



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 23

# NEXD17

November Expert Days 2017

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 23

# **NEXD17**

**November Expert Days 2017**

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)





## GRUSSWORT

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

der vorliegende Band als Teil einer Zusammenstellung von Beiträgen zum „Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017“ entstand aus drei Impulsen:

- die Universität Hamburg hat mit dem Start der zweiten Förderphase des Qualitätspakt Lehre ein völlig neue Struktur für das QPL-Projekt an der Hochschule etabliert und damit einen „Modellversuch Universitätskolleg“ unter realen Bedingungen gestartet. Zum Ende des ersten Förderjahres hat das Projekt unter meiner Leitung Expertinnen und Experten aus dem europäischen Raum eingeladen, die Impulse zum Stand relevanter Entwicklungen in der Lehre vorstellten. Zu den „November Expert Days 2017“ (NEXD17) waren alle QPL-Hochschulen eingeladen und konnten kostenfrei auch an der Campus Innovation als bekannte Fachtagung für eLearning und eCampus teilnehmen. Sie finden in diesem Band Beiträge bzw. Studien, die auf der NEXD17 vorgestellt wurden.
- als Herausgeberin des Fachmagazins Synergie für Digitalisierung in der Lehre ist mir die Lücke in den Publikationsmöglichkeiten zu Lehr- und Lehrforschungsprojekten jenseits von einfachen Projektdarstellungen gerade für junge Lehrende bekannt. Um diese Lücke zu schließen, beinhaltet die Planung im QPL-Projekt der Universität Hamburg die Etablierung eines weiteren Fachmagazins unter dem Titel „Synergie(n!) – Innovationen in der Lehre“. Die Namensnähe zu dem bekannten Fachmagazin Synergie der Universität Hamburg soll den Qualitätsanspruch, der mathematische Ausdruck  $n!$  (sprich:  $n$  Fakultät) die Bandbreite der Themen über alle Fakultäten und Fächer andeuten. Mit den Vorbereitungen zu ersten Ausgabe des Fachmagazins war bereits begonnen und viele Autorinnen und Autoren hatten auch bereits zugesagt, als aufgrund von Umstrukturierungen an der Universität Hamburg die Herausgabe des neuen Fachmagazins verschoben werden musste. Mit den Bänden möchte ich mich als Herausgeberin besonders bei den Kolleginnen und Kollegen von zahlreichen Hochschulen aus der Bundesrepublik bedanken, die die neue Idee eines Fachmagazins für Lehre so früh unterstützt haben, und hoffe mit der Lösung der kurzfristigen Veröffentlichung der Beiträge in der UK-Schriften-Reihe, allen ein Forum zur Förderung des Austauschs unter den QPL-Projekten bieten zu können.
- als Kuratorin für die Beiträge und Herausgeberin der Bände schließe ich meine Beteiligung am „Qualitätspakt Lehre“ ab, in die ich 2014 an die Universität Hamburg als komm. Leitung für das „Universitätskolleg“ direkt in die Antragsstellung für die zweite Förderphase des „Qualitätspakt Lehre“ hinwechselte, den Antrag mit 10.8 Mio. Euro erfolgreich einwerben konnte und 2017 als wiss. Leitung des Universitätskollegs den Start des „Modellversuch Universitätskolleg“ auch bis in den Januar 2018 begleitet habe. Der Aufbau der neuen Strukturen, die Erprobung von agilem Projektmanagement in der Praxis und in der Hochschule und vor allem der Austausch mit anderen Hochschulen in ganz Deutschland, hat mir dabei sehr viel Freude bereitet. Ab Februar 2018 liegt das QPL-Projekt in den Händen eines erfahrenen Kollegen, dem ich auf diesem Wege viel Erfolg wünschen möchte und diese Bände als Anregungen an die Hand geben möchte, um das Wissen anderer Hochschulen und der Kolleginnen und Kollegen in den Projekten stets als Inspiration zurate ziehen zu können. Mein Fokus richtet sich



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

als Leitung einer neu aufzubauenden Einrichtung „UK Digital“ verstärkt auf die Nutzung von offenen Bildungsressourcen in und für die Lehre.

Mein Dank gilt den Autorinnen und Autoren, den Expertinnen und Experten, den Kolleginnen und Kollegen, die diese Bände mit ihrem Wissen, ihren Ideen und ihrem Einsatz möglich gemacht haben. Ihnen allen wünsche ich den kommenden drei Jahren des „Qualitätspakt Lehre“ viel Erfolg und ich freue mich auf den Austausch auf den Tagungen und Konferenzen, zu denen ich auch in Zukunft gern kommen werde – auch und gerade weil Lehre sich in den kommenden Jahren unter der Digitalisierung stark verändert wird und es daher zahlreiche Anknüpfungspunkte zu meinen Themengebieten „OER“ und „Digital Liberal Arts“ geben wird.

Ihre

A handwritten signature in black ink, reading "K. Mayrberger". The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish extending to the right.

Kerstin Mayrberger

Hamburg, im Januar 2018



## INHALT

5 Grußwort

### NOVEMBER EXPERT DAYS 2017

15 Digitalisierung als Megatrend – ein Konferenzbericht zur Campus Innovation 2017

21 Interaktives Podium Openness

43 Online-Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele?  
Typen, Einsatzkontexte und Good Practices

59 Qualitätssicherung von OER – aktuelle Ansätze aus internationaler Perspektive

83 Zukunft jetzt – kreatives Denken für Innovationen von morgen

87 Liberal Arts Education: Systemic Opportunities & Educational Possibilities –  
Lessons from the Netherlands

101 Wissenschaft im Kontext

113 Liberal Arts and Sciences am University College Freiburg

125 Der Optionalbereich: Eröffnen neuer Horizonte

143 Studium Generale: Engagementförderung und Forschendes Lernen

159 Podiumsdiskussion „Liberal Arts unter den Bedingungen der Digitalisierung  
an der Hochschule“

165 Digital Liberal Arts – Konzept für eine zeitgemäße integrierte akademische  
Medienbildung

### ONLINE-SELF-ASSESSMENTS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

181 Online-Self-Assessments an deutschen Hochschulen – Typen, Einsatzkontexte und  
Good Practices





## **NOVEMBER EXPERT DAYS 2017**





## NOVEMBER EXPERT DAYS 2017

- 15 Digitalisierung als Megatrend – ein Konferenzbericht zur Campus Innovation 2017
- 21 Interaktives Podium Openness
- 43 Online-Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele?  
Typen, Einsatzkontexte und Good Practices
- 59 Qualitätssicherung von OER – aktuelle Ansätze aus internationaler Perspektive
- 83 Zukunft jetzt – kreatives Denken für Innovationen von morgen
- 87 Liberal Arts Education: Systemic Opportunities & Educational Possibilities –  
Lessons from the Netherlands
- 101 Wissenschaft im Kontext
- 113 Liberal Arts and Sciences am University College Freiburg
- 125 Der Optionalbereich: Eröffnen neuer Horizonte
- 143 Studium Generale: Engagementförderung und Forschendes Lernen
- 159 Podiumsdiskussion „Liberal Arts unter den Bedingungen der Digitalisierung  
an der Hochschule“
  
- 165 Digital Liberal Arts – Konzept für eine zeitgemäße integrierte akademische  
Medienbildung





## PROGRAMMÜBERSICHT NEXD17

### Donnerstag, 23. November

#### 13:30 – 15:10 Uhr

##### **Openness@UHH aus unterschiedlichen Perspektiven**

Moderation: Armin Himmelrath (Wissenschaftsjournalist *Die Süddeutsche, Spiegel*)

Interaktives Podium mit Publikumseinbindung – „Stand-up-Podium“, 100 min

Beteiligte: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger (Beauftragte für Digitalisierung von Lehren und Lernen, Universität Hamburg), Prof. Dr. Werner Rieß (HOOU-Projekt „eManual Alte Geschichte“, Universität Hamburg), Tobias Steiner (Projekt HOOU@UHH, Projekt SynLLOER, Universität Hamburg), Dr. Stefan Thiemann (Open-Access-Beauftragter, Universität Hamburg), Stefanie Hackbarth (studentische Botschafterin des Hochschulforums Digitalisierung, Universität Hamburg)

#### 15:50 – 17:30 Uhr

##### **Analyse und Vergleich von Online-Self-Assessment-Angeboten an deutschen Hochschulen**

Moderation: Armin Himmelrath

Format: 2 Vorträge à 50 min inkl. Diskussion, 100 min. Beteiligte:

##### **Vortrag 1: Online-Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele? Typen, Einsatzkontexte und Good Practices**

Dr. Annika Maschwitz, Stefanie Kretschmer, Stefanie Brunner (Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

##### **Vortrag 2: Qualitätssicherung von OER – aktuelle Ansätze aus internationaler Perspektive**

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

### Freitag, 24. November

#### 09:30 – 10:15 Uhr

##### **Keynote: Zukunft jetzt – kreatives Denken für Innovationen von morgen**

Moderation: Armin Himmelrath

Vortragender: Dr. Frederik G. Pferdt (Google's Chief Innovation Evangelist & Co-Founder of The Garage, Adjunct Professor at Stanford University)

#### 10:30 – 12:10 Uhr

##### **Liberal Arts: Praxisbeispiele von europäischen Hochschulen**

Moderation: Armin Himmelrath

Format: 4 Vorträge à 25 min inkl. Diskussion, 100 min. Beteiligte:

##### **Vortrag 1: Liberal Arts Education: systemic opportunities and educational possibilities – Lessons from the Netherlands**

Prof. Dr. Teun Dekker (Vice-Dean for Academic Affairs, Professor of Liberal Arts and Sciences, University College Maastricht)

##### **Vortrag 2: Wissenschaft im Kontext**

Prof. Dr. Andreas Vaterlaus (ETH Zürich, Prorektor für Curriculumsentwicklung)

##### **Vortrag 3: Liberal Arts and Sciences am University College Freiburg**

Prof. Dr. Wolfgang Freitag (Universität Freiburg – Dean of Studies University

College Freiburg) und Dr. Ursula Glunk (Academic Director University College Freiburg)

##### **Vortrag 4: Der Optionalbereich: Eröffnen neuer Horizonte**

Prof. Dr. Klemens Störtkuhl (Studiendekan Optionalbereich, Universität Bochum)

#### 13:10 – 14:50 Uhr

##### **Studium Generale: Praxisbeispiele von der Universität Hamburg**

Moderation: Armin Himmelrath

Format: 1 Vortrag, 1 Impuls, im Anschluss Podiumsdiskussion mit allen Vortragenden des NEXD-Tracks vom 24.11.2017

Beteiligte:

##### **Vortrag 1: Studium Generale: individuelles Profil und Allgemeinbildung**

Prof. Dr. Silke Segler-Meißner (Prodekanin für Studium und Lehre, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg)

##### **Impulsvortrag**

Prof. Dr. Dieter Lenzen (Präsident der Universität Hamburg)

##### **Podiumsdiskussion zum Thema „Liberal Arts unter den Bedingungen der Digitalisierung an der Hochschule“**

mit: Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Teun Dekker, Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prof. Dr. Klemens Störtkuhl, Prof. Dr. Andreas Vaterlaus



# DIGITALISIERUNG ALS MEGATREND – EIN KONFERENZBERICHT ZUR CAMPUS INNOVATION 2017

Mareike Kehrer

Am 23. und 24. November richteten das Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) und die Universität Hamburg die 15. Campus Innovation als Gemeinschaftsveranstaltung mit dem Konferenztag Digitalisierung von Lehren und Lernen aus. Im Bericht schildert Mareike Kehrer, Mitarbeiterin im eng mit e-teaching.org zusammenarbeitenden Projekt „Smart Teaching BW“ ihre Eindrücke von der Konferenz.

## Tag 1 – 23. November

### Begrüßung und Location

Mein erstes Mal auf der Campus Innovation – ich bin gespannt. Das Curio-Haus ist eine tolle Veranstaltungslocation, die die verregnete Ankunft in Hamburg sofort vergessen lässt. Der Auftakt der Veranstaltung findet im Ballsaal statt. Wie ich ab 10.30 Uhr im Begrüßungsteil erfahre, gibt es in diesem Jahr für die Campus Innovation einige Jubiläen zu feiern. Zum 15. Mal seit 2003 nimmt das Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) in seiner jährlichen Leitveranstaltung aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen rund um die Zukunft der Hochschule in den Fokus. Und bereits zum 10. Mal ist der Konferenztag Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) der Universität Hamburg als Partnerveranstaltung mit dabei. Diese langjährige Erfahrung der Organisatoren merkt man der Konferenz auch an. Alles ist perfekt organisiert, und die Abläufe sind eingespielt.

Wie Dr. Marc Göcks, Geschäftsführer des MMKH, freudig berichtet, verzeichnet die Konferenz in diesem Jahr einen neuen Teilnehmerrekord mit fast 800 Anmeldungen für die beiden Konferenztage. Entsprechend ist der Saal auch gut gefüllt, als Katharina Fegebank (Zweite Bürgermeisterin und Senatorin in der Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung der Freien und Hansestadt Hamburg) in ihrer Begrüßungsansprache einen kurzen Überblick über aktuelle Digitalisierungsprojekte und Initiativen in Hamburg gibt. Die Campus Innovation präsentiert sich gleich zu Beginn als „place to be“, wenn es um Digitalisierung an den Hochschulen geht.

Marc Göcks stellt im Anschluss das Motto der Konferenz vor: „Digitalisierung als Megatrend – was bedeuten künstliche Intelligenz, Big Data und Virtual Reality für Hochschulen?“ Die Veranstaltung soll in den zwei Tagen eine Vielzahl an Impulsen und Anknüpfungspunkten liefern.

### Zwei Keynotes zu Beginn: antizipierende Texte und die Hamburg Open Online University

Es folgen die ersten beiden Keynotes. Prof. Dr. Prof. h.c. Andreas Dengel vom Deutschen Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI) befasst sich in seiner Keynote mit antizipierenden Texten. Er stellt dabei Beispiele vor, wie sich Texte den Lesern anpassen. So kann beispielsweise durch Eyetracking erkannt werden, dass ich den

Text nur querlesen möchte. Entsprechend wird der Text nur auf Nomen und Verben reduziert. Ebenso können Grafiken oder andere Zusatzinformationen eingeblendet werden, sodass sich der Text entsprechend dem Expertisestand des Lesers anpasst. Die Beispiele erscheinen mir als Leserin sehr ungewohnt und ich bin gespannt auf die zukünftige Akzeptanz solcher Lernangebote.

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger von der Universität Hamburg wirft am Beispiel der „Hamburg Open Online University (HOOU)“ die Frage auf, wie wir in Zukunft lernen werden. Dabei zeigt sie entlang der Stichworte Openness, Technik, Didaktik, Inhalte, Beziehungen und Organisation mehrere Wandlungslinien auf. Prof. Dr. Sönke Knutzen (TU Hamburg) übernimmt den zweiten Teil dieser Keynote und erläutert anhand der HOOU-Webseite den innovativen Mehrwert, den die HOOU gegenüber bereits existierenden Plattformen bieten möchte. Als zentrale Aspekte nennt er dabei die Plattform als freien Innovationsraum bzw. als Experimentierfeld für die Hochschulen sowie ihre Funktion als „Backchannel“.

Nach den einleitenden Keynotes verteilen sich die Teilnehmer zum Mittagessen auf zwei Etagen an den Cateringstationen und kleinen Stellischen, sodass eine erste Möglichkeit zum Austausch entsteht.

### **Parallele Tracks – die Qual der Wahl**

Am Nachmittag geht es dann mit mehreren parallelen Tracks weiter. Ich entscheide mich für die Session zum Themenschwerpunkt der Tagung: „E-Learning – künstliche Intelligenz und Bildung“. Hier gibt es für den Einstieg einen anschaulichen Überblick über den Fortschritt bei der Entwicklung von Systemen zur intelligenten Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen von Prof. Dr. Ulrich Hoppe (Universität Duisburg-Essen). Daran anschließend geht Prof. Dr. Niels Pinkwart von der Humboldt-Universität zu Berlin auf Adaptivität und Personalisierung durch Learning Analytics ein. Er spricht über den Umgang mit Learning-Analytics-Daten und typische Ziele bei deren Nutzung. Hierbei betont er insbesondere die Wichtigkeit einer Handlungsrelevanz der Daten. Im Zentrum sollten also nicht die Daten stehen, sondern die Erkenntnisse, die man daraus ziehen kann sowie deren Umsetzung in konkrete Handlungen, etwa in der Studierendenberatung.

Beide Vorträge bieten einen gut verständlichen Zugang zu den Themen, ohne allzu viele Vorkenntnisse vorauszusetzen. Etwas komplexer, zumindest für mich, wird es dann im Vortrag von Dr.-Ing. Carsten Ullrich (DFKI), der sich mit Künstlicher Intelligenz (KI) für Assistenz- und Wissensdienste befasst. Es ist unglaublich spannend, aber auch ein wenig beängstigend, wenn man sich damit befasst, wie KI den Bildungsbereich in naher Zukunft verändern wird. – Jetzt brauche ich eine Kaffeepause und einen leckeren Obstsalat.

Nach der Kaffeepause muss ich dann zwischen „Virtuelle Realität und 360°-Video“ und dem für mich ebenfalls interessanten Themenblock „Online-Self-Assessment/ Qualitätsentwicklung und OER“ wählen. Ich entscheide mich fürs Session-Hopping, was durch die unterschiedliche zeitliche Taktung der Vorträge allerdings nicht ganz einfach werden dürfte. Los geht es auf jeden Fall mal mit der virtuellen Realität. Für die vorderen Reihen gibt es Virtual-Reality-Brillen, die ab dem zweiten Vortrag zum Einsatz kommen sollen. Während des ersten Vortrags versuche ich per WLAN ins Internet zu kommen und mir auf Twitter (#CIHH17) die aktuellen Diskussionspunkte und Meinungen zur Tagung anzusehen. Da bin ich allerdings wohl nicht die Einzige, sodass sich der Verbindungsaufbau etwas langwierig gestaltet. Das überlastete WLAN wird dann auch zunächst zum Problem für den Einsatz der VR-Brillen innerhalb

der Session. Da ich (aufgrund der verständlicherweise beschränkten Anzahl) keine Brille mehr abbekommen habe, nehme ich diese Verzögerung dann einfach als Gelegenheit für den Session-Wechsel.

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter von der Universität Oldenburg stellt ein Stockwerk tiefer für das momentane Dauerbrennerthema OER aktuelle Ansätze zur Qualitätsentwicklung aus internationaler Perspektive vor. Ein wirklich anregender und wissenschaftlich fundierter Überblick zur aktuellen Diskussion an den deutschsprachigen Hochschulen.

### **Podiumsdiskussion und Abendempfang**

Ohne Pause geht es dann um 17.30 Uhr weiter mit der Podiumsdiskussion „Künstliche Intelligenz, Big Data und Virtual Reality – wie geht die Wissenschaft mit ihrer neuen Verantwortung um?“ Moderiert von Jan-Martin Wiarda, diskutieren Andreas Dengel (DFKI), Saskia Esken (MdB), Prof. Dr. Heidi Schelhowe (Professorin für Digitale Medien in der Bildung im Fachbereich Informatik und Mathematik an der Universität Bremen) und Prof. Dr. Micha Teuscher (Präsident der HAW Hamburg) zwei Stunden über Virtualisierung und künstliche Intelligenz in Wissenschaft, Lehre und Gesellschaft. Ein zusätzlicher Platz auf dem Podium bleibt zunächst frei, ist aber für Interessierte aus dem Publikum vorgesehen, die sich zeitweilig an der Diskussion beteiligen möchten.

Zu Beginn der Diskussion betont Saskia Esken, wie sehr der Bildungsbereich beim Thema KI von den Entwicklungen der finanzstarken Gaming-Branche profitiert, welche hier die Entwicklung momentan vorantreibt. Micha Teuscher spitzt die Problematik mit seiner Aussage etwas kritischer zu, die öffentliche Bildung sei den technischen Entwicklungen immer maßlos hinterher.

Hinsichtlich des zukünftigen Verhältnisses von Mensch und KI stellt Heidi Schelhowe die Frage, ob KI als „Partner“ angemessen beschrieben werden kann. Wichtig sind ihr hierbei das Thema Respekt sowie die Entscheidungshoheit des einzelnen Menschen im Lernprozess. Andreas Dengel schlägt für die KI die Rolle eines „Informationsbutlers“ vor, der den Menschen unterstützt, dem aber auch jederzeit widersprochen werden kann.

Auch die Verantwortung der Wissenschaft bei der Einordnung gesellschaftlicher Trends und technischer Entwicklungen wird in der Diskussion thematisiert, wobei Saskia Esken beklagt, dass in der Wissenschaft oftmals der interdisziplinäre Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen fehle.

Im Laufe der Diskussion wird auch der Publikumsstuhl auf dem Podium mehrfach in Anspruch genommen, wobei bereits der erste Diskussionsgast einen sehr bereichernden Einblick in die Studierendenperspektive zum Thema gibt.

Insgesamt bietet die Podiumsdiskussion einen unterhaltsamen inhaltlichen Abschluss des Tages, nach dem langen Sitzen freue ich mich dann aber auch über den Beginn des Abendempfangs. Passend zu Thanksgiving gibt es ein richtig tolles Buffet – mit Truthahn, Maiskuchen, Süßkartoffeln und vielem mehr. In lockerer Atmosphäre und bestens versorgt geht der Tag mit Livemusik und anregenden Gesprächen zu Ende.

## Tag 2 – 24. November

### Kreatives Denken für Innovationen von morgen

Am nächsten Morgen mache ich mich ausgeruht wieder auf den Weg. Das Programm startet mit einer Keynote von Dr. Frederik G. Pferdt, Chief Innovation Evangelist bei Google. Der Saal ist voll, und alle warten gespannt auf den Vortrag zum Thema „Zukunft jetzt – kreatives Denken für Innovationen von morgen“. Kreativ wird es dann tatsächlich: Wir sollen innerhalb einer kurzen Zeitspanne zunächst unseren Sitznachbarn zeichnen, dann unserer Vorstellungskraft mit einer „Was wäre wenn...“-Frage freien Lauf lassen und diese zu einem späteren Zeitpunkt als Papierflieger durch den Saal schicken. Ich komme mir ein wenig vor wie in einem dieser Mitarbeiter-Motivationsseminare, die man in amerikanischen Spielfilmen immer wieder zu sehen bekommt. Der Vortrag ist durchaus kurzweilig, so wirklich angesprochen fühle ich mich aber nicht.

Für den restlichen Vormittag gibt es wieder eine Auswahl an mehreren parallelen Tracks. Ich bleibe dem Bereich E-Learning treu und gehe hier in die Themensession „Lehre im digitalen Wandel“. Den Auftakt macht Prof. Dr. Heidrun Allert (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) mit ihrem Vortrag „Digitalisierung: Unbestimmte Gegenwart und Zukunft“. Unbestimmtheit benennt sie dann auch als eine zentrale Kategorie. Anhand der Fragestellung „Was passiert, wenn ich meinen Studierenden die Möglichkeit gebe, die Lehrveranstaltungs-Folien live editieren zu können?“ erläutert sie u. a. sehr anschaulich und unterhaltsam, warum das Eingehen von Risiken für sie ein wichtiges Element der Bildung darstellt. Was ich aus diesem Vortrag mitnehme, ist vor allem der Aufruf, digitale Medien nicht einzusetzen, um Unsicherheit in der Lehre zu reduzieren, sondern vielmehr, um eine Offenheit für neue Praktiken zu entwickeln.

Es folgen ein Best-Practice-Beispiel zum Einsatz des Inverted Classroom von Prof. Dr. Karsten Morisse (Hochschule Osnabrück) sowie die Vorstellung eines mit dem VDMA-Hochschulpreis 2017 ausgezeichneten Lehrkonzepts bzw. einer Studiengangsentwicklung von Prof. Dr.-Ing. Karin Landefeld an der HAW Hamburg. Zum Abschluss vor der Mittagspause stellt dann meine Kollegin Gabriele Irlé vom Leibniz-Institut für Wissensmedien ihr Projekt „Digital Learning Map 2020“ sowie das dort entwickelte Modell bzgl. „Erfolgsfaktoren für die Wirksamkeit digitaler Lehre“ vor.

Danach folgt die einstündige Mittagspause mit interessanten Gesprächen über die soeben gehörten Vorträge und aktuelle Vorhaben an verschiedenen Hochschulen. Im zweiten Teil der Session zur „Lehre im digitalen Wandel“ stellt u. a. Dr. Till Kreutzer von iRights.Law in einem kurzen Überblick die wichtigsten Neuerungen durch das Urheberrechts-Wissensgesellschafts-Gesetz (UrhWissG) vor, welches ab März 2018 in Kraft tritt. Die interessierten Nachfragen aus dem Publikum zeigen, wie sehr dieses Thema die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Hochschulen derzeit beschäftigt (ausführliche Informationen dazu gibt auch die pünktlich zur Konferenz erschienene dritte und überarbeitete Version des „Leitfaden zu Rechtsfragen bei E-Learning und Lehre“ (<https://irights.info/artikel/leitfaden-urheberrecht-e-learning-lehre-urhwissg/28839>) von Till Kreutzer und Tom Hirscheder).

Andreas Wittke und Kevin Berg beschließen die Session mit ihrer Vorstellung des digitalen Curriculums zum Selbstzusammenstellen, praktisch im Baukastensystem.

Die Konferenz endet mit der letzten Keynote von Heidi Schelhowe, die in ihrem Beitrag „Anmerkungen zur Hochschule als Ort der Begegnung und zur Be-Greifbarkeit des Digitalen“ macht. Es folgen noch eine kurze Verabschiedung und der Dank an

die Organisatoren und Veranstalter, dann eilen die ersten auch schon zu ihren Zügen Richtung Heimat.

## Fazit

Insgesamt hat es sich gelohnt, nach Hamburg zu kommen. Die großen Innovationen waren für mich auf der Campus Innovation nicht dabei – aber auf jeden Fall habe ich einige anregende Beiträge gehört, die mir gute Denkanstöße mit auf den Weg gegeben haben. Bei mehreren parallel laufenden Tracks konnte ich natürlich nicht das ganze Angebot an Vorträgen, Podiumsdiskussionen und vor allem Workshops mitnehmen, trotzdem hatte ich das Gefühl, inhaltlich ein sehr breites Spektrum gehört und gesehen zu haben. Dass ich nicht an den Workshops teilgenommen und mir die dort vorgestellten Projekte angesehen habe, habe ich bei der Nachlese via Social Wall #CIHH17 (<https://live.flyp.tv/mmkh/campus-innovation-17/classic1080.html>) dann allerdings doch etwas bereut. Die Twitter-Meldungen und Bilder zu den Beiträgen haben mein Interesse geweckt, ich werde hierzu sicherlich noch etwas im Internet stöbern. Und zum Glück gibt es die Vorträge alle zum Nachhören als Aufzeichnung (auf Lecture2go (<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/229/37/0/0/21>) und podcampus (<https://podcampus.de/channels/qZJMq>)).

Dieser Beitrag erschien ursprünglich auf der Seite <https://www.e-teaching.org>  
Kurz-URL zum Beitrag: [uhh.de/alOur](http://uhh.de/alOur)

## Mareike Kehler

Mareike Kehler | "Projekt Smart Teaching Baden-Württemberg  
Stiftung Medien in der Bildung (SbR) | IWM - Leibniz-Institut für Wissensmedien  
Schleichstr. 6 | D-72076 Tübingen  
Tel. +49 (0) 7071 979-352  
[m.kehrer@iwm-tuebingen.de](mailto:m.kehrer@iwm-tuebingen.de)  
<http://www.iwm-tuebingen.de> | <http://www.e-teaching.org>

Das Portal in den sozialen Medien:  
<http://twitter.com/eteachingorg>  
<http://facebook.com/eteachingorg>  
<https://youtube.com/eteachingorg>  
<http://slideshare.net/eteaching>



CC BY 4.0





## INTERAKTIVES PODIUM OPENNESS

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, Prof. Dr. Werner Rieß, Tobias Steiner, Dr. Stefan Thiemann, Stefanie Hackbarth

Das Podium zum Thema Openness wurde auf den *November Expert Days 2017* (NEXD17) mit dem Tool Pigeonhole<sup>1</sup> unterstützt, das eine unkomplizierte Einbeziehung des gesamten Saalpublikums ermöglicht: Mithilfe einer Kurz-URL konnten sich alle Gäste auf ihrem Smartphone auf einer einfachen Website anmelden und dort ihre Fragen direkt eingeben, während die Podiumsteilnehmenden diskutierten, andere Fragen beantworteten oder kurze Impulsvorträge referierten. Die Fragen wurden dabei zunächst gesammelt und dann zu passenden Zeitpunkten in die Podiumsdiskussion eingeflochten.



v. l. n. r. Kerstin Mayrberger, Tobias Steiner, Stefan Thiemann, Stefanie Hackbarth, Werner Rieß, Armin Himmelrath

### Das Podium

Auf dem Podium diskutierten Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, Prof. Dr. Werner Rieß, Tobias Steiner, Dr. Stefan Thiemann und Stefanie Hackbarth. Die Moderation übernahm Armin Himmelrath, die Betreuung von Pigeonhole Nina Rüttgens. Die Podiumsdiskussion wurde durch kurze Fachvorträge der Podiumsbeteiligten unterbrochen, die jeweils sich und ihr Thema vorstellten. Das Podium eröffnete das Programm der NEXD17 am Donnerstag, den 23.11.2017 nach der Mittagspause.

1 <https://www.pigeonhole.at>

## Die Kurzbeiträge im Verlauf des Podiums: Kerstin Mayrberger

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger erläuterte als Beauftragte der Universität Hamburg für Digitalisierung von Lehren und Lernen zunächst die grundlegende Bedeutung von Openness in der Lehre und wies auf die unterschiedlichen Perspektiven zum Thema hin, die durch die weiteren Podiumsgäste näher erläutert werden würden. Während parallel in einem anderen Raum einzelne HOOU-Projekte vorgestellt wurden, band die Universität Hamburg in diesem interaktiven Podium die Vorstellung eines relevanten HOOU-Projekts in den Gesamtkontext der Fragen zu Openness ein und zeigte das Zusammenwirken unterschiedlicher Projektaktivitäten im Themenfeld auch zusätzlich zur HOOU.

## Die Kurzbeiträge im Verlauf des Podiums: Werner Rieß

Prof. Dr. Werner Rieß stellte das HOOU-Projekt „eManual Alte Geschichte“<sup>2</sup> vor, welches bereits in der ersten Förderphase der HOOU (2015/2016) entstanden ist und nun in der zweiten Förderphase (2017/2018) als Abfolge von Mikro-Projekten iterativ erweitert wird. Zielgruppe des Angebots mit ersten Einstiegen in die Alte Geschichte (Zeit: ca. 1000 v. Chr. bis 500 n. Chr.) sind Studierende im Grundstudium bzw. Interessenten aus der Gesellschaft. Das eManual beinhaltet 39 Podcasts zu allen Epochen der Alten Geschichte mit zusätzlicher Textdarstellung als barrierefreies Angebot. Zusätzlich zu den Podcasts sind Quellen (als Text im Original auf Griechisch oder Latein und in einer Übersetzung) mit Leitfragen und Kommentaren vorhanden. Darüber hinaus bietet das OER den Zugang zu einer Datenbank mit Literaturhinweisen und weiteren Arbeitsmaterialien (z. B. Herrscherlisten, Zeitleisten). Im Gegensatz zu diesen Materialien, die gemeinfrei sind, finden sich auch Aufsätze und Buchkapitel in Vollversionen, die speziell für die Nutzung durch die Zielgruppe lizenziert sind. Diese Texte können sowohl online als auch als PDF genutzt werden und sollen auch für eine weitere Nutzung (z. B. durch Lehrer an Schulen) zur Verfügung stehen. Der Aufwand für die Freigabe dieser Texte, die bereits in Verlagen erschienen sind, war erheblich und weitaus größer als erwartet. Dabei reagierten kleine Verlage zumeist sehr kulant, bei größeren Verlagen mussten teilweise für jeden einzelnen Text getrennte Verträge zur Freigabe geschlossen werden.

Werner Rieß stellte aus den Erfahrungen zum Projekt heraus, dass die Fach-Community sehr unterschiedlich auf das öffentlich frei zugängliche Projekt reagiert: Während einzelne Kolleginnen und Kollegen an anderen Hochschulen sogar soweit gehen, das vorhandene Material in eigenen Veranstaltungen einzusetzen und durch Anregungen bereichern, gibt es auch Stimmen, die vor dem Risiko der „Selbstabschaffung“ durch die Veröffentlichung warnen. Die Erfahrungen mit OER zeigen jedoch wie auch schon frühere Erfahrungen mit E-Learning-Inhalten, dass neben dem Material zum Selbstlernen von den Studierenden immer auch ein Fachdialog mit echten Professorinnen und Professoren gewünscht wird. Den besonderen Vorteil des inkrementellen Vorgehens bei einem OER sieht Werner Rieß in der Aktualität und dem ständigen Wachstum auch in Bezug auf den Forschungsstand, den ein Lehrbuch (in verlegter Form) nicht in diesem Umfang leisten kann.

2 <https://www.hoou.de/projects/ff485ca2-602c-4773-a188-b27f3c3279cc>

## Die Kurzbeiträge im Verlauf des Podiums: Stefan Thiemann

Dr. Stefan Thiemann erläuterte als Beauftragter der Universität Hamburg für Open Access und Leiter des Zentrums für nachhaltiges Forschungsdatenmanagement<sup>3</sup> die unterschiedlichen Projektaktivitäten der Universität Hamburg neben OER im Bereich Openness: das bereits bestehende OA-Portal<sup>4</sup>, den Ausbau des Forschungsdatenmanagements und das kommende hochschulübergreifende Projekt HOS (Hamburg Open Science)<sup>5</sup>, in dem die Universität Hamburg eine führende Rolle übernehmen wird.

Das Thema Openness ist dabei in vielfältiger Weise für die Universität interessant: Die freie Verfügbarkeit von Materialien wäre ein großer Vorteil gegenüber dem heutigen Stand mit umfassender Beachtung von Lizenz- und Urheberrechten. Gleichzeitig ist die Entscheidungsfreiheit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu garantieren, ihr Material so verfügbar zu machen, wie es ihnen sinnvoll erscheint. Drittmittelgeber (wie z. B. das BMBF) fordern inzwischen umfassende Open-Access-Publikationen als Ergebnis bewilligter Projekte ein. Gleichzeitig werden jedoch im Rahmen der Antragsprüfung weiterhin veröffentlichte Publikationen in renommierten Verlagen höher bewertet als Eigenpublikationen an der Hochschule. Man sieht daraus: „Alle wollen Open Access, die Anerkennung fehlt jedoch noch immer!“

Die Thematik Openness in all ihren Facetten kann nur als langfristiges Projekt gesehen werden, das durch unterstützende Serviceleistungen und vielseitige Informationsangebote schrittweise einen Kulturwandel begleitet und befördert.

## Die Kurzbeiträge im Verlauf des Podiums: Tobias Steiner

Tobias Steiner zeigte die Aktivitäten des Projektes SynLLOER<sup>6</sup> auf, für die er neben dem Projekt HOOU@UHH auch zuständig ist. SynLLOER zählt zu den 24 durch das BMBF geförderten OER-Info-Projekten, die vor allem Awareness für OER schaffen sollen. Das Projekt erstellt dabei Informationsmaterial für Hamburger Schulen und Hochschulen, das überwiegend gebündelt mit dem Fachmagazin Synergie erscheinen und verteilt wird. Um den Kontakt zur Zielgruppe nicht nur als Einbahnstraße der Informationsvermittlung umzusetzen, findet auch ein wöchentliches „OpenLab“<sup>7</sup> statt, in dem sich das interessierte Publikum austauschen kann und begleitet von kurzen Fachbeiträgen von Gästen gemeinschaftlich an unterschiedlichen Fragestellungen arbeiten kann.

Tobias Steiner erläuterte in seinem kurzen Fachbeitrag auch das neue Vorgehensmodell der Universität Hamburg bei den HOOU-Projekten<sup>8</sup>. Anstelle von monolithischen Großprojekten, wie sie in der ersten Förderphase umgesetzt wurden und teilweise noch an anderen Hamburger Hochschulen weitergeführt werden, hat sich die Universität Hamburg 2017 entschlossen, das Konzept vollständig zu verändern: Anstelle einer Ausschreibung zur Beteiligung durch umfassende Projektanträge und der Vergabe von Finanzmitteln innerhalb der Hochschule basiert das Modell nun auf Mikro-Projekten, in denen digitale Lehrmaterialien zu bestehenden Lehrveranstaltungen der Universität durch ein zentrales Team von fachnahen und medienkompetenten Studierenden

---

3 <https://www.fdm.uni-hamburg.de>

4 <https://www.oa.uni-hamburg.de>

5 <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/9576992/2017-09-26-bwfg-hamburg-open-science>

6 <https://uhh.de/synlloer>

7 <https://synlloer.blogs.uni-hamburg.de/openlab>

8 <https://www.hoou.uni-hamburg.de>

erstellt werden<sup>9</sup>. Lehrende, die Interesse am Aufbau von OER zu einem Teil einer ihrer Lehrveranstaltungen haben, können sich unkompliziert und in wenigen Minuten mit einem Online-Formular<sup>10</sup> bewerben und stimmen ihre Ideen dabei mit den jeweiligen Dekanaten ab. Die Beantragung ist fortlaufend möglich, jeden Monat entscheidet eine Lenkungsgruppe aus Vertretungen der Dekanate und der Projektleitungen über die zu priorisierenden Projekte, die das zentrale Produktionsteam aus Studierenden dann umsetzt. Im Idealfall entstehen dabei innerhalb eines Monats mehrere Projektergebnisse, die als digitale Lehrmaterialien sofort in der Lehre verwendet werden können. Die Lehrenden evaluieren die Materialien dann in der Lehre und können formlose Anträge zum weiteren Ausbau der Materialerstellung für ihre Lehrveranstaltung stellen, die ebenfalls jeden Monat durch die Lenkungsgruppe entschieden werden. Mit dem Modell entstehen OER als fortlaufend erweiterte Inkremente, die – sobald sie eine Qualitätssicherung in Hinblick auf den HOOU-Markenkern durchlaufen haben – dann auch als Gesamtpaket auf der HOOU-Plattform (öffentlich) verfügbar werden<sup>11</sup>.

## Die Kurzbeiträge im Verlauf des Podiums: Stefanie Hackbarth

Stefanie Hackbarth ging als studentische Botschafterin des Hochschulforums Digitalisierung<sup>12</sup> auf die oftmals unzureichende Einbeziehung der Studierenden in strategischen Fragestellungen ein und zeigte dabei auf, wie umfassend sich das Universitätskolleg um die Einbeziehung von Studierenden in die hier laufenden Projektaktivitäten bemüht. In der Diskussion mit Studierenden im Vorfeld zur Veranstaltung zeigte sich, dass wenige Studierende mit den Begriffen OER und Openness etwas anfangen können, sie jedoch großes Interesse an der Gestaltung von freiem Zugang zu Wissen und an der interdisziplinären Entwicklung dieses Thema haben. Am Universitätskolleg werden Studierende in agilem Projektmanagement qualifiziert, sie arbeiten eigenständig an der Umsetzung von Lehrmaterialien und bringen sowohl ihr Fachwissen als auch ihre Perspektiven im Sinne gelebter Open Educational Practice (OEP) ein.

## Die Saaldiskussion

Die ca. 100 Minuten dauernde Veranstaltung des interaktiven Podiums wurde durch die Teilnehmenden im Saal mit hohem Interesse begleitet, da sich Kurzbeiträge samt Präsentationen mit Fragen aus dem Saal und Diskussionen auf dem Podium abwechselten und damit in kurzer Zeit eine große Bandbreite an Inhalten und Fragestellungen abgedeckt werden konnte. Aus dem Publikum gingen 23 Fragen via Pigeonhole ein, von denen 17 inhaltlich unterschiedlich waren und alle innerhalb der verfügbaren Zeit beantwortet werden konnten – auch die Frage, ob und nach welchen Kriterien eine Auswahl der Saalfragen vorgenommen wurde: Es wurden alle Fragen zugelassen, lediglich die Reihenfolge wurde über das Tool thematisch passend ausgewählt. Darüber hinaus konnte das Publikum direkt im Saal Fragen per Mikrofon stellen, auf die das Podium ebenfalls in gewohnter Weise eingegangen ist.

9 Siehe auch Plakat als Aushang an der Universität zur Ansprache von Lehrenden: <https://www.hoou.uni-hamburg.de/media/hoou-at-uhh-poster-2017.pdf> und den Werbefilm <https://uhh.de/hoou-film>

10 <https://hoou.blogs.uni-hamburg.de/beantragungsformular>

11 Siehe auch Grafik zum Ablauf: <https://www.hoou.uni-hamburg.de/mitmachen.html>

12 <https://hochschulforumdigitalisierung.de>

## Die Saaldiskussion: Fragen via Pigeonhole

Die nachfolgende unsortierte Auflistung zeigt die Fragen via Pigeonhole, die aus dem Publikum gestellt wurden. Reihenfolge und vollständige Beantwortung sind in der Video-Aufzeichnung zur Veranstaltung zu sehen. Die Fragen wurden in der Schreibweise korrigiert, jedoch nicht inhaltlich verändert. Die Zahl in Klammern hinter der Frage spezifiziert die Anzahl der Interessenten, die ebenfalls an der Fragestellung interessiert waren („like“-Klicks).

**Frage zum „eManual Alte Geschichte“: Wie kommen Studentinnen und Studenten mit der Fülle an Material klar? Welche Studentinnen und Studenten profitieren davon (Matthäus-Effekt)? (2)**

Antwort: Das Material soll zum Selbstlernen und zum Stöbern animieren. In Lehrveranstaltungen wir nur ein Thema aus dem gesamten OER-Inhalt herausgegriffen und im Semester bearbeitet – interessierte Studierende haben jedoch die Möglichkeit, sich selbst vertiefend ins Thema einzuarbeiten, indem sie beispielsweise die Podcasts durcharbeiten, die in der Chronologie vor oder nach dem aktuellen Semesterthema stehen.

**Frage: Sind die Zugriffsrestriktionen auf bestimmte Materialien nicht kontraproduktiv für offene Lerninhalte? Was, wenn Studierende nicht mehr das Material sehen dürfen? (2)**

**Frage: Wird die HOOU -Seite zum „eManual Alte Geschichte“ dauerhaft, also wirklich für immer zur Verfügung stehen oder abgeschafft, sobald die HOOU-Gelder weg sind? (2)**

Antworten: Primäre Inhalte sind Open Access und werden auch zukünftig kostenfrei angeboten werden können. Sekundärliteratur, die für die Nutzung bei den Verlagen anhand von Klickzahlen oder zeitlich begrenzt lizenziert wurde, erfordert dann auch in der Zukunft laufende Nachverhandlungen (sprich: eine fortlaufende Finanzierung), um das Material weiterhin der Allgemeinheit kostenfrei verfügbar zu machen.

**Frage: Warum sind die Texte von den Videos entkoppelt und nicht als offenes Transkript direkt ans Video angefügt (vgl. Youtube)? (3)**

Antwort: Der Stand basiert auf der aktuell genutzten Blog-Technologie und soll mit dem zukünftigen technischen Ausbau der HOOU-Plattform an bekannte Möglichkeiten angeglichen werden.

**Frage: Kann es überhaupt gelingen, den OER-Gedanken mit vielen kleinen, zeitlich befristeten und finanziell eingeschränkten Projekten als Standard in Hochschulen zu platzieren? (18)**

Antwort: Zielsetzung ist eine langfristige Entwicklung zu einem Kulturwandel, der stärker auf offenen Materialien aufbaut. Eine dauerhafte Finanzierung wird dennoch zur Aktualisierung und Umsetzung der Betreuung notwendig sein. Mit den ersten Projekten soll geprüft werden, welcher Aufwand in der Erstellung entsprechender Materialien liegt.

**Frage: Wie funktioniert Openness in beide Richtungen (Geben und Nehmen)? (4)**

Antwort: Eine Beteiligung von Studierenden und Lehrenden (auch von anderen Hochschulen) ist gewünscht.

**Frage: Bedingt Openness zwingend Open-Source-Software, oder schafft etwa Google-Docs mehr Offenheit, wie Jöran Muuß-Merholz kürzlich meinte? (15)**

Antwort: Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Openness und Open Source weiter, ist es logisch, dass dies eine Grenze haben muss: Man kann zur Erstellung offener Materialien sicherlich offene Software heranziehen, doch die eingesetzte Hardware oder benötigte Verbrauchsmaterialien können letztlich nicht alle kostenfrei und offen verfügbar sein. Zusätzlich ist es eine Frage der Art der kostenlosen Verfügbarkeit: GoogleDocs ist zwar kostenfrei nutzbar, erzwingt jedoch die Speicherung der Inhalte auf amerikanischen Servern und nicht nach eigener freier Wahl. Die Erstellung von offenen Inhalten ist somit nicht an die Verwendung offener Tools gebunden.

**Frage: Was können wir von ausländischen Universitäten bzw. Partneruniversitäten über das Thema Openness lernen? In welchen Bereichen sind sie uns voraus? (6)**

Antwort: Ausländische Universitäten unterliegen auch den Rechtsbedingungen in deren Ländern, die vielfach die Erstellung offener Materialien einfacher gestalten als dies in Deutschland möglich ist, da dort geringere Auflagen an Datenschutz, Schutz von Persönlichkeitsrechten und Urheberrechten bestehen. Gleichzeitig bestehen jedoch auch andere Regelungen im Ausland, die teilweise wesentlich belastender sind als die Vorgaben im Inland. Es ist daher einerseits schwer vergleichbar, andererseits können besondere Leistungen einzelner bekannter Hochschulen im Ausland nicht immer als Merkmal für die flächendeckende Situation an dortigen Hochschulen betrachtet werden.

**Frage: Was spricht dagegen, Public-private-Partnerships (auch mit Google) zu stärken? Das würde die Frage der Finanzierung lösen. Offene Materialien auf anderen Servern? Wo ist das Problem? (1)**

Antwort: Letztlich besteht bei den Unternehmen immer ein berechtigtes Gewinninteresse, und dies kann sich auf die langfristige Verfügbarkeit der entsprechenden Angebote stark auswirken. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass selbst kostenpflichtige Angebote sehr kurzfristig eingestellt werden können. Um die Verfügbarkeit der Inhalte zu sichern, besteht somit die Notwendigkeit, sich auch selbst um deren Verfügbarkeit zu kümmern.

**Frage: Welche Erfahrungen wurden mit den Awareness-Angeboten bislang gesammelt? Wie werden die Angebote (Workshops) von den Lehrenden angenommen, und gibt es auch Angebote für Lernende? (2)**

Antwort: Die Angebote richten sich zwar vordringlich an Lehrende (Lehrerinnen und Lehrer der Hamburger Schulen und Hochschullehrende), doch sind Lernende (hier vor allem Studierende) sowohl in die Erstellung und Umsetzung der Awareness-Angebote integriert als auch gern in den Veranstaltungen gesehen.

**Frage: Kann das OpenLab an einem konkreten Projektbeispiel vorgestellt werden? (1)**

Antwort: Ideal durch die eigene Teilnahme. Weitere Hinweise sind auf den Websites von SynLLOER zu finden.

**Frage: Über welche Marketingstrategie wird die interessierte Bürgerschaft erreicht? Nur über Synergie und Veranstaltungen oder auch über (Online-)Werbung? (1)**

Antwort: Neben den üblichen Wegen über Websites und Plakate ist auch die Etablierung eines „Digitalen Salons“ als Veranstaltungsreihe in der Planung, der einen Austausch interessierter Personen in kleinerem Rahmen anbieten soll und sich als Abendveranstaltung an ein kulturinteressiertes Publikum auch ohne klaren Bezug zu Themen der Openness wenden kann.

### Frage: Wie spricht man 42000 Studierende an der Universität an, geschweige denn, wie begeistert man sie für Digitalisierung? (4)











Antwort: Eine durchgängige Marketingrichtung für alle ist schwierig, allein da der Zusammenhalt auch in den Fakultäten bzw. Fächern stärker ist. Gleichzeitig werden übergreifende Themen wie die Digitalisierung natürlich überall beachtet – oft jedoch einfach nur im Hinblick darauf, ob sich die Universität hier überhaupt bewegt und in welche Richtung. „Digitalisierung ist halt da“ ist dabei die Grundhaltung der Studierenden.

## Screenshots Admin-Bereich Pigeonhole: Fragen zum Podium

All questions (31) 🔍 Search responses


➤ Awaiting Approval (0) Filtering is disabled Filtering  X

▼ Allowed (31) Sort by time posted (newest first)

<b>4</b> VOTES	Anonymous • 18 minutes ago Wie spricht man 42000 Studis an der Uni an? Geschweige denn, die Studis für Digitalisierung zu begeistern.	 Answered	 Hide
<b>1</b> VOTE	Anonymous • 10 minutes ago Kann das OpenLab an einem konkreten Projektbeispiel vorgestellt werden?	 Answered	 Hide
<b>4</b> VOTES	Anonymous • 10 minutes ago Über welche Marketingstrategie wird die interessierte Bürgerschaft erreicht? Nur Synergie und Veranstaltungen oder auch (Online-)Werbung?	 Answered	 Hide
<b>2</b> VOTES	Anonymous • 15 minutes ago Welche Erfahrungen wurden mit den Awareness-Angeboten bislang gesammelt? Wie werden die Angebote (Workshops) von den Lehrenden angenommen und gibt es auch Angebote für Lernende?	 Answered	 Hide
<b>0</b> VOTES	Anonymous • 26 minutes ago Was spricht dagegen public-private partnerships (auch mit Google) zu stärken? Das würde die Frage der Finanzierung lösen. Offene Materialien auf anderen Servern? Wo ist das Problem?	 Answered	 Hide
<b>1</b> VOTE	Anonymous • 29 minutes ago		


1 von 5 23.11.2017 15:11

Admin Panel - Pigeonhole Live https://pigeonhole.at/a/89357


ADMIN
Openness@UHH aus u

---




<b>0</b> VOTES	Anonymous • 31 minutes ago Wannsee, Wannsee Wann seh' ich dich endlich wieder Wannsee, Wannsee Ich komm' zurück zu dir Wannsee, Wannsee Wann seh' ich dich endlich wieder Wannsee, Wannsee Ich komm' zurück zu dir	 Edit	 Show	
<b>8</b> VOTES	Anonymous • 59 minutes ago Aus Interesse an der Veranstaltungsstruktur; könnte am Ende der Veranstaltung eine kurze Diskussion über die Pigeonhole Begleitung erfolgen?Bzw kurz besprochen werden, was moderiert/weggelassen wurde?	 Active	 Answered	 Hide
<b>4</b> VOTES	Anonymous • 44 minutes ago Alte Geschichte: Ist auch vorgesehen, Beiträge von außerhalb i.S. von Openness zu integrieren, falls Dritte zur Plattform beitragen wollen? Gibt es solche Interessenten überhaupt?	 Edit	 Show	
<b>3</b> VOTES	Anonymous • 48 minutes ago Es wurde viel produziert, wurden auch fremde Materialien remixt?	 Edit	 Show	
<b>9</b> VOTES	Anonymous • 49 minutes ago EMANUAL: Wie viele Arbeitsstunden sind da hineingeflossen? Wie viele stud. Hk. waren daran beteiligt?	 Answered	 Hide	
<b>3</b> VOTES	Anonymous • 50 minutes ago Herr Prof. Riess: Sind die Studierenden hinreichend gut vorbereitet mit dem E-Manual für einen gelingenden Flipoed Classroom?	 Edit	 Show	
<b>6</b> VOTES	Benedikt Brinkmann • 51 minutes ago Was können wir von ausländischen Universitäten bzw. Partneruniversitäten über das Thema Openness lernen? In welchen Bereichen	 Answered	 Hide	















Powered by  Pigeonhole Live
 
[Terms of Service](#) · [Privacy Policy](#)


2 von 5 23.11.2017 15:11



Admin Panel - Pigeonhole Live https://pigeonhole.at/a/89357




 ADMIN **Openness@UHH aus u**  

<b>4</b> VOTES	Anonymous • 51 minutes ago Ist es sinnvoll, Studierende in die Erstellung solcher Projekte wie das Manual einzubinden, um die Didaktik sowie den Umgang mit OER und CC-Lizenzen besser zu vermitteln?	 Edit	 Show
<b>2</b> VOTES	Anonymous • 51 minutes ago Wird die Hooou-Seite zum E-Manual Alte Geschichte dauerhaft, also wirklich für immer, zur Verfügung stehen oder abgeschaffen, sobald die Hooou Gelder weg sind?	 Answered	 Hide
<b>2</b> VOTES	Anonymous • 52 minutes ago Sind die Zugriffsrestriktionen auf bestimmte Materialien nicht kontraproduktiv für offene Lerninhalte? Was wenn Studierende nicht mehr das Material sehen dürfen?	 Answered	 Hide
<b>2</b> VOTES	Anonymous • 53 minutes ago EMANUAL Alte Geschichte: Wie kommen Student_innen mit der Fülle an Material klar? Welche Student_innen profitieren davon (Matthäus Effekt)?	 Answered	 Hide
<b>3</b> VOTES	Anonymous • 55 minutes ago Warum kann man die Fragevorschläge hier nicht mehr kommentieren?	 Answered	 Hide
<b>1</b> VOTE	P • 57 minutes ago Warum wurde die Kommentarfunktion hier deaktiviert. Eben konnte man die anderen Fragen noch diskutieren?	 Edit	 Show
<b>3</b> VOTES	Anonymous • 58 minutes ago Warum sind die Texte von den Videos entkoppelt und nicht als offenes Transkript direkt ans Video angefügt (Vgl. Youtube)?	 Answered	 Hide

Powered by  Pigeonhole Live [Terms of Service](#) · [Privacy Policy](#)



3 von 5 23.11.2017 15:11

Admin Panel - Pigeonhole Live https://pigeonhole.at/a/89357



 ADMIN **Openness@UHH aus u**  

würden übersetzt, dann aber unter CC BY-SA-NC veröffentlicht. Warum, wenn die HOOU doch für alle ist?



---

<b>18</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Kann es überhaupt gelingen, den OER-Gedanken mit vielen kleinen zeitlich befristeten und finanziell eingeschränkten Projekten als Standard in Hochschulen zu platzieren?	 Answered	 Hide
--------------------	---	---	---



---

<b>8</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Auf der HOOU-Plattform sind einige Lernmaterialien unter freier Lizenz, aber kein einziges Lernangebot. Woran liegt das?	 Edit	 Show
-------------------	---	---	---



---

<b>4</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Wie funktioniert Openness in beide Richtungen (Geben und Nehmen)?	 Answered	 Hide
-------------------	--	---	---



---

<b>15</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Bedingt Openness zwingend Open-Source-Software, oder schafft etwa GoogleDocs mehr Offenheit, wie Jöran Muuß-Merholz kürzlich meinte?	 Answered	 Hide
--------------------	---	---	---



---

<b>8</b> VOTES	Anonymous • an hour ago :-) :-)	 Edit	 Show
-------------------	------------------------------------	---	---



---


<b>4</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Ich bin ein Elektrohirn!	 Edit	 Show
-------------------	---	---	---

---

<b>3</b> VOTES	Anonymous • an hour ago Wie geht es euch? :)	 Edit	 Show
-------------------	---	---	---

---




<b>5</b> VOTES	HSV • an hour ago Habe ich Hunger?	 Edit	 Show
-------------------	---------------------------------------	---	---

Powered by  Pigeonhole Live [Terms of Service](#) · [Privacy Policy](#)

4 von 5 23.11.2017 15:11



Admin Panel - Pigeonhole Live https://pigeonhole.at/a/89357

---

 ADMIN **Openness@UHH aus u**  

VOTES **Steigt der HSV ab?** Edit Show


---

**0** Anonymous • 5 hours ago  Edit  Show

VOTES Was ist das Verständnis der Beteiligten von "Openness"?

› Blocked (0) Filtering is disabled

---

Powered by  Pigeonhole Live [Terms of Service](#) · [Privacy Policy](#)

5 von 5 23.11.2017 15:11



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

### Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Prof. Dr. phil. Kerstin Mayrberger studierte Lehramt und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Lüneburg und Hamburg. Von 2009 bis 2011 war sie Juniorprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Mainz, von 2011 bis 2014 Professorin für Mediendidaktik an der Universität Augsburg. Seit Oktober 2014 ist sie an der Universität Hamburg am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) Professorin für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik. Ebenfalls ist sie Beauftragte der Universität Hamburg für Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) und Mitglied in der Lenkungsgruppe sowie strategischen Steuergruppe der Hamburg Open Online University (HOOU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediendidaktik, derzeit besonders beim Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten, beim partizipativen Lernen mit digitalen, vernetzten Medien (Partizipative Mediendidaktik), Open Education mit Open Educational Resources (OER) sowie bei Fragen der (medien-)pädagogischen Professionalität von Lehrenden.



Prof. Dr. Werner Rieß

### Prof. Dr. Werner Rieß

Werner Rieß ist Professor für Alte Geschichte mit den Schwerpunkten Athenische Demokratie und ihre Ritualisierungsformen (Gerichtsreden, Komödie, Fluchtafeln), römische Sozialgeschichte, v.a. Randgruppen- und Außenseiterforschung, lateinischer Roman, Zweite Sophistik.



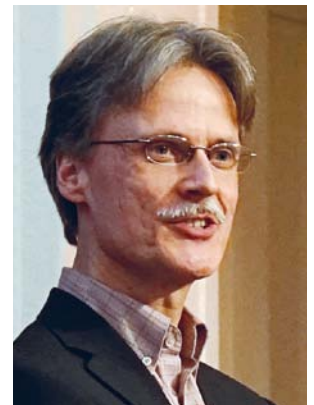
Tobias Steiner

### Tobias Steiner

- Projekt HOOU@UHH, Projekt SynLLOER, Universität Hamburg

## Dr. Stefan Thiemann

- Open-Access-Beauftragter, Universität Hamburg



Dr. Stefan Thiemann

## Stefanie Hackbarth

Stefanie Hackbarth studiert Erziehungswissenschaft im Master an der Universität Hamburg. Sie leitet die studentisch organisierte Maßnahme „Studentische Partizipation in nachhaltiger Lehre“ im Universitätskolleg. Seit 2017 ist sie zudem studentische UHH-Botschafterin für Digitalisierung im Kontext des Hochschulforums Digitalisierung.



Stefanie Hackbarth

## #NEXD17

23.11.2017, 13:30 – 15:10 Uhr

Openness@UHH aus unterschiedlichen Perspektiven

Interaktives Podium mit Publikumseinbindung – „Stand-up-Podium“

Beteiligte: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger (Beauftragte für Digitalisierung von Lehren und Lernen, Universität Hamburg), Prof. Dr. Werner Rieß (HOOU-Projekt „eManual Alte Geschichte“, Universität Hamburg), Tobias Steiner (Projekt HOOU@UHH, Projekt SynLLOER, Universität Hamburg), Dr. Stefan Thiemann (Open-Access-Beauftragter, Universität Hamburg), Stefanie Hackbarth (studentische Botschafterin des Hochschulforums Digitalisierung, Universität Hamburg)



CC BY-NC-ND 4.0



Dieser Vortrag wurde durch L2G aufgenommen:

<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22283>

## Vortragsfolien von Prof. Dr. Werner Rieß

**WILLKOMMEN IM EMANUAL DER ALTEN GESCHICHTE!**

Das eManual Alte Geschichte wird ein umfassendes Lernszenario für an der Alten Geschichte Interessierte zur Verfügung stellen. Es ist sowohl für den seminarbegleitenden Einsatz als auch im Kontaktstudium wie zum Selbststudium geeignet und wird in vier Säulen Studierenden eine profunde Einführung in die griechische wie römische Geschichte bieten:

- Podcasts und Arbeitsmaterialien zu Begriffen und Orten (Glossar).
- Quellen zu Epochen der Alten Geschichte in Übersetzung mit Kommentaren und Leitfragen.
- Sekundärliteratur zu Methoden und Theorien der Geschichtswissenschaft mit Leitfragen und Kommentaren. Eine Zotero-Bibliothek enthält ca. 800 Titel einführender Literatur, die unter Stichworten gesucht werden kann.
- Arbeitsmaterialien (z. B. Herrscherlisten, Zeitleisten) sowie eine Zitierhilfe zum Abfassen gelisteswissenschaftlicher Arbeiten.

Der Erwerb einer soliden Wissensbasis und Ihrer adressatengerechten Präsentation wird interaktiv und problemorientiert von den Lernenden hauptsächlich selbst gestaltet und von den Lehrenden moderiert. Das eManual kann dabei sowohl integraler Bestandteil von einführenden Veranstaltungen sein als auch begleitend zu jeder Überblicksvorlesung in der Alten Geschichte eingesetzt werden. Es ermöglicht auch das Selbststudium unabhängig von traditionellen Formen der Lehre.

The screenshot shows the top navigation bar with 'Willkommen', 'Podcast', 'Quellen', 'Sekundärliteratur', and 'Material'. A dropdown menu is open, listing 'Griechische Geschichte I - Archaik', 'Griechische Geschichte II - Klassik', 'Griechische Geschichte III - Hellenismus', 'Römische Geschichte I - Republik', 'Römische Geschichte II - Kaiserzeit', and 'Römische Geschichte III - Spätantike'. The 'Klassik' menu item is selected, and a sub-menu is visible with '01 - Einführung in die Klassik', '02 - Die Perserkriege', '03 - Die Kleisthenischen Reformen / Die athenische Außenpolitik des 5. Jahrhunderts', '04 - Der peloponnesische Krieg', and '05 - Die athenische Demokratie'. The main content area displays the title 'Griechische Geschichte II: Die Klassik' and the sub-section '05 - Die Athenische Demokratie'. A text snippet begins: 'Wir wollen heute in aller Kürze die wichtigsten Verfassungsreichtungen der athenischen Demokratie besprechen, die Volksversammlung, die Volksgerichte, den Rat der Fünfhundert (die sogenannte Boule) und den Areopag. Die athenische Demokratie war keine repräsentative Demokratie. Alle Staatsgewalt ging direkt vom Volke aus, das sich regelmäßig zur Volksversammlung traf. Sie war der unumstrittene Souverän. Synonym zum Wort ekklesia, Volksversammlung, wird auch'.

This screenshot shows a text snippet in English: 'When the tyranny had been p... faction-strife between Isagor of the tyrants, and Cleisthenes Alcmæonidae. Cleisthenes h... Comradeships enlisted the p... over the government to the r... power, so he again called in t... friend of his, and jointly pers... because the Alcmæonidae w... under a curse. [3] Cleisthenes with a few troops proceeded... Athenian households; and having... down the Council and set up Isagoras and three hundred of his'. Below the text is a 'Text zum downloaden' button. A navigation menu is open, showing 'Griechische Geschichte II - Klassik' selected, with a sub-menu for 'Athenische Demokratie' containing 'Solons Popularklage', 'Kleisthenische Reformen', 'Troizeninschrift', 'Myltène', 'Kleons Rede vor der Ekklesia', 'Mellerialog', '30 Tyrannen', 'Xenophon zu den 30 Tyrannen', 'Lysiasrede', 'Ostrakismos des Themistokles', 'Kleroterion', and 'Liturgie'. The main content area shows the title 'Arist. Ath. Pol. 20.1-23.2 und 25.1-2', 'Leitfragen:', and three numbered questions: '1) Was sind die Kernpunkte der Kleisthenischen Reformen und der nachfolgenden Reformen?', '2) Weshalb führen sie zu einer Demokratisierung?', and '3) Was kann aus der Quelle über die politische Stellung des Kleisthenes gesagt werden?'. A 'Kommentar:' section is also visible.

Willkommen Podcast Quellen Sekundärliteratur Material

MÄRZ 28, 2017 VON FRIEDRIKE MEHRTENS

**Hansen, M., Die Athenische Demokratie**

*Hansen, M., Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes, Berlin: Akademie Verlag 1995 (Kapitel 6, 10).*

**Hansen: Die athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes** 55,95 MB

Nutzungsbedingungen

Der folgende Text ist in eine Creative Commons-Lizenz des eManual Alte Geschichte im Rahmen der Hamburg Open Online University (HOOU) eingebunden (<http://emanualaltegeschichte.blogs.uni-hamburg.de/>).

Sie haben das Recht, den Text

- zu lesen, herunterladen, zu speichern, zu verlinken und

You Must Agree With Terms and Conditions to Download

**Leitfragen**

Projekttitel: eManual Alte Geschichte  
 Modul [optional]:  
 Autor\_in: Jan Seehusen  
 Lizenz: CC-BY-NC-SA

**hamburg open online university**

- Skizzieren Sie zunächst die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Volksversammlung tagte: die soziale Zusammensetzung, den Versammlungsort und dessen Größe, die Zulassung und Anzahl der Teilnehmer sowie die Einberufung und Anzahl der Sitzungen (insges. Textseiten 128-138).
- Fassen Sie nun die Eröffnung der Volksversammlung, die Art und den Ablauf der Reden, die Rolle und Ausbildung der Redner, die Reaktion der Zuhörer und das Abstimmungsverfahren zusammen (Textseiten 146-153).

Ausgewählte Sekundärliteratur Zotero-Bibliothek

A-K  
L-Z

**KATEGORIEN**

- Archaisk
- Hellenismus
- Kaiserzeit
- Klassik
- Podcasts
- Quellen
- Republik
- Sekundärliteratur
- Spätantike
- Uncategorized

**GLOSSAR**

Gerade für Neueinsteiger werde dem Themenfeld der Alten Geschichte sein. Für ein besseres Verständnis Fachbegriffe in den Texten hervorgehoben und direkt an der entsprechenden Stelle erklärt.

Hier geht es zu einem Überblick aller in das Glossar aufgenommenen Begriffe: **Glossar**

Alfoldy, G., Augustus [...]  
 Alfoldy, G., Römische Sozialgeschichte [...]  
 Burghartz, S., Historische Anthropologie [...]  
 Christ, K., Sulla. Eine römische Karriere [...]  
 Flaig, E., Politisierte Lebensführung [...]  
 Funke, P., Athen in klassischer Zeit [...]  
 Gehrke, H.-J., Alexander der Grosse [...]  
 Gschnitzer, F., Griechische Sozialgeschichte [...]  
**Hansen, M., Die Athenische Demokratie [...]**  
 Kolb, F., Herrscherideologie [...]  
 Kolb, A., Wege der Übermittlung politischer Inhalte [...]

<de/hansen-m-die-athenische-demokratie-im-zeitalter-des-demosthenes-berlin-akademie-verlag-1995-kapitel-6-10/>

Willkommen Podcast Quellen Sekundärliteratur Material

**Zitierhilfe Alte Geschichte**

Inhaltsbezogene Materialien

Glossar

- Die wichtigsten Historiographen der Römischen Republik
- Schaubild – Verfassung der römischen Republik
- Verfassung der römischen Republik
- Zeittafel zur Geschichte der römischen Republik

**Kaiserzeit**

- Cursus Honorum
- Imperatores Romani
- Kaiserliste Römisches Reich
- Senatorische Laufbahn der Kaiserzeit
- Zeittafel Kaiserzeit

**Spätantike**

- Die wichtigsten Historiographen der Spätantike
- Die Tetrarchie
- Quellenübersicht Spätantike
- Zeittafel Spätantike

**Griechische GeschichteAllgemein**

- Griechische Autoren
- Währungseinheiten der griechischen Münzprägung

**Archaisk**

- Vergleichende Zeittafel zur griechischen Geschichte (Mykenische Zeit, Archaisk)

**Klassik**

- Zeittafel Klassik


**Hellenismus**

- Verzeichnis der Dynastien zur Zeit des Hellenismus
- Zeittafel Hellenismus

<de/schaubild-verfassung-romer-republik/>



## Vortragsfolien von Dr. Stefan Thiemann



**Universität Hamburg**  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

---


# Openness an der Universität Hamburg

meint die kostenfreie Bereitstellung von

- Publikationen,
- Forschungsdaten,
- Lehr- und Lernmaterialien,
- Fachvorträgen und
- wissenschaftlichen Sammlungen,
- auch nichtdigitale Angebote,
- Teil der Digitalisierungsstrategie und
- Teil von Hamburg Open Science und Hamburg Open Online University.



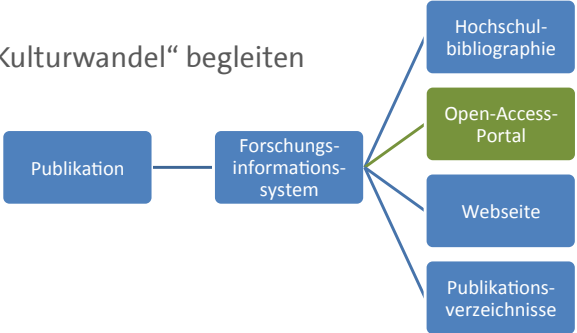
1


**Universität Hamburg**  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

---

# Umsetzung

- Erste Schritte auf einem „längeren“ Weg
- Entscheidungsfreiheit der Wissenschaftler/innen
- Nachhaltig vorgehen
  - Forschungsdatenmanagement
  - Langzeitspeicherung
- Angebote aufbauen, „Kulturwandel“ begleiten



```

graph LR
  Pub[Publikation] --- FIS[Forschungsinformationssystem]
  FIS --- HB[Hochschulbibliographie]
  FIS --- OAP[Open-Access-Portal]
  FIS --- W[Webseite]
  FIS --- PV[Publikationsverzeichnisse]
  
```

2

## Probleme

- Urheberrecht und z.T. unklare Rechtslage
- Reputation von Open Access z.B. bei Anträgen, Berufungen, Bewerbungen usw.  
„Alle wollen Open Access, die Anerkennung fehlt immer noch!“
- Fehlende Mittel für den Kauf der Rechte
- Ungenügende Kenntnisse zum Thema
- Grenzen der *openness* verstehen und akzeptieren

## Lösungen

- Mehr Service und aktive Unterstützung anbieten
- Schaufenster „Open-Access-Portal“



3



<https://uhh.de/oa>

### Kontakt:

Open-Access-Beauftragter der UHH  
Dr. Stefan Thiemann  
[openaccess@uni-hamburg.de](mailto:openaccess@uni-hamburg.de)

4

## Vortragsfolien von Tobias Steiner

**U+H** Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

**AWARENESS**  
Auslieferung Fachmagazin Synergie an über 10.000 Lehrende als gedruckte Version

**INFORMATION**  
Informationsveranstaltungen an den Hamburger Schulen und Hochschulen vor Ort

**EVALUATION**  
Entwicklung von Merkmalen zur Qualitätssicherung für ausgewählte OER-Materialien

**BERATUNG**  
Offene wöchentliche OER-Werkstatt

**MEDIA SUPPORT**  
Bereitstellung eines Medienbaukastens

## Synergien für Lehren und Lernen durch OER (SynLLOER)

- Start: März 2017
- Mehrschichtiges Awareness- und Support-Konzept
  - Zielgruppe: Lehrende an Hamburger Schulen und Hochschulen

1

**U+H** Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

ERSTELLUNG DIGITALER, OFFENER BILDUNGSRESSOURCEN (OER)

## KEINE ZEIT FÜR DIGITALISIERUNG? WIR MACHEN DAS – FÜR SIE UND MIT IHNEN!

VORSCHAU ZUM ANTRAG:  
UHH.DE/HOOU-FILM

## HOOU@UHH

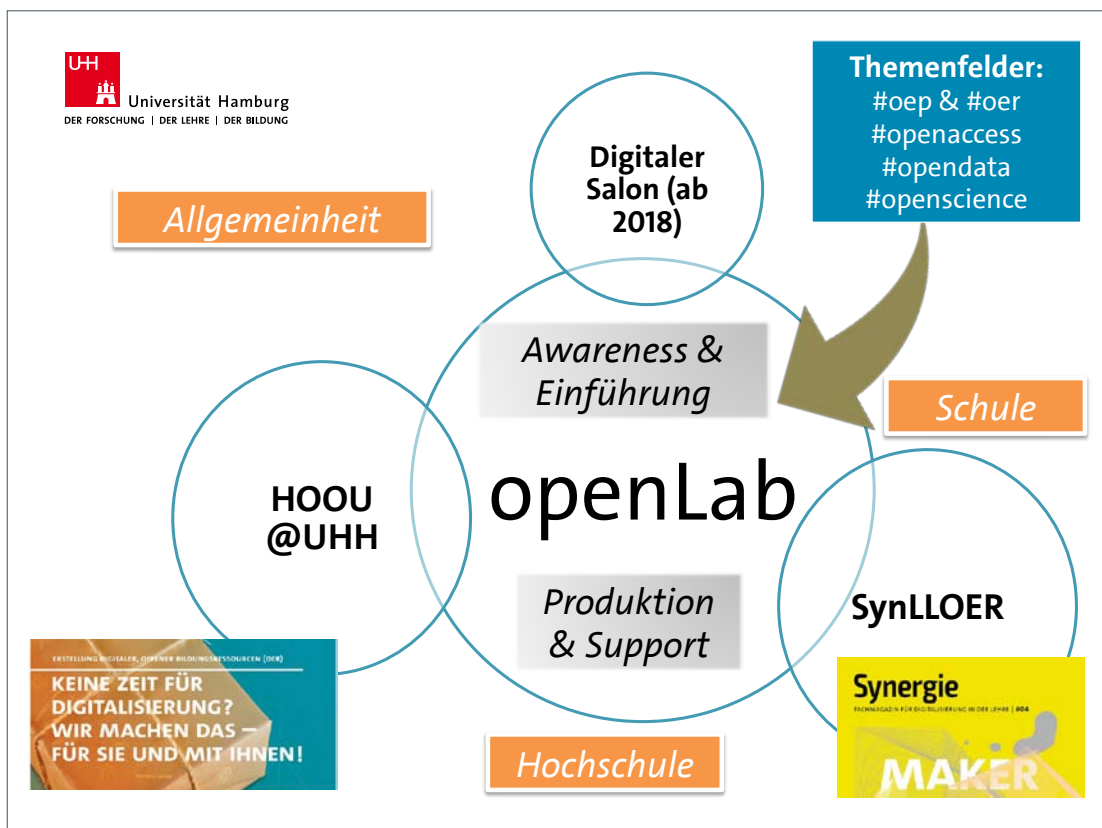
- Start: Mitte 2017
- Erstellung von offenen Bildungsmaterialien (OER) an der Universität Hamburg für die HOOU
- Aspekte der Produktion & Dissemination von OER
- Zielgruppe: interessierte Bürgerschaft

**Operative Förderung Ihrer Lehrmaterialien**  
Sie möchten digitale, offene Materialien zu Ihren Lehrveranstaltungen haben? Stellen Sie in nur 30 Minuten online einen einfachen Förderantrag. Jeden Monat entscheidet die HOOU@UHH-Lenkungsgruppe mit den Prodekaninnen und Prodekanen für Lehre über die Umsetzung der eingereichten Mikro-Projekte. Die digitale

**hamburg open online university**  
www.hooou.de

Mehr Informationen:

2



U-H Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

**Kontakt:**

Tobias Steiner, MA  
[tobias.steiner@uni-hamburg.de](mailto:tobias.steiner@uni-hamburg.de)

<https://uhh.de/synlloer>

4

## Vortragsfolie von Stefanie Hackbarth



Bedeutung eher unbekannt



Konzept des offenen Zugangs zu Wissen überzeugend



Beispiele:

- "freie" Wahlmöglichkeit im Wahlbereich eingeschränkt (fakultätsbezogen, technische Hürden...)
- Studierende fühlen sich als Problem
- Freiräume werden weniger
- Einbeziehen in Entscheidungen?



Lebhaftes Diskussionen in informellen Gesprächen:  
großes Interesse der Studierenden an Austausch und Teilen von Wissen und Erfahrungen



**Interdisziplinarität als Chance**  
**Studentische Perspektiven in Diskussionen einbeziehen**



## ONLINE-SELF-ASSESSMENTS: WAS SIND DAS – UND WENN JA, WIE VIELE? TYPEN, EINSATZKONTEXTE UND GOOD PRACTICES

Dr. Annika Maschwitz, Stefanie Kretschmer, Stefanie Brunner unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Dr. Anke Hanft

In ihrem Vortrag „Online-Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele? Typen, Einsatzkontexte und Good Practices“ schilderten Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer und Dr. Annika Maschwitz Vorgehen und Ergebnisse einer Studie zur Typenbildung von Online-Self-Assessments (OSAs), welche im Auftrag des Universitätskollegs der Universität Hamburg durchgeführt wurde.

Schon seit vielen Jahren werden in verschiedenen Kontexten OSAs entwickelt – einige sprechen sogar von einem regelrechten „OSA-Boom“. Die Zahl aktuell gelisteter OSAs im OSA-Portal ([www.osa-portal.de](http://www.osa-portal.de)) liegt in Deutschland bei über 650 einzelnen Tests, Tendenz steigend. Gleichzeitig fehlen jedoch empirisch fundierte Nachweise zur Wirksamkeit und zum Nutzen der Verfahren, sodass die berechnete Frage im Raum steht, ob sich Personal-, Zeit- und Ressourcenaufwand wirklich lohnen. Beschäftigt man sich mit dem aktuellen Stand der Forschung zu OSAs, fällt auf, dass in vielen Bereichen fehlende Transparenz vorherrscht, z. B. was die Arten von OSAs betrifft, deren wissenschaftliche Fundierung, die angestrebten Ziele bzw. den erhofften Nutzen sowie die Rahmenbedingungen wie bspw. die Einbettung des jeweiligen Verfahrens in die Hochschulstruktur.



v. l. n. r. Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer

Die vorgestellte Studie basiert auf einem Kriterienkatalog, der im Rahmen einer Studie von Brunner (2017) erstellt wurde. Hier wurden auf Grundlage von Literaturrecherche und empirischer Analyse von 30 OSAs aus dem Qualitätspakt Lehre ein Kriterienkatalog zur Beschreibung von OSAs erstellt. Dabei haben sich vier Kategorien von Kriterien als zentral für die Beschreibung herauskristallisiert:

1. inhaltliche Konstruktion
2. Programmierung/Technik
3. Nutzerfreundlichkeit/Gestaltung
4. Transparenz/Eindeutigkeit

Die Ergebnisse von Brunner weisen bereits darauf hin, dass es bei OSAs nicht ausschließlich und in erster Linie um die „perfekte Passung“ zwischen Studieninteressierten und Studiengang gehen muss, damit ein OSA einen Mehrwert bietet. Neben den klassischen Mehrwerten wie der Unterstützung bei der Studienorientierung oder einem Erwartungsabgleich von Vorstellungen zum Studiengang und den realen Bedingungen lassen sich zahlreiche weitere Mehrwerte denken, wie z. B. Marketing, Entlastung der Studienberatung von Informationsanteilen oder auch die Nutzung von OSAs als (niedrigschwellige) Lerngelegenheit.

Um die vielfältigen Zielsetzungen und Zwecke von OSAs besser beschreiben und kategorisieren zu können, wurde in der hier vorgestellten Studie untersucht, welche Typen von OSAs es gibt, was diese kennzeichnet und welche Qualitätskriterien sich ggf. daraus ableiten lassen. Dazu wurde im Vortrag die Fallauswahl sowie das methodische Vorgehen der Typologisierung nach Kelle und Kluge (2010) erläutert, bevor folgende vier „Reintypen“ vorgestellt wurden:

Typ 1 „Studierendenmarketing“: Ein Assessment des Typs „Studierendenmarketing“ verfolgt die Zielsetzung, den Studiengang und/oder die Hochschule vorzustellen und potenzielle Studierende anzusprechen bzw. für ein Studium zu gewinnen.

Typ 2 „Studienorientierung“: Der Typ „Studienorientierung“ stellt die Frage nach den persönlichen Interessen in den Vordergrund.

Typ 3 „Studienanforderungen“: Der Typ „Studienanforderungen“ beinhaltet zwei Teilbereiche, zum einen die Abfrage von bereits vorhandenem Wissen (Typ 3a), zum anderen die Anforderungen und Kompetenzen, die im Studium benötigt werden (Typ 3b).

Typ 4 „Studienerwartungen“: Assessments des Typs „Studienerwartungen“ fragen konkrete Erwartungen an das Studium ab, beispielsweise bezogen auf die Inhalte oder den Praxisbezug eines Studiums.

Schließlich wurde beispielhaft ein Good Practice-Beispiel für Typ 1 „Studierendenmarketing“ im Internet gezeigt und die zugrundeliegenden Merkmalsausprägungen erläutert.

In der Zusammenfassung zeigte sich, dass die analysierten OSAs häufig auch Marketingzwecken und eher nachrangig der Studienorientierung dienen. Außerdem wurden erste Anhaltspunkte für Qualitätskriterien identifiziert, bspw. im Bereich der inhaltlichen Konstruktion die Transparenz über die Ziele des OSAs, im Bereich der Testkonstruktion der sukzessive Anstieg des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben sowie konstruktives und handlungsleitendes Feedback im Bereich der Auswertung.

Einen weiterführenden Einblick bieten der Foliensatz des Vortrags sowie die Studie „Online-Self-Assessments an deutschen Hochschulen – Typen, Einsatzkontexte und Good Practices“ (Brunner, Kretschmer und Maschwitz 2017). Die gesamte Studie ist in Kapitel 1 dieses Teilbandes abgedruckt.



## Stefanie Brunner

Stefanie Brunner, Diplom-Psychologin, ist zurzeit Projektkoordinatorin an der Universität Vechta im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten“ des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (<https://www.uni-vechta.de/bridges>) sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin für die didaktische Weiterentwicklung von E-Learning-Tools an der Universität Oldenburg im BMBF-Projekt „eCULT+“ (eCompetence and Utilities for Learners and Teachers, <https://www.uni-oldenburg.de/ecult>). Davor war sie unter anderem als Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung der Universität Oldenburg tätig. Sie promoviert zum Themenfeld der Online-Studienvorbereitung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte.



Stefanie Brunner

## Stefanie Kretschmer

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Päd., MBA, ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Aktuell ist sie Projektkoordinatorin im BMBF-Projekt Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre ([www.kobf-qpl.de](http://www.kobf-qpl.de)). Davor verantwortete sie die Projektkoordination der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://de.offene-hochschulen.de>). Neben ihrem Studium der Diplom-Pädagogik hat Frau Kretschmer 2009 berufsbegleitend eine Weiterbildung zur Betriebswirtin (VWA) an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Oldenburg abgeschlossen. Ebenfalls berufsbegleitend hat sie den Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) an der Universität Oldenburg studiert. In ihrem Dissertationsprojekt befasst sie sich mit dem Thema Studiengangentwicklung an Hochschulen.



Stefanie Kretschmer

## Dr. Annika Maschwitz

Annika Maschwitz, Dr., ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promovierte 2013 bei Frau Prof. Dr. Hanft zum Thema „Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge“ und ist seit Juni 2015 Geschäftsführerin des Wolfgang Schulenberg-Instituts ([www.schulenberg-institut.de](http://www.schulenberg-institut.de)), welches sich insbesondere mit Fragen der Professionalisierung in der Schnittstelle von Hochschulen, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens auseinandersetzt. Aktuell leitet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Karsten Speck das Teilprojekt der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://de.offene-hochschulen.de>) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Bildungsk Kooperationen und Organisationsentwicklung im Speziellen.



Dr. Annika Maschwitz



Prof. Dr. Anke Hanft

### Prof. Dr. Anke Hanft

Anke Hanft, Prof. Dr., ist aktuell wissenschaftliche Leiterin der „Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ (KoBF) an der Universität Oldenburg und leitete bis 2015 die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätsmanagement und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.

- Im Jahr 2000 auf die Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg berufen.
- Seit 2006 wissenschaftliche Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg.
- Seit 2012 Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagentur (AQ Austria)

### #NEXD17

23.11.2017, 15:50 – 17:30 Uhr

Analyse und Vergleich von Online-Self-Assessment-Angeboten an deutschen Hochschulen

Vortrag 1: Online-Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele? Typen, Einsatzkontexte und Good Practices Dr. Annika Maschwitz, Stefanie Kretschmer, Stefanie Brunner (Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)



CC BY 4.0



Dieser Vortrag wurde durch L2G aufgenommen:  
<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22284>

## Vortragsfolien

# Online Self-Assessments: Was sind das – und wenn ja, wie viele? Typen, Einsatzkontexte und Good Practices.

Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer und Dr. Annika Maschwitz

Campus Innovation 2017 und Konferenztag  
DLL #CIHH17, 23./24.11.2017

## Agenda

- Ausgangslage und Herausforderungen
- relevante Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs (Brunner, 2017)
- Fragestellungen
- methodisches Vorgehen der Typologisierung
- Vorstellung der Ergebnisse
- Fazit
- Diskussion

# Ausgangslage und Herausforderungen

The collage illustrates the current state of OSA (Open Schooling Activities) and the challenges associated with them. It features a list of OSA activities on the left and several overlapping screenshots of university websites and documents on the right. The screenshots show various university portals, including 'ZENTRAL FÜR STUDIENBEREITUNG UND STÜCKENVORBEREITUNG', 'Fachbereich Wirtschaftswissenschaften', 'INT-Orientierungstest', 'HCU', and 'E.A. Altertumswissenschaften'.

Folie 3

# Ausgangslage und Herausforderungen

- „OSA-Boom“: aktuelle Zahl gelisteter OSAs: ca. 600 ([www.osa-portal.de](http://www.osa-portal.de)), Tendenz steigend
- offene Fragen: Halten OSAs das, was man sich davon erhofft?  
Lohnen sich der Zeit-, Personal- und Ressourcenaufwand?
- fehlende Transparenz bezüglich:
  - Formen/Arten
  - wissenschaftliche Entwicklung/ Fundierung
  - Ziele/ Nutzen
  - Einbettung in Hochschulstruktur

Folie 4

## Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs

Studie „Online-Self-Assessments (Brunner, 2017):

- von KoBF und dem Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe) initiierte Studie
- Untersuchung von 30 Online-Self-Assessments (OSA), die seit 2010 im Rahmen des QPL von 24 Hochschulen entwickelt und implementiert wurden
- Erstellung eines Kriterienkatalogs mit 27 Kriterien zur Beschreibung von OSAs

Folie 5

## Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs

### 1) Zugänglichkeit

- a) Name
- b) Zielgruppe
- c) Anmeldeverfahren

### 2) Inhalte

- a) wissenschaftliche Fundierung
- b) inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung
- c) Auswertung, Ergebnisdarstellung, Feedback und weiteführende Angebote

Folie 6

## Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs

### 3) Nutzerfreundlichkeit

Nutzerfreundlichkeit und graphische Gestaltung

### 4) Was ist gelungen, was ist verbesserungswürdig?

- a) Inhaltliche Konstruktion
- b) Programmierung und Technik
- c) Nutzerfreundlichkeit und Gestaltung
- d) Transparenz und Eindeutigkeit

Folie 7

## Mögliche Mehrwerte von OSAs

### „OSAs können dienen ...

- 1) als Informationsmedium
- 2) als Orientierungshilfe
- 3) zur Unterstützung der Studienwahlentscheidung
- 4) zur attraktiven Darstellung von Informationen
- 5) zur Steigerung der Aufmerksamkeit und Attraktivität der Hochschule
- 6) zur gesteigerten Aufenthaltsqualität und -dauer auf den Webseiten der Hochschule; ggf. damit verbundene Erhöhung der „Kundenbindung“

Folie 8

## Mögliche Mehrwerte von OSAs

- |   |
|---|
| 7) zur Aktivierung der zukünftigen Studierenden, Entgegenwirken der häufig passiv-rezipierenden Haltung der „Digital Natives“   |
| 8) zur Entlastung der Studienberatung von Informationsanteilen  |
| 9) als Steuerungsinstrument, zur Erhöhung der Zahl der geeigneten <u>Bewerber_innen</u> und Verringerung der Zahl der nicht geeigneten <u>Bewerber_innen</u> durch Verbesserung der Passung der <u>Bewerber_innen</u> ; damit indirekt Erhöhung der Absolventenzahlen |
| 10) zur Verbesserung der Studierfähigkeit der <u>Studienbewerber_innen</u>  |
| 11) zur Rückmeldung über Stärken und Schwächen; das ermöglicht gezieltes weiteres Vorgehen  |
| 12) zur Ermutigung zu persönlicher Beratung   |
| 13) als zeit- und ortsunabhängiges Tool.“   |

Folie 9

## Fragestellungen

- Welche zentralen Typen von OSAs bestehen in Deutschland und was kennzeichnet diese?
- Welche Qualitätskriterien lassen sich aus den Typen ableiten?

Folie 10

## Methodisches Vorgehen der Typologisierung

- Fallauswahl
- Verfahren der Typologisierung nach Kelle und Kluge (2010)

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge
4. Charakterisierung der gebildeten Typen

Folie 11

## Fallauswahl: Verteilung der Studienfelder

Studienfeld	OSA-Portal absolut	OSA-Portal %	Auswahl absolut	Auswahl %
Agrar- und Forstwissenschaften	9	1,41%	1	0,88%
Allgemein	33	5,20%	16	14,04%
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften und Sport	65	10,24%	10	8,77%
Ingenieurwissenschaften	148	23,31%	20	17,54%
Lehramt	27	4,25%	4	3,51%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	161	25,35%	30	26,32%
Medizin, Gesundheitswesen	19	2,99%	2	1,75%
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	53	8,35%	15	13,16%
Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung	120	18,90%	16	14,04%
	<b>635</b>	<b>100%</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Folie 12



## Beschreibung der Vergleichsdimensionen

Beschreibung der Vergleichsdimensionen
1) OSAs, die in erster Linie <b>Marketingzwecken</b> dienen.
2) OSAs, die allgemeine <b>Studierfähigkeit</b> prüfen und kein konkretes Fach betreffen.
3) OSAs, die der generellen <b>Studienorientierung</b> von Studieninteressierten dienen.
4) OSAs, die der <b>Studienorientierung</b> in enger eingegrenzten Fachdisziplinen/Fachbereichen dienen und dabei unterstützen sollen, geeignete Studiengänge/Studienfächer zu identifizieren.
5) OSAs, die auf <b>Kompetenzen</b> für einen <b>konkreten Studiengang</b> bezogen sind.
6) OSAs, die <b>Erwartungen</b> an den Studiengang und das Studieren an sich abprüfen.

Folie 13

## Verteilung der Fälle auf die Vergleichsdimensionen

Dimension	Anzahl
1) Marketing	29
2) Studierfähigkeit	4
3) Studienorientierung	7
4) Studiengang, Studienfach	15
5a) Vorabqualifikationen	27
5b) Anforderungen im Studium/im Studiengang	29
6) Erwartungen	37
7) nicht oder nicht eindeutig zuordenbar	7

Folie 14

## Typen von Online-Self-Assessments

Typ 1 „Studierendenmarketing“

Typ 2 „Studienorientierung“

Typ 3 „Studienanforderungen“

Typ 4 „Studienerwartungen“


Typ 3a „Anforderungen bezogen  
auf vorhandenes Schulwissen“

Typ 3b „Anforderungen bezogen  
auf erforderliches Wissen im  
Studium“

Folie 15

## Good Practices - Beispiele

Folie 16



**Wolfgang Schulenberg-Institut  
für Bildungsforschung und  
Erwachsenenbildung**

Startseite Kontakt Impressum Hilfe

# Typ 1 „Studierendenmarketing“

Freie Universität Berlin

O.S.A. B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft

START STUDIUM **STUDIENMODULE** BEISPIELAUFGABEN STUDIENALLTAG PERSPEKTIVEN BEWERBEN?

## Bildung und Erziehung

Das erste Semester beinhaltet für Sie eine Einführung in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Hier lernen Sie Grundbegriffe, Theorien und die Geschichte dieser Wissenschaft kennen.

In der Vorlesung erhalten Sie einen Überblick zu Theorien und Konzepten von Bildung und Erziehung. Ebenso werden Aspekte wie Chancengleichheit, Kompetenzentwicklung und das Lernen in der Wissenschaftsgesellschaft thematisiert.

Das Seminar A knüpft an die Vorlesung an und beinhaltet eine vertiefende Auseinandersetzung mit ausgewählten Theorien und Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft.

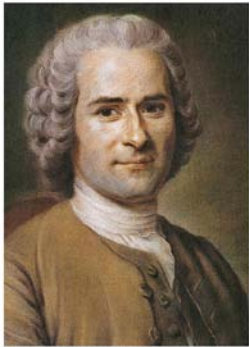
Im Seminar B werden Sie mehr über ethische sowie philosophische Grundfragen des pädagogischen Handelns lernen. Hier werden vor allem die Legitimation von Erziehung und deren Bedeutung in und für die Gesellschaft besprochen.

### Typische Fragestellungen in diesem Modul

- Was sind grundlegende Bildungs- und Erziehungstheorien und welche gibt es?
- Worin unterscheiden sich die Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung?
- Wie geht man mit Ungleichheit im Bildungssystem um?
- Welche Erkenntnisse über Lernprozesse gibt es?

### Lehrveranstaltungen


- Vorlesung: Einführung in die Erziehungswissenschaft
- Seminar A: Bildung und Erziehung
- Seminar B: Bildung und Erziehung



Jean-Jacques Rousseau, Autor des Erziehungsratens 'Emile'  
Quelle: Wikimedia Commons — Maurice Quentin de La Tour (Public)

Quelle: Freie Universität Berlin,  
[http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html)

Folie 17



**Wolfgang Schulenberg-Institut  
für Bildungsforschung und  
Erwachsenenbildung**

# Typ 2 „Studienorientierung“


**Tätigkeiten bewerten (Teil 1)**

Damit du in deinem späteren Studium erfolgreich und zufrieden wirst, ist es wichtig, dass das gewählte Studienfach zu deinen persönlichen Interessen passt. Du wirst nun und auch an einer anderen Stelle des SelfAssessments einschätzen, wie gerne du bestimmte Tätigkeiten ausführst. Deine Einschätzungen wollen wir dazu nutzen, dich später auf einige Studienfächer aufmerksam zu machen, die für dich interessant sein könnten.

Auf dieser und der folgenden Seite siehst du insgesamt **42 Tätigkeitsbeschreibungen**. Bitte gib jeweils an, wie gerne du die Tätigkeit in deinem späteren Beruf ausüben würdest.

Es kommt nicht darauf an, ob du die Tätigkeit tatsächlich ausführen kannst. Überlege lediglich, wie gerne du die Tätigkeit ausüben würdest, wenn du dazu in der Lage wärest. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Einzig und allein deine Einschätzung zählt! Antworte also nicht so, wie du glaubst, dass es andere von dir erwarten, sondern überlege dir, welche Tätigkeiten dich tatsächlich interessieren.

[Seite 1 von 2]



	Würde ich sehr ungern tun	Würde ich ungern tun	Würde ich weder gern noch ungern tun	Würde ich gern tun	Würde ich sehr gern tun
Computernetzwerke einrichten	○	○	○	○	○
Wissenschaftliche Untersuchungen planen und durchführen	○	○	○	○	○
Neue Theater- oder Musikstücke schreiben	○	○	○	○	○
Anderen Menschen in kritischen Situationen weiterhelfen	○	○	○	○	○
Als Sprecher die Position einer Gruppe vertreten und durchsetzen	○	○	○	○	○
Abläufe oder Prozesse genau protokollieren	○	○	○	○	○
Holz oder Metall bearbeiten	○	○	○	○	○

Quelle: RWTH Aachen,  
<http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>

Folie 18

## Typ 3 „Studienanforderungen“

Der **Online-Selbsteinschätzungs-Assistent OSA Mathematik** besteht aus vier Blöcken:

- 1. Testaufgaben Mathematik**  
Rechengrundlagen, Gleichungen und Ungleichungen, Geometrie, Vektoren, Funktionen, Differenzialrechnung, Integralrechnung und Stochastik.
- 2. Ihre Angaben**  
Im Anschluss bitten wir Sie noch ein paar Fragen zu beantworten.  
Ihre Rückmeldungen sind für die Weiterentwicklung unseres Verfahrens sehr wichtig.
- 3. Ihre Ergebnisse**  
Unmittelbar nach Bearbeitung der ersten beiden Blöcke erhalten Sie die Darstellung Ihrer persönlichen Ergebnisse.  
Sie haben die Möglichkeit, eine **personalisierte Teilnahmebescheinigung** mit Ihren Ergebnissen als PDF lokal auf Ihrem Endgerät zu speichern. Somit können Sie auch zu einem späteren Zeitpunkt nochmal auf Ihre Ergebnisse und unsere Empfehlungen zurückgreifen.
- 4. Ihre Rückmeldungen**  
Ihre Rückmeldungen sind für die Weiterentwicklung unseres Verfahrens sehr wichtig.

Auf der nächsten Seite erfahren Sie mehr zum Ablauf des Selbsttests.

Quelle: Hochschule für angewandte  
Wissenschaften München,  
<https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>

Folie 19


## Typ 4 „Studienerwartungen“

Informatik

Virtuelle Studienorientierung für Informatik der Hochschule Rosenheim

Herzlich willkommen!


Sie wollen studieren, sind sich aber noch nicht sicher, ob das Studium der Informatik Sie interessieren könnte und zu Ihnen passt? Dann haben wir hier etwas für Sie:



**Fragebogen: Erfahren Sie, wo Sie stehen**

Unser Fragebogen rund um Interessen und Sehnsüchten, Organisation des Studiums und berufliche Perspektiven gibt Ihnen Anregungen für Ihre Entscheidung.


[Jetzt Fragebogen ausfüllen >](#)



**Filmclip: Faszination Informatik!**

Ein Shortclip vom Sommerfest der Fakultät für Informatik, Professoren, Mitarbeiter und Studierende im Interview.

[Filmclip anschauen >](#)




**Hermes: ein Computerspiel**

Studierende der Informatik haben im Rahmen eines Studienprojektes dieses Computerspiel entwickelt und geben damit einen kleinen Einblick in die Vielfalt der Möglichkeiten im Informatikstudium.

Mehr zum Studienprojekt [hier >](#)  
Einfach auf den Link klicken, Unity Web Player installieren und schon geht's los.

[Spiel starten >](#)



**Audio-Beitrag: Erfahrungsbericht einer Studierenden**

Einblicke ins Studium aus erster Hand.

[Audio-Beitrag anhören >](#)

**Überzicht:**  
[Inhalte des Informatikstudiums](#)  
Informationen zum Ablauf des Bachelorstudiengangs Informatik finden Sie auf der Homepage der Hochschule Rosenheim. [Mehr >](#)

Quelle: Hochschule Rosenheim,  
<http://vso.fh-rosenheim.de/informatik>

Folie 20

## Fazit

- Die analysierten OSAs **dienen** sehr **häufig auch Marketingzwecken**. Die **Studienorientierung** konnte **nicht als vorrangiges Ziel** von OSAs identifiziert werden.
- OSAs des Typs "**Studienanforderungen/Schulwissen**" (Typ 3a) prüfen vorhandenes **Wissen nur punktuell und zeitpunktbezogen** ab. Nicht berücksichtigt wird, ob fehlende Kenntnisse durch andere Kompetenzen kompensiert werden können.
- Ein Großteil der Tests scheint **weniger Kompetenzen als einzelne Fähigkeiten und Kenntnisse** zu prüfen oder hat eine gänzlich andere Ausrichtung.

Folie 21

## Diskussion

Die Good Practices weisen auf **Qualitätskriterien** hin, die ein OSA eines bestimmten Typs bzw. generell erfüllen sollte, z.B.:

- Zielsetzung: Transparenz über die Ziele des OSA
- Testkonstruktion: ansteigende Schwierigkeit der Aufgaben bzw. des Anforderungsniveaus
- Auswertung: konstruktives und handlungsleitendes Feedback

**Welche weiteren Qualitätskriterien sind Ihres Erachtens von Bedeutung?**

Folie 22

## Literatur

Brunner, S. (2017). Online-Self-Assessments. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre (KoBF). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Online verfügbar: [https://de.kobf-qpl.de/public\\_pages/52](https://de.kobf-qpl.de/public_pages/52) [14.11.2017]

Gollub, J. & Meyer-Guckel, V. (2014). Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienselbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“. Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.

Hell, B. (2009). Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G.; Hörsch, K. (Hrsg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfach-wahl zur Profilbildung (S. 9-19). Göttingen: V & R unipress, Bonn University Press.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.

Folie 23

### Kontakt

Wolfgang-Schulenberg-Institut  
für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe)

Archiv für Erwachsenenbildung in Niedersachsen

Ammerländer Heerstr. 136

26129 Oldenburg

Tel: +49(0)441-798 2021

E-Mail: [info@schulenberg-institut.de](mailto:info@schulenberg-institut.de)

**Dr. Annika Maschwitz**

E-Mail: [a.maschwitz@schulenberg-institut.de](mailto:a.maschwitz@schulenberg-institut.de)

# QUALITÄTSSICHERUNG VON OER – AKTUELLE ANSÄTZE AUS INTERNATIONALER PERSPEKTIVE

Olaf Zawacki-Richter



Das Ergebnis der Studie ist erschienen als Sonderband zum Fachmagazin Synergie unter dem Titel „Qualität von OER“.

In dem neu veröffentlichten Sonderband des Fachmagazins Synergie befassen sich Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter und Prof. Dr. Kerstin Mayrberger mit der Qualität von Open Educational Resources (OER). Die Studie umfasst eine internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von OER sowie die Entwicklung von Schritten zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University. Im Fokus steht die Frage nach der systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung von OER im Allgemeinen und im deutschsprachigen Raum. Die Publikation mit einem Umfang von 85 Seiten im Q4-Format steht als PDF-Dokument sowie als ePUB zum Download zur Verfügung.

PDF-Download: <https://uhh.de/fqx9u>  
 ePUB-Download: <https://uhh.de/msvyq>  
 Identifier:  
 DOI (PDF): 10.25592/978.3.924330.61.3  
 DOI (ePub): 10.25592/978.3.924330.62.0  
 ISBN: 978-3-924330-60-6  
 ISBN (PDF): 978-3-924330-61-3  
 ISBN (ePUB): 978-3-924330-62-0

Erscheinungsdatum der Erstausgabe: 21.12.2017

Druckauflage: 100



Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

### Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Olaf Zawacki-Richter hat 2003 über Gelingensbedingungen von Online-Studiengängen promoviert und an der Universität Mainz im Fach Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung habilitiert. Nach einer Vertretungsprofessur für Bildungstechnologie an der Fernuniversität in Hagen ist er seit dem Jahr 2010 Professor für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Universität Oldenburg. Professor Zawacki-Richter ist wissenschaftlicher Leiter des Master of Distance Education and E-Learning Studiengangs, der gemeinsam mit dem University of Maryland University College (USA) angeboten wird. Er ist Mitherausgeber der Zeitschriften „International Review of Research in Open and Distance Learning“, „Open Learning“ und „Distance Education“. Keynotes auf internationalen Fachtagungen führten ihn u. a. nach Australien, Brasilien, China, Kolumbien, Ungarn, Südafrika und Saudi Arabien.

### #NEXD17

23.11.2017, 15:50–17:30 Uhr

Vortrag 2: Qualitätssicherung von OER – aktuelle Ansätze aus internationaler Perspektive

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)




CC BY 4.0



Dieser Vortrag wurde durch L2G aufgenommen:  
<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22285>




## Vortragsfolien



CARL  
VON  
OSSIEZKY  
universität

OLDENBURG  
FAKULTÄT I  
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG  
UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b.)



hooou.de


  

# Qualitätsentwicklung und OER

## Aktuelle Ansätze aus internationaler Perspektive


  

**23.11.2017, Campus Innovation, Hamburg**  
**Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter, Universität Oldenburg**



CARL  
VON  
OSSIEZKY  
universität

OLDENBURG  
FAKULTÄT I  
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG  
UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b.)



hooou.de

### Themen

- Qualitätsbegriff im Bildungskontext
- Verständnis von OER (- Qualität) an der HOOU
- Qualitätsdimensionen von Lernmaterialien / OER
- Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung von Lernmaterialien / OER
- Systematik der Qualitätskriterien
- Fazit

Folie 2

## Qualität und Qualität im Bildungskontext

- Nach DIN Norm zum Qualitätsmanagement (ISO 9000):  
“Qualität ist das Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien.”
- Qualität ist keine absolute Größe, sondern immer kontextabhängig und eine **normative Festlegung**
- Qualität ist, was der Kunde wünscht?

Folie 3

## Qualität und Qualität im Bildungskontext

- Bildungsangebote sind keine Produkte oder Dienstleistungen, die an Kunden ausgeliefert werden.
- Sie bedürfen der Mitwirkung der „Kunden“.
- Lernergebnisse sind im hohen Maße von den Studierenden selbst abhängig.
- Ehlers (2011) spricht von einem „interaktiven Prozess mit offenem Ausgang“ (S. 61).

Ehlers, U.-D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lernalternativen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

Folie 4

## Qualität im Bildungskontext

	Qualitätskontext	Qualitäten
Vor der Bildungsmaßnahme	Interaktion: Lernender – Umwelt Lernender – Arbeitskontext Lernender – Bildungsinstitution	<b>Kontextqualität</b> (Organisationelle Voraussetzungen) Organisationeller Kontext der Bildungs- und Trägerinstitution, Bedürfnisse, initiale Motivationskontexte lernender Subjekte und deren globale Zielvorstellungen
		<b>Inputqualität</b> (Programmbezogene Voraussetzungen) Strukturelle Rahmenbedingungen des Lernangebotes, beispielsweise eines Kurses: Personal der WB-Institution, Ort der Intervention etc., konkrete kursbezogene Zielvorstellungen lernender Subjekte
Während	Interaktion: Lernende – Kursmaterial Lernende – Kursarrangement	<b>Prozessqualität</b> (Durchführung der WB-Maßnahme) Interaktionsprozess zwischen Programmressourcen und Zielgruppe
Nach der Bildungsmaßnahme	Interaktion: Lernender – Umwelt Lernender – Arbeitskontext	<b>Ergebnisqualität</b> (Ergebnis der WB-Maßnahme) Effekte, die nach Abschluss einer Intervention eingetreten sind und sich direkt auf das angestrebte Ergebnis der Intervention beziehen
		<b>Impactqualität</b> (Auswirkungen der WB-Maßnahme) Erfassung von Interventionseffekten, die über die vorgesehenen Zielgruppen und erwarteten Effekte hinausgehen

Folie 5

Ehlers (ebd., S. 74)

## Open Educational Resources (OER)

- Zahlreiche Initiativen seit der UNESCO-Erklärung (2002):
  - „The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for noncommercial purposes.“
- Letzte ausgehandelte und aktualisierte Definition (2015\*):
  - „Open Educational Resources (OERs) are any type of educational materials that are in the public domain or introduced with an **open license**. The nature of these open materials means that **anyone can legally and freely copy, use, adapt and re-share them**. OERs range from textbooks to curricula, syllabi, lecture notes, assignments, tests, projects, audio, video and animation.“

UNESCO. (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Paris: UNESO.

\*<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> (Zugriff am 30.05.2017)

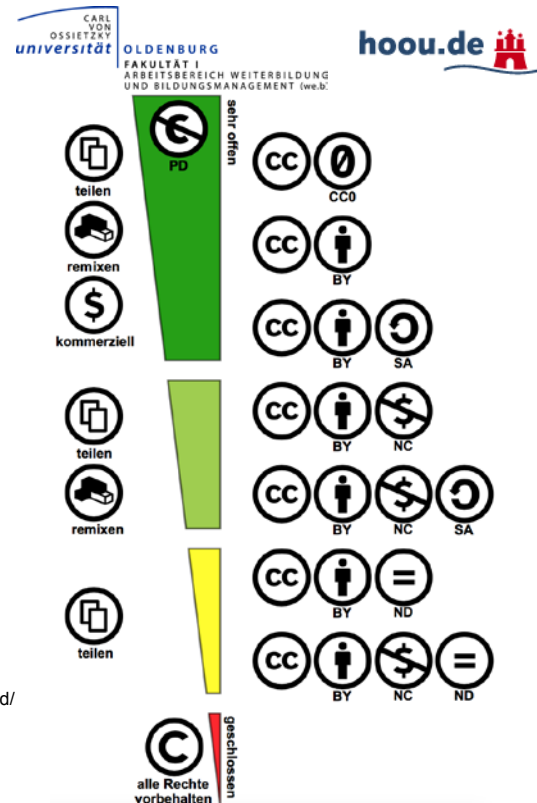
Folie 6

## OER – CC Lizenzen

- Anyone can freely use?
- Nach UNESCO:  
CC-0 oder CC-BY
  - Attribution (BY)
  - Share-alike (SA)
  - Non-commercial (NC)
  - No Derivates (ND)

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3d/Creative\\_Commons\\_Lizenzspektrum\\_DE.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3d/Creative_Commons_Lizenzspektrum_DE.svg)

Folie 7



## “Granularität” von OER

- OER umfassen ein weites Spektrum
- Jung et al. (2016) sprechen von „Granularität“ von Lernmaterialien:
  - „OER range from entire courses and massive open online courses to small-scale learning materials, games, simulations, quizzes and other digital resources.“ (S. 10)
- Weites Verständnis: Inhalte (*content*), auch Software und Tools zum Lernen und Lehren (z. B. ein Etherpad für kollaboratives Schreiben, Moodle).

Jung, I., Sasaki, T., & Latchem, C. (2016). A framework for assessing fitness for purpose in open educational resources. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0002-5>

Folie 8

## Verständnis von OER (- Qualität) an der HOOU

- Fokussierung auf Inhalte von Lernmaterialien
  - Die HOOU lebt „entscheidend von Inhalten („Content“) in Form von Open Educational Resources (OER), die eingebettet in mediendidaktischen Szenarien entwickelt werden, den sogenannten HOOU-Lernarrangements“ (Bessenrodt-Weberpals et al., 2017, S. 15)
- Keine „triviale Standardisierung“ der Qualitätssicherung.
- Keine „OER-Kontrollstelle“, die schematisch mit Checklisten arbeitet.
- Bezug zur Lehr-Lernebene (Prozessqualität nach Ehlers)

Bessenrodt-Weberpals, M., Göcks, M., Knutzen, S., & Mayrberger, K. (2017). Hamburg Open Online University (HOOU) Rückblick Vorprojekt – Ausblick Projekt. In HOOU (Ed.), *HOOU Content Projekte der Vorprojektphase 2015 / 16 der Hamburg Open Online University* (pp. 8–24). Hamburg: Hamburg Open Online University.

Folie 9

## Auswahl von OER

- Allein die MERLOT Datenbank (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) listet fast 80.000 freie Anwendungen aus allen Fächern auf.
- Herausforderung bei Planung und Design einer Lerneinheit ist eine dem Inhalt und der Zielgruppe angemessene Auswahl zu treffen.
- Auswahl sollte Kriterien geleitet und nachvollziehbar erfolgen.  
→ Qualitätsmodelle



Folie 10

<https://www.merlot.org>

## Lernmaterialien vs. Offene Lernmaterialien

- Was ist spezifisch an OER?
- Im Kern die Wiederverwendbarkeit (*reusability*)
- Es gelten Kriterien / Anforderungen z. B. an die didaktische oder inhaltliche Qualität wie für alle anderen Lernmaterialien auch.

Folie 11

## Qualitätsdimensionen von Lernmaterialien / OER

Folie 12

## Qualitätsdimensionen von Lernmaterialien / OER

- Evaluation von Lernmaterialien bzw. Lernmedien hat lange Tradition:
- CAL-Programme in den 1970er Jahren
- Multimedia in den 1980er Jahren
- Web-Based Learning in den 1990er Jahren
  - „Teachers, school administrators and funding agencies are often reluctant to support the acquisition of a CAL facility unless some sort of statistical evidence can be brought forth that will prove the desirability of CAL “ (Kidd & Holmes, 1984, S. 77)

Kidd, M. E., & Holmes, G. (1984). CAL evaluation: A cautionary word. *Computers & Education*, 8(1), 77–84.

Folie 13

	Dimension	Ausprägungen (von – bis)
Pädagogische Dimensionen	Epistemology	Objectivism – Constructivism
	Pedagogical Philosophy	Instructivist – Constructivist
	Underlying Psychology	Behavioral – Cognitive
	Goal Orientation	Sharply focused – Unfocused
	Instructional Sequencing	Reductionist – Constructivist
	Experiential Value	Abstract – Concrete
	Role of Instructor	Teacher-proof Materials – Egalitarian Facilitator
	Value of Errors	Errorless Learning – Learning from Experience
	Motivation	Extrinsic – Intrinsic
	Structure	High – Low
	Accommodation of Individual Differences	Non-existent – multi-faceted
	Learner Control	Non-existent – Unrestricted
	User Activity	Mathemagenic - Generative <sup>4</sup>
	Cooperative Learning	Unsupported – Integral
User Interface Dimensionen	Ease of Use	Difficult – Easy
	Navigation	Difficult – Easy
	Cognitive Load	Unmanageable – Manageable
	Mapping	None – Powerful
	Screen Design	Violates Principles – Follows Principles
	Knowledge Space Compatibility	Incompatible – Compatible
	Information Presentation	Obtuse – Clear
	Media Integration	Uncoordinated – Coordinated
	Aesthetics	Unpleasing – Pleasing
Overall Functionality	Dysfunctional - Highly	

Reeves, T. C., & Harmon, S. W. (1994). Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training. In S. Reisman (Ed.), *Multimedia computing: Preparing for the 21st century* (pp. 472–505). Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Folie 14

## Qualitätsdimensionen von Lernmaterialien / OER

- Neue Dynamik durch OER im Kontext der Digitalisierung
- Unsicherheiten und Hemmnisse beim Einsatz bzw. nicht Einsatz von OER (vgl. Deimann & Bastiaens, 2010)
- Entwicklung neuer Evaluationsinstrumente und Bewertungsraster (*rubrics*) nach 2000.
- Identifikation von acht Qualitätssicherungsinstrumenten für Lehrmaterialien / OER

Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). Potenziale und Hemmnisse freier digitaler Bildungsressourcen - eine Delphi-Studie. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, 5(3), 7–18.

Folie 15

## Qualitätsdimensionen von Lernmaterialien / OER

- Die Ansätze umfassen regelmäßig folgende Dimensionen:
  - **Inhalt** (z. B. Korrektheit, Vollständigkeit und Aktualität der Lerninhalte)
  - **Didaktisches Design und Support** (z. B. persönliche Betreuung, automatisches Feedback, Student Engagement)
  - **Usability und Access** (Zugänglichkeit, Interface Design, Metadaten)
  - **Assessment** (z. B. Passung zwischen Lernzielen und Lernerfolgskontrolle)

Folie 16



## Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung

Folie 17

### Methodische Vorüberlegungen

- Nach welchen Kriterien lassen sich Qualitätsinstrumente selbst unterscheiden? (vgl. Yuan & Recker, 2015)
- Zunächst nach dem **Inhaltsaspekt**: Inhaltliche Dimensionen des Qualitätsmodells (oder einfache Checklisten?)
- Operationalisierung und Auswahl der Ratingskalen
- Nach dem **Anwendungskontext**:
  - generische Ansätze
  - domänenspezifische Ansätze

Yuan, M., & Recker, M. (2015). Not All Rubrics Are Equal: A Review of Rubrics for Evaluating the Quality of Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5), 16–38.

Folie 18

## Methodische Vorüberlegungen

- Nach den **wissenschaftlichen (Haupt-)Gütekriterien**:
  - Objektivität
  - Reliabilität
  - Validität
- Handelt es sich um eine Testentwicklung?
- Gibt es **Begleitmaterialien, Handreichungen (scoring guides)**, Trainings, die nachweislich die Reliabilität erhöhen?
  - "Study results also indicated that using rubrics may not improve the reliability or validity of assessment if raters are not well trained on how to design and employ them effectively" (Rezaei & Lovorn, 2010, S. 18).

Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18–39.

Folie 19

## Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung von OER

Betrachtung nach...

- dem Inhaltsaspekt,
- dem Anwendungskontext,
- dem Entwicklungsaspekt bzw. der wiss. Güte und
- im Hinblick auf vorhandene Handreichungen und Trainingsunterlagen

Folie 20

## Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung von OER

- Learning Object Review Instrument (LORI)
- MERLOT Rubric
- Framework for Assessing Fitness for Purpose in OER (Jung)
- OER Rubric der Achieve Organisation
- Learning Object Evaluation Instrument (LOEI)
- Learning Objects Quality Evaluation Model (eQNet)
- Rubric to Evaluate Learner Generated Content (LGC)
- Rubric for Selecting Inquiry-Based Activities (Fitzgerald)

Folie 21



### Qualität von OER – auf dem Weg zu einem deutschen Modell

KRISTIN MAYRBERGER  
OLAF ZAWACKI-RICHTER

**Qualität von Bildungsmitteln**  
Das Vorhandensein von Qualitätsstandards wie auch Verfahren zu deren Sicherung tragen zur Akzeptanz eines Bildungsganges aufseiten der Lernenden wie auch Lehrenden bei, insbesondere wenn es wie bei der Erstellung von Open Educational Resources (OER) überlappende Bereiche geben soll, dass Bildungsmitteln zur weiteren Verwendung, Weiterentwicklung und Verbreitung aufbereitet werden, kann man davon ausgehen, dass eine entsprechende Praxis an Hochschulen – eine Open Educational Practice (OEP) – sich nur in der Breite etablieren wird, wenn in die Qualität dieser Materialien Vertrauen besteht.  
Die Frage nach Qualität in der Lehre oder allgemeiner Lehrqualität ist eine, die sich besonders auf die Lernmaterialien bezieht, aber auch die Qualität der

Lernumgebungen sowie deren Prozesse in den Blick nimmt. Mit der zunehmenden Digitalisierung des Bildungsbereichs stellt sich entsprechend die Frage nach der fachlichen, technischen wie auch mediendidaktischen Qualität von digitalen Bildungsmitteln (Mayrberger 2018). Besonders dort, wo in der Lehre Neues erprobt und implementiert werden soll, müssen sich Verfahren – so innovativ sie auch sein mögen – an einem gewissen Punkt bezüglich Fragen nach der Qualität der Lernmaterialien oder allgemeiner ihrer Bildungsangebote orientieren lassen.  
Die Implementierung von entsprechenden Verfahren und damit einhergehenden Leiteln oder Leitlinien für den Hochschulbereich (Dewar et al. 2017) stellt hierfür eine Herausforderung dar, weil sie in puncto Verbreitung ebenfalls zur Akzeptanz beitragen können, andererseits aber auch notwendig ein sensibles Umfeld haben, wenn angebotene Materialien nicht die festgelegten Kriterien erfüllen.

78

Folie 22

Mayrberger, K., & Zawacki-Richter, O. (2017). Qualität von OER - auf dem Weg zu einem deutschen Modell. *Synergie - Fachmagazin Für Digitalisierung in Der Lehre*, 2(4), 78–81.

Zawacki-Richter, O., & Mayrberger, K. (2018). Internationale Ansätze der Qualitätserfassung von OER - Implikationen für die Hamburg Open Online University. *Schriftenreihe des Universitätskollegs Hamburg*. Im Druck.

## Rubric to Evaluate Learner Generated Content (LGC)

- Entwickelt von Pérez-Mateo et al. (2011)
- Zwei Qualitätsdimensionen, denen 42 Items zugeordnet werden:
  - Process, supporting learning (19 Items)
  - Content & Format, enabling reuse (23 Items)
- Literaturrecherche, Qualitätskriterien über eine Studierendenbefragung (N=114) validiert
- Reiner Kriterienkatalog, kein Evaluationsinstrument, das ein Testverfahren durchlaufen hat

Pérez-Mateo, M., Maina, M. F., Guitert, M., & Romero, M. (2011). Learner Generated Content: Quality Criteria in online Collaborative Learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 14(2).

Folie 23

## Learning Object Review Instrument (LORI)

- Entwickelt von Leacock und Nesbit (2007)
- Bewertung entlang von 9 Kriterien
- Rating auf 5er-Skala
- User Manual (Nesbit, Belfer & Leacock, 2007)

Leacock, T. L., & Nesbit, J. C. (2007). A Framework for evaluating the quality of multimedia learning resources. *Educational Technology & Society*, 10(2), 44–59.


Nesbit, J., Belfer, K., & Leacock, T. (2007). Learning object review instrument (LORI) - User manual. Retrieved from <http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf>

Folie 24


### What is LORI?

In evaluating a learning object with LORI, reviewers can rate and comment with respect to nine items:

1. **Content Quality:** Veracity, accuracy, balanced presentation of ideas, and appropriate level of detail
2. **Learning Goal Alignment:** Alignment among learning goals, activities, assessments, and learner characteristics
3. **Feedback and Adaptation:** Adaptive content or feedback driven by differential learner input or learner modeling
4. **Motivation:** Ability to motivate and interest an identified population of learners
5. **Presentation Design:** Design of visual and auditory information for enhanced learning and efficient mental processing
6. **Interaction Usability:** Ease of navigation, predictability of the user interface, and quality of the interface help features
7. **Accessibility:** Design of controls and presentation formats to accommodate disabled and mobile learners
8. **Reusability:** Ability to use in varying learning contexts and with learners from differing backgrounds
9. **Standards Compliance:** Adherence to international standards and specifications



**Scoring Guide im LORI Manual**



Learning Object Review Instrument (LORI)  
Version 1.5

**2. Learning Goal Alignment**

Alignment among learning goals, activities, assessments, and learner characteristics

⑤ ★★★★★

Learning goals are declared, either within content accessed by the learner or in available metadata. The learning goals are appropriate for the intended learners. The learning activities, content and assessments provided by the object align with the declared goals. The learning object is sufficient in and of itself to enable learners to achieve the learning goals.

④ ★★★★

③ ★★★

**Example**  
In a learning object on heart function, seven out of ten questions on a post-test correspond to an animation showing the pumping action of the heart. The intended group of learners would be highly unlikely to infer the answer for three of the questions from information presented in the animation, even though the instructions imply that no additional resources are necessary.

② ★★

① ★


One of the following characteristics renders the learning object unusable.

- No learning goals are apparent.
- The assessments, learning activities and other content are substantially mismatched.
- The learning goals are not appropriate for the intended learners.


How are objects rated?

High  
↑  
↓  
Low

⑤ ★★★★★  
④ ★★★★  
③ ★★★  
② ★★  
① ★  
NA



**Scoring Guide im LORI Manual**



**2. Learning Goal Alignment**

Alignment among learning goals, activities, assessments, and learner characteristics

⑤ ★★★★★

Learning goals are declared, either within content accessed by the learner or in available metadata. The learning goals are appropriate for the intended learners. The learning activities, content and assessments provided by the object align with the declared goals. The learning object is sufficient in and of itself to enable learners to achieve the learning goals.

③ ★★★

**Example**  
In a learning object on heart function, seven out of ten questions on a post-test correspond to an animation showing the pumping action of the heart. The intended group of learners would be highly unlikely to infer the answer for three of the questions from information presented in the animation, even though the instructions imply that no additional resources are necessary.

① ★

One of the following characteristics renders the learning object unusable.

- No learning goals are apparent.
- The assessments, learning activities and other content are substantially mismatched.
- The learning goals are not appropriate for the intended learners.

## MERLOT Rubric

- Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT)
- Initiative des California State University System (CSU)
  - Academic Support Services (6.822),
  - Arts (2.880),
  - Business (6.920),
  - Education (9.131),
  - Humanities (9.119),
  - Mathematics and Statistics (6.822),
  - Science and Technology (40.521),
  - Social Sciences (7.548) und
  - Workforce Development (2.271).


Folie 27

## MERLOT Rubric


- Drei Qualitätsdimensionen, denen 31 Items zugeordnet werden:
  - quality of content (12 Items),
  - potential effectiveness as a teaching tool (9 Items),
  - ease of use (10 Items)
- Rating auf 5er-Skala
- Gütekriterien nicht veröffentlicht
- Anderson-Wilk und Hino (2011):
  - „MERLOT is perhaps the most successful existing example of relevance and rigor in online scholarly multimedia publishing.“ (Absatz 15)

Anderson-Wilk, M., & Hino, J. (2011). Achieving rigor and relevance in online multimedia scholarly publishing. *First Monday*, 16(12), 1–6.

Folie 28




OLDENBURG  
FAKULTÄT I  
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG  
UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b.)




## MERLOT Rubric

- Für Fächergruppen gibt es Editorial Boards (Redaktion)
- „Zulassung“ über Peer Review
- Autoren bestimmen über CC Lizenz:
  - Because MERLOT encourages the reusability of learning materials, **MERLOT recommends that authors select the least restrictive Creative Commons license** for their work, in order to ensure the most widespread adoption possible.
- Schulungen und Trainingsunterlagen für neue Reviewer
- GRAPE Camps (Getting Reviewers Accustomed to the Process of Evaluation) - drei einstündige online Workshops, verteilt über drei Wochen

Folie 29



OLDENBURG  
FAKULTÄT I  
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG  
UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b.)




## MERLOT Rubric

MERLOT Collection



Other Collections

The Web



Materials 1 - 10 shown of 724 results

Sort by: Relevance ⌵ Sort

**DNA from the Beginning**  

DNA from the Beginning is an animated tutorial on DNA, genes and heredity. The science behind each concept is explained using... see more

**Material Type:** Simulation  
**Author:** Cold Spring Harbor Laboratory  
**Date Added:** Apr 11, 2000 **Date Modified:** Aug 18, 2017

**Bookmark this material**

**About this material:**

Peer Reviews ★★★★★  
 User Rating ★★★★★  
 Discussion (60 Comments)  
 In (477) Bookmark Collections  
 In (25) Course ePortfolios  
 Learning Exercises (11)  
 Accessibility Info (none)

Folie 30

## Framework for Assessing Fitness for Purpose in OER

- Entwickelt von Jung et al. (2016)
- Beispiel für einfachen Kriterienkatalog / Checkliste
- Vier Qualitätsdimensionen, denen 25 Items zugeordnet werden:
  - Purposes (7 Items),
  - Ease of Use (4 Items),
  - Content (5 Items),
  - Pedagogy (9 Items).

Jung, I., Sasaki, T., & Latchem, C. (2016). A framework for assessing fitness for purpose in open educational resources. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0002-5>

Folie 31

## Framework for Assessing Fitness for Purpose in OER

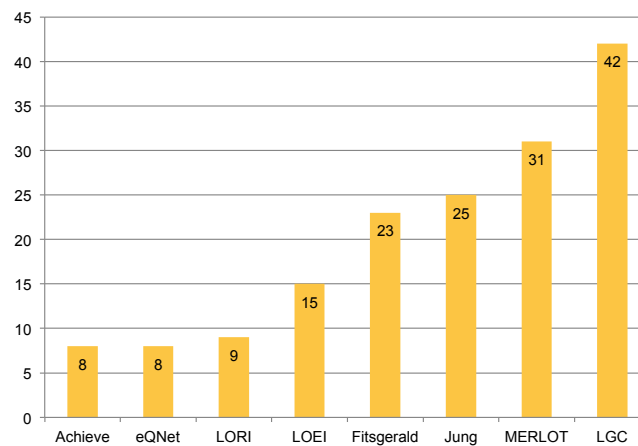
- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Purposes<br>(7 criteria)    | <input type="checkbox"/> Providing open, accessible and quality content for a wider community of teachers and learners.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Sharing best practice and helping to avoid re-inventing the wheel.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Helping developing countries improve and expand learning for development.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Offering flexible non-formal and informal knowledge and skills accumulation pathways to formal study.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Providing for geographically, socially or economically excluded students, non-traditional students, work-based learners, etc.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Improving the quality of conventional and online education by achieving greater awareness of open and inclusive educational practices and varied perspectives on fields of study.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> Enabling collaboration between institutions, sectors, disciplines and countries.<br>Comments ..... |
| Ease of Use<br>(4 criteria) | <input type="checkbox"/> The OER accords with open content licenses (e.g., Creative Commons) that have been properly referenced and applied to the resources.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> The OER can be reused, revised and remixed with other resources or shared with students or other teachers.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> The screen design and navigation systems are clear and consistent.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> The presentation methods accord with the learner's knowledge and abilities.<br>Comments .....   |
| Content<br>(5 criteria)     | <input type="checkbox"/> The goals and content are easily understood.<br>Comments .....<br><input type="checkbox"/> The content is accurate and up to date.<br>Comments .....   |

Folie 32



## Zwischenfazit

- Sehr unterschiedliche Ansätze nach Komplexität und Detailtiefe.
- Insgesamt 161 Qualitätskriterien



Folie 33

## Zwischenfazit

- Über den Entwicklungsprozess wenig bekannt
- Keine Gewichtungen einzelner Dimensionen (jedoch über Anzahl der Kriterien)
- Gut dokumentiert: LORI, Jung, eQNet und LGC
- Reliable Anwendung mit Scoring Guide: LORI und Achieve
- Peer Review System: MERLOT

Folie 34

## Qualitätsmodell – Systematik Qualitätskriterien

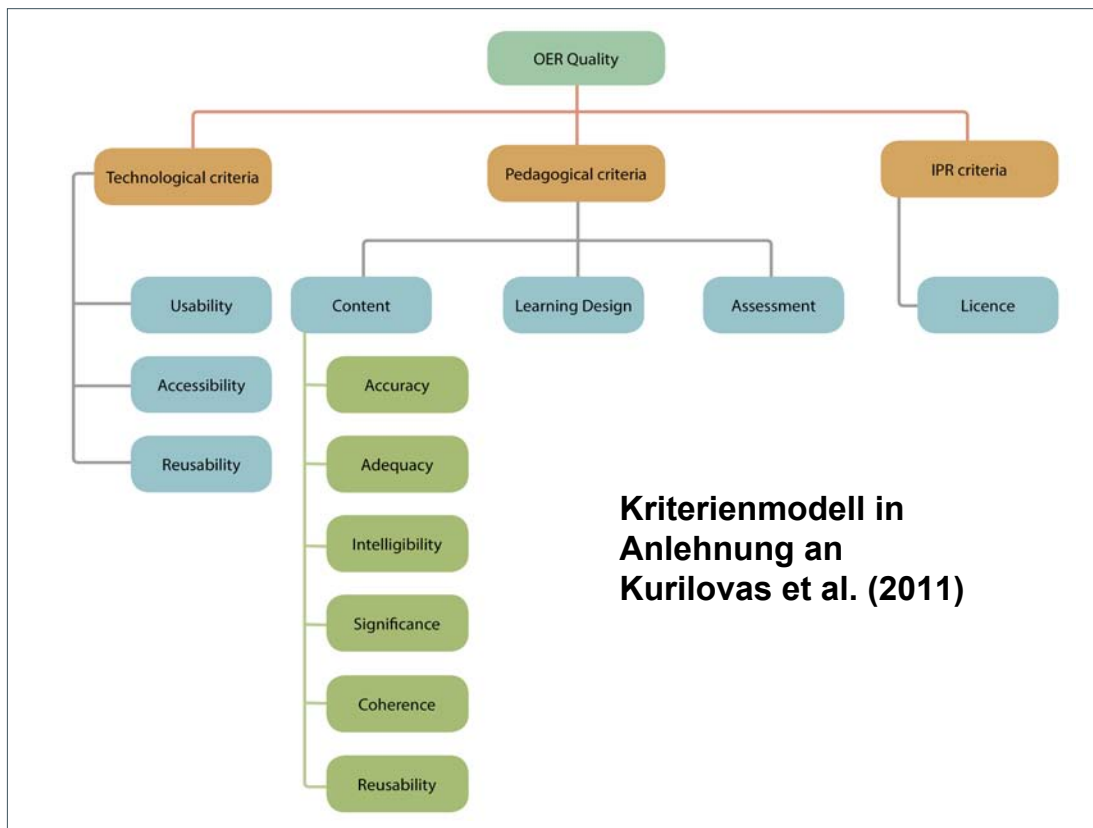
Folie 35

### Qualitätskriterien

- Qualitative Analyse der 161 (168) Kriterien
- Modellentwicklung
- Drei Hauptdimensionen nach Kurilovas et al. (2011):
  - pädagogisch-didaktische Kriterien (117)
  - Technische Kriterien (37)
  - IPR-Kriterien (3)
  - (Sonstige: 11)

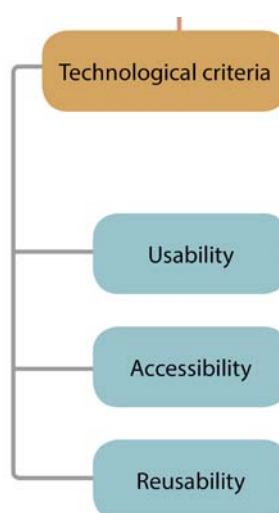
Kurilovas, E., Bireniene, V., & Serikoviene, S. (2011). Methodology for Evaluating Quality and Reusability of Learning Objects. *Electronic Journal of E-Learning*, 9(1), 39–51.

Folie 36



## Technische Kriterien

- **Usability**
  - Struktur, Organisation und Orientierung
  - Interaktivität
  - Design
  - Lesbarkeit
- **Accessibility**
  - Zuverlässigkeit
  - Interoperationalität und Kompatibilität
  - Zugänglichkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen
- **Resusability**
  - Einhaltung int., technischer Standards
  - z. B. IEEE Learning Object Metadata, Standards, SCORM, W3C



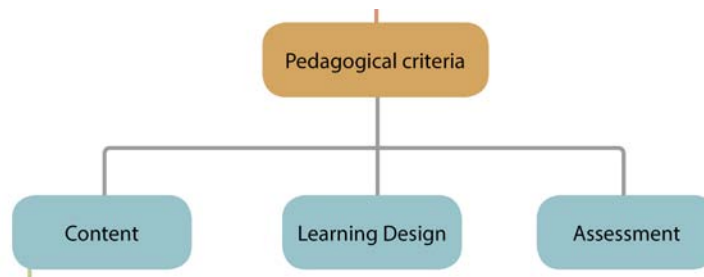
## Pädagogisch-didaktische Kriterien: Content

- Accuracy
  - Richtigkeit
  - Vollständigkeit
  - Aktualität
- Adequacy
  - Inhalte der Zielgruppe angemessen
  - Umfang dem Inhalt angemessen
- Intelligibility
  - Verständlichkeit
- Significance
  - Relevanz
  - wissenschaftliche Fundierung
- Coherence
  - Kohärenz und Schlüssigkeit
- Reusability
  - Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

Folie 39





## Pädagogisch-didaktische Kriterien



- Learning Design
  - Zielgruppenorientierung
  - Lernziele und Alignment
  - Engagement und Motivation
  - Kollaboration, Kommunikation und Kooperation
  - Anwendung und Transfer
  - Hilfestellungen und Support
  - Orientierung an Bildungsstandards

Folie 40

**Pädagogisch-didaktische Kriterien**





```
graph TD; A[Pedagogical criteria] --> B[Content]; A --> C[Learning Design]; A --> D[Assessment];
```

- **Assessment**
  - Assessment
  - Feedback
  - Alignment

Folie 41

**IPR Kriterien**



```
graph TD; A[IPR criteria] --> B[Licence];
```

- **Lizenzen**
  - CreativeCommons Lizenzen
  - Kosten

Folie 42

## Fazit

- Was zählt als OER? Offenheit der Lizenzen
  - CC BY vs. CC BY NC / SA
- Modell und Instrument
  - es gibt kein weithin anerkanntes deutsches Modell und Instrument
  - vorhandene Ansätze haben Stärken und Schwächen
  - Balance zwischen Praktikabilität in der Anwendung und wissenschaftlicher Güte
  - Kombination aus LORI, MERLOT?
- Verfahren (wird an der HOOU entwickelt)...
  - Akzeptanz bei den Lehrenden als Voraussetzung
  - Redaktionsteam, Peer-Review, keine „Kontrollstelle“
  - Auszeichnung als Prädikat und Qualitätssiegel

Folie 43

## Kontakt

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter  
 Carl- von Ossietzky Universität Oldenburg  
 Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften  
 Institut für Pädagogik  
 26111 Oldenburg

T: +49 (0)441/798-2765

E: [olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de](mailto:olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de)

[https://www.researchgate.net/profile/Olaf\\_Zawacki-Richter](https://www.researchgate.net/profile/Olaf_Zawacki-Richter)

Folie 44

## ZUKUNFT JETZT – KREATIVES DENKEN FÜR INNOVATIONEN VON MORGEN

Veranstaltung mit Dr. Frederik G. Pferdt (Google's Chief Innovation Evangelist und Co-Founder von The Garage, Adjunct Professor an der Universität von Stanford)

In der Begrüßung wandte sich Frederik Pferdt an alle Teilnehmenden, von denen letztlich ein jeder durch Einbringen von Innovationen in die Entscheidungsabläufe an der Gestaltung der Zukunft beteiligt ist: „Es ist eine Freude, vor so vielen Personen zu sprechen, die alle etwas verändern wollen, und mit meinem Vortrag möchte ich Sie einladen, Zukunft mitzugestalten. Technologie bringt uns in die Zukunft, aber unsere Kreativität entscheidet, wie diese Zukunft aussieht.“ Die heute verfügbaren Technologien ermöglichen es vielen Menschen, Innovationen zu erschaffen, darzustellen, auszudrücken und mit anderen zu teilen – dieses Potenzial gilt es nutzbar zu machen, damit sich kreative Impulse von einzelnen auf die Gestaltung der Zukunft auswirken können.



Ein häufiges Hindernis zur Entfaltung der eigenen kreativen Möglichkeiten sind innere Selbstbeschränkungen im Denken und Experimentieren – eine Haltung, die Kindern noch fremd ist und sich im Laufe des Lebens verstärkt. Frederik Pferdt ermunterte die Teilnehmenden, den eigenen Forschergeist zu aktivieren und mit Offenheit und Optimismus auf die Zukunft zu blicken.

Um das Selbstvertrauen in die eigene Kreativität zu stärken, lud Frederik Pferdt alle Teilnehmenden ein, mit den bereitliegenden Materialien (Papier und Stift) eine Zeichnung der Nachbarin bzw. des Nachbarns zu erstellen. Dabei solle man sich bewusst sein, dass die Technologie für die Erstellung dieser Zeichnung noch nicht ausgereift ist und es als eine neue Erfahrung begreifen, mit den vorhandenen Möglichkeiten experimentieren zu können und daraus etwas Neues zu schaffen. Die Zeichnung danach dann mit der Nachbarin oder dem Nachbarn zu teilen, stellte für viele der Teilnehmenden eine Herausforderung dar. Die Bereitschaft, auch unfertige Ideen zu teilen und dann gemeinschaftlich daran zu arbeiten, braucht eine vertrauensvolle Umgebung und die Bereitwilligkeit, Neues zu denken und auch zu unterstützen. Eine solche

Umgebung basiert auf Werten, die Menschen überall bekannt sind und von allen geschätzt werden: Offenheit, Vertrauen, Respekt. Viele Teilnehmende erkannten hier Bestandteile des agilen Projektmanagements wieder, mit dem sich die Stadt Hamburg zunehmend in Projekten beschäftigt und damit einen Kulturwandel vorantreibt.

Anschließend sollten die Teilnehmenden eine Frage notieren – eine Frage, um eine gesunde Missachtung des Unmöglichen auszudrücken, eine Frage, die den Nutzen für die Menschheit in den Mittelpunkt stellt und zum Finden von kreativen Lösungen anregt. Mögliche Fragen konnten z. B. sein: „Was wäre, wenn alle Menschen Zugang zum Internet hätten?“ Oder: „Was wäre, wenn wir die Transformation zur sauberen Energie beschleunigen könnten?“ Solch eine Frage in einer kurzen Zeitspanne zu finden und zu notieren, zeigte vielen Teilnehmenden ihre vorhandenen Denkblockaden auf, die der kreativen Entfaltung im Wege stehen und im Alltag häufig dazu führen, dass neue Lösungswege nicht angegangen werden oder ungeteilt als eigene Überlegungen in der Schublade verschwinden.

Damit Menschen bereit sind, sich aus den Routinen heraus zu bewegen, brauchen sie eine Umgebung, die ihnen signalisiert, dass sie Fehler machen und daraus lernen können. Innovationen entstehen durch Experimentieren mit den Möglichkeiten und dem Optimismus, etwas Unmögliches möglich machen zu wollen. Dabei ist es wichtig, den Fokus auf die Nutzenden zu behalten – letztlich entscheiden die Anwenderinnen und Anwender einer Innovation, ob diese erfolgreich wird oder nicht. Im Silicon Valley ist die Bereitschaft, etwas auszuprobieren und eventuell auch zu scheitern, relativ hoch, gerade weil den Menschen bewusst ist, dass sie auch etwas lernen, wenn sie scheitern und daraus für einen neuen Ansatz Erfahrungen ziehen können. Der neue Ansatz hilft dann, Dinge zu verbessern oder anders zu entwickeln und fügt dem Innovationsprozess somit neue kreative Impulse hinzu.

Wenn die Umgebung auf die neuen Impulse anstelle eines „ja, aber ...“ mit einem „ja und ...“ antwortet, baut dies Hürden ab, Ideen noch unfertig weiterzugeben und steigert zudem das Vertrauen in die Entwicklung kreativer Prozesse. Anhand der eigenen Zeichnung und den „Was wäre wenn ...?“-Fragen, die mit den Nachbarinnen und Nachbarn zu teilen waren, übten die Teilnehmenden dann auch den Dialog zu Kommentaren am unfertigen Produkt. Dabei sollten sprachliche Wendungen in Form von „ja, aber ...“ vermieden werden. Um die Kultur des Teilens zu verdeutlichen, bat Frederik Pferdt dann die Anwesenden, aus dem Zeichenpapier Papierflieger zu basteln und diese gemeinschaftlich im Saal fliegen zu lassen, damit die Ideen davongetragen werden und sich verbreiten können (siehe Abbildung).

Die Veranstaltung bewegte die Teilnehmenden, wie im Saal und auch auf Twitter (#NEXD17) erkennbar war – und leitete dann zu weiteren Veranstaltungen über, in denen über neue Ansätze in der Bildung und das Studium Generale unter digitalen Bedingungen diskutiert wurde.



## Dr. Frederik G. Pferdt

- Dr. Frederik G. Pferdt ist Google's Chief Innovation Evangelist und Adjunct Professor an der d.school der Stanford Universität.
- Seine große Leidenschaft besteht darin, die kreative Leistungsfähigkeit eines jeden dahingehend zu entwickeln, innovativ zu denken und zu handeln, um das Leben der Menschen durch Technologien zu verbessern.
- Er ist der festen Überzeugung, dass in uns allen Kreativität existiert.
- Frederik Pferdt ist Schöpfer des Google-Innovationslabors CSI:Lab (Creative Skills for Innovation), in dem der Erfindergeist eines jeden Googlers (Google-Mitarbeiters) gefördert wird. 500+ Teams besuchen das Innovationslabor pro Jahr, um neue Prototypen zu entwickeln.
- Frederik Pferdt ist Gründer von The Garage, der Kreativwerkstatt von Google.
- An der Stanford University lehrt er Design, Innovation & Kreativität und begleitet talentierte und ambitionierte Studierende, sinnvolle Lösungen zu schaffen, die das Potenzial haben, die großen Probleme der Welt zu lösen.
- Er wurde zum Young Leader 2012 im American Council in Deutschland ernannt.
- Zur Zeit ist Frederik Pferdt Innovationsberater der United Nations.
- Das Focus Magazin nennt ihn den Kreativ-Papst.
- Er lebt mit seiner Familie im Silicon Valley und zieht seine Inspirationen aus der Verspieltheit und dem Forschergeist seiner drei Kinder.



Dr. Frederik G. Pferdt

24.11.2017, 09:30 – 10:15 Uhr

Keynote: Zukunft jetzt – kreatives Denken für Innovationen von morgen

Vortragender: Dr. Frederik G. Pferdt, Google's Chief Innovation Evangelist und Co-Founder von The Garage, Adjunct Professor an der Stanford University

#NEXD17



CC BY 4.0



## LIBERAL ARTS EDUCATION: SYSTEMIC OPPORTUNITIES & EDUCATIONAL POSSIBILITIES – LESSONS FROM THE NETHERLANDS

Prof. Dr. Teun J. Dekker (Vice-Dean for Academic Affairs, Professor of Liberal Arts and Sciences, University College Maastricht)

Eine der interessantesten neuesten Entwicklungen im europäischen Hochschulwesen ist das Aufstreben von Programmen im Rahmen des Studium Generale. Die Niederlande stehen an der Spitze dieser Entwicklungen. Die Programme des Studium Generale zeichnen sich durch ihre interdisziplinären Bildungsinhalte aus, die Bandbreite mit Tiefe kombinieren, Studierenden eine Menge Wahlfreiheiten bieten und Kompetenzentwicklung sowie eine aktive Pädagogik hervorheben. Zudem sind sie charakteristisch für eine starke akademische Gemeinschaft. Bisherige Erfahrungen aus den Niederlanden legen nahe, dass diese Eigenschaften dazu beitragen können, Studienabbrüche zu verringern, Studienerfolge zu steigern, zu hervorragenden Leistungen zu inspirieren und Studierenden zu erlauben, sogenannte *21st century skills* zu entwickeln. So werden Studierende im großen Ganzen zur potenziellen Quelle von Bildungsinnovationen.



Speaking to a German audience about the emergence of liberal arts education in the Netherlands over the past 20 years, one feels like an apostle going east. For while liberal arts education is well-established in the Netherlands, and spreading throughout Europe, very few German universities have started programs based on this educational philosophy. This is somewhat ironic, because advocates of liberal arts education often refer to ideals of self-actualization and *Bildung* that were famously articulated by Wilhelm von Humbolt, and argue that their educational vision realizes these ideals to a greater extent than more traditional university programs. However, this does mean that it is likely that some of the features of liberal arts education will have particular resonance in the German context, and that the Dutch experience may, in some small way, inspire German universities to renew and improve the education they offer their students. Hence this paper explores the development of liberal arts education

in the Netherlands, by sketching the challenges Dutch higher education was facing in the mid 1990's, how liberal arts education was a response to those challenges, some of the results it has achieved and what lessons may be learned from this experience.

### **Liberal Arts in the Netherlands and Europe: a Brief History**

Utrecht University was the first Dutch university to start a liberal arts program in 1998. University College Utrecht started with about 70 students. It was housed on the grounds of a former army compound, and offered students a Bachelor education that closely resembled the archetypical American liberal arts model. Indeed, the founding Dean, Hans Adriaansens, modelled the program on Smith College in Massachusetts, where he had been visiting professor. Students lived on campus, studied a curriculum that offered both breadth and depth, in which they had considerable freedom to shape their studies by combining multiple academic disciplines, and formed a distinctive academic community in which they undertook a wide range of co- and extra-curricular activities.

Almost 20 years later, there are more than 10 programs in the Netherlands that self-identify as offering a liberal arts education. While they differ in certain respects, they share a range of particular characteristics that set them apart from traditional programs. Together, they enrol over 1500 entering students per year, and they have more than 13 000 alumni. Moreover, many of their features have been implemented in other university programs. In this way, they have been catalysts of innovation throughout the higher education sector.

Nor has the impact of this educational philosophy been limited to the Netherlands. The European Liberal Arts Initiative<sup>1</sup>, a project initiated by two education researchers, has published a database listing 84 programs that it classifies as offering a liberal arts education. This includes over 20 programs in the United Kingdom, and a range of programs in Central and Eastern Europe.

### **Systemic Challenges in Dutch Higher Education**

During the mid 1990's, it was widely recognized that Dutch higher education, especially at the Bachelor level, was not all it could be. One of the concerns was the fact that many students who started an undergraduate program did not complete it, often dropping out or switching to another program after a few years. Even among students who did complete the program, many took several years longer than the nominal duration. A second, but related, concern was the low engagement of students with their studies; students spent relatively few hours on their education and there was something of a social culture among students in which it was not considered desirable to excel academically. Furthermore, the pedagogy of many first cycle university programs was fairly traditional, based on large-scale lectures and exams that centred on reproduction. Some educators were concerned that such an education did not equip students with the 21<sup>st</sup> century skills they would need in the workplace of the future.

---

1 <http://liberal-arts.eu>

Such a state of affairs is undesirable, for a number of reasons. It is a waste of time, resources and money, but, more importantly, it is a waste of people. Young people's minds have an enormous potential, which higher education can help unlock. If universities and colleges do not engage students optimally, this can limit them for the rest of their lives. This is particularly important in the globalizing world of the 21<sup>st</sup> century. European countries are facing competition from developing nations, and students in many of these countries do work very hard, do finish their studies on time and are rarely content with a mere passing grade. Moreover, the knowledge economy will require a specific set of 21<sup>st</sup> century skills. Universities in Europe must respond to these challenges, if Europe is to be able to compete.

## The Characteristic Features of Liberal Arts Programs

Against this background, liberal arts programs emerged as a way of dealing with these challenges. Their features were designed to engage students in their education, thereby promoting study success, and gave them an education that emphasized 21<sup>st</sup> century skills. While there is considerable variety among liberal arts programs in the Netherlands, they share a number of central characteristics.

Firstly, liberal arts programs in the Netherlands do not offer monodisciplinary or professional curricula. They offer students a course of studies that includes a number of core modules, which all students must take, an area of concentration or a major, in which students acquire in-depth knowledge of a particular combination of academic disciplines or a series of thematically related issues, and something of a general education requirement, in which students gain basic familiarity with a wide range of disciplines or issues that they are not concentrating on. In other words, students follow a T-shaped curriculum, in which they learn a lot about a little and a little about a lot. In these curricula, the emphasis is as much on developing metacognitive, critical thinking skills as it is on transferring subject specific knowledge. Moreover, students have a significant degree of freedom of choice in composing their curriculum, selecting their area of concentration or even the specific courses they wish to study from a wide range of options. In this way, they must take responsibility for what they study. They must be active directors of their studies, who make responsible choices about how they will compose their curriculum in order to prepare themselves for their futures. Needless to say, liberal arts programs offer extensive academic advising, to make sure students are well-informed and reflective when they make their choices.

Secondly, liberal arts programs include a particular emphasis on ensuring students acquire general and transferable skills, such as writing, presenting, debating, but also skills in research methodology, foreign languages, and laboratory work. These transferable skills will enable students to work with knowledge in a wide variety of contexts, and become life-long learners who are able to acquire new insights and apply information to unknown problems throughout their lives.

Thirdly, liberal arts programs typically use a highly interactive pedagogy, eschewing large-scale lectures in favour of small classes and seminars, or using student-centred methods such as tutorials or problem-based learning. The idea is that students must be active in the classroom, rather than passive receptacles of knowledge who merely internalize what experts tell them. They are asked to participate in discussions, both with their teachers and their peers, consider multiple viewpoints and conflicting information, and must use knowledge to formulate solutions and their own perspective. Courses are typically assessed through papers, presentations and assign-

ments that ask students to do more than merely reproduce knowledge. For short, in a liberal arts program, to study is a verb.

Fourthly, liberal arts programs emphasize the importance of education taking place in the context of a close-knit academic community. These programs see education as a relationship, rather than as a transaction. Students should really know their fellow students, support and inspire each other, and engage in co- and extra-curricular activities together. To facilitate this, liberal arts programs offer their students specific facilities, such as common rooms, reading spaces and dining halls. They also have highly active student associations which organize many events and are involved with the management of their program, through representative bodies. Moreover, liberal arts programs try to make their academic communities as diverse as possible, notably by recruiting students internationally, resulting in a culturally plural student body.

### How Liberal Arts Education Faces the Challenges

These specific features make liberal arts programs very suited for facing the challenges Dutch higher education was dealing with in the mid 1990's. Consider, for example, the curriculum. Allowing students a great deal of freedom in composing their course of studies allows them to tailor their studies to their interests and ambitions as they develop. It is difficult to make an informed choice about what one wishes to study before one enters university. Secondary school students often do not really understand what various disciplines entail. They only discover this once they embark on a particular program, and are sometimes unpleasantly surprised, causing them to switch programs or drop out. However, in a liberal arts program, students can take a small number of courses in a particular discipline during their first year. If they indeed find it interesting, they can choose to do more courses in that field. If they do not wish to pursue further studies in that field, they can relegate those courses to the general education or elective categories of their curriculum, and study other disciplines instead. They do not have to switch or drop out.

Moreover, giving students authorship of their curriculum makes them responsible for their education. This makes it more likely that their course of studies will suit their talents, interests and ambitions. After all, they know themselves best and have a particular incentive to make good choices; if they do not, they will be the ones who suffer the consequences. This realization concentrates the mind. And if students take responsibility for what they study, and make good choices because of that, they will be more motivated. This will make them work harder and be more engaged, and this will lead to them achieving better results.

The multidisciplinary nature of a liberal arts curriculum also prepares students for the types of problems they will face in their working lives. As Karl Popper famously observed: "We are not students of some subject matter, but students of problems. And problems may cut right across the borders of any subject matter or discipline."<sup>2</sup> This is particularly relevant in the context of the crucial 21<sup>st</sup> century skills. While there is considerable debate concerning their exact nature, it is widely agreed that being able to identify which disciplines are involved in the solution of complex problems, select appropriate methods for studying different aspects of such problems and defend a well-

---

2 Popper, K. R. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1963, p. 88.

considered, integrated viewpoint incorporating the relevant disciplines will be important in a globalizing and multifaceted world.

This emphasis on 21<sup>st</sup> century skills is also present in the focus liberal arts programs place on the development of general academic, transferrable skills. These do not concern specific knowledge, but rather the ability to work with knowledge, which includes acquiring knowledge through various research methods, communicating knowledge in both written and oral form, considering multiple perspectives and conflicting information, drawing inferences, debating issues, and the like. These will be important in almost any career. Many university programs expect students to acquire these skills by osmosis in the context of subject-specific courses. Liberal arts programs explicitly teach them, and give students the opportunity to practice and receive feedback on their performance, so that they can apply these skills in their more content-based courses. This better equips them to succeed in those courses. However, these skills will also serve them well long after they complete their Bachelor's degree, for example in graduate education and in the workplace.

The active pedagogy employed by liberal arts programs also helps students acquire the skills they will need in the workplace; there are, after all, few jobs in which one is expected to internalise knowledge from external sources and reproduce it in anything resembling an exam-like setting. Rather, students will be expected to work together in teams to solve problems or produce things, they will be expected to contribute to meetings, and present and defend their perspectives on issues, after liaising with others. For short, they will be expected to be active contributors to productive process. An active pedagogy allows students to practice this during their education, in a low stakes and constructive environment. Moreover, it makes students responsible for how they study. If they are not active, they will learn less, and if they are not well-prepared to contribute, they will inhibit the progress of their fellow students. This also promotes engagement, contributing to the amount of time students invest in their education and stimulating them to set more ambitious academic goals for themselves, as they do not want to let themselves or their fellow students down.

The role of academic community is also important in this context. Students who are part of a community have an interest in each other and each other's wellbeing. They see each other often, talk to each other, both inside and outside of the classroom, and participate in many co- and extra-curricular activities. This means that students do not feel lost, and that if they are not doing well, someone will notice this. If one is struggling in one's studies in a lecture-based system, nobody will see. However, in the context of an academic community friends and teachers can move swiftly to help. This can help prevent dropout and promotes study success. Moreover, the academic community also teaches students social skills, the ability to work together with others, both in an academic and social context. They can learn how to be good colleagues and good members of a community, and this may transfer to how they act in their future workplaces and societies. Most importantly, academic communities can sustain a culture of excellence. If one sees that everyone is working hard, seeking to develop themselves as much as possible, and has the ambition to do work of a very high standard, it becomes easy to do so as well and hard not to. In this way, academic community promotes student engagement.

## Results

It is easy to understand how one might think that the features of liberal arts programs might alleviate some of the issues Dutch higher education was facing during the period in which liberal arts education emerged. However, as always, the proof of the pudding is in the eating, and one must wonder whether liberal arts programs are indeed a remedy for some of those pathologies. Needless to say, it is hard, if not impossible, to determine with any certainty whether and how liberal arts programs contribute to the success of their students. For one thing, many of these programs are selective, and only admit students after an intensive selection procedure. Hence liberal arts students might innately have characteristics that make them more likely to be successful.

However, liberal arts programs have done very well over the past few years. Few students switch out of or fail to complete the programs compared to most programs in the Netherlands. At University College Maastricht, about 80% of students who start finish the program, and the vast majority of these do so in the nominal time of three years or with a small delay. Other liberal arts programs achieve similar results. This makes these programs relatively efficient, despite the higher cost of running them. Moreover, students are very much engaged with their studies: they report spending many more hours on their studies than students in many other university programs. At University College Maastricht, students report frequently spending over 40 hours a week on their education. They also are very satisfied with their experience; these programs regularly score very well in the Dutch national student satisfaction survey, an annual survey in which students throughout the higher education system fill out a questionnaire about how they experience their program. In the most recent edition of this survey, all the liberal arts programs had significantly above average scores, and several programs were among the very top scoring programs in the country. In this edition, more than 95% of students at University College Maastricht reported being willing to recommend the program to friends and family. Moreover, students from these programs regularly gain admittance to highly prestigious graduate programs, including programs at Oxford, Cambridge, Columbia, Science Po Paris etc. In a 2014 alumni survey conducted by University College Maastricht, over 90% of graduates reported pursuing a graduate degree. Of these, some 70% did so at one of the Top 100 universities in the world in the Times Higher Education Ranking, and 22% attended one of the top 50 universities in the world. Other liberal arts programs have reported similar outcomes. This is a testament to the ambition and hard work of students in these programs. In this way, these programs seem to have avoided many of the problems that other university programs in the Dutch context were faced with in the past 20 years.

## Conclusion

The experience of the Dutch liberal arts programs is, in some ways, very specific. They select and enrol only about 5% of all students in universities, often enjoy significant support from senior administrators and sometimes have considerable resources at their disposal. Nevertheless, general lessons may be drawn from their success. For one thing, it seems that giving students freedom and responsibility, both in the composition of their curriculum and in the pedagogy employed, can go some way in reducing student dropout and promoting student success. Secondly, an emphasis on explicitly



teaching students transferable skills, critical thinking and multidisciplinary can help students acquire the 21<sup>st</sup> century skills they will need in their future careers. Thirdly, it is important to create a sense of academic community, as it can sustain a culture of excellence and engagement, and support students in their studies. These lessons can be applied in a much wider range of contexts, and thereby inspire educational reforms that enable students to realize a greater fraction of their potential, for their own benefit and that of society at large.

### Prof. Dr. Teun Dekker

Teun J. Dekker is Vice-Dean of Academic Affairs and Professor of Liberal Arts and Sciences Education at University College Maastricht. He did his BA at University College Utrecht, the first liberal arts college in the Netherlands, and has been a staunch advocate of liberal arts education ever since. He completed his graduate studies in political philosophy at Oxford University, focussing on desert-based theories of distributive justice, and continued this research at Yale University. As part of a research project inquiring into the morally correct remuneration of high public officials, he was Karl M. Loewenstein Fellow of Political Science and Jurisprudence at Amherst College. At University College Maastricht, he teaches courses in political philosophy, and writes about the educational philosophy behind liberal arts and sciences education.



Prof. Dr. Teun Dekker

24.11.2017, 10:30 – 12:10 Uhr

Liberal Arts – Praxisbeispiele von europäischen Hochschulen

Vortrag 1: Liberal Arts Education: systemic opportunities and educational possibilities – Lessons from the Netherlands

Vortragender: Prof. Dr. Teun Dekker (Vice-Dean for Academic Affairs, Professor of Liberal Arts and Sciences, University College Maastricht)

#NEXD17



CC BY-NC-ND 4.0

## Vortragsfolien

# Liberal Arts Education: systemic opportunities & educational possibilities – Lessons from the Netherlands

Teun J. Dekker



## Liberal Arts in the Netherlands

- 1998: University College Utrecht
- 2017: 10 programs + many programs with LAS features
- 1500 new students per year
- Over 10,000 alumni



## Liberal Arts in Europe



## Systemic Challenges

- High drop-out & switch
- Study delays
- Low engagement
  - Work ethic
  - Excellence
- Emphasis on 20<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century Skills

## Liberal Arts

- Broad & deep curriculum
- Multi-disciplinary
- Freedom of choice
- Active pedagogy
- Skills & competencies
- Community

## Braod and deep curriculum

- Build up curriculum depending on interests and ambitions
- Change focus along the way
- Connect multiple perspectives & disciplines
- Make students responsible

## Active education

- Learn to talk
- More engagement
- More authorship
- More development of skills and creativity
- More realistic

## Skills & competencies

- Meta cognition
- Not just knowledge, but working with knowledge
- Getting good does not happen by osmosis
  - Practice and feedback

## Academic community

- Students don't get lost
- Support networks
- Social learning & social skills
- Culture of excellence

## Results

- High retention
- High completion
- High student satisfaction
- Success in graduate studies & beyond

## Possibilities

- Make students responsible for what and how they study
- Allow them to develop as thinkers and people
- Support them in a community





## WISSENSCHAFT IM KONTEXT

Prof. Dr. Andreas Vaterlaus (Prorektor für Curriculumsentwicklung, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETH))

In seinem Vortrag „Wissenschaft im Kontext“ stellte Prof. Dr. Andreas Vaterlaus Teile der Ausgestaltung eines Studium Generale an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) vor (siehe hierzu auch <https://www.ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/grundsaeetze/critical-thinking-initiative.html> und das Folienset).

Auslöser für die Entwicklung waren Rückmeldungen aus der Industrie und Ehemaligenbefragungen, dass Schlüsselqualifikationen der Studierenden nicht ausreichend entwickelt seien. Die Initiative sollte hierzu Lösungsansätze entwickeln und die Departements motivieren, diese auch mit eigenen Inhalten zu füllen. Seit März 2014 sind die Angebote aus der Initiative durch ein haptisches Programmheft sichtbar. Neue Elemente stellen beispielsweise die zentralen Lehrentwicklungsmittel der Rektorin, die ETH-Woche und die verstärkte Nutzung von Online-Lehre (MOOCs, TORQEs) dar.



Die „Critical Thinking“-Initiative (CTI) stellt dabei einen Sockel für die Aktivitäten dar, um die Fähigkeiten aller ETH-Angehörigen zu fördern, verschiedene Positionen, Sicht- und Handlungsweisen oder Ansprüche zu unterscheiden, kritisch (und selbstkritisch) zu hinterfragen und geeignete Handlungsoptionen zu eruieren. Für Studierende umfasst dies insbesondere Kompetenzen im

- Analysieren und Reflektieren
- Bilden von Urteilen und Entwickeln von Haltungen
- Kommunizieren, Argumentieren und verantwortungsvoll Handeln

Verhaltensänderungen, die möglicherweise Folge der CTI sind, werden aktuell nicht erhoben; dafür findet jedoch ein Monitoring der Angebotsakzeptanz statt.

Die Veränderungsvorschläge für Studiengänge erarbeiten die Professoren, Studierenden, Doktorandinnen und Doktoranden sowie Mitarbeitenden gemeinsam. Ge-

nehmigt wird diese dann von der Rektorin und der Schulleitung. Dabei ist zu beachten, dass die Departements von den Inhalten überzeugt werden müssen.

Im Vortrag stellte Prof. Dr. Andreas Vaterlaus mehrere Beispiele von „Critical Thinking“-Projekten der ETH Zürich vor, u.a. aus dem Departement Geistes-, Erziehungs-, Sozial- und Staatswissenschaften (D-GESS). Mit dem Kursprogramm „Science in Perspective /Wissenschaft im Kontext“ (ehemals Pflichtwahlfach) ermöglicht das D-GESS Studierenden der ETH Zürich neue Sichtweisen auf Inhalte ihrer Kernfächer.

Schwerpunkte im Programm sind

- Reflexionswissen – eine kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Außenperspektive auf das eigene Fach
- Kontextwissen – historischer, sozialer, psychologischer oder ökonomischer Kontext
- Sprachenkenntnisse und Einblicke in fremde Kulturen

Zum Abschluss des Vortrags wurden noch offene Fragen aus dem Publikum beantwortet. Prof. Dr. Andreas Vaterlaus nahm an der Podiumsdiskussion „Liberal Arts unter den Bedingungen der Digitalisierung an der Hochschule“ teil, die auch in diesem Band dargestellt ist.



Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

### Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

Andreas Vaterlaus studierte und doktorierte an der ETH Zürich am Departement Physik. Während seiner Dissertation untersuchte er schnelle Entmagnetisierungsprozesse in magnetischen Materialien. Nach einem Postdoc-Aufenthalt bei der IBM in Yorktown Heights, USA, kam er zurück an die ETH Zürich, wo er 2008 zum ordentlichen Professor für Physik und Ausbildung gewählt wurde. Seine Forschungsinteressen liegen heute im Bereich der Lehr- und Lernforschung sowie bei ultraschnellen Prozessen in Festkörpern. Seit 2012 ist Andreas Vaterlaus Prorektor der ETH Zürich für Curriculumsentwicklung. Er präsidiert die Lehrkommission, die strategische Aufgaben im Bereich von Lehrentwicklung und -innovation wahrnimmt. In Zusammenarbeit mit dem Stabsbereich Lehrentwicklung und -technologie (LET) begleitet der Prorektor Curriculumsentwicklung Studiengangsiniciativen, Curriculumsentwicklungsprozesse und Projekte, die durch den Innovedum-Fonds der ETH gefördert werden.

24.11.2017, 10:30 – 12:10 Uhr

Liberal Arts – Praxisbeispiele von europäischen Hochschulen

Vortrag 2: Wissenschaft im Kontext

Vortragender: Prof. Dr. Andreas Vaterlaus (ETH Zürich, Prorektor für Curriculumsentwicklung)

#NEXD17



CC BY 4.0

## Vortragsfolien

**ETH zürich**

**Wissenschaft im Kontext**

Andreas Vaterlaus

ETH Zürich

1 | 11

## “Critical Thinking” Initiative

### Critical Thinking **3.0** - In der Lehre

Die Initiative fördert die Fähigkeit aller ETH-Angehörigen, verschiedene Positionen, Sicht- und Handlungsweisen oder Ansprüche zu unterscheiden, kritisch (und selbstkritisch) zu hinterfragen und geeignete Handlungsoptionen zu eruieren.

Für Studierende umfasst dies insbesondere Kompetenzen in:

- Analysieren und reflektieren
- Urteil bilden und Haltung entwickeln
- Kommunizieren, argumentieren und verantwortungsvoll handeln

| 2

## “Critical Thinking” Initiative: Teaching

### 1. Within the study programs

Science in  
Perspective  
D-GESS \*

Key Qualifications in «CRITICAL THINKING»  
Analyse and Reflect / Judge and Develop Attitude / Communicate,  
Argue und Act Responsible

### 2. External Programs

«ETH-  
Week»

Summer- and  
Winter Schools

Specific  
Projects  
(Dept. Groups)

ISTP

Student  
Project House  
(Pilot 2016)

\* Department for behavioral science, political science, and humanities.  
23 professors in department (31 in D-PHYS).  
SiP: 2 ECTS per year – 60h

| 3 |

**ETH zürich**

## Wer kann einen Studiengang verändern?? Wem gehört ein Studienprogramm??

**Department of Physics**

News & Events | The Department

ETH Zurich → D-PHYS →

- BSc Physics
- MSc Physics
- MSc High Energy Physics
- MSc Biomedical Engineering
- Services for Students
- Degree requests
- Graduation ceremony
- Study Administration

**Entwickelt durch**

- Professorenschaft
- Studierende
- Doktorierende
- Mitarbeitende

→ **Genehmigt von der Rektorin und der Schulleitung.**

→ **Man muss die Departemente überzeugen!!**

| 4

**ETH zürich**

## “Critical Thinking” - First Phase

Timeline of events:

- 1. March '14: Workshop external stakeholders
- 1. May: How are our study programs perceived??
- 1. July: Workshop Wolfsberg, Acceptance and first ideas!
- 1. Feb '15: Course Program in CT
- 1. Sept '15: ETH Week
- Oct. '15: Teaching Retreat: Create Free Space

Visit all 16 departments (May - July)

Projects in the Departments and from university groups

| 5

## “Critical Thinking” in der Lehre Schlüsselqualifikationen

### Analysieren und reflektieren

....

### Urteil bilden und Haltung entwickeln

Absolventinnen und Absolventen eines ETH Studiengangs können Annahmen, Kriterien sowie Standards analysieren, eine Haltung entwickeln und diese im kritischen Diskurs einer Arbeits- oder Forschungsgruppe reflektiert vertreten. Sie sind in der Lage, gesellschaftliche Interessen und Zusammenhänge als Teil des wissenschaftlichen Kontextes zu erkennen.

### Kommunizieren, argumentieren und verantwortungsvoll handeln

....

| | 6

## “Critical Thinking” – Projekte

D-GESS: Departement Geistes-, Erziehungs-, Sozial- und Staatswissenschaften

### Stärkung von “Science in Perspective”:

Mit dem Kursprogramm Science in Perspective/Wissenschaft im Kontext (ehemals Pflichtwahlfach) ermöglicht das D-GESS Studierenden der ETH Zürich neue Sichtweisen auf Inhalte ihrer Kernfächer.

### Schwerpunkte:

- **Reflexionswissen**, eine kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Aussenperspektive auf das eigene Fach.
- **Kontextwissen**, historischer, sozialer, psychologischer oder ökonomischer Kontext
- **Sprachenkenntnisse** und Einblick in fremde Kulturen

| | 7

# Physics Meets Philosophy

## «Philosophical Considerations of Physics»

Example



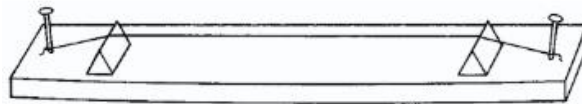
- Discussions on stage
- Group discussions
- Interactive input sections

# Physics Meets Philosophy

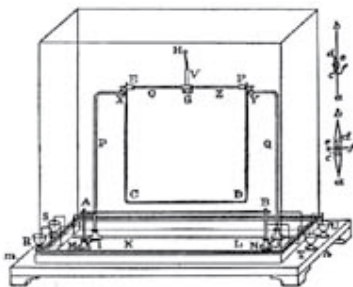
## «Philosophical Considerations of Physics»

Example

### Illustrations



Is this not a manipulation of nature (ordeal for nature) ?



Was the experiment not constructed in a way that the desired result must be obtained?



## “Critical Thinking” – Projects

Example

### A Student Project:

A poster campaign with «provocative» questions! – Like:

*What is my subject specific knowledge good for when I am missing the context?*

*Do you study for ETH – or for your own benefit?*

*Did your professor visit a course in didactics?*

| 10

## ETH Week

Example



- ETH Week is **open to all students from all disciplines**.
- **Students self-competently develop creative solutions** to complex societal problems during one week.  
The story of Food (2015).  
Challenging Water (2016).  
Manufacturing the Future (2017)
- **Close exchange with tutors and experts** through keynote lectures, a case study, prototyping and final presentation.
- ETH Week 2015: The Story of Food  
150 students  
15 departments  
31 countries

| 11



**ETH zürich**

## Course Program

Example

### Alumna and active students organize events!


Big Data – Is data feudalism a danger for democracy?

**reach**  
research and technology  
in switzerland

**Debattierclub Zürich**

## Big Data

Is data feudalism a danger for democracy?




▶ **Prof. Dr. Abraham Bernstein**,  
Chairman Department of Informatics & Co-Director of the  
Digital Society Initiative of the University of Zurich

**Prof. Dr. Serge Bignens**,  
Professor of Medical Informatics at the Bern University of  
Applied Sciences & Board of Directors of the Swiss Society of  
Medical Informatics

Moderation: Servan Grüninger, President reach

**VSETH**  
VERBAND DER STUDIERENDEN AN DER ETH



**ETH zürich**

## Student Project House (pilot since 2016)




**Thinkspace**

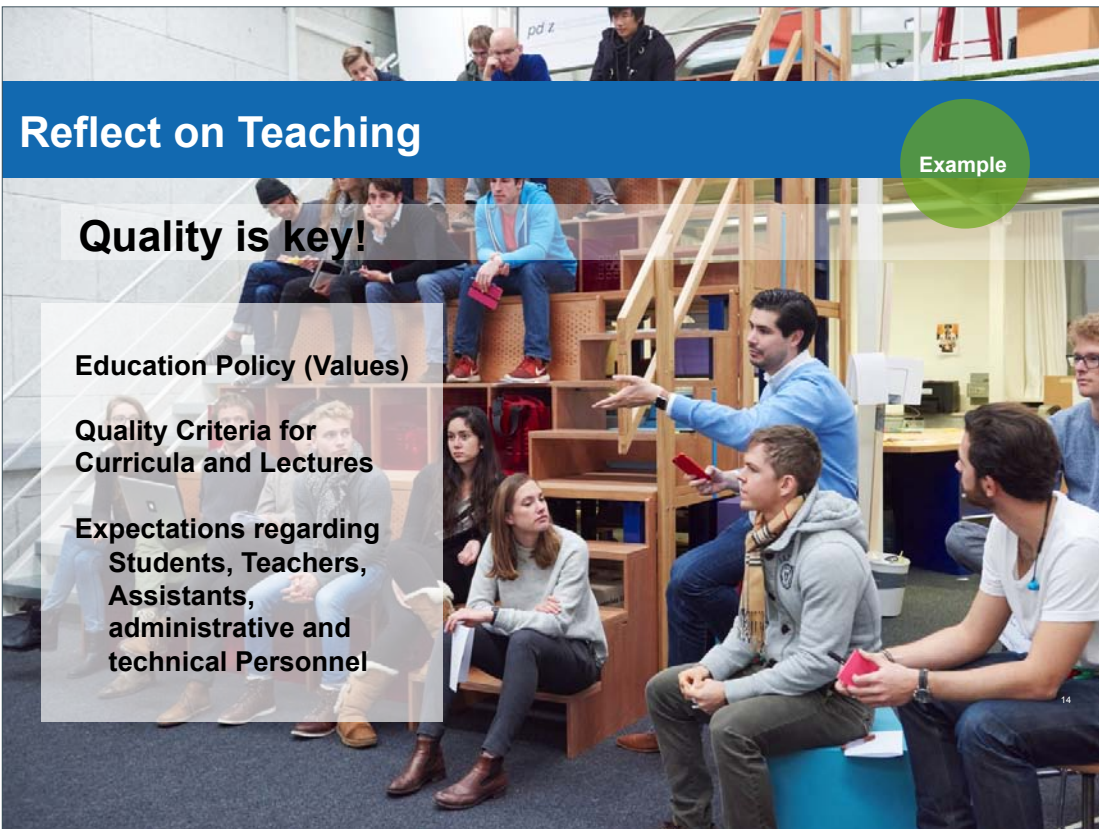
**Ideation**

**Show & Connectspace**

**Showcasing**

**Makespace**

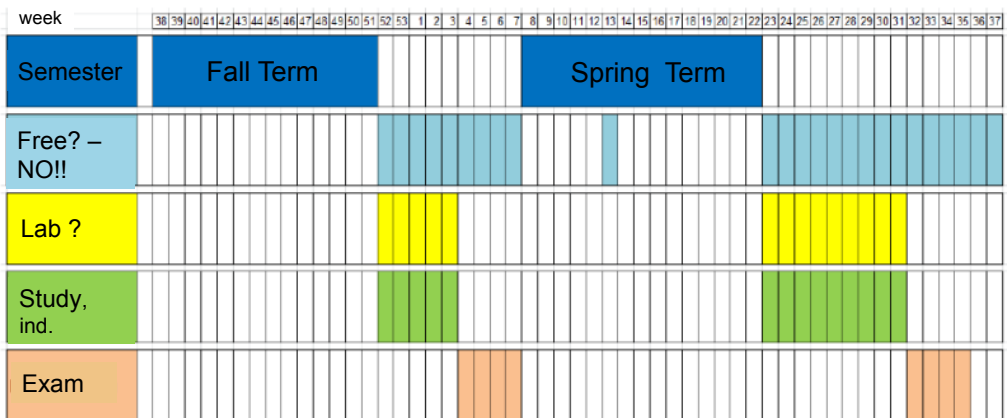
**Prototyping**



ETH zürich

The most important obstacle - **TIME**

Free time for additional projects!  
Free time in the study programs!



ETH zürich

## Assessment – the driver of learning???

Do we assess in a way which fosters critical thinking???  
→ probably no!!



ETH zürich



**Vielen Dank für Ihre  
Aufmerksamkeit**





## LIBERAL ARTS AND SCIENCES AM UNIVERSITY COLLEGE FREIBURG

Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk

Der vierjährige, englischsprachige „Bachelor of Liberal Arts and Sciences“ (LAS) am University College Freiburg (UCF) ist eine fachlich breiter konzipierte Alternative zu den etablierten, disziplinär ausgelegten Bachelor-Studiengängen der Universität Freiburg. Der LAS-Studiengang adaptiert Vorbilder aus den Niederlanden und den USA und erweitert sie um spezifische Freiburger Komponenten.

LAS wendet sich speziell an Studierende, die willens und in der Lage sind, ihr Studium selbstbestimmt zu entwickeln und die später auch in ihrem Berufsleben anspruchsvolle Aufgaben übernehmen möchten. Hauptziel des Studiengangs ist es, die Studierenden anhand konkreter Problemstellungen und Projekte in flexiblem, disziplinenübergreifendem Denken zu schulen und die Anwendung der dadurch erworbenen Problemlösungsstrategien auf komplexe, interdisziplinäre Fragestellungen aus Wissenschaft und Praxis einzuüben. Den Studierenden wird im gesamten Studiengang eine vergleichsweise hohe Flexibilität bei der Organisation ihres eigenen Wissenserwerbs ermöglicht, weiterhin werden sie durchgehend zur Analyse und Reflexion darüber angehalten, was Wissen bedeutet, wie es zustande kommt und welche sozialen und ethischen Implikationen es birgt. Die Studierenden sollen dadurch zugleich lernen, wie sie ihre wissenschaftliche und intellektuelle Weiterentwicklung auch nach dem Universitätsabschluss zielgerichtet, verantwortungsvoll und selbstständig vorantreiben können.



v. l. n. r. Wolfgang Freitag, Ursula Glunk

Der Studiengang basiert auf der Annahme, dass eine solche flexible und fächerübergreifende Ausbildung im grundständigen Studium nur dann ein hohes wissenschaftliches Niveau erreichen kann, wenn sie von einer gezielten erkenntnistheoretischen und wissenschaftssoziologischen Schulung begleitet wird. In einem Kernbereich („Core“: 66 ECTS) werden dementsprechend die Grundlagen für eine theoretisch fundierte und gut reflektierte Interdisziplinarität gelegt. Hier werden die Studierenden

auch intensiv in den für eine verantwortliche berufliche Tätigkeit notwendigen Kulturtechniken geschult. Im Vertiefungsbereich haben die Studierenden mit der Wahl einer Spezialisierungslinie („Major“: 102 ECTS) die Möglichkeit, in einem Wissenschaftsfeld ihrer Wahl auf hohem Niveau akademische Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus bestehen für die Studierenden im Wahlbereich („Electives“: 72 ECTS) vielfältige Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktsetzung.



Prof. Dr. Wolfgang Freitag

### Prof. Dr. Wolfgang Freitag

Kurz-CV:

- 2013: Professor for Epistemology and Theory of Science, University College Freiburg / Department of Philosophy, University of Freiburg.
- 2012–2013: Professor at the Department of Philosophy, Heidelberg University.
- 2011–2012: Assistant Professor at the Department of Philosophy, University of Bern.
- 2010: Habilitation at the University of Konstanz.
- 2005–2011: Assistant Professor at the Department of Philosophy, University of Konstanz.
- 2005: PhD at the University of Konstanz.
- 1993–2001: Studies in Germany, the United Kingdom, and the USA.



Dr. Ursula Glunk

### Dr. Ursula Glunk

Ursula Glunk joined UCF in 2015 as Academic Director. She holds a Master's degree in Psychology from the University of Mannheim and received her PhD in Organization Studies from Tilburg University. From 1999 to 2013 she worked as an Assistant and later Associate Professor in Organizational Behavior at Maastricht University's School of Business and Economics, focusing mainly on the topics of team management and leadership. With her strong interest in personal development, learning facilitation and educational innovation, her career moved naturally towards education management. At Maastricht University she coordinated courses, programs, and innovative learning trajectories at undergraduate, graduate, and postgraduate level. In 2013 she moved to Zeppelin University where she was responsible for managing a new leadership institute and for developing two executive Master programs. She furthermore served as (interim) executive director of Zeppelin University Professional School.

24.11.2017, 10:30 – 12:10 Uhr

Liberal Arts – Praxisbeispiele von europäischen Hochschulen

Vortrag 3: Liberal Arts and Sciences am University College Freiburg


Vortragende: Prof. Dr. Wolfgang Freitag (Universität Freiburg – Dean of Studies University College Freiburg) und Dr. Ursula Glunk (Academic Director University College Freiburg)

#NEXD17




CC BY-NC-ND 4.0

## Vortragsfolien



UNIVERSITY  
COLLEGE  
FREIBURG



UNI  
FREIBURG

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Liberal Arts and Sciences am University College Freiburg

Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Wolfgang Freitag

## University College Freiburg

- UCF \*2012
- „Zentrale Einrichtung“ der Uni Freiburg (\*1457)
- B.A./B.Sc: Liberal Arts and Sciences (LAS)



## Gründungsmotivation

Das University College als Plattform für

- internationale,
- Interdisziplinäre und
- forschungsorientierte ...  
... Lehre an der Uni Freiburg

Empfehlung des Wissenschaftsrats zur Differenzierung der Hochschulen (2010)

- Interdisziplinarität, Internationalisierung, innovative Studienmodelle



## Startphase

### Gründung

- Top-down: Rektorat
- Bottom-up: interfakultäre professorale Arbeitsgruppe der Uni Freiburg
- Beratung durch niederländische Colleges (insbesondere UCM)

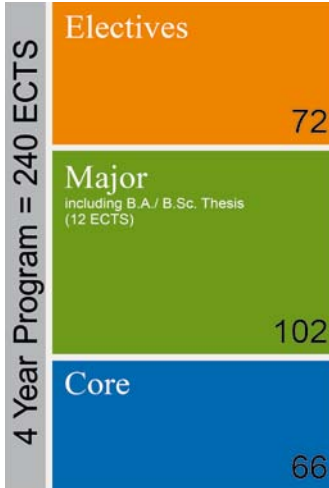
### Finanzierung

- Hochschulausbauprogramm (2012) – BW
- Qualitätspakt Lehre (2010) – Bund
- **Projektcharakter**

## Liberal Arts and Sciences

- Curriculum: Spezialisierung und Breite
- Fokus: Kontextualisiertes Wissen, intellektuelle und praktische Autonomie, kritisches Urteilsvermögen, Kooperationsfähigkeit und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein
- Ziel: Vorbereitung auf den Umgang mit komplexen gesellschaftlichen Fragestellungen
- **4-jähriger, englischsprachiger Bachelor** (mit Erlaubnis BW-WM)

# Curriculum



**Freiraum:** Kurse aus LAS-Majors, Kurse der Uni Freiburg, Study Abroad, Projekte, Sprachen

## Spezialisierung

1. Earth and Environmental Sciences
2. Life Sciences
3. Governance
4. Culture and History

**Kernbereich:** (1) Academic key skills,  
(2) Reflection on science and knowledge,  
(3) Responsibility & Leadership

# Kernbereich

1. Academic Key Skills	2. Reflections on Science and Knowledge	3. Responsibility and Leadership
Research and Presentations	Theory of Knowledge	Responsibility and Leadership I
Written Expressions	Knowledge in Context	Responsibility and Leadership II
English for Academic Purposes	Theory of Science	
Dealing with Numerical Information	Science in Context	
Research Design across Disciplines		

## Organisation LAS

- LAS als Studiengang der Philosophischen Fakultät
- Interfakultäre Studienkommission: (inkl. Rechtsphilosophie, Umweltwissenschaften, Medizin, Mikrosystemtechnik)
- Studiendekan
- Academic Director / Managing Director
- Vier Majorverantwortliche
- Zwei Professuren (Science and Technology Studies; Epistemology and Theory of Science)
- **50% der Lehre UCF intern / 50% Teaching Fellowships und Lehraufträge**

## Studierende

- Mehr als 300 Bewerbungen auf 80 Plätze
  - Auswahl: Notendurschnitt und Interview
  - Hohe Annahmequote
- Geringer Studienabbruch
- 75% überregionale Studierende, davon 25% international (aus 40 Ländern)
- 75% der Studierenden verbringen 1-2 Semester im Ausland
- Vielfältige studentische Initiativen



## UCF und LAS 2017

### Inneruniversitäre Vernetzung

- Faszination Wissenschaft
- UCF-FRIAS
- Lehrkooperationen
- Vielfältige individuelle Vernetzung

### Internationale Vernetzung

- Austausch-Partner in Europa, USA, Asien, Australien
- Double Degree mit UCM
- Erasmus+ Strategische Partnerschaft CREATES
- Beratungen für College-Neugründungen (Osteuropa, Asien)

10

## UCF und LAS 2017

### LAS Aufbauphase ist abgeschlossen

- Organisation von Interdisziplinarität und akademischer Individualität ist machbar
- Lehrimport ist etabliert
- College als Lerngemeinschaft
- Erster Abschlussjahrgang 2016: Erfolgreiche Bewerbungen der Absolventen (auch fachdisziplinäre Masterprogramme etc.)

11



## Beispiel Bachelorarbeiten

- Expanding Reader-Response Theory to Audio-Visual Media
- Coloniality and the Putumayo Indigenocide
- A Systematic Review of Interoception in Alexithymia
- Unraveling the Nuclear Functions of Hsp90
- Environmental Pollution and European Human Rights Regime
- Reducing the Input of Pharmaceuticals Into Surface Water
- Europe's Human Rights Response to Unaccompanied Minors and Children
- The Rhetorical Strategies of the Two Opposing Camps in the UK's EU Membership Referendum Campaigns on Twitter
- An Analysis of the Agenda-Setting Process in the European Commission

# Absolventen

	Master-/PhD-Programs	Internships, Employment
Germany	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neurosciences; Biology; Cognitive Science; Earth and Environmental Sciences (Freiburg)</li> <li>- Neurosciences, Political Science, Philosophie (FU Berlin)</li> <li>- Molecular Medicine (Charité)</li> <li>- Social Sciences (HU Berlin)</li> <li>- International Affairs (Hertie School of Governance, Berlin)</li> <li>- Translational Medical Research (Heidelberg)</li> <li>- Communication Studies (Koblenz-Landau)</li> <li>- Humangeographie/Global Studies (Tübingen)</li> <li>- Law (Bonn)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stadttheater Freiburg; Caritas; Fraunhofer ISE, Particip GmbH, Badischer Bauernverband (Freiburg)</li> <li>- Human Rights Watch; Terre des Femmes; Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit; Human Rights &amp; Responsible Business; OnPurpose (Berlin)</li> <li>- Social Enterprise Housing &amp; Integration / stipend of the Social Impact Lab (Hamburg)</li> </ul>
EU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Migration Studies; Social Policy; Women's Studies (Oxford, UK)</li> <li>- Sustainable Development (Utrecht, NL)</li> <li>- Cognitive Science (Maastricht, NL)</li> <li>- Cultural Economics &amp; Entrepreneurship (Erasmus University Rotterdam, NL)</li> <li>- Law; International Criminal Law (University of Ireland)</li> <li>- Gender and Culture (Swansea, UK)</li> <li>- Gender and Media Studies (Sussex, UK)</li> <li>- Public Policy (Den Haag/Barcelona)</li> <li>- Science Management (Madrid, E)</li> <li>- Environmental Communication and Management (Uppsala, SE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Goethe Institut (Dublin, IE)</li> <li>- Social Media Entrprise (Amsterdam, NL)</li> </ul>
Beyond	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education Studies (Johns Hopkins, USA)</li> <li>- Business Administration (St. Thomas University, USA)</li> <li>- Biorenewable Systems (Penn State, USA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heinrich Böll Stiftung (Tbilisi, Georgia)</li> <li>- econtur/BORDA (Bangalore, India)</li> </ul>

# Herausforderungen

- Tradition und Erneuerung
- Identität als Lehrinstitut (primär) innerhalb eines forschungsdominierten Hochschulsystems
- Collegestruktur in einer deutschen Volluniversität mit starken Fakultäten: z.B. Ressourcenkonkurrenz; Ressourceneinsatz
- Vom Projekt zur Institution: Nachhaltigkeit der Finanzierung

## Nächste Schritte

---

- Kursangebote Wissenschaftsreflektion für andere universitäre Studiengänge
- 2018: Evaluation des College und Akkreditierung des Studiengangs
- 2020: Verstetigung?





## DER OPTIONALBEREICH: ERÖFFNEN NEUER HORIZONTE

Prof. Dr. Klemens Störtkuhl

Vor mehr als 20 Jahren begann die Ruhr-Universität Bochum damit, Studiengänge grundlegend zu reformieren. Die Intention, ein im Sinne von Humboldt geprägtes Curriculum zu entwickeln, mündete 2001 in der Schaffung des Optionalbereichs im Rahmen des zeitgleich an der Ruhr-Universität eingeführten Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengangs. Von Anfang an waren die 14 am Studiengang beteiligten Fakultäten aufgefordert, den Optionalbereich durch spezifische Lehrangebote mit zu gestalten, und nach einer längeren Eingangsphase kommen die Fakultäten dieser Forderung seit 2007 vollumfänglich nach.

Der Optionalbereich ist in seiner Struktur als eine fakultätsübergreifende Einrichtung an der Ruhr-Universität konzipiert. Von Beginn an wurde der Optionalbereich in der Gemeinsamen Prüfungsordnung für den Zwei-Fächer-Studiengang verankert und die Fakultäten sind neben der oben genannten Lehrverpflichtung sowohl für das Qualitätsmanagement im Rahmen eines dafür geschaffenen Gemeinsamen Ausschusses als auch für die Finanzierung dieser Einrichtung verantwortlich. Erfolgreich umgesetzt wurde dieses Ziel mit einer parallel eingeführten Gemeinsamen Prüfungsordnung für den Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang. Darin wird verbindlich geregelt, wie sich die Fakultäten am Optionalbereich beteiligen (aktuelle Fassung der Ordnung: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/geschichte/mam/content/gemppo\\_2016\\_2\\_faecher\\_ba\\_03.11.2016.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/geschichte/mam/content/gemppo_2016_2_faecher_ba_03.11.2016.pdf))



Der Optionalbereich hat entscheidend dazu beitragen, den Studierenden im Kontext des Fachstudiums neue Horizonte zu erschließen – eine, wie sich in den letzten Jahren immer deutlicher herausstellte, zukunftsweisende Entscheidung. So war es in den letzten vier Jahren möglich, neue Lehrformate und Lehrkonzepte im Optionalbereich zu erproben und gleichzeitig die Fakultäten in diese Konzepte mit einzubinden.

## Struktur des Optionalbereichs

Der Optionalbereich ist integraler Bestandteil des Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengangs. Von den insgesamt 180 Credit Points (CP), die zu erreichen sind, müssen die Studierenden im Optionalbereich Module im Umfang von 30 CP belegen und erfolgreich absolvieren (Abb. 1). Das Modulangebot umfasst Sprachmodule, praxisorientierte Angebote bis hin zu Praktika, interdisziplinäre Angebote, Exkursionen etc.

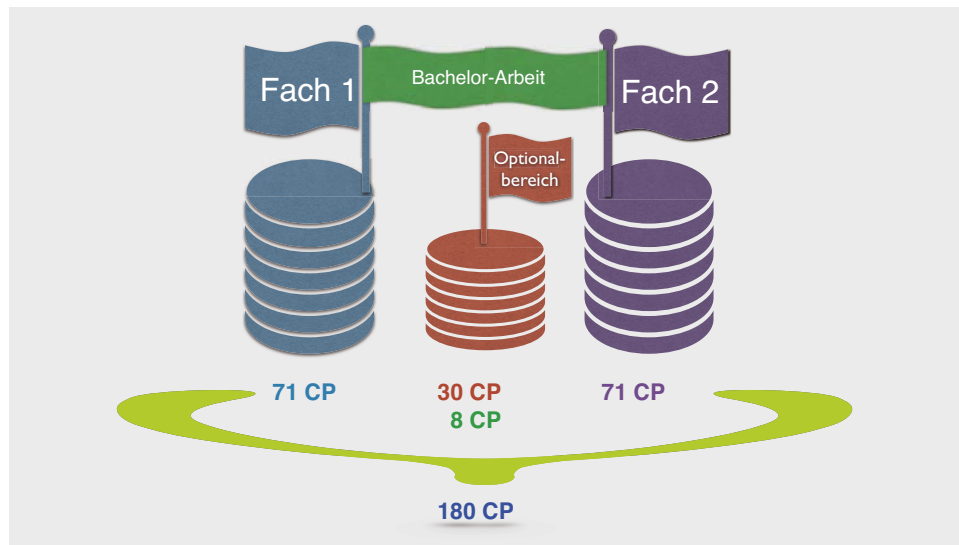


Abbildung 1: Der Optionalbereich ist mit 30 CP Bestandteil des Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengangs

Zur Koordinierung wurde eine Geschäftsstelle eingerichtet, die vom Rektorat und den beteiligten Fakultäten finanziert wird. Geleitet wird der Optionalbereich aktuell von einem Studiendekan und einer stellv. Studiendekanin, die von den Fakultäten in einem vierjährigen Rhythmus gewählt werden. Zur Qualitätskontrolle ist ein gemeinsamer, beschließender Ausschuss eingerichtet. Die Verteilung der Mitglieder berücksichtigt alle Statusgruppen und auch die Zahl der pro Fakultät bzw. Fach immatrikulierten Studierenden.

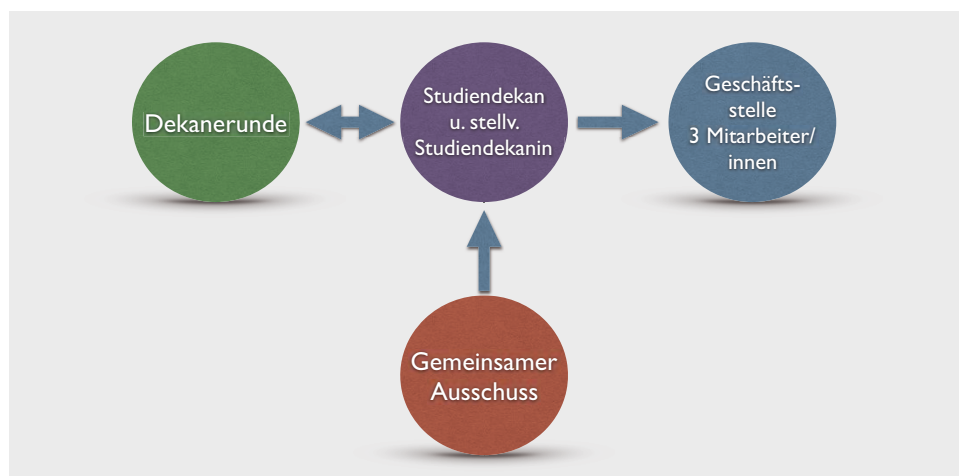


Abbildung 2: Organisation des Optionalbereichs. Der Gemeinsame Ausschuss und der Studiendekan sind den Dekanen der beteiligten Fakultäten berichtspflichtig

## Aufgaben des Optionalbereichs

Die Geschäftsstelle übernimmt koordinierende und beratende Aufgaben. Auf der einen Seite werden die Lehrenden mit Blick auf das zu erstellende Angebot beraten, auf der anderen Seite steht die Geschäftsstelle für Fragen der aktuell 12 000 Studierenden im Optionalbereich zur Verfügung. Studierende können innerhalb des Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengangs mehr als 30 unterschiedliche Fachkombinationen studieren. Es gilt, ihr individuelles Profil im Optionalbereich damit in Einklang bringen, oder anders gesagt, ihnen mögliche Horizonte aufzuzeigen. Eine kompetente und fachunabhängige Beratung ist dafür unabdingbar. Die Geschäftsstelle koordiniert darüber hinaus jedes Semester das komplette Modulangebot, bereitet es für die Beratungen im Gemeinsamen Ausschuss vor und veröffentlicht es nach der Genehmigung durch den Ausschuss.

## Inhaltliche Struktur des Lehrangebots

Das Lehrangebot im Optionalbereich ist modularisiert (siehe Link: [http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernat1/aufgaben/abteilung1/angeklickt/1\\_02kkm\\_vorgaben\\_modularisierung.pdf](http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernat1/aufgaben/abteilung1/angeklickt/1_02kkm_vorgaben_modularisierung.pdf)) und unterliegt den vom Gemeinsamen Ausschuss festgelegten Qualitätsstandards, wie z. B. Workload oder Kursgröße. Es gibt Module mit fünf, zehn, 15 oder 20 CP, die Benotung ist von der CP-Zahl unabhängig.

Das gesamte Modulangebot, das durchschnittlich 350 Module pro Semester umfasst, war über inhaltliche Kriterien in sechs Gebiete strukturiert. Diese Struktur wurde im Rahmen universitätsinterner Entwicklungsprozesse und mit finanzieller Unterstützung eines BMBF-Förderprogramms zur Lehrverbesserung verändert. Das Modulangebot wird nun in Profilen abgebildet (Abb. 3), um dem individuellen „Student-Life-Cycle“ stärker zu entsprechen.



Abbildung 3: Acht Profile geben den Studierenden bei einem individuellen Student-Life-Cycle im Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang Orientierung

## Neue Horizonte

Der Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum ist sehr früh konzipiert und eingerichtet worden und hat mittlerweile eine Pionierrolle in der deutschen Hochschullandschaft eingenommen. Er bietet eine Plattform an, auf der neue Lern- und Lehrformate erprobt werden können, ohne die entsprechenden Curricula oder Prüfungsordnungen umschreiben oder ergänzen zu müssen. Damit die Einführung

einer dem Optionalbereich vergleichbaren Einrichtung an Hochschulen gelingen kann, bedarf es allerdings hochschulinterner Verbindlichkeiten.

### Danksagung:

Ich bedanke mich herzlich bei Prof. Dr. Annette Pankratz und Astrid Steger (Geschäftsstelle des Optionalbereichs) für Kommentare und die Durchsicht des Textes sowie der angehängten Präsentation.



Prof. Dr. Klemens Störtkuhl

### Prof. Dr. Klemens Störtkuhl

Wissenschaftlicher Werdegang:

- Promotion 1993 an der Université de Fribourg, Schweiz in der Arbeitsgruppe Prof. Dr. R. Stocker
- 05.1993–5.1996: Forschungsaufenthalt an der Yale University, USA im Bereich Neurogenetik
- 05.2002: Habilitation im Fach Neurobiochemie, Fakultät für Chemie, Ruhr-Universität Bochum
- 09.2004 –10.2004: Vertretung der Professur für Muskelphysiologie, Fakultät für Biologie und Biotechnologie
- seit 10.2004: Universitätsprofessor an der Ruhr-Universität Bochum
- 07.2009: Berufung zum Vertrauensdozenten der Konrad Adenauerstiftung
- 5.2012–5.2016: Mitglied der Lenkungsgruppe des Rektorats der Ruhr-Universität zur Lehrverbesserung (inSTUDIES, BMBF Förderprojekt)
- seit 2013: Sprecher der Studiendekane der Ruhr-Universität Bochum
- seit 05.2016: Mitglied der Koordinierungsgruppe zum neuen Förderprojekt des BMBF zur Lehrverbesserung (inSTUDIES plus)

### #NEXD17

24.11.2017, 10:30 – 12:10 Uhr

Liberal Arts – Praxisbeispiele von europäischen Hochschulen

Vortrag 4: Der Optionalbereich: Eröffnen neuer Horizonte

Vortragender: Prof. Dr. Klemens Störtkuhl (Studiendekan Optionalbereich, Universität Bochum)



CC BY-NC-ND 4.0

## Vortragsfolien

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

Dean of studies, Optionalbereich | Professor Dr. Klemens Störkuhl


**Der Optionalbereich:  
Eröffnen neuer Horizonte**

**Ruhr Universität Bochum  
Prof. Dr. Klemens Störkuhl**



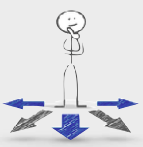
RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB



1. Ausgangslage      2. Maßnahmen      3. Umsetzung



Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 2



*Humboldt durch die Hintertür*

Bildung, so schrieb Humboldt, „...bedeutet die Anregung aller Kräfte eines Menschen“

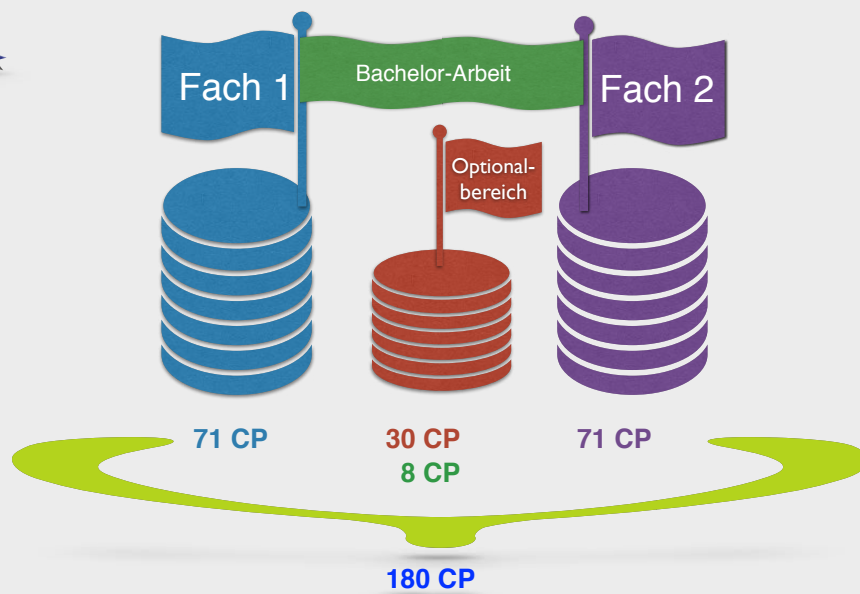
„Wir geben den Studierenden das Handwerkzeug dafür, ein eigenes Profil zu schaffen“,  
.....„Über allem steht die Frage: Wie mache ich mich fit für den Arbeitsmarkt?“

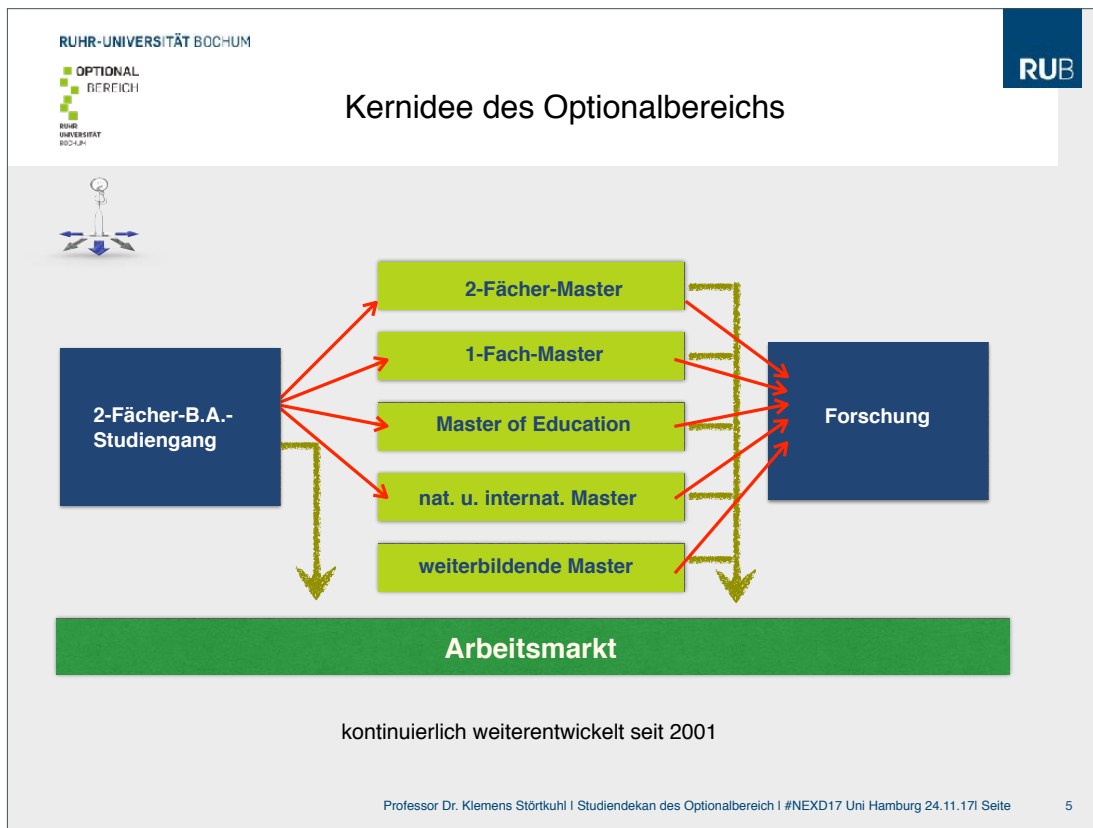


HRK Hochschulrektorenkonferenz  
© 2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023/2024

HRK Publikation, Kreative Vielfalt, Bonn, April 2010

Aufbau des 2-Fächer-Bachelor-Studiengangs






RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

Bisherige Regeln, gültig bis Wintersemester 2016/17



Fremdsprachen
Kommunikation
Informationstechnologien
Interdisziplinäre Studieneinheiten
Praktikum
Schul- u. unterrichtsbezogene Studieneinheiten


1. Im Optionalbereich sind 30 CP zu studieren
2. Es müssen drei der sechs Gebiete studiert werden

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 7

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB



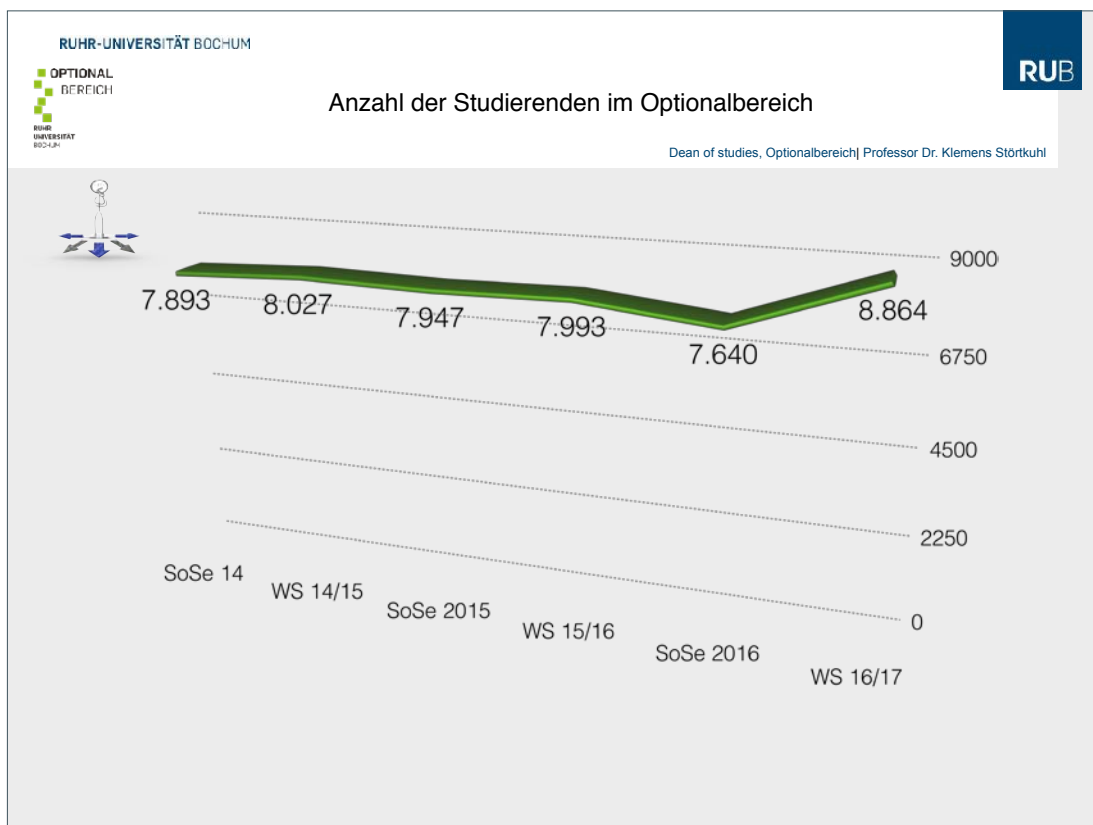
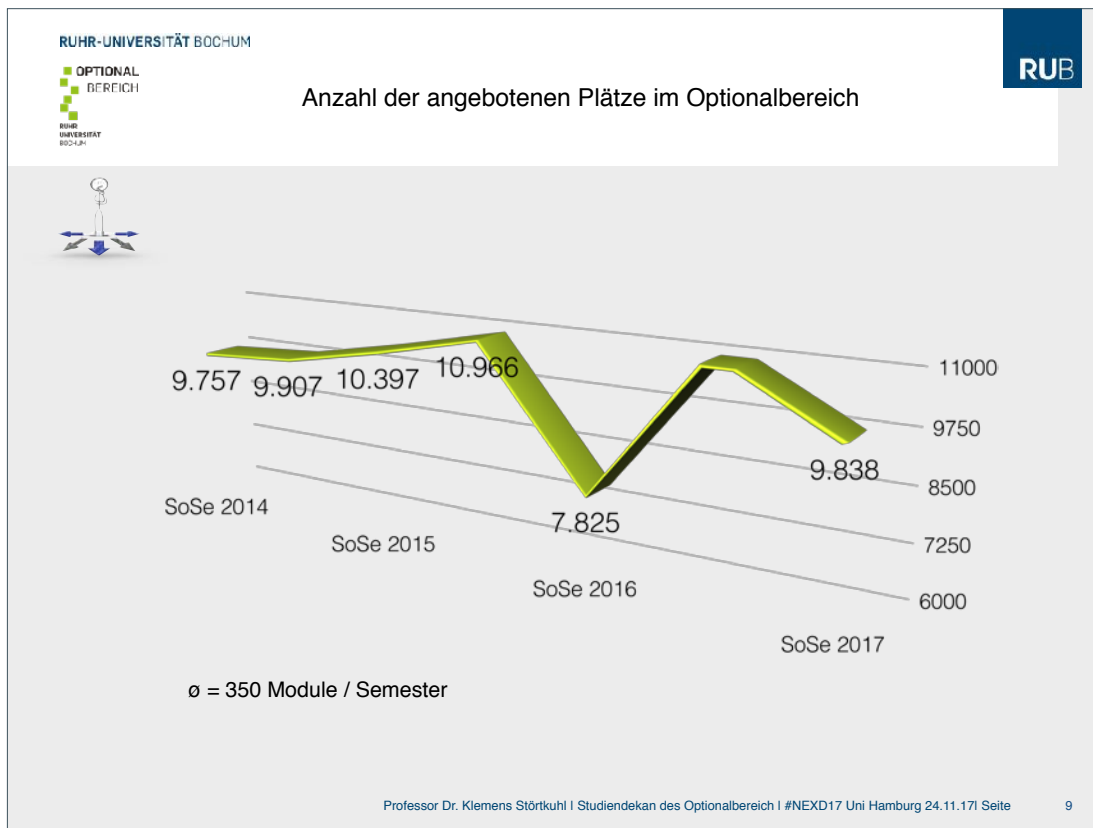
∅ = 300 Module / Semester

∅ = 10.000 Plätze / Semester

∅ = 7500 Studierende / Semester


Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 8



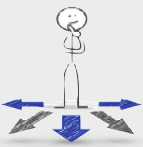






RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM  
 OPTIONAL  
 BEREICH  
 RUB




1. Ausgangslage      2. Maßnahmen      3. Umsetzung

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 13

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM  
 OPTIONAL  
 BEREICH  
 RUB

Kernfragen zur Weiterentwicklung des Optionalbereichs



**Dozent/in + Berater/in**  
 Welche Maßnahmen sind für die Entwicklung erforderlich?

**Studierende**  
 Wie verändern sich Profile, Kompetenzen und Perspektiven?

**Lehrangebot und -organisation**  
 Wie erneuern sich Angebote, Didaktik und Verantwortlichkeiten?

**Projektbudget**  
 Welcher Budgetrahmen ist einzuhalten? Nachhaltigkeit?

**individuelle Pfade und Profilbildung**

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 14

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

# 1. Impuls, Start Intensive Track, Rektoratsprogramm



**intensive track**  
RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 15

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

# 1. Entwicklungsschritt 2010

Dean of studies, Optionalbereich | Professor Dr. Klemens Störkuhl

Normal Track



Fremdsprachen
Kommunikation
Informationstechnologien
Interdisziplinäre Studieneinheiten
Praktika
Schul- u. Unterrichtsbezogene Studieneinheiten

Neu: Intensive Track

Forschen  
Studieren

International  
Studieren

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | Vortrag DGHD Jahrestagung 22.09.2016 | Seite 15

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

intensive  
track

RUB



### Forschen Studieren

### International Studieren

Forschungs-  
kompetenz

Interkulturelle  
Kompetenz

Arbeitstechniken  
Präsentationstechniken  
Problemlösungskompetenz  
Zeitmanagement

Selbstmanagement  
Teamfähigkeit

Fremd- / Fachsprache

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | Vortrag DGHD Jahrestagung 22.09.2016 | Seite 16

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

intensive  
track

RUB

### Forschen Studieren

### International Studieren

## Pilotkurse

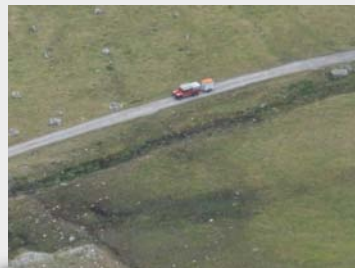
<p><b>Sportwissenschaft</b></p> 	<p><b>Neurowissenschaft</b></p> 	<p><u>Learning Outcomes</u></p> <p>Fachtermini verstehen</p> <p>Heuristiken und Forschungsmethoden aneignen</p> <p>Wissen anwenden</p>
<p><b>Mediävistik</b></p> 	<p><b>Umweltgeschichte</b></p> 	<p>Forschungsfragen entwickeln und bearbeiten</p> <p>Ergebnisse interpretieren und in einen wissenschaftlichen Zusammenhang stellen</p>

Bologna - Zukunft der Lehre: Hannover 10. Februar 2010 Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 18



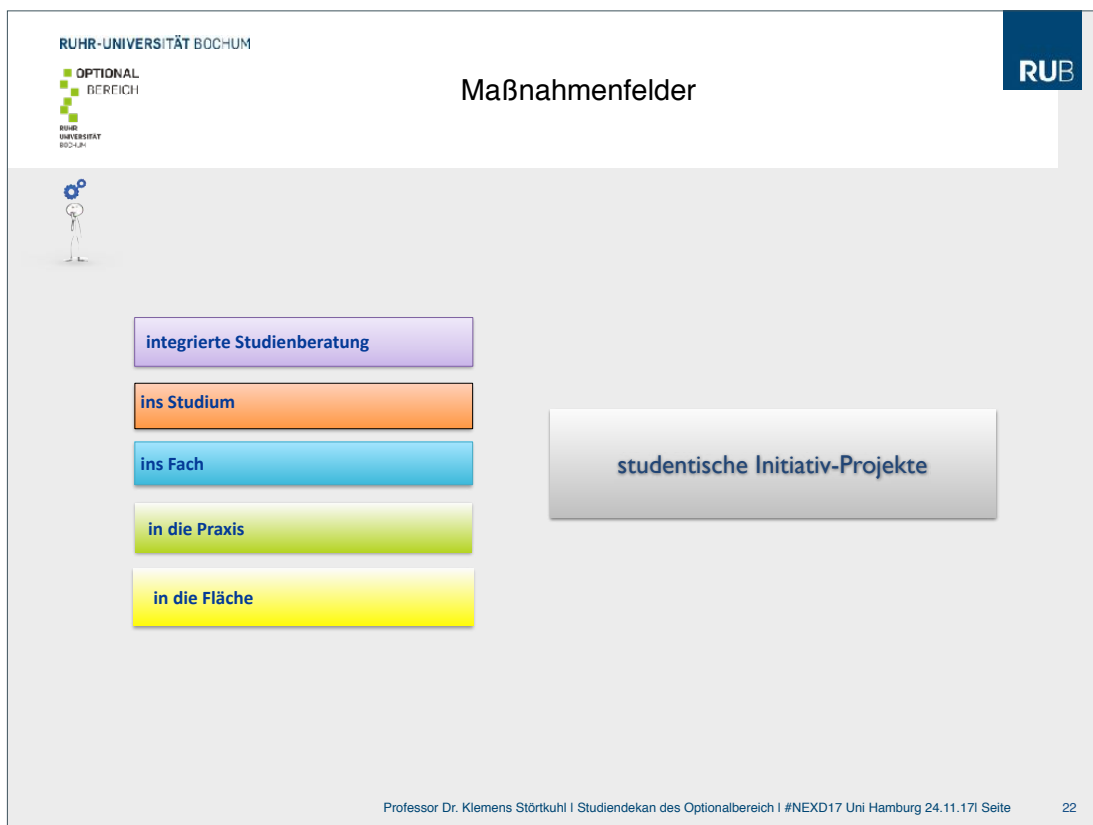
## FORSCHEN STUDIEREN IN DER SPORTWISSENSCHAFT

Das Modul richtet sich an interessierte Studierende aller Fachrichtungen mit Interesse an humanphysiologischen wissenschaftlichen Fragestellungen.



Impuls, 2012 Start inSTUDIES, BMBF gefördert ,  
9,2 Mio € / 3 Jahre





RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

Wie kann es zukünftig aussehen?  
Entwicklungspotenzial des Optionalbereichs

Stand 2012

Fremdsprachen

Kommunikation

Informationstechnologien

Interdisziplinäre Studieneinheiten

Praktikum

Schul- u. unterrichtsbezogene Studieneinheiten

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereichs | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 23

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

OPTIONAL  
BEREICH

RUB

Wie kann es zukünftig aussehen?  
Entwicklungspotenzial des Optionalbereichs

Jul - Sep Information Dekane/Studiendekane, PSE, ZFA

7.11.13 Fakultätorkonferenz

Nov - Jan Neue inStudies-Ausschreibung

März - April Übersicht über das Angebot und Prüfung auf Vollständigkeit bezogen auf Themen und Zielgruppen

Juli Veröffentlichung der neuen Angebote

Beginn des Modellversuchs Studium nach Profilen

SoS 2013

WS 2014/2015

14./15.11. inStudies-Tagung „Wege bereiten – Wege beschreiten“

Sep - Juli Konzeptentwicklung neuer Angebote (inStudies)

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereichs | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 24



**RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM**  
 OPTIONAL  
 BEREICH  
 RUHR  
 UNIVERSITÄT  
 BOCHUM

**RUB**

**Stand WS 2016/17**

Profil 20 CP

freier Wahlbereich 10 CP

Festgeschrieben in einer gemeinsamen Prüfungsordnung

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 25

**RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM**  
 OPTIONAL  
 BEREICH  
 RUHR  
 UNIVERSITÄT  
 BOCHUM

**RUB**

Bestimmung des Ziels einer Curriculumentwicklung (fachliche oder berufsorientierte Schwerpunktsetzung im Hinblick auf den Studienabschluss).

Wer (Lehrende, Studierende, Studienberatung, Verwaltung) muss in die Entwicklung einbezogen werden?

Planung und Umsetzung neuer Lehrformate unter Einbindung aller beteiligten Fakultäten und Fächer. Notwendigkeit von Anschubfinanzierung für Pilotprojekte, die Impulse setzen können.

§ Herstellung von Verbindlichkeit für alle Beteiligten durch die Verankerung der Prozessergebnisse in der Gemeinsamen Prüfungsordnung.

Professor Dr. Klemens Störkuhl | Studiendekan des Optionalbereich | #NEXD17 Uni Hamburg 24.11.17 | Seite 26

Vielen Dank

## STUDIUM GENERALE: ENGAGEMENTFÖRDERUNG UND FORSCHENDES LERNEN

Prof. Dr. Silke Segler-Meißner

Unter dem Logo der Universität Hamburg finden sich die drei Schlagworte: Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Im Selbstverständnis der Universität vereinen sie sich zu der Formel „Bildung durch Wissenschaft“, die das Ideal der Aufklärung ebenso aufruft wie den universalistisch-humanistischen Wertekanon. Die Rückbindung an Humboldt gehört zu den Allgemeinplätzen der Diskussion um ein Studium Generale, bedarf aber zugleich einer Aktualisierung, die den gegenwärtigen Anforderungen der Gesellschaft an die Universität als Bildungseinrichtung gerecht wird.



Zu Beginn des 21. Jahrhunderts prägt ein Begriff die Debatte, der neue Aufgabenfelder umreißt und für die Gestaltung eines Studium Generale von zentraler Bedeutung ist: die sogenannte „Third Mission“ von Hochschulen, die häufig in Verbindung mit „Knowledge Transfer“ und Konzepten wie „Community Based Research“ oder „Service Learning“ genannt wird (Himpsl, 2017). Am Institut für Hochschulforschung der Universität Halle-Wittenberg entstand im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „BeMission – Die Third Mission in der Leistungsbewertung von Hochschulen“ eine umfassende Dokumentation zu den existierenden Definitionen, der Berichterstattung zur und der Bilanzierung von „Third Mission“ an den bundesdeutschen Hochschulen (Henke/Pasternak/Schmid, 2015). Daneben hat die internationale Vergleichsstudie „Mission Gesellschaft“ des Stifterverbands am Beispiel universitärer Praxis bereits existierende Formen und Formate der Integration zivilgesellschaftlichen Engagements in die Curricula dargelegt, dass die Universitäten als staatlich finanziertes Gemeinwesen auch eine ethische Verpflichtung gegenüber der Öffentlichkeit haben (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe, 2010). Neben der Bereitstellung und dem Transfer von Wissen bestimmt die gesellschaftliche Verantwortung nachdrücklich das Selbstverständnis deutscher Universitäten, auch wenn bislang eine universitäre Strategie der Engagementförderung durch Lehre fehlt. Als „Third Mission“ können die Aktivitäten bezeichnet werden, die an Forschung und Lehre anknüpfen und in den folgenden

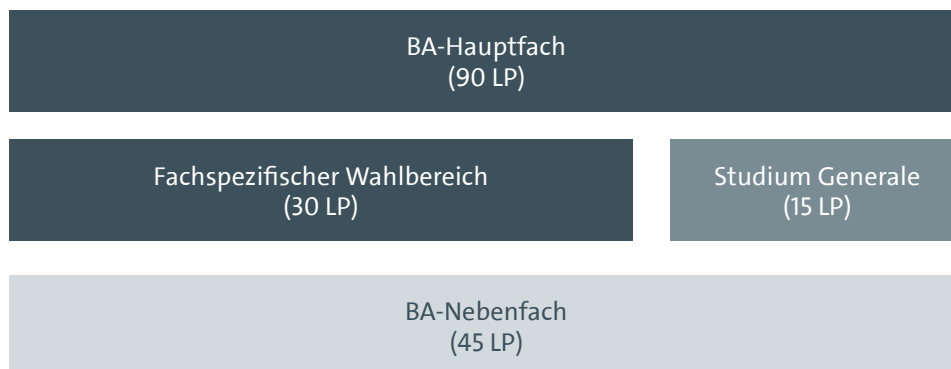
drei Feldern zu situieren sind: „Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement“ (Henke/Pasternak/Schmid, 2015, 11).

Aktuell hat die Universität Hamburg kein Konzept für ein Studium Generale, das sich mit einem wissenschaftlich fundierten und zugleich gesellschaftspolitisch innovativ ausgerichteten Programm der Bewältigung der Zukunftsaufgaben stellt. Am Beispiel der Reform der Bachelor-Studiengänge der Fakultät für Geisteswissenschaften im Jahr 2013 möchte ich ein mögliches Modell für einen fakultätsübergreifenden Curricularbereich entwerfen, in dem neben der forschenden Erschließung fachfremder Wissensbereiche auch die Förderung studentischen Engagements eine zentrale Rolle spielt. Als Reaktion auf die sogenannte „Flüchtlingskrise“ hat das Studiendekanat der Fakultät im Wintersemester 2015/16 ein Pilotprogramm der Engagementförderung entwickelt, das profilbildend für ein gesamtuniversitäres Studium Generale sein kann.

## 1. Studienreform 2.0 und das Studium Generale

Im Rahmen der Auftaktkonferenz des Universitätskollegs am 1. November 2012 schilderte der ehemalige Vizepräsident für Studium und Lehre, Prof. Dr. Holger Fischer, die Erfahrungen der Universität Hamburg mit dem Studium Generale. Er würdigte Versuche wie „Orientierung Generale“, „Universitätskolleg“ und die Einführung eines „Freien Wahlbereichs“ als positive Ansätze einer integrativen Auseinandersetzung mit transdisziplinären Inhalten, stellte aber gleichzeitig die Problematik der Implementierung eines entsprechenden allgemeinbildenden Studienbereichs in die curricularen Strukturen heraus, der im weitesten Sinne der Herausbildung individueller Profile und der Förderung von Persönlichkeiten dient (Fischer, 2013). Auf der einen Seite fehlte es an einer strukturellen Verankerung, auf der anderen Seite an einem überzeugenden Angebot, das Studierende motiviert, sich jenseits des fachwissenschaftlichen Studiums für andere Inhalte zu begeistern. Darüber hinaus blieb die Frage nach dem Profil eines Freien Wahlbereichs offen, der sich gegenüber dem ABK-Bereich (Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen) abzugrenzen und gleichzeitig ein attraktives Programm anzubieten hatte.

Parallel dazu initiierte die Fakultät für Geisteswissenschaften einen umfassenden strukturellen Reformprozess ihrer Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor of Arts. Ein wesentliches Kernelement der Reform war die Ersetzung des ABK-Bereichs (27 LP) und des Freien Wahlbereichs (18 LP) durch den Optionalbereich (45 LP). Der neu geschaffene Optionalbereich trägt dem Anspruch Rechnung, dass ein wesentliches Qualitätsmerkmal nachhaltiger universitärer Bildungsprozesse die Ermöglichung einer „reflektierten Spezialisierung“ (Ludwig Huber) sein muss. Die Struktur universitärer Bildungsangebote sollte darauf ausgelegt sein, neben dem Aufbau einer fachbezogenen wissenschaftlichen Expertise auch die Entwicklung von allgemeiner Wahrnehmungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Selbstreflexivität zu unterstützen und darüber hinaus gezielt die soziale Kompetenz (im Sinne einer übergreifenden Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit) bei Studierenden zu fördern. Der vor diesem bildungstheoretischen Hintergrund eingerichtete Optionalbereich ist durch ein hohes Maß an Gestaltungsvielfalt gekennzeichnet, die einerseits komplementär zu den jeweiligen Hauptfächern ausdifferenziert wurde (Fachspezifischer Wahlbereich, 30 LP) und andererseits fächerübergreifend angelegt ist (Studium Generale, 15 LP).



Folgende Gestaltungsoptionen sind in dem neu geschaffenen Fachspezifischen Wahlbereich möglich:

- Ermöglichung eines Auslandssemesters (Schaffung eines „Mobilitätsfensters“)
- zusätzliche Module und Lehrveranstaltungen zum Erwerb einer (weiteren) Fremdsprache bzw. des Latinums
- zusätzliche wahlobligatorische Module und vertiefende Lehrveranstaltungen im Fach (fachliche Spezialisierung)
- zusätzliche Module und Lehrveranstaltungen in ergänzenden oder komplementären Fachdisziplinen
- Praxissemester bzw. Praxisphasen, die mit außeruniversitären Kooperationspartnern konzipiert und angeboten werden
- berufsbezogene bzw. berufsfeldorientierende Angebote (die auf den engeren fachlichen Kontext bezogen sind)

Bei der Ausgestaltung des Fachspezifischen Wahlbereichs bestand das Ziel darin, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, interessengeleitet und bedürfnisorientiert zwischen verschiedenen strukturierten Studienmöglichkeiten wählen zu können. Dazu wurde in den Fachspezifischen Bestimmungen ein entsprechender Katalog an verschiedenen wahlobligatorischen Modulen und Modulkombinationen vorgesehen. In den Fachbereichen Sprache, Literatur und Medien I und II sowie im Fachbereich Geschichte haben die Studierenden darüber hinaus im Bachelor-Studium und seit dem Wintersemester 2017/18 auch im Master die Option, gemeinsam mit Kommilitoninnen und Kommilitonen und Dozentinnen bzw. Dozenten eigene Forschungs- und Praxisprojekte zu entwickeln und zu realisieren, für die sie Leistungspunkte erhalten.

Das Studium Generale (15 LP) ist Teil des neu geschaffenen Optionalbereichs. Die organisatorische und kapazitive Verantwortung für das Studium Generale (15 LP) liegt beim Studiendekanat der Fakultät. Die sieben Fachbereiche der Fakultät (und das Institut für Katholische Theologie) stellen hierfür ein sehr reichhaltiges Angebot bereit, das aus allgemeinen Einführungs- und Überblicksveranstaltungen sowie Ringvorlesungen in nahezu allen geisteswissenschaftlichen Lehreinheiten besteht. Gegenwärtig können die Studierenden in jedem Semester aus über 100 Lehrveranstaltungen aller Disziplinen wählen. Hinzu kommen spezielle Lehrangebote, die aktuellen gesellschafts- und/oder kulturpolitischen Diskussionen („epochaltypische Themen“, Wolfgang Klafki) gewidmet sind und die den Studierenden gezielt (geistes-)wissenschaftlich informierte Sichtweisen und Zugriffe auf die jeweils diskutierten Themen ermöglichen.

Für Lehrveranstaltungen, die im Studium Generale angeboten werden, gilt ein Set qualitativer Mindeststandards:

- Die Inhalte der Lehrveranstaltungen sind in ihrer Darstellung auch für Studierende ohne fachspezifische Vorkenntnisse (im engeren Sinne) verständlich.
- Die Inhalte der Lehrveranstaltungen stellen auch für Studierende aus anderen (geistes-)wissenschaftlichen Disziplinen eine sinnvolle Ergänzung des individuellen Wissens- und Fähigkeitsspektrums (Lernportfolio) dar.
- Die Lehrveranstaltungen ermöglichen durch ihr didaktisches Setting ein individuelles Nachholen von erforderlichen Voraussetzungen durch Selbststudium. Die Lehrenden unterstützen die Studierenden darin, ihre überfachlichen Fähigkeiten und ihr fachüberschreitendes Reflexionswissen zu erweitern.
- Die Lehrveranstaltungen identifizieren und thematisieren je nach Inhalt bzw. Gegenstandsbereich mögliche Schnittstellen zu anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen und deren Herangehensweisen und Methoden.

Sämtliche Lehrveranstaltungen im Bereich Studium Generale schließen grundsätzlich mit einer (unbenoteten) Studienleistung ab. Das Studiendekanat stellt für jedes Semester einen Lehrplan für das Studium Generale zusammen, der aus geeigneten Lehrveranstaltungen der Fachbereiche besteht und sorgt in Kooperation mit den Studienbüros der Fachbereiche für die Verknüpfung der Angebote in einem entsprechenden Kursbereich in CampusNet/STINE.

## 2. Pilotprogramm: „Engagementförderung durch universitäre Lehre“

In der öffentlichen Diskussion haben Flucht und Migration seit Mitte 2015 einen zentralen Stellenwert. Viele Studierende und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Hamburg engagieren sich bis heute freiwillig für geflüchtete Menschen und übernehmen Verantwortung für die Integration von Menschen mit Unterstützungsbedarf. Auch die Universität Hamburg hat auf die besonderen Bedürfnislagen von Menschen mit Fluchterfahrung reagiert und mit #UHHhilft ein Programm zur Studienorientierung entwickelt, das seit dem Wintersemester 2015/16 den Einstieg in ein Studium durch entsprechende Beratungsangebote erleichtern soll. Auch sind Studierende als Buddys und Tutorinnen und Tutoren in vielfältiger Weise in das Angebot involviert und stehen den studieninteressierten Geflüchteten zur Seite.

Die globalen Flucht- und Migrationsbewegungen zählen neben Frieden, Umwelt, Gemeinschaft, Technikfolgen, Demokratisierung, gerechte Verteilung von Gütern und Wohlstand in der Welt und Menschenrechte inklusive Gendergerechtigkeit zu den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 1994) und erfordern einen spezifischen Handlungsbedarf. Sie gehören zu den zentralen Inhalten der Allgemeinbildung und bilden den Rahmen einer reflexiv-kritischen Auseinandersetzung im Studium.

Angesichts des dringenden Bedürfnisses, auf die im Sommer 2015 allgegenwärtige Diskussion über Flüchtlinge und Migranten zu reagieren, hat Cornelia Springer auf Initiative des Dekanats der Fakultät für Geisteswissenschaften mit dem Programm „Refugees welcome – aber wie?“ im Wintersemester 2015/16 einen ersten Piloten entwickelt, um Studierenden aller Fächer und Fakultäten von Seiten der Uni ein Bildungsangebot zu unterbreiten, das sie in ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement fachlich und praktisch unterstützt. Mit diesem Programm haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres Studiums für geflüchtete Men-

schen einzusetzen und bei Bedarf auf Unterstützung und Beratung der Dozentinnen und Dozenten zurückzugreifen. Insofern leistet der Pilot „Refugees welcome – aber wie?“ einen substanziellen Beitrag zum reflektierten Umgang mit der gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Herausforderung der Integration von Migrantinnen und Migranten und von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie zur Auseinandersetzung mit der Konstitution und Politik der Aufnahmegesellschaft. Er motiviert Studierende, außerhalb des universitären Rahmens Verantwortung zu übernehmen und honoriert das gesellschaftliche Engagement.

Das Studienangebot „Refugees welcome – aber wie?“ wird im Studium Generale der Fakultät für Geisteswissenschaften angeboten und besteht aus vier Bausteinen, die Theorie und Praxis idealtypisch miteinander verschränken. In der Ringvorlesung eignen sich die Studierenden ein anwendungsorientiertes Überblickswissen an, das für die Arbeit mit geflüchteten Menschen relevant ist. Ergänzend dazu werden im Workshop-Programm an exemplarischen Inhalten Methoden- und Reflexionskompetenzen vertieft. Gleichzeitig engagieren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über den Zeitraum von mindestens einem Semester aktiv in einer Einrichtung bzw. einem Projekt in Hamburg und können das erworbene Wissen unmittelbar anwenden. Ein entsprechendes Exkursionsprogramm mit Besuchen in Ämtern, Behörden und nichtstaatlichen Einrichtungen der Hamburger Flüchtlingsarbeit ergänzt und vervollständigt das Angebot.

Alle Inhalte des Programms wie z. B. Videomitschnitte der Vorträge, begleitende Materialien sowie Entwicklungsschritte und Ergebnisse der studentischen Projekte werden dokumentiert und auf einem WordPress-Blog einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. So können zum einen Interessierte außerhalb der Hochschule das Programm verfolgen und sich weiterbilden, zum anderen Hochschullehrende Anregungen für die eigene Lehre gewinnen (<http://refugees-welcome.blogs.uni-hamburg.de>).

Aus der positiven Erfahrung entstand das Vorhaben, die Erfahrungen aus dem Projekt auf weitere ähnlich gelagerte Angebote zu übertragen, die sich anderen Schlüsselthemen widmen und die Chancen einer möglichen Skalierung auszuloten. Im Sommersemester 2017 konnte durch die BMBF-Förderung im Rahmen des „Lehrlabor Universitätskolleg“ der Universität Hamburg das Lehrentwicklungsprojekt „Engagementförderung durch universitäre Lehre“ starten, für das Phoebe Schütz als Mitarbeiterin gewonnen werden konnte. So konnte im Wintersemester 2017/18 neben „Refugees welcome – aber wie?“ ein weiteres Qualifizierungsprogramm angeboten werden, das sich auf die Unterstützung für Wohnungs- und Obdachlose fokussiert: „Hamburg für alle – aber wie?“ (<http://hamburg-fuer-alle.blogs.uni-hamburg.de>).

Auch dieses Programm wurde von den Studierenden sehr gut angenommen und traf bei zivilgesellschaftlichen Partneereinrichtungen, bei kommunalen Akteuren wie auch nichtstudierenden Hamburgern, die die Ringvorlesung besuchen, auf äußerst positive Resonanz. So zeigte sich, dass der Transfer des hochschuldidaktischen Konzepts auf weitere Themenfelder funktioniert – und dieses im Sinne einer Dritten Mission volle Wirkung entfaltet.

### 3. Profilierung eines zukünftigen Studium Generale

Auf der Homepage der Universität Hamburg ist zum Selbstverständnis universitärer Lehre Folgendes zu lesen:

„Ziel universitärer Lehre ist es, Bildung durch Wissenschaft zu ermöglichen. Das schließt die Aufgabe ein, alle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Studieren-

den hohe wissenschaftliche Kompetenz erwerben, ihre Fähigkeiten selbsttätig entfalten und sich als mündige Mitglieder der Gesellschaft weiterentwickeln können, die bereit und in der Lage sind, an deren sozial und ökologisch nachhaltiger, demokratischer und friedlicher Gestaltung maßgeblich mitzuwirken und für ihre Zukunftsfähigkeit Verantwortung zu übernehmen.“ (<https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/lehre.html>)

Mit der universitätsweiten Etablierung eines freien, allgemeinbildenden Curriculums in sämtlichen Studiengängen können die Fakultäten dem im Leitbild formulierten Anspruch einer „Bildung durch Wissenschaft“ in exponierter Weise Rechnung tragen. Der Begriff „Bildung“ darf dabei nicht als Kanon dessen, was ein gebildeter Mensch zu wissen hat (Schwanitz, 1999), missverstanden werden (Huber 2013, 101-106). Allgemeinbildung ist vielmehr als eine spezifische Fähigkeit des kritisch-reflektierten, multidimensionalen „Nachdenkens über die Welt“ und über die allgemeinen Grundprinzipien der Erforschung ihrer natürlichen, sozialen, kulturellen und technischen Phänomene zu verstehen. Die akademische Allgemeinbildung hat das Ziel, neben der Vermittlung von Fachkenntnissen die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Selbstreflexivität zu fördern. Sie unterstützt gezielt die Aneignung einer umfassenden sozialen Kompetenz im Sinne einer fachüberschreitenden Kollaborations-, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit bei Lernenden und Lehrenden.

Die Universität als der universelle Bildungsort hat für die Ausbildung entsprechender Fertigkeiten nahezu ideale Voraussetzungen. Die zahlreichen Disziplinen der *universitas* mit ihren diversen, hoch ausdifferenzierten Modellierungen und Methoden bieten Studierenden wie Lehrenden unterschiedliche Zugriffe auf die Phänomene der sie umgebenden Welt und liefern jeweils wissenschaftlich abgesicherte Deutungs- und Interpretationsmuster. Die wissenschaftliche Fundierung des vermittelten Wissens gehört zu den Alleinstellungsmerkmalen eines universitätsweiten Studium Generale, das sich aus den aktuellen Forschungsbeiträgen der verschiedenen Disziplinen speist und dadurch die eigenständige kritisch-reflexive Auseinandersetzung sichert. Durch die inter- und transdisziplinäre Ausrichtung des Angebots auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ wird ein aktueller Gesellschaftsbezug hergestellt.

Mit der Implementierung der Engagementförderung und des Forschenden Lernens als Bildungsprinzip im Curriculum eines universitätsweiten Studium Generale gewinnt das Angebot der Universität Hamburg an Profil. Die Fokussierung gesamtgesellschaftlicher Fragestellungen greift die Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN auf und fördert langfristig den reziproken Wissenstransfer zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft. Die „Engagementförderung durch universitäre Lehre“ korrespondiert in diesem Zusammenhang mit der eingangs erwähnten „Third Mission“ von Hochschulen und eröffnet diverse Betätigungsfelder für freiwillig Engagierte, idealerweise in komplementärer Ergänzung zu denen von Hauptamtlichen und Professionellen. Die Beschäftigung mit Themen wie Migration und Globalisierung, Klima und Erderwärmung oder sozialer Gerechtigkeit trägt im Sinne einer Demokratiebildung zur Ausbildung von verantwortungsvollen, kritisch-reflektierten, selbstbewussten Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei.

Die Methode des Forschenden Lernens fungiert in der Universität Hamburg in einer Vielzahl von Studiengängen als Grundlage der Wissensvermittlung. In der kritischen hochschuldidaktischen Literatur stellen alle Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit der Einheit von Forschung und Lehre als „rituelle Beschwörung“ (Huber 2004, 31) und zugleich selten eingelöste Prämisse in der Wirklichkeit universitärer Lehre heraus, was unter anderem auf die bis heute weitaus höhere symbolische und



finanzielle Wertschätzung von Forschung und der damit verbundenen Einwerbung von Drittmitteln zurückzuführen ist. Im Lehralltag der modularisierten Studiengänge herrscht häufig die Auffassung vor, dass sich die Bachelor-Studierenden zunächst die jeweiligen fachwissenschaftlichen Grundlagen anzueignen haben, bevor sie dazu befähigt sind, eigene Forschungsfragen zu entwickeln. Aufgrund der durch die verkürzte Schulzeit stets jünger werdenden Studierenden erschweren darüber hinaus andere Probleme, wie die zum Teil mangelnde Selbstständigkeit der jungen Menschen und die damit verbundene Erwartung pragmatischer Leitfäden für das Verfassen von Referaten und Hausarbeiten, die Implementierung von Forschendem Lernen in entsprechend komplexen Arrangements der Veranstaltungen. Gleichzeitig wünschen sich alle Lehrenden Studierende, die nicht nur passiv Wissen konsumieren, sondern „selbst Fragen entwickeln und definieren lernen“ (Huber 2004, 33).

Ein Ausweg aus diesem Dilemma bietet die Implementierung studentischer Projektarbeit im Studium Generale. Das Forschende Lernen lässt sich besonders gut in geistes- und naturwissenschaftlicher Lehre einsetzen. In dem Maße, in dem gerade „der Habitus des forschenden Hochschullehrers / der forschenden Hochschullehrerin“ (Reiber/Tremp 2007, 12) den Studierenden als Modell des eigenen Forschungshandelns dient, kann bereits das bewusste Integrieren der eigenen Forschungsfragen und die kritische Reflexion bisheriger und aktueller Forschungspraxis in das Unterrichtsgeschehen der Öffnung eines Raums gemeinsamen Denkens und Interpretierens Vor-schub leisten. Dazu zwei Beispiele:

2015 haben fünf Studierende der Universität Hamburg den Joseph Carlebach-Preis für ihr Engagement und ihre Arbeit in einem Projekt erhalten, das von Prof. Dr. Thorsten Logge (Fachbereich Geschichte, Public History) lanciert und betreut wurde. In dem Projektseminar „Stolpersteine im Grindelviertel – Vom Namen zur Biographie“ setzten sich die Studierenden zunächst mit der einschlägigen Forschungsliteratur zur NS-Judenverfolgung/Deportationsgeschichte auseinander, bevor sie sich anschließend auf Spurensuche nach den Lebensgeschichten begaben, die sich hinter den eingravierten Namen und Todesdaten auf den Stolpersteinen verbargen. Dabei lernten sie die Arbeit in Archiven kennen, recherchierten in Nachschlagewerken und korrespondierten auch mit Angehörigen der Ermordeten.

Der Einsatz studentischer Arbeitsgruppen steht auch im Zentrum des von Prof. Dr. Anja Tippner (Fachbereich SLM II, Slawistik) initiierten Projekts „Go East – Go West! Transnationale und translinguale Identitäten zwischen Deutschland und Mitteleuropa“, das von der Claussen-Simon-Stiftung gefördert wurde und Forschung und Praxis transnationaler Literatur und Mehrsprachigkeit idealtypisch verbindet. Die gemeinsame Arbeit mit russischen, polnischen, tschechischen sowie serbokroatischen Texten, die in klassischen und innovativen Lernformaten (Workshops, Schreibwerkstatt, Studierendenkonferenz) untersucht werden, bildet die Grundlage für die Bestimmung zentraler Themen und Motive von transnationaler Literatur. Ziel des Projekts war es, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich sowohl mit ihrem eigenen Migrationshintergrund wissenschaftlich und kreativ auseinanderzusetzen, als auch erworbenes (Forschungs-)Wissen in Autorenlesungen und Übersetzungsworkshops praktisch umzusetzen.

Die Etablierung und Einführung eines universitätsweiten Studium Generale bietet der Universität Hamburg nicht nur die Möglichkeit, ihrem eigenen Anspruch von „Bildung durch Wissenschaft“ gerecht zu werden, sondern eröffnet mit der Implementierung der Engagementförderung und forschender Lehrformate die Chance einer Profilbildung innerhalb der bundesdeutschen Hochschullandschaft.

---

## Literatur

Berthold, Christian, Meyer-Guckel, Volker, Rohe, Wolfgang (Hrsg.): *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Stifterverband 2010.

Fischer, Holger: „Erfahrungen der Universität Hamburg mit dem Studium Generale“, in: *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven*. Universitätskolleg-Schriften Band 2, Hamburg 2013, S. 109–112.

Henke, Justus, Pasternack, Peer, Schmid, Sarah: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen* (HoF-Arbeitsbericht 2'15). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2015.

Himpsl, Franz: „Forschung, Lehre – und was noch?“, in: *duz* 5 (2017), S. 28–33.

Huber, Ludwig: „Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums“, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13/2 (2004), S. 29–49.

Huber, Ludwig: „ABK, FWB, Fach: Woher kann und soll ‚Akademische Allgemeinbildung‘ kommen?“, in: *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven*. Universitätskolleg-Schriften Band 2, Hamburg 2013, S. 93–107.

Klafki, Wolfgang: *Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. In: Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. Aufl., Weinheim / Basel 1994.

Reiber, Kartin, Tresp, Peter: „Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip“, in: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter, Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. [Teil] a. Lehren und Lernen. Neue Lern- und Lehrkonzepte. Berlin: Raabe 2007, A 3.6., 14 Seiten.

Schwanitz, Dietrich: *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt a. M.: Eichborn 2011.

## Prof. Dr. Silke Segler-Meißner

- Prof. Dr. Segler-Meißner ist Universitätsprofessorin für Französische und Italienische Literaturwissenschaften am Institut für Romanistik der Universität Hamburg.
- Im Jahr 1997 promovierte sie an der Universität Bonn, die Habilitation in Romanischer Philologie folgte 2003 an der Universität Stuttgart. In den darauffolgenden Jahren lehrte Prof. Dr. Segler-Meißner an den Universitäten von Stuttgart, Potsdam, Frankfurt a. M. und Kassel.
- Seit 2014 ist sie Prodekanin für Studium und Lehre der Fakultät für Geisteswissenschaften.
- 2015 und 2016 wurde Prof. Dr. Segler-Meißner für ihr Studierendenprojekt „Überlebensgeschichte(n): Trauma und Erinnerung als Gegenstand angewandter Romanistik“ mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet; das gleiche Projekt wurde von der Claussen-Simon-Stiftung ausgezeichnet und gefördert. 2016 / 2017 wurde das Studierendenprojekt „Atelier des mondes francophones: le Liban“, an dem sie beteiligt war, vom UK Lehlabor gefördert.
- Prof. Dr. Segler-Meißner ist Mitherausgeberin der Studienreihe Romania (Erich Schmidt Verlag) und war Mitglied des Graduiertenkollegs „Vergegenwärtigungen: Repräsentationen der Shoah in komparatistischer Perspektive“.



Prof. Dr. Silke Segler-Meißner

24.11.2017, 13:10–14:50 Uhr

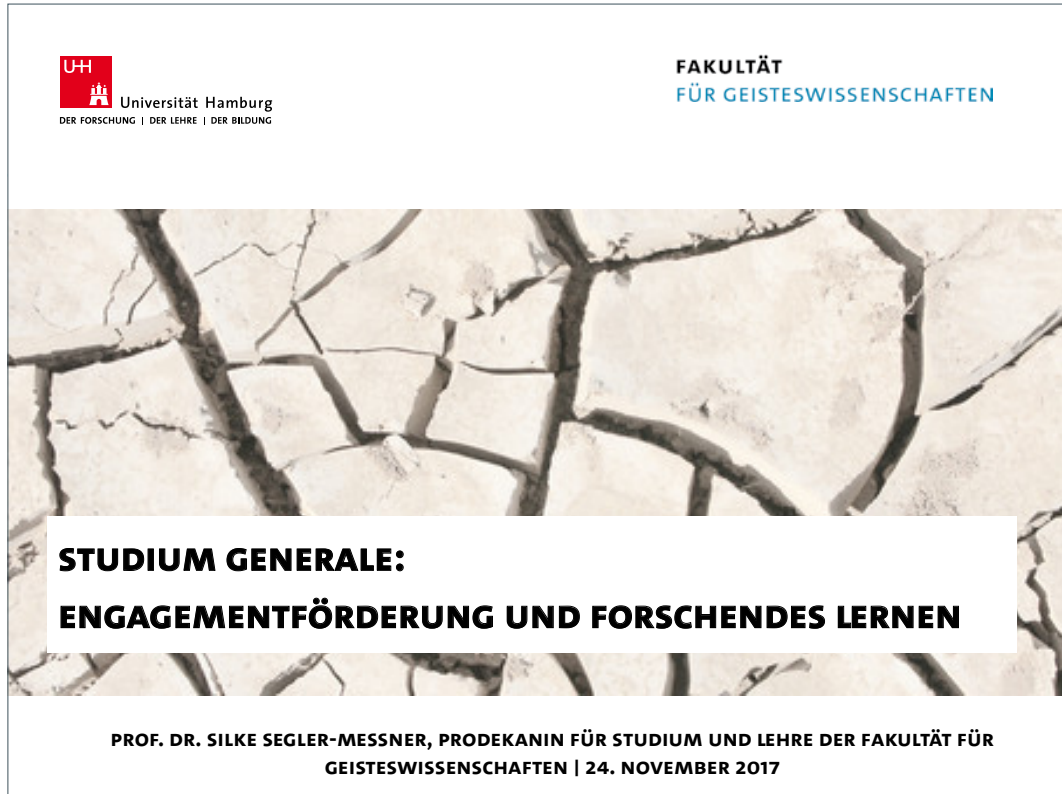
Vortrag 1: Studium Generale: individuelles Profil und Allgemeinbildung  
Prof. Dr. Silke Segler-Meißner (Prodekanin für Studium und Lehre, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg)

#NEXD17



CC BY 4.0

## Vortragsfolien



**U+H** Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT  
FÜR GEISTESWISSENSCHAFTEN

**STUDIUM GENERALE:  
ENGAGEMENTFÖRDERUNG UND FORSCHENDES LERNEN**

PROF. DR. SILKE SEGLER-MESSNER, PRODEKANIN FÜR STUDIUM UND LEHRE DER FAKULTÄT FÜR  
GEISTESWISSENSCHAFTEN | 24. NOVEMBER 2017



**U+H** Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT  
FÜR GEISTESWISSENSCHAFTEN

**EINLEITUNG**

## **STRUKTUR**

- 1. Studienreform 2.0 und Studium Generale**
- 2. Pilotprogramm: Engagementförderung**
- 3. Profil eines uniweiten Studium Generale**

# **1. STUDIENREFORM 2.0 UND STUDIUM GENERALE**

BA-Hauptfach  
(90 LP)

Fachspezifischer Wahlbereich  
(30 LP)

Studium  
Generale  
(15 LP)

BA-Nebenfach  
(45 LP)

### OPTIONEN FACHSPEZIFISCHER WAHLBEREICH

- Auslandssemester („Mobilitätsfenster“)
- Erwerb einer (weiteren) Fremdsprache bzw. des Latinums
- vertiefende Lehrveranstaltungen im Fach (fachliche Spezialisierung)
- Lehrveranstaltungen in ergänzenden oder komplementären Fachdisziplinen
- Praxissemester bzw. Praxisphasen
- berufsbezogene bzw. berufsfeldorientierende Angebote

## VORGABEN STUDIUM GENERALE

- Besuch der Lehrveranstaltungen ohne fachspezifische Vorkenntnisse
- Aufbereitung der Inhalte für fachfremde Studierende
- Selbststudium und Vertiefung kritischer Reflexion
- Akzentuierung der Interdisziplinarität

## 2. PILOTPROGRAMM:

## ENGAGEMENTFÖRDERUNG



**REFUGEES WELCOME**  
**- ABER WIE?**

Qualifizierung für Studierende, die sich freiwillig für Geflüchtete engagieren

[STARTSEITE](#) | [VORTRAGSREIHE - ARCHIV](#) | [PROJEKTE SEIT 2015/16](#) | [EXKURSIONEN SEIT 2015/16](#) | [ÜBER UNS](#)

**AKTIVITÄTEN IM SOMMERSEMESTER 2017**



**FLYER WISE 2017/18**

**Refugees welcome - aber wie?**

Qualifizierung für Studierende, die sich freiwillig für Geflüchtete engagieren

**FÖRDERHINWEIS**

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln

<http://refugees-welcome.blogs.uni-hamburg.de/>



## 3. PROFIL EINES UNIWEITEN STUDIUM GENERALE

### **AUS DEM LEITBILD UNIVERSITÄRER LEHRE DER UNIVERSITÄT HAMBURG**

„Ziel universitärer Lehre ist es, Bildung durch Wissenschaft zu ermöglichen. Das schließt die Aufgabe ein, alle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Studierenden hohe wissenschaftliche Kompetenz erwerben, ihre Fähigkeiten selbsttätig entfalten und sich als mündige Mitglieder der Gesellschaft weiterentwickeln können, die bereit und in der Lage sind, an deren sozial und ökologisch nachhaltiger, demokratischer und friedlicher Gestaltung maßgeblich mitzuwirken und für ihre Zukunftsfähigkeit Verantwortung zu übernehmen.“

Quelle: <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/lehre.html>



## PODIUMSDISKUSSION „LIBERAL ARTS UNTER DEN BEDINGUNGEN DER DIGITALISIERUNG AN DER HOCHSCHULE“

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Teun Dekker, Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prof. Dr. Klemens Störtkuhl, Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

Die Podiumsdiskussion bildete den Abschluss der NEXD17 und bezog alle Expertinnen und Experten ein, die im Laufe des Vormittags bzw. direkt im Vorfeld zur Podiumsdiskussion mit eigenen Beiträgen Impulse zu „Liberal Arts“ an den unterschiedlichen Hochschulen dargestellt hatten. Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg, eröffnete die Podiumsdiskussion unter der Moderation von Armin Himmelrath durch einen Beitrag zu der Bedeutung multidimensionaler Bildung, nachdem Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prodekanin für Studium und Lehre an der Fakultät Geisteswissenschaften, zuvor in einem Beitrag (siehe Seite 143 in diesem Band) auf ein Profil des Studium Generale an der Fakultät für Geisteswissenschaft eingegangen war. Ebenfalls an der Podiumsdiskussion nahmen Prof. Dr. Teun Dekker, Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Klemens Störtkuhl und Prof. Dr. Andreas Vaterlaus teil, deren Darstellungen zu der Ausgestaltung eines Studium Generale an ihren jeweiligen Hochschulen in weiteren Beiträgen in diesem Band dargestellt sind.



v. l. n. r. Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Klemens Störtkuhl, Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Teun Dekker, Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

Die Teilnehmenden des Podiums gingen zunächst kurz untereinander auf die Angebotsstrukturen an den unterschiedlichen Hochschulen ein und stellten noch einmal markante Elemente heraus. Danach öffnete sich die Podiumsdiskussion für Fragen aus dem Saal, bei denen neben Detailfragen zu den einzelnen Angeboten auch übergreifende Fragen eingebracht wurden. Die Detailfragen sind hier in der Nachlese nicht vertiefend dargestellt, da – im Gegensatz zu den Teilnehmenden der Veranstaltung – den Leserinnen und Lesern auf den vorherigen Seiten im Band eine umfassende Grundlage durch Folien und Ausarbeitungen der Beiträge vorliegt. In dieser Nachlese

sollen daher nur einige wenige übergreifende Fragen aufgegriffen werden, die zusätzlich aus dem Saal an die Podiumsteilnehmenden gestellt wurden.

Die Ausrichtung auf Digitalisierung (auch als Rahmen der Gesamtveranstaltung) war in den einzelnen Fachbeiträgen wenig aufgegriffen worden und wurde vom Moderator daher einleitend in die Diskussion eingebracht. Das Podium musste hier aufzeigen, dass die Umsetzung digitaler Lehre an den meisten der beteiligten Hochschulen auch im Bereich eines Studium Generale noch wenig verbreitet ist und zumeist vor allem durch die Einbeziehung von Tools (z. B. Materialablage in geschützten Lernplattformen) verläuft. Offene Bildungsmaterialien (OER), die gerade in diesem Bereich der Unterstützung der Allgemeinbildung unter den Hochschulen geteilt, wiederverwendet und weiterentwickelt werden könnten, sind nahezu nicht vorhanden. Ebenso sind Themen, die sich mit Fragen der Digitalität beschäftigen, noch wenig präsent. Frau Glunk und Herr Freitag wiesen darauf hin, dass der Bachelorstudiengang Liberal Arts and Sciences der Universität Freiburg stark auf diskursive Lernmethoden und Präsenz setzt und die Beschränkung digitaler Lehrelemente in diesem Bereich bewusst gewählt ist.

Ein anderer Teil der Fragen aus dem Publikum betraf die Einbeziehung von Studierenden in die Entwicklung und Verbesserung von Angeboten im Studium Generale. Das Podium musste hierzu feststellen, dass dazu überwiegend nur der Weg über bestehende Gremienstrukturen besteht, in denen Studierende beteiligt werden. Frau Glunk ergänzte, dass im Bachelorstudiengang Liberal Arts and Sciences darüber hinaus auch regelmäßige Treffen mit unterschiedlichen Studierendengruppen zur Programmentwicklung stattfinden.

Zahlreiche Nachfragen bezogen sich auf die Wahlfreiheit der Studierenden und darauf, wie und in welchem Umfang diese umgesetzt werden könne. Ebenso war das Publikum an Möglichkeiten der Anerkennung von erbrachten Leistungen in unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien interessiert, da gerade die Entwicklung entsprechender Angebote für die anwesenden QPL-Hochschulen eine besondere Herausforderung darstellt. Das Podium konnte hierbei feststellen, dass die Ausgestaltung von Wahlfreiheit und die Anerkennung von Leistungen zwischen den Hochschulen sehr stark schwankt und sie sowohl an die besonderen Strukturen der Hochschulen als auch an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Bundesländer bzw. Länder gebunden sind. Die Problemstellungen sind zwar überall ähnlich und somit lassen sich auch Modelle aufzeigen, die Ausgestaltung der Lösungsansätze muss dann jedoch lokal unterschiedlich ausfallen, um sich in bestehende Möglichkeiten bzw. gesetzte Bedingungen einzupassen. Die vielfältige Darstellung der Ausgestaltung an anderen Hochschulen (auch in den Vorträgen am Vormittag) kann daher nur als Impuls zur Entwicklung eigener Ansätze für die jeweils eigene Hochschule dienen, in den sich bewährte Konzeptideen übernehmen lassen, die dann jeweils lokal weiterentwickelt werden müssen.

Das Publikum, zu dem neben zahlreichen Teilnehmenden der Hamburger Hochschulen und vor allem der Universität Hamburg auch Teilnehmende von den eingeladenen QPL-Hochschulen aus dem Bundesgebiet gehörten, nahm aus dem Podium eine Reihe von Anregungen mit und nutzte die Zeit zum Ende der Veranstaltung, um mit einzelnen Referentinnen und Referenten des Tages noch ausführlich ins Fachgespräch zu kommen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich sowohl das Podium als auch die vorangegangenen Fachbeiträge als gutes Informationsmedium im Rahmen einer großen Veranstaltung für ein an vielen QPL-Hochschulen hochrelevantes Thema wie das Studium Generale erwiesen haben und die November Expert Days (NEXD17) zum Austausch unter den QPL-Hochschulen beitragen konnten.

## Prof. Dr. Dieter Lenzen

Prof. Dr. Dieter Lenzen (geb. 1947 in Münster) studierte Erziehungswissenschaft, Philosophie sowie Deutsche, Englische und Niederländische Philologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Er promovierte 1973 und arbeitete von 1973 bis 1975 im Bereich Bildungsforschung für das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. 1975 bis 1977 lehrte Lenzen als Professor für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität.

Ab 1977 war er Professor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin. Seit 1990 war Lenzen Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Vorsitzender er von 1994 bis 1998 war. Lenzen hat die "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" gegründet und ist Herausgeber der zwölfbändigen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Zwischen 1986 und 1994 nahm Lenzen Gastprofessuren an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya wahr.

Er leitete zahlreiche Projekte im Bereich der Bildungsforschung und verfasste über 900 Publikationen in seinen Arbeitsgebieten.

Seit 2005 ist Lenzen Vorsitzender des Aktionsrats Bildung. Von 1999 bis Februar 2010 war er Mitglied des Präsidiums der Freien Universität, zunächst als Erster Vizepräsident, ab 2003 als Präsident. Im November 2009 wurde er zum Präsidenten der Universität Hamburg gewählt mit Amtsantritt im März 2010.

Darüber hinaus war Lenzen von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Seit 2017 – wie schon zuvor von 2013 bis 2015 – ist Lenzen Vorsitzender der Landeshochschulkonferenz (LHK).



Prof. Dr. Dieter Lenzen

## Prof. Dr. Teun Dekker

Teun J. Dekker is Vice-Dean of Academic Affairs and Professor of Liberal Arts and Sciences Education at University College Maastricht. He did his BA at University College Utrecht, the first liberal arts college in the Netherlands, and has been a staunch advocate of liberal arts education ever since. He completed his graduate studies in political philosophy at Oxford University, focussing on desert-based theories of distributive justice, and continued this research at Yale University. As part of a research project inquiring into the morally correct remuneration of high public officials, he was Karl M. Loewenstein Fellow of Political Science and Jurisprudence at Amherst College. At University College Maastricht, he teaches courses in political philosophy, and writes about the educational philosophy behind liberal arts and sciences education.



Prof. Dr. Teun Dekker



Prof. Dr. Wolfgang Freitag

## Prof. Dr. Wolfgang Freitag

### Kurz-CV:

- 2013: Professor for Epistemology and Theory of Science, University College Freiburg / Department of Philosophy, University of Freiburg.
- 2012–2013: Professor at the Department of Philosophy, Heidelberg University.
- 2011–2012: Assistant Professor at the Department of Philosophy, University of Bern.
- 2010: Habilitation at the University of Konstanz.
- 2005–2011: Assistant Professor at the Department of Philosophy, University of Konstanz.
- 2005: PhD at the University of Konstanz.
- 1993–2001: Studies in Germany, the United Kingdom, and the USA.



Dr. Ursula Glunk

## Dr. Ursula Glunk

Ursula Glunk joined UCF in 2015 as Academic Director. She holds a Master's degree in Psychology from the University of Mannheim and received her PhD in Organization Studies from Tilburg University. From 1999 to 2013 she worked as an Assistant and later Associate Professor in Organizational Behavior at Maastricht University's School of Business and Economics, focusing mainly on the topics of team management and leadership. With her strong interest in personal development, learning facilitation and educational innovation, her career moved naturally towards education management. At Maastricht University she coordinated courses, programs, and innovative learning trajectories at undergraduate, graduate, and postgraduate level. In 2013 she moved to Zeppelin University where she was responsible for managing a new leadership institute and for developing two executive Master programs. She furthermore served as (interim) executive director of Zeppelin University Professional School.

## Prof. Dr. Silke Segler-Meißner

- Prof. Dr. Segler-Meißner ist Universitätsprofessorin für Französische und Italienische Literaturwissenschaften am Institut für Romanistik der Universität Hamburg.
- Im Jahr 1997 promovierte sie an der Universität Bonn, die Habilitation in Romanischer Philologie folgte 2003 an der Universität Stuttgart. In den darauffolgenden Jahren lehrte Prof. Dr. Segler-Meißner an den Universitäten von Stuttgart, Potsdam, Frankfurt a. M. und Kassel.
- Seit 2014 ist sie Prodekanin für Studium und Lehre der Fakultät für Geisteswissenschaften.
- 2015 und 2016 wurde Prof. Dr. Segler-Meißner für ihr Studierendenprojekt „Überlebensgeschichte(n): Trauma und Erinnerung als Gegenstand angewandter Romanistik“ mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet; das gleiche Projekt wurde von der Claussen-Simon-Stiftung ausgezeichnet und gefördert. 2016 / 2017 wurde das Studierendenprojekt „Atelier des mondes francophones: le Liban“, an dem sie beteiligt war, vom UK Lehlabor gefördert.
- Prof. Dr. Segler-Meißner ist Mitherausgeberin der Studienreihe Romania (Erich Schmidt Verlag) und war Mitglied des Graduiertenkollegs „Vergegenwärtigungen: Repräsentationen der Shoah in komparatistischer Perspektive“.



Prof. Dr. Silke Segler-Meißner

## Prof. Dr. Klemens Störkuhl

Wissenschaftlicher Werdegang:

- Promotion 1993 an der Université de Fribourg, Schweiz in der Arbeitsgruppe Prof. Dr. R. Stocker
- 05.1993 – 5.1996: Forschungsaufenthalt an der Yale University, USA im Bereich Neurogenetik
- 05.2002: Habilitation im Fach Neurobiochemie, Fakultät für Chemie, Ruhr-Universität Bochum
- 09.2004 – 10.2004: Vertretung der Professur für Muskelphysiologie, Fakultät für Biologie und Biotechnologie
- seit 10.2004: Universitätsprofessor an der Ruhr-Universität Bochum
- 07.2009: Berufung zum Vertrauensdozenten der Konrad Adenauerstiftung
- 5. 2012 – 5.2016: Mitglied der Lenkungsgruppe des Rektorats der Ruhr-Universität zur Lehrverbesserung (inSTUDIES, BMBF Förderprojekt)
- seit 2013: Sprecher der Studiendekane der Ruhr-Universität Bochum
- seit 05.2016: Mitglied der Koordinierungsgruppe zum neuen Förderprojekt des BMBF zur Lehrverbesserung (inSTUDIES plus)



Prof. Dr. Klemens Störkuhl





Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

## Prof. Dr. Andreas Vaterlaus

Andreas Vaterlaus studierte und doktorierte an der ETH Zürich am Departement Physik. Während seiner Dissertation untersuchte er schnelle Entmagnetisierungsprozesse in magnetischen Materialien. Nach einem Postdoc-Aufenthalt bei der IBM in Yorktown Heights, USA, kam er zurück an die ETH Zürich, wo er 2008 zum ordentlichen Professor für Physik und Ausbildung gewählt wurde. Seine Forschungsinteressen liegen heute im Bereich der Lehr- und Lernforschung sowie bei ultraschnellen Prozessen in Festkörpern. Seit 2012 ist Andreas Vaterlaus Prorektor der ETH Zürich für Curriculumsentwicklung. Er präsidiert die Lehrkommission, die strategische Aufgaben im Bereich von Lehrentwicklung und -innovation wahrnimmt. In Zusammenarbeit mit dem Stabsbereich Lehrentwicklung und -technologie (LET) begleitet der Prorektor Curriculumsentwicklung Studiengangsiniciativen, Curriculumsentwicklungsprozesse und Projekte, die durch den Innovedum-Fonds der ETH gefördert werden.

## #NEXD17

24.11.2017, 13:10–14:50 Uhr

Podiumsdiskussion zum Thema „Liberal Arts unter den Bedingungen der Digitalisierung an der Hochschule“ mit: Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Teun Dekker, Prof. Dr. Wolfgang Freitag, Dr. Ursula Glunk, Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prof. Dr. Klemens Störtkuhl, Prof. Dr. Andreas Vaterlaus



CC BY 4.0



# DIGITAL LIBERAL ARTS – KONZEPT FÜR EINE ZEITGEMÄSSE INTEGRIERTE AKADEMISCHE MEDIENBILDUNG<sup>1</sup>

Kerstin Mayrberger

## Einleitung: Digitalisierung als Aufgabe für die Transformation der Lehre

Der vorliegende Beitrag fasst im Anschluss an die #NEXD17: November Expert Days 2017, die im Rahmen des Konferenztages Digitalisierung von Lehren und Lernen der Universität Hamburg und der Campus Innovation 2017<sup>2</sup> stattfanden, folgende Überlegung zusammen: Wie könnte eine zeitgemäße und systematisch flächendeckende, akademische Medienbildung von Studierenden für die nächste Gesellschaft aussehen und organisiert sein, wenn man davon ausgeht, dass sich die Hochschulen in den nächsten Jahren in ihrer Studienstruktur wandeln sollten (vgl. Abschnitt 2). Unter den Schlagworten „Digital Liberal Arts“ wird dann im Abschnitt 3 konkretisiert und anhand von Beispielen beschrieben, wie ein solches Konzept realisiert werden könnte, bevor im letzten Abschnitt (4) ein Fazit mit Ausblick erfolgt.

Hochschulen verändern sich unter den Bedingungen der Digitalisierung – auch sie sollten sich im Sinne Dirk Baeckers (2017)<sup>3</sup> rechtzeitig auf die nächste Gesellschaft einstellen. Ebenso gilt es, die Besonderheiten der Digitalität vor allem in Form von Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität, wie sie Felix Stalder (2016) herausgearbeitet hat, zu durchdringen und deren Folgen für den prägenden Wandel von Kultur und Gesellschaft und damit auch den Wandel der Hochschule und das Lernen, Lehren und Forschen zu (be-)greifen. Diese Transformationen u.a. entlang einer zunehmenden Computerisierung und Automatisierung werden derzeit häufig in Anlehnung an die Entwicklungen in der Industrie als Bildung 4.0 oder Universität 4.0 bezeichnet. Weiterhin ist es das Ziel, die Studierenden für das 21. Jahrhundert zu stärken, indem – um nur einige Eigenschaften zu nennen – Kreativität, Problemlösefähigkeit, kritisches Denken sowie Kommunikation und Kollaborationsfähigkeit gefördert werden sollen, damit sie handlungsfähig und auf die Ungewissheiten der Zukunft vorbereitet sind. Manch einer spricht hier auch relativ schlicht von Bildung oder – mit diesem spezifischen Fokus – von Medienbildung (vgl. u. a. Jörissen 2013<sup>4</sup>). Insofern muss an dieser Stelle auch deutlich differenziert werden, dass es bei der Auseinandersetzung mit dem Prozess der Digitalisierung von Lehren und Lernen im Hochschulbereich und damit der Transformation von Lehr- und Lernformaten wie

---

1 Dieser Text basiert auf einem Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Universität 4.0“: Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 03.11.2017 in Berlin sowie auf vorbereitende Überlegungen in der Programmplanung der NEXD 2017.

2 <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/veranstaltungen/november-expert-days.html> (11.1.2018)

3 Vgl. Keynote von Dirk Baecker auf der Frühjahrstagung 2017 der Sektion Medienpädagogik der DGfE unter <https://www.youtube.com/watch?v=lljXdWdehA> (11.1.2018)

4 Vgl. auch <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen> (11.1.2018) für eine Zusammenfassung der Grundidee von Medienbildung nach Jörissen und Marotzki, die für die vorliegenden Überlegungen entlang der unterschiedlichen Ebenen eine relevante Referenz darstellt.

vom Lerngegenstand – wie er hier exemplarisch erörtert wird – nicht allein um den Einsatz von digitalen Medien zur Unterstützung von Kommunikation und Materialbearbeitung geht, sondern darüber hinaus um eine umfassendere kritische Auseinandersetzung mit Bedingungen der Digitalisierung im Kontext Studium. Digitalisierung kann insofern so verstanden werden, dass sie die Lehre vor die Aufgabe stellt, sich weiterhin sinnvoll und an den möglichen Anforderungen zukünftiger Bedarfe von Akademikerinnen und Akademikern zu orientieren und ihren Beitrag für die gesellschaftliche Entwicklung leistet – kurz gesagt: Digitalisierung wird zur umfassenden Aufgabe für eine zeitgemäße akademische Lehre!

## 1 Akademische Medienbildung

Studierenden von heute wird nicht selten immer noch nachgesagt, „digital natives“ zu sein, und es wird entsprechend vorausgesetzt, dass diese selbstverständlich mit digitalen Medien und Geräten vertraut sind und diese einsetzen können und auch wollen. Spätestens die umfassende Untersuchung von Schulmeister (2009) zur Net Generation hat diese Annahme stark relativiert – wenn nicht gar widerlegt. Auch Einblicke in aktuelle Mediennutzungsstudien unter Studierenden zeigen auf, dass Studierende heute, auch wenn sie mit digitalen Medien und dem Internet als selbstverständlichem Teil ihres Alltags und ihrer Realität aufgewachsen sind, nicht zwingend breite Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen aufweisen oder hierfür eine hohe Akzeptanz außerhalb der (privaten) Kommunikation und Interaktion vorliegt (vgl. u. a. Monitor Digitale Bildung 2017 zur Digitalisierung in der Hochschule sowie Literature Reviews-Studien im Rahmen des BMBF-Projekts „Your Study“<sup>5</sup>). Besonders im Bereich der akademischen Lehre oder des Studiums werden immer noch Lücken festgestellt und offene Fragen registriert.

Und so kann man sich heute – ähnlich wie im Bereich der Schulen und Schulstufen – auch im akademischen Studium nicht darauf verlassen, dass Studierende über eine umfassende Medienkompetenz oder – breiter formuliert – über eine Medienbildung verfügen, wenn sie ihr Studium beginnen. Ebenso fehlt es auch an systematischen Angeboten, die die Studierenden darin stärken, medienbezogene akademische Kompetenzen und Erfahrungen im Kontext einer akademischen Medienbildung zu sammeln. Diese Perspektive zeigt sich auch, wenn die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) hier für das Handlungsfeld der Studierenden postuliert, dass die Hochschulen einen Erfahrungsraum schaffen sollen, mit digitalen Medien im weitesten Sinne umzugehen und deren Einsatz (-kontext) zu reflektieren: „Die Hochschulen haben u. a. die Aufgabe, Studierende auf Anforderungen vorzubereiten, die durch neue Kommunikations- und Arbeitsformen sowie durch den ständigen Zugriff auf Informationen und Wissen geprägt sind. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren.“ (KMK 2016, S. 46) Und weiter heißt es: „Die Kompetenzen der Studierenden im Umgang mit und in der Anwendung von digitalen Medien und Werkzeugen werden insbesondere durch die digitale Praxis in Lehre und Forschung gefördert. Besondere Chancen liegen in den Möglichkeiten, die Studierenden mittels digitaler Technologie intensiv und interaktiv

---

5 Siehe dazu <http://your-study.info/publikationen> (11.1.2018) und hier besonders die Studien zum Medieneinsatz in der Hochschule sowie zur Mediennutzung Studierender.

in Lehr-Lern-Prozesse einzubinden.“ (...) Dies gilt vor allem für die Erweiterung der forschungsbezogenen Informationskompetenz im Masterstudium“ (KMK 2016, S.46).

Statt weiter bei der Problematisierung mangelnder medienbezogenen Kompetenzen und Nutzungserfahrungen Studierender oder deren ernüchternd geringen Bereitschaft des Einlassens auf digitale Medien im Kontext des Studiums zu untermauern, erscheint es angebracht, sogleich zu fragen, wie man diesen Zustand für die kommenden Generationen von Studierenden ändern kann und daraus eine klare Aufgabenstellung an eine zeitgemäße Lehr- und Programmentwicklung ableiten kann – die sich potenziell auch auf nicht-formale Bildungsbereiche erweitern kann.

Überlegungen hinsichtlich einer akademischen medienbezogenen Kompetenz sind in der deutschsprachigen Diskussion nicht neu und wurden bisher vorwiegend auf Lehrende bezogen erörtert (vgl. u. a. Schulmeister 2004; Mayrberger 2008, 2012, 2013; Wedekind 2004, 2009; Reinmann, Hartung & Florian 2013). Der Begriff der Medienbildung<sup>6</sup> beansprucht über eine kompetenzorientierte Perspektive hinaus auch eine reflexive Perspektive zwischen Subjekt und Welt und verlangt auch, daraus resultierende Transformationsprozesse einzubeziehen. Er geht deutlich darüber hinaus, Medien allein als Gegenstand zu thematisieren, sondern fordert, sich mit Medialität auseinanderzusetzen. Jörissen bringt 2013 den relativ schwer zu konkretisierenden Begriff von Medienbildung sehr gut auf den Punkt, wenn er dieses bildungstheoretisch ausgerichtete Konzept in Form von fünf Thesen wie folgt beschreibt:

1. „Medienbildung ist Bildung in einer von Medien durchzogenen – „mediatisierten“ – Welt.“
2. Medienbildung ist daher nicht nur Bildung *über* Medien (Medienkompetenz) und nicht nur Bildung *mit* Medien (E-Learning).
3. „Bildung“ meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche „Gebildetheit“, sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurecht kommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten.
4. Medien bestimmen wesentlich die *Strukturen* von Weltansichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene: Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor.
5. Medienbildung ist also der Name dafür, dass die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen mit medial geprägten (oder konstituierten) kulturellen Welten entstehen, dass sie sich mit ihnen verändern – und vor allem auch dafür, dass Bildungsprozesse Neues hervorbringen können: neue Artikulationsformen, neue kulturelle/individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen.“ (Jörissen 2013)<sup>7</sup>

Diese ausführliche Darstellung des Begriffs von Medienbildung macht sehr gut deutlich, weshalb Medienbildung und Medienkompetenz nicht synonym stehen sollten.

6 Vgl. für eine ausführliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Grundbegriffen Medienkompetenz und Medienbildung u. a. Moser, Grell & Niesyto (2011).

7 Vgl. <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen> (11.1.2018).

Medienkompetenz lässt sich konkreter operationalisieren und zumeist in Kompetenzstufen, die potenziell überprüfbar sind, einordnen. Medienkompetenz ist in diesem Verständnis als ein Lernen über Medien inbegriffen in einem Verständnis von Medienbildung. Ebenso kann man zusätzlich darüber argumentieren, inwiefern Informationskompetenz in einer umfassenden Dimension kritischer Medienkompetenz aufgeht oder für sich stünde (vgl. ausführlicher Schiefner-Rohs 2012). Gerade in Bezug auf den akademischen Bildungskontext, der sich in der derzeitigen Diskussion auch stark an Ansätzen des forschenden Lernens orientiert, sollte ein breites Verständnis vorliegen, dass verändertes Lernen, Lehren und Forschen unter den Bedingungen der Digitalisierung gleichermaßen in den Blick nimmt. Die aktuellen Entwicklungen im Bereich von Open Science, Open Access sowie Open Education und konkreter Open Educational Resources (OER) und entsprechender Open Educational Practice (OEP) bilden dafür ein sehr gutes Beispiel. Aus internationaler Perspektive ist hier exemplarisch auf Martin Weller zu verweisen, der eine systematische Überlegung für die Transformation der akademischen Praktiken unter den Bedingungen der Digitalität entlang von Netzwerken und Offenheit ausformuliert hat und vom (open) „Digital Scholar“ spricht (Weller 2011).

Für die Konzeption eines Lern- oder Studienprogramms ist es sicherlich sinnvoll, alle Ebenen zu berücksichtigen – gerade auch unter Einbezug der Besonderheiten, die ein akademisches Lehren und Lernen ausmachen. Daher wirkt es an dieser Stelle auch befremdlich, dass die eingangs zitierte KMK-Strategie mit Blick auf die Studierenden allein einen qualifizierenden denn einen gleichermaßen bildenden Eindruck hinterlässt. So werden Lehrende angehalten, Computerkompetenz und Lernkompetenz im Sinne des EU-Referenzrahmens zu fördern und sich dafür an dem Kompetenzmodell in der digitalen Welt für die Schule<sup>8</sup> zu orientieren und hier anzuknüpfen, wenn sie Studierende auf die digitale Gesellschaft vorbereiten (KMK 2016, S. 45–46). Dieses Modell ist in seiner Elaboration sehr umfassend, und doch kommt das Subjekt selbst nicht explizit vor. Hier war ein Vorgängerkonzept zu „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit“ (Schelhowe, Grafe, Herzig et al. 2009)<sup>9</sup> schon sehr viel offener angelegt. Es orientierte sich mit Blick auf Ausbildung und Bildung an vier Themen- und Aufgabenfeldern:

1. Information und Wissen
2. Kommunikation und Kooperation
3. Identitätssuche und Orientierung
4. digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln<sup>10</sup>

Wesentlich erscheint es mit Blick auf eine umfassende akademische Medienbildung, deren Genese zuvorderst in der Medienpädagogik liegt, dass sie mehr und mehr integrativer Teil regulärer Studienprogramme wird, wenn sie flächendeckend gefördert

8 Vgl. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK\\_Kompetenzen\\_-\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_Web.html](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html) (11.1.2018).

9 Vgl. [http://www.tzi.de/fileadmin/resources/publikationen/news/kompetenzen\\_in\\_digital\\_kultur.pdf](http://www.tzi.de/fileadmin/resources/publikationen/news/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf) (11.1.2018).

10 Siehe dazu auch die Keynote „Anmerkungen zur Hochschule als Ort der Begegnung und zur Be-Greifbarkeit des Digitalen“ von Heidi Schelhowe auf der Campus Innovation und dem Konferenztage Digitalisierung von Lehren und Lernen 2017 unter <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22313> (11.1.2018).

werden soll. Nachdem jahrelang im Kontext von Schule die Diskussion geführt wurde, inwiefern ein eigenes Fach „Medien“ oder eher ein integrativer Ansatz förderlich sei, und sich augenscheinlich letztere Perspektive hat durchsetzen können, ist es Zeit anzuerkennen, dass sich diese Debatte für den akademischen Kontext erübrigt hat. Es ist deutlich geworden, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung auf mehreren Ebenen liegt und auch liegen muss, um im möglichst umfassenden Sinne die heutigen Studierenden für gesellschaftliche Verantwortungsübernahme unter den Bedingungen der Digitalisierung vorzubereiten.

## 2 Digital Liberal Arts (DLA) – Beispiele und Konzept

Liberal Arts-Studienangebote stehen für die Idee eines inhaltlichen Programms oder Curriculums wie auch für einen spezifischen Ansatz des Lernens und der Lehrorganisation. Für ein Angebot an einer deutschen Hochschule sei dafür exemplarisch auf die Universität Freiburg (vgl. dazu auch den Beitrag in diesem Band) verwiesen, wenn hier hinsichtlich der fachlichen und didaktischen wie curricularen Charakterisierung zu lesen ist: „Liberal Arts and Sciences (LAS) is a specific approach to Bachelor level education and offers an alternative to disciplinary study programs. [...] We encourage students to critically reflect on science and knowledge and to become skilled communicators and creative shapers of their environment.“<sup>11</sup> Aus didaktischer Sicht ist hinsichtlich der Gestaltung einer zeitgemäßen Lern- und Studiumgebung folgende Selbstausskunft von ganz besonderem Interesse: „Liberal Arts and Sciences (LAS) at University College Freiburg is an approach to education, not just a program name. We understand LAS education as an exciting process of intellectual discovery and personal development within an interdisciplinary and international learning community. It is the mission of the LAS program to provide a structured opportunity for students to learn broadly about the human and the non-human world, to systematically develop their capacity for high-level academic work in exchange with others, and to gradually unfold their own unique interests and abilities in ways suited to their aspirations.“<sup>12</sup>

### 2.1 Konzept

Im Rahmen der Konferenz NEXD17 wurden Ansätze wie „Liberal Arts“, Studium Generale oder „Critical Thinking“-Varianten und Beispiele der Umsetzung eines interdisziplinären und fächerübergreifenden Studienangebots mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen vorgestellt (vgl. die Beiträge am Freitag der NEXD17 in diesem Band).

Wenn in diesem Beitrag nun von „Digital Liberal Arts“ gesprochen wird, wird damit dem Umstand plakativ Rechnung getragen, dass dem Aspekt der Digitalisierung der Gesellschaft oder gesellschaftlichen Bedingungen in derartigen Programmen bisher wenig Raum gegeben wird. Denn mit „Digital Liberal Arts“ ist nicht in erster Linie gemeint, dass ein Studienprogramm wie „Liberal Arts“ oder das Studium Generale verstärkt digitale Medien als Werkzeuge einbindet oder auf Online-Plattformen organisiert wird oder Medienkompetenz-Trainings einschließt. Vielmehr steckt hinter diesen zugegeben durchaus normativen Überlegungen im Anschluss an

11 Vgl. <https://www.ucf.uni-freiburg.de/liberal-arts-and-sciences>.

12 Vgl. <https://www.ucf.uni-freiburg.de/liberal-arts-and-sciences/learning-and-teaching>.

medienpädagogische und -didaktische Ausführungen zur Medienbildung eine Vision und (bildungspolitische) Forderung (vgl. dazu Imhort/Niesyto (2014)), dass in einer durch Mediatisierung und Digitalisierung geprägten Gesellschaft Studierende im Verlauf ihres Studiums die Möglichkeiten erhalten haben sollten, eine spezifische akademische Grundbildung im Bereich Medien zu erfahren – idealerweise als Fortführung einer diesbezüglichen schulischen Grundbildung. Dieses gilt in besonderer Weise nochmals für Studierende bildungswissenschaftlicher Studiengänge und Fächer sowie für Studierende aller Lehrämter. „Digital Liberal Arts“ lässt sich aus einer eher geisteswissenschaftlichen Perspektive mit Olejarz (2017) auch provokativ als „Call it the revenge of the film, history, and philosophy nerds“<sup>13</sup> bezeichnen. Olejarz schreibt, dass es nicht allein um Technologie und Technologiekompetenzen gehe, er macht – ähnlich wie beim Ansatz einer Medienbildung – auch den Kontext und damit die Medialität und Digitalität zum Gegenstand: „From Silicon Valley to the Pentagon, people are beginning to realize that to effectively tackle today’s biggest social and technological challenges, we need to think critically about their human context.“ Und weiter: „If we want to prepare students to solve large-scale human problems, [...] we must push them to widen, not narrow, their education and interests.“ (Olejarz 2017). Auch hier zeigt sich, dass es um allgemeine, grundlegende Aspekte einer akademischen (Aus-)Bildung geht – wie kritisches Denken, Kreativität oder Kommunikationsfähigkeit, die unter den Bedingungen der Digitalisierung erweitert werden können und müssen, um Herausforderungen der heutigen Realität, die gleichermaßen aus virtuellem und physischem Raum besteht, zu bewältigen. Das übergeordnete Ziel der akademischen Bildung lässt sich mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats heute schlagwortartig mit den drei Begriffen Fachwissenschaftliche Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt umreißen. Andere Akteure würden von citizenship und employability sprechen oder aktiver Teilhabe und Souveränität. Dabei zeigt sich auch hier sehr gut, dass derzeit nicht allein von Souveränität, sondern besonders und verstärkt mit Blick auf Politik, Ökonomie und Kultur von digitaler Souveränität (u. a. Friedrichsen & Biser, 2016) gesprochen wird, die in der Regel eine Medienbildung voraussetzt und einschließen sollte – auch hier, um Kontext und die besonderen gesellschaftlichen Entwicklungen und anstehenden Herausforderungen zu untermauern. Was hier nicht so explizit betont wird, doch augenscheinlich ist, dass bei allem Anspruch auf Empowerment und Teilhabe genau die Diversität der Studierenden eine Herausforderung darstellen kann und wird. Dieses gilt sowohl für die eingangs umrissenen komplexen, gesellschaftlichen Themenstellungen wie auch für auf stärkere Selbstbestimmung ausgerichtete Studienprogramme. Entsprechend ist zu bedenken, inwiefern die Einführung solcher Programme anfangs im Sinne eines Scaffoldings und Fadings studienbegleitender Maßnahmen durch Peer-to-Peer-Tutorinnen und Tutoren und Mentoring durch Lehrende bedürfen und inwiefern dieses auch noch an einer Großuniversität zu realisieren wäre.

## 2.2 Beispiele

Wenn hier auf konzeptioneller Ebene von „Digital Liberal Arts“ gesprochen wird, wird eine Perspektive auf vier Ebenen des akademischen Lernens und Lehrens unter den Bedingungen der Digitalisierung im Anschluss an ein Grundverständnis von

13 Vgl. <https://hbr.org/2017/07/liberal-arts-in-the-data-age>.

Medienbildung und als Teil einer Allgemeinbildung eingenommen. Es wird mit Blick auf Prozesse der Digitalisierung unterschieden zwischen der Beschäftigung mit

- a. dem Lernen und Lehren und Forschen mit und über digitale Medien
- b. der (inter-)disziplinären themenbezogenen Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Digitalisierung und ihren (Aus-)Wirkungen auf Gesellschaft und Individuum
- c. der Veränderung der Organisation des Lernens, Lehrens und Forschens und dessen Administration und Begleitung im Sinne einer begleiteten Entgrenzung

Die drei unter c genannten Ebenen verfolgen das Ziel, in unterschiedlicher Weise zu einer Persönlichkeitsbildung beizutragen.

Im Anschluss an (inter-)nationale Erfahrungen mit Studienangeboten im Feld von „Liberal Arts“ und entsprechend erprobten zeitgemäßen Lernformen wie im Kontext der #NEXD17-Konferenz präsentiert, könnte ein solcher Ansatz im Sinne eines „Digital Liberal Arts“ realisiert werden. Exemplarisch werden nachfolgend zwei Beispiele aus dem internationalen Bereich zu „Digital Liberal Arts“ (DLA) angeführt und kurz im Hinblick auf die hier aufgemachte Betrachtung aus den vier Ebenen erörtert. Hierbei handelt es sich in beiden Fällen um Zentren im Sinne eines weiteren Service für die Wissenschaft.

So versteht das „Digital Liberal Arts“-Angebot am Carleton College seine Aufgabe darin, „help the college community integrate digital resources into their scholarship and classrooms“<sup>14</sup>, was Digital Humanities und die räumliche Spatialanalyse (3D) ebenso miteinschließt wie Lerntechnologiesupporte oder Informationskompetenzangebote (information literacy). Es handelt sich also bei diesem Verständnis eher um ein Dienstleistungs- und Serviceangebot, das enger an einem Bibliotheksangebot angelehnt ist, wie wir es in Deutschland kennen und umfasst konkreter die (Digital) Humanities. Das Beispiel korrespondiert eher mit der hier vorgestellten ersten Ebene a) und in Ansätzen auch mit der dritten Ebene c) eines „Digital Liberal Arts“-Verständnisses.

Ähnlich im Ansatz, jedoch schon viel weiter im Ausfüllen der beiden Ebenen a) und c), stellt sich das zweite Beispiel mit dem Center of digital Arts des Occidental Colleges dar, das seine Aufgabe wie folgt definiert: „The CDLA equips Oxy students with the critical literacies and technical skills they need to realize the enduring value of a liberal arts education in a rapidly changing world.“ Weiter wird dieses wie folgt konkretisiert: „We offer workshops for courses, such as data visualization, digital archives, and advanced research, as well as individual research consultations, peer-to-peer subject and language advising, and co-curricular programs in audio, video, computation and design in the student-run Critical Making Studio. Based in the Academic Commons, we oversee a College-wide network of learning spaces and information resources, collaborating with students and faculty to integrate quantitative, visual, participatory and other modes of communication with disciplinary knowledge.“<sup>15</sup> Das hier vorgestellte Beispiel umfasst im Vergleich zum ersten Beispiel ähnliche Angebote wie Information, Sprache, Technologie und Digital Humanities, doch wird hier ein weiterer Blick im Sinne eines Service für die Wissenschaft deutlicher, was darüber hinaus im ersten Beispiel geboten wird, wenn beispielsweise auch hier ein „Critical

14 Vgl. <https://apps.carleton.edu/dla>.

15 Vgl. <https://www.oxy.edu/center-digital-liberal-arts>.



Making Studio“ integriert ist, das entlang der „Maker“- und „Lab-Idee“ entlang ausgerichtet ist. Ebenso bestehen fachdisziplinäre Anknüpfungspunkte.

Beide Beispiele fokussieren allerdings sehr stark den Aspekt einer Infrastruktur in Form eines Zentrums mit Angeboten. Dieses erscheint als sinnvolle und nachvollziehbare Basis, doch fehlt es im Sinne des hier angelegten Verständnisses an interdisziplinären Lernangeboten im Feld von Digitalisierung, die deutlich über Workshops und Anwendungsorientierung hinausgehen. Das Beispiel des Occidental Colleges kommt der Idee schon relativ nahe.

Abschließend sei als weiterer Impuls darauf verwiesen, dass solche fachlichen Angebote in Kombination mit einem Projekt, wie es die Hamburg Open Online University (HOOU, <https://www.hoou.de>) darstellt, realisiert werden könnten. Anspruchsvolle fachliche interdisziplinäre Lernangebote wie auch Qualifizierungsangebote könnten gleichermaßen über alle vier Ebenen hinweg entwickelt werden und damit gleichermaßen Ansprüchen wie Offenheit, Studierendenorientierung, Openness und dem Umgang mit diversen Zielgruppen gerecht werden. Die HOOU stellt – kombiniert mit entsprechenden Serviceangeboten für die Wissenschaft – einen geeigneten Rahmen für das vorgestellte Konzept von „Digital Liberal Arts“ dar, das auf unterschiedlichen konkreten und abstrakten Ebenen eine Auseinandersetzung mit Anforderungen der Digitalisierung für akademische Praktiken und Lernprozesse eines anspruchsvoll gestalteten „Digital Liberal Arts“-Programms ermöglicht.

### 3 Fazit und Ausblick

Der Vorschlag und die Forderung der Einführung einer systematischen akademischen Medienbildung für Studierende entlang des Schlagworts „Digital Liberal Arts“ erfolgt hier aus einer aktuellen Notwendigkeit heraus. Ebenso erscheint es mit Blick auf das zukunftsfähige Handeln der Studierenden bzw. deren Handlungskompetenz als verantwortungsvoll, der Digitalisierung einen gesonderten Stellenwert zuzuweisen, solange diese fortwährenden Prozesse noch nicht als alltäglich wahrgenommen und eingebunden werden. Denn idealerweise wäre eine Bezeichnung wie „Digital Liberal Arts“ hinfällig und es genügte, allgemein von Liberal Arts, einem Studium Generale oder ähnlichen Bezeichnungen zu sprechen, weil hier Digitalisierung in der dargestellten umfassenden Dreifachperspektive selbstverständlich mitgedacht wäre. Ähnlich ließe sich wohl auch für Themen wie Nachhaltigkeit, soziale Ungleichheit oder Diversität argumentieren, die wie Digitalisierung oder Mediatisierung als eine Art Querschnittsthema zu behandeln sind. Insofern könnte man das vorgestellte Konzept auch als Hülle betrachten, das exemplarisch am Beispiel der Digitalisierung zeigt, wie man phasenweise ein herausragendes Themenfeld in der Lehre stärkt. Denn der vorliegende Beitrag verfolgt neben der Vorstellung eines Konzepts zur systematischen Bearbeitung von medienbezogenen Fragen im Kontext der Hochschullehre auch den Anspruch, einen Impuls zu geben für eine mögliche Profilierung (eines Teils) der Lehre in Richtung Digitalisierung und Gesellschaft – und die Förderung einer entsprechend kritischen wie konstruktiv gestalterischen und verantwortungsübernehmenden Haltung auf Seiten der Studierenden.



## Literaturverzeichnis

- Aufenanger, S. (2017, 31. März). *Keynote Prof. Baecker auf der Sektionstagung Medienpädagogik* [YouTube: Stefan Aufenanger]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=IlljXdWdehA>.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*, 3. U. Schmid, L. Goertz, S. Radomski, S. Thom & J. Behrens. DOI: 10.11586/2017014.
- Jörissen, B. (2013, 20. Juni). „Medienbildung“ in 5 Sätzen. Verfügbar unter: <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen>.
- Mayrberger, K. (2008). (Medien-)pädagogische Kompetenzen für die nachhaltige Integration von E-Learning in die akademische Lehre. *Zeitschrift für E-Learning*, 3 (2), 9–23.
- Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung, Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 389 – 412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, K. (2013). Medienbezogene Professionalität für eine zeitgemäße Hochschullehre – ein Plädoyer. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt: Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 197–214). Norderstedt: Books on Demand. Verfügbar unter: <http://bimsev.de>.
- Reinmann, G., Hartung, S. & Florian, A. (2013). *Akademische Medienkompetenz im Schnittpunkt von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten*. Verfügbar unter: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/07/AkademischeMedienkompetenz\\_Reinmann\\_Hartung\\_Florian.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/07/AkademischeMedienkompetenz_Reinmann_Hartung_Florian.pdf).
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz: Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Internationale Hochschulschriften (Band 566). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Ed.), *Didaktik und Neue Medien, Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19–49), *Medien in der Wissenschaft* (Band 21). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2009). *Gibt es eine „Net Generation“?* (3). Verfügbar unter: [http://rolf.schulmeister.com/pdfs/schulmeister\\_netgeneration\\_v3.pdf](http://rolf.schulmeister.com/pdfs/schulmeister_netgeneration_v3.pdf).
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). „*Bildung in der digitalen Welt*“, *Strategie der Kultusministerkonferenz*, Berlin. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wedekind, J. (2004). Medienkompetenz an Hochschulen. In C. Bremer & K. Kohl (Hrsg.), *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen* (S. 267–279). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wedekind, J. (2009). *Akademische Medienkompetenz: Schriftfassung der Virtuellen Ringvorlesung e-teaching.org vom 19.01.2009*. e-teaching.org. Verfügbar unter: [https://www.e-teaching.org/projekt/personal/medienkompetenz/Medienkompetenz\\_JW.pdf](https://www.e-teaching.org/projekt/personal/medienkompetenz/Medienkompetenz_JW.pdf).
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology is Transforming Scholarly Practice*. London: Bloomsbury Academic.



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

## Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Prof. Dr. phil. Kerstin Mayrberger studierte Lehramt und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Lüneburg und Hamburg. Von 2009 bis 2011 war sie Juniorprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Mainz, von 2011 bis 2014 Professorin für Mediendidaktik an der Universität Augsburg. Seit Oktober 2014 ist sie an der Universität Hamburg am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) Professorin für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik. Ebenfalls ist sie Beauftragte der Universität Hamburg für Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) und Mitglied in der Lenkungsgruppe sowie strategischen Steuergruppe der Hamburg Open Online University (HOOU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediendidaktik, derzeit besonders beim Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten, beim partizipativen Lernen mit digitalen, vernetzten Medien (Partizipative Mediendidaktik), Open Education mit Open Educational Resources (OER) sowie bei Fragen der (medien-)pädagogischen Professionalität von Lehrenden.

### #NEXD17



CC BY 4.0

Dieser Beitrag war kein Teil der NEXD-Veranstaltung, sondern wurde aufgrund der thematischen Nähe durch die Herausgeberin ergänzt.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band023-dla>

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.023.002>







## **ONLINE-SELF-ASSESSMENTS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN**



## STUDIE ONLINE-SELF-ASSESSMENTS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

### 181 Einleitung

- 182 1. Relevante Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs
- 184 1.1. Zugänglichkeit
- 185 1.2. Inhalte
- 187 1.3. Nutzerfreundlichkeit
- 187 1.4. Transparenz
- 188 1.5. Gelungenes und Verbesserungswürdiges
- 192 2. Methodisches Vorgehen der Typologisierung
- 192 2.1. Fallauswahl
- 193 2.2. Typologisierung nach Kelle und Kluge
- 196 3. Vorstellung der Ergebnisse der Typologisierung und Darstellung von Ankerbeispielen
- 197 3.1. Typ 1 „Studierendenmarketing“
- 197 3.1.1. Zentrale Merkmalsausprägungen
- 198 3.1.2. Ankerbeispiel: Informationsplattform für Studieninteressierte – Hochschule Bremerhaven: BWL – ein Studium für mich?
- 200 3.2. Typ 2 „Studienorientierung“
- 201 3.2.1. Zentrale Merkmalsausprägungen
- 201 3.2.2. Ankerbeispiel: „Orientierungstest »was-studiere-ich.de«“
- 203 3.3. Typ 3 „Studienanforderungen“
- 203 3.3.1. Zentrale Merkmalsausprägungen
- 204 3.3.2. Ankerbeispiel: „Aachener SelfAssessments“: Wirtschaftswissenschaften (im Rahmen der Studiengänge Wirtschaftsingenieurwesen)
- 206 3.3.3. Ankerbeispiel 3a: „BeVorStudium: Online-Self-Assessment Mathematik“
- 208 3.3.4. Ankerbeispiel 3b: „OSA Technikjournalismus / Technik-PR“
- 210 3.4. Typ 4 „Studienerwartungen“
- 210 3.4.1. Zentrale Merkmalsausprägungen
- 210 3.4.2. Ankerbeispiel: „RUBCheck ETIT“
- 212 4. Darstellung von Good Practices
- 213 4.1. Good Practice Typ 1 „Studierendenmarketing“:  
„OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft“
- 216 4.2. Good Practice Typ 2 „Studienorientierung“:  
„Orientierungs-SelfAssessment“
- 218 4.3. Good Practice Typ 3 „Studienanforderungen“

- 218 4.3.1. Good Practice Typ 3a „Studienanforderungen / Anforderungen bezogen auf vorhandenes Schulwissen“: „Online-Selbsteinschätzungs-Assistent OSA Mathematik“
- 221 4.3.2. Good Practice Typ 3b „Studienanforderungen / Anforderungen bezogen auf erforderliches Wissen im Studium“: Self-Assessment der Ernst-Abbe-Hochschule Jena
- 223 4.4. Good Practice Typ 4 „Studienerwartungen“: „Virtuelle Studienorientierung für Informatik der Hochschule Rosenheim“
- 226 5. Fazit und Ausblick
  
- 228 Literatur
- 229 Autorinnen
- 231 Anlagen





# ONLINE-SELF-ASSESSMENTS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

## Typen, Einsatzkontexte und Good Practices

Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer und Annika Maschwitz  
unter Mitarbeit von Tim Baalman  
unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Dr. Anke Hanft

Durchführung: Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung  
und Erwachsenenbildung (ibe)  
<https://schulenberg-institut.de>

## Einleitung

Das Thema der Heterogenität von Studierenden hat in den letzten Jahren sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschulpraxis stark an Bedeutung gewonnen. Hochschulen stehen vor der Herausforderung, in der Gestaltung ihres Studienangebots die unterschiedlichen Lebens- und Berufssituationen sowie Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden stärker als bisher zu berücksichtigen. Um die Studierenden bei ihrer Studienentscheidung zu unterstützen, ihnen eine fachliche Orientierung vor Studienstart zu bieten und sie auf die Anforderungen eines Studiums vorzubereiten, arbeiten viele Hochschulen mit onlinebasierten Self-Assessments. Eine im Frühjahr 2017 von der Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre (KoBF)<sup>1</sup> durchgeführte Analyse ergab, dass die Entwicklung von Online-Self-Assessments (OSAs) an den im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) geförderten Hochschulen eine der zentralen Maßnahmen der QPL-Projektarbeit darstellt (Brunner, 2017). Sie zeigte auch, dass derzeit wenig Transparenz darüber besteht, welche Formen von OSAs an den Hochschulen eingesetzt werden, welche Zielgruppen adressiert und welche Zielsetzungen damit verfolgt werden. Zudem ist in der Regel unklar, wie die OSAs in die Regelstrukturen der Hochschulen integriert sind. Eine vergleichende Analyse von Online-Self-Assessments, die diese Fragestellungen in den Blick nimmt, liegt bislang nicht vor. Ebenso fehlen empirisch gestützte Qualitätskriterien für die Konstruktion und wissenschaftliche Evaluation von OSAs.

Die vorliegende Studie geht diesen offenen Fragen nach, wobei insbesondere eine Typologisierung der bestehenden OSAs im Fokus steht. Hierfür werden im ersten Kapitel die Ergebnisse der Studie von Brunner (2017) vorgestellt, in deren Rahmen wesentliche Bestandteile der von QPL-Projekten an Hochschulen entwickelten und bis April 2017 veröffentlichten Self-Assessments identifiziert und in einem Kriterienkatalog erfasst wurden. Darüber hinaus werden mögliche Einsatzkontexte sowie potenzielle Chancen und Risiken des Einsatzes von Self-Assessments erörtert. Um eine weitergehende, empirisch basierte Systematisierung von OSAs über den Qualitätspakt Lehre hinaus leisten zu können, erfolgt darauf aufbauend eine umfassende kriteriengeleitete Analyse der im OSA-Portal<sup>2</sup> gelisteten OSAs deutscher Hochschulen in Form einer Typologisierung. Das methodische Vorgehen der Typologisierung in Anlehnung

1 [https://de.kobf-qpl.de/public\\_pages/3](https://de.kobf-qpl.de/public_pages/3) [20.10.2017]

2 <http://www.osa-portal.de> [20.10.2017]

an Kelle und Kluge (2010) wird im zweiten Kapitel beschrieben und entwickelt. Anschließend werden im dritten und vierten Kapitel die Kriterien der identifizierten Typen erläutert sowie an Ankerbeispielen und Good Practices veranschaulicht. Die Studie schließt im fünften Kapitel mit einem Fazit und Ausblick.

## 1 Relevante Kriterien zur Beschreibung und Analyse von OSAs

Im Frühjahr 2017 wurden in einer gemeinsam von KoBF und dem Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe)<sup>3</sup> initiierten Studie 30 Online-Self-Assessments (OSA), die seit 2010 im Rahmen des QPL von 24 Hochschulen entwickelt und implementiert wurden, gesichtet (Brunner, 2017). Zur Abbildung wesentlicher Bestandteile der OSAs wurde deduktiv mittels Literaturrecherche und -analyse ein Kriterienkatalog erstellt, der in einem zweiten Schritt aus dem bestehenden Material (OSAs) heraus induktiv erweitert wurde. Anschließend wurden die Assessments anhand der entstandenen 25 Kriterien (vgl. Tabelle 1) analysiert und die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. In der Studie wird erörtert, in welchem Rahmen der Einsatz von Ressourcen zur Entwicklung von OSAs sinnvoll sein kann. Folgende Fragen können gestellt werden: Muss es sich hierbei ausschließlich um einen Nutzen handeln, der durch testtheoretisch validierte Instrumente erreicht wird, d. h. zum Beispiel im Sinne von möglichst eindeutigen und passenden Studienempfehlungen? Existieren daneben möglicherweise auch andere Ziele, die mit OSAs verfolgt werden können, wie z. B. Studierendenmarketing?

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über wesentliche Bestandteile, mithilfe derer OSAs beschrieben werden können:

Lfd. Nr.	Kriterien	Erläuterungen
1	Name des Self-Assessment-Tools	Die Hochschulen geben den Self-Assessment-Tools zum Teil unterschiedliche Namen, um so z. B. eine bessere Wiederauffindbarkeit durch bestimmte Schlagwörter in der Websuche zu erreichen. Weitere mögliche Gründe dafür könnten sein: Abgrenzung zu anderen Tools, Betonung spezieller Eigenschaften (z. B. „Navigator“) oder moderner Klang (z. B. „virtuelle Studienberatung 2.0“).
2	URL	die Internetadresse des OSAs
3	Herausgeberin/Herausgeber	privat oder öffentlich, Verbund, Hochschule, Fachbereich, Studiengang, Projekt, weitere Anbieter
4	Zielgruppe	Sind die Zielgruppen allgemein „Studieninteressierte“ oder werden spezielle Gruppen oder Altersstufen erwähnt?
5	Verfahrenstyp	allgemein oder fachspezifisch
6a	Beteiligte der Entwicklung genannt	ja/nein

3 <http://www.schulenberg-institut.de> [20.10.2017]

Lfd. Nr.	Kriterien	Erläuterungen
6b	Entwicklungsverfahren dargestellt	ja / nein
6c	wissenschaftlich fundiert	ja / kein Hinweis
6d	Ansprechpartner Entwicklung genannt	ja / nein
7	genutzte Plattform	ja / kein Hinweis
8	FAQ-Liste vorhanden	ja / nein
9	Kosten	kostenpflichtig vs. kostenfrei
10	Inhalte	im Assessment aufgeführte Inhalte
11a	Wird eine ungefähre Bearbeitungsdauer genannt?	ja / nein
11b	Wenn ja: Angabe der Dauer	in Minuten
12	Besonderheiten bei der Durchführung	z. B. (Web-)Gestaltung, zu beantwortende Fragen bei einer Registrierung etc.
13a	Registrierung / Anmeldung nötig	ja / nein
13b	Registrierung / Anmeldung schnell / unkompliziert	ja / nein
13c	späteres Fortfahren möglich / Speicherung der Ergebnisse	ja / nein
13d	Art des Anmeldeverfahrens	z. B. Double-Opt-in (mit Rückbestätigung durch E-Mail-Link; sichereres Verfahren)
14	Datenschutz wird thematisiert	ja / nein
15a	Muss man das OSA absolvieren?	ja / nein
15b	Wenn ja: Muss man das OSA bestehen?	ja / nein
16	Gibt es einen Hinweis auf benötigte Hilfsmittel?	ja / nein
17	Gibt es eine Fortschrittsanzeige?	ja / nein
18	Nutzerfreundlichkeit / Navigation	Auffälligkeiten wie z. B. besonders gute Nutzerführung, verwirrende oder eindeutige Navigation, Barrierefreiheit bzw. -armut z. B. bei der Farbgestaltung
19	Grafische Gestaltung / Design	z. B. eigener Gestaltungsrahmen oder Einbettung in Corporate Design der jeweiligen Universitäts- / Hochschul-Webseite
20	Auswertung	Art der Ergebnis- und Lösungsdarstellung, z. B.: Werden Lösungen bereitgestellt? Ist der Lösungsweg nachvollziehbar dargestellt? Wird die erreichte Punktzahl ins Verhältnis zu Referenzgruppen gesetzt?
21	Feedback	Bewertung / Rückmeldung zu den Ergebnissen, z. B.: Wird die Bedeutung der Aufgabenbereiche für das Studienfach erläutert? Gibt es eine Einschätzung zur Studierfähigkeit und zu Verbesserungsmöglichkeiten?

Lfd. Nr.	Kriterien	Erläuterungen
22	Verknüpfung zu anderen Informations- und Beratungsangeboten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ weitere Tipps oder Hinweise</li> <li>▪ Buchempfehlungen</li> <li>▪ Vorbereitungsangebote innerhalb und außerhalb der Hochschule</li> <li>▪ Beratungsstellen</li> <li>▪ etc.</li> </ul>
23	Download der Ergebnisse als PDF	ja / nein
24	Besonderheiten	auffällige Merkmale, die durch andere Kriterien dieser Auflistung nicht abgedeckt werden
25	Gibt es eine Evaluation?	Werden Nutzerinnen und Nutzer im Anschluss an den Test um eine standardisierte Bewertung / Rückmeldung gebeten (z. B. kurzer Evaluationsfragebogen)?

Tabelle 1: Kriterienkatalog wesentlicher Bestandteile von Online-Self-Assessments (Brunner, 2017)

Aufbauend auf diesem Kriterienkatalog<sup>4</sup> lassen sich vier Aspekte hervorheben, die besonders wesentlich für die Gestaltung von OSAs und ihre Nutzbarkeit sind:

1. die Zugänglichkeit zu den OSAs
2. die Inhalte
3. die Nutzerfreundlichkeit
4. die Transparenz

Darüber hinaus wurden generelle Einschätzungen, welche Aspekte der Assessments als gelungen und welche Anteile als verbesserungswürdig beurteilt werden können, zusammengefasst (Kapitel 1.5).

### 1.1 Zugänglichkeit

Damit ein Angebot im Internet die anvisierte Gruppe erreicht, muss es zunächst einmal sichtbar bzw. auf irgendeine Weise auffindbar sein. Studieninteressierte suchen heute meist über Stichwörter, die sie in eine Suchmaschine eingeben. Entsprechend ist eine wesentliche Frage, wie gut OSAs über diesen Weg gefunden werden können. Wird ein OSA aufgerufen, stellt sich den Nutzerinnen und Nutzern die nächste Frage, nämlich, ob es zum Erreichen der eigenen Ziele nützlich sein wird und es sich lohnt, die Zeit dafür zu investieren. Insofern kommt der transparenten Darstellung, für welche Zielgruppe und welche Zwecke das OSA bereitgestellt wurde, hohe Bedeutung zu. Schließlich ist von Interesse, wie aufwendig der Zugang zum Assessment nach dem Aufrufen der Startseite ist: Ist eine Registrierung notwendig, welche und wie viele Daten müssen dafür eingegeben (und preisgegeben) werden? Muss zusätzlich eine Bestätigungs-E-Mail abgerufen werden oder ist die Nutzung niedrigschwellig und unkompliziert ohne Registrierung möglich?

4 Eine ausführliche Erläuterung der Kriterien findet sich bei Brunner (2017).

### **Name des Tools (Kriterium 1)**

Nutzerinnen und Nutzer der Generation der „Digital Natives“ suchen Inhalte im Internet sehr häufig über Suchmaschinen. Insofern kommt dem Stichwort bzw. den Stichwörtern, die von ihnen zur Suche genutzt werden, eine große Bedeutung zu. Entsprechend bemerkenswert ist die Bandbreite von Namen, die für OSAs existieren, können sie doch eine schnelle und zielführende Suche erleichtern oder erschweren.

Neben dem auch in der Fachliteratur verwendeten Begriff „Online-Self-Assessment“ finden sich in der von Brunner (2017) untersuchten Stichprobe (30 OSAs von 24 Hochschulen) weitere 17 Begriffe wie z. B. „Navigator“, „virtuelle Studienberatung“ oder „Online-Studienwahl-Assistent“. Einige Hochschulen haben auch besondere Eigennamen vergeben: „Test & Check“, „RubCheck“ (Rub steht für die Ruhr-Universität Bochum), „Skala“ sowie „Studienkompass“.

### **Zielgruppe (Kriterium 4)**

In den untersuchten OSAs werden vor allem undifferenziert und allgemein „Studieninteressierte“ angesprochen. Einige wenige Assessments adressieren eine spezielle Gruppe der Studieninteressierten wie z. B. Studienbewerberinnen und -bewerber oder Interessierte, die sich für einen ganz bestimmten Themenbereich interessieren. Lediglich ein Assessment differenziert in der Ansprache Abiturientinnen und Abiturienten, Studienfachwechslerinnen und -wechsler und berufsqualifizierte Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Dies ist von Relevanz, da die Beachtung der spezifischen Zielgruppe bei der Testkonstruktion in einem spezifisch zugeschnittenen Angebot an Aufgaben oder Informationen resultieren könnte, bspw. für berufsqualifizierte Studieninteressierte, Studieninteressierte mit oder ohne allgemeine Hochschulreife.

### **Anmeldeverfahren (Kriterium 13d)**

Bei einem Drittel der untersuchten OSAs ist eine Registrierung zwingend notwendig für das Absolvieren des Tests. Vier Tests ermöglichen (optional) eine Registrierung zur Speicherung von Ergebnissen und späteren Weiterbearbeitung. 15 Tests bieten keine Registrierungsmöglichkeit. Acht der Assessments, die eine Registrierung vorsehen, verwenden das Double-Opt-in-Verfahren, das als professioneller und seriöser Standard gilt, weil dadurch einem Missbrauch der verwendeten E-Mail-Adresse vorgebeugt wird. In den meisten Fällen funktionierte die Registrierung damit unkompliziert, lediglich in einem Fall dauerte es eine Stunde, bevor die notwendige Bestätigungsmail eintraf.

## **1.2 Inhalte**

In dieser Kategorie interessiert vor allem der inhaltliche Aufbau der Assessments: Inwiefern besteht eine wissenschaftliche Fundierung (waren z. B. Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bei der Textentwicklung beteiligt)? Wie ausführlich und transparent sind die Auswertung der Aufgaben und das OSA insgesamt dargestellt? Zudem sind Umfang und Qualität des Feedbacks von Relevanz, da das Feedback eine wesentliche Rolle dabei spielt, welcher Nutzen aus dem Absolvieren des Tests gezogen werden kann.

### **Wissenschaftliche Fundierung (Kriterium 6c)**

Lediglich drei von 24 Hochschulen verweisen auf wissenschaftliche Entwicklungsverfahren unter Mitwirkung von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern (bspw. Bildungsforscherinnen und -forschern oder Psychologinnen und Psychologen); wei-

tere zwei erwähnen ein Entwicklungsverfahren (jedoch fehlen explizite Hinweise auf eine wissenschaftliche Fundierung). Nur acht Hochschulen verlinken direkte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Test. Bei keinem der untersuchten Tests wird das Vorgehen der Entwicklung konkret erläutert oder gar auf zugrunde liegende Standards verwiesen wie z. B. die „Standards for educational and psychological testing (APA)“.<sup>5</sup>

### **Inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung (Kriterium 10)**

Die untersuchten OSAs behandeln vor allem folgende Bereiche:

1. die Studienfachwahl
2. die Studieneignung
3. Interessen
4. Überprüfung von Erwartungen
5. Informationen zu einem speziellen Studiengang an einer speziellen Hochschule
6. Basisaufgaben eines Studienfelds
7. Informationen über eine spezielle Hochschule

Es werden verschiedene Darstellungsmittel genutzt wie z. B. Bilder, Grafiken, Tabellen, Animationen und Videos und auch interaktive Elemente wie z. B. „Drag-and-drop“ für das Zuordnen von Antworten.

### **Auswertung, Ergebnisdarstellung, Feedback und weiterführende Angebote (Kriterien 20, 21 und 22)**

Bei neun der untersuchten fachspezifischen OSAs werden an keiner Stelle Lösungen angegeben, d. h. es gibt keinerlei konkrete Rückmeldung zu Fehlern. Bei zwölf Assessments werden entweder direkt nach der jeweiligen Aufgabe, nach dem entsprechenden Teilbereich oder am Ende des Tests Lösungen angezeigt. Bei einem Test wird nur ein Teil der Lösungen angezeigt.

Viele OSAs nutzen sowohl grafische Elemente zur Ergebnisdarstellung als auch Vergleichswerte anderer Studierender. Einige Assessments beziehen sich zudem auf wissenschaftliche Modelle zur Studienpassung (z. B. RIASEC nach Holland, 1994).

Sechs der untersuchten Assessments schließen mit einem ausführlichen Feedback ab. Dem gegenüber stehen acht OSAs, die entweder gar kein oder nur ein sehr kurz gehaltenes Feedback geben. Zwei Assessments melden zurück, dass Muster beim Ausfüllen des Tests identifiziert wurden; eins davon weist auf die dadurch „eingeschränkte Aussagekraft“ hin. Motivierende Formulierungen (trotz schlechter Ergebnisse) finden sich in drei Assessments; in nur zwei Assessments wird auf Grenzen der Ergebnisinterpretation hingewiesen. In einem Assessment wurde im Anschluss an ein schlechtes Abschneiden ein klares Feedback gegeben, ob die Motivation wirklich ausreicht, um das Studium absolvieren zu können, und zwar ohne Verlinkungen auf weitere Unterstützungs- oder Vorbereitungsangebote. In etwas mehr als zwei Drittel der untersuchten OSAs gab es hingegen diese Verlinkungen zu weiterführenden Informations- und/oder Beratungsangeboten, insgesamt bei 23 Assessments. Dabei handelte es sich meist um Verlinkungen zur Fachstudienbera-

5 Hrsg.: American Educational Research Association (AERA), der American Psychological Association (APA) sowie das National Council on Measurement in Education (NCME), <http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx> [20.10.2017]

tung und zur Allgemeinen Studienberatung. In einigen Fällen wurde auf Vorkurse, weitere fachbezogene Self-Assessments oder andere Hochschulangebote für Studieninteressierte hingewiesen.

Lediglich in einem OSA wird am Ende des Tests zur niedrigschwelligen Kontaktaufnahme ein Formular angezeigt.

### 1.3 Nutzerfreundlichkeit

#### **Nutzerfreundlichkeit und grafische Elemente (Kriterien 18 und 19)**

Immerhin in zwölf der untersuchten 30 Fälle ist die Navigation der Online-Self-Assessments einwandfrei und intuitiv nutzbar. In einem der Assessments ist eine Navigation nicht nötig, da es nur eine einzige Seite beinhaltet. Bei den weiteren der untersuchten Assessments gibt es folgende Kritikpunkte an der Navigation: In zehn Fällen wurde auf einen „Zurück“-Button verzichtet, und in lediglich einem Assessment wird diesbezüglich darauf hingewiesen, dass damit ein Ändern der Antworten im Nachhinein verhindert werden soll. Die Platzierung der Navigationsbuttons ist bisweilen ungewöhnlich und nicht intuitiv, und auch die grafische Darstellung erschwert bisweilen die Nutzbarkeit (Farbgestaltung, zu große Nähe zu weiteren Links bzw. zu wenig Raum zwischen Elementen).

Auffallend ist, dass in der Mehrzahl der Assessments kaum Bilder verwendet werden. Häufig wird eine große Zahl an Fragen in Tabellenform präsentiert, was auf Nutzerinnen und Nutzer schnell ermüdend und konzentrationsabbauend wirken kann.

Als „sehr ansprechend“ wird lediglich eines der untersuchten 30 Assessments bewertet, als „ansprechend“ drei sowie weitere acht als „schlicht, aber ausreichend ansprechend“. Insgesamt deuten die Ausführungen darauf hin, dass an vielen Stellen Verbesserungspotenzial in den Bereichen der Usability und des Webdesigns bestehen.

### 1.4 Transparenz

#### **Dauer (Kriterien 11a und b)**

Die überwiegende Zahl der OSAs nennt eine ungefähre Bearbeitungsdauer. Allerdings ist dies bei vielen der Assessments eine sehr pauschale Zeitangabe (z. B. 90 Minuten) ohne weitere Informationen dazu, wie sich diese z. B. auf die verschiedenen Testteile verteilt.

#### **Datenschutzhinweise (Kriterium 14)**

Einige wenige OSAs weisen explizit auf datenschutzrechtliche Bedingungen hin und / oder erläutern, was mit den Daten geschieht oder eben auch nicht geschieht (z. B. dass sie im Anschluss wieder gelöscht werden oder dass ein Cookie gesetzt wird). Bei einigen OSAs werden persönliche Daten erhoben, bevor eine Anzeige der Auswertung erfolgt; bei nahezu keinem dieser OSAs wird erläutert, was mit den personenbezogenen Daten passiert und weshalb sie an dieser Stelle erhoben werden.

#### **FAQ-Liste (Kriterium 8)**

Einige OSA-Webseiten bieten einen Überblick in Form einer FAQ-Liste mit den wichtigsten Fragen und Antworten zu dem Verfahren an. Dies reicht z. B. von Informationen dazu, was ein Self-Assessment überhaupt ist, über Hinweise zum Datenschutz und die Darstellung des Ablaufs des konkreten Assessments bis hin zur anvisierten

Zielgruppe und den Zielen des OSAs. So können sich Nutzerinnen und -nutzer sehr schnell einen Überblick darüber verschaffen, für wen das OSA gedacht ist, welche Ziele ggf. damit erreicht werden können und welche weiteren Rahmenbedingungen vorliegen.

#### **Ansprechpartner (Kriterium 6d)**

Tatsächlich werden auf den wenigsten Seiten von OSAs Ansprechpartner für die Entwicklung genannt oder verlinkt. Es ist schwierig und meist sogar überhaupt nicht möglich, Verantwortliche zu identifizieren, um z. B. inhaltliche oder technische Informationen zu erhalten oder auch Rückmeldungen zu geben.

### **1.5 Gelungenes und Verbesserungswürdiges**

Unter den Kategorien 26 und 27 wurden in der Studie von Brunner (2017) Aspekte der Assessments zusammengetragen, die als besonders gelungen oder als verbesserungswürdig bewertet wurden. Aufbauend auf den zuvor zusammengefassten Bereichen (Kapitel 1.1 bis 1.4) wurden folgende Kategorien zur Strukturierung herangezogen:

- inhaltliche Konstruktion
- Programmierung und Technik
- Nutzerfreundlichkeit und Gestaltung
- Transparenz und Eindeutigkeit

Im Folgenden wird zusammenfassend eine Auswahl der negativen und positiven Aspekte vorgestellt (ohne Häufigkeitsangaben). Weiterführende Informationen hierzu finden sich bei Brunner (2017).

#### **Inhaltliche Konstruktion**

In dieser Kategorie können einige negative, aber auch positive Aspekte angeführt werden. Negativ fielen unter anderem folgende Punkte auf: In einigen Tests gab es keine Aufgabenlösungen, fehlerhafte Verlinkungen innerhalb des Tests oder auch fehlende Verlinkungen zu erwähnten Vorbereitungsangeboten, die anschließend nur schwer oder gar nicht gefunden werden konnten. In manchen Fällen wurden Punkte vergeben für Antworten auf nicht leistungsbezogene Fragen, bspw. bei Fragen zur Evaluation des Tests. In einigen OSAs wird die Auswertung erst nach der Angabe von personenbezogenen Daten angezeigt (diese Daten sind jedoch nicht für die Testauswertung selbst inhaltlich relevant, sie sind lediglich für die Testanbieter von Interesse).

Besonders positiv aufgefallen sind Tests, die direkt nach jeder Frage auch die Lösung, eine Musterlösung oder eine Erläuterung präsentierten. Einige Tests beginnen mit einfacheren Fragen und steigern schrittweise das Anforderungsniveau. Ebenso gelungen ist in einigen OSAs eine abwechslungsreiche Aufgabenbearbeitung und die Einbindung ungewöhnlicher interaktiver Elemente, die die Motivation und Aufmerksamkeit der Nutzerinnen und Nutzer binden und aufrechterhalten.

#### **Programmierung und Technik**

Negativ aufgefallen sind in dieser Kategorie die fehlerhafte Anzeige von Inhalten, z. B. abgeschnittener Text, fehlerhafte Zeichen in mathematischen Formeln und fehlerhafte Verlinkungen. Positiv aufgefallen sind OSAs, die die Testergebnisse unkompliziert



ziert in (barrierefreiem) PDF-Format ausgeben oder die Zusendung der Ergebnisse per E-Mail anbieten. Einige Tests ermöglichen auch ohne aufwendiges Registrierungsverfahren eine spätere Weiterbearbeitung des OSAs durch die Nutzung eines Codes.

### Nutzerfreundlichkeit und Gestaltung

In manchen Tests sind die Navigations-Buttons ungünstig platziert, wodurch eine zügige Bearbeitung eingeschränkt wird. In einigen Fällen war die Abfolge in der Navigation nicht eindeutig, sodass durch willkürliches Anklicken von Schaltflächen ausprobiert werden musste, wie es im Test weitergehen soll. Auf einigen Webseiten wurde helle Schrift auf heller Hintergrundfarbe verwendet (nicht barrierefrei). Häufig wurden nur wenige Bilder verwendet und stattdessen lange Lesetexte eingesetzt oder viele Fragen in Tabellenform aneinandergereiht, was einen ermüdenden Effekt hat.

Einige OSAs gaben hilfreiche Hinweise dazu, mit welchen mobilen Endgeräten der Test problemlos bearbeitet werden kann. Positiv fiel auch auf, wenn die Testergebnisse grafisch ansprechend aufbereitet waren: Auch wenn diese gegebenenfalls schlecht ausgefallen sein sollten, sind die Nutzerinnen und Nutzer auf diese Art eher motiviert, sich damit auseinanderzusetzen. Ähnliches gilt für den Einsatz von Emoticons, eine freundliche Ansprache sowie motivierende bzw. konstruktive Rückmeldungen bei schlechten Ergebnissen.

### Transparenz und Eindeutigkeit

Bei fast allen betreffenden Tests blieb unklar, ob abgefragte personenbezogene Daten lediglich der Statistik dienen oder in irgendeiner Weise in die Darstellung oder Auswertung des Assessments mit einbezogen werden. In einigen OSAs, deren Menüführung eher offengehalten war, wurde nicht darauf hingewiesen, dass erst nach dem Absolvieren bestimmter Bereiche weitere Bereiche zur Bearbeitung freigegeben werden. An einigen Stellen tauchten plötzlich neue Titel bzw. Begriffe für die Webseite des OSAs auf, die nicht bekannt waren und z. T. merkwürdig klangen, wie z. B. der Kunstname einer Lernplattform, der sonst in der Beschreibung noch nie aufgetaucht war (und sehr wahrscheinlich die technische Grundlage des Tests darstellt, was jedoch nicht erläutert wird).

Einige OSAs beschreiben sehr transparent den Testaufbau, Navigation und Menü und stellen detaillierte Angaben zur Dauer des Assessments zur Verfügung.

Inhaltliche Konstruktion	
<i>gelingen</i>	<i>verbesserungswürdig</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anzeige der Lösung sowie Erläuterung direkt nach jeder Frage</li> <li>▪ niedrigschwelliger Einstieg mit einfacheren Fragen</li> <li>▪ abwechslungsreiche Aufgabenbearbeitung, ungewöhnliche interaktive Elemente</li> <li>▪ umfangreiche Informationen</li> <li>▪ detaillierte Aufgabenbeschreibung</li> <li>▪ zusätzliche Abfrage, ob man bei der Bearbeitung gestört wurde (zur besseren Einschätzung der Qualität der Antwort)</li> <li>▪ interaktive Elemente</li> <li>▪ viele Reflexionselemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fehlende Lösungen</li> <li>▪ fehlerhafte Übergänge von einem Bereich zum nächsten</li> <li>▪ in der Auswertung werden Punkte vergeben für nicht leistungsbezogene und somit nicht bewertbare Angaben (z. B. eigene Einschätzung zur Testqualität)</li> <li>▪ schwere Aufgabe zu Beginn des Tests</li> <li>▪ zwingende Angabe von personenbezogenen Daten für die Auswertung</li> <li>▪ suggestive Gestaltung von Fragen</li> <li>▪ fehlende Verlinkung zu erwähnten Vorbereitungsangeboten</li> </ul>

Programmierung und Technik	
<i>gelingen</i>	<i>verbesserungswürdig</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ergebnisse werden in barrierefreiem PDF zur Verfügung gestellt</li> <li>▪ Zusendung der Ergebnisse per E-Mail möglich</li> <li>▪ späteres Fortsetzen durch Code möglich (ohne Registrierungsverfahren)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fehlerhafte Anzeige (z. B. abgeschnittener Text, fehlerhafte Zeichen in Formeln)</li> <li>▪ fehlerhafte Verlinkungen (auf falschen Bereich oder Link funktioniert gar nicht)</li> </ul>
Nutzerfreundlichkeit und Gestaltung	
<i>gelingen</i>	<i>verbesserungswürdig</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ technische Hinweise zur Nutzbarkeit</li> <li>▪ mobiler Endgeräte</li> <li>▪ Anleitung sowie Schreibaufgaben als PDF verfügbar (per Download Offline-Bearbeitung möglich)</li> <li>▪ grafisch ansprechende Aufbereitung der Ergebnisse</li> <li>▪ Auflockerung durch Emoticons</li> <li>▪ freundliche Ansprache</li> <li>▪ motivierende bzw. konstruktive Rückmeldung trotz schlechtem Ergebnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ungünstige Verortung von Navigations-Buttons</li> <li>▪ unklare Navigationsabfolge</li> <li>▪ nicht barrierefreie Schrift (z. B. helle Schrift auf heller Hintergrundfarbe)</li> <li>▪ den Erwartungen widersprechende inhaltliche Abfolge</li> <li>▪ wenige Bilder, viele Fragen in Tabellenform, lange Lesetexte (ermüdend)</li> <li>▪ missverständliche Fortschrittsanzeige (unklar, ob auf Teilbereich oder auf Gesamttest bezogen)</li> <li>▪ Video wird ohne Ton angeboten (unklar, ob Fehler oder Absicht)</li> </ul>
Transparenz und Eindeutigkeit	
<i>gelingen</i>	<i>verbesserungswürdig</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einführung zu Funktionalitäten (Navigation) und Testaufbau</li> <li>▪ Erläuterung des Menüs</li> <li>▪ Angaben zur Dauer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in fast allen betreffenden Tests unklar: Dienen die erhobenen personenbezogenen Daten lediglich der Statistik oder werden sie in irgendeiner Weise in die Darstellung oder Auswertung des Assessments einbezogen?</li> <li>▪ unklarer Aufbau der Aufgabenabfolge: Welche Bereiche müssen absolviert werden, bevor weitere Bereiche zur Bearbeitung freigegeben werden?</li> <li>▪ verwirrende Verwendung unbekannter Begriffe/Titel auf einzelnen Unterseiten, z. B. der (den Nutzerinnen und Nutzern nicht bekannte) Name einer Lernplattform ohne weitere Erläuterung; an anderer Stelle gibt es OSAs, die verschiedenen Einheiten ein- und derselben Universität zugeordnet sind, was jedoch für die Nutzerinnen und Nutzer nicht von Bedeutung ist.</li> </ul>

Tabelle 2: Gelungenes und Verbesserungswürdiges der untersuchten OSAs – Chancen und Risiken, Funktionen und Mehrwerte (eigene Darstellung)

Der „Boom“ an Neuentwicklungen von Online-Self-Assessments (allein im deutschsprachigen Raum sind zum Zeitpunkt der Erhebung im April 2017 636 OSAs im OSA-Portal gelistet) ist sicherlich im Wesentlichen nicht wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verdanken. Der Nachweis des Nutzens von Self-Assessments ist nicht leicht zu erbringen, da sich Studienerfolg nicht eindimensional von einzelnen Faktoren ableiten lässt. Insofern ist es schwierig, den konkreten Nutzen von Self-Assessments bzw. deren Wirkung in Bezug auf Ziele wie erhöhte Studienpassung, Studienerfolg sowie Ver-

ringerung von Studienabbruch zu benennen. Häufig fraglich oder praktisch nicht vorhanden ist die wissenschaftliche Grundlage der Tests. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die finanzielle Investition gerechtfertigt sein kann, wenn das Assessment kaum mehr als einen Kommunikationsanlass bietet (Gollub & Meyer-Guckel, 2014).

Mit Blick auf die häufig fehlende wissenschaftlich basierte Entwicklung lässt sich die Frage stellen, welche weiteren Mehrwerte OSAs unabhängig von einer wissenschaftlich fundierten Testvalidität (und den häufig damit verbundenen Erwartungen der besseren Studienpassung, des erhöhten Studienerfolgs und verringerten Studienabbruchs) erbringen können. Die Studie zu Online-Self-Assessments von Brunner (2017) nennt folgende Punkte als mögliche Mehrwerte:

„OSAs können dienen ...“
1) als Informationsmedium
2) als Orientierungshilfe
3) zur Unterstützung der Studienwahlentscheidung
4) zur attraktiven Darstellung von Informationen
5) zur Steigerung der Aufmerksamkeit und Attraktivität der Hochschule
6) zur gesteigerten Aufenthaltsqualität und -dauer auf den Webseiten der Hochschule; ggf. damit verbundene Erhöhung der „Kundenbindung“
7) zur Aktivierung der zukünftigen Studierenden, Entgegenwirken der häufig passiv-rezipierenden Haltung der „Digital Natives“
8) zur Entlastung der Studienberatung von Informationsanteilen
9) als Steuerungsinstrument, zur Erhöhung der Zahl der geeigneten Bewerberinnen und Bewerber und Verringerung der Zahl der nicht geeigneten Bewerberinnen und Bewerber durch Verbesserung der Passung; damit indirekt Erhöhung der Absolventenzahlen
10) zur Verbesserung der Studierfähigkeit der Studienbewerberinnen und -bewerber
11) zur Rückmeldung über Stärken und Schwächen; das ermöglicht gezieltes weiteres Vorgehen
12) zur Ermutigung zu persönlicher Beratung
13) als zeit- und ortsunabhängiges Tool

Abbildung 1: Mögliche Mehrwerte von OSAs (eigene Darstellung nach Brunner, 2017)

Laut Brunner (2017) könnten Hochschulen daraus konkrete Schlussfolgerungen für ihr Handeln ziehen: Zunächst sollten sie der adressierten Zielgruppe möglichst konkret kommunizieren, was der Test leisten soll und was die Nutzerinnen und Nutzer realistisch davon erwarten können. Darüber hinaus ist es ratsam, nicht nur einen nach psychologischen Gütekriterien möglichst validen Test zu entwickeln, sondern auch ein ansprechendes Produkt, das zum Verweilen einlädt und die Nutzerinnen und Nutzer so in Interaktion verwickelt, dass deren Aufmerksamkeit gebunden und erhalten wird. Das OSA sollte außerdem weitere konkrete Mehrwerte für die Nutzerinnen und Nutzer bieten, z. B. eine unmittelbar nach der Aufgabe erfolgende Ergebnisrückmeldung, die Lernen ermöglicht; die Gelegenheit, unkompliziert und schnell Kontakt zu Ansprechpartnerinnen und -partnern herzustellen, damit der Kontakt zur Hochschule persönlich und verbindlich werden kann (z. B. durch Studienberatung); ggf. Einbettung in weitere Systeme der Hochschule wie z. B. in ein ePortfolio. Neben dem Aspekt

des Testens sind Öffentlichkeitswirkung und die Schaffung einer Bindung an die jeweilige Hochschule sehr konkrete und für die jeweilige Hochschule wünschenswerte Mehrwerte eines OSAs.

## 2 Methodisches Vorgehen der Typologisierung

In der Studie „Online-Self-Assessments“ (Brunner, 2017) wurde deutlich, dass sich die OSAs u. a. hinsichtlich ihrer Adressatinnen und Adressaten, ihrer Zielstellung und inhaltlichen Ausrichtung sowie in ihren Funktionen unterscheiden. Diesen Unterschieden und gleichzeitig auch Gemeinsamkeiten nachgehend lässt sich die Frage stellen, welche zentralen Typen von OSAs in Deutschland bestehen und was diese kennzeichnet. Dabei dienen die von Brunner in der Studie erarbeiteten Kriterien als mögliche Systematisierungshilfe, um die Typologisierung und damit Einteilung der in Deutschland bestehenden OSAs anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen (Kelle/Kluge, 2010, S. 85) vornehmen zu können. Das Verfahren der Typenbildung bietet sich für dieses Forschungsvorhaben an, da es zum einen eine systematische und strukturierte Analyse des empirischen Datenmaterials nach Regelmäßigkeiten und Sinnzusammenhängen ermöglicht und zum anderen im Hinblick auf Forschungs- und Entwicklungsarbeiten einen Mehrwert bietet. Ziel dieser Studie ist, auf Basis der erstellten Typologie weiterführende Analysen von OSAs zu ermöglichen sowie die Typologie als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Qualitätskriterien zu nutzen. Mit Blick auf die an den Hochschulen mit den OSAs befassten Akteure bedeutet dies, dass zukünftig durch die Bereitstellung der Ergebnisse Qualitätskriterien erarbeitet werden können und Systematisierungsgrundlagen zur Verfügung stehen, welche die Planung, Durchführung und auch Bewertung von OSAs erleichtern.

### 2.1 Fallauswahl

Als Grundlage der Fallauswahl für die typologische Analyse wurde das OSA-Portal gewählt, welches eine umfängliche und detaillierte Übersicht deutschsprachiger Online-Assessments an Hochschulen bietet. Es umfasst derzeit insgesamt 705 Datensätze (Stand: 14.10.2017), sodass aus forschungspragmatischen Gründen eine Eingrenzung der in die Analyse einzubeziehenden Grundgesamtheit vorgenommen werden musste. Diese Eingrenzung erfolgte zum einen durch die Festlegung, nur OSAs von Hochschulen in Deutschland in die Analyse einzubeziehen. Damit reduzierte sich die Grundgesamtheit auf 635. Zum anderen erfolgte die Eingrenzung über die Auswahl von OSAs zu einzelnen Fächern. Diese wurden so gewählt, dass sie die dem OSA-Portal zugrunde liegenden Studienfelder repräsentieren. Als Zielsetzung wurde formuliert, dass sich die prozentuale Verteilung der Studienfelder in der Grundgesamtheit der 635 Datensätze nahezu auch in der Gruppe der analysierten Fälle (OSAs) abbilden sollte. Insgesamt verblieben damit 219 Datensätze bzw. OSAs, die anhand der Kriterien überprüft und den Vergleichsdimensionen zugeordnet wurden. Die in der Studie „Online-Self-Assessments“ aufgeführten Funktionen von OSAs (Brunner, 2017, S. 34) wurden als Querschnittskriterien in die Untersuchung einbezogen. Überdies erfolgte pro OSA eine abschließende Einschätzung bzw. Bewertung, in der auch Besonderheiten, Fragen u. Ä. mit aufgenommen wurden.

Nach der Analyse von 96 Datensätzen der gewählten Stichprobe (219 Datensätze) wurde deutlich, dass mit einer frühzeitigen theoretischen Sättigung zu rechnen ist. Um kein Studienfeld und damit möglicherweise potenzielle Typen zu übersehen, wur-

den 18 weitere OSAs in die Analyse aufgenommen. Die Verteilung der damit zu diesem Zeitpunkt erreichten Gesamtzahl von 114 analysierten OSAs auf die Studienfelder bildet sich wie folgt ab:

Studienfeld	OSA-Portal absolut	OSA-Portal %	Auswahl absolut	Auswahl %
Agrar- und Forstwissenschaften	9	1,41 %	1	0,88 %
Allgemein	33	5,20 %	16	14,04 %
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften und Sport	65	10,24 %	10	8,77 %
Ingenieurwissenschaften	148	23,31 %	20	17,54 %
Lehramt	27	4,25 %	4	3,51 %
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	161	25,35 %	30	26,32 %
Medizin, Gesundheitswesen	19	2,99 %	2	1,75 %
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	53	8,35 %	15	13,16 %
Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung	120	18,90 %	16	14,04 %
	<b>635</b>	<b>100 %</b>	<b>114</b>	<b>100 %</b>

Tabelle 3: Verteilung der Studienfelder in der Grundgesamtheit und in der Stichprobe (eigene Darstellung)

Im Anschluss wurden die Verteilung der Fälle (114 OSAs) auf die Vergleichsdimensionen und sich ergebende Regelmäßigkeiten und Sinnzusammenhänge diskutiert. Hierbei zeigten sich klare wiederkehrende Muster, die von den Ergebnissen der Analyse zuvor (96 Fälle) nicht abwichen. Auf dieser Basis wurde die Entscheidung getroffen, keine weiteren OSAs in die Analyse einzubeziehen, da im Sinne einer theoretischen Sättigung davon auszugehen ist, dass mit Blick auf die Erarbeitung von Reintypen (Kapitel 2.2 und 3) bei der Analyse weiterer OSAs „keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden“ (Kelle/Kluge, 2010, S. 49).

## 2.2 Typologisierung nach Kelle und Kluge

Die Konstruktion empirisch begründeter Typologien erfolgt in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010, S. 91 ff.) entlang von vier Schritten, die nachfolgend mit Bezug auf die eigene durchgeführte Webanalyse der OSAs beschrieben werden:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge
4. Charakterisierung der gebildeten Typen

### Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

In diesem ersten Schritt geht es darum, „Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen zu identifizieren, die die Basis für die spätere Typologie bilden sollen“ (Kelle / Kluge, 2010, S. 93). Für die vorliegende Analyse wurden die Ergebnisse der Studie „Online-Self-Assessments“ (Brunner, 2017) genutzt, um erste vorläufige Vergleichsdimensionen und Kriterien zu ihrer Identifizierung zu formulieren. Konkrete Basis für die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen bilden die Ergebnisse der Recherche zu bereits vorliegenden Typologien in der wissenschaftlichen Literatur (u. a. Hell, 2009), der erarbeitete Kriterienkatalog sowie die daraus abgeleitete Aufzählung von Funktionen, die OSAs erfüllen sollten (Brunner, 2017, S. 34). Die Identifikationskriterien wurden an einer Stichprobe zufällig ausgewählter, im OSA-Portal gelisteter Online-Self-Assessments überprüft, ergänzt und / oder angepasst.

Die in diesem ersten Schritt gebildeten Vergleichsdimensionen legen insbesondere den Fokus auf die Ausrichtung und damit auf den Zweck der OSAs. Die sechs Dimensionen sind im Folgenden dargelegt. Eine umfassende Übersicht inkl. der zugrunde liegenden Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen finden sich in Anlage I.

#### Beschreibung der Vergleichsdimensionen

- 1) OSAs, die in erster Linie **Marketingzwecken** dienen
- 2) OSAs, die allgemeine **Studierfähigkeit** prüfen und kein konkretes Fach betreffen
- 3) OSAs, die der generellen **Studienorientierung** von Studieninteressierten dienen
- 4) OSAs, die der **Studienorientierung** in engen, eingegrenzten Fachdisziplinen / Fachbereichen dienen und dabei unterstützen sollen, geeignete Studiengänge / Studienfächer zu identifizieren
- 5) OSAs, die auf **Kompetenzen** für einen **konkreten Studiengang** bezogen sind
- 6) OSAs, die **Erwartungen** an den Studiengang und das Studieren an sich abprüfen

Abbildung 2: Übersicht der Vergleichsdimensionen (eigene Darstellung)

### Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Auf Basis der definierten sechs Vergleichsdimensionen und deren Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen wurden die OSAs „gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht“ (Kelle/Kluge, 2010, S. 91). Dafür wurden mögliche Kombinationsmöglichkeiten (Mehrdimensionalität) als auch die Verteilungen der Fälle auf die Merkmalskombinationen betrachtet (ebd.). Entsprechend sind verschiedene Fälle (OSAs) mehreren Dimensionen zugeordnet. Die Verteilung ist in der folgenden Tabelle dargelegt:

Dimension	Anzahl
1) Marketing	29
2) Studierfähigkeit	4
3) Studienorientierung	7
4) Studiengang, Studienfach	15
5a) Vorabqualifikationen	27
5b) Anforderungen im Studium / im Studiengang	29
6) Erwartungen	37
7) nicht oder nicht eindeutig zuordenbar	7

Abbildung 3: Verteilung der Fälle (N = 114) auf die Vergleichsdimensionen (Mehrfachzuordnungen möglich), siehe Anlage II (eigene Darstellung)

Kennzeichnend für eine Typologie sind die interne Homogenität innerhalb der jeweiligen Typen und die externe Homogenität auf der Ebene der Typologie selbst, d. h. ein möglichst hoher Unterscheidungs- bzw. Differenzierungsgrad zwischen den jeweiligen Typen (ebd., 2010). Mittels einer Fallkontrastierung können diese beiden Merkmale einer Überprüfung unterzogen werden.

„Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, müssen miteinander verglichen werden, um die interne Homogenität der gebildeten Gruppen (die die Grundlage für die späteren Typen bilden) zu überprüfen, denn auf der „Ebene des Typus“ müssen sich die Fälle weitgehend ähneln. Des Weiteren müssen die Gruppen untereinander verglichen werden, um zu überprüfen, ob auf der „Ebene der Typologie“ eine genügend hohe externe Heterogenität herrscht, d. h., ob die entstehende Typologie genügend Varianz (also Unterschiede) im Datenmaterial abbildet.“ (ebd., 2010, S. 91)

Entsprechend wurden die anhand der Vergleichsdimensionen und Merkmalsausprägungen gebildeten Gruppen in sich vergleichend (interne Homogenität) als auch in Abgrenzung zu den anderen Gruppen maximal kontrastierend betrachtet (externe Heterogenität). Ziel war es, die Gruppierung der Fälle kritisch zu reflektieren, sich ergebende Sinnzusammenhänge zu überprüfen und Hypothesen im Hinblick auf mögliche Typen aufzustellen.

### Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge

In der Regel geht mit dieser Phase eine „Reduktion des Merkmalsraums und damit der Gruppen (= Merkmalskombinationen) auf wenige Typen“ (ebd., 2010, S. 92) einher. Gearbeitet wird weiterhin mit Vergleichen und Kontrastierungen innerhalb und zwischen den bis dahin vorläufig gebildeten Gruppen (ebd., S. 102). Dabei kann der Vergleich dazu führen, „dass

- Fälle anderen Gruppen zugeordnet werden, denen sie ähnlicher sind
- stark abweichende Fälle zunächst aus der Gruppierung herausgenommen und separat analysiert werden
- zwei oder auch drei Gruppen zusammengefasst werden, wenn sie sich sehr ähnlich sind oder

- *einzelne Gruppen* weiter differenziert werden, wenn starke Unterschiede ermittelt werden“ (ebd., 2010, S. 102; Hervorhebg. i. Orig.)

Diese Phase der Auswertung führte u. a. dazu, dass sich einige der Vergleichsdimensionen sehr klar voneinander abgrenzen ließen und als vorläufige Reintypen definiert wurden, andere sich hingegen nicht zur Typenbildung eigneten bzw. nur in unterschiedlichen Kombinationen auftraten.

### **Charakterisierung der gebildeten Typen**

Nach Kelle und Kluge findet der Prozess der Typenbildung seinen Abschluss in „einer umfassenden und möglichst genauen Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie anhand der rekonstruierten Sinnzusammenhänge“ (ebd., S. 105). Die ausführliche Beschreibung der Typen findet sich im folgenden Kapitel.

## **3 Vorstellung der Ergebnisse der Typologisierung und Darstellung von Ankerbeispielen**

Bei der abschließenden Typenbildung steht die Frage im Vordergrund, welche der gebildeten Vergleichsdimensionen sich klar voneinander abgrenzen lassen (externe Homogenität) und möglicherweise zu Reintypen führen. Dabei zeigte sich u. a., dass die Vergleichsdimension „Studierfähigkeit“ nur in Kombination mit fast allen anderen Vergleichsdimensionen auftritt, d. h. nicht zur Kontrastierung und damit Typenbildung geeignet ist. In einem weiteren Schritt könnte untersucht werden, ob hier möglicherweise ein multidimensionaler Typ vorliegt bzw. gebildet werden sollte.

Auffällig war die hohe Anzahl von OSAs, die mehreren Vergleichsdimensionen zugeordnet werden konnte. Dabei zeigte sich, dass einige Kombinationen vermehrt auftraten, beispielsweise die Kombination der Dimensionen „Studierfähigkeit“, „Studiengang/Studienfach“ und „Studiumswissen“ sowie die Kombination von „Studierfähigkeit“ mit einem spezifischen Studiengang. Ebenfalls als häufig auftretend stellte sich die Kombination der Dimension „Studienbereich“ und „Studiengang/Studienfach“ mit der Dimension „Erwartungen“ dar. Hier ist anzunehmen, dass es sich hierbei um sogenannte Mischtypen handelt.

Die Analyse der OSAs, die den Vergleichsdimensionen „Studienbereich“ und „Studiengang/Studienfach“ zugeordnet waren, ergab, dass diese in nahezu allen Fällen in Kombination miteinander auftreten, die Identifikationskriterien zudem ähnlich sind. Aufgrund dessen wurde die Entscheidung getroffen, diese beiden Dimensionen zusammenzufassen und daraus den vorläufigen Typ „Studienorientierung“ zu bilden. Der Dimension „Suggestives Marketing“ konnte lediglich ein Ankerbeispiel zugeordnet werden, sodass die Entscheidung getroffen wurde, diese Dimension in ein Kriterium für die Dimension „OSAs, die in erster Linie Marketingzwecken dienen“ umzuwandeln. Im Zuge der Typologisierung erwies sich diese Dimension als Reintyp und wurde als Typ „Studierendenmarketing“ definiert. Als sehr trennscharf erwies sich die Dimension „OSAs, die auf Kompetenzen für einen konkreten Studiengang bezogen sind“, und auch die beiden Subdimensionen „Schulwissen“ und „Studiumswissen“ ließen sich klar voneinander abgrenzen. Aus dieser Dimension wurde daher der Typ „Studienanforderungen“ mit den entsprechenden Untertypen gebildet. In sich homogen zeigte sich des Weiteren auch die Dimension „OSAs, die Erwartungen an den Studiengang und an das Studieren an sich abprüfen“, d. h., auch hier erfolgte die Bildung



eines Reintypus. Als Ergebnis der vorhergehenden Analyseschritte wurden folgende Typen und Untertypen von OSAs identifiziert und charakterisiert:

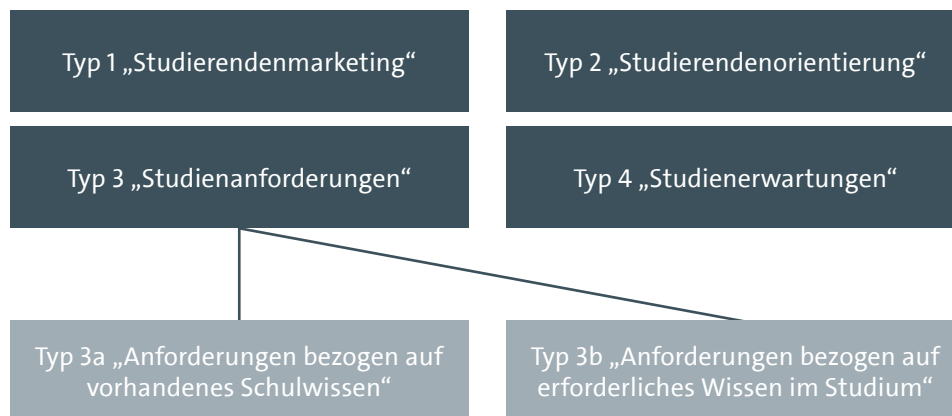


Abbildung 4: Typen von Online-Self-Assessments (eigene Darstellung)

Zur Beschreibung der Typen wurde für jeden Typ und Untertyp in Orientierung an die Begriffsverwendung bei Mayring (2008) ein Ankerbeispiel ausgewählt, das alle Kriterien dieses Typs bzw. Untertyps erfüllt. Dabei handelt es sich ausschließlich um die Darstellung von Reintypen. Die Typen, die ggf. aus mehreren Dimensionen bestehen, wurden nicht näher analysiert bzw. bestimmt. Erste stichprobenhafte Untersuchungen zeigen, dass davon auszugehen ist, dass es sich dabei um Mischformen der vier Reintypen handelt. Eine tabellarische Übersicht der Ankerbeispiele für jeden OSA-Typ liegt in Anlage III vor.

Im Folgenden werden die Kriterien der Typen kurz erläutert und anschließend die jeweiligen Ankerbeispiele vorgestellt.

### 3.1 Typ 1 „Studierendenmarketing“

Der Hauptfokus dieses Typs ist nicht das Abprüfen von Kenntnissen oder Erwartungen, sondern ganz allgemein die Werbung um Studierende. Zu diesem Zweck werden in den entsprechenden OSAs möglichst ansprechend der Studiengang und die betreffende Hochschule / Universität vorgestellt. Wichtig sind dabei Elemente, die die Verweildauer erhöhen, z. B. durch Interaktivität und abwechslungsreiches, grafisch ansprechendes Design. Dabei kann es Unterschiede in der Gewichtung geben: Ein OSA möchte möglicherweise eine sehr breite Zielgruppe ansprechen und einladen, sich mit dem Studiengang zu beschäftigen, ein anderes stellt den Studiengang so genau wie möglich dar, um den Studieninteressierten einen Abgleich mit den eigenen Erwartungen und Kompetenzen zu ermöglichen. Dieser Abgleich fußt dabei hauptsächlich auf Selbsteinschätzung, da in diesem Typ von OSA zwar meist einige Beispielaufgaben bereitgestellt werden, jedoch eben vor allem, wie der Name schon sagt, um Beispiele zu geben und nicht, um Fähigkeiten und Kompetenzen abzu prüfen.

Im Zuge der Typologisierung zeigte sich, dass die Kombination der Merkmalsausprägungen nicht nur die Dimension beschreibt, sondern häufig gleichzeitig auch den Typ (siehe Vorgehen der Typenbildung, Kapitel 2).

#### 3.1.1 Zentrale Merkmalsausprägungen

Folgende Merkmalsausprägungen liegen dem Typ „Studienmarketing“ zugrunde:

**a) Zugang ist ohne Log-in möglich:** Das bedeutet, die Nutzerinnen und Nutzer müssen sich *nicht* auf der Webseite registrieren, um den Test absolvieren zu können. Der Zugang soll möglichst niedrigschwellig gestaltet sein, da das Ziel dieses OSA-Typs ist, dass möglichst viele Personen diese Seiten aufsuchen. Das bedeutet nicht, dass im Umkehrschluss automatisch jedes Assessment, das ohne Log-in zugänglich ist, auch ein Marketing-OSA ist. Jedoch ist eine zwingend notwendige Registrierung für ein OSA ein entscheidendes Indiz, das gegen den Typ „Marketing“ sprechen würde.

**b) Darstellung beinhaltet Elemente von modernem, ansprechendem Design:** Selbstverständlich besteht bei diesem Kriterium ein weiter Interpretationsspielraum, was unter „modern“ oder „ansprechend“ verstanden werden kann. Entscheidend ist, dass hier Bemühungen um ansprechende grafische Darstellung und Visualisierung auf den ersten Blick erkennbar sind, unabhängig davon, ob die betrachtende Person die Umsetzung faktisch als modern oder gelungen erachtet.

**c) Einsatz lebendiger, motivierender Sprache:** Mit „motivierender Sprache“ ist gemeint, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer z. B. direkt und positiv angesprochen werden oder auch Sachverhalte lebendig und aktivierend, also nicht ausschließlich sachlich geschildert werden.

**d) Ggf. Verwendung suggestiver Sprache:** Hiermit sind alle Texte gemeint, die darauf abzielen, die Leserinnen und Leser zu beeinflussen.

**e) Darstellung von viel Information, wenig Wissensabfragen:** Ein Assessment, das in erster Linie darauf abzielt, für einen Studiengang, einen Studienbereich oder für eine bestimmte Hochschule zu werben, informiert in der Regel mehr und stellt die Anteile, die Wissen abfragen, in den Hintergrund, da es bei dieser Art von OSA ganz allgemein um die Gewinnung von Studierenden geht. Zu viele bzw. zu schwierige Wissensabfragen könnten dieses übergeordnete Ziel behindern.

### 3.1.2 Ankerbeispiel: Informationsplattform für Studieninteressierte – Hochschule Bremerhaven: *BWL – ein Studium für mich?*<sup>6</sup>

Das OSA der Hochschule Bremerhaven (Fachbereich: Betriebswirtschaftslehre) präsentiert in einem Inhaltsfenster, das man rechts unten weiterklicken kann, um abwechslungsreiche Informationen und Aussagen von Studierenden rund um die Frage zu erhalten, ob BWL an der Hochschule Bremerhaven das richtige Studium sein könnte. Die Informationen sind in eine lebendige Farbwelt eingebettet und mit ansprechenden Grafiken sowie interaktiven Elementen aufgelockert (beim Anklicken von Personen werden Aussagen sichtbar). Daneben gibt es auch einige konkrete Informationen zum Studiengang, z. B. eine Modulübersicht. Hier könnte man sich weitere detaillierte Inhalte anzeigen lassen (muss man aber nicht). Im Folgenden werden die Bestandteile des OSAs anhand der eingangs erläuterten Merkmale des Typs „Studierendenmarketing“ vorgestellt.

6 URL: <http://ips.hs-bremerhaven.de> [29.10.2017]



Abbildung 5: Startseite des Ankerbeispiels Typ 1 „Studierendenmarketing“  
(Quelle: <http://ips.hs-bremerhaven.de>)

- a) Log-in:** Der Zugang benötigt kein Log-in, die Webseite ist frei zugänglich.
- b) Ansprechendes Design:** Die Darstellung ist farbig, illustrativ aufbereitet (viele Bilder), ist z. T. interaktiv und abwechslungsreich gestaltet (vgl. Abbildung 5).
- c) Lebendige, motivierende Sprache:** In diesem Assessment sind viele wörtliche Aussagen von Studierenden eingebunden, die in lebendiger Sprache positive Dinge über Universität und Studium äußern.
- d) Suggestive Sprache:** Die Sprache (siehe c) und die vielen wörtlichen Aussagen der Studierenden lassen das Assessment suggestiv angelegt wirken. Auf einer Unterseite werden beispielsweise folgende Aussagen von Studierenden angezeigt: „Die Entscheidung [an der Hochschule Bremerhaven zu studieren] war richtig“, „Die Entscheidung war komplett richtig“. Zwei Studierende sagen, es sei die „richtige Entscheidung“ und „Generell denke ich, es war die richtige Entscheidung“. Es werden keine unterschiedlichen Meinungen dargestellt (ausschließlich positive, bejahende Statements). Dieses Prinzip ist auch an anderen Stellen des Assessments zu finden, z. B. bei Antworten auf die Frage, welche Dinge die Studierenden eher über- oder unterschätzt hätten. – Hier wird nur in einer Antwort eine Unterschätzung beschrieben und in vier Antworten eine Überschätzung festgestellt, z. B.: „Ich habe vorab große Angst vor Mathe gehabt, diese war jedoch unbegründet. Die anderen Fächer des 1. Semesters sind auch sehr gut zu schaffen.“ (vgl. Abbildung 6).

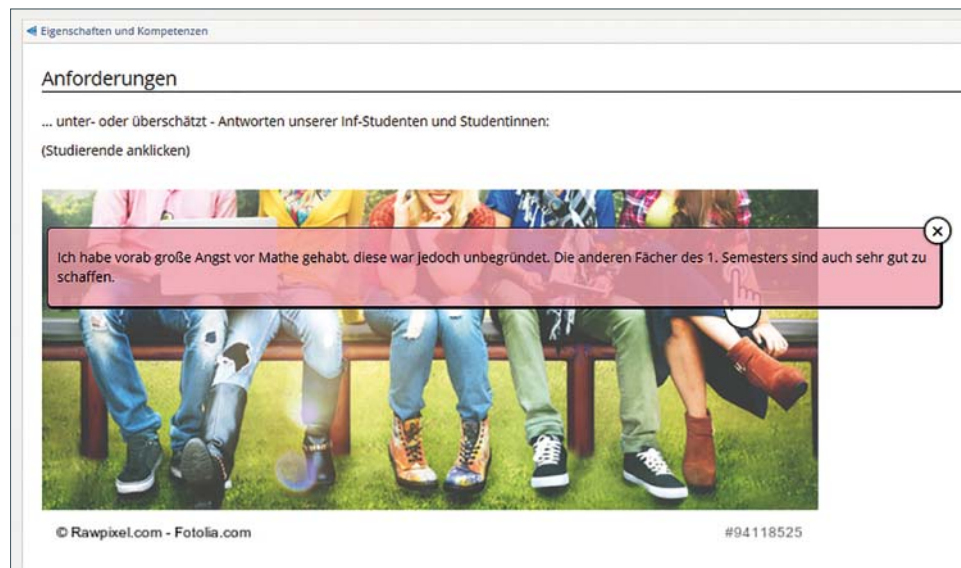


Abbildung 6: Anforderungen im Studiengang aus dem Ankerbeispiel Typ 1 „Studierendenmarketing“ (Quelle: <http://ips.hs-bremerhaven.de>)

Diese Aussage ist aus Perspektive der Studienberatung und -vorbereitung inhaltlich als nicht sehr hilfreich einzuschätzen, da den Nutzerinnen und Nutzern des OSAs weder die fachlichen Anforderungen klar werden noch die Kompetenz der befragten Studierenden deutlich wird, sodass keine Aussage über den tatsächlichen Schwierigkeitsgrad der Mathematik im Studiengang gemacht werden kann – und ebenso wenig über andere Fächer im ersten Semester. Insofern ist kein inhaltlicher Informationsgehalt in diesen Aussagen zu finden; sie dienen, ohne jegliche inhaltliche Fundierung, der Schaffung eines positiven Gefühls.

**e) Viel Information, wenig Wissensabfrage:** In diesem Assessment werden auf der einen Seite Aussagen von Studierenden präsentiert, auf der anderen Seite Inhalte zum Studium vorgestellt (z. B. Modulhalte, Stundenplan). Nur ein sehr kleiner Bereich besteht aus Wissensfragen, und auch hier scheint das Ziel eher darin zu bestehen, einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Art von Fragen im Studium relevant sind, denn eine Hilfe zur Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstands zu geben.

### 3.2 Typ 2 „Studienorientierung“

Ein Assessment des Typs „Studienorientierung“ verfolgt das konkrete Ziel, passende Studienbereiche, Studiengänge und Studienfächer zu finden. Insofern steht bei diesem Typ die Frage nach persönlichen Interessen im Mittelpunkt. In den meisten Fällen wird in dieser Art von Assessment nicht nur ein Studienbereich identifiziert, sondern es werden im Anschluss auch verschiedene, konkrete Studiengänge empfohlen. Je nach Anbieter des Tests werden ausschließlich Studiengänge der eigenen Hochschule angezeigt oder ganz allgemein Studiengänge vorgeschlagen (unabhängig von einer konkreten Hochschule).

Im Zuge der Typologisierung wurde deutlich, dass die beiden Dimensionen „Studienorientierung bezogen auf Studienbereiche“ sowie „Studienorientierung bezogen auf Studienfächer“ in Kombination auftreten. Entsprechend wird der Typ 2 „Studienorientierung“ durch die Merkmalsausprägungen *beider* Dimensionen beschrieben.

### 3.2.1 Zentrale Merkmalsausprägungen

Folgende Merkmalsausprägungen liegen dem Typ „Studienorientierung“ zugrunde:

**a) Interessenstest vorhanden / Abfrage von Interessen:** Für eine Studienorientierung sind die eigenen Interessen von Relevanz. Die Abfrage der Interessen kann dabei relativ niedrigschwellig und mit wenigen Fragen erfolgen oder auch systematisch und breit angelegt sein.

**b) Frage danach, „was“ studiert werden soll (und nicht „ob“):** Bei diesem Typ geht es nicht darum, herauszufinden, ob man studieren möchte oder für ein Studium ganz allgemein geeignet ist, sondern um die fachliche Entscheidungsfindung. Ein Studium kommt generell infrage, es ist aber noch nicht bekannt, welcher Studiengang der richtige ist. Insofern kann es auch darum gehen, ob man für einen ganz bestimmten Studiengang geeignet ist.

**c) Frage danach, „was genau“ studiert werden soll, also welche Studiengänge zu den Nutzerinnen und Nutzern passen:** Dies folgt konsequenterweise aus dem vorherigen Kriterium: Mithilfe des Tests sollen passende konkrete Studiengänge identifiziert werden.

**d) Am Ende des Tests werden Studienbereiche, Studiengänge und/oder Studienfächer vorgeschlagen:** Als Ergebnis des Tests werden am Ende konkrete Studienfächer, Studiengänge oder auch ganze Studienbereiche vorgeschlagen.

### 3.2.2 Ankerbeispiel: „Orientierungstest »was-studiere-ich.de«“<sup>7</sup>

Herausgeber des folgenden Beispiels für den Typ „Studienorientierung“ ist das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Der „Orientierungstest »was-studiere-ich.de«“ präsentiert zunächst auf mehreren Seiten jeweils 16 Fragen zu eigenen Interessen. Die Hauptfrage lautet immer: „Die Tätigkeit interessiert mich ... gar nicht / wenig / etwas / ziemlich / sehr“. Interessen, die bewertet werden sollen, sind z. B.:

- „Produkte oder Verpackungen designen“
- „kranke Menschen behandeln“
- „mit Geschäftspartnern verhandeln“
- „sich mit komplizierten Problemen auseinandersetzen“
- „die Funktionsweise eines GPS-Systems verbessern“
- „ein Forschungsexperiment planen“

Am Ende der Abfragen werden einige persönliche Daten erhoben (Alter, Geschlecht, wurde der Test ernsthaft bearbeitet, Bundesland) und anschließend die Ergebnisse präsentiert.

Im Folgenden werden die Bestandteile des OSAs anhand der eingangs erläuterten Merkmalsausprägungen des Typs „Studienorientierung“ vorgestellt.

**a) Interessentest vorhanden / Abfrage von Interessen:** Der Test besteht ausschließlich aus Fragen zu den eigenen Interessen (vgl. Abbildung 7).

7 URL: <http://www.was-studiere-ich.de> [29.10.2017]

Die Tätigkeit interessiert mich ...	gar nicht	wenig	etwas	ziemlich	sehr
Produkte oder Verpackungen designen					
krankte Menschen behandeln					
mit Geschäftspartnern verhandeln					
sich mit komplizierten Problemen auseinandersetzen					
die Funktionsweise eines GPS-Systems verbessern					
ein Forschungsexperiment planen					
eine Ordnungssystematik entwickeln und anwenden					
Sportarten intensiv trainieren					
etwas zeichnen oder in Öl malen					
an einer Schule unterrichten					
eine Geschäftsniederlassung leiten					
unerforschten Fragen nachgehen					
etwas pantomimisch darstellen					
junge Menschen fördern und erziehen					
andere beraten, wie ein Unternehmen zu führen ist					
einen Konstruktionsplan entwerfen					

**Weiter**

Abbildung 7: Abfrage der Interessen im Ankerbeispiel Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.was-studiere-ich.de>)

**b) Frage danach, „was“ studiert werden soll (und nicht „ob“)**  
**und c) Frage danach, „was genau“ studiert werden soll, also welche Studiengänge zu den Nutzerinnen und Nutzern passen:** Die Kriterien b) und c) werden bei vorliegendem Test erfüllt. Der Test unterstützt Ratsuchende dabei, herauszufinden, was studiert werden soll (Kriterium b), und zwar nicht nur die Fachrichtung, sondern welche Studiengänge (Kriterium c).

**d) Am Ende des Tests werden Studienfächer, Studiengänge und/oder Studienbereiche vorgeschlagen:** Durch die Abfrage der Interessen wird ein Profil erstellt, das dazu dient, Studiengänge zu ermitteln, die passend sein könnten (vgl. Abbildung 8). Die Abfrage schließt mit einem Überblick der Interessenfelder, die der Wichtigkeit nach kategorisiert werden („Für den Beruf/Studium ist mir a) nicht wichtig, b) wichtig, c) sehr wichtig“).

Wir haben ihr Interessenprofil analysiert und die Interessenfelder in drei Kategorien eingeteilt. Sie können die Einteilung verändern und z.B. Interessenfelder, die Sie nicht in Ihre Berufs-/Studienwahl einbeziehen möchten, zu "nicht wichtig" verschieben.

**Für den Beruf/Studium ist mir:** **Erklärung**

nicht wichtig	wichtig	sehr wichtig
Musik	Forschend	Darstellende Kunst
Sportlich	Sprache	Systematisierend
Bildende Kunst		Technisch
Unternehmerisch		
Sozial		

Passt das so für Sie? Sonst können Sie das Ergebnis per Drag & Drop verändern.

zurück zum Originalprofil
Studienfachempfehlungen anzeigen

Abbildung 8: Überblick Interessenfelder des Ankerbeispiels Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.was-studiere-ich.de>)



Anschließend kann man sich konkrete Studienfachempfehlungen anzeigen lassen (vgl. grüne Schaltfläche rechts unten in Abbildung 8).

Studiengänge	Möglicher Beruf
Viele Studiengänge im Bereich Ingenieurwissenschaften mit branchenspezifischer Ausrichtung führen zu diesem Beruf. Einzelne Studiengänge können daher nicht aufgeführt werden.	Berechnungsingenieur/in
Bioinformatik (Bachelor)	Bioinformatiker/in
Biological Science (Bachelor) Mathematik (Bachelor) Mathematische Biometrie (Bachelor)	Biometriker/in
Angewandte Geowissenschaften (Bachelor) Bauingenieurwesen (Bachelor) Bauingenieurwesen - trinational (Bachelor)	Hydrologe/Hydrologin
Allgemeine Informatik (Bachelor) Angewandte Informatik (Bachelor) Betriebswirtschaft/Wirtschaftsinformatik - Management und IT (Bachelor)	IT-Berater/in
Allgemeine Informatik (Bachelor) Angewandte Informatik (Bachelor) Automobilinformationstechnik (Bachelor)	Informatiker/in (Hochschule)
Angewandte Informatik (Bachelor) Informatik (Bachelor) Informatik - Angewandte Informatik (Bachelor)	Information-Architect

Abbildung 9: Überblick Studienfachempfehlungen des Ankerbeispiels Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.was-studiere-ich.de>)

Möchte man herausfinden, ob man über die benötigten Fähigkeiten für das jeweilige Studienfach verfügt, werden im Anschluss z. B. Rechentests und Sprachtests angeboten.

Da dies jedoch nicht Teil des ursprünglichen Testziels ist, wird dieses Angebot an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

### 3.3 Typ 3 „Studienanforderungen“

Der Typ „Studienanforderungen“ beinhaltet zwei Teilbereiche, nämlich die Anforderungen, die in Bezug auf das Vorwissen bestehen („Welches Wissen sollte bereits vorhanden sein?“) sowie die Anforderungen, die im Studium bestehen werden („Welche Anforderungen werden im Studium auf mich zukommen?“). Dabei werden zwei Untertypen unterschieden: Typ 3a fokussiert auf die Abfrage von bereits vorhandenem Vorwissen, Typ 3b zielt auf die Perspektive der Anforderungen und Kompetenzen ab, die im Studium benötigt werden. Somit sind die Merkmalsausprägungen der beiden Dimensionen „Schulwissen“ und „Studiumswissen“ für Typ 3 insgesamt relevant.

#### 3.3.1 Zentrale Merkmalsausprägungen

Folgende Merkmalsausprägungen wurden für den Typ „Studienanforderungen“ identifiziert bzw. festgelegt:

**a) Abfrage von Schulwissen:** Hier geht es um bereits vorhandenes Wissen, das beispielsweise durch den Schulbesuch erworben wurde.

**b) Informationen (oder auch Informationen in Form von Abfragen) darüber, womit sich der betreffende Studiengang beschäftigt:** Um welche Studieninhalte geht es im Studiengang?

**c) Welche Kompetenzen werden im Studium benötigt?** Hier wird abgefragt oder dargestellt, welche Leistungen und Fähigkeiten im Studium von den Studierenden abgefordert werden.


### 3.3.2 Ankerbeispiel: „Aachener SelfAssessments“: Wirtschaftswissenschaften (im Rahmen der Studiengänge Wirtschaftsingenieurwesen)<sup>8</sup>

Das OSA der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen (Fachbereich: Wirtschaftswissenschaften) dauert, wenn man es ernsthaft bearbeitet, laut Angabe der Herausgeber etwa 90 Minuten. Als Inhaltsbereiche werden folgende angekündigt: Demografie, Lesetexte, Motivation (drei Teile), Mathematikaufgaben, Englischkenntnisse, Tabellen und Grafiken sowie Feedback. Das Beispiel umfasst beide Untertypen: sowohl Anforderungen bezogen auf Schulwissen (Untertyp 3a) als auch Anforderungen bezüglich des Studiumswissens (Untertyp 3b).

**Aufgabenübersicht**

Die folgende Übersicht wird zwischen den einzelnen Aufgabenblöcken eingeblendet. Wo du dich gerade befindest, siehst du anhand der dunkelblauen Markierung.

Demografie
Lesetexte
Motivation 1
Mathematikaufgaben
Englischkenntnisse
Motivation 2
Tabellen und Grafiken
Motivation 3
Feedback



0%




Abbildung 10: Übersicht zum Ankerbeispiel Typ 3 „Studienanforderungen“  
(Quelle: <https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

<sup>8</sup> URL: [https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm/index.php?page=test\\_make&id=4&resume\\_messages=true](https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm/index.php?page=test_make&id=4&resume_messages=true) [29.10.2017]



**a) Abfrage von Schulwissen:** Bspw. im Bereich Mathematik werden Vorkenntnisse abgefragt, die dem Niveau von Schulwissen, also Vorwissen, entsprechen.

**b) Informationen (teilweise in Form von Abfragen) darüber, womit man sich in den Studiengängen beschäftigt:** Im Test werden Texte zum Lesen gegeben; im Anschluss daran sollen Fragen dazu beantwortet werden. Auf diese Weise werden die Nutzerinnen und Nutzer über die zu erwartenden Studieninhalte informiert.

**c) Selbsteinschätzung – ist Interesse an den dargestellten Studieninhalten vorhanden?** Die Lesetexte im Test ermöglichen den Nutzerinnen und Nutzern eine persönliche Einschätzung, inwiefern Interesse an den Studieninhalten vorhanden ist.

**d) Welche Kompetenzen werden im Studium benötigt?** Durch die verschiedenen Arten von Aufgaben werden verschiedene Kompetenzen abgefragt (vgl. Abbildung 11). Zugleich wird darüber informiert, welche Fähigkeiten im Studium benötigt werden (z. B. Mathematikkenntnisse, Textverständnis, Englisch).

**Text 2 von 4: Controlling**

Der Begriff Controlling leitet sich von dem englischen Wort „to control“ ab, was „steuern“ bzw. „regeln“ bedeutet. Controlling ist ein umfassendes Steuerungs- und Koordinationskonzept zur Unterstützung der Geschäftsführung und der führungsverantwortlichen Stellen bei der Beeinflussung bestehender betrieblicher Prozesse in Hinblick auf bestimmte Ziele. Das langfristige Ziel ist dabei die Sicherung und Mehrung des Vermögens eines Unternehmens. Controlling bezeichnet keine konkrete Stelle oder bestimmte Person, sondern ein funktionelles Aufgabenfeld, das von verschiedenen Personen oder auch der Geschäftsleitung selbst wahrgenommen werden kann.

Controller gestalten und begleiten den Management-Prozess der Zielfindung, die Planung sowie die Steuerung der Unternehmensprozesse und tragen somit Mitverantwortung für die Zielerreichung. Die primäre Aufgabe des Controllings ist es, im Auftrag des Managements über die Wirtschaftlichkeit im Unternehmen zu wachen, aber nicht, diese zu garantieren. Die systematische Überwachung des Geschäftsverlaufs erfolgt durch den Vergleich von erreichten Ist-Werten mit geplanten Soll-Größen. Die Aufgaben des Controllings gehen über den reinen Soll-Ist-Vergleich jedoch hinaus. Im Rahmen der Abweichungsanalyse analysiert der Controller eventuelle Unterschiede, ermittelt deren Ursachen und ihre Auswirkungen auf den Geschäftsverlauf. Falls erforderlich, zeigt er Handlungsbedarf auf und löst beim Management Gegensteuerungsmaßnahmen zur Zielerreichung aus. Der Controller erstellt außerdem Prognosen über den erwarteten Geschäftsverlauf, damit potentielle Abweichungen bereits im Vorfeld erkannt und unerwünschte Entwicklungen vermieden werden können.

Controlling kann sich auf verschiedene Bereiche einer Organisation beziehen. Das Organisationscontrolling dient der Verbesserung bzw. Optimierung der Organisation. Die Aktivitäten des Organisationspersonals sollen zielorientiert beeinflusst werden. Personalcontrolling dagegen ist ein Funktionsbereich des Personalwesens. Das primäre Betrachtungsobjekt des Personalcontrollings ist die Belegschaft des Unternehmens. Typischerweise stehen dabei nicht einzelne Mitarbeiter, sondern immer Mitarbeitergruppen oder die Gesamtheit der Beschäftigten im Fokus. Typische Betätigungsfelder im Personalcontrolling sind die Beschäftigung mit Mitarbeiterzahlen, Kostenstrukturen oder Personalplanung, aber auch die Ermittlung von Bildungsbedarf in der Belegschaft oder die Erhebung von Stimmungsbildern innerhalb der gesamten Organisation oder einzelner Organisationseinheiten.

Wie ist die folgende Aussage auf Basis der im Text gegebenen Informationen zu beurteilen?

[3/9]

**Die Kontrolle von Zielen und deren Erreichung spielt sowohl für Unternehmensprozesse als auch für Aktivitäten des Personals eine wichtige Rolle.**

Richtig

Falsch

Noch verfügbare Zeit zum Antworten: **6 Sekunden**

18%

Abbildung 11: Testaufgabe zum Textverständnis des Ankerbeispiels Typ 3 „Studienanforderungen“ (Quelle: <https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

### 3.3.3 Ankerbeispiel 3a: „BeVorStudium: Online-Self-Assessment Mathematik“<sup>9</sup>

Dieses Ankerbeispiel bezieht sich im Gegensatz zu den „Aachener SelfAssessments: Wirtschaftswissenschaften“ (Kapitel 3.3.2) ausschließlich auf vorhandenes oder nicht vorhandenes Vorwissen, sodass nur die Merkmalsausprägung des Untertyps „Studienanforderung bezogen auf Schulwissen“ (Typ 3a) von Relevanz ist (Abfrage von Schulwissen).

Das OSA der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg (Fachbereich: Mathematik) besteht ausschließlich aus Aufgaben, die Schulwissen abfragen. Das Ergebnis wird in Form einer Punktzahl angegeben, jedoch ohne Lösungen zu den konkreten Aufgaben. Im Anschluss werden Empfehlungen für das weitere Vorgehen gegeben (z. B. Hinweise auf Beratung).

**a) Abfrage von Schulwissen:** Der Test besteht aus Fragen zu Schulwissen. Dabei wird mit einfachen Fragen begonnen, die sich im Schwierigkeitsgrad steigern.

#### Beispiele für Testaufgaben:

Die Testaufgaben des Assessments sind optisch klar und einfach strukturiert. Es wird jeweils nur eine Aufgabe angezeigt, und erst nach Eingabe der Antwort wird die nächste Aufgabe angezeigt. Das Anforderungsniveau wird langsam gesteigert, von einfachen Rechenoperationen bis hin zu Integralrechnung und Stochastik (vgl. Abbildungen 12 und 13).

The screenshot shows a web-based assessment interface. At the top left is the logo 'L MIND'. The main heading is 'Ganze Zahlen' (Integers). Below it, the instruction 'Berechnen Sie' (Calculate) is displayed. The question is '(-3) + (-5) = ' followed by a rectangular input field. At the bottom of the interface, there are three buttons: 'Zurück' (Back), 'Weiter' (Next), and 'Alles senden' (Send all). In the bottom left corner, it says 'Question 1 of 35'.

Abbildung 12: Testaufgabe aus dem Ankerbeispiel Typ 3a „Studienanforderungen / Vorwissen“ (Quelle: <https://hps.hs-regensburg.de/~othmind/OSA>)

<sup>9</sup> URL: <https://www.oth-regensburg.de/weiterbildung/oth-mind/bildungsangebote/bevorstudium/online-self-assessment-osa.html> [30.10.2017]

**L MIND**

### Geradengleichungen

Bestimmen Sie die Geradengleichung der abgebildeten Geraden in der Form  $y = mx + t$

$m =$

$t =$

Question 19 of 35

Zurück Weiter Alles senden

Abbildung 13: Testaufgabe aus dem Ankerbeispiel Typ 3a „Studienanforderungen / Vorwissen“ (Quelle: <https://hps.hs-regensburg.de/~othmind/OSA>)

#### Ergebnisrückmeldung:

In der Ergebnisrückmeldung wird lediglich ein kurzer Überblick gegeben: über die erreichte Punktezahl, die mögliche Höchstpunktzahl, wie viele Fragen richtig beantwortet wurden sowie den prozentualen Anteil der richtig beantworteten Fragen.

**L MIND**

**Ihr Ergebnis im Überblick**

Ihre erreichten Punkte **5**

Mögliche Höchstpunktzahl	84
Richtig beantwortete Fragen	6
Fragen insgesamt	35
Anteil richtiger Fragen	5.95%

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Empfehlung für das weitere Vorgehen

Abbildung 14: Ergebnisrückmeldung aus dem Ankerbeispiel Typ 3a „Studienanforderungen / Vorwissen“ (Quelle: <https://hps.hs-regensburg.de/~othmind/OSA>)

### 3.3.4 Ankerbeispiel 3b: „OSA Technikjournalismus / Technik-PR“<sup>10</sup>

Dieses Ankerbeispiel bezieht sich ausschließlich auf erforderliches Wissen im Studium mit den dazugehörigen Merkmalsausprägungen b) Inhalte des Studiums sowie c) benötigte Kompetenzen im Studium.

Das OSA der Technischen Hochschule Nürnberg (Fachbereich Technikjournalismus) dauert laut Angaben der Herausgeber etwa 60 Minuten. Es besteht aus zwei Modulen: einem Modul „Allgemeinwissen“ sowie einem Modul zu speziellen Voraussetzungen / Wissenserwartungen für ein Studium des Technikjournalismus, welches sich aus Aufgaben zu deutscher Grammatik und Rechtschreibung sowie zu den Bereichen Mathematik, Physik und Technik zusammensetzen.

#### b) Informationen (teilweise in Form von Abfragen) darüber, womit sich der betreffende Studiengang beschäftigt

Entweder durch Textaufgaben zu Studieninhalten oder auch durch inhaltliche Abfragen wird offensichtlich, welche Inhalte im Studium eine Rolle spielen.

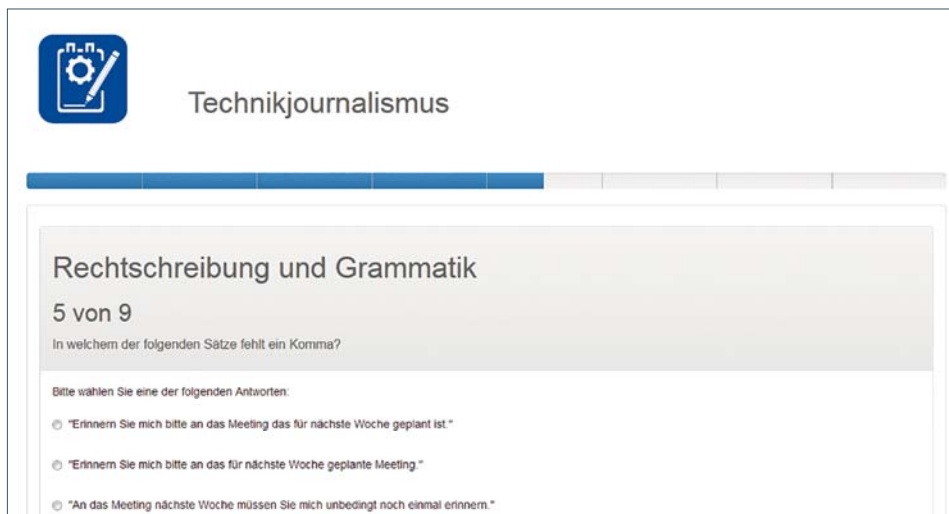
#### c) Welche Kompetenzen werden im Studium benötigt?

Es werden im Wesentlichen aus verschiedenen Kompetenzbereichen, die im Studium eine Rolle spielen, Aufgaben gestellt, u. a. Allgemeinwissen (vgl. Abbildung 15), sprachliche Kompetenzen (vgl. Abbildung 16) und technisches/naturwissenschaftliches Wissen (vgl. Abbildung 17). Dadurch wird deutlich, welches Wissen und welche Kompetenzen erforderlich sind.

The image shows a screenshot of a quiz interface. At the top left is a blue icon with a gear and a pencil. To its right is the text 'Technikjournalismus'. Below this is a progress bar with 8 segments, the first two of which are filled. The main content area has a title 'Allgemeinwissen' and a subtitle '2 von 8'. The question is: 'Wer war im Jahr 2015 Bundesminister oder -ministerin für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit?'. Below the question, it says 'Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:' followed by three radio button options: 'Johanna Wanka', 'Barbara Hendricks', and 'Alexander Dobrindt'.

Abbildung 15: Beispielaufgabe zum Allgemeinwissen des Ankerbeispiels Typ 3b „Studienanforderungen / erforderliches Wissen im Studium“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>)

<sup>10</sup> URL: <https://www.studiengangstest.de/portal/users/login> [30.10.2017]

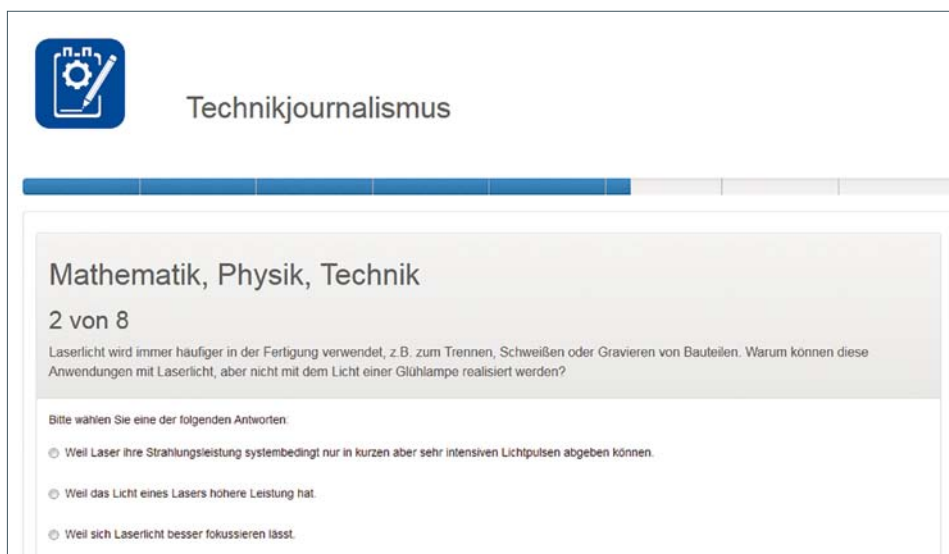


The screenshot shows a quiz interface for 'Technikjournalismus'. At the top left is a blue icon of a notepad with a pencil and a gear. The title 'Technikjournalismus' is displayed in a dark blue font. Below the title is a progress bar with 10 segments, the 5th of which is filled with blue. The main content area has a light gray background and contains the following text:

**Rechtschreibung und Grammatik**  
 5 von 9  
 In welchem der folgenden Sätze fehlt ein Komma?  
 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- \*Erinnern Sie mich bitte an das Meeting das für nächste Woche geplant ist.\*
- \*Erinnern Sie mich bitte an das für nächste Woche geplante Meeting.\*
- \*An das Meeting nächste Woche müssen Sie mich unbedingt noch einmal erinnern.\*

Abbildung 16: Beispielaufgabe Rechtschreibung und Grammatik des Ankerbeispiels Typ 3b „Studienanforderungen / erforderliches Wissen im Studium“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>)



The screenshot shows a quiz interface for 'Technikjournalismus'. At the top left is a blue icon of a notepad with a pencil and a gear. The title 'Technikjournalismus' is displayed in a dark blue font. Below the title is a progress bar with 10 segments, the 2nd of which is filled with blue. The main content area has a light gray background and contains the following text:

**Mathematik, Physik, Technik**  
 2 von 8  
 Laserlicht wird immer häufiger in der Fertigung verwendet, z.B. zum Trennen, Schweißen oder Gravieren von Bauteilen. Warum können diese Anwendungen mit Laserlicht, aber nicht mit dem Licht einer Glühlampe realisiert werden?  
 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Weil Laser ihre Strahlungsleistung systembedingt nur in kurzen aber sehr intensiven Lichtpulsen abgeben können.
- Weil das Licht eines Lasers höhere Leistung hat.
- Weil sich Laserlicht besser fokussieren lässt.

Abbildung 17: Beispielaufgabe Mathe / Physik / Technik des Ankerbeispiels Typ 3b „Studienanforderungen / erforderliches Wissen im Studium“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>)

Die Ergebnisse werden übersichtlich mithilfe von Balkengrafiken auf einer Seite dargestellt. Es wird bewusst auf eine weitergehende Interpretation verzichtet; vielmehr geht es darum, dass die Nutzerinnen und Nutzer einen eigenen Eindruck davon erhalten, wie es ihnen mit den Aufgaben ergangen ist. Je nach Testergebnis werden weiterführende Links zu (Vorbereitungs-) Angeboten zur Verfügung gestellt.

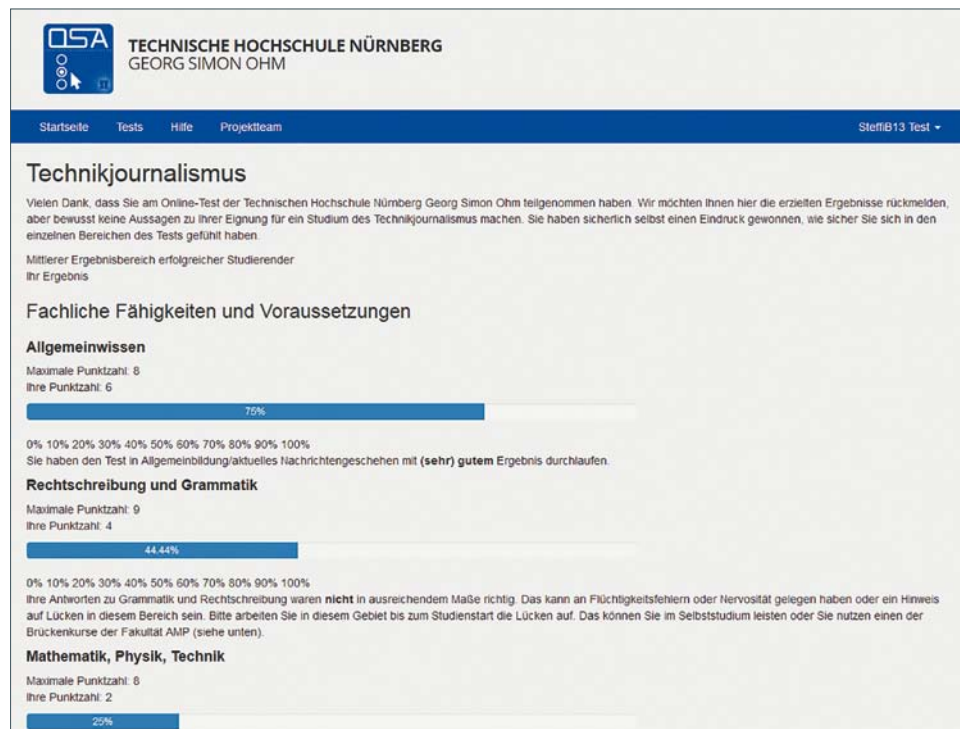


Abbildung 18: Ergebnisdarstellung und Auswertung Ankerbeispiel Typ 3b „Studienanforderungen/ erforderliches Wissen im Studium“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>)

### 3.4 Typ 4 „Studienerwartungen“

Die entscheidende Dimension für den Typ „Studienerwartungen“ ist, wie schon der Name sagt, die Abfrage von konkreten Erwartungen. Parallel dazu werden oftmals auch Informationen zum Studiengang gegeben, in manchen Tests werden diese auch durch Aussagen von Studierenden und / oder Lehrenden transportiert. So erfolgt über die Abfrage ein Abgleich der Erwartungen mit der Realität vor Ort.

#### 3.4.1 Zentrale Merkmalsausprägungen

Zentrales Merkmal der Dimension und gleichzeitig auch des Typs sind die Abfrage von Erwartungen. Dabei kann es auch vorkommen, dass Informationen zum Studiengang präsentiert werden. Wesentlich ist hierbei jedoch immer, dass der Fokus auf dem *Abgleich* der Erwartungen liegt (und nicht z. B. darauf, durch die bereitgestellten Informationen einen Studiengang zu bewerben).

#### 3.4.2 Ankerbeispiel: „RUBCheck ETIT“<sup>11</sup>

Die OSAs der Ruhr-Universität Bochum nennen sich alle „RUBCheck“. Dabei setzt sich RUB aus dem jeweils ersten Buchstaben der drei Namensteile der Universität zusammen. „ETIT“ steht für den Fachbereich „Elektrotechnik und Informationstechnik“. Das OSA „RUBCheck ETIT“ beinhaltet ausschließlich Fragen zu den eigenen Erwartungen an den Studiengang (vgl. Abbildung 19) sowie den Rahmenbedingungen.

<sup>11</sup> URL: <http://rubcheck.rub.de/rubcheck/etit/erwartungen> [30.10.2017]

RUB » RUBChecks » ETITCheck » Erwartungen » Test

## Erwartungen

Fortschritt: 20%


### Inhalte


Die Vorlesungen bestehen in den ersten zwei Semestern zu einem großen Teil aus den Bereichen Mathematik und Physik.	<input type="radio"/> richtig <input type="radio"/> falsch
Für das ETIT-Studium sind Englischkenntnisse auf Grundkursniveau erforderlich.	<input type="radio"/> richtig <input type="radio"/> falsch
Während des Studiums ist ein Praktikum Pflicht.	<input type="radio"/> richtig <input type="radio"/> falsch
Wie Rechner aufgebaut sind und wie sie funktionieren lernt man in einem Informatik-Studium und nicht in einem ETIT-Studium.	<input type="radio"/> richtig <input type="radio"/> falsch

Abbildung 19: Fragen zu Erwartungen im Ankerbeispiel Typ 4 „Studienerwartungen“  
(Quelle: <http://rubcheck.rub.de/rubcheck/etit/erwartungen>)

Anschließend gibt es eine sehr ausführliche und hilfreiche Rückmeldung, die automatisch als PDF zum Download bereitgestellt wird (vgl. Abbildung 20).







---

30. Oktober 2017, 10:24

## Ergebnisrückmeldung zum Test „Erwartungen“

Sie hatten die Gelegenheit, typische Erwartungen an das ETIT-Studium einzuschätzen. Nun erhalten Sie eine detaillierte Rückmeldung, in der Ihre Meinung mit der von Experten verglichen wird. Ihre individuelle Übereinstimmung mit dem Expertenurteil wird Ihnen als Prozentwert angegeben.

Je mehr Aussagen Sie richtig eingeschätzt haben, desto realistischer sind Ihre Vorstellungen und Erwartungen an ein ETIT-Studium. Wenn Sie nur einen niedrigen Übereinstimmungswert erzielt haben, bedeutet das jedoch nicht, dass Sie ungeeignet für ein ETIT-Studium sind. Ein niedriger Wert gibt Ihnen einen Hinweis darauf, dass Sie sich noch intensiver informieren sollten, um ein realistisches Bild vom ETIT-Studium zu erhalten.

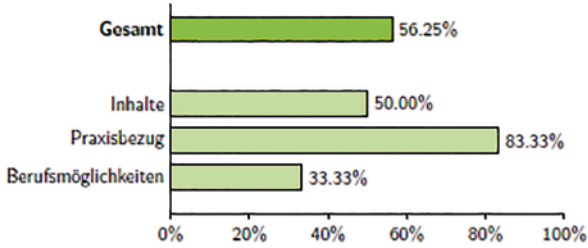
Wir empfehlen Ihnen, sich die Erläuterungen zu den Erwartungen in den folgenden Tabellen noch einmal anzuschauen. Insbesondere sollten Sie diejenigen Erwartungen genauer betrachten, die Sie anders als die Experten eingeschätzt haben. Wichtig ist, dass Sie sich vor Beginn des Studiums gut informieren!

**Sie möchten sich genauer über das ETIT-Studium informieren?**

Wenn Sie weitere Fragen zum Studiengang Elektrotechnik und Informationstechnik haben, sind Sie herzlich dazu eingeladen, das Angebot der Studienfachberatung zu nutzen. Die wichtigsten Kontaktdaten finden Sie [hier](#).

**Wie zutreffend sind Ihre Erwartungen an das ETIT-Studium?**

Sie haben 56.25% aller Aussagen richtig eingeschätzt.



Kategorie	Prozentwert
Gesamt	56.25%
Inhalte	50.00%
Praxisbezug	83.33%
Berufsmöglichkeiten	33.33%

Im Folgenden werden Ihnen alle Erwartungen mit den entsprechenden richtigen Antworten und Erläuterungen dargeboten.

Abbildung 20: Ergebnisdarstellung im Ankerbeispiel Typ 4 „Studienexpectungen“  
(Quelle: <http://rubcheck.rub.de/rubcheck/etit/erwartungen>)

## 4 Darstellung von Good Practices

Im Anschluss an die Typenbildung und die Auswahl von typischen Beispielen (Ankerbeispielen) wurden für jeden Typ Good Practices identifiziert, die nach Ansicht der Forschenden einen Ausgangspunkt für eine (weiterführende) Diskussion zu den Qualitätsmerkmalen von OSAs bilden können. An dieser Stelle wird ausdrücklich betont, dass es sich *nicht* um sogenannte „Best Practices“ handelt, da nur ein Ausschnitt der relevanten Merkmale für die Auswahl dieser Beispiele herangezogen wurde, nämlich ganz konkret bezogen auf die Typenzuordnung. Weitere Qualitätskriterien wie z. B.



Nutzerführung, Design etc. wurden hier nicht herangezogen (außer es handelte sich um typdefinierende Merkmale). Good Practices stellen bezogen auf die relevanten Merkmale des Typs ein gelungenes Beispiel dar.

#### 4.1 Good Practice Typ 1 „Studierendenmarketing“: „OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft“<sup>12</sup>

Bei dem Good Practice-Beispiel für Typ 1 „Studierendenmarketing“ handelt es sich um das „OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft“ der Freien Universität Berlin.

Es wird kein Log-in für den Zugang zum Test benötigt, die Seite ist frei im Internet zugänglich und somit – im Sinne des Marketingzwecks – niedrigschwellig erreichbar. Die Navigation ist strukturiert und transparent aufgebaut, es fällt leicht, sich auf der Seite zurechtzufinden (Abbildung 21):



Abbildung 21: Startseite des Good Practice-Beispiels Typ 1 „Studierendenmarketing“ (Quelle: [http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html))

Die Farbwelt ist freundlich und ansprechend, ebenso die abwechslungsreichen Elemente, wie z. B. die Darstellung bzw. Einbettung von Videos.

In diesem Assessment wird auf eine neutrale und seriöse Sprache geachtet, was eher auf das Ziel der Information denn der (suggestiven) Motivation hinweist. Es gibt verschiedene Menüpunkte mit Unterseiten, die der Bereitstellung von umfangreichen Informationen dienen (sei es durch Grafiken, Texte oder Videos). Lediglich ein Bereich beinhaltet Beispielaufgaben zum Studium.

Die Seite mit den Interviews von Studierenden zeigt sehr transparent, welche Interviewpartner zur Verfügung standen und auf welche Fragen man Antwort bekommt (vgl. Abbildung 22). So können die Ratsuchenden die für sie jeweils interessanten Inhalte schnell und unkompliziert ansteuern.

12 URL:[http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html) [30.10.2017]

The screenshot shows a website interface for 'OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft'. At the top, there is a navigation menu with the following items: START, STUDIUM, STUDIENMODULE, BEISPIELAUFGABEN, STUDIENALLTAG (highlighted in green), PERSPEKTIVEN, and BEWERBEN?. Below the menu, the page title is 'Interviews mit Studierenden der Bildungs- und Erziehungswissenschaft'. On the left, there is a video player showing a woman with glasses and a dark shirt. On the right, there is a list of interview questions:

- Warum hast du dich für dieses Studium entschieden?
- Mit welchen Erwartungen bist du in das Studium gegangen? Welche haben sich als eher falsch, welche als eher richtig herausgestellt?
- Was hat dir zu Beginn deines Studiums besonders geholfen, dich einzufinden? Was war – gerade am Anfang des Studiums – schwierig?
- Wie sieht dein Studienalltag aus? Welche Tätigkeiten stehen im Vordergrund?
- Was macht das Studium der Bildungs- und Erziehungswissenschaft aus, was ist besonders?
- Was war im Studium besonders schwer? Welche Hürden musstest du überwinden?
- Was hat Dir am Studium besonders gefallen, was waren die „Highlights“?
- Was wirst du nach Abschluss deines BA-Studiums machen?
- Welchen Rat würdest du Studieninteressierten und Studienanfängerinnen auf den Weg geben?

Abbildung 22: Studierendeninterviews im Good Practice-Beispiel Typ 1 „Studierendenmarketing“  
(Quelle: [http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html))

Auch Studieninhalte werden in ansprechender Weise aufbereitet präsentiert (vgl. Abbildung 23). Es werden konkrete Seminarinhalte benannt und typische Fragestellungen aufgelistet, sodass die Nutzerinnen und Nutzer eine Vorstellung davon bekommen können, mit welchen Fragen man sich im Studium konkret beschäftigt.

Freie Universität Berlin

Startseite Kontakt Impressum Hilfe

OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft

START STUDIUM STUDIENMODULE BEISPIELAUFGABEN STUDIENALLTAG PERSPEKTIVEN BEWERBEN?

## Bildung und Erziehung

Das erste Semester beinhaltet für Sie eine Einführung in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Hier lernen Sie Grundbegriffe, Theorien und die Geschichte dieser Wissenschaft kennen.

In der Vorlesung erhalten Sie einen Überblick zu Theorien und Konzepten von Bildung und Erziehung. Ebenso werden Aspekte wie Chancengleichheit, Kompetenzentwicklung und das Lernen in der Wissenschaftsgesellschaft thematisiert.

Das Seminar A knüpft an die Vorlesung an und beinhaltet eine vertiefende Auseinandersetzung mit ausgewählten Theorien und Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft.

Im Seminar B werden Sie mehr über ethische sowie philosophische Grundfragen des pädagogischen Handelns lernen. Hier werden vor allem die Legitimation von Erziehung und deren Bedeutung in und für die Gesellschaft besprochen.

### Typische Fragestellungen in diesem Modul

- Was sind grundlegende Bildungs- und Erziehungstheorien und welche gibt es?
- Worin unterscheiden sich die Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung?
- Wie geht man mit Ungleichheit im Bildungssystem um?
- Welche Erkenntnisse über Lernprozesse gibt es?

### Lehrveranstaltungen

- Vorlesung: Einführung in die Erziehungswissenschaft
- Seminar A: Bildung und Erziehung
- Seminar B: Bildung und Erziehung

Jean-Jacques Rousseau, Autor des Erziehungsromans "Émile"  
Quelle: Wikimedia Commons — Maurice Quentin de La Tour |Public

Abbildung 23: Ansprechend aufbereitete Inhalte des Good Practice-Beispiels Typ 1 „Studierendenmarketing“ (Quelle: [http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html))

Da es sich nicht um ein Assessment handelt, das Aufgaben beinhaltet, werden am Ende dementsprechend auch weder Lösungen noch Feedback bereitgestellt. Den Gedanken des Studierendenmarketings konsequent zu Ende gedacht, gibt es stattdessen als letzten Menüpunkt zusammenfassende Hinweise auf Studienanforderungen, weiterführende Informationsveranstaltungen und -wege sowie Informationen rund um die Bewerbung für ein Studium:

Freie Universität Berlin

Startseite Kontakt Impressum Hilfe

OSA B.A. Bildungs- und Erziehungswissenschaft

START STUDIUM STUDIENMODULE BEISPIELAUFGABEN STUDIENALLTAG PERSPEKTIVEN BEWERBEN?

### Ich will Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin studieren!

Sie sind am Ende des Online-Studienfachwahl-Assistenten angelangt. Wir hoffen, dass Sie sich umfassend über den BA-Studiengang *Bildungs- und Erziehungswissenschaft* informieren konnten und einen guten Einblick in die vermittelten Inhalte, den Studienaufbau und den Alltag am Fachbereich bekommen haben. Alle weiterführenden Informationen von der Bewerbung und Zulassung bis zur Studienorganisation finden Sie im Folgenden. Anschließend können Sie sich auf der Übersichtsseite der Online-Studienfachwahl-Assistenten über weitere Studiengänge informieren.

**Zulassungschancen (NC), Bewerbung, Immatrikulation etc.:**

- Alle Informationen zum Bewerbungsverfahren, zu möglichen Fächerkombinationen und zum Numerus Clausus (NC) sind auf den zentralen Studienseiten der Freien Universität Berlin zu finden!

**Allgemeine Studienberatung:**

- Die *Allgemeine Studienberatung* der Freien Universität Berlin kann persönlich, telefonisch, per Mail oder Online-Chat kontaktiert werden.

**Weiterführende Links:**

- Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
- Studienangebot der Freien Universität Berlin
- Studieren in Berlin und Brandenburg

Luftaufnahme Gebäude Habelschwerdt Allee mit Philologischer Bibliothek  
Quelle: Bararia Luftbild Verlags GmbH

**Fakten zum BA Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin**

Zulassungsmodus 1. Fachsemester	Lokale Zulassungsbeschränkung
Zulassungsmodus	Lokale Zulassungsbeschränkung

Abbildung 24: Bewerbungsinformationen des Good Practice-Beispiels Typ 1 „Studierendenmarketing“ (Quelle: [http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs\\_und\\_erziehungswissenschaft/start/start/index.html](http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html))

## 4.2 Good Practice Typ 2 „Studienorientierung“: „Orientierungs-SelfAssessment“<sup>13</sup>

Das „Orientierungs-SelfAssessment“ der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen wurde als Good Practice ausgewählt, da es die betreffenden Merkmalsausprägungen umfänglich erfüllt und sehr gelungen umsetzt: Es werden sehr ausführlich Interessen, Stärken und Schwächen abgefragt, auch mit Tests z. B. zu logischem Schlussfolgern und räumlichem Vorstellungsvermögen. Diese ausführlichen Abfragen benötigen zwar Zeit, jedoch ermöglichen sie auch, genauere Rückschlüsse auf geeignete Studiengänge zu ziehen.

**Tätigkeiten bewerten (Teil 1)**

Damit du in deinem späteren Studium erfolgreich und zufrieden wirst, ist es wichtig, dass das gewählte Studienfach zu deinen persönlichen Interessen passt. Du wirst nun und auch an einer anderen Stelle des SelfAssessments einschätzen, wie gerne du bestimmte Tätigkeiten ausführt. Deine Einschätzungen wollen wir dazu nutzen, dich später auf einige Studienfächer aufmerksam zu machen, die für dich interessant sein könnten.

Auf dieser und der folgenden Seite siehst du insgesamt 42 **Tätigkeitsbeschreibungen**. Bitte gib jeweils an, wie gerne du die Tätigkeit in deinem späteren Beruf ausüben würdest.

Es kommt nicht darauf an, ob du die Tätigkeit tatsächlich ausführen kannst. Überlege lediglich, wie gerne du die Tätigkeit ausüben würdest, wenn du dazu in der Lage wärest. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Einzig und allein deine Einschätzung zählt! Antworte also nicht so, wie du glaubst, dass es andere von dir erwarten, sondern überlege dir, welche Tätigkeiten dich tatsächlich interessieren.

[Seite 1 von 2]

	Würde ich sehr ungern tun	Würde ich ungern tun	Würde ich weder gem noch ungern tun	Würde ich gem tun	Würde ich sehr gem tun
Computernetzwerke einrichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissenschaftliche Untersuchungen planen und durchführen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Theater- oder Musikstücke schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderen Menschen in kritischen Situationen weiterhelfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Sprecher die Position einer Gruppe vertreten und durchsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abläufe oder Prozesse genau protokollieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holz oder Metall bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 25: Interessentest des Good Practice Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

13 URL: <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm> [30.10.2017]

Die Zielsetzung des OSAs, herauszufinden „was“ und nicht „ob“ studiert werden soll, wird gleich zu Beginn des Assessments klar kommuniziert, ebenso wie das Thema der Frage, „was genau“ studiert werden soll, also welche Studiengänge zu den Nutzerinnen und Nutzern passen. Der Test schließt mit einer ausführlichen Auswertung mit Empfehlungen und Hinweisen zur Interpretation sowie zu weiteren Schritten. Dabei erfährt man zunächst, zu welchen Bereichen man Rückmeldungen erhalten wird (Abbildung 26):

**Deine Rückmeldung zum Orientierungs-SelfAssessment: Welche Studienfächer passen zu deinen Interessen und Vorlieben?**  
Seite 1 von 4

Geschafft! Du hast alle Aufgaben und Fragen für deine Rückmeldung bearbeitet. Jetzt bist du bestimmt auf deine Ergebnisse gespannt. Deine Ergebnissrückmeldung umfasst 3 Seiten:

- In **Teil 1** deiner Rückmeldung (auf der ersten Seite) erfährst du, in welchen Themen- und Aufgabenbereichen deine Interessen liegen und welche Studiengänge der RWTH Aachen vor diesem Hintergrund für dich interessant sein dürften.
- In **Teil 2** deiner Rückmeldung (auf der zweiten Seite) werden dir deine Ergebnisse zu den Aufgabentypen "Wort-Rätsel", "Zahlenreihen" und "Grundrisse falten" erläutert.
- In **Teil 3** deiner Rückmeldung (auf der dritten Seite) wird Bezug zum Aufgabentyp "Verhalten im Studium einschätzen" genommen. Hier erfährst du, welche Verhaltensweisen in typischen Situationen im Studium von Dozenten und Studenten als optimal eingeschätzt wurden.
- In **Teil 4** deiner Rückmeldung (auf der vierten Seite) erhältst du nützliche Informationsquellen zur Studienorientierung.

Du kannst deine Ergebnissrückmeldung später erneut aufrufen, ausdrucken oder dir per E-Mail zusenden lassen, wenn du dich mit deinem Nutzernamen und Passwort einloggst und das Orientierungs-SelfAssessment aufrufst. Jetzt aber zu deinen Ergebnissen...




Abbildung 26: Detaillierte Ergebnissrückmeldung des Good Practice-Beispiels Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

Anschließend werden ausführliche und auch grafisch aufbereitete Darstellungen zu den eigenen Ergebnissen bereitgestellt. Zunächst zu den Interessenbereichen ...

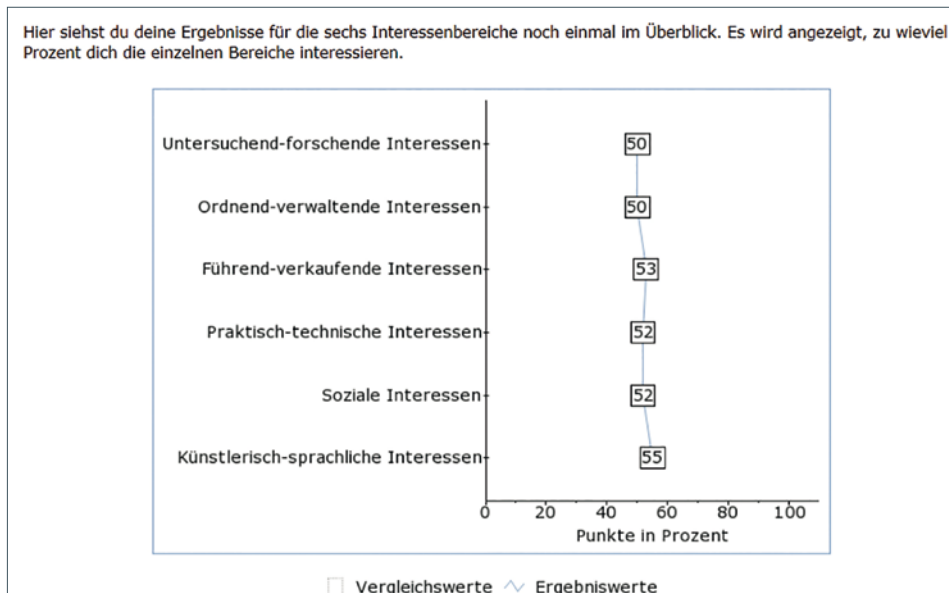


Abbildung 27: Ergebnis Interessenbereiche des Good Practice-Beispiels Typ 2 „Studienorientierung“ (Quelle: <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

... und anschließend zu den Studiengängen, für die die verschiedenen Interessensbereiche eine Rolle spielen:



In der folgenden Tabelle sind jeweils die Interessenbereiche markiert, die in den verschiedenen an der RWTH Aachen angebotenen Studiengängen besonders relevant sind. Achte besonders darauf, welche Studienfächer Interessenbereiche erfordern, die deinen Vorlieben entsprechen.

Bitte beachte auch, dass die folgende Tabelle darstellt, welche Tätigkeiten während des **Studiums** eine zentrale Rolle spielen. Wie die Tabelle deutlich macht, sind insbesondere untersuchend-forschende und ordnend-verwaltende Tätigkeiten wichtige Bestandteile eines jeden Studiums.

Untersuchend-forschende Tätigkeiten werden dir im Studium immer wieder begegnen, zum einen weil Forschung einen wichtigen Aufgabenbereich von Hochschulen darstellt. Beispielsweise unterstützen studentische Hilfskräfte Professoren oftmals bei ihren Forschungsprojekten. Und zum anderen wirst du dich immer wieder eigenständig in unbekannte Themengebiete einarbeiten, Informationen suchen und ordnen sowie wissenschaftliche Methoden anwenden müssen.

Ordnend-verwaltende Tätigkeiten kommen im Studium auch sehr häufig vor. Beispielsweise sind beim Erstellen von Berichten und Referaten oder bei der Vorbereitung auf Klausuren eine systematische Vorgehensweise und sorgfältige Arbeitsweise gefordert.

Studienfach	untersuchend-forschend	ordnend-verwaltend	führend-verkaufend	praktisch-technisch	sozial	künstlerisch-sprachlich
<b>Bachelor of Science/ Bachelor of Arts</b>						
Architektur	X	X		X		X
Bauingenieurwesen	X	X	X	X		
Betriebspädagogik und Wissenspsychologie	X	X			X	
Betriebswirtschaftslehre/Business Administration	X	X	X			
Biologie	X	X		X		
Biotechnologie / Molekulare Biotechnologie	X	X		X		
Chemie	X	X		X		
Computational Engineering Science	X	X	X			
Elektrotechnik, Informationstechnik und Technische Informatik	X	X	X			
English Studies	X	X				X
Entsorgungswissenschaften	X	X	X	X		
Geographie / Angewandte Geographie	X	X	X			
Georesourcenmanagement	X	X		X		
Geowissenschaften / Angewandte Geowissenschaften	X	X		X		

Abbildung 28: Ergebnis Studienfächer des Good Practice-Beispiels Typ 2 „Studienorientierung“  
(Quelle: <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm>)

### 4.3 Good Practice Typ 3 „Studienanforderungen“

#### 4.3.1 Good Practice Typ 3a „Studienanforderungen / Anforderungen bezogen auf vorhandenes Schulwissen“: „Online-Selbsteinschätzungs-Assistent OSA Mathematik“<sup>14</sup>

Das OSA der Hochschule für Angewandte Wissenschaften München (Fachbereich: Mathematik) gibt zu Beginn einen transparenten Überblick, was die Nutzerin oder den Nutzer im Test erwartet:

<sup>14</sup> URL: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569> [30.10.2017]

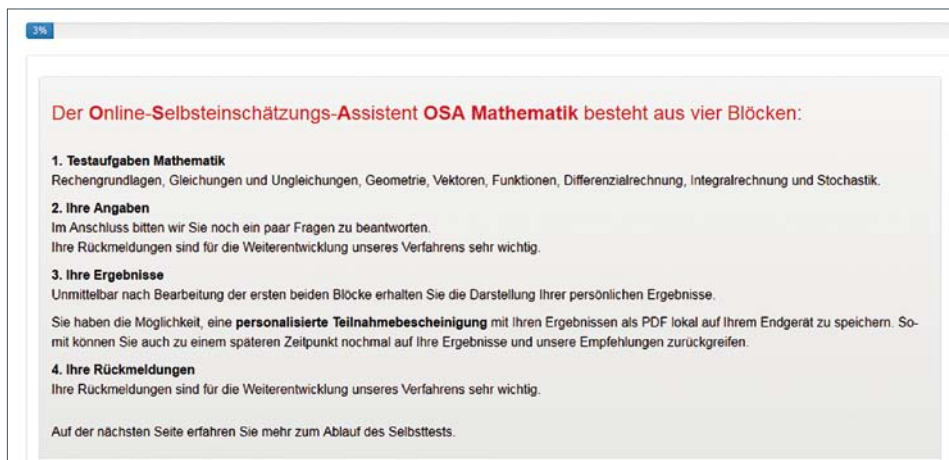


Abbildung 29: Übersicht aus dem Good Practice-Beispiel Typ 3a „Studienanforderungen“  
(Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/survey/index>)

Die Testaufgaben im Bereich Mathematik sind klar strukturiert und beginnen mit leichten Inhalten zu Rechengrundlagen (vgl. Abbildung 30), die sich im Anforderungsniveau u. a. über Aufgaben zu Funktionen (vgl. Abbildung 31) bis hin zu Integralrechnung und Stochastik steigern. Zu jedem Zeitpunkt ist der Fortschritt im Testverlauf über einen farbigen Balken erkennbar.

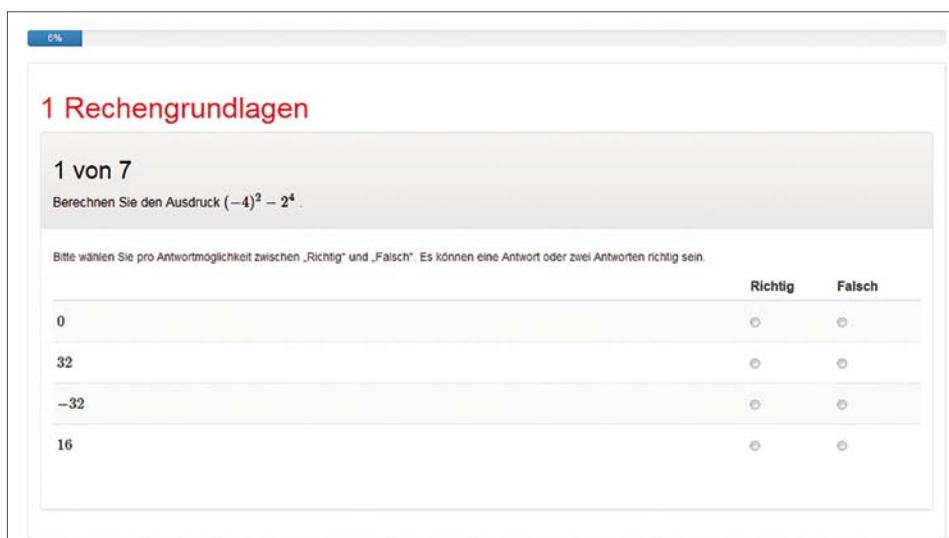



Abbildung 30: Aufgabe zu den Rechengrundlagen des Good Practice Typ 3a „Studienanforderungen“  
(Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569>)

49%

## 5 Funktionen

3 von 4

Welche der folgenden Funktionen beschreibt den dargestellten Graphen?



Bitte wählen Sie pro Antwortmöglichkeit zwischen „Richtig“ und „Falsch“. Es können eine Antwort oder zwei Antworten richtig sein.

	Richtig	Falsch
$f(t) = 3 \cos\left(\frac{1}{2}t\right)$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
$f(t) = 3 \sin\left(\frac{1}{2}t\right)$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
$f(t) = 3 \sin(2t)$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
$f(t) = \frac{1}{2} \sin(3t)$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 31: Aufgabe zu Funktionen des Good Practice-Beispiels Typ 3a „Studienanforderungen“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569>)

Die Auswertung ist sehr übersichtlich und grafisch aufbereitet:

87%

## Wichtiger Hinweis

Insgesamt ist dem Entwicklerteam des OSA Mathematik durchaus bewusst, dass die 8 abgefragten Themenblöcke nicht in allen Schul-Lehrplänen gleichermaßen ausführlich und intensiv behandelt werden. Dennoch werden sie als Grundlagenwissen gewertet, das ggf. vor Studienbeginn nachgeholt werden muss.

Wenn Ihre Ergebnisse in einem der zwei Themenblöcke **Rechengrundlagen** bzw. **Gleichungen und Ungleichungen** auf geringem Niveau liegen, ist ein Vorkurs dringend zu empfehlen.

- niedriges Niveau
- mittleres Niveau
- angemessenes Niveau
- ▼ Ihr Ergebnis

### Ihre Ergebnisse nach Themengebieten

0 von 7 ▼

**Rechengrundlagen**



0% 50% 80% 100%

0 von 6 ▼

**Gleichungen und Ungleichungen**



Abbildung 32: Auswertung aus dem Good Practice-Beispiel Typ 3a „Studienanforderungen“ (Quelle: <https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569>)



### 4.3.2 Good Practice Typ 3b „Studienanforderungen / Anforderungen bezogen auf erforderliches Wissen im Studium“: Self-Assessment der Ernst-Abbe-Hochschule Jena<sup>15</sup>

Das ausgewählte Self-Assessment der Ernst-Abbe-Hochschule Jena (Fachbereich: Soziale Arbeit) stellt in ausführlicher Weise in verschiedenen Aufgaben Studieninhalte vor (wie z. B. Empirische Sozialforschung) und fragt Beurteilungen bzw. Antworten ab (z. B. zu Fallbeispielen).

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über den Aufbau des OSAs:

The screenshot shows the start page of a self-assessment for 'Soziale Arbeit (B.A.)' at Ernst-Abbe-Hochschule Jena. The page is titled 'Self-Assessment für den Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)'. It contains the following text:

Der Beruf des Sozialarbeiters setzt ein abgeschlossenes Studium der Fachrichtung *Soziale Arbeit* voraus sowie die staatliche Anerkennung - also die Berechtigung, die Berufsbezeichnung "Staatlich anerkannter Bachelor Soziale Arbeit" zu führen.

Bedingung für die staatliche Anerkennung ist unter anderem, dass innerhalb des Studiengangs ein integriertes Praktikum von mindestens 100 Tagen nach einem Ausbildungsplan und unter Anleitung einer Fachkraft an geeigneten Praktikumsstellen abgeleistet wird.

Daran ist abzulesen, dass die Gewährung dieses Titels ein großes Maß an Praxiserfahrung sowie wissenschaftlich begleiteter und betreuter Praxisreflexion verlangt. Dies kann nur in anwendungsnahen Studiengängen und anwendungsbezogener Forschung gewährleistet werden.

All diese Voraussetzungen bietet das Studium an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

Betrachten Sie unser Self-Assessment bitte als eine Einführung in das Studienfach *Soziale Arbeit* an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

Das Self-Assessment Soziale Arbeit besteht aus den Teilen:

- I Empirische Sozialforschung
- II Tätigkeits- und Arbeitsfelder
- III Fallbeispiele
- IV Einsatzgebiete und relevante konkrete Tätigkeiten
- V Vorbereitung auf das Studium

Noch ein Hinweis:  
Wenn Sie Hilfsmittel für die Bearbeitung unserer Aufgaben verwenden (Nachschlagewerke, Internet, ...), dann **machen Sie sich bitte bewusst**, dass Sie Wissen nachschlagen.  
Erinnern Sie sich daran, wenn Sie Ihre Rückmeldung lesen. Denn damit diese für Sie wirklich hilfreich sein kann, ist Ihre ehrliche Mitarbeit gefragt.

**Und nun...**

At the bottom of the page, there is a button labeled 'LOS GEHT'S'.

Abbildung 33: Startseite des Good Practice-Beispiels Typ 3b „Studienanforderungen“ (Quelle: <https://selfassessment.eah-jena.de>)

15 URL: <https://selfassessment.eah-jena.de> [30.10.2017]

Im Bereich „Empirische Sozialforschung“ werden bspw. Daten präsentiert, die es zu beurteilen gilt:

**I Empirische Sozialforschung: I.2 Datenanalyse**

**Aufgabe 1 von 3**

**Wertorientierungen: Pragmatisch, aber nicht angepasst**  
Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Angaben in %)

Wertorientierung	2010 (%)	2002 (%)
Gute Freunde haben	97	95
Gutes Familienleben führen	92	85
Eigenverantwortlich leben und handeln	90	85
Phantasie und Kreativität entwickeln	79	83
Fleißig und ehrgeizig sein	76	83
Das Leben in vollen Zügen genießen	78	72
Hohen Lebensstandard haben	69	63
Eigene Bedürfnisse durchsetzen	55	59
Sozial Benachteiligten helfen	58	55
An Gott glauben	37	38
Das tun, was die anderen auch tun	14	16

Quelle: 16. Shell Jugendstudie, Stand: 2010

**Vom Jahr 2002 bis zum Jahr 2010 ist die positive Bewertung der Werte "Fleiß" und "Ehrgeiz" angestiegen.**

Die Aussage ist falsch.  
 Die Aussage ist aus der Grafik nicht eindeutig abzuleiten.  
 Die Aussage ist richtig.

Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort und klicken Sie dann auf WEITER.

PAUSE WEITER

Abbildung 34: Aufgabe zu den Inhalten des Studiums aus dem Good Practice-Beispiel Typ 3b „Studienanforderungen“ (Quelle: <https://selfassessment.eah-jena.de>)

In Form von Aufgaben (und zum Teil längeren Texten) werden Informationen über die benötigten Kompetenzen gegeben. Gleichzeitig werden dabei auch Studieninhalte kommuniziert:

Self-Assessment für den Studiengang  
Soziale Arbeit (B.A.)

Ernst-Abbe-Hochschule Jena  
University of Applied Sciences

**I Empirische Sozialforschung; I.3 Textverständnis**

Bitte lesen Sie die beiden unten stehenden Textauszüge und beantworten Sie die im Folgenden gestellten Fragen dazu.

**Über das Wissenschaftsjahr 2011**  
Wie können Ideen Menschen heilen?

Das Wissenschaftsjahr 2011 - Forschung für unsere Gesundheit richtet die Aufmerksamkeit auf den Menschen und eröffnet einen gesellschaftlichen und interdisziplinären Dialog über die Ziele, Herausforderungen und Aktionsfelder moderner Gesundheitsforschung.

In Anlehnung an das Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird im Wissenschaftsjahr Gesundheit als eine persönliche Verfassung körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert - und nicht allein als das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen. Damit kann auch 2011 das Wissenschaftsjahr seine Tradition fortsetzen, Zukunftsthemen unserer Gesellschaft über Fachgrenzen hinweg zu diskutieren. [...]

(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Das Wissenschaftsjahr 2011 - Forschung für unsere Gesundheit, <http://www.forschung-fuer-unsere-gesundheit.de/das-wissenschaftsjahr/das-jahr-2011-inhalt-ziele/leitthemen-inhalte-ziele-highlights.html>)

**Prävention und Ernährung**

Manche Krankheiten sind offensichtlich vom persönlichen Verhalten sowie von Belastungen aus der sozialen und physischen Umwelt abhängig.

Deshalb widmet sich die Gesundheitsforschung systematisch den Einflüssen von Klima und Umwelt, von Ernährung und Bewegung auf den menschlichen Organismus.

Der Volksmund weiß es bereits: Vorbeugen ist besser als heilen. Doch wie kann persönlichen Verhaltensfehlern vorgebeugt werden? Können jüngste Erkenntnisse der Forschung zu neuen Aufklärungsstrategien führen? Und welchen Beitrag kann die Gesundheitsforschung dazu leisten, die Effektivität und Effizienz von Maßnahmen der primären Prävention und Gesundheitsförderung zu beurteilen?

(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Fragen an die Gesundheitsforschung, <http://www.forschung-fuer-unsere-gesundheit.de/das-wissenschaftsjahr/das-jahr-2011-inhalt-ziele/fragen-an-die-gesundheitsforschung.html>)

WEITER

Fachbereich Sozialwesen

Abbildung 35: Aufgabe zum Textverständnis: Good Practice Typ 3 „Studienanforderungen“  
(Quelle: <https://selfassessment.eah-jena.de>)

Alles in allem bietet dieses Assessment den Nutzerinnen und Nutzern neben Informationen über die zu erwartenden Studieninhalte auch ausführlich Gelegenheit, zu prüfen, inwiefern die Art der Inhalte und Aufgaben den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechen.

#### 4.4 Good Practice Typ 4 „Studienerwartungen“: „Virtuelle Studienorientierung für Informatik der Hochschule Rosenheim“<sup>16</sup>

Das OSA der Hochschule Rosenheim (Fachbereich: Informatik) bietet auf verschiedenen Wegen Einblicke ins Studium. Auf der Startseite werden ansprechend aufbereitet die Bereiche zur Auswahl präsentiert:

16 URL: <http://vso.fh-rosenheim.de/informatik> [30.10.2017]

**Informatik**

Virtuelle Studienorientierung für Informatik der Hochschule Rosenheim

**Herzlich willkommen!**

Sie wollen studieren, sind sich aber noch nicht sicher, ob das Studium der Informatik Sie interessieren könnte und zu Ihnen passt? Dann haben wir hier etwas für Sie:

**Fragebogen:**  
**Erfahren Sie, wo Sie stehen**

Unser Fragebogen rund um Interessen und Neigungen, Organisation des Studiums und berufliche Perspektiven gibt Ihnen Anregungen für Ihre Entscheidung.

[Jetzt Fragebogen ausfüllen >](#)

**Filmclip:**  
**Faszination Informatik!**

Ein Shortclip vom Sommerfest der Fakultät für Informatik: Professoren, Mitarbeiter und Studierende im Interview.

[Filmclip anschauen >](#)

**Hermes: ein Computerspiel**

Studierende der Informatik haben im Rahmen eines Studienprojektes dieses Computerspiel entwickelt und geben damit einen kleinen Einblick in die Vielfalt der Möglichkeiten im Informatikstudium. Mehr zum Studienprojekt [hier >](#) Einfach auf den Link klicken, Unity Web Player installieren und schon geht's los.

[Spiel starten >](#)

**Audio-Beitrag:**  
**Erfahrungsbericht einer Studierenden**

Einblicke ins Studium aus erster Hand.

[Audio-Beitrag anhören >](#)

**Übersicht:**  
**Inhalte des Informatikstudiums**

Informationen zum Ablauf des Bachelorstudiengangs Informatik finden Sie auf der Homepage der Hochschule Rosenheim. [Mehr >](#)

Abbildung 36: Startseite des Good Practice-Beispiels Typ 4 „Studienerwartungen“  
(Quelle: <http://vso.fh-rosenheim.de/informatik>)

In einem Filmclip werden Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Professorinnen und Professoren der Hochschule interviewt (vgl. Abbildung 37), und es wird ein Computerspiel bereitgestellt, das Studierende im Rahmen eines Projekts im Studium programmiert haben, um Einblicke in das Studium der Informatik zu geben (vgl. Abbildung 38).

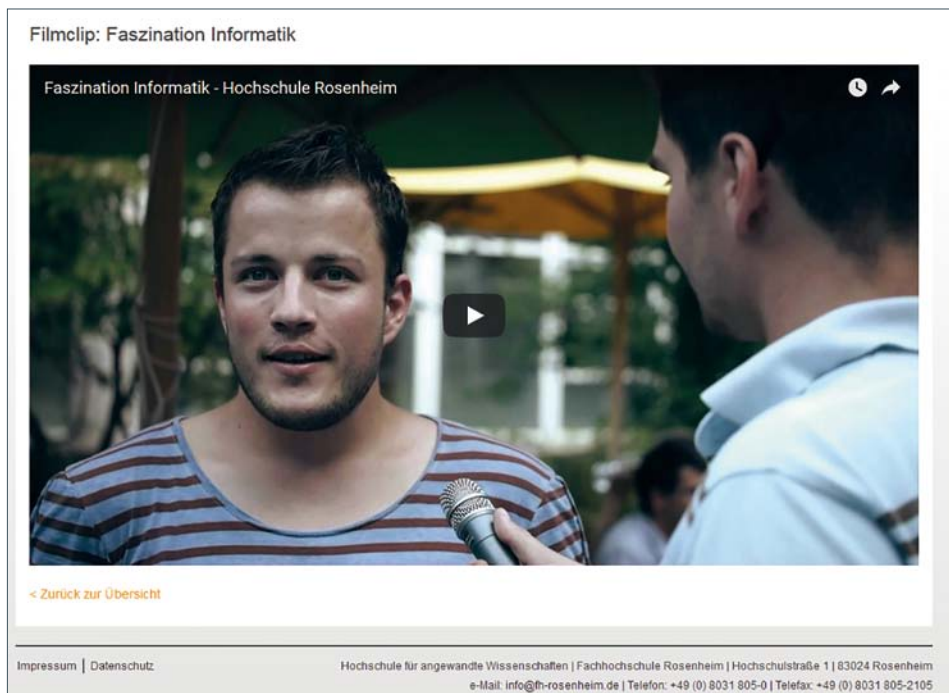


Abbildung 37: Filmclip aus dem Good Practice-Beispiel Typ 4 „Studienerwartungen“ (Quelle: <http://vso.fh-rosenheim.de/filmclip-faszination-informatik/>)



Abbildung 38: Computerspiel aus dem Good Practice-Beispiel Typ 4 „Studienerwartungen“ (Quelle: [http://vso.fh-rosenheim.de/fileadmin/user\\_upload/Studienorientierung/Informatik/WebPlayer.html](http://vso.fh-rosenheim.de/fileadmin/user_upload/Studienorientierung/Informatik/WebPlayer.html))

Durch diese Medien (Filmclip, Interviews, Computerspiel) wird auf ansprechende und die Nutzerinnen und Nutzer z.T. aktiv einbindende Weise dargestellt, was im Studium der Informatik zu erwarten sein wird.

Zudem werden über einen klassischen Fragebogen gezielt Erwartungen abgefragt:

Erwartungen und Interessen (1)

Was denken Sie, wie zutreffend sind folgende Aussagen für das Rosenheimer Informatikstudium?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Vor dem Informatikstudium muss man programmieren können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Informatikstudium benötigt man Geduld und Ausdauer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Informatikstudium erfordert ein hohes Maß an eigenständigem Arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Informatikstudium ist sehr praxisbezogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Informatikstudium beschäftigt man sich häufig mit aktuellen Computerspielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vor dem Informatikstudium sollte man schon intensive Kenntnisse vom Aufbau und der Funktionsweise eines Computers haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teile des Studiums setzen eine Denkweise voraus, die der in der Mathematik ähnlich ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Fragen zur Person

2. Erwartungen und Interessen (1)

Beantwortet: 0 %

Weiter Zwischenergebnis: Erwartungen und Interessen (1)

Impressum | Datenschutz

Hochschule für angewandte Wissenschaften | Fachhochschule Rosenheim | Hochschulstraße 1 | 83024 Rosenheim  
e-Mail: info@fh-rosenheim.de | Telefon: +49 (0) 8031 805-0 | Telefax: +49 (0) 8031 805-2105

Abbildung 39: Abfrage der Erwartungen im Good Practice-Beispiel Typ 4 „Studienerwartungen“ (Quelle: <http://vso.fh-rosenheim.de/informatik>)

Durch die weiteren Angebote des OSAs werden umfangreiche Einblicke in das Informatikstudium gegeben, die einen Abgleich der persönlichen Erwartungen an das Studium mit den realen Gegebenheiten ermöglichen – alles in allem ein sehr abwechslungsreicher und anschaulich gestalteter Einblick in das, was im Studium der Informatik zu erwarten sein wird.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Anzahl von mehr als 600 (erfassten) Online-Self-Assessments (OSA) an deutschen Hochschulen macht deutlich, dass OSAs für die Zielgruppenansprache (aus Perspektive der Hochschulen) und auch für die Studienwahl in der Phase der Studienvorbereitung (aus Perspektive potenzieller Studierender) eine zunehmende Relevanz zukommt. Ein Grund für diesen Bedeutungszuwachs besteht sicherlich darin, dass die Entwicklung von OSAs in den letzten Jahren durch zwei große bildungspolitische Initiativen, den *Qualitätspakt Lehre* und den Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* stark gefördert wurde. Bei einer Sichtung der OSAs zeigt sich zudem, dass unterschiedliche Zielsetzungen mit ihnen verfolgt werden und sowohl der Einsatzkontext als auch die Qualität der betrachteten OSAs weit differieren (Brunner 2017).

Um erste Hinweise zum Einsatz und zum Nutzen von OSAs zu erhalten, erschien es uns erforderlich, die auf den ersten Blick sehr unspezifisch wirkenden OSAs in abgrenzbare Typen zu klassifizieren. Diese bilden die Grundlage für eine differenziertere Beschreibung und die Ableitung von Qualitätskriterien. Basierend auf den in der Studie von Brunner (2017) erarbeiteten Kriterien wurden hierfür Vergleichsdimensionen



abgeleitet, ausgewählte Fälle einer Analyse empirischer Regelmäßigkeiten unterzogen, inhaltliche Sinnzusammenhänge identifiziert und schließlich Typen gebildet. Zur Fallauswahl diente das OSA-Portal, das eine Übersicht deutschsprachiger „Online Self Assessments zur Studienorientierung“<sup>17</sup> bietet. Das Ergebnis der Analyse zeigt deutlich, dass sich die analysierten OSAs in vier Haupttypen unterteilen, mit Blick auf Anspruch und Ausgestaltung jedoch auch innerhalb der Typen unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Dies deutet darauf hin, dass sich Hochschulen möglicherweise vor der Entwicklung ihrer OSAs nicht ausreichend über eindeutige Zielsetzungen verständigt haben. Folgende vier Typen wurden identifiziert:

Typ 1 „Studierendenmarketing“: Ein Assessment des Typs „Studierendenmarketing“ verfolgt die Zielsetzung, den Studiengang und/oder die Hochschule vorzustellen und potenzielle Studierende anzusprechen bzw. für ein Studium zu gewinnen.

Typ 2 „Studienorientierung“: Der Typ „Studienorientierung“ stellt die Frage nach den persönlichen Interessen in den Vordergrund.

Typ 3 „Studienanforderungen“: Der Typ „Studienanforderungen“ beinhaltet zwei Teilbereiche, zum einen die Abfrage von bereits vorhandenem Wissen (Typ 3a), zum anderen die Anforderungen und Kompetenzen, die im Studium benötigt werden (Typ 3b).

Typ 4 „Studienerwartungen“: Assessments des Typs „Studienerwartungen“ fragen konkrete Erwartungen an das Studium ab, beispielsweise bezogen auf die Inhalte oder den Praxisbezug eines Studiums.

Zur Veranschaulichung der beschriebenen Typen wurden sowohl Ankerbeispiele, welche die Merkmalsausprägungen des jeweiligen Typs idealtypisch repräsentieren, als auch Good Practice-Beispiele, welche von den Autorinnen als besonders gelungen bewertet wurden, ausgewählt und beschrieben. Dabei beruht die Auswahl der Good Practice-Beispiele ausschließlich auf den relevanten Merkmalsausprägungen des jeweiligen Typs und nicht auf der Qualität des OSAs insgesamt. Dennoch weisen die Beispiele auf Qualitätskriterien hin, die ein OSA generell bzw. eines bestimmten Typs erfüllen sollte. Beispielhaft können hier, orientiert an den Kategorien aus der Studie von Brunner (2017), folgende Aspekte genannt werden (vgl. Kapitel 1.5):

- Konzeption: z. B. Transparenz über die Ziele und Zielsetzung des OSAs
- Inhaltliche (Test-) Konstruktion: z. B. ansteigende Schwierigkeit der Aufgaben bzw. sukzessive Steigerung des Anforderungsniveaus der Aufgaben bei der Abfrage von (Vor-) Wissen und konstruktives und handlungsleitendes Feedback nach der Auswertung
- Programmierung (Technik): z. B. Barrierefreiheit und Responsive Design
- Gestaltung und Nutzerfreundlichkeit: z. B. Web-Usability und intuitive Navigation
- Transparenz und Eindeutigkeit: z. B. Datenschutzhinweise und eindeutige Begriffe

---

17 <http://www.osa-portal.de> [20.10.2017]

Diese ersten Eindrücke gilt es in einem weiteren Schritt systematisch auszuarbeiten und zu diskutieren, um Qualitätsmerkmale zu erhalten, die sinnvollerweise eine Basis für die Entwicklung, Verwendung und wissenschaftliche Evaluation von OSAs darstellen könnten und sollten.

Mit Blick auf die gebildeten Typen können abschließend folgende Ergebnisse zusammengefasst werden:

- Die analysierten OSAs dienen nicht ausschließlich der fachlichen oder inhaltlichen Orientierung, sondern sehr häufig auch Marketingzwecken. Die Ergebnisse der Typologisierung zeigen hier deutlich, dass Studienorientierung nicht als vorrangiges Ziel von OSAs identifiziert werden kann.
- Bei der Abfrage von „Schulwissen“ zur Klärung der Studienanforderungen (Typ 3a) ist einschränkend zu konstatieren, dass OSAs dieses Typs lediglich punktuell und zeitpunktbezogen vorhandenes Wissen (z. B. Mathematik- oder Sprachkenntnisse) abprüfen können. Hier wird in den Tests i. d. R. nicht berücksichtigt, ob fehlende Kenntnisse möglicherweise durch andere Kompetenzen (z. B. Lernfähigkeit) kompensiert werden können.
- Typ 3b legt von allen betrachteten Typen den Schwerpunkt am ehesten auf Kompetenzen, die für ein Studium relevant sind. Allerdings ist dieser Typ im Verhältnis eher durchschnittlich vertreten. Ein Großteil der Tests scheint weniger Kompetenzen als einzelne Fähigkeiten und Kenntnisse zu prüfen oder hat eine gänzlich andere Ausrichtung.

---

### Literatur

Brunner, S. (2017). *Online-Self-Assessments*. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre (KoBF). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Gollub, J. & Meyer-Guckel, V. (2014). *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienselbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“*. Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.

Hell, B. (2009). Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G.; Hörsch, K. (Hrsg.): *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 9–19). Göttingen: V & R unipress, Bonn University Press.

Holland, J. L. (1994). *The Self-Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Inc.

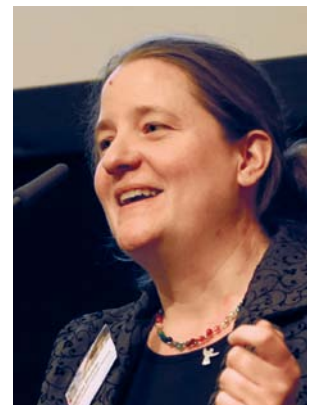
Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.



## Stefanie Brunner

Stefanie Brunner, Diplom-Psychologin, ist zurzeit Projektkoordinatorin an der Universität Vechta im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten“ des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (<https://www.uni-vechta.de/bridges>) sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin für die didaktische Weiterentwicklung von E-Learning-Tools an der Universität Oldenburg im BMBF-Projekt „eCULT+“ (eCompetence and Utilities for Learners and Teachers, <https://www.uni-oldenburg.de/ecult>). Davor war sie unter anderem als Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung der Universität Oldenburg tätig. Sie promoviert zum Themenfeld der Online-Studienvorbereitung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte.



Stefanie Brunner

## Stefanie Kretschmer

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Päd., MBA, ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Aktuell ist sie Projektkoordinatorin im BMBF-Projekt Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre ([www.kobf-qpl.de](http://www.kobf-qpl.de)). Davor verantwortete sie die Projektkoordination der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://de.offene-hochschulen.de>). Neben ihrem Studium der Diplom-Pädagogik hat Frau Kretschmer 2009 berufsbegleitend eine Weiterbildung zur Betriebswirtin (VWA) an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Oldenburg abgeschlossen. Ebenfalls berufsbegleitend hat sie den Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) an der Universität Oldenburg studiert. In ihrem Dissertationsprojekt befasst sie sich mit dem Thema Studiengangentwicklung an Hochschulen.



Stefanie Kretschmer

## Dr. Annika Maschwitz

Annika Maschwitz, Dr., ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promovierte 2013 bei Frau Prof. Dr. Hanft zum Thema „Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge“ und ist seit Juni 2015 Geschäftsführerin des Wolfgang Schulenberg-Instituts ([www.schulenberg-institut.de](http://www.schulenberg-institut.de)), welches sich insbesondere mit Fragen der Professionalisierung in der Schnittstelle von Hochschulen, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens auseinandersetzt. Aktuell leitet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Karsten Speck das Teilprojekt der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://de.offene-hochschulen.de>) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Bildungsk Kooperationen und Organisationsentwicklung im Speziellen.



Dr. Annika Maschwitz



Prof. Dr. Anke Hanft

### **Prof. Dr. Anke Hanft**

Anke Hanft, Prof. Dr., ist aktuell wissenschaftliche Leiterin der „Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ (KoBF) an der Universität Oldenburg und leitete bis 2015 die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätsmanagement und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.

- Im Jahr 2000 auf die Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg berufen.
- Seit 2006 wissenschaftliche Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg.
- Seit 2012 Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagentur (AQ Austria)

## Anlagen

- I. Übersicht der Vergleichsdimensionen und Identifikationskriterien (im Anhang)
- II. Liste der analysierten OSAs inkl. Dimensionenabgrenzung und Typenbildung (Excel-Liste, separate Datei)
- III. Tabellarische Übersicht der Ankerbeispiele und Good Practices (im Anhang)

## Anlage I

### Übersicht der Vergleichsdimensionen

1. OSAs, die in erster Linie Marketingzwecken dienen
  - a. mit suggestiven Elementen
  - b. mit hohem Informationsanteil
2. OSAs, die allgemeine Studierfähigkeit prüfen und kein konkretes Fach betreffen
3. OSAs, die der generellen Studienorientierung von Studieninteressierten dienen (soll es eher in den Bereich der Geisteswissenschaften gehen oder in den Bereich der Naturwissenschaften etc.)
4. OSAs, die der Orientierung in enger eingegrenzten Fachdisziplinen / Fachbereichen dienen und dabei unterstützen sollen, geeignete Studienfächer bzw. Studiengänge zu identifizieren
5. OSAs, die auf einen konkreten Studiengang bezogen sind, bspw. Psychologie oder Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule XY. Dabei können zwei Subkategorien unterschieden werden:
  - a. OSAs, die auf Kenntnisse bezogen sind und Wissen / Kompetenzen abfragen, die in der Schule gelernt wurden
  - b. OSAs, die auf Leistungen im Studium bezogen sind, um abzufragen, ob die Kompetenzen für die Bewältigung der Inhalte im Studium vorhanden sind
6. OSAs, die Erwartungen an den Studiengang und an das Studieren an sich abprüfen

### 1. OSAs, die in erster Linie Marketingzwecken dienen

#### Identifizierung anhand folgender Kriterien:

- niedrigschwelliger Zugang (ohne Log-in nutzbar)
- ansprechend, moderner vom Design / Layout
- weniger explizit Leistungsabfragen
- (allgemeine oder fachspezifische) Informationen, wenige Testfragen (bei hohem Informationsanteil Unterkategorie b)
- Informationen ggf. eher suggestiv („warum lohnt sich ein Studium an der XY-Hochschule?“; Unterkategorie a)
- motivierende Sprache (nicht abschreckend, sondern einladend)

### 2. OSAs, die allgemeine Studierfähigkeit prüfen und kein konkretes Fach betreffen; geht in Richtung „Intelligenztests“

#### Identifizierung anhand folgender Kriterien:

- in der Beschreibung des Tests: „Bin ich für ein Studium geeignet?“

- Abfrage/Identifizierung von Stärken, Schwächen, fachübergreifend oder allgemein
- „ob“ (hier wird der Frage nachgegangen, ob studiert wird)

### **3. OSAs, die der generellen Studienorientierung von Studieninteressierten dienen (soll es eher in den Bereich der Geisteswissenschaften gehen oder in den Bereich der Naturwissenschaften etc.)**

#### **Identifizierung anhand folgender Kriterien:**

- Schlagwörter bei der Beschreibung, was der Test ist / leisten soll oder auch der Name des Tests selbst: „Interessentest“, „welcher Studiengang passt zu mir?“, „was soll ich studieren?“
- „was“ studieren und nicht „ob“
- am Schluss werden Studienfelder vorgeschlagen (Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften...)

### **4. OSAs, die der Orientierung in enger eingegrenzten Fachdisziplinen / Fachbereichen dienen und dabei unterstützen sollen, geeignete Studienfächer bzw. Studiengänge zu identifizieren**

#### **Identifizierung anhand folgender Kriterien:**

- der Test ist speziell für bestimmte Bereiche gedacht / gemacht, wird bei der Beschreibung des Tests offensichtlich und meist auch am Namen
- „was genau, welcher Bereich“: es werden Studiengänge oder Fächer vorgeschlagen

### **5. OSAs, die auf einen konkreten Studiengang bezogen sind, bspw. Psychologie oder Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule XY. Dabei können zwei Subkategorien unterschieden werden:**

- OSAs, die auf Kenntnisse bezogen sind und Wissen / Kompetenzen abfragen, die in der Schule gelernt wurden: Was muss ich in der Schule gelernt haben, um das Fach studieren zu können?**

#### **Identifizierung anhand folgender Kriterien:**

- ganz allgemein in der Beschreibung: „Passt mein ausgewählter Studiengang zu mir?“
- Wahrscheinlich muss man hier meist in den Test selbst reinschauen, um die Inhalte zu prüfen – ob der Test nun Subkategorie 5a oder 5b zuzuordnen ist.

- OSAs, die auf Leistungen im Studium bezogen sind, um abzufragen, ob die Kompetenzen für die Bewältigung der Inhalte im Studium vorhanden sind.**

#### **Identifizierung anhand folgender Kriterien:**

- ganz allgemein in der Beschreibung: „Passt mein ausgewählter Studiengang zu mir?“

- Wahrscheinlich muss man hier meist in den Test selbst reinschauen, um die Inhalte zu prüfen – ob der Test nun Subkategorie 5a oder 5b zuzuordnen ist.

## 6. OSAs, die Erwartungen an den Studiengang und an das Studieren an sich abprüfen

### Identifizierung anhand folgender Kriterien:

- Was stelle ich mir unter dem Studiengang vor und ist es wirklich das, was ich mir darunter vorstelle?

### Anlage II

Tabellarische Vergleichsanalyse. Das Datenmaterial ist unter der URL <https://uhh.de/hqn7b> verfügbar. Lizenz: CC-BY. Autorinnen und Autoren: Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer und Annika Maschwitz unter Mitarbeit von Tim Baalman

### Anlage III

#### Ankerbeispiele

Typ	Hochschule / Herausgeber	URL	Fach / Studiengang
1 Studienmarketing	Hochschule Bremerhaven	<a href="http://ips.hs-bremerhaven.de">http://ips.hs-bremerhaven.de</a>	Betriebswirtschaftslehre
2 Studienorientierung	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg	<a href="http://www.was-studiere-ich.de">http://www.was-studiere-ich.de</a>	allgemein
3 Studienanforderungen	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen	<a href="https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm/index.php?page=test_make&amp;id=4&amp;resume_messages=true">https://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm/index.php?page=test_make&amp;id=4&amp;resume_messages=true</a>	Wirtschaftswissenschaften
3a Studienanforderungen bezogen auf Schulwissen	Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg	<a href="https://www.oth-regensburg.de/weiterbildung/oth-mind/bildungsangebote/bevorstudium/online-self-assessment-osa.html">https://www.oth-regensburg.de/weiterbildung/oth-mind/bildungsangebote/bevorstudium/online-self-assessment-osa.html</a>	Mathematik
3b Studienanforderungen bezogen auf Studiumswissen	Ernst-Abbe-Hochschule Jena	<a href="https://selfassessment.eah-jena.de/_layouts/FormServer.aspx?XsnLocation=https://selfassessment.eah-jena.de/FormServerTemplates/SA_SozialeArbeit_Web.xsn&amp;SaveLocation=https%3A%2F%2Fselfassessment%2Eeah%2Djena%2Ede%2FSozialeArbeit&amp;ClientInstalled=true&amp;Source">https://selfassessment.eah-jena.de/_layouts/FormServer.aspx?XsnLocation=https://selfassessment.eah-jena.de/FormServerTemplates/SA_SozialeArbeit_Web.xsn&amp;SaveLocation=https%3A%2F%2Fselfassessment%2Eeah%2Djena%2Ede%2FSozialeArbeit&amp;ClientInstalled=true&amp;Source</a>	Soziale Arbeit
4 Studierenerwartungen	Ruhr-Universität Bochum	<a href="http://rubcheck.rub.de/rubcheck/etit/erwartungen">http://rubcheck.rub.de/rubcheck/etit/erwartungen</a>	Elektrotechnik und Informationstechnik

### Good Practice-Beispiele

Typ	Hochschule / Herausgeber	URL	Fach / Studiengang
1 Studierendenmarketing	Freie Universität Berlin	<a href="http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html">http://www.osa.fu-berlin.de/bildungs_und_erziehungswissenschaft/start/start/index.html</a>	Bildungs- und Erziehungswissenschaft
2 Studienorientierung	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen	<a href="http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm">http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm</a>	übergreifend / allgemein
3a Studienanforderungen bezogen auf Schulwissen	Hochschule für Angewandte Wissenschaften München	<a href="https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569">https://www.studiengangstest.de/test/index.php/845569</a>	Mathematik
3b Studienanforderungen bezogen auf Studiumswissen	Ernst-Abbe-Hochschule Jena	<a href="https://selfassessment.eah-jena.de/_layouts/FormServer.aspx?XsnLocation=https://selfassessment.eah-jena.de/FormServerTemplates/SA_SozialeArbeit_Web.xsn&amp;SaveLocation=https%3A%2F%2Fselfassessment%2Eeah%2Djena%2Ede%2FSozialeArbeit&amp;ClientInstalled=true&amp;Source">https://selfassessment.eah-jena.de/_layouts/FormServer.aspx?XsnLocation=https://selfassessment.eah-jena.de/FormServerTemplates/SA_SozialeArbeit_Web.xsn&amp;SaveLocation=https%3A%2F%2Fselfassessment%2Eeah%2Djena%2Ede%2FSozialeArbeit&amp;ClientInstalled=true&amp;Source</a>	Soziale Arbeit
4 Studierenerwartungen	Hochschule Rosenheim	<a href="http://vso.fh-rosenheim.de/informatik">http://vso.fh-rosenheim.de/informatik</a>	Informatik



CC BY 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band023-osa>

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.023.001>



# IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 23  
NEXD17  
November Expert Days 2017

## Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg  
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg  
Mittelweg 177  
20148 Hamburg

## Herausgeberin des Bandes

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

## Redaktion

Ulrike Helbig, Martin Lohse  
E-Mail: [redaktion.kolleg@uni-hamburg.de](mailto:redaktion.kolleg@uni-hamburg.de)

## Layout und Satz

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

## Gestaltungskonzept

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

## Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

## Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

## Download

<https://uhh.de/uk-band023> (PDF)  
<https://uhh.de/uk-band023-epub> (ePub)

## Urheberrecht

Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über.

## Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 31.01.2018  
Druckauflage 1. Ausgabe: 400  
PDF-Download unter: [www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de](http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de)  
ISSN: 2196-520X, ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.











---

UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X  
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

