

Rahim Hajji, Maria Diebolder, Anna Paulina Liebig, Marianne Merkt, Nadine Pieck, Alexander Ciecholewski, Wanda Sophie Hellmann, Svenja Sagunski

## **Das Rollenspiel *Olakino* in der Studieneingangsphase im Master Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung und seine Effekte**

### **Zusammenfassung**

Die Studieneingangsphase im Master steht für das Zusammentreffen verschiedener Bedürfnisse, Erwartungen und Erfahrungen einer heterogenen Gruppe von StudienanfängerInnen. Für diese Studieneingangsphase des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung an der Hochschule Magdeburg-Stendal ist das Rollenspiel *Olakino* zum Betrieblichen Eingliederungsmanagement (BEM) entwickelt worden, um die Kontaktbereitschaft der Studierenden untereinander und zu den Dozierenden sowie die Lernmotivation zu stärken, sowie auch, um die Wissensentwicklung und Problemlösungskompetenz im Bereich BEM zu fördern. Im Wintersemester 2017/18 ist erstmals das Rollenspiel *Olakino* durchgeführt worden. 24 Studierende sind mittels eines standardisierten Fragebogens vor und nach dem Durchlauf des Rollenspiels befragt worden. Anhand der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Lernmotivation, die Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu den Dozierenden, die wahrgenommene Problemlösungskompetenz im Bereich BEM, das objektive Wissen sowie das subjektive Wissen der Studierenden zwischen Prä- und Post-Messung signifikant anstiegen.

### **Schlüsselwörter**

Studieneingangsphase; Rollenspiel

## 1 Einleitung

In der ersten Phase des Studiums – der Studieneingangsphase – treffen unterschiedliche Bedürfnisse, Erwartungen und Erfahrungen von Studierenden auf Hochschulstrukturen, deren Systeme in der Organisation und in der Lehre weitestgehend auf eine homogene Studierendenschaft ausgerichtet sind. Zu dem Ergebnis kommt Friebertshäuser, die vor allen Dingen den Übergang von der Schule in das Studium in Bezug auf die Homogenisierungs- und Differenzierungsprozesse untersucht (Friebertshäuser, 2008). Vor diesem Hintergrund setzten besonders viele Projekte in der Studieneingangsphase an, indem Maßnahmen entwickelt wurden, welche Studierende zum Studienstart entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen und Erwartungen förderten, um ein erfolgreiches Durchlaufen des Studiums und einen erfolgreichen Studienabschluss zu begünstigen (Bischoff & Prang, 2016). Die Studie von Blüthmann (2012) untermauerte dies und zeigte, dass die Beurteilung der Studieneingangsphase ein wichtiger Einflussfaktor auf die Studienzufriedenheit der Studierenden ist und diese wiederum ein wichtiges Studienerfolgskriterium darstellt.

Der Einsatz eines Rollenspiels in der Studieneingangsphase ist ein noch nicht verbreitetes Mittel, um den Einstieg der Studierenden in das Studium zu fördern. Rollenspiele werden bisher überwiegend in der Medizin, Politik, Kulturwissenschaft und Wirtschaft verwendet, um Studierenden Kompetenzen während des Studiums zu vermitteln (Nestel & Tierney, 2007; Stadler & Spörrle, 2008). Forschungsergebnisse mit Studierenden aus dem Studiengang Medizin haben gezeigt, dass Rollenspiele aktives Lernen fördert (van Ments, 1999), was wiederum wertvoll für die Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen innerhalb eines pädagogischen Rahmens ist (Bell, 2001). Soziale und fachliche Fähigkeiten werden in Situationen erlernt, welche durch Interaktivität gekennzeichnet sind (Carr, 1992). Auch konnte nachgewiesen werden, dass Rollenspiele die Motivation fördert (Livingstone, 1983).

Im Rahmen der Studieneingangsphase des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung wurde das Rollenspiel *Olakino* (bedeutet in der hawaiianischen Sprache ‚Gesundheit‘) eingesetzt, um zum einen die Kontaktbereitschaft der Studierenden und ihre Lernmotivation zu fördern, und zum anderen die Wissensentwicklung und eine gesteigerte Problemlösungskompetenz zu fördern. Diese Komponenten sind wichtige Voraussetzungen, um Studienerfolg zu erzielen (Merkt & Fredrich, 2016; Sorge, Petersen & Neumann, 2016).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie wird untersucht, welchen Einfluss die Durchführung des Rollenspiels *Olakino* in der Studieneingangsphase auf die Entwicklung der Kontaktbereitschaft, der Lernmotivation, der Wissensentwicklung und der Problemlösungskompetenz der Studierenden hat.

Die Vorfreude mit Studierenden und Dozierenden zusammenzuarbeiten und zu lernen wird als Voraussetzung zur Erhöhung der Kontaktbereitschaft verstanden. Diese bieten für Studierende günstige interaktionale Bedingungen um sich sozial in die neue Hochschullandschaft zu integrieren. Wulff (2013) verweist in ihrer Studie darauf, dass die soziale Integration in die Hochschullandschaft wichtig ist, um Studienerfolg zu haben.

Die Voraussetzungen zur Steigerung der Lernmotivation umfassen die Vorfreude auf die Lerninhalte sowie die positiv erlebten Lernerfahrungen und -entwicklungen in der Studieneingangsphase. Denn besonders das Interesse des/r Lernenden stellt eine entscheidende Voraussetzung für fruchtbares und emotional engagiertes Lernen dar, welches sich ebenfalls positiv auf den Studienzufriedenheit und -erfolg auswirkt (Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013; Blüthmann, 2012).

Neben den sozialen Aspekten sind fachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse notwendig, um ein Studium erfolgreich bewältigen zu können. Positive Lernerfahrungen machen die Wissensentwicklung erfahrbar und stärken die Motivation für das Studium. Neben dem spezifischen (Fach-)Wissen ist die Problemlösungskompetenz ein wesentliches *soft skill*. Insbesondere beim Betrieblichen Eingliederungsmanagement ist zudem die Fähigkeit wichtig ein Problem aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Studierende einer Master-Kohorte, welche zum Wintersemester 2017/2018 ihren Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung aufnahm, vor und nach dem Durchlaufen des Rollenspiels *Olakino* mittels eines standardisierten Fragebogens befragt, um die Effekte des Rollenspiels auf die Erhöhung der Kontaktbereitschaft, der Lernmotivation, des Wissens und der Problemlösungskompetenz der Studierenden untersuchen zu können.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in vier Kapitel. Zunächst wird im ersten Kapitel der Forschungsstand bezüglich der Studieneingangsphase und des Rollenspiels dargestellt und explizit das Rollenspiel *Olakino* vorgestellt. Darauf folgt die Darstellung der methodischen Herangehensweise. Dazu gehören die Vorstellung des Forschungsdesigns, der Stichprobe und der Operationalisierungen. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Den Abschluss des Artikels bildet ein Fazit, die Diskussion der Grenzen der vorliegenden Untersuchung und ein Ausblick auf neue Forschungsfragen.

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Studieneingangsphase

Beratung und Betreuung von Studierenden in der Studieneingangsphase ist eine wesentliche Aufgabe von Hochschulen und hat durch die ansteigenden Studierendenzahlen und die zunehmende Heterogenität der Studierenden weiter an Bedeutung gewonnen (Bargel, 2015).

Mit Beginn der Studieneingangsphase wird die individuelle Lebensführung mit dem Studium abgeglichen und die fachliche Identität, das fachliche Wissen und Können sowie die institutionelle Identifikation angelegt. In der Studieneingangsphase wird also die Passfähigkeit zwischen Studierenden und Studienfach überprüft. Es wird ein ganzer Komplex an Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben bearbeitet, welcher die Studierenden vor viele Herausforderungen stellt (Kossack & Ludwig, 2012). Diese Herausforderungen, denen sich die Studierenden zu Studienbeginn gegenüber sehen, lassen sich in vier Dimensionen unterteilen: die fachlich/inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen (Bosse & Trautwein, 2014). Inhaltliche Anforderungen ergeben sich aus dem fachli-

chen Lebenslauf sowie den wissenschaftlichen Herangehensweisen der jeweiligen Studiengänge, während personale Anforderungen das Selbstmanagement der Studierenden in Bezug auf die Lern- und Lebensorganisation beinhalten. Hinzu kommen soziale Anforderungen, die Kontakte und Kooperationen im Studium umfassen, und organisatorische Anforderungen, die aus den formalen Studienvorgaben und Studienbedingungen resultieren (Steinhardt, Pohlenz & Merkt, 2017).

In der Literatur wird unter Studieneingangsphase der Übergang bzw. Eingang in die Hochschule verstanden (Kossack & Ludwig, 2012). Es werden ergänzende und/oder spezielle Lehrangebote bereitgestellt, welche sich an Studienanfänger/innen richten und besonders zu Studienbeginn die fachlichen und überfachlichen (z.B. Lernstrategische oder motivationale) Ressourcen erhöhen. Diese tragen dazu bei, das Studium erfolgreich zu durchlaufen (Esdar, Rump & Wild, 2016).

In der Literatur wird der Begriff Studieneingangsphase darüber hinaus besonders in Bezug auf das Bachelorstudium diskutiert, um den Übergang von der Schule in das Studium zu thematisieren. Er zielt insbesondere darauf ab, die fachlichen Voraussetzungen für das Studium zu schaffen, damit die Studierenden inhaltlich an die Lehre anknüpfen können. Im Rahmen unserer Analyse gehen wir davon aus, dass jedes Studium in eine Studieneingangsphase, Studienphase und Studienabschlussphase unterteilt werden kann. Die Studieneingangsphase, in welche das Rollenspiel *Olakino* eingebettet ist, unterscheidet sich in diesen Punkten von der vorherrschenden Verwendung des Begriffs Studieneingangsphase. Das Setting in dem das Rollenspiel eingesetzt ist, ist die Studieneingangsphase von Masterstudierenden, welche bereits zuvor studiert haben, mit den fachlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen eines Studiums vertraut sind und somit nicht mehr als Studienanfänger/innen gelten.

## 2.2 Rollenspiele in der Lehre

Unter einem Rollenspiel wird eine Form der didaktischen Simulation verstanden, in der Personen sich physisch und emotional in verschiedene Rollen versetzen und einfühlen (Baruch, 2016; Heyward, 2010; Nikendei et al., 2005, S. 122 f.; Van Ments, 1989,). Es soll dabei bezweckt werden, dass Teilnehmer eines Rollenspiels sich unter Vorgabe von Regeln und Rahmenbedingungen (Stadler 2008, S. 165 f.) in unterschiedliche Charaktere versetzen und diese innerhalb einer künstlich erschaffenen Realität verkörpern (Van Ments, 1989). Durch die Übernahme einer anderen Rolle wird es den Mitspielern möglich, Empathie zu entwickeln und sich in die Situation der Rolle hineinzudenken. Nicht nur den Mitspielern wird es durch das Rollenspiel gestattet Teil des Geschehens zu werden, sondern auch Zuschauer können durch Beobachtungen wichtige Erfahrungen sammeln (Van Ments, 1989).

Das Rollenspiel verfolgt dabei verschiedene Bildungsziele: Zum einen soll Wissen zum besseren Verständnis verschiedener Rollen im Alltag generiert werden; zum anderen sollen Einstellungen und Fähigkeiten weiterentwickelt werden, um in Alltagssituationen zielgerichtet handeln zu können. Dies erfolgt unter professioneller Anleitung in einem angeleiteten Rahmen (Maier, 2002; McIlvried, Prucka, Herbst, Barger & Robin, 2008, S. 739 f.). Weiterhin bietet das Rollenspiel die Möglichkeit diverse Handlungsoptionen durchzuspielen, Situationen zu wiederholen und das Handeln innerhalb des Spiels kritisch zu reflektieren.

Durch unerwartete Interaktionen im Rollenspiel können neue Ideen bzw. Denkmuster entwickelt werden, welche die Teilnehmenden bei zukünftigen Konfrontationen im Alltag einsetzen können. Je nach Besetzung oder Neuverteilung der Rollen können dabei verschiedene Entwicklungen des Rollenspiels beobachtet werden. (Baruch, 2016; Maier, 2002; Schon, 1983)

Nach Kolb und Fry (1975) ist die Kombination von Fühlen, Denken, Beobachten und Handeln essentiell für das Lernen in der Praxis. Auch Kneebone (2005) beschreibt das Rollenspiel, in welchem diese Aspekte verknüpft werden, als wichtiges Element in der Erwachsenenbildung. Dabei ist es wichtig, dass eine sichere Umgebung für das Rollenspiel geschaffen wird und die Inhalte in einen geeigneten, nicht alltagsfremden Kontext eingebettet werden (Kneebone, 2005).

Rollenspiele als didaktische Methoden dienen dazu Kommunikationsfähigkeiten und -techniken der Teilnehmenden durch das Ausprobieren von Situationen zu verbessern (Alkin et al., 2016, S. 209 f.; McIlvried et al., 2008, S. 739 f., Rao & Stupans, 2012, S. 427 f.). Nach Jensen (2008) können durch Rollenspiele Emotionen und Erinnerungen generiert werden, die dabei helfen sich im Alltag besser an das Gelernte zu erinnern. Weiterhin werden realitätsnahe Lehrinhalte vermittelt und damit einhergehend Methodenkompetenzen erarbeitet, welche eine gesteigerte Problemlösekompetenz erzeugen. Es besteht zudem die Möglichkeit Beobachtungen vorzunehmen und das Handeln in einem geschützten Raum zu reflektieren (Heyward, 2010; Nestel & Tierney, 2007; Stadler, 2008, S. 165 ff.).

### 2.3 Das Rollenspiel *Olakino*

Das Rollenspiel *Olakino* (siehe Abbildung 1 für weitere Informationen) wurde eingesetzt, um die Studieneingangsphase des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung der Hochschule Magdeburg-Stendal praktisch zu gestalten. Ziel des Rollenspiels war es dabei, relevantes Wissen sowie Methodenkompetenzen zum Betrieblichen Eingliederungsmanagement (BEM)<sup>1</sup> zu generieren und zudem die Kommunikation und Interaktionsbereitschaft der Studierenden zu unterstützen.

Der Workshop zum BEM erstreckte sich über zwei Tage. Zunächst wurden die Studierenden am ersten Tag begrüßt und in die Thematik des BEMs eingeführt. Hierbei wurden die Teilnehmenden auf Ziele und auf Besonderheiten des BEMs aufmerksam gemacht, um die Wissensentwicklung der Studierenden im Bereich BEM zu fördern (Rao & Stupans, 2012, S. 427 f.). Es folgte eine Aufteilung der Studierenden in verschiedene relevante Rollen für

---

<sup>1</sup> Das Betriebliche Eingliederungsmanagement, auch BEM genannt, beschreibt präventive bzw. gesundheitsfördernde Maßnahmen, die darauf abzielen die Gesundheit von Mitarbeitern am Arbeitsplatz zu fördern, wenn diese aufgrund einer Krankheit bzw. Beeinträchtigung für eine gewisse Zeit arbeitsunfähig waren (Niehaus et al., 2008, S. 6). Gemäß § 167 Abs. 2 SGB IX ist bei einer Arbeitsunfähigkeit eines Mitarbeiters von mehr als sechs Wochen pro Jahr eine Interessensvertretung im Sinne des Arbeitnehmers durchzuführen. Hierbei sollen Leistungen oder Hilfen sowie präventive Maßnahmen erarbeitet werden, die es dem Mitarbeiter ermöglichen trotz seiner Einschränkung weiterhin an seinem Arbeitsplatz tätig zu sein bzw. durch gezieltes Eingreifen die Beeinträchtigungen zu überwinden. Je nach Fall ist es notwendig und sinnvoll neben dem Arbeitgeber sowie dem BEM-berechtigten Mitarbeitenden, den Betriebsarzt, das Integrationsamt oder die Schwerbehindertenvertretung einzubeziehen (§ 167 Abs. 2 SGB IX).

den BEM-Prozess: Betriebsrat, Führungskraft, Personalleitung, Betriebsarzt, BEM-Koordinator, betriebliche Sozialberatung und dem BEM-berechtigten Mitarbeiter. Die Studierenden hatten nach der Einteilung in die Rollen Zeit sich mit den Meinungen, Argumentationen sowie Einstellungen gegenüber des BEMs der jeweiligen Person zu beschäftigen. Im Anschluss an diese Einarbeitungsphase folgten zwei Rollenspiele (Rao & Stupans, 2012, S. 427 f.).

Anhand der Rollenspiele hatten die Studierenden die Chance verschiedene Perspektiven im Rahmen eines BEM-Gesprächs anzunehmen und mögliche Lösungsansätze zu erarbeiten. Im Anschluss an das Gespräch wurde eine Analyse des Rollenspiels durchgeführt. Hierbei wurde zunächst evaluiert, wie die Studierenden sich innerhalb ihrer Rolle fühlten und welche Erfahrungen und Emotionen durch die Rolle hervorgerufen wurden. In einem zweiten Evaluationsschritt wurden zudem interpersonale Auswertungen von den Teilnehmenden und Zuschauern zum Rollenspiel vorgenommen (Rao & Stupans, 2012, S. 427 f.).

Rollenspiel A: Frau/Herr Müller ist 46 Jahre alt und ist vor gut 10 Wochen für mehr als 6 Wochen ausgefallen. Sie wissen, dass er/sie sich in stationärer Behandlung befunden hat. Frau /Herr Müller ist wieder an den Arbeitsplatz zurückgekehrt. Jedoch verspürt er/sie nach längerem Sitzen Beschwerden und klagt ab und an über Kopfschmerzen. Er/sie ist in der Personalabteilung tätig und muss vor allem viel am Bildschirmarbeitsplatz arbeiten. Im Rahmen des BEMs soll die Weiterbeschäftigung mithilfe geeigneter Maßnahmen gesichert werden.

Rollenspiel B: Frau/Herr Huber ist 51 Jahre alt und vor kurzem für 6 Wochen ausgefallen. Frau/Herr Huber (Rechtshänder/in) kann ihren/seinen linken Arm nur eingeschränkt nutzen und zieht das linke Bein etwas nach. Auch die Konzentrationsfähigkeit hat nachgelassen. Sie/er war vor der Erkrankung in Vollzeit im Lager tätig, musste vor allem viele Kisten heben und einen Gabelstapler fahren. Im Rahmen des BEMs soll die Weiterbeschäftigung mithilfe geeigneter Maßnahmen gesichert werden.

Abbildung 1: Kurzbeschreibung der Rollenspiele

## 3 Methode

Im folgenden Kapitel wird das Studiendesign zum Rollenspiel *Olakino* vorgestellt. Des Weiteren folgen wesentliche Informationen zur Durchführung und Auswertung der erhobenen Daten.

### 3.1 Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie wurden Studierende der Master-Kohorte, welche zum Wintersemester 2017/2018 ihren Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung aufgenommen hatte, vor und nach dem Durchlaufen des Rollenspiels *Olakino* mittels eines Fragebogens befragt. Anhand des Fragebogens wurden unter anderem die Effekte des Rollenspiels auf die Entwicklung der Kontaktbereitschaft, der Lernmotivation, der Problemlösungskompetenz und des (subjektiven/objektiven) Wissens der Studierenden untersucht. Das Rollenspiel stellte dabei die erste Veranstaltung der Studierenden dar und bildete die Studieneingangsphase.

### 3.2 Stichprobe

Die quantitative Erhebung wurde als Vollerhebung durchgeführt. Somit konnten alle Studenten des Kurses, die zu diesem Zeitpunkt im Masterstudiengang gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung immatrikuliert waren, an der Befragung teilnehmen. Die Befragung erfolgte direkt vor und nach dem Rollenspiel im Workshop als schriftliche Befragung. Insgesamt sind 24 Studierende befragt worden. Davon waren 23 weiblich und ein Teilnehmer männlich. Zwei Fälle konnten jedoch nicht berücksichtigt werden, da die Pseudonyme von Vor- und Nachbefragung nicht miteinander verknüpft werden konnten. Der endgültige Datensatz umfasste somit 22 Fälle.

### 3.3 Operationalisierung

Ziel dieser Studie war es, die Kontaktbereitschaft, die Lernmotivation, die Problemlösungskompetenz und die Wissensentwicklung der Studierenden vor und nach der Studieneingangsphase mit Teilnahme am Rollenspiel *Olakino* zu untersuchen. Aufgrund dessen wurden diese Aspekte operationalisiert (siehe Tabelle 1) und in Form einer Befragung erhoben. Um diese Veränderungen untersuchen zu können, wurde jeweils eine Erhebung vor und nach dem Rollenspiel zum Studieneingang durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 995 ff.).

Die Kontaktbereitschaft wurde anhand von zwei Dimensionen erfasst. Sowohl die Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Studierenden als auch zu Dozierenden wurde erhoben. Studierende spielen eine wesentliche soziale Rolle in der Studieneingangsphase und ermöglichen die soziale Integration. Dozierende stellen ebenfalls eine wichtige Rolle im Studienverlauf dar, da sie den Studierenden als Mentoren zur Verfügung stehen und wichtige Aufgaben der Lehre übernehmen. Es wurde jeweils die Freude auf die Studierenden/Dozierenden und die Freude auf die Zusammenarbeit mit den Mitstudierenden/Dozierenden erfragt. Es ergab sich hierbei eine Reliabilität<sup>2</sup> von  $\alpha = 0,62$  zur Erfassung der Kontaktbereitschaft zu Studierenden und eine von  $\alpha = 0,92$  zur Erhebung der Kontaktbereitschaft zu Dozierenden.

Die Fragen zu Interaktionsbeziehungen zu Dozierenden und Studierenden konnten von den Teilnehmern anhand einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden. Hierbei wurde eine aufsteigende Aufteilung der Antwortkategorien von „gar nicht“ (1) bis „ich freue mich sehr darauf“ (5) verwendet. Weiterhin konnte die Kategorie „kann ich noch nicht beurteilen“ ausgewählt werden, um zu vermeiden, dass Studierende zu einer Antwort gedrängt wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 239 ff.).

Vorfreude und Lust stellen zwei handlungsbegleitende Emotionen dar, welche Lernmotivation bedingen. Diese intrinsischen Komponenten können als essentielle Elemente

---

<sup>2</sup> Die Messinstrumente wurden mittels dem Cronbachs Alpha-Koeffizient ( $\alpha$ ) auf Reliabilität getestet. Cronbachs Alpha misst die interne Konsistenz der Items zu einem Theoriebegriff. Cronbachs Alpha stellt eine Kennziffer dar, die sich zwischen 0 und 1 bewegt. Je näher die ermittelte Kennziffer für das getestete Messinstrument bei 1 liegt, desto reliabler – also genauer und verlässlicher – gilt das Messinstrument.

der Motivation verstanden werden. Daher erfolgte die Erfassung der Lernmotivation anhand der Vorfreude der Studierenden auf die Lerninhalte sowie der Lust auf die erwarteten Lehrinhalte. Es ergab sich hierbei eine Reliabilität von  $\alpha = 0,79$ .

Zur Untersuchung der fachlichen Entwicklung wurde die Wissensveränderung im Bereich BEM anhand von zwei Dimensionen, der subjektiven und objektiven Wissens einschätzung, und mittels der Erhebung zu zwei Messzeitpunkten erfasst. Die subjektive Selbsteinschätzung bezüglich des Wissenszuwachses erfolgte durch eine Abfrage des empfundenen Wissens. Hierfür stand eine Ratingskala mit fünf Ausprägungen und der Kategorie „weiß nicht“ zur Verfügung. Für die objektive Wissens einschätzung der Studierenden wurden sechs Fragen vorgegeben, welche von den Studierenden beantwortet werden sollten. Anschließend wurde ein Summenindex gebildet. Bei jeder richtigen Antwort konnte ein Punkt erreicht werden. Insgesamt konnten somit sechs Punkte erzielt werden.

Die Problemlösungskompetenz zum Thema BEM stellt eine fachliche Einschätzungsskala dar. Die Skala erfasst die Selbstwahrnehmung Probleme im BEM identifizieren, analysieren und lösen zu können. Besonders im BEM werden die Studierenden vor immer neue Herausforderungen gestellt. Eigenständiges und kreatives Handeln sowie die Fähigkeit, mit sich wandelnden Herausforderungen und Unbestimmtheiten umzugehen, bildet dabei den Kern der Problemlösungskompetenz (Heyse et al., 2002, S.11), die in der vorliegenden Untersuchung durch eine Selbsteinschätzung erfasst wird. Hierbei ergab sich eine Reliabilität von  $\alpha = 0,68$ .

### 3.4 Auswertung

Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistik-Programm *IBM SPSS Statistica* Version 24. Datensätze, in denen keine matchbaren Codes angegeben waren wurden aus der Auswertung ausgeschlossen.

Es wurden Mittelwerte sowie Standardabweichungen berechnet, um die Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten für die untersuchten Messinstrumente zu beschreiben. Für die statistische Analyse ist das Signifikanzniveau auf 0,05 gesetzt, um zu überprüfen, ob das Rollenspiel *Olakino* einen Effekt hat (Döring & Bortz, 2016, S. 665). Der parametrische *t*-Test und der nicht-parametrische *Mann-Whitney-U* Test (Du Prel et al., 2010, S. 345) wurden verwendet, um die Irrtumswahrscheinlichkeit (*p*) zu ermitteln. Die beiden Verfahren sind mit Blick auf die getesteten Hypothesen zu den gleichen Ergebnissen gekommen. Die Korrelation nach Spearman ( $r_s$ ) wurde berechnet, um die Stärke des Zusammenhangs zwischen den beiden Messzeitpunkten zu ermitteln und die Entwicklung der Studierenden besser zu beschreiben (Du Prel et al., 2010, S. 345).

Tabelle 1: Operationalisierung der Theoriebegriffe

Theoriebegriff	Operationalisierung / Items	Antwortkategorien	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Kontaktbereitschaft zu Studierenden	Wie sehr freuen Sie sich auf die Studierenden? Wie sehr freuen Sie sich auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden?	1 = gar nicht, 2, 3, 4, 5 = ich freue mich sehr darauf	0,62
Kontaktbereitschaft zu Dozierenden	Wie sehr freuen Sie sich auf die Dozierenden? Wie sehr freuen Sie sich auf die Zusammenarbeit mit den Dozierenden?	1 = gar nicht, 2, 3, 4, 5 = ich freue mich sehr darauf	0,92
Lernmotivation	Wie groß ist ihre Vorfreude auf die Lerninhalte des Masterstudiengangs ausgeprägt? Wie groß ist die Lust auf die Lerninhalte des Masterstudiengangs ausgeprägt?	1 = gar nicht, 2 = wenig, 3 = mittel, 4 = groß, 5 = sehr groß	0,79
Problemlösekompetenz zum Thema BEM	Ich kann Probleme im Betrieblichen Eingliederungsmanagement mit den bisher schon erworbenen Fähigkeiten identifizieren. Ich kann Probleme im Betrieblichen Eingliederungsmanagement mit den bisher schon erworbenen Fähigkeiten identifizieren. Ich kann mit den bisher schon erlernten Fähigkeiten Lösungsmöglichkeiten für verschiedene Situationen im Betrieblichen Eingliederungsmanagement erarbeiten.	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu	0,68
Objektive Wissensabfrage zum Thema BEM	Wissensfragen (u. a.: Das Betriebliche Eingliederungsmanagement kann von einem/r Beschäftigten nach wie vielen Wochen aufgrund eines krankheitsbedingten Ausfalls in Anspruch genommen werden?)	0 Punkte = keine Frage richtig bis 6 Punkte = alle Fragen richtig	6 Fragen (Reliabilität nicht berechenbar, weil unterschiedliche Wissenstiefe abgefragt worden ist)
Subjektive Wissensabfrage zum Thema BEM	Wie gut schätzen Sie Ihre Kenntnisse in Betrieblichen Eingliederungsmanagement ein?	1 = sehr gering, 2 = gering, 3 = teils / teils, 4 = gut, 5 = sehr gut	1 Item (Reliabilität nicht berechenbar)

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Studierenden

Die Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Studierenden wurde mittels zwei Items erfasst. Dazu gehörte die Erhebung der Freude auf die Studierenden und auf die Freude zur Zusammenarbeit mit diesen.

Die Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Studierenden wurde in der Erstbefragung auf einer Skala von eins („gar nicht“) bis fünf („ich freue mich sehr darauf“) im Durchschnitt mit 4,25 bewertet. In der Nachbefragung stieg der mittlere Wert um 0,09 Punkte auf 4,34. Es lag jedoch keine signifikante Veränderung des Mittelwertsniveaus vor

( $p > 0,05$ ), was aufgrund des hohen Wertes in der Vorbefragung auf den *ceiling effect* zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Studierenden

t	M	MD	N	SD	$r_s$
t <sub>0</sub>	4,25	4	22	0,55	
t <sub>1</sub>	4,34	4	22	0,49	0,63

Anmerkungen t = Zeitpunkt der Befragung; t<sub>0</sub> = Vorbefragung; t<sub>1</sub> = Nachbefragung; M = Mittelwert; MD = Median; N = Befragungspersonen; SD = Standardabweichung;  $r_s$  = Korrelation nach Spearman; die Angaben gelten im Weiteren für alle folgenden Tabellen.

## 4.2 Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Dozierenden

Zwei Indikatoren wurden zur Messung der Kontaktbereitschaft zu Dozierenden eingesetzt: die Einschätzung der Freude auf die Dozierenden und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit diesen zählten zu den Items.

In der Vorbefragung wurde dies im Durchschnitt mit 3,90 auf einer Skala von eins („gar nicht“) bis fünf („ich freue mich sehr darauf“) bewertet. In der Nachbefragung stieg der Wert um durchschnittlich 0,32 Punkte an und erreichte 4,22. Der Mittelwerttest zeigte an, dass die Niveauveränderung des Mittelwerts zur Messung der Kontaktbereitschaft der Studierenden zu den Dozierenden signifikant ist ( $p < 0,01$ ; vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Kontaktbereitschaft für Interaktionsbeziehungen zu Dozierenden

t	M	MD	N	SD	$r_s$
t <sub>0</sub>	3,90	4	22	0,71	
t <sub>1</sub>	4,22	4	22	0,75	0,79

## 4.3 Lernmotivation

Die Lernmotivation wurde mittels zwei Items erfasst. Diese waren die Erhebung der Vorfreude und die Erhebung der Lust auf die Lerninhalte des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung.

In der Vorbefragung ergab sich ein durchschnittlicher Wert von 4,09 auf einer Skala von eins („gar nicht“) bis 5 („sehr groß“). Die Lernmotivation der Studierenden stieg durchschnittlich um 0,27 Punkte auf 4,36 an. Der Mittelwerttest zeigte, dass die Niveauveränderung des Mittelwerts zur Messung der Lernmotivation zwischen der Vor- und Nachbefragung signifikant ist ( $p < 0,01$ ; vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Lernmotivation

t	M	MD	N	SD	$r_s$
t <sub>0</sub>	4,09	4	22	0,45	
t <sub>1</sub>	4,36	4	22	0,58	0,77

#### 4.4 Problemlösungskompetenz

Die Problemlösungskompetenz der Studierenden wurde anhand von drei Items erfasst. Es erfolgte dafür eine subjektive Einschätzung der Studierenden zu ihren Fähigkeiten Probleme im Bereich des BEMs mit ihren vorhandenen Kenntnissen zu identifizieren, zu analysieren und gegebenenfalls Lösungsvorschläge für verschiedene Situationen des Eingliederungsmanagements zu erarbeiten.

Die Problemlösungskompetenz stieg durchschnittlich von 2,82 auf 3,29 auf einer Skala von eins („trifft nicht zu“) bis fünf („trifft zu“) an. Der Mittelwerttest zeigte an, dass die Niveauveränderung des Mittelwerts zwischen der Vor- und Nachbefragung signifikant ( $p < 0,05$ ) ist (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Problemlösungskompetenz der Studierenden

t	M	MD	N	SD	$r_s$
t <sub>0</sub>	2,82	2,66	22	0,74	
t <sub>1</sub>	3,29	3,33	22	0,63	0,37

#### 4.5 Subjektive Wissensabfrage

Die subjektive Wissensabfrage beinhaltete ein Item zu den wahrgenommenen Kenntnissen im Bereich BEM.

Die Studierenden schätzten ihre Kenntnisse zum BEM vor dem Rollenspiel im Durchschnitt mit 2,55 ein. In der Nachbefragung wurde ein durchschnittlicher Wert von 3,55 auf einer Skala von eins („sehr gering“) bis fünf („sehr gut“) erreicht. Der Mittelwerttest zeigte an, dass die Niveauveränderung des Mittelwerts zur Messung des subjektiv empfundenen Wissens zum Thema BEM zwischen der Vor- und Nachbefragung signifikant anstieg ( $p < 0,001$ ; vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Subjektive Wissensabfrage

t	M	MD	N	SD	$r_s$
t <sub>0</sub>	2,55	3	22	1,14	
t <sub>1</sub>	3,55	4	22	0,50	0,69

## 4.6 Objektive Wissensabfrage

Die objektive Wissensabfrage zum BEM erfolgte, in dem den Studierenden 6 *single-choice* Fragen gestellt wurden. Anschließend wurde ein Summenindex gebildet.

In der Vorbefragung beantworteten die Studierenden im Durchschnitt 3,21 von 6 Fragen richtig. In der Nachbefragung wurden den Studierenden die gleichen Fragen erneut gestellt. Durchschnittlich wurden zu diesem Zeitpunkt 4,08 Fragen richtig beantwortet. Der Mittelwerttest zeigte an, dass das Niveau des Mittelwerts zwischen dem Zeitpunkt  $t_0$  und  $t_1$  zur Messung des objektiven Wissens zum Thema BEM sich signifikant erhöhte ( $p < 0,05$ ; vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Objektive Wissensabfrage

t	M	MD	N	SD	$r_s$
$t_0$	3,21	4	23	1,38	
$t_1$	4,08	5	23	1,62	0,30

## 5 Diskussion, Grenzen der Untersuchung und Ausblick

Rollenspiele gelten in der Forschung als ein Instrument um soziale, motivationale und fachliche Voraussetzungen in der Lehre zu fördern (siehe u. a. Carr, 1992; Livingstone, 1983; Rao & Stupans, 2012; Nestel & Tierney, 2007). Rollenspiele gelten auch als geeignetes Instrument, um Wissen langfristig zu verinnerlichen, neue Blickwinkel auf bestimmte Sachverhalte zu erlangen sowie Problem- und Handlungskompetenzen zu erwerben (Baruch, 2016; Heyward, 2010; Kneebone, 2005; Maier, 2002; Nestel & Tierney, 2007; Schon, 1983; Stadler, 2008, S. 165 ff.).

In der Untersuchung der Studieneingangsphase unter Verwendung des Rollenspiels *Olakino* im Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung konnten verschiedene Auswirkungen und Effekte anhand der Vor- und Nachbefragung identifiziert werden. Zusammenfassend kann empirisch mit der vorliegenden Studie in der Studieneingangsphase festgestellt werden, dass zwischen der Vor- und Nachbefragung unter Studierenden, die an dem Rollenspiel *Olakino* teilgenommen haben, signifikante Niveauveränderungen bei der Messung der Kontaktbereitschaft zu Dozierenden, der studiengangsbezogenen Lernmotivation, der wahrgenommenen Problemlösungskompetenz und der Einschätzung zum subjektiven sowie objektiven Wissen im Bereich BEM beobachtet werden kann. Es kann die Vermutung formuliert werden, dass das Rollenspiel *Olakino* möglicherweise durch die Wissensvermittlung zum betrieblichen Eingliederungsmanagement und durch die anwendungsbezogenen Rollenspiele dazu bei getragen haben könnte die sozialen, motivationalen und fachlichen Voraussetzungen für die Lehre zu verbessern. Damit würden die vorliegenden Ergebnisse den Forschungsstand zum Rollenspiel bestätigen.

Kritisch ist jedoch bei der vorliegenden empirischen Untersuchung zu beurteilen, dass die Ergebnisse ohne Berücksichtigung einer Kontrollgruppe erzielt wurden. Eine Kontrollgruppe ohne Intervention hätte die Möglichkeit geboten zu untersuchen, welche Effekte eintreten, ohne didaktisch zu intervenieren. In dem konkreten Fall wären die Studierenden

in die Studieneingangsphase ohne ein Rollenspiel gestartet. Es ist zu vermuten, dass bei einer fehlenden Intervention in der Folge auch keine Effekte entstehen würden. Diese Behauptung bleibt jedoch empirisch unbelegt. Weiterhin ist kritisch zu reflektieren, dass neben dem Rollenspiel *Olakino* keine weiteren didaktischen Interventionsmittel (wie zum Beispiel ein Planspiel, Vortrag, Fallstudie, Zukunftswerkstatt etc.) eingesetzt wurden. Erst ein Vergleich mit anderen didaktischen Ansätzen hätte erlaubt, herauszuarbeiten, welche Stärken und Schwächen das Rollenspiel hat.

Weitere empirische vergleichende Untersuchungen sind folglich notwendig, um die Kurz-, Mittel-, Langzeiteffekte der Studieneingangsphase zu analysieren unter Berücksichtigung verschiedener didaktischer Ansätze. Folglich bleibt nach dieser Untersuchung weiter offen, welche Methode die bestmögliche Gestaltung der Studieneingangsphase ermöglicht.

## Literatur

- Alkin, M. C. & Christie, C. A. (2016). The Use of Role-Play in Teaching Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 209-218.
- Asdonk, J., Kuhnen, S. U. & Bornkessel, P. (2013). *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft: neue Angebote und ihr Nutzen: Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hg.), *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 83. Konstanz: Konstanzer Online-Publikationssystem KOPS. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-311709> [25.06.2019]
- Baruch, Y. (2016). Role-play Teaching. *Management Learning*, 37 (1), 43-61.
- Bell, M. (2001). Online Role-Play: Anonymity, Engagement and Risk. *Educational Media International*, 38 (4), 251-260.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bischoff, F. & Prang, B. (2016). Studieneingangsphase in Projekten des Qualitätspakt Lehre (QPL): Evaluation - Transfer - Nachhaltigkeit. In A. Hanft, F. Bischoff & B. Prang (Eds.), *Working Paper Studieneingangsphase: Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre* (38-50). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 273-303. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0270-3>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41-62.
- Carr, D. (1992). Cultural institutions as structures for cognitive change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1992 (53), 21-35.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl., Springer Verlag: Berlin, Heidelberg.

- Du Prel, J.-B., Röhrig, B., Hommel, G. & Blettner, M. (2010). Choosing statistical tests. Part 12 of a series on evaluation of scientific publications. *Deutsches Ärzteblatt international*, 107 (19), 343–348.
- Esdar, W., Rump, M. & Wild, E. (2016). Projekt HeLGA: Heterogenitätsorientierte Lehre - Gelingensbedingungen und Anforderungen. In A. Hanft, F. Bischoff, & B. Prang (Eds.), *Working Paper Studieneingangsphase: Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre* (16–18). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (611–627). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_24)
- Grützmaker, J. & Willige, J. (2016). Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht: Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Hannover: VZHW.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Michel, L. (2002). Kompetenzprofilung: Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster: Waxmann.
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22 (2), 197-204.
- Huber, L. (1980). Sozialisierung in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (521–550). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kneebone, R. (2005). Evaluating clinical simulations for learning procedural skills: a theory-based approach. *Academic Medicine*, 2005 (80), 549–553.
- Kolb, D. A. & Fry R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. In C. Cooper (Ed.). *Theories of group processes*. New York: John Wiley & Sons.
- Kossack, P. & Ludwig, J. (2012). Studieneingangsphasen bedarfsorientiert weiterentwickeln. In W.-D. Webler (Ed.), *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band II: Lösungsmodelle* (S. 25–34). Bielefeld: Webler Verlag.
- Lane, J. L., Slavin, S. & Ziv, A. (2016). Simulation in Medical Education: A Review. *Simulation & Gaming*, 32 (3), 297–314. <https://doi.org/10.1177/104687810103200302>
- Livingstone, C. (1983). *Role-play in learning language*. London: Longman.
- Maier, H.W. (2002). Role playing: Structures and educational objectives. *CYC-Online*, 36. Online via <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-roleplay.html> [25.06.2019]
- McIlvried, D. E., Prucka, S. K., Herbst, M., Barger, C. & Robin, N. H. (2008). The use of role-play to enhance medical student understanding of genetic counselling. *Genetics in medicine : official journal of the American College of Medical Genetics*, 10 (10), 739-744.
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2016). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. v. d. Berk, K. Petersen, K. Schultes, & K. Stolz (Eds.), *Studierfähigkeit: Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (171–189). Hamburg: Universität Hamburg.

- Nestel, D. & Tierney, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication. Guidelines for maximising benefits. *BMC medical education*, 7 (1).  
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3>
- Niehaus, M., Marfels, B., Vater, G. & Magin, J. (2008). Betriebliches Eingliederungsmanagement: Studie zur Umsetzung des Betrieblichen Eingliederungsmanagements nach § 84 Abs. 2 SGB IX. (Forschungsbericht / Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB374). Köln: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Universität Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation Professur für Arbeit und Berufliche Rehabilitation. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-265779>
- Nikendei, C., Zeuch, A., Dieckmann, P. et al. (2005). Role-playing for more realistic technical skills training. *Medical Teacher*, 2005 (27), 122–126.
- Rao, D. & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education. Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (4), 427-436.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2017). Alles auf (Studien)anfang! Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung*, (3), 19–37.
- Sell, R. & Schimweg, R. (1998). *Probleme lösen: In komplexen Zusammenhängen denken* (5., neubearbeitete und erweiterte Auflage). VDI-Buch. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sorge, S., Petersen, S. & Neumann, K. (2016). Die Bedeutung der Studierfähigkeit für den Studienerfolg im 1. Semester in Physik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), 165–180. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0048-x>
- Spinath, B. (2015). VI-4 Lernmotivation. In H. Reinders (Ed.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (55–67). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_4)
- Stadler, C. & Spörrle, M. (2008). Das Rollenspiel. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7 (2), 165-188.
- Steinhardt, I., Pohlenz, P. & Merkt, M. (2017). Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (3), 9–17.
- van Ments M. (1989). *The Effective Use of Role Play: A Handbook for Teachers and Trainers*. New York: Nichols Publishing.
- van Ments, M. (1999). *The effective use of role-play: Practical techniques for improving learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Wulff, A. (2013). *Statuspassage Studienbeginn: Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz* (1. Aufl.). *Studien zum sozialen Dasein der Person: Vol. 3*. Baden-Baden: Nomos.  
<https://doi.org/10.5771/9783845245164>
- Zylla, B. & Wagner, L. (2016). Projekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg: Analyse zur Wirksamkeit von Interventionen. In A. Hanft, F. Bischoff, & B. Prang (Eds.), *Working Paper Studieneingangsphase: Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre* (11–15). Oldenburg: Universität Oldenburg.

**Autor/-innen**

Prof. Dr. Rahim Hajji. Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziales, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [rahim.hajji@hs-magdeburg.de](mailto:rahim.hajji@hs-magdeburg.de)

Maria Diebolder, B. A. , Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [maria.diebolder@gmx.de](mailto:maria.diebolder@gmx.de)

Anna Paulina Liebig, B. A. , Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [anna.paulina.liebig@gmail.com](mailto:anna.paulina.liebig@gmail.com)

Prof. Dr. Marianne Merkt. Hochschule Magdeburg-Stendal, Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Magdeburg, Deutschland; Email: [marianne.merkt@hs-magdeburg.de](mailto:marianne.merkt@hs-magdeburg.de)

Prof. Dr. Nadine Pieck. Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziales, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [nadine.pieck@hs-magdeburg.de](mailto:nadine.pieck@hs-magdeburg.de)

Alexander Ciecholewski, B. A., Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [alexanderciechol@hotmail.de](mailto:alexanderciechol@hotmail.de)

Sophie Hellmann, B .A., Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [Sophie.Hellmann@yahoo.de](mailto:Sophie.Hellmann@yahoo.de)

Svenja Sagunski, B. A., Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Magdeburg, Deutschland; Email: [svenja.sagunski@gmail.com](mailto:svenja.sagunski@gmail.com)



Zitiervorschlag: Hajji, R., Diebolder, M., Liebig, A. P., Merkt, M., Pieck, N., Ciecholewski, A., Hellmann, S. & Sagunski, S. (2019), Das Rollenspiel *Olakino* in der Studieneingangsphase im Master Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung und seine Effekte. *die hochschullehre* , Jahrgang 5/2019, 383-398 online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)