

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Hochschulzulassung und Auswahlverfahren

- Ist die Eignung geeignet? Die Reform des Vergabeverfahrens für Studienplätze der Medizin nach dem BVerfG-Urteil 2017
- Neue Eignungstests und Studienorientierungsverfahren – ein Bericht aus Baden-Württemberg
- Studierendenauswahlverfahren Psychologie: Konzeption, Implementation und Implikationen für die Beratung von Studieninteressierten
 - Studienplatzvergabe 2.0 – Warum vorgeschaltete Online Self-Assessments nützlich sein können
- Studieneignungstest im „Auswahlverfahren der Hochschulen“ (AdH) – Erweiterung des Auswahlverfahrens um sozial-kommunikative Fähigkeiten
- Ein *Kompetenzraster* für den Bachelor of Education: Ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium
- Lehramtsstudierende beraten und begleiten: Bausteine eines Konzepts zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden in der Bachelorphase

3 | 2022

Herausgeber*innenkreis

Eva Fischer, ehem. Leiterin der Zentralen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum

Frank Hofmann, Dr., Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg

Franz Rudolf Menne, M.A., bis 2019 Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln

Melanie Rambeck, Dipl.-Päd., Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l’Orientation Académique

Jörn Sickelmann, Akademischer Direktor, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover

Peter Schott, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Daniel Wilhelm, Dipl.-Psych., Studienberater an der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld

David Willmes, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Internationalen Graduiertenakademie (IGA), Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG- oder EPS-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Wissenschaft & Hochschule

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber*innen:

Melanie Rambeck, E-Mail: melanierambeck@gmail.com

Peter Schott, E-Mail: studienberater.schott@gmail.com

Daniel Wilhelm, E-Mail: daniel.wilhelm@uni-bielefeld.de

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 16.09.2022

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten; ab 2023)

Jahresabonnement: 97 Euro

Einzelheft: 25.80 Euro, Doppelheft: 51.50 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von *Melanie Rambeck, Peter Schott & Daniel Wilhelm* **II**

Beratungsentwicklung/-politik

Bernhard Marschall

Ist die Eignung geeignet? Die Reform des
Vergabeverfahrens für Studienplätze der Medizin
nach dem BVerfG-Urteil 2017 **61**

Jeanette von Wolff

Neue Eignungstests und Studienorientierungsverfahren
– ein Bericht aus Baden-Württemberg **67**

Beratungsforschung

*Oliver Dickhäuser, Belinda Merkle, Nicolas Becker &
Birgit Spinath*

Studierendenauswahlverfahren Psychologie: Konzeption,
Implementation und Implikationen für die Beratung von
Studieninteressierten **71**

Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte

Pascale Stephanie Petri & Martin Kersting
Studienplatzvergabe 2.0 – Warum vorgeschaltete Online
Self-Assessments nützlich sein können **77**

*Leonie Fleck, Anna Fuchs, Isabella Schneider &
Sabine C. Herpertz*
Studieneignungstest im „Auswahlverfahren der
Hochschulen“ (AdH) – Erweiterung des Auswahlverfahrens
um sozial-kommunikative Fähigkeiten **82**

Daniela Dyck, Alexander Woll & Tobias Wunsch
Ein *Kompetenzraster* für den Bachelor of Education:
Ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und
Begleitung im Lehramtsstudium **86**

Maresa Coly & Silke Traub
Lehramtsstudierende beraten und begleiten:
Bausteine eines Konzepts zur Unterstützung von
Lehramtsstudierenden in der Bachelorphase **92**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW **IV**

Die Folgen, die das einschlägige „Numerus-clausus-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts gezeitigt hat (und auch weiterhin noch zeitigen wird), haben uns veranlasst, **Hochschulzulassung und Auswahlverfahren** zum Schwerpunktthema der Ausgabe 3/2022 zu machen. Die Artikel, die uns dazu erreicht haben, flankieren das Thema durch Aspekte, die im weitesten Sinne mit der Passung von Bewerber*in und Studiengang zu tun haben. Aufgrund der Fülle an eingereichten Artikeln haben wir uns dazu entschlossen, bei manchen Aufsätzen das Literaturverzeichnis ins Netz auszulagern, um Platz für mehr Artikel zu gewinnen – wir bitten um Verständnis.

Den Aufschlag macht das Auswahlverfahren für Medizin. Dieses lässt nur noch Kriterien zu, die auf der Eignung basieren, deshalb ist auch die Auswahl nach Wartezeit inzwischen obsolet. *Bernhard Marschall*, Studiendekan der Medizinischen Fakultät der Universität Münster und seit Jahren selber mit der Entwicklung von Auswahlverfahren beschäftigt, fragt sich: **Ist die Eignung geeignet?** Er zeigt auf, dass die Abiturnote wichtiger denn je geworden ist und arbeitet nachvollziehbar heraus, dass auch die neuen Auswahlregeln nicht der Weisheit letzter Schluss sind. **Seite 61**

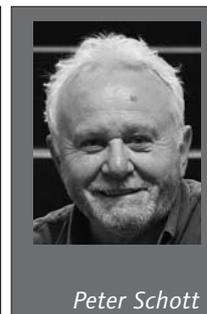
Das aktuelle Heft hat zugleich einen Baden-Württemberg-Schwerpunkt. Dort gibt es zu dem Thema „Eignung und Auswahl“ eine Landesinitiative, um die Entwicklung unterschiedlicher Verfahren zu fördern. Diese Verfahren lassen sich zum einen in die Kategorie der fachbezogenen Auswahltests für stark nachgefragte Studiengänge und zum anderen in Selbstreflexionsverfahren unterteilen. *Jeannette von Wolff* beschreibt in ihrem Artikel **Neue Eignungstests und Studienorientierungsverfahren – ein Bericht aus Baden-Württemberg** den aktuellen Entwicklungsstand der Landesinitiative sowie derer Perspektiven und Herausforderungen. **Seite 67**

Dickhäuser et al. beschreiben ein Projekt aus der genannten Landesinitiative „Eignung und Auswahl“. In ihrem Artikel **Studierendenauswahlverfahren Psychologie: Konzeption, Implementation und Implikationen für die Beratung von Studieninteressierten** geht es um ein Auswahlverfahren für das Fach Psychologie, welches von einem Verbund Baden-Württembergischer Universitäten entwickelt worden ist und aus einem Online-Self-Assessment sowie einem Studieneignungstest besteht. Neben der Beschreibung des Verfahrens gehen die Autor*innen auch noch auf deren Bedeutung für die Beratung von Studieninteressierten ein. **Seite 71**

Das Thema Online Self-Assessment (OSA) greifen *Pascale Stephanie Petri & Martin Kersting* ebenfalls auf. Auch sie



Melanie Rambeck



Peter Schott



Daniel Wilhelm

beziehen sich darauf, dass mit dem Urteil des BVerfG Änderungen in der Hochschulzulassung notwendig geworden sind, und erörtern in **Studienplatzvergabe 2.0 – Warum vorgeschaltete Online Self-Assessments nützlich sein können**. Die Autor*innen erläutern in ihrem Artikel, welche Gestaltungsmöglichkeiten die Hochschulen hier haben und inwieweit OSAs eine sinnvolle Ergänzung darstellen können. **Seite 77**

Mit *Leonie Fleck et al.* bleiben wir in Baden-Württemberg und kehren zurück zur Zulassung zum Studiengang Medizin. Sie beschäftigt die Frage, wie man die Auswahl zum Medizinstudium optimieren kann. Sie schlagen die Erweiterung des Auswahlverfahrens um sozial-kommunikative Fähigkeiten vor und berichten von einer Pilotstudie, die an der Medizinischen Fakultät der Uni Heidelberg dazu durchgeführt wurde. **Seite 82**

Es genügt allerdings nicht, nur Studieninteressierte und Studiengänge sinnvoll zusammenzubringen; Studierende können auch von einer zielgerichteten Beratung und Begleitung während ihrer Studienzeiten profitieren. *Dyck et al.* haben am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) im Rahmen des Beratungs-, Begleit- und Eignungsfeststellungsprogramms „Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers (KAiAC-T)“ **Ein Kompetenzraster für den Bachelor of Education** entworfen und stellen in ihrem Beitrag ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium vor. **Seite 86**

Baden-Württemberg und kein Ende: Mit dem gerade erwähnten KAiAC-T arbeitet auch die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, dort geht es ebenfalls um Beratung und Begleitung Studierender. In ihrem Beitrag **Lehramtsstudierende beraten und begleiten: Bausteine eines Konzepts zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden in der Bachelorphase** stellen die Autorinnen *Maresa Coly & Silke Traub* die Arbeit an ihrer Hochschule vor. **Seite 92**

Melanie Rambeck, Peter Schott & Daniel Wilhelm

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

Kontakt: **UniversitätsVerlagWebler**, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bernhard Marschall



Bernhard Marschall

Ist die Eignung geeignet?

Die Reform des Vergabeverfahrens für Studienplätze der Medizin nach dem BVerfG-Urteil 2017

Als das Bundesverfassungsgericht am 19. Dezember 2017 das bis dahin gültige Verfahren zur Vergabe der Studienplätze in der Medizin als „in Teilen verfassungswidrig“ erklärte, kam es zu einem heftigen Rauschen im medialen Blätterwald. Obwohl (oder weil?) nur jeweils knapp 1,4% eines Geburtsjahrganges ein Medizinstudium¹ aufnehmen, erregte das Urteil eine breite Öffentlichkeit. Dementsprechend emotional fielen auch die Überschriften in der Tagespresse aus: Der Spiegel (online) beispielsweise stufte den Vorgang als „Heftige Ohrfeige für kleinstaatliche Bildungspolitik“ ein und „die Bild“ (BILDplus) brachte es auf den Punkt und fragte: „Kann jetzt jeder Arzt werden?“ Mitnichten. Und es bleibt bei nur 1,4% ...

Fünf Jahre später ist es ruhig um das Verfahren geworden. Die Hoffnungen auf einen breiteren Zugang zum Medizinstudium, auf mehr Transparenz und Gerechtigkeit, sind einem großen Fragezeichen gewichen. Sicher: „DEN“ (einen) Numerus clausus gibt es nicht mehr. An dessen Stelle ist ein komplexer Algorithmus getreten, der von den Bewerber:innen kaum noch nachvollzogen werden kann. Doch die Abiturnote ist wichtiger denn je geworden. Was hat sich also geändert? Primär stellte das Bundesverfassungsgericht klar, dass eine ressourcenbedingte Beschränkung der Studienplätze *nicht* im Widerspruch zu Artikel 12 (1) des Grundgesetzes steht, der allen Deutschen das Recht auf freie Berufswahl garantiert. Die Vergabe der so limitierten Plätze dürfe aber nur nach auf ausschließlich der „Eignung“ basierenden Kriterien und in einem transparenten Verfahren erfolgen.

Damit war der „Numerus clausus“ keineswegs abgeschafft. Aber das Verfahren wurde bis ins Detail durchleuchtet, um alle tatsächlichen und vermeintlichen Ungerechtigkeiten auszumerzen. Unter diesem Motto wurden u.a. die Wartezeit-Quote und die Ortspräferenz als (Vor-)Auswahlkriterien (nahezu) abgeschafft, ein Länderausgleich für die Abiturnote eingeführt und den Hochschulen das Recht auf freie Wahl und Gestaltung der Auswahlkriterien, das so genannte „Kriterien(er)findungsrecht“, abgesprochen.

Keine 100%-Chance mehr

Der eigentliche Paukenschlag des BVerfG-Urteils war aber die Abschaffung der 100%-Chance auf einen Studienplatz. Damit wurde nicht der „NC“, sondern ein bis

dahin glänzendes Aushängeschild des Sozialstaates gekippt: Bis dahin hatte jede:r Bürger:in² nicht nur eine theoretische, sondern auch eine reale Chance auf einen Medizinstudienplatz, selbst mit einem nicht so guten, selbst ohne Abitur³. Es brauchte nur ausreichend Ausdauer und Engagement. Die „Wartezeit“ hatte es möglich gemacht. Doch das überzeugte das Bundesverfassungsgericht nicht. „Gewartet zu haben“ sei kein Eignungskriterium, befanden die Richter:innen und schränkten die Anerkennungsfähigkeit der Wartezeit auf maximal vier Jahre ein. Da aber schon damals in der Wartezeit rund sieben Jahren notwendig waren, um in der Wartezeitquote einen Platz zu erhalten, konnte hieraus kein Unterscheidungskriterium mehr abgeleitet werden. Im aktuellen Verfahren spielt die Wartezeit keine Rolle mehr.

Somit können ab dem Sommersemester 2020 nur noch Bewerber:innen mit ausreichend gutem Abitur und/oder Studierfähigkeitstest Medizin studieren. Eventuell können die Aussichten auf einen Studienplatz noch durch eine Berufsausbildung im Gesundheitswesen oder nachfolgende Berufserfahrung verbessert werden. Aber wenn die Auswahlkriterien⁴ einmal „abgearbeitet“ sind und in der Summe keinen Platz erreichen lassen, ist der Traum von einem Medizinstudium – ein für alle Mal – dahin. Man kann dann nichts mehr tun, um diesem Ziel näher zu kommen. Traurig für Alle, die vielleicht im Abitur, vielleicht im Test – aus welchen Gründen auch immer – Punkte haben liegen lassen ...

In der Konsequenz ist das Durchschnittsalter der Erstsemester ohne die Wartezeit-Studierenden entsprechend gesunken. Am Studienstandort Münster bis dato schon um 1,5 Jahre vom Wintersemester 2019 zum Sommersemester 2022. Und dabei sind die Sommersemester-Studienanfänger:innen naturgemäß ein halbes Jahr älter als

¹ Gemeint ist hier und im Folgenden immer das Studium der Humanmedizin.

² bis zu einem Alter von 55 Jahren

³ über die im Beruf erworbene Qualifikation

⁴ - Ergebnis der Hochschulzugangsberechtigung (Punkte)

- gewichtete Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung

- Ergebnis eines fachspezifischen Studieneignungstests

- Ergebnis eines Auswahlgesprächs

- eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Berufstätigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf

- besondere Vorbildungen, praktische Tätigkeiten, außerschulische Leistungen oder außerschulische Qualifikationen, die über die fachspezifische Eignung Auskunft geben

die Wintersemester-Anfänger:innen. Die Diskrepanz dürfte also noch wachsen. Was als eine Nuance für Statistik-Liebhaber:innen imponiert, repräsentiert ein erhebliches Maß an Lebenserfahrung, Reife und Gelassenheit, die einer solchen Kohorte nunmehr fehlen. Auch Studierende mit Kind, mit Beruf oder mit ganz anderen Lebenswegen dürften nunmehr selten werden, wie auch die Ein- und Ansichten, die damit verbunden sind. Ein Verlust auch für die verbleibenden Studierenden, denn ein Gedankenaustausch zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten hilft die Offenheit für unbekannte Lebenssituationen, wie z.B. die der zukünftigen Patient:innen, zu bewahren.⁵

Abitur wichtiger denn je...

Anders, als in den Medien vielfach diskutiert, wurde die Abiturnote in ihrer Bedeutung für die Vergabe der Studienplätze nicht wirklich eingeschränkt. Im Gegenteil: Die Abiturbestenquote, in der *ausschließlich* die Abiturnote (neuerdings die Abiturnote) gilt, wurde von 20% auf 30% der zu vergebenen Studienplätze⁶ erhöht. Und auch im Auswahlverfahren der Hochschulen spielt diese weiterhin eine wichtige Rolle, wurde sie doch schließlich vom Gericht als grundsätzlich geeignetes Auswahlkriterium bestätigt. Eine Sichtweise, die in der Vergangenheit immer wieder durch wissenschaftliche Studien bestätigt wurde, *zumindest wenn es um die Vorhersage des Studienerfolges geht*.⁷ Das erscheint nicht besonders überraschend, denn wer gut für das Abitur lernen konnte, wird dies vermutlich auch für das (noch immer sehr) lernintensive Medizinstudium können. Doch so einfach ist es nicht. Von den Lehrer:innen wird in der Regel das Ergebnis eines Lernprozesses beurteilt, sei es das (auswendig gelernte) Wissen, ein (antrainiertes) Können oder andere erworbene Fertigkeiten. In welchem Umfang hierbei primär die Befähigung der Schüler:innen beispielsweise für Verstehen, Schlussfolgern oder Problemlösen beigetragen haben, oder eher Fleiß, Disziplin und Übung, Übung ... ist nicht ersichtlich.

Insgesamt verwundert es daher nicht, dass die prognostische Validität des Abiturs im Hinblick auf den lernintensiven 1. Studienabschnitt deutlich besser ausfällt als für den mehr praxisbezogenen 2. Studienabschnitt. Hier kann sich die individuell bewährte Kombination aus Fähigkeiten und Lernverhalten noch am ehesten in bewährter Manier entfalten.

Ein Grund für das gute Abschneiden der Abiturnote im Hinblick auf die Reliabilität mag auf das aus testtheoretischer Sicht sinnvolle Konzept des Abiturs zurückzuführen sein: Es basiert auf der Einschätzung vieler Lehrer:innen, in vielen Fächern und über einen langen Erhebungszeitraum. Dabei erreichen in der Regel eben die Schüler:innen eine gute Note, welche ihre Lehrer:innen auf irgendeine Art und Weise von ihren Anliegen, Meinungen und Intentionen überzeugen und für sich gewinnen konnten. Im Endeffekt spielen hier auch soziales Verhalten und kommunikative Fähigkeiten eine Rolle, die später durchaus für einen professionellen Umgang mit den Patient:innen Anwendung finden (können). Nicht zuletzt deswegen lässt sich das Bild des sozial in-

kompetenten Klassenprimus als „Nerd“ und Kommunikationsversager nicht aufrechterhalten.

Hat man aber einmal die Diskussion einer Tauglichkeit der Abiturnote in dieser Hinsicht begonnen, wird man nahezu immer mit der Aussage ähnlich der folgenden konfrontiert: „Auch Schüler:innen mit einem 2,5er Abitur können gute Ärzt:innen werden!“ Und das stimmt (vermutlich). Dem kann und soll hier im Grundsatz nicht widersprochen werden. Allerdings lässt man hierbei gerne die oben eingeführte Feststellung außer Acht, dass die 1,0er-Abiturient:innen zumindest ebenso gute Ärzt:innen – auch in sozialer und kommunikativer Hinsicht – werden (können). Untersuchungen in der eigenen Klientel lassen sogar die Vermutung zu, dass beispielsweise die Gesprächsführungskompetenz in signifikantem Maße mit der Abiturnote korreliert. Belege dafür, dass Kandidat:innen mit schlechteren Abiturnoten eine grundsätzlich bessere Eignung für den Beruf – welcher Art auch immer – aufweisen würden, ließen sich bisher jedenfalls nicht finden.

Aus ökonomischer Sicht macht es daher durchaus Sinn, Abiturient:innen mit besseren Schulnoten bei der Auswahl zu bevorzugen, da diese das Studium mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erfolgreich abschließen werden und denen mit schlechteren Noten in den sozialen und kommunikativen Kompetenzen zumindest nicht nachstehen. Auch das immer wieder vorgebrachte Argument, dass die 1,0er-Kandidat:innen nur wegen ihrer guten Schulnoten ein Medizinstudium anvisieren und es daher an Motivation und Engagement fehle, lässt sich nicht belegen. Es ist gar eher wahrscheinlich, dass eine hohe Motivation zu den guten Leistungen beigetragen hat und sich ein Großteil dieser Spitzennoten mit dem ganz klaren Berufsziel einer Ärztin oder eines Arztes hart erarbeitet wurde. *Ist die Abiturnote also besser als ihr Ruf?*

Das Problem der Abiturnote ist also nicht das Konstrukt als solches, sondern ihre dramatisch sinkende Aussagekraft aufgrund der steten und steilen Zunahme an Spitzennoten, der sogenannten *Noteninflation*. Immerhin wurden im Jahr 2021 allein in Nordrhein-Westfalen 2.484⁸ Abiturient:innen mit der Traumnote 1,0 entlassen. Das sind fast 400 Träger:innen dieser (eigentlich) exklusiven Abiturnote mehr, als dem Land nach Länderproporz überhaupt Medizinstudienplätze zustehen. Gott sei Dank wollen nicht alle 1er-Kandidat:innen Medizin studieren. Oder doch? De facto hat sich in NRW der Anteil der 1.0 Abiturnoten in den letzten 20 Jahren fast versiebenfacht (2002: 370 / 2021: 2.484 ⇒ 671%). Hier dürfte auch die Erkenntnis, dass man Medizin nur mit einem „Super-Abitur“ studieren kann, eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Notenvergabe gespielt

⁵ Wayne, S./Dellmore, D./Serna, L./Jerabek, R./Timm, C./Kalishman, S. (2011): The association between intolerance of ambiguity and decline in medical students' attitudes toward the underserved. In: *Academic medicine*, 86 (7), pp. 877-882.

⁶ nach Abzug der Vorabquoten

⁷ Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 11-27.

⁸ Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht (2021/22). Statistische Übersicht Nr. 417. 23. Juni 2022, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf

haben. Gegenregulation durch das Zentralabitur? Fehl-
anzeige!

So hat das Verfassungsgericht bereits in seinem Urteil 2017 niedergelegt, dass der Gesetzgeber die Noteninflation „im Blick“ halten und das Studienplatzvergabesystem gegebenenfalls „sachgerecht anpassen“ müsse. Bei einem Anstieg der 1,0 Note allein um 74% (!) in den NRW-Schulabschlussjahrgängen von 2020 auf 2021 bleibt abzuwarten, wann der Gesetzgeber dieser Weisung folgen wird ...

Studierfähigkeitstests

Trotz unzweifelhafter Eignung der Abiturnote erscheint eingedenk ihrer abnehmenden Diskriminierungskraft eine Kombination mit einem weiteren Auswahlkriterium ratsam zu sein. Zu dieser Auffassung gelangte auch das Bundesverfassungsgericht und identifizierte so genannte „Studierfähigkeitstests“ als „im Grundsatz gleichfalls tragfähig für eine gehaltvolle eignungsbezogene Auswahl“. Allerdings sei „hier zu berücksichtigen, dass deren Aussagefähigkeit maßgeblich von ihrer Ausgestaltung abhängt [...]“. Dieser Einschätzung folgend hat der Gesetzgeber für das Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH) per Staatsvertrag mindestens zwei zusätzliche Kriterien neben der Abiturnote vorgeschrieben, wovon mindestens eines „ein“ Studierfähigkeitstest sein muss.

Naheliegender erscheint es, in Ergänzung zur Abiturnote mit diesen Tests insbesondere die vorhandenen kognitiven Fähigkeiten der Kandidat:innen zu adressieren. Als solche werden im Allgemeinen die Veranlagung eines Individuums, beispielsweise für Konzentration, Merkfähigkeit, logisches Schlussfolgern, Zahlenverständnis, räumliches Vorstellungs- oder Erinnerungsvermögen, bezeichnet. Vereinfacht gesagt repräsentieren die kognitiven Fähigkeiten unsere persönliche Art und Weise Signale aus der Umwelt wahrzunehmen und weiterzuverarbeiten. Sie gelten daher als weitgehend stabil, zumindest als nicht kurzfristig in relevantem Maße änderbar.⁹ Dennoch darf nicht leichtfertig angenommen werden, dass die diese Fähigkeiten adressierenden Tests nicht trainierbar wären. Denn auch deren Ergebnisse basieren zum Teil auf erworbenen Fertigkeiten im Umgang mit den eingesetzten Testmethoden. Von diesem Umstand profitiert mittlerweile ein ganzer Zweig an kommerziellen Schulungsanbieter:innen, welche ihren Kund:innen für mehrere hundert Euro ein besseres Abschneiden durch intensive Vorbereitung versprechen.

Da der Arztberuf sich nicht allein durch Fleiß erlernen lässt, besteht jedoch durchaus Interesse, diejenigen Kandidat:innen zu identifizieren, die neben der im Abitur bewiesenen Fertigkeiten ein hohes Maß an Fähigkeiten, wie Erinnern, Verstehen, Schlussfolgern und Vorstellungsvermögen aufzuweisen haben.

Allerdings ist es für eine einzelne Hochschule nahezu unmöglich, *alle* Bewerber:innen in *jedem* Auswahlverfahren (erneut) so zu prüfen. Daher bedarf es eines so hohen Anspruches an die Standardisierung, dass auch weit zurückliegende Testergebnisse noch eine gleichberechtigte Aussagekraft besitzen. Selbst wenn diese Aufgabe lösbar wäre, würde ein individueller Test pro Standort zu einer starken Regionalisierung führen. Ein:e Bewer-

ber:in aus München würde wohl kaum zu einem Test nach Berlin oder Hamburg fahren, nicht zuletzt, weil sie oder er ja einen wahren Testmarathon zu absolvieren hätte. Von der notwendigen Justiziabilität solcher „hauseigenen“ Verfahrens einmal ganz abgesehen. Damit stecken die Universitäten in einem klassischen Dilemma: Auf der einen Seite schreibt das Gesetz die Berücksichtigung eines Studierfähigkeitstests vor, auf der anderen Seite sehen sie sich außerstande, einen solchen zu generieren. Man ist also auf den „freien Markt“ angewiesen, auf dem de facto nur ein Produkt zu haben ist: Der „Test für Medizinische Studiengänge“, kurz TMS¹⁰.

Dieser wird von der ITB Consulting GmbH, einer Ver-
selbständigung des ehemaligen Institutes für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung des deutschen Volkes, angeboten und vertrieben. Schon 1978 hatte das damalige Institut im Auftrag der Kultusministerkonferenz der Länder den TMS entwickelt und im Auftrag des Bundes in den 80er und 90er Jahren bundesweit durchgeführt, bis das Verfahren 1997 angesichts – man glaubt es kaum – sinkender Bewerberzahlen eingestellt wurde. Seit 2000 firmiert das nun privatwirtschaftlich geführte Unternehmen offiziell als „ITB Consulting GmbH“, welches gemäß eigener Webseite jährlich rund 40.000 Testabnahmen in verschiedenen Bereichen zu verzeichnen weiß. „... Tendenz steigend!“

Man muss kein ausgesprochener Idealist sein, um die Abhängigkeit der Vergabe von rund 11.000 Studienplätzen an staatlichen Hochschulen von einem kommerziellen Monopolisten zumindest als „bemerkenswert“ zu thematisieren. Im Ergebnis sind nicht nur die Bewerber:innen, sondern auch die Hochschulen auf den TMS angewiesen. Kostenpflichtig – versteht sich. Aktuell beträgt die Gebühr für eine Teilnahme am TMS 100,- € pro Bewerber:in. Die Hochschulen kostet es mehrere Tausend Euro allein den Test *anzuerkennen*. Zusätzlich werden sie vertraglich verpflichtet, Personal für die Testdurchführung zu stellen. Ein Mitspracherecht bei der Ausrichtung, Umsetzung oder Gestaltung des TMS haben sie nicht.¹¹

Auch wenn der Einsatz von Studierfähigkeitstests quasi alternativlos erscheint, ganz unumstritten sind sie in der Literatur nicht. Es gibt Stimmen, welche den so genannten „nicht wissensbasierten“ Tests eine klare Absage erteilen. Sie vertreten die Auffassung, dass erst die Kombination von Veranlagung, Motivation, Fleiß, Gewissen-

⁹ Kurzfristige Änderungen sind durch Müdigkeit, Toxine (z.B. Alkohol), systemische Erkrankungen oder Traumata zu erwarten, wenn das zugrunde liegende neuronale Netz betroffen ist.

¹⁰ Von der Universität Hamburg wird auch der so genannte „Ham-Nat“ Test angeboten. Dieser entspricht mit seinen Multiple-Choice-Fragen zu den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie eher einem Kenntnistest auf Schulniveau. Zusätzlich werden Aufgaben zu logischem Denken, Arithmetischem Problemlösen (AP) und Relationalem Schließen (RS) angeboten. Da dieser Test nicht bundesweit, sondern nur im Umfeld der ausrichtenden Hochschulen angeboten wird, steht er einer überregionalen Rekrutierung von Studienbewerber:innen etwas entgegen. Aber selbst an einem Studienstandort wie Münster, mit einem starken regionalen Bezug, liegt die durchschnittliche Entfernung von Heimatort zu Studienstandort bei über 120 Kilometern. Dies mag ein Grund dafür sein, dass der „Ham-Nat“ in der Medizin derzeit neben Hamburg nur in Magdeburg eingesetzt wird.

¹¹ Die Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg tritt als Koordinierungsstelle auf.

haftigkeit und Vielem mehr die Gewähr für eine:n kompetente:n Ärztin:Arzt darstellen.¹² Was hilft Konzentration, räumliches Vorstellungsvermögen und Erinnerung, wenn diese nicht (adäquat) für den Aufbau von medizinischem Know-how in Klinik oder Forschung verwandt werden (können)? Wissen ist noch lange kein Garant für Kompetenz, aber warum in der Kaskade zur Kompetenzentwicklung noch vor dem Wissen mit der Testung einsetzen?

Aus dieser Sichtweise interessant ist die Schaffung der so genannten „Zentralen Eignungs-Quote“ (ZEQ), für die der Gesetzgeber die Berücksichtigung der Abiturnote AUSGESCHLOSSEN hat. In Ermangelung anderer Kriterien werden hier von den Hochschulen fast ausschließlich Beruf und TMS abgefragt und bewertet. Da die Quote mit 10% nur halb so groß ist, wie die ehemalige Wartezeitquote, darf man von deutlich mehr Interessent:innen mit Berufsabschluss und -erfahrung ausgehen, als diese Quote Plätze zu bieten hat. Dem entsprechend ist das hier differenzierende Kriterium eigentlich nur noch der Test ...

Anerkennung „non-kognitiver“ Kompetenzen erschwert

Eine Kritik an der Abiturnote und den Studierfähigkeitstests begründet sich nicht zuletzt an der Feststellung, dass für eine:n gute:n Ärztin:Arzt neben Fähigkeiten und Fertigkeiten, neben Verstand und Wissen noch weitere Merkmale von Bedeutung und in einem Auswahlverfahren von Interesse sein dürften/sollten. Dabei ist von so genannten „non-kognitiven“ Kompetenzen die Rede, welchen eine besondere Relevanz für die zukünftige Tätigkeit in der klinischen Versorgung nachgesagt wird.

Wie der Name schon sagt, konzentriert sich allerdings die Vorhersagekraft der Studierfähigkeitstests explizit auf die Fähigkeit „zu studieren“, nicht auf eine etwaige Berufsausübung. Und auch die Aussagekraft des Abiturs kann hierzu wenig beitragen.

Entgegen der öffentlichen Erwartung ist allerdings die Berücksichtigung sogenannter „non-kognitiver“ Kompetenzen bei der Auswahl von Studierenden heute de facto deutlich schwerer geworden als vor der Verfahrensänderung. Dies erstaunt umso mehr, da das Bundesverfassungsgericht eine Anerkennung dieser Kompetenze ausdrücklich als eignungsrelevant eingestuft und begrüßt hat. Das Problem hierbei liegt vielmehr bei einem anderen, nun nicht mehr zulässigen Element des ehemaligen Verfahrens: *der Ortspriorität*. Eigentlich sollte diese nur einer Ranking-Liste dienen, an welchem der zur Auswahl stehenden Studienstandorten ein:e Bewerber:in am liebsten studieren mag. Da die Hochschulen dieses Kriterium aber auch zur Einschränkung ihres Bewerberfeldes entdeckt und eingesetzt hatten, bedurfte es einer ausgeklügelten Strategie, um die Chancen auf einen Studienplatz möglichst groß zu halten. So war es durchaus relevant, welchen Standort man auf den 3. oder 4. Rang oder welchen man auf den 2. oder 3. Rang benannte. Spätestens bei der Wahl der 1. Ortspriorität war besondere Vorsicht geboten: Gab es doch eine ganze Reihe an Hochschulen, die ausschließlich Bewerber:innen dieser Kategorie zuließen. Damit war eine gleichzeitige Bewerbung an zwei oder mehreren dieser, meist stärker nachgefragten Standorten, quasi ausgeschlossen. Eine Ungeschicktheit hierbei konnte sogar dazu führen, dass man – trotz bester Ausgangsvoraussetzungen – in dem Verfahren auf der Strecke blieb und leer ausging.¹³ Zu Unrecht, wie das Gericht befand, da diese Strategie – einmal abgesehen von dem hierfür erforderlichen Maß an „Cleverness“ – kein wirklicher Parameter für „Eignung“ darstelle.

Will man jedoch „non-kognitive“ Kompetenzen in die Studienplatzvergabe einbeziehen, sind sehr, sehr aufwendige Verfahren erforderlich. Neben den klassischen Auswahlgesprächen haben sich z.B. so genannte „Multiple Mini-Interviews“ (MMI) etabliert. Diese primär von Kevin Eva¹⁴ 2004 beschriebene Methode setzt auf die Erkenntnis, dass wir unsere Meinung über ein Gegenüber in einem Zweiergespräch zumeist schon in den ersten 5 Minuten fällen. Die restlichen 25 Minuten eines halbstündigen Auswahlgesprächs dienen demnach nur noch der eigenen Bestätigung. Um eine höhere Reliabilität des Auswahlprozesses zu erreichen, ließ Eva anstelle eines einzigen halbstündigen Auswahlgesprächs mehrere fünfminütige Gespräche führen. Mit Erfolg. In der Fortentwicklung des Verfahrens sind die Interviews mittlerweile durch komplexe Fallszenarien, zumeist auch unter Einsatz von Schauspieler:innen, ersetzt worden, in denen die Kandidat:innen unter Aufsicht von speziell geschulten Juror:innen ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können. Allerdings verschlingt ein solches Prozedere erhebliche finanzielle wie personelle Ressourcen. Ein Einsatz, der sich nicht für Kandidat:innen rechnen würde, welche den so auswählenden Standort nur in der 4. oder 5. Stelle ihrer Wunschliste platziert haben. Eine Vorauswahl der Bewerber:innen nach der Ortspriorität ist demnach eine fast unverzichtbare Voraussetzung für ein solch aufwendiges Vorgehen.

Eingedenk dessen haben die Richter:innen des Verfassungsgerichtes tatsächlich für solche Fälle explizit ein Abweichen von dem Verbot der Ortspriorität zugelassen. Allerdings nur, wenn ein „hinreichend beschränkter Anteil der insgesamt zu vergebenden Plätze betroffen ist“.

Die Umsetzung dieses unscheinbaren Nebensatzes in die länderspezifischen Verordnungen führte bspw. in Nordrhein-Westfalen dazu, dass in den hiervon betroffenen Quoten für maximal 30% der Plätze eine Ortspriorität als Zulassungskriterium aufgrund eines „aufwendigen Auswahlverfahrens“ zugelassen wurde. Ein Studienstan-

¹² Harris, B. H. L./Walsh J. L./Lammy S. (2015): Medical selection: lottery or meritocracy? In: UK Clinical Medicine 15 (1), pp. 40-46.

¹³ Eine gewisse mediale Aufmerksamkeit erhielt in diesem Kontext Vadim Vodovazov, der mit 898 von 900 Punkten im baden-württembergischen Abitur als Landesbester keinen Medizinstudienplatz erhielt. Er hatte sich – zu Unrecht – auf die Abiturbestenquote verlassen. Diese kannte damals allerdings nur die Bestmarke einer 1,0 als Note. Der dahinterstehende Punktwert wurde ignoriert, die Studienplätze bei Notengleichheit ausgelost. Da er im Vertrauen auf sein Abitur keinen Studierfähigkeitstest absolviert hatte, fiel er auch im Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH) bei seiner Wunsch-Hochschule durch, die er als einzige benannt hatte. Diese berücksichtigte die Abiturnote nämlich nur zu 51%. So erhielt er in diesem Durchgang keinen Studienplatz.

¹⁴ Eva, K. W./Rosenfeld, J./Reiter, H. I. (2004): An admissions OSCE: the multiple mini-interview. In: Medical education 38(3), pp. 314-26.

dort mit 100 Studienplätzen dürfte somit gerade einmal 14 Studienplätze durch die Bewertung sozialer oder kommunikativer Kompetenzen besetzen.¹⁵ Welchen Impact könnten diese 14 Studierende in ihrem Semester entfalten? Wie sollen die Hochschulen bei dieser Kosten/Nutzen-Relation den hohen Ressourcen-Einsatz rechtfertigen?

Wie viele Hochschulen dennoch einen solch „aufwändigen“ Weg von Auswahlgesprächen oder MMIs zukünftig gehen wollen bzw. können, ist derzeit nicht absehbar. Die Stiftung für Hochschulzulassung („Hochschulstart“) war bis dato nicht in der Lage, ein derart dialogbasiertes Verfahren, wie es zur Abänderung der standortspezifischen Rangliste durch ein hochschuleigenes Verfahren bedurft hätte, in ihrer Software abzubilden. Ein hierzu befähigter Entwicklungsstand soll zum Wintersemester 2022/23 erstmals verfügbar sein. Einzelne engagierte Hochschulen arbeiten bereits wieder an entsprechenden Verfahren. Aber ein flächenhafter Einsatz dürfte aus o.g. Gründen nicht zu erwarten sein.

Berufserfahrung/Ausbildung

Vorab: Keine Ärztin, kein Arzt, die:der ausreichend lange in der klinischen Versorgung tätig war, würde sich nicht an die Pflegekräfte erinnern, denen man nicht nur wesentliche Teile der eigenen „Grundausbildung“ verdanken würde, sondern denen man – bei entsprechendem Interesse – ein Studium der Medizin zutrauen und wünschen würde. Ob die versierte Stationsleitung, die souveräne Nachtwache oder die erfahrene Intensiv- oder OP-Pflegekraft, ... Generationen junger Ärzt:innen sind an dem Know-how dieser Klientel gewachsen, welches definitiv eine Bereicherung des ärztlichen Berufsstandes darstellen würde. Auch in den späteren Phasen des Berufes wird die interprofessionelle Zusammenarbeit mit qualifizierten Vertreter:innen der Gesundheitsberufe sehr geschätzt.

Es bleibt allerdings zu fragen, ob diese wahrgenommenen Qualitäten tatsächlich auf den Inhalten und Vorschriften einer Berufsausbildung beruhen, die methodisch und inhaltlich gänzlich andere denn ärztliche Ziele verfolgt und zumeist Jahre vor Erreichen einer so wahrgenommenen Qualifikation absolviert wurde. Ebenso ist es fraglich, ob tatsächlich die Zahl der Jahre im Beruf (immer?) mit dieser korreliert. Oder sind nicht (auch?) ganz andere, individuelle Persönlichkeitsmerkmale dieser Personen hierfür (mit)entscheidend? Tatsächlich aber wäre eine solche Korrelation für die Eignung als Auswahlkriterium voraussetzend.

Bemerkenswert ist zumindest die Tatsache, dass die Berufsausbildung als reines „on“/„off“ Kriterium berücksichtigt wird. Es spielt weder die Motivation, mit der sich ein:e Kandidat:in für die Ausbildung entschieden hat, noch die Zeit, welche bis zum Abschluss benötigt wurde, oder die Note des Abschlussexamens eine Rolle. Daher steht zu befürchten, dass die Berufsausbildung oder Berufserfahrung kein Garant dafür sein wird, tatsächlich „geeignete“ Kandidat:innen in o.g. Sinne für das Medizinstudium zu finden. Vielmehr wird das Verfahren eine Vielzahl junger Abiturient:innen zu einer Berufsausbildung bewegen, nur, um so in den Genuss der

vielleicht entscheidenden Punkte zu gelangen. Eine Karriere im Pflegeberuf werden diese jungen Leute nicht verfolgen.

Damit scheitert dieses Verfahren nicht nur als Auswahlkriterium, sondern vernichtet auch noch tausende Ausbildungsplätze in den Pflegeberufen, die so dringend gebraucht werden.

Fazit

Zusammenfassend darf man sagen, dass sich die hohen Erwartungen der Öffentlichkeit an das „neue Auswahlverfahren“ wohl nicht erfüllen werden (können). Sowohl die Abiturnote als auch der Studierfähigkeitstest leisten das, wozu sie einst ersonnen wurden: Sie selektieren die Bewerber:innen, von denen man wohl die besten STUDIEN-Leistungen erwarten darf. Nicht mehr und nicht weniger. Die Anerkennung einer Berufsausbildung oder -erfahrung ist vollkommen irrational und wissenschaftlich nicht nachvollziehbar, erfüllt wohl nur die Sehnsucht nach einem „Mehr“ über Verstand und Wissen hinaus. Den Verfahren, welche tatsächlich die so wichtigen non-kognitiven Kompetenzen erfassen könnten, wurde die ökonomische Basis entzogen ...

De jure sind die getroffenen Entscheidungen und die sich hieraus ableitenden Konsequenzen logisch und nachvollziehbar. Das Recht der:des Einzelnen auf ein faires und gegenüber jeglicher Subjektivität erhabenes Verfahren wurde gestärkt. Ob damit für die Gesellschaft ein ebenso zufriedenstellendes Ergebnis erreicht werden kann, bleibt abzuwarten. Man fühlt sich ein wenig an die Entwicklung der Staatsexamina erinnert. Auch hier haben zahlreiche Klagen und nachfolgend juristische Bewertungen im Laufe der Jahre zu einer Beschneidung des erlaubten Prüfungsformates auf die einfach(st)e 1-aus-5-Multiple-Choice-Frage geführt. Eine vernünftige Prüfung lässt sich daraus fast nicht mehr generieren. Im Einzelfall betrachtet mag diese Entwicklung „gerecht“ sein, das Ergebnis wird jedoch den Anforderungen an kommende Ärzt:innen *nicht* mehr „gerecht“.

Das eigentliche Problem des Auswahlverfahrens liegt aber nicht in der Qualität und Vorhersagekraft der Auswahlkriterien, sondern in der mangelnden Präzision der Zieldefinition. Gilt es doch als eine Binsenweisheit beim Personal-Recruiting: „Je klarer das Anforderungsprofil, desto erfolgreicher Assessment und Auswahl!“¹⁶ Und was wird von den Universitäten erwartet? Sie sollen ausreichend (und) qualifizierten Nachwuchs für eine umfassende ärztliche Versorgung der Bevölkerung generieren. Selbstverständlich in allen operativen wie konservativen Fächern, in der Stadt wie auf dem Land, in der Praxis wie in Zentren der Supra-Maximalversorgung, in der Pädiatrie wie in der Geriatrie, in klinischen wie theoretischen Bereichen, in der Grundversorgung wie in der Spitzenforschung ... Die Liste ließe sich noch beliebig verlängern. Auf diese Breite kann nicht valide ausgewählt wer-

¹⁵ Unter Berücksichtigung einer Vorabquote von 20% und einer AdH-Quote von 60%.

¹⁶ Bestes Beispiel hierfür: Das sehr erfolgreiche Auswahlverfahren für Luft-hansa-Piloten, welches auf einem klar definierten Berufsbild basiert und darauf aufbauende Tests zu Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, sowie zu non-kognitiven Skills.

den! Selbstverständlich braucht der Nachwuchs für die Landarztpraxis ein anders Profil als für das Forschungslabor. Eine Pathologin braucht andere Qualitäten als ein Kinderarzt.

Die gefühlte Unzufriedenheit mit dem Auswahlverfahren resultiert nicht aus einer mangelnden Qualität der eingesetzten Instrumente. Sie beruht auf der stets sehr individuellen Erwartung an das Outcome. Über die eigentliche akademische Qualifikation hinaus wird immer öfter eine (fachspezifische) Berufsausbildung gefordert. Landärzte, Chirurginnen, Pädiater, Forscherinnen ... Überall dort, wo es an Nachwuchs mangelt, werden die Hochschulen und das Auswahlverfahren in die Pflicht genommen. Das ist – rational betrachtet – Unsinn. Solange das Medizinstudium, solange die Approbation einen solchen Markt an Möglichkeiten verspricht, werden sich immer sehr leistungsstarke, sehr engagierte, sehr motivierte Bewerber:innen durchsetzen. Ob sich diese dann auf Dauer in einem von Leitlinien geprägten Alltag einer Ärztin/eines Arztes in der klinischen Versorgung wiederfinden werden?

Zielführender als die Kritik am Auswahlverfahren wäre eine Harmonisierung von Auswahl, Studium und Berufsbild, wie es im Kleinen jetzt bereits in den Landarztquoten umgesetzt wird. Die klare Festlegung auf eine zukünftige Fachrichtung scheint den Bewerberkreis deutlich zu fokussieren. Viel sinnvoller allerdings als die rechtlich nicht unumstrittene vertragliche Bindung von 18-jährigen Studienanfänger:innen an ein weit entferntes Weiterbildungsziel wäre die Selektion durch ein klarer definiertes Studien- und Berufsziel. Warum sollte es beispielsweise keinen eigenen, spezifischen Studiengang für die hausärztliche Versorgung oder die ambulante Medizin geben? Ähnlich wie in der Zahnmedizin könnten die hierauf gezielt ausgewählten Studierenden

viel besser in ein deutlich klareres Berufsbild sozialisiert werden, ohne den akademischen Anspruch zu verlassen. Hier hätte das Humboldt'sche Ideal im Sinne einer Kompetenz- und Persönlichkeitsentfaltung wieder eine Chance, anstatt durch die Überfrachtung mit einem stetig wachsenden Detailwissen von über vierzig Fachgebieten erstickt zu werden.

Ironie des Schicksals: Der damalige Kläger vor dem Verwaltungsgericht Gelsenkirchen und Initiator des Bundesverfassungsgerichtsverfahrens, Lukas Valentin Floyd Jäger, studierte schon vor Bekanntgabe des Urteils (vermutlich erfolgreich) Medizin in Marburg. Die Wartezeitquote hatte es möglich gemacht. Lukas Jäger hatte damals nur die Frage gestellt, ob eine Wartezeit von sieben Jahren, die damit länger war als das eigentliche Studium, mit der Verfassung vereinbar sei.

Ob er nach heutigem Stand überhaupt noch eine Chance hätte?

■ **Bernhard Marschall**, Prof. Dr. med., Studiendekan der Medizinischen Fakultät, Direktor des Institutes für Ausbildung und Studienanlässigkeiten, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
E-Mail: Bernhard.Marschall@ukmuenster.de

In eigener Sache

ZBS-Umfrage: Welche Themen wünschen Sie sich für die ZBS?

Liebe Leserinnen und Leser,

uns interessiert, welche Themen Sie als Leser*innen der Zeitschrift für Beratung und Studium anregen würden. Was bewegt Ihren beruflichen Alltag? Welche Schwerpunktthemen wären interessant zu beleuchten? Gibt es Trends oder Dauerthemen in der Beratung, die aufgegriffen werden sollten? Was fehlte Ihnen bisher? Der Herausgeber*innenkreis der ZBS freut sich über Ihre Rückmeldungen und prüft, welche Aspekte für kommende Ausgaben umgesetzt werden können.

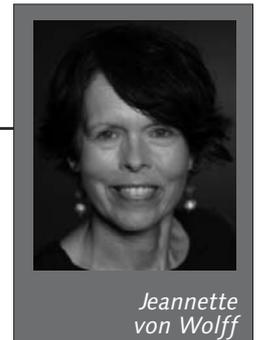
Die Umfrage finden Sie mit dem QR-Code oder unter folgendem Link:

<https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs-umfrage>

(Natürlich können Sie uns Ihre Themenvorschläge auch direkt an info@universitaetsverlagwebler.de senden.)



Jeannette von Wolff



Jeannette von Wolff

Neue Eignungstests und Studienorientierungsverfahren – ein Bericht aus Baden-Württemberg

University course programs with high demand must demonstrate that they incorporate subject-specific additional criteria to select suitable students. Finding suitable applicants, however, must also be the aim of study programs who want to improve student satisfaction with their chosen course and in turn reduce drop-out rates.

This article describes the government strategy of the German state of Baden-Württemberg called 'Suitability and Selection', which encourages the development, streamlining and sharing of admissions tests and students' self-selection processes, for example taster courses, aptitude tests and self-assessments, across all universities. These tools serve to help potential students navigate their options and make informed choices. It further covers expected challenges, especially around initial implementation and later consistent application of admission tests and processes, as well as the permanent establishment of systems used across all higher education institutions that guide potential students in choosing their course of study. University student advice, counselling and support services are seen as important partners from the start in this strategy and should thus continue to work together in the future with admissions departments around university selection, as well as with systems supporting student choice.

In der Landesstrategie „*Eignung und Auswahl*“ wurde an baden-württembergischen Hochschulen die Entwicklung von unterschiedlichen Verfahren gefördert, die sich einer der beiden Gruppen zuordnen lassen:

1. fachbezogene Auswahltests für stark nachgefragte Studiengänge, die als abiturnotenunabhängige zusätzliche Kriterien in den Zulassungsverfahren verwendet werden können;

2. Selbstreflexionsverfahren, die es den Studieninteressierten ermöglichen, ihre Interessen und Fähigkeiten in Bezug auf Anforderungen und Inhalte einzelner Studiengänge angemessen einzuschätzen.

Die Autorin, derzeit abgeordnet an das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und dort als Referentin für die Landesstrategie zuständig, berichtet über den aktuellen Entwicklungsstand, die Perspektiven und die Herausforderungen. Vor dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrung als Studienberaterin an einer Universität beleuchtet sie mögliche Zusammenhänge zwischen den nun zur Verfügung stehenden Testangeboten und der Beratung von Studieninteressierten.

1. Die Landesstrategie Eignung und Auswahl – Zielsetzung und geförderte Projekte

Wie weitere Förderprogramme auch verschreibt sich die Landesstrategie *Eignung und Auswahl* dem übergeordneten Ziel, den Studienerfolg nachhaltig zu erhöhen. Indem sie den Fokus darauf richtet, aktuelle eignungs-

diagnostische Erfordernisse und Erkenntnisse zusammenzubringen, nimmt sie – und das ist neu – systematisch die ohnehin stattfindende Fremd- und Selbstausswahl von Studierenden als Einflussgröße auf ein gelingendes Studium in den Blick. Sie setzt im Studien(aus-)wahlprozess da an, wo im Grunde beide Seiten, die Hochschulen und die Studieninteressierten, nach der Passung fragen. Die zwischen Januar 2019 und Juni 2022 geförderten rund 24 Projekte lassen sich zunächst einmal unterscheiden unter dem Aspekt: Wer trifft die Auswahl bzw. wer fragt nach der Eignung?

Die Hochschule trifft die Auswahl:

Zwei Universitätsverbundprojekte haben einen Auswahltest entwickelt und implementiert, der, valide, standardisiert und strukturiert angewendet, neben der Abiturnote als deutlich gewichtetes Eignungskriterium für die Zulassung in die stark nachgefragten Studiengänge Psychologie und Pharmazie Bestand hat. Die Tests bilden kognitive Fähigkeiten ab, die sich als günstige Voraussetzungen erwiesen haben für die Bewältigung der Anforderungen in diesen Studiengängen. Ebenfalls in diesem Segment können zwei weitere Projekte gesehen werden, sie richten den Fokus auf Kompetenzen, die im Medizinstudium bzw. im Beruf eine Rolle spielen: kommunikative Potentiale und einschlägige berufliche Vorerfahrung.

Die Studieninteressierten treffen die Auswahl:

Zahlreiche geförderte Projekte haben Selbstreflexionsinstrumente entwickelt, von kurzen webbasierten Online-

Self-Assessments (OSAs) bis hin zu ausführlichen Probe-Studienangeboten (z.T. auch in Präsenz konzipiert, dann aber in der Pandemie weitgehend in virtuelle Angebote transformiert). Die Studieninteressierten werden ange-regt, sich ein konkretes Bild zu machen von den Inhalten und Anforderungen einzelner Studiengänge und dieses mit ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Zukunftsvorstellungen abzugleichen. Eine Untergruppe bilden die geförderten fünf Projekte im Lehramtsbereich: Die ange-stoßene Reflexion über die persönliche Eignung für den Lehrer*inberuf findet *im* Studium statt und nicht *davor*, und sie wird an jedem der beteiligten Lehramtsstandorte – Universitäten und Pädagogische Hochschulen sind dabei – in einen Beratungsprozess eingebettet.

Zwei Projekte befassen sich mit **beiden Auswahl-dimensionen**:

Bei einem Verbundprojekt im MINT-Bereich fließen vali-de Studierfähigkeits- und Kenntnistests sowie Auswahl-gespräche einerseits in das Zulassungsverfahren ein und stehen andererseits den Studieninteressierten für den persönlichen Abgleich zur Verfügung. Neben dem Psy-chologie-Auswahltest wurde im selben Verbund ein Psychologie-OSA aufgesetzt, um Studieninteressierten noch im Vorfeld einer eventuellen Testteilnahme eine Selbstexploration in Bezug zu Inhalten und Anforderun-gen der Studienrealität zu ermöglichen. Auch das für eine Vorbereitung auf den Test zur Verfügung stehende Material kann im individuellen Studienwahlprozess schon vor dem Rubikonübertritt „Ich werde Psychologie studieren“ relevante orientierende Impulse setzen.

2. Aktueller Entwicklungsstand, Herausforderungen und Perspektiven

Unterschiedliche Ausgangslagen

Mit seinem Urteil vom 19. Dezember 2017 hat das Bun-desverfassungsgericht für das Vergabeverfahren der Me-dizinstudienplätze ein abiturnotenunabhängiges, vali-des, strukturiert anwendbares Kriterium gefordert. Die noch auffälligeren Bewerber*innenüberhänge in den Studiengängen Psychologie und Pharmazie stellen die auswählenden Hochschulen vor die Aufgabe, hier eben-falls ein im ausgeführten Sinn substantielles Zusatzkrite-rium bereitzuhalten. Angesichts der hohen Zahl von Be-werber*innen kann dieses nur in einem Auswahltest be- stehen. Als konträr dazu kann die Veranlassung der OSA-orientierten Projekte beschrieben werden: Verteilt über nahezu alle Hochschultypen Baden-Württembergs haben sich Studiengänge oder Studienbereiche beteiligt, in denen es zu wenige und/oder nicht ausreichend ge-eignete Studienbewerber*innen für die Bachelorstudi- engänge gibt; oft ist eine hohe Quote von Studienab-brüchen zu verzeichnen. „Mehr und geeignetere Studi- enbewerber*innen“, so könnte ein zentrales Motiv be- schrieben werden.

Gemeinsame Ergebnisse

Dass trotz der entgegengesetzten Ausgangslagen und damit auch Sinnhaftigkeit die Projekte in *beiden* Grup-pen ihre Verfahren auf der Basis aktueller eignungsdi- agnostischer Forschung entwickeln werden, wurde schon

mit der Antragstellung deutlich. Parallel zu den Projek- ten wurden zentral zur Verfügung stehende Mitarbei- ter*innen vom Land gefördert, die gerade auch die „klei- neren“ OSA-Projekte entsprechend beraten konnten. Es wurde ein wissenschaftlicher Beirat gebildet, der die übergeordnete Zielsetzung, Steigerung des Studiener- folgs durch verbesserte Passung, aufgegliedert in die vier Bereiche *Orientierung, Auswahl, Gesamtstrategie und Qualitätssicherung* reflektiert und die Implementie- rungsprozesse entsprechend begleitet. Die Vernetzung der Projekte und der Transfer der entwickelten Verfah- ren bzw. deren Übernahme auch durch weitere Hochschulen im Land wurden durch regelmäßige Fachtagungen ange- stoßen. Daneben gab es Workshops, die die Projekte bei der Evaluation unterstützten und auch den Austausch über Fragen der praktischen Umsetzung ermöglichten. In allen Projekten stellten sich mit den Validierungsauf- gaben grundlegende Fragen im Bereich des Daten- schutzes. Aus dem Beirat heraus wurde eine Arbeits- gruppe gebildet, in der Wissenschaftler*innen, Daten- schutzbeauftragte und Projektkoordinator*innen der Standorte einen Leitfaden erarbeiteten, der Projekte (nicht nur der Landesstrategie!) ermutigt, Datenschutza- spekte von Anfang an integral mitzudenken, der auf- zeigt, wie der Umgang mit anfallenden (und auch er- wünschten) Projektdaten datenschutzgerecht gestaltet werden kann, und die Koordinator*innen sensibilisiert bzgl. besonders kritischer Aspekte, so dass sie diese ziel- führend gemeinsam mit ihren Datenschutzbeauftragten bearbeiten können.

Die Projekte haben ihre Ziele erreicht. Es stehen zahlrei- che Verfahren für die Selbstreflexion und qualitativ hochwertige Auswahltests zur Verfügung – auch für die Übernahme an weitere Standorte.

3. Nächste Schritte und Herausforderungen

Umsetzung und Ausgestaltung nach der Projekt- förderung

Die Förderung auf der Projektebene wurde zweimal ver- längert, auch damit durch die Pandemie notwendig ge- wordene Anpassungen unternommen, Rückstände aus- geglichen und Validierungsaufgaben abgeschlossen wer- den konnten. Endgültig beendet wurde die Anschubfi- nanzierung für die Standorte Mitte 2022. Doch auch in Zeiten sehr knapper Kassen wird der Landesstrategie *Eig- nung und Auswahl* hohe Bedeutung beigemessen. Imp-ulse für ihre Weiterentwicklung werden seit 2022 durch die verstärkte Förderung zentraler Aktivitäten gesetzt.

Ein **offenes Netzwerk von OSA-Projekten** hatte sich schon selbstständig gebildet: NEST-BW Netzwerk zu Verfahren der Studienorientierung und Selbstreflexion. NEST-BW wird unterstützt, damit von hier aus der Trans- fer und die Adaption von Tools an weitere Hochschulen begleitet und die Qualitätssicherung von Selbstreflexi- onsverfahren vorangetrieben wird. Darüber hinaus wird NEST-BW maßgeblich beitragen zur Ausgestaltung eines landesweiten Orientierungsleitsystems für Studieninter- essierte.

Auf der anderen Seite steht die **Implementierung der Auswahltests** in den bewerberstarken Studiengängen. Die Zielperspektive eines je Studiengang bundesweit

einheitlichen Auswahltests scheint realisierbar, aus Sicht der Studieninteressierten wäre dieser Schritt von elementarer Bedeutung: Sie könnten sich mit demselben Test für alle angestrebten Standorte bewerben, die Kosten blieben überschaubar, ebenso der Vorbereitungsaufwand. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass der Aufwand für die Qualitätssicherung, Aktualisierung und Durchführung eines einheitlichen Tests, auf alle ihn einsetzenden Standorte verteilt, bei anzunehmend steigenden Teilnehmer*innenzahlen über die Gebühren finanzierbar ist.

Achtzig Prozent der Pharmazie-Universitäten in Deutschland nutzen bereits den im Verbundprojekt entwickelten Auswahltest. Auch der ebenso in einem Verbund neu entwickelte Psychologie-Test wird von den Fachgesellschaften und Fakultäten als wichtiger Beitrag für einen bundesweit einheitlichen Test gesehen. Über die angewandten Zusatzkriterien entscheiden jedoch die für die Zulassungsverfahren verantwortlichen Hochschulen, auch ist es ihre Aufgabe, ein entsprechendes Angebot bereit zu halten.

Die für eine Vereinheitlichung notwendigen Vernetzungs- und Konsensualisierungsprozesse gehen über die Landesstrategie *Eignung und Auswahl* hinaus und müssen in den entsprechenden Länder- und Hochschulgremien geleistet werden. Es ist zu hoffen, dass die sehr gute Resonanz auf die Tests in den Fachkreisen als ein Ansporn wirkt.

Brücken zu weiteren Angeboten

Unter den Aufgaben des NEST-BW-Netzwerks wurde bereits das Orientierungsleitsystem für Studieninteressierte genannt. Das Ziel, möglichst alle landesweit angebotenen Studieninformationen und Selbstallokationsangebote in einer Plattform zusammenzuführen, geht auf eine Empfehlung des wissenschaftlichen Beirats zurück und ist für die Weiterentwicklung der Landesstrategie essentiell. Nur wenn Studieninteressierte die zur Verfügung stehenden Verfahren zum passenden Zeitpunkt in ihrem individuellen Studienwahlprozess auffinden (und nutzen), unterstützen diese tatsächlich die persönliche Entscheidung. Das Orientierungsleitsystem ist perspektivisch als ein adaptives System vorgesehen. Das bedeutet, dass sich die Vorschläge über nächste Schritte innerhalb der Plattform aus den bereits individuell (z.B. über einen Interessenstest) gestellten Weichen ergeben. Das System bildet einen Weg ab hin zu immer spezifischeren Varianten (z.B. bis hin zu der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang an einer bestimmten Hochschule) und informiert auf einer Meta-Landkarte den/die Nutzer*in darüber, wo sie/er auf diesem Weg gerade geht.

Als wichtiger Ankerpunkt für eine individuelle Nutzung kommt der Orientierungstest „Was-studiere-ich.de“ infrage, der ohnehin von den meisten Hochschulen als das für Bewerber*innen in Baden-Württemberg obligatorische Orientierungsverfahren anerkannt wird. Es liegt auf der Hand, dass bei einer Einbindung in ein Orientierungsleitsystem sowohl der Orientierungstest als auch die Studieninformationsseiten des Landes zu funktionierenden Ausgangsebenen umstrukturiert werden müssen. Studieninteressierte werden, wenn sie

webbasierte Selbstauswahlinstrumente durchlaufen, auch auf mögliche Lücken zwischen ihren Kompetenzen und den Anforderungen der Studiengänge aufmerksam gemacht. Die Hochschulen entdecken OSAs zunehmend auch als einen geeigneten Anlass, auf ihre Förderangebote aufmerksam zu machen und damit letzten Endes geeignete Studierende nicht in eigentlich schließbaren Gaps zu verlieren.

Eine häufigere und systematische inhaltliche Verknüpfung der für die Studienwahlphase angebotenen Selbstexplorationsinstrumente mit den Modulen der Studieneingangsphase wäre wünschenswert. In diesem Sinne könnten die OSAs als eine Art Kontrakt wirken: Wir holen die Studienanfänger*innen auf dem Level und bei den Inhalten ab, mit denen wir uns ihnen in der Orientierungsphase präsentiert haben. Das gegenseitige zirkuläre Wissen um diesen Kontrakt bzw. seine Inhalte könnte den Optimismus, dass das Studium gelingen wird, bei Lehrenden und Lernenden stärken.

Gerade auch für Hochschulen mit weniger nachgefragten Studiengängen könnte es sich lohnen, die entwickelten Self-Assessment-Verfahren in ihr Qualitätsmanagement aufzunehmen. Von diesen können wertvolle Impulse ausgehen für die Gestaltung des Studienangebots der Bachelorphase, z.B. dann, wenn die Orientierungsangebote in den ersten Semestern erneut zum Einsatz kommen.

Damit klingt auch schon an, dass die Validierung der Verfahren selbst von längsschnittlichen Untersuchungen profitieren könnte, in denen Daten der Orientierungsphase mit Studiendaten des gesamten student life cycle verknüpft werden. Dafür eine geeignete, praktikable, datensichere Infrastruktur zu schaffen, wird eine der Aufgaben der Zukunft sein.

4. Die Studienberatung – zentraler Kooperationspartner in der Landesstrategie Eignung und Auswahl

Dass Informationen und Selbsttestangebote die Beratung nicht ersetzen, ist bekannt. Für das geplante Orientierungsleitsystem ist vorgesehen, die Beratungsangebote der Hochschulen, der Schulen und der Arbeitsagentur systematisch einzubeziehen, in mehrfacher Hinsicht: In der Beratung zeigen sich die Fragen und Überlegungen von Studieninteressierten individuell, ungeordnet, nicht angepasst an eine Konstruktion von einem idealen Studienwahlprozess, dafür als Spiegel der zahlreichen, oft nicht kohärent zu gewichtenden Gesichtspunkte, die „irgendwie“ eine Rolle spielen.

An diesen Fragen, wie sie sich vor allem in der Beratung bemerkbar machen, müssen sich das zu entwickelnde Orientierungsleitsystem und auch die einzelnen Verfahren messen lassen, im zweifachen Sinn: Die neuen Angebote dürfen *nicht* an den Fragen (und auch nicht an der Geduld) der Studieninteressierten vorbeigehen, und andererseits muss transparent werden, welche dieser Fragen über die Angebote nicht adressiert werden können. Das Bedürfnis der Studieninteressierten nach Rekontextualisierung von Informationen und Erfahrungen mit den Selbsterkundungsangeboten muss berücksichtigt werden. Deren Bedeutung für den individuellen Studien-

wahlprozess in einem Beziehungsrahmen zu ergründen, ist ein wichtiges Anliegen in der Studienwahlphase. In dieser Hinsicht übernehmen professionelle Beratungsangebote eine wesentliche Aufgabe. Unabhängig davon scheinen hier die nächsten Bezugspersonen eine eminente Rolle zu spielen, das sind in der Regel die Eltern und die Lehrer*innen. Für das Orientierungsleitsystem ist vorgesehen, diese beiden Gruppen über Extrabeiträge in ihrer spezifischen Rolle einzubeziehen bzw. die Schüler*innen zu motivieren, diese informellen Beratungsressourcen adäquat zu nutzen. Eltern beispielsweise können ihr Potential entfalten, indem sie im Entscheidungsprozess Rückhalt geben, aktiv begleitend Zeit lassen, ihr mit der Studienwahl beschäftigtes Kind danach fragen, was neue Erkenntnisse für dieses bedeuten. Weder Eltern noch Lehrer*innen müssen Expert*innen für Studium und Berufe sein; auch müssen sie nicht jede aufscheinende Berufsidee sogleich bewerten. Lehrer*innen übernehmen gerade für First Generation-Studierende eine wichtige Patenfunktion auf dem Weg. Die in einem konsistenten Leitsystem versammelten Orientierungsangebote werden sich im individuellen Nutzungsprozess gleichwohl nicht in jedem Fall als lückenlos erweisen. Aus Sicht der Studieninteressierten wird so manches Mal gerade dann, wenn es besonders darauf ankommt, kein als kohärent erlebter Wegweiser zur Verfügung stehen. Studienberatung wird hier nicht als Lückenbüßer gedacht; vielmehr wird sich gerade an solchen Verzweigungen eine ihrer Kernkompetenzen zeigen: die schwierigen Fragen ernst nehmen und aus deren Komplexität die sinnvollen Antworten gemeinsam schöpfen.

Dass künftig mehr qualitätsgesicherte Orientierungsverfahren zur Verfügung stehen, könnte Beratungsprozesse bereichern. Entscheidende Unterschiede zwischen einzelnen Studienangeboten dürften für die Studieninteressierten leichter erschließbar sein. Dass deren Fragen

nach der persönlichen Eignung mit Hilfe validierter Tools beantwortet werden können, schafft präzisere Voraussetzungen für die Beratung.

Falls es gelingt, bei den stark nachgefragten Studiengängen die Auswahltests bundesweit zu vereinheitlichen, entfällt für die Beratung die bislang oft nur schwer zu bewältigende Plausibilisierungsaufgabe: Ein Flickenteppich aus Zusatzkriterien verleitet Bewerber*innen zu der Annahme, es handle sich vor allem um willkürlich veranstalteten Vergabebudenzauber. Wenn mittelfristig die Auswertungen aus den Orientierungsverfahren zu einer Stärkung der Brückenangebote führen, dann wird auch die Beratung konkretere Antworten auf die Frage zur Verfügung haben, wie welche Kompetenzlücken überwunden werden können und wo Neigung nicht an scheinbar mangelnder Eignung scheitern muss.

Die Studienberatungen verstehen sich als neutral, auch in dem Sinn, dass sie keine Allokationsaufträge übernehmen, die sich aus besonders heftigen Nachwuchssorgen einzelner Branchen ergeben könnten. An dieser Neutralität müssen sich auch die neuen Orientierungsangebote in jedem Fall messen lassen. Die eignungsdiagnostische Validität der Tools sollte dafür garantieren, doch auch die Vorschläge für individuell passende nächste Schritte im adaptiven Orientierungsleitsystem müssen diesem Maßstab gerecht werden.

■ **Jeannette von Wolff**, Dipl.-Päd., Studienberaterin an der Universität Stuttgart, z.Zt. abgeordnet an das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Referentin für die Landesstrategie Eignung und Auswahl, E-Mail: Jeannette.vonWolff@mwk.bwl.de

In eigener Sache

An die Abonent*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser*innen unserer Zeitschriften:

Unsere Philosophie als engagierter Wissenschaftsverlag war es schon immer, unsere Zeitschriften mit niedrigen Abo-Preisen für Privatabonnenten attraktiv halten wollten. Aber auch an uns gehen die in Deutschland immer weiter steigenden Preise nicht vorbei. Den Anpassungsschritt der Preise für das Jahr 2023 wollen wir mit 2,00 € pro Heft im Abonnement so gering wie möglich halten.

Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2023 an 97,- € kosten.

Auf Wunsch kann die Zeitschrift innerhalb des Abonnements neben der Printversion ohne Aufschlag auch in elektronischer Version bezogen werden.

*Oliver Dickhäuser, Belinda Merkle,
Nicolas Becker & Birgit Spinath*

Studierendenauswahlverfahren Psychologie: Konzeption, Implementation und Implikationen für die Beratung von Studieninteressierten

New selection procedures are needed to ensure legally sound, fair, and optimal practices in student admission. We present an exemplary way to address this challenge by describing a newly developed and implemented selection procedure for the psychology major. The new procedure includes a self-reflection instrument (OSA-Psych) and a study aptitude test (Stav-Psych). We describe the structure of the procedure and present evidence of its validity. In addition, we show ways to ensure adequate test preparation for prospective students and to optimize the costs of the procedure. The transferability to other study programs, limitations, and possibilities for future improvements of the procedure are discussed.



Oliver Dickhäuser



Belinda Merkle



Nicolas Becker



Birgit Spinath

In einer Reihe von grundständigen Studiengängen übersteigt regelmäßig die Anzahl der Studienbewerber*innen die der verfügbaren Studienplätze. Hierzu gehören die Medizin, Pharmazie, Biologie und Psychologie. So schätzen Menz et al. (2021) auf der Basis von Zahlen aus Baden-Württemberg die Quote von Studienbewerber*innen zu Studienplätzen in der Psychologie aktuell auf etwa 14:1. Die Verteilung der knappen Ressource Studienplätze bedingt die Notwendigkeit von Auswahlverfahren. Diese sollten sinnvollerweise sowohl der Selbst- wie der Fremdselektion dienen. In einem ersten Schritt können so die potenziell Interessierten für sich entscheiden, für welchen Studiengang sie sich, gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung ihrer Erfolgsaussichten, ernsthaft bewerben wollen. In einem zweiten Schritt greifen dann die Fremdselektionsmaßnahmen, um unter den Bewerber*innen die vorhandenen Studienplätze zu verteilen.

1. Vergabe von Studienplätzen und das Karlsruher NC-Urteil

Für den Studiengang Humanmedizin hat das Bundesverfassungsgericht mit seinem Urteil aus dem Dezember 2017 (BVerfG 2017) festgestellt, dass Studienbewerber*innen grundsätzlich ein Recht auf gleiche Teilhabe an staatlichen Studienangeboten haben und sich Regelungen für die Verteilung knapper Studienplätze am Kriterium der Eignung zu orientieren haben. Verschiedene

bis dahin gültige bundes- und landesrechtliche Regelungen der Studienplatzvergabe wurden in diesem sogenannten „NC-Urteil“ als verfassungswidrig eingestuft. Für eine rechtssichere Praxis wurde unter anderem angeordnet, dass

- bei hochschuleigenen Auswahlverfahren die Berücksichtigung von Abiturnoten eines Ausgleichs für die eingeschränkte Vergleichbarkeit über die Länder bedarf,
- bei hochschuleigenen Eignungsprüfungen Standardisierung und Strukturierung sicher zu stellen seien,
- es für einen nennenswerten Teil der Studienplätze neben der Abiturdurchschnittsnote weitere (formal notenunabhängige) Kriterien geben müsse, die bei der Auswahl mit erheblichem Gewicht Berücksichtigung finden.

Das NC-Urteil verlangte damit nicht generell eine Abkehr von der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) als Auswahlkriterium, wohl aber, dass insbesondere mit Blick auf hochschuleigene Auswahlverfahren die Berücksichtigung der HZB-Note ergänzt werden muss. Die dabei geforderte Standardisierung und Strukturierung geht damit einher, dass Verfahren für die Studieninteressierten durchschaubar und nachvollziehbar werden. Obwohl das NC-Urteil zunächst nur für die Medizin gilt, lässt sich seine Logik auch auf andere stark zulassungsbeschränkte Studiengänge beziehen (exemplarisch: Koenen-Grenier 2018). Zur Vermeidung von juristischen Problemen, empfiehlt es sich, dass Hochschulen proaktiv die eigenen Auswahlverfahren entlang der vom Bundes-

verfassungsgericht benannten Aspekte optimieren. Dies ist nicht nur sinnvoll mit Blick auf Rechtssicherheit des Zulassungsverfahrens, sondern dürfte – sofern das neue Zulassungsverfahren stärker eignungsorientiert ist – dazu führen, dass die knappe Ressource der Studienplätze besser genutzt wird. Dies ist sowohl aus Sicht der Zugelassenen, als auch aus Sicht der Hochschulen wünschenswert.

2. Ein Studierendenauswahlverfahren für die Psychologie

Im Staatsvertrag über die Hochschulzulassung wurden die Bedingungen für die Zulassung im Nachgang des NC-Urteils neu geregelt und die Länder haben ihre Hochschulgesetze entsprechend angepasst. Unter den prinzipiell zulässigen Kriterien werden dabei u.a. Auswahltests angeführt. Diese bieten gute Bedingungen, die Eignung von Bewerber*innen standardisiert und strukturiert zu erfassen.

Angesichts dieser Rechtslage wurde in den vergangenen Jahren in den Bundesländern Baden-Württemberg und Berlin die Entwicklung neuer Auswahlverfahren für den Bachelorstudiengang Psychologie initiiert und von den jeweiligen Universitäten mittlerweile implementiert. Das neue Auswahlverfahren in Baden-Württemberg wurde in einem Verbund von Universitäten entwickelt (Freiburg, Heidelberg, Mannheim, Tübingen, Ulm sowie unter Mitwirkung der Universität des Saarlandes) und kam im Frühjahr 2022 erstmalig vollumfänglich zum Einsatz (zu den Entwicklungsschritten siehe Rutsch et al. 2020)¹. An der HU Berlin wurde bereits 2021 ein Auswahltest für Psychologie durchgeführt. Am Beispiel des Baden-Württembergischen Studierendenauswahlverfahrens Psychologie, bestehend aus einem Online-Self-Assessment (nachfolgend: OSA) und einem Studieneignungstest, stellen wir zentrale Elemente von Auswahlverfahren für ein Studium dar und erläutern deren Bedeutung für die Beratung von Studieninteressierten.

2.1 Verfahren der Selbstselektion: Online-Self-Assessments

Um Selbstselektion zu ermöglichen gilt es, Studieninteressierte zu unterstützen, wenn sie sich über einen Studiengang informieren. Sie sollen auf der Grundlage der eigenen Interessen ihre Eignung und die Chancen auf Zulassung für den Studiengang realistischer beurteilen können. In Folge dieses Prozesses können Studieninteressierte möglicherweise von der Absicht Abstand nehmen, ein bestimmtes Fach zu studieren, wenn sie bei näherer Erkundung feststellen, dass es nicht die erhofften interessanten Studieninhalte bietet. Denkbar ist auch, dass sie angesichts der näheren Erkundung zu der Überzeugung gelangen, den Anforderungen des Faches nicht gewachsen zu sein oder sie sich angesichts nur geringer Chancen dem Auswahlprozess nicht stellen wollen.

Eine Studien- und Berufsorientierung an Schulen kann in diesem Prozess eine wertvolle Orientierungshilfe bieten. Schüler*innen nutzen im Nachgang oft selbstständig und aktiv auch verschiedene detaillierte Informationsangebote außerhalb der Schule. Als niederschwellige Ergänzung zu außerschulischen Angeboten der Studienori-

entierung, wie sie etwa von den Studienberatungsstellen der Hochschulen geleistet werden, dienen OSAs. Diese internetbasierten Angebote können weitgehend barriere- und gebührenfrei zur Verfügung gestellt werden. Studieninteressierte können sie nutzen, um die eigene Studienwahlabticht zu erkunden oder eine bereits konkret vorliegende Fachwahlabticht zu prüfen (Hell 2009). Für den Studiengang Psychologie wurde ein solches OSA entwickelt (OSA-Psych; Merkle et al. 2021; <https://www.osa-psych.de>). Es dient dazu, die eigenen Interessen und Erwartungen über den Studiengang an der zu erwartenden Studienrealität zu prüfen, die eigene Studieneignung anhand der Bearbeitung von exemplarischen Aufgaben zu beurteilen und so gegebenenfalls auch einschätzen zu können, ob man sich einem möglichen Auswahlverfahren stellen will.

Charakteristikum des OSA-Psych ist es, dass das Verfahren studienortunspezifisch ist und damit eine Orientierung für den Studiengang Psychologie bietet, ohne bereits einen bestimmten Studienort in den Blick zu nehmen. Dies ist eine Besonderheit, die viele andere OSAs nicht bieten, da diese in der Vergangenheit oft standortgebunden entwickelt und mitunter auch als Instrumente des Hochschulmarketings verstanden wurden. Dieser lokale Fokus ist für Auswahlverfahren in begehrten Fächern wie der Psychologie ein Problem, da die Frage der Wahl des Studienortes für viele Bewerber*innen nachrangig ist und oft erst einmal im Fokus steht, überhaupt einen Studienplatz zu erhalten. Da sich die verschiedenen Universitäten bei der Konzeption ihrer Bachelorstudiengänge meist an den Empfehlungen der entsprechenden Fachgesellschaften (hier die Deutsche Gesellschaft für Psychologie) orientiert haben, unterscheiden sich die Curricula nicht wesentlich. Aus diesem Grund liegt die Entwicklung eines ortunspezifischen Verfahrens nahe, das in der Lage ist, Interessen und Erwartungen in Bezug auf den Studiengang zu erfassen und hierzu Feedback zu geben (für Details siehe Merkle et al. 2021).

Wenn in zunehmend mehr Studiengängen Studieneignungstests als Kriterium der Auswahl Berücksichtigung finden, dann können OSAs auch der Funktion dienen, Studieninteressierte über die zu erwartenden Anforderungen anhand von exemplarischen Testaufgaben zu informieren und Feedback über die Güte der Bearbeitung dieser Aufgaben zu erhalten. Eine gute Verschränkung des OSAs und des späteren Testverfahrens sollten einer realistischen Einschätzung der Eignung für den Studiengang zuträglich sein und darüber hinaus helfen, zu entscheiden, ob man an dem Auswahltest teilnehmen möchte.

Entsprechend umfasst das OSA-Psych drei Bestandteile: Erstens beinhaltet es als Herzstück einen Erwartungs- und Interessenstest, der den Teilnehmenden einen Abgleich der eigenen Interessen und Erwartungen mit den tatsächlichen Inhalten des Psychologiestudiums ermöglicht (Tabelle 1 zeigt Beispielfragen). Zweitens können in einem Fähigkeitstest exemplarische Aufgaben bearbei-

¹ Der Studierendenauswahlverbund Psychologie in Baden-Württemberg wurde im Rahmen der Landesstrategie *Eignung und Auswahl* durch Mittel des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.

Tab. 1: Beispielhafte Fragen bzw. Aufgaben aus OSA, Allgemeinem Testteil und spezifischem Testteil

Testteil	Item	Antwortmöglichkeiten
OSA Interessenstest	Wie sehr interessierst du dich dafür... wie Gruppenprozesse ablaufen und Gruppen das Verhalten von Einzelpersonen beeinflussen?	(-3) Überhaupt kein Interesse (0) Mittelmäßiges Interesse (3) Sehr starkes Interesse
OSA Erwartungstest	In welchem zeitlichen Ausmaß erwartest du, dich in deinem Bachelor-Psychologiestudium damit zu beschäftigen, ... wie Gruppenprozesse ablaufen und Gruppen das Verhalten von Einzelpersonen beeinflussen?	(1) Gar nicht/ in einem geringen zeitlichen Ausmaß (4) In einem durchschnittlichen zeitlichen Ausmaß (7) In einem sehr großen zeitlichen Ausmaß
Allgemeiner Testteil: Numerisches Schlussfolgern	Zwei Studenten schreiben Aufgaben für einen Intelligenztest. Student A schreibt 8 Aufgaben pro Stunde und Student B schreibt 2 Aufgaben in 20 Minuten. Wie viele Aufgaben erledigen beide Studenten zusammen in drei Stunden?	a) 28 b) 32 c) 42* d) 48
Spezifischer Testteil: Biologieverständnis	Welche Zellen der Netzhaut können Aktionspotentiale bilden, so dass die Sehinformation direkt ans Gehirn weitergegeben wird?	a) Horizontalzellen b) Amakrine Zellen c) Bipolarzellen d) Ganglienzellen*

Anm.: * = richtige Antwort

tet werden, deren Beantwortung die Eignung für das Psychologiestudium anzeigen und die ähnlich zu Aufgaben aus einem möglichen Auswahltest sind (siehe auch 2.2). Dabei werden die Teilnehmenden offen aufgefordert, die Aufgaben ohne Hilfe zu bearbeiten, um eine maximal realistische Einschätzung ihrer Eignung auf der Grundlage der Rückmeldung zu ihren Lösungen zu erhalten. Ein dritter Baustein des OSA umfasst Informationen über das Bachelor-Psychologiestudium (etwa zu Bewerbungsprozess einschließlich der an bestimmten Standorten vorgesehenen Auswahltests, Studienorten, Aufbau, Fächern, Berufsperspektiven). Am Ende erhalten die Teilnehmer*innen eine Bestätigung, die als ein – je nach Zulassungsordnung der späteren Hochschule ggf. geforderter – Nachweis über die Teilnahme an einem Orientierungsverfahren genutzt werden kann. Erste Befunde zur Validität des Verfahrens zeigen, dass die Inhalte des Psychologiestudiums durch den Erwartungs- und Interessenstest weitgehend vollständig und gleichmäßig abgedeckt werden. 2033 Studieninteressierte fühlten sich im Mittel nach der Bearbeitung des OSA-Psych informierter als vorher, bewerteten das Verfahren positiv und 94% würden es weiterempfehlen (Merkle et al. 2021). Dies sind erste Belege dafür, dass das Verfahren Studieninteressierte bei der Studienfachwahl unterstützen kann, welche langfristig um weitere Belege zur prädiktiven Validität ergänzt werden sollen. Studienberater*innen sollten Studieninteressierte mit konkretem Interesse für das Studienfach Psychologie auffordern das OSA-Psych zu bearbeiten. Konfirmierende Orientierungsverfahren wie das OSA-Psych gilt es insbesondere dann einzusetzen, wenn bereits erstes Interesse an einem konkreten Studienfach vorliegt, das die Person kritisch prüfen will. Eine Bearbeitung von OSAs erst wenn die Entscheidung bereits feststeht, dürfte dazu führen, dass die Rückmeldung durch das OSA von der Person im Sinne der bereits getroffenen Entscheidung verzerrt interpretiert wird (vgl. Karst et al. 2017, für diese Vermutung).

2.2 Verfahren der Fremdselektion: Eignungstest

Fachspezifische Testverfahren sind hoch strukturiert und lassen sich hinsichtlich Durchführung und Auswertung klar standardisieren. Sie ermöglichen vor diesem Hintergrund eine hohe Rechtssicherheit. Darüber hinaus erwiesen sich Tests in zahlreichen Studien als gute Prädiktoren von Studienleistung (vgl. die Meta-Analyse von Schult et al. 2019). Entsprechend wird durch die über Noten hinausgehende Berücksichtigung von Testverfahren die Vorhersage des Auswahlverfahrens nachweislich verbessert (Formazin et al. 2011). Hinzu kommt, dass bei einer testbasierten Auswahl z.T. andere Personen ausgewählt werden als aufgrund der Note der HZB (z.B. Müller 2021).

Angesichts dieser Befunde und der rechtlichen Situation ist ein einheitlicher Studieneignungstest ein vielversprechendes Instrument, um bei der Auswahl von Bewerber*innen gute Entscheidungen über die HZB-Note hinaus zu treffen. Gerade in bundesweit an verschiedenen Standorten nicht nennenswert unterschiedlichen Studiengängen erweisen sich dabei bestimmte Vorteile (Kosten auch für die Bewerber*innen, Effizienz, Vergleichbarkeit) als umso gravierender, je mehr Standorte sich dem einheitlichen Testverfahren anschließen.

Tab. 2: Überblick über die Testteile des STAV-Psych: Testteile, Aufgabenanzahl und jeweils vorgesehene Testzeit

Testteil	Anzahl Aufgaben	Zeit
Allgemeine Testteile		
Numerisches Schlussfolgern	20	18 Minuten
Verbales Schlussfolgern	20	18 Minuten
Figurales Schlussfolgern	28	20 Minuten
Spezifische Testteile		
Englischverständnis	21	45 Minuten
Mathematikkenntnisse	20	23 Minuten
Biologiekenntnisse	20	8 Minuten
Psychologieverständnis	21	40 Minuten
Gesamt	150	172 Minuten

Im Rahmen des Studierendenauswahlverbundes Psychologie wurde in Baden-Württemberg, angelehnt an vorherige Studien (z.B. Formazin et al. 2011), ein solcher fachspezifischer Studieneignungstest für den Bachelor Psychologie entwickelt und implementiert. Der Test (nachfolgend: STAV-Psych) umfasst verschiedene inhaltliche Teilbereiche, zu denen jeweils Aufgaben in einem begrenzten zeitlichen Rahmen im Multiple-Choice-Format beantwortet werden müssen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Teile des STAV-Psych. Die allgemeinen Testteile zum numerischen, verbalen und figuralen Schlussfolgern erfassen anhand verschiedener Aufgabenformate die Fähigkeit zu abstraktem, logischem Denken, die nachweislich eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium der Psychologie (z.B. Formazin et al. 2011; Hell et al. 2007) ist. Die Anlage der Testaufgaben unabhängig von schulischen Inhalten erlaubt

Bewerber*innen die eigene Eignung formal losgelöst von der HZB-Note im Test unter Beweis zu stellen. Die fachspezifischen Testteile zu Mathematik- und Biologiekenntnissen sowie Englisch- und Psychologieverständnis prüfen mit Blick auf die Inhalte des Studienfaches sowie der Wissenschaftssprache im Fach relevante Vorkenntnisse ab, die ein erfolgreiches Studium erleichtern. Bei den Aufgaben zum Psychologieverständnis handelt es sich um einen Leseverständnistest, bei dem Fragen zu psychologischen Sachverhalten und Phänomenen auf der Basis von zuvor gelesenen Fachtexten beantwortet werden sollen. Die erfolgreiche Beantwortung ist unabhängig von psychologischem Vorwissen möglich; es handelt sich somit nicht um einen vorweggenommenen Test von Wissen über spätere Studieninhalte. Für sämtliche Testteile sind Beispielaufgaben im OSA-Psych und über die Internetseite www.stav-psych.de verfügbar. Tabelle 1 zeigt für die allgemeinen und die spezifischen Testteile jeweils ein Beispielitem.

Die Teilnahme an dem Test ist gemäß den Auswahlbedingungen der im STAV-Psych eingeschlossenen Universitäten optional. Allerdings verschafft die Teilnahme an dem Test den Bewerber*innen erhebliche Vorteile im Bewerbungsverfahren, da anhand der Testleistungen eigene Rangreihen der Bewerber*innen gebildet und bepunktet werden. Dem Aufwand, sich dem Test zu unterziehen, steht also ein nennenswerter Vorteil bei der Zulassung gegenüber.

Tab. 3: Aktuelle Gewichtung verschiedener Auswahlkriterien je nach Universitätsstandort

Uni	Auswahltest %	Note HZB %	Vorerfahrungen %
Freiburg	40	60	0
Heidelberg	33	50	17
Mannheim	33	63	4
Tübingen	25	75	0
Ulm	40	50	10
HU Berlin	49	51	0

STAV-Psych-Standorte sowie Berlin; Angaben gerundet in Prozent.

Die prozentuale Gewichtung der für den Test erzielten Punkte ist je nach den Auswahlbedingungen der teilnehmenden Hochschulen unterschiedlich (vgl. Tabelle 3). Die Gewichtung des Auswahltests an allen teilnehmenden Universitäten ist beträchtlich, unterscheidet sich aber auch zwischen diesen ganz wesentlich. Hohe Gewichtungen des Tests dürften dabei zur Konsequenz haben, dass es für Studieninteressierte ohne Testteilnahme an diesem Standort schwierig sein dürfte, ein Zulassungsangebot zu erhalten.

Diese Informationen können Studieninteressierte strategisch nutzen, um ihre Zulassungschancen zu optimieren. Studienberater*innen können hierbei unterstützen und gezielt die Information über die Auswahlgrenzen nach HZB des vergangenen Jahres bereithalten. Dies hilft in einem ersten Schritt den Studieninteressierten auf der Grundlage ihrer aktuellen vorläufigen HZB-Durchschnittsnote eine Vorstellung davon zu bekommen, wie realistisch es für sie ist, am erwünschten Standort eine Zulassung zu erhalten. Falls man sich auf der Basis der derzeitigen vorläufigen HZB-Note nur geringe Chancen auf einen Studienplatz ausrechnet, empfiehlt sich eine

Teilnahme am Auswahltest und eine gezielte Bewerbung an solchen Standorten, bei denen der Test ein hohes Gewicht bei der Zulassung hat.

All dies setzt voraus, dass die Studieninteressierten frühzeitig über die Zulassungsbeschränkungen und über die Möglichkeiten einer Testteilnahme informiert sind. Die Termine für den STAV-Psych liegen im späten Frühjahr des Jahres (im Jahr 2022: Ende Mai) und eine Anmeldung für den Test ist bereits bis Mitte Februar nötig. Vor diesem Hintergrund wurde der STAV-Psych im ersten Jahr seiner Durchführung in Printmedien wie dem ZEIT-Studienführer beworben und auch über eine Social-Media-Kampagne bekannt gemacht. Ähnlich wie beim Test für medizinische Studiengänge (TMS) ist allerdings festzuhalten, dass die Durchführung von zentralen Studieneignungstests dazu führen dürfte, dass in Studiengängen mit einer testbasierten Auswahl insbesondere diejenigen Studieninteressierten im Vorteil sind, die sich bereits frühzeitig (knapp ein Jahr vor dem späteren Studienbeginn) mit der Frage eines denkbaren Studienfaches beschäftigen, um sich dann bereits rund acht Monate vor dem potenziellen Studienbeginn für einen Auswahltest für das mögliche Wunschfach anmelden zu können.

2.3 Vorbereitung auf den Studieneignungstest

Studieneignungstests sind *High-Stakes-Tests* – Testverfahren also, bei denen vom Ergebnis für die Teilnehmenden viel abhängt (konkret: die Chance auf Zulassung) und entsprechend zu erwarten ist, dass Testteilnehmer*innen maximal bestrebt sind, gute Testleistungen zu erzielen. Die empirischen Befunde legen nahe, dass die Ergebnisse von Studierendenauswahltests dann valider sind, wenn allen Studieninteressierten die Möglichkeit für ein Training mit Beispielaufgaben gegeben wird (Levacher et al. 2022; Schneider et al. 2020).

Entsprechend wurde für den STAV-Psych ein hochwertiges und gebührenfrei zugängliches Informations- und Vorbereitungsangebot erstellt. Hierbei sorgen erstens die in das OSA-Psych integrierten Testelemente für eine erste Information über die zu erwartenden Aufgaben aus dem späteren Auswahltest. Zweitens werden die Information über den Test, die Abläufe am Testtag sowie beispielhafte Aufgaben der verschiedenen Formate über die STAV-Psych Internetseite allen Interessierten zur Verfügung gestellt. Vor allem aber stehen kostenfreie Vorbereitungsmöglichkeiten in Form von Trainingsvideos über die Internetseite www.stav-psych.de zur Verfügung. Diese Trainingsmaterialien wurden direkt von fachkundigen Expert*innen aus dem STAV-Psych-Team entwickelt. Die Videos liefern dabei eine systematische Anleitung dazu, anhand welcher Strategien die Aufgaben des Tests bearbeitet werden können. Diese Strategien werden videobasiert vermittelt, erläutert und dann auf weitere Aufgaben angewendet. Darüber hinaus gibt es auch ein Trainingsvideo, das sich auf allgemeine Strategien der Testteilnahme bezieht und Hinweise zur angemessenen mentalen Vorbereitung auf die Testsituation, zu Stützstrategien am Testtag und zum Umgang mit Testangst gibt. Mit dem Verweis auf dieses Material können Studienberater*innen den Testinteressierten eine gute Vorbereitung auf den Test ermöglichen. Kostenpflichtige Vorbereitungsangebote von ungesicherter Qualität, wie sie

von kommerziellen Anbietern offeriert werden, sind angesichts dieses Angebots weniger attraktiv für die Bewerber*innen.

2.4 Kosten der Studieneignungstestung

Die Testungen für den STAV-Psych finden einmal im Jahr zu zuvor bekannt gegebenen Terminen im späten Frühjahr statt. Hierzu melden sich die Bewerber*innen Anfang des Jahres an, entrichten eine Testgebühr und wählen einen für sie günstigen Testort. Das Testergebnis hat an allen teilnehmenden Hochschulen Gültigkeit. Dies ermöglicht eine größere Ökonomie und geringere Kosten des Verfahrens. Auch den Bewerber*innen entstehen so geringere Kosten, weil wohnortnähere Testorte gewählt werden können und die Reisekosten geringer sind. Außerdem boten Fachschaften der Psychologie bei der STAV-Psych-Durchführung im Frühjahr 2022 eine Schlafplatzbörse an den Testorten an. Dies reduziert zusätzlich die individuellen Kosten der Testteilnehmer*innen und erleichtert unter Umständen das Zurechtfinden am Testort. Die Einbindung studentischer Fachschaften an dieser Stelle der Durchführung des Auswahlverfahrens zeigt auch, dass eine sozial gerechtere Gestaltung von Auswahlverfahren durch eine breite Beteiligung von Mitgliedern der gesamten Hochschulgemeinde besser gelingen kann.

Die Testgebühr, die von den Bewerber*innen zu entrichten ist, beläuft sich derzeit auf 100€. Sie ist kostendeckend kalkuliert und entspricht der Höhe der Testgebühren des TMS. Die Gebühr ist notwendig, um die Testentwicklung, Testpflege sowie die Testorganisation und -durchführung zu finanzieren – zumindest so lange den Universitäten seitens der Länder nicht weitere Mittel zur Finanzierung dieser Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Die Gebühren sind zu den zu leistenden Tätigkeiten relativ moderat und alternative Verfahren (etwa Auswahlgespräche an jedem der potenziellen Studienorte) wären letztlich auch für die Studieninteressierten teurer.

Selbst wenn die Gebühren damit durch die Kosten gerechtfertigt sind, stellen diese für die einzelnen Bewerber*innen eine finanzielle Belastung dar und bringen die Gefahr sozialer Disparitäten mit sich. Bislang gibt es noch keine bundeseinheitliche Regelung, auf deren Grundlage finanziell schwächer gestellte Bewerber*innen die Möglichkeit haben, bei Auswahltests die Gebühren erstattet zu bekommen. Beim STAV-Psych kann bislang in Härtefällen ein Erlass der Gebühren beantragt werden. Da sich die Testungen durch die eingenommenen Gebühren finanzieren, tragen in diesem Fall die anderen zahlenden Teilnehmer*innen die Kosten der ausfallenden Gebühren. Längerfristig könnte dies zu einem Steigen der Testgebühren führen, weshalb eine externe Lösung für einen möglichen Gebührenerlass anzustreben ist.

2.5 Empirische Belege zur Validität und Fairness des Studieneignungstests

Da sich die bei der Studierendenauswahl verwendeten Verfahren gemäß des NC-Urteils an der Eignung der Studienbewerber*innen orientieren sollen, ist die Überprüfung der Validität der Auswahltests eine kontinuierliche Grundaufgabe für die Testanbieter*innen. In einer aktu-

ell publizierten Studie (Watrin et al. 2022) werden hierzu erste Befunde auf Basis einer Stichprobe von 371 Psychologiestudierenden vorgestellt. Als wichtig hervorzuheben ist, dass die Testergebnisse eine Korrelation von $r = .38$ ($p < .01$) zu der 2,5 Jahre später vorliegenden Durchschnittsnote aufweisen. Weiterhin weisen die Testergebnisse bzgl. des Studienerfolgs in multiplen Regressionen ($\Delta R^2 = 8.7\%$) und latenten Strukturgleichungsmodellen ($\Delta R^2 = 16\%$) eine bedeutsame inkrementelle Validität über die HZB-Note hinaus auf. Diese ist ein erster klarer Beleg dafür, dass die Validität der Studierendenauswahl durch die im STAV-Psych eingesetzten Testverfahren gegenüber der HZB-Note verbessert werden kann. Um kontinuierlich Aussagen zur prädiktiven Validität (und später auch Fairness, vgl. Watrin et al. 2022) treffen zu können, bedarf es einer Infrastruktur, in der die Testergebnisse der ausgewählten Personen mit Studienerfolgsdaten der teilnehmenden Universitäten kombiniert werden können. Im Rahmen des STAV-Psych wurden die Grundlagen hierfür geschaffen.

3. Kritische Reflexion und Perspektiven

Anhand des neuen STAV-Psych haben wir das Potential von Tests für die Auswahl von Studierenden in begehrten Studiengängen illustriert. Wie dargestellt sprechen viele Argumente für die Verwendung von einheitlichen Auswahltests als Zulassungskriterium. Diese Vorteile greifen umso mehr, je breiter ein Test etabliert ist und von je mehr Universitäten er als Kriterium bei der Auswahl Berücksichtigung findet. Entsprechend bemühen sich die Deutsche Gesellschaft für Psychologie und der Psychologische Fakultätentag derzeit darum, die bestehenden Verfahren der Bundesländer Baden-Württemberg und Berlin zusammenzuführen und zu einem bundesweiten Verfahren mit computerbasierter Testung auszubauen. Ein solches Vorgehen bietet sich allerdings eher in solchen Studiengängen an, bei denen standortspezifische Besonderheiten der Curricula nicht so stark ausgeprägt sind, dass diese bereits bei der Auswahl von Studienbewerber*innen Berücksichtigung finden müssten.

Ein Problem einheitlicher standardisierter Auswahltests, wie sie bereits seit Längerem in der Medizin und nun auch in der Psychologie (sowie darüber hinaus aktuell in der Pharmazie) zunehmend Verbreitung finden, ist darin zu sehen, dass die Anmeldung zum und Teilnahme am Auswahltest deutlich vor Studienbeginn erfolgen müssen. Pointiert formuliert könnte man vermuten, dass die Verwendung von einheitlichen Auswahltests gut informierte und frühzeitig orientierte Studienbewerber*innen begünstigt. Dem kann man durch Angebote wie internetbasierten OSAs begegnen, man wird aber vermutlich den Vorteil zugunsten frühzeitig Informierter nicht vollständig aushebeln.

Zu debattieren ist zukünftig auch, ob es angesichts einer zu erwartenden Zunahme an Fächern mit Auswahltests Mechanismen gibt, die verhindern, dass Studieninteressierte mit entsprechenden breiteren Interessen sich einer Vielzahl an Testverfahren (z.B. Medizin, Psychologie, Pharmazie) unterziehen müssen. Zum Teil erfassen die Auswahltests überlappende allgemeine Kompetenzen (z.B. analytische Fähigkeiten). Ein gut durchdachtes

System computerbasierter Testungen mit allgemeinen sowie fachspezifischen Testmodulen könnte hier Doppeltestungen vermeiden.

Schließlich gilt es bei der Validierung der Auswahltests zu diskutieren, wie Erfolg als Validierungskriterium auszulegen und dementsprechend zu messen ist. Unter Erfolg werden in diesem Kontext bisher Studiennoten, Studienzufriedenheit, Studiendauer sowie das Ausbleiben von Studienabbruch gefasst (vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014). Letztlich wäre es aus unserer Sicht wünschenswert, Erfolgsindikatoren auch im anschließenden Beruf zu messen (im Sinne von Arbeitsleistung und -zufriedenheit).

Insgesamt hoffen wir, dass durch die Entwicklung und Implementierung des Studierendenauswahltests Psychologie exemplarisch ein Weg beschritten wird, bei dem bei der Auswahl von Studierenden in Studiengänge empirisch nachgewiesene Indikatoren von Eignung in standardisierter Weise erfasst und berücksichtigt werden. Ein solches Vorgehen erhöht nicht nur die Rechtssicherheit und Fairness des Verfahrens, sondern trägt schlussendlich auch zu einer bestmöglichen Nutzung der knappen Studienplätze und einem breiten Verständnis zu mehr Erfolg von Studierenden bei.

Literaturverzeichnis

- BVerfG (2017)*: Urteil des Ersten Senats vom 19. Dezember 2017 1 BvL 3/14, 1 BvL 4/14 - Rn. (1 - 253), Online in URL: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2017/12/1s20171219_1bv1000314.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (16.04.2020)
- Formazin, M./Schroeders, U./Köller, O./Wilhelm, O./Westmeyer, H. (2011)*: Studierendenauswahl im Fach Psychologie. In: Psychologische Rundschau, 62 (4), S. 221-236.
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014)*: Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (1), S. 8-28.
- Hell, B. (2009)*: Selbsttests zur Studienorientierung: Nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G./Hörsch, K. (Hg.): Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 9-19.
- Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007)*: Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. In: Empirische Pädagogik, 21 (3), S. 251-270.
- Levacher, J./Koch, M./Hissbach, J./Spinath, F. M./Becker, N. (2022)*: You can play the game without knowing the rules – But you're better off knowing them: The influence of rule knowledge on figural matrices tests. In: European Journal of Psychological Assessment, 38 (1), pp. 15-23.

- Karst, K./Ertelt, B.-J./Frey, A./Dickhäuser, O. (2017)*: Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. In: Journal for Educational Research Online, 9 (2), S. 205-227.
- Konegen-Grenier, C. (2018)*: Wer bekommt einen Studienplatz. Die Regelungen des Hochschulzugangs im Umbruch. Köln.
- Menz, C./Rutsch, J./Spinath, B. (2021)*: Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie. In: Das Hochschulwesen, 69 (1+2), S. 24-30.
- Merkle, B./Schiltenwolf, M./Kiesel, A./Dickhäuser, O. (2021)*: Entwicklung und Validierung eines Erwartungs- und Interessenstests (E-x-I) zur Erkundung studienfachspezifischer Passung in einem Online-Self-Assessment. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 5 (2), S. 162-183.
- Müller, C. (2021)*: Geschlechterunterschiede im Abitur und ihre Auswirkung auf die Zulassungschancen in den medizinischen Studienfächern. In: Das Hochschulwesen, 69 (5+6), S. 152-163.
- Rutsch, J./Menz, C./Becker, N./Bengel, J./Dickhäuser, O./Kiesel, A./Wilhelm, O./Spinath, B. (2020)*: Qualitätsaspekte bei der Einführung eines Studierendenauswahlverfahrens am Beispiel der Psychologie. In: Qualität in der Wissenschaft, 14 (3), S. 77-84.
- Schneider, B./Becker, N./Krieger, F./Spinath, F. M./Sparfeldt, J. R. (2020)*: Teaching the underlying rules of figural matrices in a short video increases test scores. In: Intelligence, 82, 101473.
- Schult, J./Hofmann, A./Stegt, S. J. (2019)*: Leisten fachspezifische Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum eine valide Studiererfolgsprognose? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51 (1), S. 16-30.
- Watrin, L./Geiger, M./Levacher, J./Spinath, B./Wilhelm, O. (2022)*: Development and initial validation of an admission test for bachelor psychology studies. In: Frontiers in Psychology, 7, 909818.

- **Oliver Dickhäuser**, Prof. Dr., Professor für Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim, E-Mail: Oliver.Dickhaeuser@uni-mannheim.de
- **Belinda Merkle**, M.Sc., Akademische Mitarbeiterin, Universität Mannheim, E-Mail: bmerkle@mail.uni-mannheim.de
- **Nicolas Becker**, PD Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Differenzielle Psychologie und Psychologische Diagnostik, Universität des Saarlandes, E-Mail: Nicolas.Becker@mx.uni-saarland.de
- **Birgit Spinath**, Prof. Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie, Universität Heidelberg, E-Mail: Birgit.Spinath@psychologie.uni-heidelberg.de

Pascale Stephanie Petri Neue Erkenntnisse zu Studiererfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulesemestern. Die vorliegende Arbeit hat sich über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Pascale Stephanie Petri & Martin Kersting

Studienplatzvergabe 2.0 – Warum vorgeschaltete Online Self-Assessments nützlich sein können



*Pascale
Stephanie Petri*



Martin Kersting

In 2017, the German Federal Constitutional Court made the legal judgement that the established restricted admission for studying medicine based 'only' on the final high school grades is incompatible with the basic right for the free choice of education: Additional criteria should be used for the selection of candidates. This line of reasoning applies to all study fields with restricted admission. While a modification of the admission procedure is demanded, the practical implementation however remains unclear. The field of higher education research has the theoretical knowledge, the instruments and the practical experiences needed to optimize admission procedures. In this paper, we first reflect empirical findings on the prediction of study success, and second, we illustrate which instruments can be used hereby. More specifically, we focus on Online Self-Assessments (OSAs) as economic online tools as to supplement the existing counselling and coaching offers.

2017 entschied das Bundesverfassungsgericht, dass der Numerus clausus im Studienfach Medizin mit dem Grundrecht auf freie Ausbildungswahl nur bedingt vereinbar ist. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung muss um weitere Kriterien ergänzt werden. Die Argumentation des Urteils trifft auf alle zulassungsbeschränkten Studiengänge zu. Die Auswahlkriterien bedürfen der Modifikation – wie diese aussieht, ist vielerorts noch unklar. Die Hochschulforschung verfügt über das theoretische Wissen, die Instrumente und die praktische Erfahrung, (Selbst-)Selektions- und Platzierungsentscheidungen treffsicher zu optimieren. In diesem Beitrag stellen wir zunächst aktuelle, handlungsrelevante empirische Befunde zur Vorhersage von Studienerfolg vor, bevor wir anschließend erläutern, mit welchen eignungsdiagnostischen Verfahren sich bedeutsame Prädiktoren valide, fair und pragmatisch erfassen lassen. Dabei legen wir den Schwerpunkt auf das Instrument „Online Self-Assessments“ (OSAs), das bislang vornehmlich als besonders ökonomische Methode zur Unterstützung der Studienwahl genutzt wird, u.E. aber auch die Studierenden auswahl unterstützen kann. Betonen möchten wir die Förderdiagnostik und die Stärkung der Selbstselektion. Konkret geben wir einen Überblick über die Entwicklung und Implementierung von OSAs sowie deren Einbindung in die Studierendenauswahl und in bestehende Angebote der Studienberatung.

Notwendige Veränderungen der Zulassungsverfahren – Effekte auf die Hochschulpraxis?

Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts sind sowohl der Staatsvertrag als auch die Hochschulzulassungs-

setzungsgesetze der Länder angepasst worden. Die Konzeption neuer (bzw. erweiterter) Zulassungsverfahren in der Hochschulpraxis ist nun auch für weitere Fächer, über die Humanmedizin hinaus, eine wichtige Gestaltungsaufgabe (Haase et al. 2022; Heine et al. 2006). Bei der Erfassung zusätzlicher Eignungsmerkmale ist neben der Qualität der Vorgehensweise auch eine ressourcenorientierte Umsetzung gefragt. Wir schlagen vor, die Zulassungsverfahren durch Online Self-Assessments zu begleiten. Obwohl die in einem OSA erzielten Ergebnisse selbst, wie wir unten aufzeigen werden, nicht zulassungsrelevant sind und sein dürfen, kann sich die dadurch optimierte Selbstselektion in Form einer Steigerung der Grundquote und einer Senkung der Anzahl ungeeigneter Bewerberinnen und Bewerber positiv auf das Zulassungsgeschehen auswirken.

OSAs gewinnen national und international im Hochschulsektor im Zusammenhang mit der Unterstützung einer informierten Studienwahl zwar immer mehr an Bedeutung (Stoll/Weis 2021), werden aber nur selten im Kontext der Zulassungsverfahren betrachtet. In diesem Beitrag geben wir einen Überblick über die Nützlichkeit von OSAs als dem Zulassungsverfahren vorgeschaltetes Instrument. Darüber hinaus zeigen wir auf, wie OSAs bei denjenigen, die sich für ein Studium entscheiden und zugelassen werden, als förderdiagnostisches Instrument genutzt und schließlich auch als „Marketing-Instrument“ eingesetzt werden können (Claves 2019; Stumpe/Steinkraus 2019).

Grundlage der (Studien-)Eignungsdiagnostik

Als mögliches zusätzliches Zulassungskriterium nennt das Bundesverfassungsgericht in der Begründung zum Urteil über die Vergabe von Studienplätzen (BVerfG

2017) unter anderem „fachspezifischen Studierfähigkeits-tests“. Aus eignungsdiagnostischer Sicht ist dies ein sehr weit gefasster Begriff. Die theoretisch fundierte und zugleich praktikable Umsetzung ist weitaus komplexer, als es zunächst erscheinen mag.

Aus psychodiagnostischer Sicht ist die Basis von Eignungsdiagnostik stets die Anforderungsanalyse (Diagnostik- und Testkuratorium 2018; DIN Deutsches Institut für Normierung e.V. 2016). Im Kontext der Studienplatzvergabe bedeutet das, die Eignungsmerkmale zu bestimmen, „die Voraussetzung für Erfolg und Zufriedenheit [...] im Studium sind“ (Höft et al. 2018, S. 97). Schütz und Weingardt (2021) erläutern, dass eine frühzeitige Klärung dessen, was unter „Studieneignung“ oder „Studienerfolg“ (im Sinne von: vorherzusagendes Kriterium) verstanden wird, der Ausgangspunkt der Anforderungsanalyse ist.

Zur Identifikation der Eignungsmerkmale (im Sinne von: Prädiktoren) können verschiedene Strategien angewendet und verschiedene diagnostische Verfahren eingesetzt werden (siehe den Überblick von Kersting/Marquardt 2021). Im Kontext der Hochschulzulassung wird vor allem auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) zurückgegriffen – diese Praxis zählt in der Eignungsdiagnostik als „Dokumentenanalyse“. Darüber hinaus kommen gelegentlich Leistungstests zum Einsatz. Hinsichtlich der HZB-Note ist zu sagen, dass die Forschung zur Berufs- und Studieneignung die prädiktive Validität der Schulnoten (insbesondere der HZB-Note) untermauert, wobei sich im europäischen Vergleich die deutschen HZB-Noten als besonders treffsicher erwiesen (Trapmann et al. 2007): Sie bewähren sich sogar in solchen Studiengängen als Erfolgsprediktor, bei denen es aufgrund der Zulassungspraxis eine stark eingeschränkte Streuung in diesen Noten gibt (siehe die Studie von Janke/Dickhäuser 2018, für das Psychologiestudium). Keinesfalls ist die HZB-Note mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (siehe oben) „tabu“, es ist lediglich untersagt, die Zulassung „allein“ oder „ganz überwiegend“ nach diesem Kriterium zu vergeben.

Über die HZB-Note hinaus stehen weitere relevante Prädiktoren zur Verfügung, deren Aussagekraft durch Metaanalysen bestätigt wurde (Richardson et al. 2012; Robbins et al. 2004; Schneider/Preckel 2017). Steht man allerdings vor der Wahl geeigneter Eignungsmerkmale für die Zulassung zum Studium, ist eine differenzierte Betrachtung der vorliegenden Befunde angeraten. Als Zulassungskriterien können aus dem Potpourri valider Studienerfolgsprediktoren nur solche Merkmale herangezogen werden, die sich einerseits bereits vor Studienbeginn erfassen lassen und andererseits auch – gemessen an den vorhandenen Ressourcen – mit einem realistischen Aufwand reliabel und valide erfasst werden können.

Fachübergreifende Eignungsmerkmale, deren Zusammenhang mit Studienerfolg vielfach belegt ist, können den drei großen Themenfeldern Intelligenz, Persönlichkeit und Interessen zugeordnet werden (Petri et al. 2021). Konkrete Beispiele für wichtige Eignungsmerkmale sind das schlussfolgernde Denken aus dem Bereich der Intelligenz, die Gewissenhaftigkeit aus dem Bereich der Persönlichkeit und der Fit zwischen dem individuellen Interessensprofil und dem Profil des potenziellen

Wunschstudiums (Wille et al. 2020). Neben dem Anforderungsbezug, der Eignungsmerkmale auszeichnet, ist es wichtig, dass es sich um relativ stabile Personenmerkmale handelt, damit die Diagnose vor Studienbeginn erfolgen kann.

Über die Literaturrecherche hinaus können verschiedene Methoden der qualitativen und quantitativen Anforderungsanalysen studiengangsspezifisch angewendet werden, wobei oft eine Kombination anzuraten ist (Schütz/Weingardt 2021). Beispielsweise empfiehlt es sich, Lehrende und Studierende mit standardisierten Fragebogen (z.B. Gießener Anforderungsanalytischer Fragebogen; Michaelis et al. 2013) und strukturierten Interviews über die Besonderheiten ihres Faches am jeweiligen Studienstandort zu befragen (Thunsdorff et al. 2015). Das Ergebnis der Anforderungsanalyse ist das Anforderungsprofil, in welchem die relevanten Eignungsmerkmale samt wünschenswerten Ausprägungen definiert sind. Im nächsten Schritt ist dann zu klären, welche der Eignungsmerkmale man auf welche Art und Weise erfassen möchte.

Welchen Gestaltungsspielraum haben Hochschulen – und welchen nutzen sie?

Zulassungsverfahren gibt es nur für Studiengänge, die zulassungsbeschränkt sind. Die Zulassungsbeschränkungen sind seit Jahren rückläufig. Das Centrum für Hochschulentwicklung weist für das Wintersemester 2021/2022 eine Quote von rund 40 Prozent der Studiengänge aus, wobei es große regionale Unterschiede zwischen den Studienorten gibt (Hachmeister/Gehlke/Hüning 2020).

In einer aktuellen, bundesweit angelegten Untersuchung konnten Haase et al. (2022) zeigen, dass in den Fächergruppen Wirtschaft und Recht sowie MINT die Vergabe von Studienplätzen am häufigsten ausschließlich auf Basis der HZB-Note erfolgt. In den Gesellschafts- und Gesundheitswissenschaften wurde in ihrer Stichprobe am häufigsten die HZB-Note mit „externen Kriterien“ kombiniert. Hierunter verstehen Haase et al. (2022) „Merkmale, die die Bewerberinnen und Bewerber neben der Abiturnote/HZB an die Universität mitbringen (z.B. Schulfächernoten, Fremdsprachenkenntnisse, bisherige Berufserfahrung, Praktika, ehrenamtliches Engagement, Motivationsschreiben)“ (S. 6). Deutlich kleiner ist der Anteil an Hochschulen, die „interne Kriterien“ mit einbeziehen. Darunter versteht man in diesem Zusammenhang „Merkmale, die im Rahmen der durch die jeweiligen Hochschulen für die Bewerbenden-Auswahl eingesetzten Verfahren generiert werden (z.B. standardisierte Tests, Aufnahmegespräche, Online Self Assessment)“ (S. 7). Ein möglicher Grund für die weniger häufige Nutzung dieses Gestaltungsfreiraums durch die Hochschulen könnte der große Aufwand bei der Entwicklung und (im Fall von mündlichen Verfahren) Durchführung von solchen „fachspezifischen Zulassungsverfahren“ sein. Dennoch kann sich die Hinzunahme „interner Kriterien“ (=Eignungsmerkmale) lohnen, wenn sie die Prognosegüte erhöht (vgl. Petri et al. 2021).

Als Einstieg – sowohl auf der Mesoebene im Sinne von erste Ansätze institutioneller Implementierung als auch

auf der Mikroebene im Sinne von Informieren über potenziell interessante Studiengänge – kann ein OSA solche „interne Kriterien“ abtesten.

Was genau sind OSAs?

OSAs sind Online-Tools, die im Hochschulkontext in der Regel dazu verwendet werden, Studieninteressierte auf dem Weg zu einer informierten Studienwahl zu unterstützen. Sie stehen als kostenlose und jederzeit verfügbare Ressource online und meist anonym nutzbar zur Verfügung und bieten sowohl Informationselemente als auch psychometrische Tests und Fragebogen, mit denen eignungsrelevante Merkmale erfasst werden (Petri et al. 2021; Stoll/Weis 2021).

Fachspezifische OSAs werden in enger Abstimmung mit den jeweiligen Fachvertreterinnen und -vertretern entwickelt und müssen kontinuierlich gepflegt werden, um ein aktuelles und wertvolles Instrument zur Unterstützung bei der Studienwahl zu bleiben.

Studieninteressierte können bei der OSA-Nutzung detaillierte Informationen über ihr potenzielles Wunschstudium erhalten, im geschützten Raum testen, inwiefern sie die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium mitbringen und ob ihre Erwartungen an das Studium realistisch sind. Mittels Feedbacktexten wird ihnen rückgemeldet, wie sie in den einzelnen OSA-Elementen, zumeist Tests und Fragebogen, abgeschnitten haben und was das in Bezug auf die Studieneignung bedeutet. OSAs können darüber hinaus zum Zwecke der Förderdiagnostik eingesetzt werden. Insbesondere wenn im OSA (Vor-)Wissenstests enthalten sind oder beispielsweise Sprachkenntnisse getestet werden, kann und sollte im Rahmen des Feedbacks auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung, beispielsweise in Vorkursen oder Online-Selbstlernmaterialien, verwiesen werden.

OSAs dienen also der Unterstützung Studieninteressierter, die sich mit diesem niederschwelligen Angebot detailliert mit ihrem Wunschstudium auseinandersetzen können. Sie sollen dabei helfen, zu einer realistischen Einschätzung des Studiums zu gelangen und die Passung der eigenen Person zum Studiengang differenziert einschätzen zu können. In diesem Zusammenhang haben sich insbesondere auch solche Module bewährt, die ganz konkret individuelle Erwartungen an das Studium thematisieren: In diesen sogenannten „Erwartungschecks“ werden wichtige Informationen zu Studieninhalten und zum Studienablauf vermittelt (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013). OSA-Nutzerinnen und -Nutzer berichten, sich nach der Bearbeitung der Erwartungschecks besser informiert zu fühlen (Hasenberg/Stoll 2015). Weiterhin konnten längsschnittliche Untersuchungen zeigen, dass eine hohe Übereinstimmung der individuellen Erwartungen mit den tatsächlichen Studieninhalten in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit am Ende des ersten Semesters besteht (ebd.). Das verdeutlicht, dass OSAs auch durch das Erzeugen realistischer Erwartungen mittel- bis langfristig zur Reduktion von Studienabbruchquoten (aufgrund mangelnder Studienzufriedenheit) beitragen können.

Qualitativ hochwertige OSAs sind ein wertvolles Instrument für alle Studiengänge: Die Stärkung der Selbstselektion (OSA-Nutzer und -Nutzerinnen wählen eher das

zu ihnen passende Studium) ist unabhängig von der Beliebtheit eines Studiengangs wünschenswert, da dies mittelfristig zu einer informierten und reflektierten Studienwahl beiträgt und langfristig die Reduktion der Studienabbruchquote vorantreiben kann. OSAs können also über den Mechanismus der Selbstselektion helfen, die „richtigen“ Bewerberinnen und Bewerber (solche, die gute Studienerfolgsaussichten haben) zu attrahieren. Darüber hinaus kann bei Studiengängen, die sich weniger großer Beliebtheit erfreuen, bei der OSA-Gestaltung ein vermehrtes Augenmerk auf „Marketing“-Aspekte gelegt werden. So kann mit verschiedenen medialen Elementen die Besonderheit des Studiengangs am jeweiligen Studienort ins rechte Licht gerückt werden. Hierfür eignen sich beispielsweise kleine Videoausschnitte vom Campus, von besonderen Laboreinrichtungen, kurze Videointerviews mit zufriedenen Studierenden, Bilder von spannenden Exkursionen oder Ähnlichem. Solche interaktiven Informationselemente gehen weit über starre Internetseiten hinaus und können helfen, die Vorteile eines Studiengangs und Studienortes bei der Zielgruppe ins Bewusstsein zu bringen. Gerade kleine Studiengänge, die aus ökonomischer Perspektive „ums Überleben“ kämpfen, können von der Implementierung eines OSAs stark profitieren.

Warum sind OSAs eine praxisnahe und ressourcenschonende Ergänzung für Zulassungsverfahren?

OSAs haben sich in den letzten 20 Jahren im Hochschulbildungsbereich weit verbreitet (Stoll/Weis 2021). Aktuell werden sie zumeist auf freiwilliger Basis als Ergänzung zu bereits bestehenden Informations- und Beratungsinstrumenten für Studieninteressierte angeboten. OSAs ergänzen die bestehenden Beratungsinstanzen besonders ressourcenschonend, da sie als Online-Instrumente – einmal etabliert und kontinuierlich gepflegt – für unterschiedlich große Anzahlen von Studieninteressierten nahezu beliebig skalierbar sind, ohne dass sich für die Hochschulen bei hohen Zugriffszahlen die Kosten erhöhen. Diese OSA-Konzepte sind im Idealfall eng vernetzt mit anderen Beratungsangeboten für Studieninteressierte, wie beispielsweise mit dem persönlichen Beratungsgespräch in einer Studienberatung am Hochschulstandort.

Während OSAs zumeist nur für die Studienorientierung genutzt werden, plädieren wir dafür, OSAs auch bei Zulassungsverfahren einzusetzen. An wenigen Hochschulen in Deutschland (z.B. RWTH Aachen oder Universität Tübingen) und auch in Österreich (z.B. Universität Salzburg, vgl. Scherndl et al. 2019) wird dies bereits praktiziert, indem die Teilnahme an einem hochschul- und fachspezifischen OSA eine formale Voraussetzung für die Einschreibung in bestimmten Fächern ist. Dafür wird das OSA dann nicht – wie im Kontext der Studienwahlberatung – anonym bearbeitet, sondern mit einem Pseudonym (einer persönlichen Kennung), das bei der Einschreibung nachzuweisen ist. Dabei ist nur der Nachweis der Teilnahme eine verpflichtende Voraussetzung für die Einschreibung. Welche Ergebnisse in Tests und Fragebogen, die diese OSAs umfassen, erreicht wurden,

spielt keine Rolle. Vielmehr soll diese Verpflichtung zur Nutzung des OSAs die Studieninteressierten lediglich zur Auseinandersetzung mit und Reflektion über ihre Studienfachwahl anregen.

Empirische Belege für die Nützlichkeit von OSAs?

Die positiven Effekte der OSA-Nutzung lassen sich nicht nur auf der Mikroebene nachweisen (positive Evaluationen durch OSA-Nutzende; Petri/Kersting 2022), sondern sind auch auf der Mesoebene empirisch belegt. So konnte Stoll (2021) zeigen, dass sich seit der Einführung der verpflichtenden OSA-Nutzung als Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudiengang „Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie“ an der Universität Tübingen die Grundquote unter den Bewerbenden deutlich erhöht hat.

Unter „Grundquote“ (auch „Basisrate“ und „Prävalenz“ genannt) versteht man die à priori Verteilung des Vorkommens eines Merkmals in der interessierenden Grundgesamtheit (Kersting 2003). Im Kontext der Studienplatzvergabe bezeichnet die Grundquote den Anteil Geeigneter an der Gesamtgruppe der Studienplatzbewerberinnen und -bewerber. Die Nutzung eines OSAs kann die Grundquote erhöhen, indem Studieninteressierte, die wenig geeignet für ein bestimmtes Studienfach sind, bereits bei der Nutzung des OSAs merken, dass ihr eigenes Profil wenig mit dem Anforderungsprofil überlappt und sie ggf. sogar falsche Vorstellungen von den Inhalten des jeweiligen Studiengangs haben. Anhand eines klaren und zugleich konstruktiven Feedbacks am Ende der OSA-Bearbeitung kann ihnen dieser „Mis-Fit“ noch vor der Studienplatzbewerbung rückgemeldet werden. Das kann dazu führen, dass wenig geeignete Personen sich gar nicht erst bewerben. Dies reduziert die Gefahr eignungsdiagnostischer „Fehlentscheidungen“ (im Sinne von „falsch positiv“, also Zulassung wenig geeigneter Bewerberinnen und Bewerber) und kann damit mittelfristig auch dazu beitragen, die Studienabbruchquote zu senken. Während durch die OSA-bedingte Selbstselektion der Anteil der geeigneten Bewerbenden innerhalb aller Bewerbenden steigt, kann die Anzahl der Bewerbenden insgesamt sinken – was mit einer Reduktion des Aufwands bei den Zulassungsverfahren verbunden ist. Umgekehrt werden die OSA-Nutzenden, die eine gute Eignung (guter „Fit“ zwischen persönlichem Profil und Anforderungsprofil eines Studiengangs) mitbringen, aufgrund des positiven Feedbacks, welches sie im OSA erhalten, zur Bewerbung ermutigt. Petri et al. (2021) haben eine detaillierte Simulationsstudie zu Effekten der OSA-Nutzung in Abhängigkeit von der Validität der verwendeten Prädiktoren und der Studienwahl-Orientierung anhand des OSA-Feedbacks publiziert.

Wie können OSAs in die Beratung zur Studienorientierung sowie in die Studienberatung eingebunden werden?

Die Studienberatung seitens der Hochschulen ist ein integraler Bestandteil der Unterstützung Studieninteres-

sierter sowie bereits eingeschriebener Studierender (Gavin-Kramer 2019). Die Hochschulrektorenkonferenz bekräftigte dies in einer Pressemitteilung im November 2021: „Ein eigenes, hochwertiges Beratungsangebot sei [...] ein profilbildendes Element für jede Hochschule.“ Dieses wichtige Element der Beratungspraxis ist ökonomisch betrachtet für die Hochschulen jedoch sehr ressourcenintensiv (vor allem bei der 1:1-Beratung). Für einige Ratsuchende stellt die klassische Beratung wiederum eine gewisses Hindernis dar: Es kann eine psychologische Hürde sein, andere um Rat zu bitten oder auch eine zeitliche und örtliche Hürde, die Beratungsstellen zu definierten Öffnungszeiten – ggf. in Präsenz – aufzusuchen. Demgegenüber kann ein OSA jederzeit (unabhängig von „Öffnungszeiten“) und von jedem Ort unter Wahrung der Anonymität genutzt werden. Es kann somit einen ersten Ansatzpunkt für die selbstständige Beschäftigung mit der Frage der Studienwahl darstellen, woran sich je nach Bedarf ein persönliches Gespräch anschließen kann. OSAs können und sollten in den Gesamtprozess der studienbegleitenden Beratung und Förderung eingebunden werden.

Damit Studieninteressierte besonders umfassend von der OSA-Nutzung profitieren können, ist es ratsam, nicht nur eine Status-Diagnostik zu betreiben („So ist es zum jetzigen Zeitpunkt“), sondern den Aspekt der Förderdiagnostik in den Vordergrund zu stellen. Idealerweise sollte daher die Diagnostik mit individuell passenden Verweisen auf Beratungsangebote, Coaching oder auch Vorbereitungskurse bzw. Brückenkurse angereichert werden. An vielen Hochschulen stehen zahlreiche Unterstützungsangebote für Studierende oder Studieninteressierte zur Verfügung, die aber von denjenigen, die besonders davon profitieren würden, nicht im ausreichenden Maße abgerufen werden. OSAs können so gestaltet werden, dass sie für eine große Zahl von Studieninteressierten eine automatisierte, individuumszentrierte und ressourcenorientierte Diagnose der Bedarf sowie ein systematisches, individuelles „Matching“ von hilfreichen Unterstützungsmaßnahmen zu den diagnostizierten Bedürfnissen der Personen leisten.

Wichtig ist hierbei, den OSA-Nutzenden verständliches Feedback zu ihrem Abschneiden in den jeweiligen Tests und Fragebogen zu geben (Persike et al. 2021). Besonderes Augenmerk sollte dabei einerseits auf der passenden Ansprache der Zielgruppe (vor allem Schülerinnen und Schüler) liegen und andererseits auf der Formulierung konstruktiver Feedbacktexte. Diese müssen zum individuellen Stärken-Schwächen-Profil passen und darüber hinaus im Falle von Weiterentwicklungsmöglichkeiten konkrete Hinweise auf Angebote innerhalb und außerhalb der Hochschule bieten. Hier ergibt sich einerseits die Schnittstelle zur persönlichen Beratung: Das Ergebnis, das im OSA erzielt wird, sollte exportierbar sein (bspw. sich als pdf-Datei speichern und ausdrucken lassen), um es bei Bedarf zu einem persönlichen Beratungsgespräch mitnehmen zu können. Andererseits können den Ratsuchenden auch gezielt webbasierte Selbsthilfeprogramme angeboten werden, um die Studienberatungen in den Fällen zu entlasten, in denen eine Online-Unterstützung ausreichend ist. Damit OSA und Studienberatung dann tatsächlich ineinandergreifende Angebote sein können, ist eine interne

Abstimmung der OSA-Verantwortlichen und der Studienberatung unabdingbar. Denkbar sind hier gemeinsame Workshops zur Erarbeitung eines geteilten Verständnisses der relevanten Eignungsmerkmale. Dabei sollte auch herausgearbeitet werden, wie die verschiedenen Feedbacktexte im OSA zu interpretieren sind, um ratsuchende OSA-Nutzerinnen und -Nutzer bei der Interpretation ihrer individuellen Ergebnisse bestmöglich zu unterstützen. Daran schließt sich die enge Verzahnung von (Vor-)Kursen und Workshops an, die insbesondere innerhalb der Feedbacktexte und in persönlichen Beratungsgesprächen betont werden sollte. Zudem sollte sowohl im Rahmen von Informationsmodulen im OSA als auch in Beratungsgesprächen die jeweils gültige Zulassungspraxis transparent dargelegt werden, um Studieninteressierten den Prozess der Zulassung zu erläutern und die formalen Anforderungen klar aufzuzeigen. So sollten die im OSA verwendeten Instrumente eng abgestimmt werden mit den Instrumenten, die in dem Fall einer Bewerbung seitens der Hochschule für die Erfassung der sogenannten „internen Kriterien“ als schlussendliche Zulassungsverfahren eingesetzt werden. OSA-Nutzende können sich so bereits im geschützten Rahmen auf die spätere Testung vorbereiten. Dass somit alle die Möglichkeit der Testvorbereitung erhalten, ist ein Aspekt der Fairness. Da Übung und Vorbereitung nachweislich einen Effekt auf die Testleistung zeigen (Scharfen et al. 2018), wäre es problematisch, wenn nur einige Personen die Möglichkeit haben, sich auf Zulassungstests vorzubereiten.

Fazit: OSA als nützliches Tool in Ergänzung zu Studienberatung und Zulassungsverfahren

In diesem Beitrag haben wir aufgezeigt, dass Hochschulen von OSAs vielfältig profitieren können, u. a. lassen sich OSAs als verpflichtendes Instrument vor das eigentliche Zulassungsverfahren schalten. Die wesentlichen Vorteile fassen wir in Kasten 1 zusammen. Mit diesem online zugänglichen und auch für große Gruppen an Bewerbenden problemlos skalierbaren Instrument kann eine Vielzahl an eignungsrelevanten Merkmalen psychometrisch qualitativ hochwertig erfasst und elektronisch verarbeitet werden. So können Studieninteressierte auf der Suche nach „ihrem“ passenden Studiengang niederschwellig und ressourcenschonend unterstützt werden. Empirisch belegt ist, dass der Einsatz von OSAs zur Erhöhung der Grundquote in der Gruppe derjenigen, die sich dann tatsächlich um einen Studienplatz bewerben, beitragen kann. Zudem zeigen Evaluationsstudien, dass sich OSAs einer hohen Akzeptanz bei den Studieninteressierten erfreuen (Ott et al. 2017).

OSAs können gleichzeitig als flankierendes Element der Zulassung und als beratendes Element für Studieninteressierte genutzt werden. Letzteres stellt einen förderdiagnostischen Ansatz dar, der sich eng mit den Beratungs-

und Kursangeboten der Hochschule sowie mit Online-Beratungsangeboten verzahnen lässt. Dies kann helfen, das ausdifferenzierte Beratungs- und Coachingangebot der jeweiligen Hochschule von Anfang an für (zukünftige) Studierende sichtbar und nutzbar zu machen.

Ausgewählte Vorzüge von Online Self-Assessments

- theoretisch und empirisch fundierte Instrumente zur selbstverantwortlichen Erfassung studienerefolgsrelevanter Eignungsmerkmale
- anforderungsspezifisch (studiengangsspezifisch), fachbereichs- und fächerspezifisch gestaltbar
- Kombination von Informationen über die Studienanforderungen mit Informationen über das eigene Profil der Stärken und Entwicklungsbereiche
- hohe Akzeptanz u.a. aufgrund der individuellen Feedbacks
- potenzielle Marketingplattform
- niederschwelliges Angebot (anonym, orts- und zeitunabhängig verfügbar, keine Bewertungsängste auslösend)
- ressourcenschonend, frei skalierbar
- als vorgeschaltetes Instrument der Zulassungsverfahren
 - Steigerung der Grundquote
 - Senkung der Anzahl an Bewerbenden
 - Faires (für alle verfügbares) Verfahren zur Vorbereitung auf das Auswahlverfahren
- als Beratungsinstrument für (zukünftige) Studierende
 - Verknüpfung mit individuell passenden Fördermaßnahmen
- Einbettung in den hochschulspezifischen Gesamtprozess der Beratung und Förderung von Studierenden
- Nutzung vorhandener Ressourcen, Erhöhung der Sichtbarkeit und Wirksamkeit bestehender Förderansätze
- Multifunktionalität: Einzelelemente von OSAs lassen sich sowohl für zulassungsfreie als auch für hochschulintern zulassungsbeschränkte Studiengänge nutzen (im letzteren Fall als vorgeschaltetes Instrument der Zulassungsverfahren)

■ **Pascale Stephanie Petri**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik, Fachbereich 06, Justus-Liebig-Universität Gießen,

E-Mail: Pascale.S.Petri@psychol.uni-giessen.de

■ **Martin Kersting**, Prof. Dr., Professor für Psychologische Diagnostik, Fachbereich 06, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Martin.Kersting@psychol.uni-giessen.de

Das Literaturverzeichnis finden Sie online unter www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS/Literaturverzeichnisse

Leonie Fleck, Anna Fuchs,
Isabella Schneider & Sabine C. Herpertz*

Studieneignungstest im „Auswahlverfahren der Hochschulen“ (AdH) –

Erweiterung des Auswahlverfahrens um sozial-kommunikative Fähigkeiten

The importance of social-communicative skills for the development of a secure doctor-patient relationship is increasingly coming into focus as a selection criterion for medical school admission. The development and implementation of valid selection methods is complex, which is why such procedures have rarely come into use in Germany to date. A pilot study at the Medical Faculty of the University of Heidelberg validates a newly developed selection procedure for the assessment of interpersonal competences (*Interactional Competencies – Medical Doctors / IC-MD*) based on *multiple mini interviews*. The procedure is intended to be used complementary to cognitive selection criteria. The article describes the aims, theoretical background and procedure of the current pilot study.



Leonie Fleck



Anna Fuchs



Isabella Schneider



Sabine C. Herpertz

1. Änderungen in der Medizinstudierendenauswahl

Die Auswahl geeigneter Bewerber*innen für medizinische Studiengänge ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder Gegenstand öffentlich-rechtlicher Auseinandersetzung gewesen. Der Bewerber*innenüberhang im Verhältnis zum Studienplatzangebot ist traditionell groß, der Konkurrenzdruck um die begehrten Plätze bzw. um die besten Bewerber*innen hoch und der Ruf nach bestmöglicher Studienadhärenz aufgrund der hohen Kosten eines Medizinstudienplatzes entsprechend laut. Zusätzlich bewegt sich die Debatte immer im Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen wissenschaftlich fundierter Studierfähigkeitsmessung, dem öffentlichen Bild eines*einer „guten Ärzt*in“ sowie dem verfassungsmäßig gebotenen Recht auf freie Berufswahl.

Zuletzt haben im Jahr 2017 zwei wegweisende Entscheidungen der Diskussion wieder zu neuer Konjunktur verholfen: Zunächst stellten Bund und Länder im Beschlusstext des *Masterplan Medizin 2020* eine grundsätzliche Weiterentwicklung der Zulassungsmodalitäten in Aussicht, indem soziale und kommunikative Kompetenzen entsprechend den Anforderungen an die ärztliche Tätigkeit stärker gewichtet werden sollen (Wissenschaftsrat 2018). Sodann urteilte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG), dass Teile des bis dahin angewandten Auswahlverfahrens verfassungswidrig seien,

und gab dem Gesetzgeber zwei Jahre Zeit, das Verfahren anzupassen.

Im Ergebnis trat 2019 ein neuer Staatsvertrag über die Hochschulzulassung (StV) in Kraft. Dadurch erhalten die Hochschulen einerseits die Möglichkeit, über die Vergabe eines größeren Anteils der zur Verfügung stehenden Studienplätze selbst zu bestimmen. Andererseits sind sie bei Einsatz und Gewichtung verschiedener auswahlrelevanter Kriterien nun enger auf bestimmte Vorgaben festgelegt. Neben verpflichtenden Kriterien wie der Abiturnote oder schriftlichen Studieneignungstests zur Überprüfung der kognitiven Voraussetzungen für ein (Medizin-)Studium sind weiterhin auch mündliche Verfahren möglich, die aufgrund der Interaktionskomponente in besonderem Maße geeignet sind, soziale und kommunikative Fähigkeiten zu untersuchen.

2. Bedeutung sozial-kommunikativer Fähigkeiten im ärztlichen Beruf

Der Ärzt*innen-Patient*innen-Beziehung kommt in der Gesundheitsversorgung eine große Bedeutung zu (Chandra et al. 2018; Chipidza et al. 2015). Ärztliche Kommunikationsfähigkeiten und Vertrauen in die Be-

* Unter Mitarbeit von Tim Wittenberg, Benjamin Mayer, Sindy Weise, Dorothee Amelung & Malvin Escher, Studiendekanat, Medizinische Fakultät, Universität Heidelberg.

handler*innen gehen mit einer größeren Patientenzufriedenheit einher (Biglu et al. 2017; Chang et al. 2013; Clever et al. 2008). Zudem ist das Vertrauen in die Behandler*innen mit gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen und subjektiv höherer Zufriedenheit, Lebensqualität und selbstberichteten symptombezogenen Erfolgen assoziiert (Birkhäuser et al. 2017). Adäquate ärztliche Kommunikation wirkt sich außerdem positiv auf die Behandlungssadhärenz von Patient*innen aus (Haskard Zolnier/DiMatteo 2009). So zeigte eine Meta-Analyse, dass es ein um 19% größeres Risiko für Non-Adhärenz gab, wenn Ärzt*innen schlecht kommunizierten verglichen mit gut kommunizierenden Ärzt*innen. Entsprechend kann eine patient*innenzentrierte Behandlung zu geringeren Behandlungskosten führen und somit das Gesundheitssystem entlasten (Bertakis/Azari 2011). Nicht zuletzt wird auch in der Berufsordnung der Deutschen Bundesärztekammer die innere Verpflichtung zur patient*innenzentrierten Arbeit an oberster Stelle angeführt (Deutscher Ärztetag 2021).

3. Sozial-kommunikative Fähigkeiten als Kriterium in der Studierendenauswahl

Obenstehende Befunde machen deutlich, dass eine Förderung von sozial-kommunikativen Fähigkeiten in medizinischen Berufen gefragt und angezeigt ist. Eine Möglichkeit zur Förderung dieser Kompetenzen unter Mediziner*innen besteht in der Durchführung entsprechender Trainings während des Studiums. Medizinstudierende an der Universität Heidelberg durchlaufen dafür z.B. seit Beginn der 2000er das Kommunikations- und Interaktionstraining für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT) (Schultz et al. 2007). Hier können Studierende im Kontakt mit Schauspielpatient*innen typische herausfordernde Gesprächssituationen kennenlernen und sich in der Bewältigung derartiger Situationen üben. Ein zusätzlicher Ansatz, der u.a. im *Masterplan Medizin 2020* (Wissenschaftsrat 2018) als Ziel formuliert wurde, besteht in der stärkeren Gewichtung sozialer und kommunikativer Kompetenzen zukünftiger Ärzt*innen bereits in der Studierendenauswahl. Das Ziel ist, frühzeitig in der Auswahl- und Entscheidungsphase diejenigen Personen zu identifizieren, die neben den kognitiven Voraussetzungen entsprechende Kompetenzen mitbringen. Dafür müssen Instrumente gefunden werden, die geeignet sind, die erwarteten Kompetenzen valide, zuverlässig und fair zu messen.

3.1 Situationen zur Bewertung berufsrelevanter sozial-kommunikativer Kompetenzen – Multiple Mini-Interviews

Der Entwicklung der Multiplen Mini-Interviews (MMIs) werden spezifische Konstrukte zugrunde gelegt, die Grundlage der Auswahl der zu bewertenden Kompetenzen sind. Diese reichen von allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten in Anlehnung an Tests zur emotionalen Intelligenz (Breil et al. 2020) über weitere Kriterien wie Entscheidungsstärke, Stresstoleranz, Selbstreflexion und Motivation zum Ärzt*innenberuf (Hissbach et al. 2014) bis hin zu nah am ärztlichen Berufsalltag konzipierten Kompetenzen (Biringen et al. 2019). 2002 wurde an der kanadischen McMaster Universität in Anleh-

nung an die *Objective Structured Clinical Examinations* (OSCE) das Konzept der MMI entwickelt, um kommunikative Fähigkeiten zu beurteilen. Hierbei durchlaufen Kandidat*innen mehrere kurze, voneinander abgegrenzte Prüfungs- oder Interviewstationen. Die Möglichkeit von Bewerber*innen, sich in mehreren Situationen zu zeigen, führt hierbei zu einer reliableren Bewertung der individuellen Leistung. So kann z.B. eine schlechte Leistung in einer einzelnen Station, die die wahre Fähigkeit des*der Bewerber*in gegebenenfalls nicht repräsentativ abbildet, durch gute Leistungen in den anderen Stationen wieder ausgeglichen werden. In der Studierendenauswahl werden Bewerber*innen innerhalb von MMI-Stationen mit unterschiedlichen Problemsituationen konfrontiert. Hierbei können Schauspielpatient*innen zum Einsatz kommen. Studienbewerber*innen haben die Aufgabe, in Rollenspielen, Diskussionen, Interviews oder Präsentationen die Aufgabenstellung so gut wie möglich umzusetzen. Der Einsatz von MMIs kann kontext-spezifische Effekte ausgleichen und hat eine zufriedenstellende Inter-Stationen-Reliabilität (Ali et al. 2019; Eva et al. 2004; Hanson et al. 2012). Dabei werden zwischen fünf und zehn Stationen von fünf bis acht Minuten Dauer durchlaufen. Im Gegensatz zu traditionellen Interviews weisen MMI eine bessere Reliabilität und Validität auf (Ali et al. 2019; Patterson et al. 2016). MMI als Auswahlverfahren in Gesundheitsberufen zeichnen sich außerdem durch eine gute Akzeptanz durch Bewerber*innen und Interviewer*innen aus (Pau et al. 2013). Demnach empfinden Teilnehmer*innen, dass die Anforderungen der angewandten Verfahren gut ihre Fähigkeiten widerspiegeln, und bewerten sie als fair und transparent.

3.2 Die prädiktive Validität sozial-kommunikativer Fähigkeitstests

Die Medizinische Fakultät Hamburg setzte bis zum Inkrafttreten des neuen StV 2020 MMI-basierte Bewertungen kommunikativer Fähigkeiten als Auswahlkriterium ein. Student*innen, die ihren Studienplatz aufgrund der Abiturnote oder dem MMI-Test für kommunikative Fähigkeiten erhalten hatten, schnitten in einer Multiple-Choice-Klausur über klinisches Wissen besser ab als Student*innen, die ihren Studienplatz über Wartezeit erhalten hatten (Bußenius/Harendza 2021). Jedoch waren Student*innen, die aufgrund ihrer kommunikativen Leistungen im MMI einen Studienplatz bekommen hatten, anderen Student*innen nicht überlegen in OSCE-Prüfungen. Eine Möglichkeit zur Erklärung könnte laut der Autorinnen das in den Studiengang integrierte Kommunikationstraining darstellen, welches interindividuelle Unterschiede in kommunikativen Fähigkeiten zu Beginn des Studiums ausgleichen könnte. Jedoch fanden Moshinsky et al. (2017), dass die Vertrautheit mit den Testinhalten aus MMIs keinen Einfluss auf die Leistung von Teilnehmer*innen hatte. Somit scheinen die erfassten Fähigkeiten zumindest nicht einfach einzuüben zu sein. An der belgischen Universität Gent wurden *Situational Judgement Tests* zur Evaluation interpersoneller Fähigkeiten eingesetzt (Lievens 2013). Bei dieser Art von Tests müssen Teilnehmer*innen unterschiedliche Verhaltensoptionen in kontext-relevanten Situationen bewer-

ten. Hier sagten die interpersonellen Fähigkeiten (Beziehungsaufbau und Informationsvermittlung) zu Studienbeginn signifikant und über kognitive Fähigkeiten hinaus Studienleistungen im Hinblick auf Kommunikationskompetenz vorher sowie auch Bewertungen durch Supervisor*innen in der klinischen Praxis. Jedoch war die prädiktive Validität nur moderat ausgeprägt, und Lievens (2013) empfahl weitere Forschung zu anderen Methoden und Prozeduren, um zwischenmenschliche Kompetenzen zu erfassen. Mielke et al. (2022) setzten sich daraufhin bei der Entwicklung eines Situational Judgement Tests für einen Konstrukt-basierten Ansatz ein. Die Faktorenstruktur bestätigte, dass sich soziale Fähigkeiten in Fähigkeiten zur Selbstbehauptung sowie Fähigkeiten für das Gemeinschaftswohl einteilen ließen. Kumar et al. (2018) konnten zeigen, dass MMIs starke Zusammenhänge mit OSCE-Leistungen im 2. und 3. Studientrimester aufwiesen. Insgesamt können Tests sozial-kommunikativer Fähigkeiten demnach brauchbare Prädiktoren für spätere Studien- und auch praktische Leistungen darstellen, wobei die Basierung der Verfahren auf zugrundeliegenden psychologischen Konstrukten noch größere Bedeutung bekommen sollte. Insgesamt bedarf die Heterogenität in den Ergebnissen zum Zusammenhang von MMIs und OSCE-Leistungen der weiteren Forschung zur prädiktiven Potenz von MMIs im Studienverlauf und weiter auch zur Vorhersage von beruflichem Erfolg und Zufriedenheit.

4. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung interpersoneller Kompetenzen im medizinischen Kontext

Während einige unterschiedliche Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten in der Studierendenauswahl in Studien wissenschaftlich überprüft wurden, ist die Entwicklung der dazugehörigen Ratingskalen in vielen Fällen wenig theoriebasiert. Aus diesem Grund wird eine genauere Auseinandersetzung mit den zu messenden Konstrukten gefordert (Patterson et al. 2016). An der Medizinischen Fakultät Heidelberg wurde in den letzten Jahren ein Bewertungsmanual für die Ärzt*innen-Patient*innen-Interaktion (Interaktionelle Kompetenzen-Medizin, IK-M) erarbeitet, das auf den Skalen zur Emotionalen Verfügbarkeit (engl.: Emotional Availability Scales, EAS, Biringen 2008) basiert. Die EAS wurden ursprünglich zur Auswertung von Eltern-Kind-Interaktionen entwickelt und bilden die Fähigkeit ab, eine sensible und auf Gegenseitigkeit basierende Interaktion gestalten zu können, die den Aufbau bzw. das Bestehen einer tragfähigen Beziehung ermöglicht. Die EAS fundieren auf der Bindungstheorie sowie emotionstheoretischen Konstrukten (Biringen 2000). Emotionale, verbale und nonverbale Verhaltensweisen, die einer dyadischen Interaktion und dem Aufbau einer sicheren Bindung förderlich sein sollen, werden anhand von vier Hauptskalen abgebildet: Sensitivität, Strukturierung, Grenzverletzung/Grenzwahrung und Feindseligkeit/Wohllwollen. Im Rahmen der Adaption des Konstruktes der Emotionalen Verfügbarkeit an die spezifischen Erfordernisse der Ärzt*innen-Patient*innen-Beziehung beschreibt Sensitivität eine akzep-

tierende, responsive Grundhaltung; Strukturierungsfähigkeit ein adäquates Rollenverhalten und Zeitmanagement; Grenzverletzung/Grenzwahrung einen interaktiven Kommunikationsstil sowie die vierte Skala einen wohlwollenden Interaktionsstil, dies v.a. unter Stress und Zeitdruck sowie im Konfliktfall. Konzeptionelle Erweiterungen der EAS haben bereits gezeigt, dass das Konstrukt sich auch auf Interaktionen zwischen Erwachsenen, z.B. in Psychotherapien, anwenden lässt (Soderberg et al. 2014). So ist auch hinsichtlich des Mediziner*innenberufs davon auszugehen, dass es sich bei den erhobenen Konstrukten um wertvolle Basiskompetenzen handelt, die dem Aufbau einer stabilen Arbeitsallianz zuträglich sind.

5. Pilotierungsstudie an der Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg

Zur Überprüfung der Gütekriterien des neu entwickelten IK-M startete 2019 an der Medizinischen Fakultät Heidelberg eine Validierungsstudie. Hierzu wurden in den Jahren 2019, 2020 und 2021 jeweils Kohorten von Erstsemesterstudierenden rekrutiert, um am IK-M Verfahren teilzunehmen. Insgesamt haben n=177 Erstsemesterstudierende das Verfahren durchlaufen.

5.1 Vorbereitung

Zunächst wurden Ärzt*innen und Psycholog*innen in der ersten Version des IK-M Manuals geschult, um die Auswertung der kommunikativen Fertigkeiten der Studienteilnehmer*innen in den MMI-Stationen vornehmen zu können. Außerdem wurden mit einem Team aus Mitarbeiter*innen mit ärztlicher Sachkunde geeignete Fälle und Fallvignetten für die MMI-Stationen entwickelt. Zur Durchführung dieser Stationen wurden Schauspieler*innen engagiert, die in der standardisierten Ausführung ihrer Patient*innenrollen trainiert wurden.

5.2 Durchführung und Zielkriterien

Jedes Studienjahr durchliefen die Teilnehmer*innen einen vier bis fünf Stationen umfassenden MMI-Parkour, wobei jede Station fünf Minuten umfasste. Teilnehmende waren Erstsemesterstudierende der Medizinischen Fakultät Heidelberg, die in ihrer ersten Semesterwoche an der Studie teilnahmen. Im Einzelnen handelte es sich um n = 32 in 2019, n = 75 in 2020 und n = 70 in 2021. In jeder Station sind Teilnehmer*innen nach kurzer schriftlicher Instruktion mit Schauspielpatient*innen konfrontiert, deren Belange sozial-kommunikative Fähigkeiten erfordern und eine typische Situation aus dem ärztlichen Alltag widerspiegeln, deren adäquate Bewältigung allerdings keinerlei medizinische Fachkenntnis erfordert. Während der MMIs sind keine Rater*innen anwesend, die Szenen werden auf Video aufgezeichnet und nach Aufbereitung den Rater*innen des Prüfungsgremiums losgelöst von der Prüfungssituation zur Bewertung zur Verfügung gestellt. Damit können diese die Evaluation flexibel zu selbst gewählten Zeitpunkten durchführen. Die Bewertung der vier Hauptskalen (Sensitivität, Strukturierung, Grenzverletzung/Grenzwahrung und Feindseligkeit/Wohllwollen) mit jeweils fünf Subskalen erfolgt anhand einer 7-Punkte Likert-Skala mit Ankerbeschreibungen; entscheidend sind die globalen Ra-

tings der Hauptskalen. Zur Überprüfung der Interraterreliabilität wurden in allen drei Studienjahren die Situationen jeweils von zwei ausgebildeten Rater*innen unabhängig beurteilt. Zur Teilnahme am Prüfungsgremium autorisiert ein Zertifizierungsprozess in der Verwendung des Instrumentes, der zur Professionalisierung der Rater*innen und Entwicklung eines Rater-Pools führen soll. Ein weiteres Hauptzielkriterium der Untersuchung betraf die Generalisierbarkeit des Verfahrens bzw. die Reliabilität über die unterschiedlichen MMI-Stationen hinweg. Zudem wird die Konstruktvalidität des IK-M untersucht. Hierzu wird der Zusammenhang der Leistung im IK-M mit einem Leistungstest zur emotionalen Intelligenz, den Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT) (Steinmayr et al. 2011), sowie einem Selbstberichtfragebogen zur emotionalen Intelligenz, dem Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TeiQue) (Petrides/Furnham 2009) analysiert. Hierbei werden niedrige bis mittlere Zusammenhänge mit den relevanten Subskalen erwartet, da es sich bei emotionaler Intelligenz und den gemessenen zwischenmenschlichen Fertigkeiten um verwandte, aber nicht deckungsgleiche Konstrukte handelt. Zur weiteren Überprüfung wurden in der Kohorte 2021 auch die Schauspielpatient*innen dazu befragt, wie sie ihre Behandlung durch die Medizinstudent*innen wahrgenommen haben. Auch die Akzeptanz des Verfahrens durch die Teilnehmer*innen stellt ein wichtiges Outcome der Studie dar und wird per Fragebogen erhoben. Die wichtige Fragestellung zur prädiktiven Validität setzt sich damit auseinander, ob durch das IK-M Studienleistungen, v.a. im Rahmen praktischer Prüfungen wie den OSCE, vorhergesagt werden können, und ob die prädiktive Validität an dieser Stelle über die von kognitiven Kriterien wie den Ergebnissen aus dem Test für Medizinische Studiengänge (TMS) hinaus geht oder sie sinnvoll ergänzen kann. Zu diesem Zweck ist das Pilotprojekt als Langzeitstudie angelegt, das die Teilnehmer*innen über den Verlauf ihres Studiums begleitet. Über die Studienjahre hinweg wurde das IK-M Manual fortwährend angepasst, um die psychometrischen Eigenschaften zu verbessern. Ende des Sommersemesters 2022 findet die erste OSCE-Prüfung der 2019er Kohorte statt. Um neben der Benotung durch die Fakultät auch das sozial-kommunikative Verhalten in den Kommunikationsstationen der OSCE zu bewerten, werden ausgebildete Rater*innen die

Prüfungssituation begleiten und erneut das IK-M einsetzen. Vorläufige Berechnungen zeigen vielversprechende psychometrische Werte des Verfahrens.

6. Ausblick

Sobald die Daten der OSCE-Erhebungen vorliegen, soll die Validierungsstudie in einschlägigen Fachzeitschriften veröffentlicht werden. Zunächst soll das Verfahren an der Medizinischen Fakultät Heidelberg innerhalb der Zusätzlichen Eignungsquote (ZEQ) über eine Vorauswahl anhand des TMS-Ergebnisses zum Einsatz kommen. Studienbewerber*innen können Informationen zur Bewerbung und zur Teilnahme am IK-M auf der Website der Medizinischen Fakultät Heidelberg finden. Voraussetzung zur Bewerbung zum IK-M ist zunächst das Vorliegen eines TMS-Ergebnisses.

Auch Kooperationspartner*innen anderer medizinischer Fakultäten könnten das Verfahren in Zukunft zur Studierendenauswahl nutzen. Untersuchungen in den nächsten Jahren werden klären, ob sich durch eine höhere Gewichtung nicht-kognitiver Auswahlkriterien die Population von Medizinstudierenden auch hinsichtlich soziodemographischer Faktoren und der Diversität verändert.

- **Leonie Fleck**, M.Sc. Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studiendekanat, Medizinische Fakultät Heidelberg, Universität Heidelberg, E-Mail: leonie.fleck@med.uni-heidelberg.de
- **Anna Fuchs**, Dr. phil., Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universitätsklinikum Heidelberg, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, E-Mail: anna.fuchs@med.uni-heidelberg.de
- **Isabella Schneider**, Dr. med., Ärztin und wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universitätsklinikum Heidelberg, Klinik für Allgemeine Psychiatrie, E-Mail: isabella.schneider@med.uni-heidelberg.de
- **Sabine C. Herpertz**, Prof. Dr. med., Ärztliche Direktorin der Klinik für Allgemeine Psychiatrie, Professorin für Allgemeine Psychiatrie, Studiendekanin der Medizinischen Fakultät Heidelberg, E-Mail: sabine.herpertz@med.uni-heidelberg.de

Das Literaturverzeichnis finden Sie online unter www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS/Literaturverzeichnisse

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Daniela Dyck, Alexander Woll & Tobias Wunsch

Ein Kompetenzraster für den Bachelor of Education: Ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium



Daniela Dyck



Alexander Woll



Tobias Wunsch

While German universities devote themselves to the notion of competence orientation and the official standards for teacher education, there is no tool available for future teachers in the first stage of their career. Instead, young high school-teacher students are confronted with the expected skills of a teacher "perfected" already. This article presents the concept of a **competence framework for bachelor of education-students** within the program *Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers (KAiAC-T)* at the Karlsruhe Institute for Technology (KIT). The competencies are adapted to the level of bachelor students, who are thus given an instrument to evaluate their progress in a four-level-grid and identify learning fields to grow. The Center for Teacher Education (ZLB) at the KIT supports them in their reflective processes by offering individual feedback, workshops, and personal competence analysis.

Der Weg zur Gymnasiallehrkraft in Deutschland ist lang und gerade für junge Studierende im fachwissenschaftlich geprägten Bachelor of Education (B.Ed.) an baden-württembergischen Universitäten oft weit vom Berufsziel entfernt. Wünschenswert wäre dem Ausbildungsstand angepasstes Unterstützungsmaterial auf dem Weg zur Entwicklung der in den *Standards für die Lehrerbildung* von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften. Basierend auf einem prozessorientierten Verständnis von Professionalisierung wurde deshalb am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) im Rahmen des Beratungs-, Begleit- und Eignungsfeststellungsprogramms *Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers (KAiAC-T)* ein **Kompetenzraster für B.Ed.-Studierende**¹ konzipiert. Damit werden die jungen Menschen früh in der kompetenzorientierten Selbstreflexion geschult, indem sie ihre eigene Entwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens begreifen. Um die zukünftigen Lehrkräfte in der Arbeit mit dem Kompetenzraster aktiv zu begleiten, finden sich im Zuge von *KAiAC-T* fest etablierte Checkpoints, an denen das Raster zum Tragen kommt: im Vorbereitungsworkshop zum Orientierungspraktikum; in der digitalen Praktikumsportfolioarbeit; in der individuellen Portfolio-Rückmeldung; im Programm der lehramtspezifischen Kompetenzworkshops und im Reflexionsbogen bzw. dem dialogischen Feedback- und Reflexionsgespräch mit geschultem Beratungspersonal. Im vorliegenden Artikel wird dieses Karlsruher Kompetenzraster vorgestellt und diskutiert.

1. Forschungsstand, Kompetenzen und Kompetenzraster in der Lehrer:innenbildung

Spätestens seit Etablierung der *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* durch die Kultusministerkonferenz (KMK-Standards) berufen sich sämtliche deutsche Hochschulen auf die darin festgelegten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften (KMK 2004). Dabei werden die vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) in jeweils theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte aufgliedert. Allerdings schlagen sich diese Standards im föderalen Bildungssystem Deutschlands unterschiedlich nieder (Oelkers 2021). Für die zukünftigen baden-württembergischen Gymnasiallehrkräfte, die aufgrund der anvisierten Schulart nicht an den Pädagogischen Hochschulen, sondern an den Universitäten studieren, nimmt das bildungswissenschaftliche Begleitstudium im fachwissenschaftlich fokussierten Curriculum des Bachelorstudiums eine Nebenrolle von weniger als 10% ein. Für viele Studierende im B.Ed. rücken daher mit steigender Semesterzahl die von der KMK geforderten bildungswissenschaftlichen „Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“ (KMK 2004, S. 3) etwas in den Hintergrund. Gleichmaßen markieren die für Absolvent:innen formulierten KMK-Kompetenzen in den

¹ Das komplette Kompetenzraster ist auf der *KAiAC-T*-Webseite online abrufbar in der interaktiven Flowchart unter: [https://www.hoc.kit.edu/zlb/downloads/KAiAC-T-Kompetenzraster%20\(Studierendenversion\).pdf](https://www.hoc.kit.edu/zlb/downloads/KAiAC-T-Kompetenzraster%20(Studierendenversion).pdf)

Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2008) gerade bei Studienbeginn oft nicht viel mehr als ein fernes Ziel, bei dem konkrete Schritte zur Erreichbarkeit fehlen. Es ist demnach nicht verwunderlich, dass häufig die Motivation für das Lehramtsstudium sinkt oder die Berufseignung in Frage gestellt wird.

Hinzu kommt, dass das dreiwöchige Orientierungspraktikum (OSP) an einem Gymnasium die einzige Schulpraxiserfahrung während des Bachelorstudiums darstellt. Dieses Praktikum erhält dadurch eine für die Masterentscheidung große Bedeutung als praktische Lerngelegenheit, was sich in den Zielen der offiziellen Handreichung zum Orientierungspraktikum deutlich zeigt: Es soll u.a. der „Überprüfung und Fundierung der Studien- und Berufswahlentscheidung“ und der im Master of Education (M.Ed.) fokussierten „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ im Schulpraxissemester dienen. Außerdem finden sich Aspekte wie „Perspektivenwechsel vom Schüler oder von der Schülerin zur Lehrperson“ oder Reflexion der „persönlichen Eignung für den Lehrberuf; Belastbarkeit; Interesse für die wichtigsten Tätigkeiten des Lehrberufs im gesamten Aufgabenfeld Schule; Umgang mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext“ wieder (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Um allerdings diese Ziele zu erreichen, genügt das Bestehen des OSP allein nicht. Professionalisierung geschieht kontinuierlich mit einer reflexiven Haltung, welche die drei Perspektiven „Studentische Person“, „Theorie/Wissensbestände“ und „Schulische Praxis“ miteinander verbindet (Denner 2016, S. 17). Beratung, Lernbegleitung und eigenverantwortliche Reflexion gehören demnach untrennbar zusammen (vgl. Hesse/Lütgert 2020).

2. Das Kompetenzraster zur Schließung einer Lücke in der kompetenzorientierten Lehrkraftausbildung in der ersten Phase

In den offiziellen *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung* wird den Hochschulen nahegelegt, „kontinuierliche bzw. wiederkehrende Angebote zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt“ (KMK 2013, S. 3) zu bieten. Als Grundlage dafür sollen die oben erwähnten Standards dienen, damit die Studierenden Rückschlüsse über ihre Kompetenzentwicklung ziehen können. Allerdings mangelt es an adressat:innengerechtem Unterstützungsmaterial auf dem Weg zur Aneignung der präsentierten Kompetenzen. Zudem fehlen Hinweise darüber, in welchem Stadium welche Standards erworben sein sollen und in welchem noch nicht – ein Missstand, den Denner bereits 2016 monierte (Denner 2016, S. 30).

Kompetenzraster, die genau als solche Schnittstelleninstrumente fungieren können, stellen in den meisten deutschen Universitäten im Bereich Leistungsüberprüfung und Beratung jedoch noch ein Novum dar. Dagegen findet das Kompetenzraster in schulischen Settings im selbstgesteuerten Lernen und zur Nachvollziehbarkeit überfachlicher Leistungen besonders im Kontext der Deeper Learning-Pädagogik zunehmend Verwendung (Sliwka/Klopsch 2022, S. 145-146; Löhle 2019, S. 13-15). In einigen Hochschulen gab es zwar einzelne Initia-

tiven; z.B. wurde an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg mit Kompetenzrastern ein Anrechnungsverfahren auf Modulebene im Projekt StudiT für den Teilstudiengang Diakonot geschaffen (Eidt 2017), aber dies ist kein flächendeckendes Phänomen.

Dabei bieten sich Kompetenzraster – ebenso wie im schulischen Rahmen – gerade für den ebenfalls überfachlichen Teil des Lehramtsstudiums zur Kontrolle der eigenen Lernfortschritte und anlassbezogenen Reflexion an. Ein aktuelles Beispiel für die Verwendung von Kompetenzrastern in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung findet sich im Projekt PRONET der Universität Kassel in den Lehramtsstudiengängen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Arianta/Schmidt/Stärk 2019). Hier schließt sich nach studentischer Selbsteinschätzung anhand des Kompetenzrasters die Zuordnung in binnendifferenzierte Einführungsmodulveranstaltungen an. Im Rahmen des Folgeprojektes PRONET2 liegt der Fokus nun passenderweise auf der kompetenzorientierten Begleitung der Lehramtsstudierenden (Brutzer/Stärk/Buck 2022).

Diese Projekte dienen bei der Genese und Etablierung des Karlsruher Kompetenzrasters als wissenschaftliche Grundlage. Auch wir möchten mithilfe des Kompetenzrasters individuell passende Lehr- und Lernmöglichkeiten zuordnen, der heterogenen Studierendenschaft entgegenzukommen, unsichere Kandidat:innen in der Berufswahl unterstützen und bestenfalls motivierte, selbstbewusste, offene und lernbereite zukünftige Lehrer:innen in die nächste Phase der Ausbildung entlassen.

Basierend auf einem prozessorientierten Verständnis von Professionalisierung wurde deshalb im Rahmen des Beratungs-, Begleit- und Eignungsfeststellungsprogramms *KAiAC-T²* (Zentrum für Lehrerbildung am Karlsruher Institut für Technologie 2022) ein eigenes **Kompetenzraster für B.Ed.-Studierende** entwickelt. Dieses Programm aus der Landesstrategie „Eignung und Auswahl“ (Förderrichtlinie 4 des Fonds „Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“) erstreckt sich über die Bachelorphase des Lehramtsstudiengangs (für Details zum *KAiAC-T*-Programm: Coly et al. voraussichtl. 2022).

Mithilfe dieses Kompetenzrasters werden die jungen Menschen bereits von Studienbeginn an in der Selbstreflexion geschult, indem sie ihre eigene Entwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens begreifen. Gerade angesichts der oft bemängelten Reflexionsfähigkeit bei Studierenden und jungen Lehrkräften sind solche Materialien wertvolle Handreichungen des Reflexionstrainings in Breite und Tiefe (vgl. Wyss/Mahler 2021, S. 20-22). Neben der Möglichkeit und Ermutigung zur individuellen Nutzung des Rasters versteht sich das Kompetenzraster auch als *Vademecum* für die hochschulseitige Begleitung des Bachelorstudiums.

Kompetenzen werden ganzheitlich nach Weinerts Definition (welche ebenfalls dem neuen GRETA-Kompetenzmodell in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugrundeliegt) als individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die kognitives Wissen, erfolgreiches Agieren, soziale Komponenten, innere Haltungen, Motivati-

² Die *KAiAC-T*-Webseite bietet alle relevanten Informationen: https://www.hoc.kit.edu/zlb/Beratung_Karlsruher_individual_apptitude_check_for_teachers_KAiAC_T.php.

on und Werte umfassen (Strauch et al. 2019, S. 5; Weyer/Wachendorf/Märth 2017, S. 7-8).

Das hier vorgestellte Kompetenzraster ist insofern kein Konkurrenzmodell zu den KMK-Standards, sondern ein dem Ausbildungsstand angepasstes Instrument, mit dessen Hilfe man die finalen *Standards für die Lehrerbildung* kleinschrittig anvisieren kann.

3. Konzept und Vorstellung des Kompetenzrasters

Das *KAiAC-T*-Kompetenzraster besteht insgesamt aus drei Kompetenzdimensionen: (1) Personale, (2) Professionis- und (3) Sozialkompetenz. Die Dreiteilung orientiert sich an der allgemein anerkannten Untergliederung der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Linten/Prüstel 2015, S. 2), wobei die in Karlsruhe verwendete „Professionskompetenz“ sowohl Fach- als auch Methodenkompetenzen umfasst. Eine Aufgliederung böte sich für den Masterstudiengang an, wenn die Studierenden ihre fachdidaktischen Kenntnisse erweitern und das Schulpraxissemester absolvieren.

Die drei Kompetenzdimensionen gliedern sich in insgesamt 16 Kompetenzbereiche (jeweils sechs zur Personalen Kompetenz und Professionskompetenz und vier zur Sozialkompetenz), die als erlernbare Handlungsressourcen zu betrachten sind und sich teilweise überschneiden. Die Auswahl, kategoriale Zuordnung und Bezeichnung der Items stellen eine Zusammenstellung aus deduktiv identifizierten und induktiv abgeglichenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bachelor dar (Caruso 2019, S. 28+31). Dabei flossen neben den KMK-Standards v.a. die Sicht von Lehrkräften (Weiß/Schramm/Kiel 2014), Studien zu Berufseignung und Resilienz (z.B. Schaarschmidt/Kieschke/Fischer 2017; Nolle 2014) und Projekt-Erkenntnisse wie die des *CCT*, des Passauer *PARcours* oder des Kassler *BASIS*-Studienelements (Boeger 2016) ein.

Jeder Kompetenzbereich ist in vier Niveaustufen ausdifferenziert. Die vier Niveaustufen wurden dabei (vgl. Arianta/Schmidt/Stärk 2019, S. 457-458) in einer Reduktion der Bloom'schen Lernzieltaxonomie wie folgt definiert:

A: Wissen und Verstehen

B: Anwenden

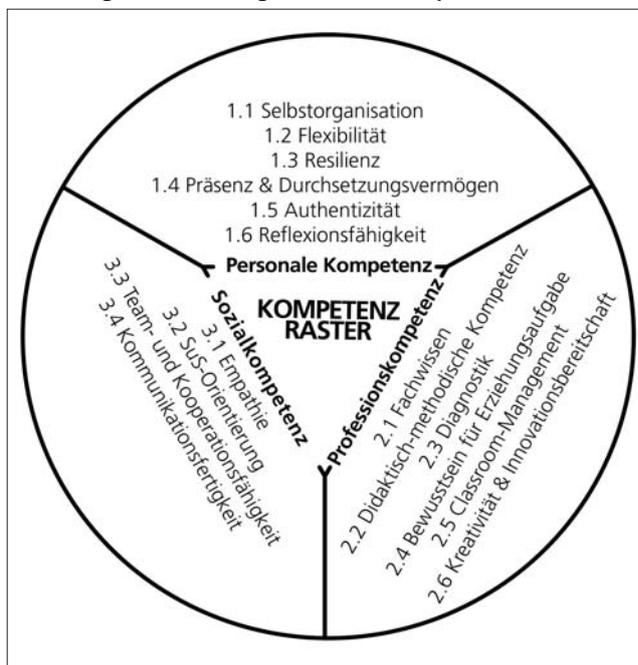
C: Analysieren

D: Bewerten und Individualisieren

Dabei soll ebenso wie in der jüngst wieder für den deutschsprachigen Raum betonten SOLO-Taxonomie (Sliwka/Klopsch 2022, S. 139-143) zunehmend komplexeres Können und verantwortungsbewusstes Anwenden abgebildet und messbar gemacht werden. Auf eine rein vorstrukturelle, propädeutische Kompetenzstufe wird deshalb im Gegensatz zur SOLO-Taxonomie verzichtet und in Stufe D die Individualisierung der Kompetenz fokussiert (s. Abb. 2).

Gibt es für einen Kompetenzbereich alternative Bezeichnungen anderer Kompetenzmodelle werden diese in Klammern dahinter ebenfalls genannt. Da es keine einheitlichen Listen gibt, können die Studierenden somit z.B. in Lehrveranstaltungen des Bildungswissenschaftli-

Abb. 1: Kreisdiagramm zu den drei Kompetenzdimensionen des Karlsruher Kompetenzrasters aufgliedert in insgesamt 16 Kompetenzbereiche



chen Begleitstudiums oder den Fachdidaktik-Seminaren die unterschiedlichen Begriffe den jeweiligen Kompetenzen zuordnen. Anschließend folgt in der ersten Spalte eine wissenschaftlich fundierte Kurzdefinition, meist mit entsprechenden Literaturverweisen zum Einstieg in den weiteren Diskurs und um die Bedeutsamkeit der gewählten Kompetenzen zu unterstreichen.

Die Niveaustufen sind in der ersten Person Singular formuliert und nennen beobachtbares Verhalten anhand konkreter Beispiele zur Selbsteinschätzung der Studierenden. Abschließend werden folgende Ziele formuliert, die das Bachelorstudium zusammenfassen und dazu ermutigen, eine prozessorientierte Perspektive auf den Ausbau von Kompetenzen im Masterstudium beizubehalten:

„Am Ende des Bachelorstudiengangs kann ich

- (1) mich mit meiner Persönlichkeit als zukünftige Lehrkraft sehen;
- (2) meine Zeit, meine Aufgaben, meine Hobbies und Pflichten entsprechend meiner Kapazitäten selbst effektiv organisieren;
- (3) erkennen, dass ich mich persönlich in verschiedenen Bereichen weiterentwickelt habe;
- (4) Ziele und Maßnahmen benennen, die ich im Masterstudium am KIT ausbauen und fördern möchte, um das Niveau meiner Kompetenzen zu steigern.“

4. Umsetzung: Anwendungsbereiche des Kompetenzrasters im *KAiAC-T*-Programm

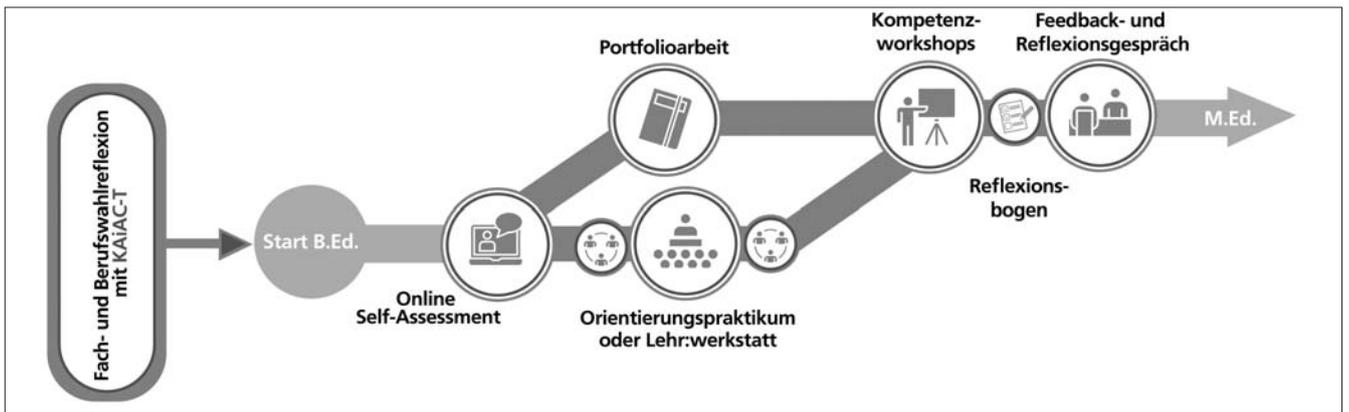
Als roter Faden zieht sich das Kompetenzraster durch das gesamte *KAiAC-T*-Programm (s. Abb. 3).

Im Online Self-Assessment (OSA) werden die Studierenden in Kurzfilmen mit anschließender Selbsteinschätzung mit den verschiedenen Handlungsfeldern und den

Abb. 2: Auszug aus dem Kompetenzraster für B.Ed.-Studierende

	Kompetenz	A ³ – Wissen und Verstehen	B – Anwenden	C – Analysieren	D – Bewerten und Individualisieren
1	Personale Kompetenz				
1.1	Selbstorganisation (Struktur, Planung, Gewissenhaftigkeit, Autonomie): <i>Überblick bei Terminen, Fristen und Anforderungen; Priorisierung der Termine, Zielsetzung in machbaren Realisierungsschritten, Zeitmanagement und Anpassung an individuelle Bedürfnisse</i>	Ich kann meine anstehenden Termine und Aufgaben benennen, im Überblick behalten, vorausschauend planen und gewissenhaft abarbeiten.	Ich kann meine anstehenden Termine und Aufgaben nach Prioritäten sortieren und vorausschauend in meinen Zeitplan integrieren.	Ich kann meine anstehenden Termine und Aufgaben ausdifferenzieren, nach Prioritäten sortieren und in machbaren Realisierungsschritten in meinen Zeitplan und entsprechend meiner Kapazitäten integrieren und diese gewissenhaft umsetzen.	Mit meinem individuellen Zeitmanagement kann ich meine anstehenden Termine und Aufgaben ausdifferenzieren, diese nach Prioritäten sortieren und in machbaren Realisierungsschritten in meinen Zeitplan und entsprechend meiner Kapazitäten integrieren und gewissenhaft umsetzen, um mein Management stets zu verbessern.
1.2	Flexibilität (Improvisation, Souveränität): <i>Fähigkeit, das eigene Verhalten an sich plötzlich verändernde, nicht geplante Bedingungen anzupassen, sowie eine neue Situation rasch erfassen und bewerten zu können⁴</i>	Ich kann mich mit Neuerungen und Änderungen im Studiums-, Unterrichts- und Arbeitsalltag abfinden.	Ich kann mit unvorhergesehenen Änderungen umgehen und meine eigenen (Unterrichts-) Pläne daran anpassen.	Ich kann mit unvorhergesehenen Änderungen souverän umgehen, meine eigenen (Unterrichts-) Pläne daran anpassen oder verwerfen und spontan Handlungsoptionen abwägen.	Ich kann mit unvorhergesehenen Änderungen entspannt umgehen, meine eigenen (Unterrichts-) Pläne daran anpassen oder verwerfen, spontan Handlungsoptionen abwägen und in einer unerwarteten Anforderungssituation souverän improvisieren.
1.3	Resilienz² (Stressmanagement, Belastbarkeit): <i>Fähigkeit, auch unter hohem Druck mit Stress souverän umzugehen, ef-</i>	Ich kenne meine Stressfaktoren und Methoden, Stress selbstwirksam und resilient zu begegnen.	Ich kenne meine persönlichen Stressfaktoren und Methoden, damit selbstwirksam umzugehen, sodass ich auch nach herausfordernden Pha-	Ich kenne meine persönlichen Stressfaktoren und weiß selbstwirksame Methoden des Stressmanagements gezielt einzusetzen, um auch nach herausfor-	Ich erkenne meine persönlichen Stressfaktoren im Voraus und achte auf meine seelische Gesundheit, indem ich rechtzeitig Methoden zur Stressbewältigung selbstwirksam

Abb. 3: KAIACT-Verlaufsschema (KIT-Version)



hierbei benötigten Fertigkeiten des Lehrberufs konfrontiert. Im Vorbereitungsworkshop zum Orientierungspraktikum wird anschließend das B.Ed.-Kompetenzraster von den ZLB-Mitarbeitenden verwendet, um die Studierenden auf die erste Schulerfahrung vorzubereiten und sie mit den Aspekten vertraut zu machen, die sie während und nach dem Praktikum reflektieren können. Im E-Portfolio³ zum Orientierungspraktikum und im Nachbereitungsworkshop sind alle Aufgaben mit Verweis auf mindestens eine Kompetenz begründet (vgl. Busse/Bosse 2020; Völschow/Warrelmann 2020). Oben rechts in der Kopfzeile jedes Arbeitsblattes findet sich entsprechend der jeweilige Kompetenzbereich mit Zahlenvermerk (z.B. 1.6. Reflexionsfähigkeit und 2.1. Fachwissen beim Arbeitsblatt „Fachwahlreflexion“). Alle Studierenden erhalten nach Abgabe des E-Portfolios eine individuelle Rückmeldung. Die Studierenden können hierbei zwischen (1) einer kürzeren kompetenzbasierten Rückmeldung im Fließtext oder (2) einer ausführlicheren Rückmeldung mit Kommentaren zu den einzelnen Kompetenzen des Kompetenzrasters wählen. In beiden Fällen werden aus dem Portfolio Rückschlüsse auf die individuelle Kompetenzentwicklung des:der Studierenden gezogen. Anhand konkreter Beobachtungen gibt das ZLB-Port-

folioteam lösungsorientierte Impulse, verweist auf weiterführende Angebote oder empfiehlt passende Kompetenzworkshops. Die Portfolio-Rückmeldung ist als Einladung und Aufforderung zur weiteren Selbstreflexion zu sehen und wird immer zusammen mit dem Kompetenzraster versandt. So können die Studierenden anschließend weitere Entwicklungsschritte gehen (s. Abb. 4). Das Semesterprogramm der Kompetenzworkshops, dem nächsten KAIACT-Element, orientiert sich ebenfalls am Kompetenzraster. Aus jeder Kompetenzdimension gibt es immer mindestens zwei KIT-Workshops pro Semester. Expert:innen aus Schule, Universität und Beratung werden dafür gewonnen, Impulsveranstaltungen für Lehramtsstudierende zu konzipieren und ihnen so konkrete Schritte zur Kompetenzentwicklung an die Hand zu geben. Zur Vertiefung wird außerdem auf thematische Seminare, weiterführende Literatur oder Praxismöglichkeiten verwiesen. Da KAIACT zudem in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entstanden ist, wird das KIT-Angebot zusätzlich durch das dortige Programm erweitert.

³ Das Skript zum E-Portfolio findet sich unter: [https://www.hoc.kit.edu/zlb/downloads/Skript%20zum%20E-Portfolio%20\(2021\).pdf](https://www.hoc.kit.edu/zlb/downloads/Skript%20zum%20E-Portfolio%20(2021).pdf)

Abb. 4: Auszug aus Portfolio-Rückmeldung mit Kompetenzraster

2.5	Classroom-Management (Führungskompetenz, störungspräventiver Unterricht)	Nutzen Sie zukünftige <i>Hospitationen</i> im SPS gezielt, um einen einzigen Aspekt des Unterrichts in den Blick zu nehmen und nicht alle möglichen Aspekte aufzugreifen. Notieren Sie sich z.B. konkrete Punkte (Gruppenverhalten, Unterrichtsgestaltung, Körperhaltung, Stimme etc.), die Sie gern selbst anwenden möchten. Es könnte außerdem interessant sein, im Sommersemester 2022 den <i>Kompetenzworkshop „Aktives Zuhören als Grundlage erfolgreicher Gesprächsführung“</i> zu besuchen, um nicht erst im Referendariat von diesem Konzept zu hören.
3	Sozialkompetenz	
3.1	Empathie (Soziale Sensibilität)	Dass ein in einem Fach sehr motiviertes Kind sich in einem anderen Fach komplett verweigern kann, scheint ein Schlüsselerslebnis aus der Praktikumszeit zu sein. Sie unterhalten sich im Nachgang mit der Lehrkraft über den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und beweisen damit ihr über das fachliche hinausgehende Interesse an den jungen Menschen. Das sieht man auch daran, dass sie zu eben dieser 7. Klasse, die sie über die drei Wochen begleiteten, rasch gute Beziehungen aufbauen konnten.
3.2	SuS-Orientierung	Ihre <i>Abschlussreflexion</i> macht deutlich, dass Ihnen als zukünftiger Lehrer die SuS und der Kontakt zu ihnen wichtig ist. Sie möchten Interesse wecken und Begeisterung versprühen, so wie es der von Ihnen im <i>Hospitationsbogen</i> beobachtete Lehrer gemacht hat.
3.3	Team- und Kooperationsfähigkeit	Sie scheinen verschiedene Lehrer:innentypen begleitet und mit Ihnen meist auch vor und nach der Hospitation gut ins Gespräch gekommen zu sein. Gerne arbeiten Sie mit den Kolleg:innen zusammen und unterstützen die SuS auch aktiv in Gruppenarbeiten etc.
3.4	Kommunikationsfertigkeit	Proaktiv gehen Sie auf die Kolleg:innen zu und suchen den Austausch, um möglichst viel zu lernen. Das ist sehr erfreulich!

Sobald sich das Bachelorstudium dem Ende zuneigt, folgt dann der letzte Baustein von *KAIAC-T* – ein Reflexionsbogen mit systemisch-orientierten Fragen, der bei der Selbstreflexion unterstützt und den Studierenden vor Augen führt, was sie bereits geschafft haben und wie sie ihr Profil ausbauen können. Auch die Berufswahl wird konkret thematisiert, sodass verunsicherte Personen die Chance erhalten, vor der Masterentscheidung nochmal in die Beratung zu gehen. Zusammen mit dem Reflexionsbogen wird außerdem die Einladung zum individuellen Feedback- und Reflexionsgespräch verschickt. In 45-60-minütigen Gesprächen können Studierende mit einem geschulten Mitglied des *KAIAC-T*-Beratungsteams im vertraulichen Dialog reflektieren. Den Einstieg in diese Gespräche bildet jeweils eine Selbsteinschätzung mithilfe des Kompetenzspiegels, in den sich der:die Studierende selbst einordnet und anhand dessen man den Fortschritt analysiert sowie persönliche Schwerpunkte und Ziele setzt (s. Abb. 5).

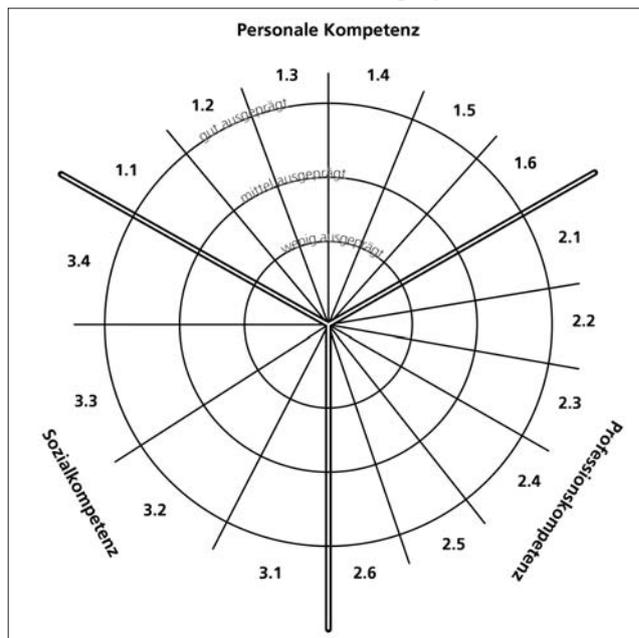
5. Diskussion, Chancen und Weiterentwicklung

In der Diskussion um die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters greifen wir auf Studierendenaussagen, Mitarbeiteneinschätzungen und aktuelle Forschungsliteratur zurück. Nach Aussage von Befragten erweist sich das Kompetenzraster mit anschließender Besprechung als hilfreich, wobei besonders die (Selbst-) Einordnung in das Kompetenzraster und der konkrete Verweis auf daran anknüpfende Angebote zur weiteren Kompetenzentwicklung wertgeschätzt werden. Aus den insgesamt mittlerweile 40 individuell durchgeführten Feedback- und Reflexionsgesprächen lässt sich festhalten, dass besonders die Reflexion über Stärken und Schwächen anhand des Rasters für eine systematische Betrachtung sinnvoll und bereichernd war. Zudem konnten so gezielt für die Studierenden bisher unbekannte Anlaufstellen vorgestellt werden, die beim Erreichen der vorgenommenen Kompetenzbereiche hilfreich sein könnten. Diese Beobachtungen teilen die *KAIAC-T*-Mitarbeitenden am ZLB. Hinzu kommt, dass im Rahmen der Gespräche eine Kopplung mit der persönlichen Biografie zukünftiger Lehrkräfte äußerst zielführend ist (vgl. Roth-

Vormann/Klenner 2019). An dieser berufsbiografischen Stelle würden wir gern im Zuge der E-Portfolioarbeit eine intensivere Auseinandersetzung mit den im Kompetenzraster enthaltenen Kompetenzen anstoßen. Auch sehen wir Potenzial in der Anpassung der erforderlichen Kompetenzen und möchten teilweise als kompliziert empfundene Formulierungen entschlacken. Hierzu sind weitere Schritte notwendig: Da es sich um ein in der Entwicklung befindliches Modell handelt, gilt es das Kompetenzraster nach Projektende unter Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen kontinuierlich weiterzudenken und den sich stetig wandelnden Anforderungen an den Lehrberuf anzupassen. Dazu bedarf es weiterer Diskussionen mit Expert:innen der Lehrkräftebildung und Interviews mit Studierenden.

Die genannten Überlegungen fußen auf den in den letzten Jahren der Lehrpersonenbildungsforschung vermehrt verwiesenen Angebot-Nutzungs-Modelle, die zwischen zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten und der studentischen Nutzungsseite unterscheiden (vgl. König/Rothland/Schaper 2018, S. 25; Osterberg et al. 2018, S. 642; Hesse/Lütgert 2020, S. 8-9). Diese beiden Seiten zunehmend aufeinander abzustimmen, um nachhaltig erfolgreich zu agieren, ist ein dezidiertes Ziel in der inhaltlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung des Kompetenzrasters. Langfristig wäre es wünschenswert, die Wirksamkeit dieser Maßnahmen deswegen im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren.

Abb. 5: Kompetenzspiegel zur Selbsteinschätzung im Feedback- und Reflexionsgespräch



Nichtdestotrotz lässt sich bereits jetzt festhalten, dass *KAiAC-T* ein gut funktionierendes, kohärentes Programm ist, welches auch dank des Kompetenzrasters ein außergewöhnliches Gesamtpaket für die universitäre Bachelorbegleitung der Lehramtsstudierenden bietet. Für die Zukunft könnte das in Karlsruhe implementierte Kompetenzraster auch für den *M.Ed.* bzw. das Schulpraxissemester angepasst werden und somit schrittweise lehramtsbezogene Lernbegleitung phasenübergreifend gestalten. Die ganzheitliche Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte im Blick zu haben und diese am jeweiligen Ausbildungsstand zu messen, ist eine für die Lehrer:innenbildung essentielle Perspektive.

Literaturverzeichnis

- Arianta, K./Schmidt, C./Stärk, M. (2019): Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studien Erfolges. In: Die Hochschullehre, 5, S. 454-473.
- Boeger, A. (Hg.) (2016): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden.
- Brutzer, A./Stärk, M./Buck, P. (2022): Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen. In: Klusmeyer, J./Bosse, D. (Hg.): Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden, S. 175-206.
- Busse, A./Bosse, D. (2020): Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In: BMBF (Hg.): Profilbildung im Lehramtsstudium. Profilbildung im Lehramtsstudium Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung. Berlin, S. 54-65.
- Caruso, C. (2019): Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte. Wiesbaden.
- Coly, M./Dyck, D./Wunsch, T./Traub, S. (voraussichtl. 2022): Beratung, Begleitung und Eignungsfeststellung für zukünftige Lehrkräfte im Bachelorstudium. Das Karlsruher Programm 'KAiAC-T'. In: Lehren und Lernen, tba.
- Denner, L. (2016): Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien. Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, R. (Hg.): Professionalisierung des Lehrberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Schulpraktische Studien 11, S. 5-64.
- Edt, E. (2017): Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen. Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussion. In: Cendon, E. et al. (Hg.): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Frankfurt, S. 35-41.
- Hesse, F./Lütgert, W. (Hg.) (2020): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- König, J./Rothland, M./Schaper, N. (Hg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden/Heidelberg.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (16.12.2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, i.d.F. vom 16.05.2019. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (08.06.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (16.10.2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, i.d.F. vom 16.05.2019. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (09.06.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (07.03.2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (08.06.2022).
- Linten, M./Prüstel, S. (2015): Auswahlbibliografie "Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung". Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.lbb.de). Version 7.0. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online: bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/3a20f58a-031f-4b2b-b55b-6b0d39297879/retrieve, zuletzt aktualisiert: 08.2015 (30.05.2022).
- Höhle, J. (2019): Kompetenzentwicklung im Service-Learning. Das Kompetenzraster als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Masterarbeit. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg. Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften. Online: archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/27867/1/Kompetenzentwicklung_L%C3%B6hJoana.pdf (09.06.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Handreichung zum Orientierungspraktikum für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe 1, Sonderpädagogik, Gymnasium. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart. Online: www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/OP/OPHandreichungRVO15.pdf, zuletzt aktualisiert: 15.06.2015 (23.07.2020).
- Nolle, T. (2014): Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Auf der Suche nach personalen Voraussetzungen für professionelle Kompetenz. In: Höhle, G. (Hg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 20, S. 109-122.
- Oelkers, J. (2021): Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In: Casale, R./Windheuser, J./Ferrari, M./Morandi, M. (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Bad Heilbrunn, S. 258-275.
- Osterberg, J./Motyka, M./Gerken, J./Lipowsky, F. (2018): Der Zusammenhang von Lerngelegenheiten und Fachwissen im Lehramtsstudium – eine Frage der Intensität? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40 (3), S. 641-662.
- Roth-Vormann, M./Klenner, D. (2019): Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set, 1, S. 30-38.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U./Fischer, A. W. (2017): Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten. Stuttgart.
- Sliwka, A./Klopsch, B. (2022): Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim/Basel.
- Strauch, A. et al. (2019): GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn (texte.online). Online: www.die-bonn.de/id/37005, zuletzt aktualisiert: 2019 (08.06.2022).
- Völschow, Y./Warrelmann, J.-N. (2020): Gelingensbedingungen für eine Reflexivitätsfördernde ePortfolioarbeit. In: Kaspar, K. et al. (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York, S. 265-270.
- Weiß, S./Schramm, S./Kiel, E. (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15 (3), Art. 20.
- Weyer, E./Wachendorf, N. M./Märth, A. (2017): Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In: Cendon, E. et al. (Hg.): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Frankfurt, S. 6-13.
- Wyss, C./Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), S. 16-25.
- Zentrum für Lehrerbildung am Karlsruher Institut für Technologie (2022): [Webseite] KAiAC-T – das Beratungs-, Begleit- und Eignungsfeststellungsprogramm fürs LA. Unter Mitarbeit von Daniela Dyck. Zentrum für Lehrerbildung (ZLB). Karlsruhe. Online: www.hoc.kit.edu/zlb/Beratung_Karlsruher_individual_apititude_check_for_teachers_KAiAC_T.php, zuletzt aktualisiert: 02.05.2022 (09.06.2022).

■ Daniela Dyck, Dr. des., Wissenschaftliche Referentin beim DLR Projektträger, Abteilung Hochschulstrukturen/Wissenschafts- und Hochschulforschung; ehem. Projektkoordinatorin von KAiAC-T am Zentrum für Lehrerbildung am KIT, E-Mail: daniela.dyck@dlr.de

■ Alexander Woll, Prof. Dr., Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Lehrerbildung am KIT und Institutsleiter des Instituts für Sport und Sportwissenschaft am KIT, E-Mail: Alexander.Woll@kit.edu

■ Tobias Wunsch, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung am KIT und Studienrat am OttoHahn-Gymnasium Karlsruhe, E-Mail: tobias.wunsch@kit.edu

Maresa Coly & Silke Traub

Lehramtsstudierende beraten und begleiten: Bausteine eines Konzepts zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden in der Bachelorphase



Maresa Coly



Silke Traub

The Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers (KAiAC-T) gives students, studying to become teachers, the opportunity to deal with the personal and professional requirements of the teaching profession in the course of their bachelor's degree. KAiAC-T accompanies the students in the development and establishment of professional core competencies in the teaching trade. The KAiAC-T program consists of the modules (1) online self-assessment, (2) competence workshops and (3) feedback and reflection sheets with optional feedback and reflection talks. KAiAC-T was developed as part of the state strategy "Eligibility and Selection" to accompany and support students during the bachelor phase. The aim is to reduce the dropout rate, but also to ensure an optimal match between student and course.

Bildung ist das wichtigste Gut Deutschlands und Bildung braucht eine gute Lehrer*innenbildung. Der Lehrberuf ist erfüllend und inkludiert die Möglichkeit, Schüler*innen, die zukünftigen Träger*innen gesellschaftlichen Lebens, in ihrem Werdegang zu begleiten, zu fördern und zu fordern (vgl. Coly 2022). Der Beruf Lehrer*in ist sehr abwechslungsreich, hat aber sehr hohe Anforderungen an die Lehrkraft. Dazu zählt beispielsweise die Heterogenität, die durch unterschiedliche Merkmale wie beispielsweise den familiären Hintergrund und das individuelle Lernpotential bedingt ist. Durch den Wegfall der Grundschulempfehlung (vgl. Schwarz-Jung 2013) und die Etablierung von Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (vgl. Schwarz-Jung 2014) im Schuljahr 2012/2013 wird an den weiterführenden Schulen die Heterogenität immer vielfältiger. Aber auch die Digitalisierung stellt in der momentanen Corona-Zeit eine besondere Herausforderung dar. Lt. BMBF ist in kaum einer anderen Berufssparte die Leidenschaft der Arbeit mit den Lernenden so eng mit dem Erfolg und der Zufriedenheit des Berufs gekoppelt (vgl. BMBF 2018). Hattie bezeichnet die Lehrperson als wichtiges Bindeglied für den Lernerfolg des/der Lerner*in (Hattie 2015). Daher ist es eminent wichtig, dass die Studienanfänger*innen ein realistisches Bild dieser Materie erwerben. Die eingangs erwähnten Anforderungen wirken sich auf das Lehramtsstudium aus, in dem die Grundlagen für eine motivierte Berufskarriere gelegt werden. Bereits im Studium müssen Studierende auf die vielfältigen Aufgaben vorbereitet und durch Kompetenzen für den Lehrberuf gerüstet werden. Prozesse der Professionalisierung sind zudem mit Prozessen der pädagogischen Reflexion verbunden (vgl. Häcker 2017, S. 21).

Lehramtsstudierende starten ihr Studium mit biographisch erworbenen Vorerfahrungen zum Beruf Lehrer*in,

mit sogenannten subjektiven Theorien (Groeben et al. 1988), die in der Regel unreflektiert sind. Die Studierenden haben ein Bild vom Lehrberuf im Kopf, da sie während der Schulzeit Lehrer*innen aus der Schüler*innenperspektive beobachtet und wahrgenommen haben. Demnach verfügen sie bereits vor Studienbeginn über Vorstellungen von Lehren und Lernen (Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2009). Auch Halbwahrheiten wie der Halbtagsjob, die vielen Ferien und der gute Verdienst sind in den Köpfen der Bachelor-Studierenden präsent. Meyer definiert diese subjektiven Vorstellungen vom Lehrberuf als „sinnlich-ganzheitliche, parteilich-wertende und untheoretisch-pragmatische Vorstellungen über den in der Vergangenheit erfahrenen, aktuell erlebten und für die nahe oder ferne Zukunft prognostizierten Unterricht“ (Meyer 2007, S. 28) und bezeichnet sie als Unterrichtsbilder. Die subjektiven Theorien haben handlungssteuernde oder handlungsleitende Funktionen (Dann 1989). Aus diesem Grund ist es immanent wichtig, dass während der Lehramtsausbildung diese biographisch entstandenen subjektiven Vorstellungen unter anderem mit Hilfe von Praxiserfahrungen modifiziert werden. Denn sie beeinflussen das professionelle Handeln von Lehrpersonen in der Planung und Durchführung von Unterricht (Baumert/Kunter 2006). Diese subjektiven Theorien werden von Wahl (2013) zu den Theorien mittlerer Reichweite gezählt und können durch den Input von Theorie geändert werden.

Zudem ist es sinnvoll, auch alternative Studien- und Berufswege aufzuzeigen, wenn der Beruf der Lehrkraft nicht den Vorstellungen oder Bedürfnissen der Studierenden entspricht. Laut dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) liegt die Studienabbruchquote im Bachelor Lehramt bei 16%¹. Im Ver-

¹ In Bezug auf den Absolventenjahrgang von 2018.

gleich zu den Abbruchquoten in anderen Studiengängen ist diese im Lehramt relativ niedrig, jedoch mit steigender Tendenz (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2020, S. 4).

1. Begleitung und Beratung im Bachelorstudium

Die geringe pädagogisch-didaktische Ausbildung im gymnasialen Lehramt war ein wesentliches Motiv, sich mit neuen Perspektiven der Lehrerbildung zu befassen (vgl. Terhart 2000/Radtke 1999). Zum einen wurden Schools of Education, sogenannte Zentren für Lehrerbildung, eingerichtet. „Zentren für Lehrerbildung verstehen sich in der Regel als zentrale, fachbereichsübergreifende Einrichtungen zur Koordination und Steuerung in der Lehrerbildung, mit der Maxime einer, zumindest inneruniversitären, Verzahnung inhaltlicher und struktureller Interessen“ (Weyland/Schnabel-Schüle 2010, S. 9). Zum anderen wurde mit der Umstrukturierung durch die Bologna-Reform – in Baden-Württemberg erst im Jahr 2015 – vor allem in der Bachelorphase die individuelle Eignung für den Lehrberuf in den Mittelpunkt gestellt. Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden ist unabdingbar. Beratung ist dabei ein kontinuierlicher Prozess, der sich im Idealfall über das gesamte Studium erstrecken sollte, da er die Entwicklung der Studierenden begleitet. Hierbei werden die persönliche Entwicklung und die Kompetenzentfaltung der Studierenden in den Fokus gerückt. Diese wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) intensiviert, in dem die Studienanfänger*innen ebenso wie die Abiturient*innen ein wirklichkeitsnahes Bild des Berufs erwerben (BMBF 2018).

Das Bachelorstudium Lehramt in Baden-Württemberg inkludiert neben dem Studium an der Hochschule auch die Praxisphasen des orientierenden Schulpraktikums (OSP) und in der Grundschule sogar das integrierte Semesterpraktikum (ISP). In beiden Praktika ist Beratung unabdingbar. Diese Beratung erfolgt von Seiten der Schule durch die Ausbildungslehrkraft und im ISP durch eine zusätzliche Betreuung und Beratung durch Hochschullehrkräfte. Im Idealfall werden in den Praktika die didaktischen, methodischen und personalen Kompetenzen kontinuierlich ausgebaut. Dieser Studienabschnitt eignet sich optimal für die Reflexion des Berufsbilds Lehrer*in, da die Praxis erlebbar ist. Besondere Bedeutung wird in dieser Phase der Beratung durch die Förderung einer Professionalisierung des Lehrberufs zugemessen (vgl. Terhart 2000). Die Praktika dienen der Unterstützung der berufsbiographischen Orientierung, so dass im Anschluss eine reflektierte Entscheidung für oder gegen den Lehrer*innenberuf vollzogen werden kann (vgl. KM 2015). Diese Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Praxisphase werden in einem Portfolio dokumentiert. Im Schnitt brechen etwa 5% der Studierenden während oder nach dem ISP ihr Studium ab, weil sie im Praktikum bemerken, dass der Beruf nicht das Richtige für sie ist (interne Auswertung des Zentrums für schulpraktische Ausbildung der PH Karlsruhe).

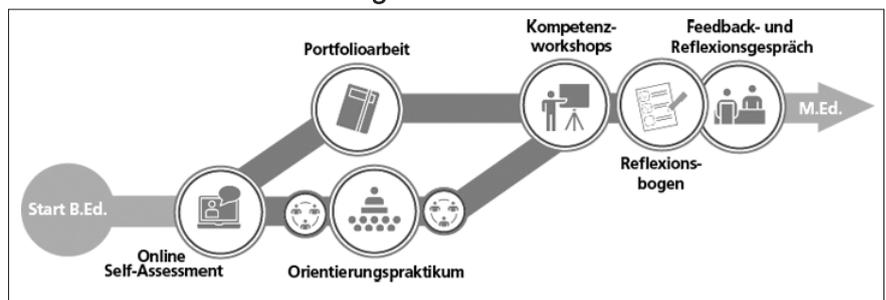
2. Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers (KAiAC-T)

Beratung und Begleitung wird inzwischen auch in Baden-Württemberg großgeschrieben. Das Ministerium möchte ein bestmögliches Matching zwischen Student*in und Studium im Bundesland erreichen. KAiAC-T ist Teil der Landesstrategie „Ausbau der Eignungsfeststellungs-, Beratungs- und Begleitungsstrukturen in der Bachelorphase der Lehramtsstudiengänge“ (MWK 2021) und dehnt sich studienbegleitend über die gesamte Zeit des Bachelorstudiums aus. Das Eignungsfeststellungsverfahren ermöglicht eine kontinuierliche Weiterentwicklung der überfachlichen und persönlichen Kernkompetenzen professionellen Lehrer*innenhandelns und deren positive Auswirkungen auf Studienzufriedenheit und -erfolg. Standardisierte, dstrukturierte und eignungsdiagnostisch valide Selbsterkundungsverfahren ermöglichen den Studierenden eine individuell prozessorientierte Grundlage, die ihnen bei der Weichenstellung für oder gegen den nächsten Schritt in Richtung Schule und Lehrkraft eine fundierte Entscheidungsgrundlage gibt. Die Studierenden setzen sich intensiv mit den Anforderungen des Lehrberufs und ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen auseinander.

Der Karlsruher individual Aptitude Check for Teachers setzt an folgenden Schlüsselbereichen des Bachelorstudiums an:

- (1) In der Regel durchlaufen die Studierenden ein *Online Self-Assessment (OSA)* vor der ersten Praxisphase im Studium. In 16 Themenfeldern werden die Studierenden mit ihren eigenen Vorstellungen konfrontiert und positionieren sich. Die an der LMU München produzierten Videos dienen als visuelles Fundament (vgl. Kriesche/Kahlert 2019), die anschließenden Einschätzungsfragen, Rückmeldungen und weiterführenden Reflexionsaufgaben wurden in Karlsruhe entwickelt.
- (2) Im Anschluss an das Praktikum, das im Portfolio dokumentiert wird, belegen die Lehramtsstudierenden zwei verpflichtende, aber thematisch frei wählbare *Kompetenzworkshops*. Im Rahmen von *Peer-Assessments* werden diese von qualifizierten Tutor*innen tandems (Traub 2020) durchgeführt. Diese praxisnahen Workshops, die von professionellen Lehrpersonen im Sandwichprinzip (Wahl 2013) konzipiert wurden, werden mehrfach pro Semester angeboten.
- (3) Für die letzte Phase von KAiAC-T wurde ein *Feedback- und Reflexionsbogen* (vgl. Jahncke et al. 2018) erarbeitet. Falls erwünscht, findet im Anschluss zusätzlich ein individuelles *Feedback- und Reflexions-*

Abb. 1: Schematische Darstellung von KAiAC-T



gespräch zur Selbstreflexion statt. Dieses basiert auf den bisherigen Studienerfahrungen und durch KAIAC-T eingebrachten Reflexionsmomenten.

Während des Durchlaufens von KAIAC-T stehen den Studierenden die üblichen Beratungsangebote der Pädagogischen Hochschule zur Verfügung. Hierzu zählen neben der allgemeinen Studienberatung auch die Peer-to-Peer Lernberatung und das Lerncoaching, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3. Peer-to-Peer Lernberatung

Das Angebot der Lernberatung von Studierenden für Studierende richtet sich an solche Personen, die Hilfe und Unterstützung bei der Organisation des Studiums benötigen. Zu Beginn des Studiums sind viele Studierende zum ersten Mal auf sich alleine gestellt und müssen das Studium eigenständig organisieren und bewältigen. Dies birgt oftmals Hürden, wie beispielsweise das Lernen von Mengen an Lernstoff bis zu den Prüfungen am Ende des Semesters.

An diesem Punkt setzt die Peer-to-Peer Beratung an: Qualifizierte Lernberater*innen unterstützen Studierende dabei, wie sie sich effektiv mit dem „Lernstoffberg“ auf Prüfungen vorbereiten können, und vermitteln erfolgreich versprechende Methoden zum Zeitmanagement. Ebenfalls verfügen die Berater*innen über ein umfangreiches Methodenrepertoire und schöpfen aus vielfältigen Lernstrategien. Hierbei ist es wichtig, dass die Lernberater*innen als Ideenlieferant dienen, deren Impulse auf der Basis von Beratungsgesprächen vermittelt werden. Weiterhin bleibt es die Aufgabe der Studierenden herauszufinden, welche Methode, Technik oder Strategie ihnen hilft, ihre Ziele zu visualisieren und zu realisieren. Diese niederschwellige Lernberatung wird von den Studierenden gut frequentiert.

Um Peer-to-Peer-Berater*in werden zu können, muss das Tutor*innentraining der Hochschule durchlaufen werden (vgl. Traub 2020). Die im Tutor*innentraining erworbenen Kenntnisse bilden die Basis für die Qualifikation zum/zur Lernberater*in. Die ausgebildeten Tutor*innen werden in Bereichen der Gesprächsführung und der Lern-, Arbeits-, Organisations- und Zielsetzungsstrategien ausgebildet. Die Ausbildung fußt auf dem Sandwich-Prinzip nach Wahl (2013), damit das wissenschaftlich angeeignete Wissen durch den „Pädagogischen Doppeldecker“ erfahren wird. Die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse werden selbstständig umgesetzt und anschließend auf der Metaebene reflektiert.

Die Ausbildung zum/zur Lernberater*in basiert auf dem selbstgesteuerten Lernen, damit die Lernprozesse von den künftigen Lernberater*innen eigenständig in die Hand genommen werden (vgl. Konrad/Traub 2017). Durch die beiden Qualifikationen aus Tutor*innentraining und Lernberatung verfügen die Lernberater*innen über die Fähigkeit, eine Lernumgebung zur Verfügung zu stellen, in denen ein fruchtbares Agieren im wechselseitigen Austausch ermöglicht wird.

Die Ausbildung besteht aus einer zweitägigen Qualifikation: Am ersten Ausbildungstag werden Lern- und Ar-

beitstechniken vermittelt, die als Werkzeuge für den Lernprozess dienen. Nur durch ein breites Strategierepertoire ist es möglich, eine differenzierte Sicht auf eine Problemstellung zu haben und angepasste Werkzeuge zur Regulierung des Lernprozesses auszuwählen. Zum Einsatz kommen Arbeitstechniken wie Markierungstechniken, Lesestrategien oder auch Techniken der Notation in Seminaren.

Die Grundlage für das Lernen bilden die Lerntechniken und Lernstrategien. „Eine Lerntechnik ist ein Verfahren, das planvoll von einer handelnden Person angewendet wird, um das Lernen vorzubereiten, zu strukturieren und zu kontrollieren, wobei es sich um Fertigkeiten handelt, die eingesetzt werden, um sich einen Gegenstand einzuprägen“ (Coly 2021). Die Lerntechniken und -strategien unterstützen das Lernen, so dass es „einfacher von der Hand geht“. Hierzu zählen Mnemotechniken sowie kognitive Landkarten, wie beispielsweise Mindmaps oder Struktur-Lege-Techniken.

Die Organisations- und Zielsetzungstechniken unterstützen das Aufteilen von Lernstoff in kleinere, sinnvolle Arbeitspakete. Je mehr Zeit zum Lernen zur Verfügung steht, umso besser kann die Zeit mit den Paketen bestückt werden. Das Erstellen von Plänen, um ein Ziel zu erreichen, unterstützt das Lernen ebenfalls. Zielsetzungs- und Organisationstechniken sind Methoden des Zeitmanagements, z.B. das Eisenhower-Prinzip, die Alpenmethode oder der Meilensteinplan. Zielmethoden sind unter anderem die S.M.A.R.T.-Methode, Motto-Ziele, die mit Wenn-Dann-Plänen konkretisiert werden können. Auch kreative Methoden, wie beispielweise die Walt-Disney-Methode, sind hier verankert.

Im Fokus des zweiten Ausbildungstages stehen der Ablauf des Beratungsprozesses und die Gesprächsführung sowie die Haltung der Lernberater*in. Um eine fruchtbare Beratung durchführen zu können, sind auf der Seite der Lernberater*in Haltungen wie Empathie, Akzeptanz und Kongruenz von Nöten (vgl. Rogers 2016). Auch Neugierde und Unwissenheit werden genauso wie die nicht-wissende Haltung verlangt. Distanz zum Inhalt ermöglicht eine störungsfreie Gesprächsführung. Abgeschlossen wird der Tag mit den Aspekten der Gesprächsführung, die im pädagogischen Doppeldecker vermittelt werden. Dazu gehören Pacing und Leading, Paraphrasieren, Verbalisieren, aktives Zuhören, Gesprächspausen, die Vermeidung von Kausalfragen, das Herausarbeiten von Strängen, die Wahrnehmung der nonverbalen und paraverbalen Signale sowie die offenen Angebote (vgl. Coly 2022).

Das Angebot der Lernberatung findet in der Regel im Mittagspausenblock (12-14 Uhr) statt. Aufgrund der pandemiebedingten Lernrückstände ergibt sich momentan die Möglichkeit, dass von den Lernberatern auch Lerngruppen begleitet werden. Die Peer-to-Peer Lernberatung ist für alle Studierenden offen, bei umfangreicheren Themen empfiehlt es sich, mit dem jeweiligen Lernberater (oder der Lernberaterin) einen Termin (via E-Mail) zu vereinbaren.

In der Regel findet die Lernberatung mit 2-3 Sitzungen statt, damit in der/den Folgesitzung(en) reflektiert werden kann, welche Umsetzungen erfolgreich gewesen sind und an welchen Stellen weitere Unterstützungs-

maßnahmen notwendig sind. Die Themen sind sehr vielfältig: von Tipps für Unterrichtsplanung, Schreiben von Hausarbeiten, Recherchen von Literatur über Zeitmanagement, vernetztes Denken bis hin zur Strukturierung von Wissen.

4. Lerncoaching

Im Lerncoaching an der Pädagogischen Hochschule werden verschiedene Coaching-Konzepte wie das Zürcher Ressourcen Modell und das systemische Coaching vereint. Das Lerncoaching richtet sich an Studierende, die Unterstützung im integrierten Semesterpraktikum (ISP) benötigen, indem entweder vorbereitend zum Praktikum oder auch begleitend mehrere Sitzungen angeboten werden. Auch Studierende, die ihre Gewohnheiten oder ihr Verhalten verändern sowie Ziele strukturiert erreichen möchten, profitieren von diesem Coachingformat. Hierbei werden gemeinsam Visionen in Handlung übertragen und Ressourcen des Coachees aktiviert, um neue Handlungsweisen in Gang zu bringen. Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich das Coaching an den Ressourcen der Lernenden orientiert mit dem Fokus der Lösungsorientierung. Durch die Kommunikation kann das Selbstwertgefühl der Lernenden positiv beeinflusst werden sowie durch die Erfahrungen in die eigene Fähigkeit und Präferenzen können die Selbstkompetenzen weiter ausgebaut werden.

Den Lerncoachings-Prozess kann man in Auftakt, Realisierung und Abschluss (vgl. Rauen, 2021) einteilen. Im Zentrum des Coachings steht der Coachee, der mit Hilfe seiner individuellen Ressourcen seine Probleme angeht. Um anvisierte Ziele zu erreichen, wirken Motto-Ziele besonders unterstützend. Die theoretische Grundlage für die Motto-Ziele liefert die PSI-Theorie von Kuhl (2001). Ziele lassen sich nach Storch und Krause (2017) in unterschiedliche Kategorien einteilen, nämlich in Haltungs- und Verhaltensziele. In der Praxis hat sich die Zielpyramide als gewinnbringende Unterstützungsmaßnahme gezeigt, die in Haltung, Ergebnis und Verhalten aufgeteilt wird. In der Regel besucht der Coachee das Lerncoaching mit einer Intention, beispielsweise um eine erfolgreiche Prüfung zu absolvieren. Aufgrund dieses Wunsches liegt es nahe, zunächst auf der Verhaltens-ebene – der mittleren Ebene – mit der Formulierung von S.M.A.R.T-Zielen (vgl. Locke/Latham 2013) zu beginnen. Beispielsweise könnte dies: „Jeden zweiten Tag unter der Woche (Mo, Mi, Fr) arbeite ich zwei Stunden an meinen Unterlagen für die Pädagogikprüfung“ heißen. Formuliert man das Ziel auf der Haltungsebene, würde man nach den Motto-Zielen den Wunsch nach Zielorientierung und Strukturierung einbeziehen, beispielsweise: „Warm umhüllt und sicher laufe ich zum Ziel“. Die Grundlage der Pyramide bilden empirisch abgesicherte Wenn-Dann-Pläne nach Gollwitzer (vgl. Faude-Koivisto et al. 2011), beispielsweise: „Wenn ich mich an den Schreibtisch setze, dann arbeite ich zwei Stunden konzentriert an meinen Unterlagen.“

Die Aufmerksamkeit des Coachings liegt sowohl auf der Ebene des Verstandes als auch dem Einbezug des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses (vgl. Kuhl 2001/Roth 2009), um ein effektives, lösungsorientiertes Handlungs-

ziel für die gemeinsame Arbeit zu entwickeln. Die allgemein formulierten Haltungsziele, die eine innere Haltung beschreiben, haben einen situationsübergreifenden Charakter. Aus psychologischer Sicht werden sie als stärker zum Selbst gehörend erlebt und sind stärker mit Emotionen verbunden (McClelland/Kiestner/Weinberger 1989), aus diesem Grund wirken sie motivierender als konkrete Ziele. Da sie sich auf viele Lebensbereiche und Situationen übertragen lassen, werden sie auch als Identitätsziele oder unstillbare Ziele bezeichnet (Gollwitzer 1987). Wichtig ist hierbei jedoch, dass die übergeordneten Haltungsziele immer auch auf konkrete Verhaltensziele bezogen werden müssen, da das daraus abgeleitete Verhalten auf die jeweilige Situation angepasst werden muss. Eine gewisse Reflexionsfähigkeit ist hierbei von Nöten. Folgende Merkmale prägen die Haltungsziele: 100% unter eigener Kontrolle, im Präsens formuliert und eine Affektbilanz² von „Null“ (neutral bzw. nicht negativ) und ausschließlich positiv besetzt sein bei mindestens „Plus 70“, wie beispielsweise das oben formulierte Motto-Ziel: „Warm umhüllt und sicher laufe ich zum Ziel“. Von den Kompetenzen des Lerncoachs ist der Erfolg des Lerncoachees im Wesentlichen abhängig und gemeinsam kann der Weg zum gewünschten Ergebnis gemeistert werden.

Die meisten Student*innen kommen in das Lerncoaching, um gestärkter in die zweite Runde des integrierten Semesterpraktikums zu starten. Von Sitzung zu Sitzung ist bemerkbar, wie die Anspannung der Studierenden abfällt und allmählich die Motivation zunimmt. Mit einem stimmigen Motto-Ziel und einem gefüllten Ressourcenpool verlassen die Student*innen gut vorbereitet das Lerncoaching nach mindestens fünf Sitzungen. Meist sind die Erinnerungshilfen und Primes im Equipment der Student*innen sichtbar, was rückmeldet, dass diese Maßnahmen bereits greifen, und die Coachees sich somit auf einem guten Weg zur Automatisierung von neuen Verhaltensweisen befinden.

Einige Studierende kommen, um ein besseres Zeitmanagement für die Klausuren am Ende des Semesters zu erwerben. Problem hierbei ist oftmals die Zeitknappheit, denn meist wird der Weg ins Lerncoaching zu spät angetreten. Innerhalb von einer Woche ist „Turbolernen“ nicht möglich, so dass zunächst realistische Ziele gesetzt werden müssen (bspw. nur eine Klausur, aber dafür erfolgreich). Bei ausreichender Zeit werden die Studierenden zur Selbstreflexion angeregt, und Methoden wie die Lernbiografie kommen zum Einsatz. Mit Hilfe der liegenden Acht werden vorhandene Ressourcen für das Zeitmanagement aktiviert und Methoden wie Zeitplanung oder die Alpen-Methode zur Umsetzung herangezogen. Oftmals fehlen den Coachees Strategien, so dass Mini-Inputs und Angebote als Ideenkellner gemacht werden, beispielsweise zur Pomodoro-Technik, dem Pareto-Prinzip oder der 10-10-10-Methode.

² Damit bewusste Entscheidungen mit dem Verstand und dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis in Einklang gebracht werden können, wurde im Zürcher Ressourcen Modell die Affektbilanz entwickelt. Hierbei werden die Bewertungen von Kopf und Körpersignalen miteinander verbunden. Da die Signale des Körpers in der Regel unbewusst sind, dient die Affektbilanz der Sichtbarmachung dieser Gefühle. Die Affektbilanz besteht aus zwei Skalen (eine für positive und eine für negative Gefühle) im Spektrum von 0-100 für die Intensität des Affektes (vgl. Storch/Krause 2017).

Eine kleine Anzahl an Studierenden kommt zu Besuch vorbei, um sich vorab besser auf das Studium vorzubereiten. Hierbei werden zunächst Fragen in unterschiedliche Richtungen gestellt, um herauszufinden, in welchen Bereichen eine Unterstützung dienlich sein könnte.

Die Feedbacks der Coachees zu den einzelnen Sitzungen sind durchweg positiv und im oberen Bereich der 10er-Skala angesiedelt.

5. Feedback- und Reflexionsbogen mit optionalem Feedback- und Reflexionsgespräch

Die Beratung zur Reflexion des letzten Bausteins von KAiac-T erweitert das Beratungsangebot an der Hochschule. Für die dritte Phase wurde ein Feedback- und Reflexionsbogen entwickelt, der aus vier Bausteinen besteht.

Der erste Baustein des Reflexionsbogens widmet sich der Time-Line-Arbeit. Für die ressourcenorientierte Arbeit wird im systemischen Coaching mit der „liegenden Acht“ gearbeitet. Die Studierenden werden sich durch einen Rückblick in die Vergangenheit bewusst, woher sie kommen und was sie eigentlich mitbringen – ihre Schulausbildung, Ausbildung, Studium und sonstige Vorerfahrungen fließen hier mit ein. Nach den Überlegungen zur Vergangenheit begeben sich die Studierenden in die Gegenwart und reflektieren für sich, was sie im Moment machen – Studium, Beruf, Arbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten, familiäre Situation etc. Danach folgt der Blick in die Zukunft: Wo will ich hin, was möchte ich in Zukunft erreichen, welche Wege sind möglich? Wichtig ist für die Zukunft, sich mit alternativen Möglichkeiten auseinanderzusetzen, um zu überlegen, wie es nach dem Bachelorstudium weitergehen kann. Zusätzlich sollen sich die Studierenden mit der Vision von sich in 5, 10 und 15 Jahren auseinandersetzen und für sich überlegen, wo sie dann stehen. Diese Übung bietet eine Chance für die weitere Entwicklung der Studierenden.

Im zweiten Baustein des Feedbackbogens wählen die Studierenden aus den Eigenschaften erfolgreicher Personen (GK Quest 2018) drei Karten aus und überlegen für sich, welchen Vorteil diese Eigenschaften für sie selber als zukünftige Lehrperson mit sich bringen. Anschließend reflektieren die Studierenden, ob eine oder mehrere Eigenschaften in der Schule auch Herausforderungen darstellen könnten oder diese von Schüler*innen und/oder Kolleg*innen auch ausgenutzt werden könnten.

Baustein drei dient am Ende des Bachelorstudiums der Reflexion in Bezug auf Studium und KAiac-T: Die Fragen beziehen sich auf Vorteil und Nutzen des Studiums, die Gründe für das Studium, Vorwissen aber auch Hürden und deren Bewältigung inkludiert. Die Reflexion zu KAiac-T beinhaltet die Rückmeldungen zu den OSA-Filmen mit möglichem Profit sowie die Nutzung der Inhalte aus den Workshops für Studium und Praxis inklusive Gründe für die Themenwahl. Zusätzlich beinhaltet der Bogen die Frage, ob KAiac-T während des Studiums beratend und begleitend zur Verfügung stand.

Der abschließende vierte Baustein lässt den Blick in die Zukunft schweifen mit den Fragen (1) „Angenommen, Sie säßen an der PH in der Hochschulleitung und hätten einen riesigen Batzen Geld zur Verfügung, um die Studienordnung zu ändern. Was wäre Ihr Vorschlag, um das LA-Studium im Bachelor zu verbessern?“ (2) „Mit welcher Farbe würden Sie Ihr Bachelorstudium ‚anmalen‘ und warum?“ und (3) „Was bringen Sie besonderes mit, dass Ihre Traumschule Sie später als Lehrkraft unbedingt anstellen sollte?“ Hier besteht die Option, eine oder mehrere Fragen zu beantworten.

Studierende, die weiteren Beratungsbedarf haben, können auf freiwilliger Basis einen persönlichen Termin für ein Reflexions- und Feedbackgespräch vereinbaren. Der Bogen zu Feedback und Reflexion dient dafür als Grundlage, in dem neben der individuellen Entwicklung, der Kompetenzerweiterung und der Berufsentscheidung auch Aufstellungsarbeit (Jacobsen 2021) sowie Motto-Ziele (Storch/Krause 2017) inkludiert werden.

Der Reflexionsbogen wird von den Bachelor-Studierenden gut angenommen. Sie reflektieren auf einem relativ hohen Niveau den Nutzen für sich und ihr Studiums. Als sehr gewinnbringend erleben wir den ersten Baustein zur Time-Line-Arbeit. Die Visualisierung von Ressourcen, die man bereits bis zum Ende des Bachelor-Studiums mitbringt, ist häufig überwältigend, da viele Lebensbereiche oftmals nicht als Ressource angesehen werden.

Studierende, die einen Termin für das Feedback- und Reflexionsgespräch ausmachen, brauchen Unterstützung für den weiteren Berufsweg. Sie sind sich nicht sicher, ob sie das Lehramtsstudium mit dem Master fortsetzen möchten und benötigen Informationen, welche Alternativen es zum Masterstudium gibt. Diese Gespräche basieren auf den Rückmeldungen zu KAiac-T (OSA und Feedbackbogen) kombiniert mit den Wünschen, Bedürfnissen und Ressourcen für den weiteren Bildungsweg. Hierbei werden die Stärken und Schwächen mit systemisch-lösungsorientierten Fragen analysiert und zur Selbstreflexion angeregt. Zusätzlich ergibt sich die Möglichkeit der Aufstellungsarbeit, um den Berufswunsch Lehrer zu erforschen sowie erste Schritte in Richtung Arbeit mit Motto-Zielen. Oftmals sind Folgegespräche aufgrund von Zeitknappheit von Nöten.

6. Ausblick

Beratung, Begleitung und Reflexion im Lehramt inkludieren das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Möglichkeit des kontinuierlichen Ausbaus. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, drei aufeinander aufbauende Phasen zu entwickeln, die eng miteinander verzahnt sind. Die Rückmeldungen fallen sehr positiv aus, knapp $\frac{3}{4}$ aller Studierenden erachten KAiac-T als gutes Begleitprogramm und Orientierungshilfe während des Studiums. Die flankierenden Beratungsmaßnahmen vervollständigen das Eignungsfeststellungsverfahren bei uns an der Hochschule. Die Visualisierung von Zielen und die Arbeit mit den Motto-Zielen ermöglichen das Weiterdenken in Richtung Zukunft mit der Notwendigkeit der kontinuierlichen Professionalisierung.

Um den Studierenden individuell gerecht zu werden, sind kleine Beratungsformate notwendig, damit eine persönliche Beratung auf der Basis der eigenen Biographie ermöglicht werden kann. Die Unterscheidung in Peer-Beratung und professionelle Beratung eröffnet die Möglichkeit, in unterschiedlichen Kontexten und mit geringen Hemmschwellen Unterstützung anzubieten. Wir sind davon überzeugt, dass Beratung auf freiwilliger Basis notwendig ist, um Entwicklungsprozesse anzustoßen.

Im Idealfall wird in Baden-Württemberg die Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium flächendeckend ermöglicht, wir in Karlsruhe profitieren bereits von diesem Begleitungsformat.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Eine Zwischenbilanz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Beratung und Begleitung der Studierenden. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/beratung-und-begleitung-der-studierenden/beratung-und-begleitung-der-studierenden_node.html (10.05.2022).
- Coly, M. (2021): Karlsruher Peer-to-Peer Beratung und Lerncoaching. In: Traub, S. (Hg.): Tutor*innentraining fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt. Hohengehren, S. 177-196.
- Coly, M. (2022): Projektunterricht auf Basis der PROGRESS-Methode: Erprobung eines Rahmenkonzepts für selbstgesteuerte Kleingruppenprojektarbeit als Unterstützungsmaßnahme für Projektprüfungen. <https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/315>
- Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: BzL, 2, S. 247-254.
- Faude-Koivisto, T./Gollwitzer, P. (2011): Wenn-Dann Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In: Birgmeier, B. (Hg.): Coachingwissen. Wiesbaden, S. 209-227.
- Fromm, M./Strobel-Eisele, G. (2020): Einleitung. In: Fromm, M./Strobel-Eisele, G. (Hg.) Praxisbetreuung im Lehramtsstudium. Münster, S. 7-10.
- GK Quest Akademie (2018): Eigenschaften erfolgreicher Personen. 4. Auflage. Heidelberg.
- Gollwitzer, P. M. (1987): Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität. Unstillbare Zielintentionen. In: Heckhausen, H./Gollwitzer, P. M./Weinert, F. E. (Hg.): Jenseits des Rubikons: Der Wille in den Humanwissenschaften. Heidelberg, S. 176-189.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Hattie, J. (2017): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“. 3. Auflage. Baltmannsweiler.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderungen nach Förderungen von Reflexivität in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 133-146.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquote in Deutschland. In: DZHW Brief 3/2020, https://www.dzhw.eu/odf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf (26.04.2022).
- Jacobsen, O. (2019): Freie systemische Aufstellung: Das fühlt sich richtig gut an! Gefühle erforschen, Klarheit gewinnen und den Alltag befreit leben. Karlsruhe.
- Jahncke, H./Berding, F./Porath, J./Magh, K. (2018): Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. In: die hochschullehre 4, S. 505-530. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_jahncke_et_al.pdf (30.04.2022).
- Kriesche, J./Kahlert, J. (2019): Lehrer werden mit Methode. Beratung, Selbstreflexion, Professionalisierung – ein multimediales Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn.
- Konrad, K./Traub, S. (2017): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen für die Praxis. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen.
- Locke, E./Latham, G. (2013): New developments in goal setting and task performance. New York.
- McClelland, D. C./Kiestner, R./Weinberger, J. (1989): How do self-attributed and implicit motives differ? In: Psychological Review, 96 (4), pp. 690-702.
- Meyer, H. (2007): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) (2021): Landesstrategie Eignung und Auswahl. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/FEST/Landesstrategie_Eignung_und_Auswahl.pdf (28.04.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KM) (2015): Handreichung Orientierungspraktikum für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Gymnasium. https://www.ph-karlsruhe.de/www/einr/zentr_f_schulpraktische_ausb/pdf/OEP/Lehrende/150615_HandreichungMinisterium_OSP-1.pdf (14.05.2022).
- Radtke, F.-O. (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. In: Erziehungswissenschaften 10 (20), S. 39-46.
- Rauen, C. (2021): Handbuch Coaching. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen.
- Rogers, C. R. (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung. 2. Auflage. München.
- Roth, G. (2009): Aus der Sicht des Gehirns. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Berlin.
- Schwarz-Jung, S. (2013): Nach dem Wegfall der verbindlichen Grundschulpflicht: Übergänge auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2012/2013. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 4/2013, 22-27. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag13_04_03.pdf (22.06.2022).
- Schwarz-Jung, S. (2014): Die Gemeinschaftsschule: Eine neue Schulart in Baden-Württemberg. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 5/2014, 5-11. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag14_05_02.pdf (22.06.2022).
- Storch, M./Krause, F. (2017): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). 6. überarbeitete Auflage. Bern.
- Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim.
- Traub, S. (Hg.) (2020): Tutor*innentraining fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt. Hohengehren.
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2009): Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Weyland, B./Schnabel-Schüle, H. (2010): Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Trier.

■ **Maresa Coly, Dr.**, Abgeordnete Lehrerin am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Koordinatorin KAIAC-T und Studienleitung CAS Lerncoaching,
E-Mail: maresa.coly@ph-karlsruhe.de

■ **Silke Traub, Prof. Dr.**, Professorin für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe; Leiterin des Zentrums für Schulpraktische Ausbildung,
E-Mail: silke.traub@ph-karlsruhe.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2022

Governancestrukturen öffentlicher
Forschungsfinanzierung im Vergleich

Rupert Pichler

Das österreichische
Forschungsfinanzierungsgesetz:
die rechtliche Institutionalisierung
und Konsolidierung der
Forschungsfinanzierungsstrukturen
des Bundes

*Veronika Hopfgartner, Leonhard
Jörg, Sabine Mayer & Rupert Pichler*
Ein neues Betriebssystem für die
österreichische Forschungsförderung
Werkstattbericht

Peter Kaufmann & Mario Steyer
Leistungsfähigkeit durch
Eigenverantwortung – Auf dem Weg
zu mehr strategischer Steuerung
durch Ministerien und mehr
operativer Autonomie für Agenturen

Rainer Frietsch & Susanne Bühner
Strukturen und Governance
öffentlicher Finanzierung der
außeruniversitären
Forschungsorganisationen in
Deutschland

Jan Biesenbender & Bettina Böhm
Die Leibniz-Gemeinschaft im Pakt
für Forschung und Innovation

*Klara Sekanina &
Christoph Grolimund*
Forschungsfinanzierung im Kontext
der föderalen Struktur der Schweiz

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2022 (Vorschau)

In eigener Sache

Nachruf für Klaus Palandt

Der Herausgeberkreis hat ein neues
Mitglied: Dr. Olaf Bartz

Dokumentation

Offene Briefe und Stellungnahmen
der Berufsverbände der
Psychotherapeuten und der
Kinderärzte zur psychischen
Gesundheit der Kinder und
Jugendlichen in Deutschland

HSW-Gespräch mit Prof. Dr.
Elke Wild (Universität Bielefeld) über
den Studiengang für Psychotherapie
an der Universität Bielefeld

HSW-Gespräch mit Heike Thiele und
Ralf Beck über heutige, extreme
Herausforderungen für Lehrer*innen
an Schulen und die Notwendigkeit
einer adäquaten Vorbereitung in der
Lehrer*innen(aus)bildung

Anregungen für die Praxis/Erfah-
rungsberichte

Gabriel Flepp & Basil Thalmann
Problem Based Learning in der
Umweltchemie

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1+2/2022

HM-Gespräch zwischen Johanna
Mikl-Leitner, Landeshauptfrau des
Landes Niederösterreich, und
Herbert Grüner. Niederösterreich:
100 Jahre Bundesland – 28 Jahre
Hochschulstandort

HM-Gespräch zwischen Dr. Renate
Pletl, Dr. Solveig Randhahn sowie
Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler über
das dynamische Zusammenspiel
zwischen Dekanen, Dekaninnen und
ihren Geschäftsführungen

Wolff-Dietrich Webler
Ein zweiter Blick auf den
US-amerikanischen Dean: Geeignet
für deutsche Dekanate? Löst der
Typus des US-amerikanischen
Academic Dean die Probleme der
deutschen Fakultätsleitung?

Ewald Scherm
Hierarchische Steuerung deutscher
Universitäten – ... und sie ist doch
möglich.

*Christine Böckelmann &
Sheron Baumann*
Dozierende mit Führungsfunktionen
an Fachhochschulen und Pädagogi-
schen Hochschulen der Schweiz

*Jan Bergerhoff, Luisa Bergholz,
Philipp Seegers & Stephan Steg*
Statistische Korrekturen verbessern
die Aussagekraft von Bachelornoten

Alexander Lawall
Steigerung des Lernerfolgs der Stu-
dierenden durch digitale, interaktive
Umfrage- und Feedbacksysteme

P-OE**Personal- und
Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,
Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2022

Personalführung an Hochschulen

Fred G. Becker„Moderne“ Personalführung ...an sich
und an Hochschulen*Stefan Kühl & Marcel Schütz*Die Organisation der Hierarchie und
die Hierarchie der Hochschule*Bernd Kleimann*

Personalführung im Governance-Mix

*Cornelia Meurer & Vanessa Bader*Führungszertifikate an
Nachwuchsakademien in Deutschland*Michael Gutjahr et al.*Qualifizierung zur Personalführung an
deutschen Universitäten*Kristin Knipfer et al.*Verantwortungsvoll Führen:
Destruktive Führung in der
Wissenschaft und Ansätze zur
Förderung von FührungskompetenzenP-OE-Gespräche mit Lambert T.
Koch, Christina Reinhardt und Robert
Wolf*Korinna Strobel &**Irena Wiederspohn*
Was ist hier eigentlich der Job?
Aufgabenfelder von Führung in der
Wissenschaft und ihre Vermittlung
am Beispiel der Helmholtz-Akademie
für Führungskräfte*Julia Dreher et al.*Kompetenzmodell für Führung –
ein Praxisbericht zur Entwicklung
und Nutzung im
Forschungszentrum Jülich**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2022

Studieneinstieg und
Studien(einstiegs-)erfolg*Qualitätsforschung**Pascale Stephanie Petri*Digitaler Studieneinstieg –
Was wissen wir über die Vorhersage
von Studienerfolg und welche Rolle
könnten digitale Kompetenzen
spielen?*Lukas Georg Hartleb*Herausforderungen von
First-Generation-Studierenden im
Studieneingang als qualitative
Hinweise auf Studierbarkeit*Günther Wenzel, Stefanie Kuso,**Ursula Höllhumer &*
Eszter Geresics-Földi
Das berufs begleitende Fernstudium
aus Sicht nicht-traditioneller
Studierender*Qualitätsentwicklung/-politik**Michael Meznik*Die Verbesserung der
Rahmenbedingungen für
Studienerfolg an Österreichs
öffentlichen Universitäten**Für weitere
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure
Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik,
Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag:

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