19. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

One Size fits None

Evaluation bildungspolitischer Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der Lehrerbildung am Beispiel von Online Self-Assessments

Jörg Holle

Zeitschrift: Qualität in der Wissenschaft (QiW)
Jahrgang: 19 (2+3)
Seiten: 60-68
Verlag: UniversitätsVerlagWebler
Ort: Bielefeld
DOI: 10.53183/QiW-2025-23_60

2+3 | 2025

Impressum / Verlagsanschrift

UniversitätsVerlagWebler, Reepeweg 5, 33617 Bielefeld

Für weitere Informationen besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.de

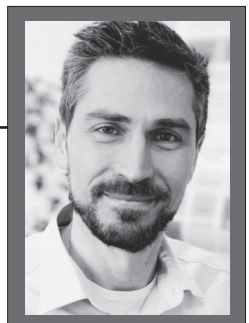
Oder wenden Sie sich direkt an uns:
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Telefon: 0521/ 923 610-0

UVW

UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen

CC BY SA

Jörg Holle



Jörg Holle

One Size fits None

Evaluation bildungspolitischer Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der Lehrerbildung am Beispiel von Online Self-Assessments

The article examines the implementation of KMK recommendations for aptitude assessment in teacher education (2013) and focuses on one recommended instrument: Online Self-Assessments (OSA). It reveals OSA's widespread use, whereas their evaluation is challenging due to heterogeneous application and lack of standards. The presented mixed-methods-study shows voluntary OSA participation yields greater self-perceived effects. The author criticizes the lack of governance and calls for evidence-based evaluations to improve teacher education quality.

1. Einleitung

Gut zwei Jahrzehnte liegen seit der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005) zurück, durch die – zeitversetzt zum PISA-Schock – erschreckende Zahlen zur Belastung von (angehenden) Lehrkräften vorgelegt wurden. Daraus resultierte die Debatte, wer sich für den Lehrkräfteberuf interessiert und ob sich denn „die Richtigen" dafür entscheiden. Die Sorge, gestützt durch Schaarschmidts Befunde, zu viele „Falsche" auszubilden, die im Schulsystem negativ auf die Lernerfolge der Schüler:innen einwirken (Klusmann & Richter 2014) und gleichzeitig so belastet sind, dass sie die Regelaltersgrenze nicht erreichen (Schmitz & Jehle 2013), führte dazu, dass die KMK 2013 eine Empfehlung zur Eignungsabklärung für die erste Phase aussprach. In der im Folgenden genauer zu betrachtenden Empfehlung benennt die KMK zu verschiedenen Zeitpunkten vor, während und am Ende des Lehramtsstudiums unterschiedliche Instrumente, die von den Ländern und den lehrkräftebildenden Hochschulen eingesetzt werden sollten. Der dabei erkennbare transdisziplinäre Charakter im Sinne von Mittelstraß (2018) zeigt sich in der Emergenz eines Problems aus der Bildungs- bzw. Belastungsforschung, das von der Bildungspolitik durch eine breit formulierte Empfehlung scheinbar gelöst wird und in der hochschulischen Realität zu weitreichenden Konsequenzen führt. Diese Konsequenzen werden im Beitrag beispielhaft am Instrument Online Self-Assessment (OSA) zu einem Zeitpunkt – vor bzw. zu Beginn des Studiums – fokussiert und es wird der Frage nachgegangen, wie sich die (Auf-)Forderung der KMK zur Evaluation der Instrumente umsetzen lässt.

2. Bildungspolitischer Kontext und Empfehlung der KMK

Wie bereits erwähnt, zeigte Schaarschmidt (2005) auf, dass rund 40 % der Lehramtsstudierenden ein erhöhtes Beanspruchungserleben, einhergehend mit verringerten Bewältigungskompetenzen und einer entsprechenden Gefährdung der psychischen Gesundheit aufweisen (S. 30ff.). Von diesen gefährdeten Studierenden lassen sich etwa 25 % dem Risikomuster B zuordnen, das Schaarschmidt (2007) als problematisch kennzeichnet, da die hier gezeigten Symptome denen der letzten Stadien eines Burnout-Prozesses stark ähneln (ebd., S. 23). Der daraus abgeleitete Schluss, ein nicht unbedeutender Teil der Studieninteressierten für ein Lehramtsstudium trage bereits ungünstige Eignungsmerkmale, führte zu Überlegungen der damaligen KMK-Präsidentin, Ute Erdsiek-Rave, Testverfahren zur Auslese einzusetzen (Nieskens 2016). Eine Begründung für ein solches Vorgehen war die Einschätzung, dass „[d]ie Anforderungen an die Tätigkeit als Lehrkraft […] von Bewerberinnen und Bewerbern, die sich für den Beruf interessieren, teilweise unterschätzt [werden]" (KMK 2013, S. 2). Die Idee der (Fremd-)Selektion ist allerdings aus verschiedenen Gründen wie etwa der prognostischen Güte der Testinstrumente und der schwankenden Bedarfe der Schulverwaltung an Absolvent:innen (Rothland & Terhart 2011) der Fokussierung auf die Unterstützung der (Selbst-)Reflexionsprozesse der Lehramtsinteressierten gewichen. Diese Zielperspektive der (Selbst-)Reflexion und -Selektion fußt auf der Annahme, dass „Eignung […] das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen [meint], die erwarten lassen, dass eine Person

nach Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrerberuf kompetent ausüben wird" (KMK 2013, S. 2). Durch diese Verschiebung von einer Eignungs- auf eine Qualifikationshypothese (Kunter et al. 2011) wird neben der Eignungsfrage auch die Frage der Kompetenzentwicklung adressiert, die durch die Kombination verschiedenster Instrumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterstützt werden soll (vgl. Tab. 1). Die Intention der KMK kann auch so verstanden werden, den Eignungsprozess als Teil einer nachhaltigen Qualitätssicherung in der Lehrkräftebildung zu etablieren, ohne die Lehrkräftebildung grundlegend zu reformieren. Dies entspricht ziemlich deutlich der Vorstellung von Jahn (2013), der unter „nachhaltiger Entwicklung [...] langfristig fortsetzbare Prozesse [versteht], die ihre natürlichen Ressourcen beständig erhalten und erneuern" (S. 66). Dabei denkt er Nachhaltigkeit als konkrete gesellschaftliche Herausforderung, der durch transdisziplinäre Forschung begegnet wird. Der Nachhaltigkeitsaspekt über den Eignungsprozess muss aus forschungspragmatischen Gründen z.T. theoretisch fortgeführt werden, da der Fokus dieses Beitrags auf dem ersten Zeitpunkt der von der KMK empfohlenen Eignungsreflexion liegt, da mit Beginn des Studiums die Zielpopulation der Studieninteressierten bzw. zum Zeitpunkt der Befragung frisch Immatrikulierten einfach und zahlreich zu gewinnen ist.

Es wird ersichtlich, dass die Instrumente, deren Einsatz vor dem Studium empfohlen wird, auf zwei Aspekte abzielen: zum einen sollten angehende Lehrkräfte bereits vor Studienbeginn aktiv akquiriert werden (z.B. durch berufsorientierende Beratung in der Schule oder an Hochschulen). Zum anderen sollen Lehramtsinteressierte sich selbst auf eine ‚Passung' im Sinne einer persönlichen Eignungsreflexion durch z.B. Onlinebasierte Self-Assessments (OSA) oder Eignungspraktika hin überprüfen (Holle 2024a). In ihrer Empfehlung weist die KMK auf die Möglichkeit hin, dass die Instrumente auch als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium eingesetzt werden können und dass die Instrumente „regelmäßig im Bezug auf ihre Wirkung zu evaluieren [sind]" (KMK 2013, S. 5). Aus diesen verschiedenen Instrumenten werden im Folgenden die OSA genauer betrachtet, u a. weil sie nahezu flächendeckend von den lehrkräftebildenden Hochschulen eingesetzt werden, teilweise als verpflichtende Voraussetzung vor der Immatrikulation (Renger et al. 2019, Holle 2024a), wodurch theoretisch eine Vergleichbarkeit und Evaluierung ermöglicht wird.

3. Kurzüberblick OSA

Die Ursprünge von OSA liegen in der Personalauswahl und -diagnostik. Für große Unternehmen gilt es, einen ökonomischen Weg zu finden, um aus der Masse der Bewerber:innen diejenigen vorauszuwählen, die für die ausgeschriebene Stelle geeignet sind (Jansen et al. 2023). Mit Fortschreiten des meist mehrstufigen Auswahlprozesses wird die Menge an geeigneten Kandidat:innen zwar kleiner, die Kosten allerdings steigen infolge des Aufwands (z.B. durch Einzelinterviews). OSA können daher als internetbasiertes Screening-Verfahren im Sinne einer grobklassifizierenden Vorauswahl verstanden werden (Kubinger et al. 2012). Nach und nach wurden OSA von Hoch-

Tab. 1: Instrumente der Eignungsabklärung im Lehramt (in Anlehnung an KMK 2013)

Zeitpunkt	Instrumente	Inhalt/Ziel
Vor dem Studium	Berufsorientierende Beratung in der Schule	Gewinnung von Nachwuchslehrkräften bereits in der Schulzeit (durch die Schule)
	Lehramtsspezifische Studienberatung*	Zusammenarbeit von Hochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und anderen Partnern für eine lehramtsspezifische Studienberatung
	Onlinebasierte Self-Assessments*)**	Theoretisch und empirisch fundierte, an der Berufsrealität orientierte Entscheidungshilfe
	Eignungspraktikum**	Mehrwöchiges Praktikum vor oder zu Studienbeginn, um Aspekte der persönlichen Eignung am späteren Arbeitsplatz (angeleitet) zu reflektieren
Im Studium	Praxisphasen	Rückmeldung über die lehramtsbezogene Kompetenzentwicklung
	Portfolio***	Sammlung über berufsfeldbezogene Erfahrungen, Reflexionen, Arbeiten und von Protokollen von Feedbackgesprächen
	Onlinebasierte Self-Assessments**	Konfigurierte onlinebasierte Self-Assessments sollen zur Analyse und Reflexion der Erfahrungen und Kompetenzen während des Studiums eingesetzt werden
Im und nach dem Studium	Entwicklungs- und Umstiegsmöglichkeiten aufzeigen	Auf spezifische Bedürfnisse einzelner Studierender ausgerichtete Lerngelegenheiten im oder außerhalb des Curriculums; Studierende auf fachwiss. Master statt Lehramtsmaster hinweisen bzw. individuelle Beratung bei Staatsexamensstudiengängen

* *Ein Nachweis über das Absolvieren dieses Instruments kann lt. KMK (2013) von Hochschulen als Zu-gangsvoraussetzung verlangt werden*
** *Dieses Instrument sollte mit dem Angebot eines persönlichen Beratungsgesprächs verknüpft sein (KMK 2013)*
*** *Kann freiwillig oder verpflichtend eingesetzt werden; ein phasenübergreifender Einsatz ist landesweit möglich*

schulen entdeckt und für verschiedene Fächer als zielgruppenadäquates, niedrigschwelliges und kostengünstiges Angebot zur Studienberatung implementiert. Wie bereits im Diskurs um OSA in der Lehrkräftebildung wird somit der Fokus von der Selektionsfunktion zu einem förderungsorientierten Ansatz verschoben, da eine Rückmeldung zur persönlichen Eignung in Bezug auf das favorisierte Studium Aufschluss über Stärken und Schwächen gibt (vgl. ebd.).

Dass OSA in sich schon schwer vergleichbar sind, zeigt der Blick in verschiedene Definitionsansätze. So stellt Hiltmann (2013) fest, dass ‚Self-Assessments' ein breit verwendeter Sammelbegriff ist, für den es im deutschsprachigen Raum keine konsensfähige Definition gibt (Bürger & Nolden 2016). ‚Online-Self-Assessments' wird daher synonym mit ‚internetbasierten, webbasierten oder online Selbsttests' (Brunner 2017) verwendet. Im Bereich der Lehrkräftebildung wird diesbezüglich oftmals das Wort ‚Selbsterkundungsverfahren' (Mayr et al. 2013) verwendet, wodurch der (selbst-)reflexive Charakter unterstrichen wird. Bei einem OSA oder Selbsterkundungsverfahren „testet sich […] eine Person (zumeist über das Internet selbst) und absolviert folglich den diagnostischen Prozess eigenverantwortlich und fachpsychologisch unkontrolliert" (Kubinger 2013, S. 81). Diese unkontrollierte und eigenverantwortliche Durchführung bedingt laut Brunner (2017), dass eine anschließende automatisch generierte Rückmeldung zu den Leistungen unabdingbar sei, um eine korrekte Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten. Es lässt sich zwar argumentieren, dass die Eigenverantwortung bei den Teilnehmenden liegt, jedoch sollte dadurch nicht die psychologische Diagnostik entbunden sein, „den ethischen Verpflichtungen und Richtlinien bei der psychologischen Begutachtung […] zu entsprechen" (Kubinger et al. 2012, S. 15). Daher sollten die Rückmeldungen mit allen Informationen begleitet werden, die die Tragweite der Ergebnisse relativieren.

Renger et al. (2020) und Holle (2024a) legen Übersichten darüber vor, an welchen Hochschulen welche OSA eingesetzt werden. Aus Tabelle 2 wird dabei ersichtlich, dass Career Counselling for Teachers (CCT) das am häufigsten eingesetzte OSA ist, die OSA Fit für den Lehrerberuf (Fit-L) und Selbsterkundung für den Lehrerberuf mit Filmimpulsen (SeLF) ebenfalls stark empfohlen werden und das OSA der RWTH Aachen eher wenig nachgefragt wird. Darüber hinaus gibt es noch hochschulspezifische OSA, die jedoch kaum über den eigenen Hochschulstandort hinaus gehen (Holle 2024a).

Zu guter wissenschaftlicher Praxis gehört, dass die Güte der OSA aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft empirisch überprüft wird. Dazu liegen Publikationen vor, die insbesondere thematisieren, 1) dass die Verfahren oftmals lediglich Persönlichkeitsmerkmale erfassen und deren Relevanz für die Prognose, was eine gute Lehrkraft ausmacht, eher gering bis nicht vorhanden ist (Rothland & Tirre 2011, Rothland 2013). Ein zusätzlicher Kritikpunkt ist, 2) dass die Verfahren Merkmale des Berufserfolgs von Lehrkräften berücksichtigen und somit eine Prognose über mehrere Jahre stellen (sollen). Dabei wird zudem die Kompetenzentwicklung im Studium weitgehend ausgeblendet (Kunter et al. 2011). Besonders brisant ist, dass 3) die Ergebnisse der Verfahren von den Studieninteressierten als absolut aufgefasst werden können, was die oben angesprochene Verantwortung insbesondere mit Blick auf die in der automatisierten Rückmeldung gegebenen Informationen unterstreicht. Hinzu kommt zu bedenken, dass die unterschiedlichen Verfahren derselben Person ggf. unterschiedliche Rückmeldungen geben (Köller et al. 2012) und

Tab. 2: Übersicht über die in der Lehrkräftebildung am häufigsten eingesetzten OSA in Deutschland

OSA	Autor:innen	Hochschulen mit freiwilligem OSA	Hochschulen mit verpflichtendem OSA d
Career Counseling for Teachers (CCT)	Bergmann, Brandstätter, Demarle-Meusel, Eder, Krämer, Kupka, Mayr, Müller, Muskatewitz & Nieskens (o. J.)	34	24
Fit für den Lehrerberuf (Fit-L)	Herlt & Schaarschmidt (2007)	18	2
Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen (SeLF)	Kahlert & Kriesche (2014)	18	2
Self Assessment (SAM) (RWTH Aachen)	u. a. Bürger, Nolden, Hornke, Wosnitza, Heukamp, Zimmerhofer, Zay (o. J.)	4	2
Feedback-Inventar beruflicher Erstorientierung für das Lehramt (FIBEL)	Kanning, Böttcher & Herrmann (2010)	2	1
Summe		76*	31*

** Die Summen übersteigen durch Mehrfachverlinkungen die Anzahl der lehrerbildenden Hochschulen.*

somit nicht ausgeschlossen werden kann, dass gleichzeitig geeignete Kandidat:innen sich gegen und ungeeignete Kandidat:innen für ein Lehramtsstudium entscheiden.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik und der Empfehlung von Milbradt et al. (2008), dass „vor dem Hintergrund sich verändernder Studienordnungen und -inhalte […] der dauerhafte Einsatz von Self-Assessments eine kontinuierliche Begleitforschung erforderlich [ist]" (ebd., S. 356), sowie der Aufforderung zur Evaluation durch die KMK (2013) selbst, wird nachfolgend die Evaluierung von OSA im Rahmen der Eignungsabklärung in der Lehrkräftebildung kritisch reflektiert.

4. Evaluation: Kriterien, Design, Logisches Modell

Eine Vielzahl von Forschenden zu OSA sprechen in Analogie zur KMK die dringende Empfehlung aus, OSA regelmäßig zu evaluieren (Holle 2024a). Allerdings werden Hinweise zur Evaluation nur randständig gegeben und beziehen sich i.d.R. auf die Konstruktvalidität bzw. die Qualität der Instrumente oder sind eher dem Bereich der Zufriedenheitsabfrage zuzuordnen (Hasenberg & Schmidt-Atzert 2014). Diese stellen zwar wichtige Facetten dar, decken aber längst nicht das gesamte Spektrum der lohnenswerten evaluierbaren Kriterien ab. Dem entgegen gibt es bei Milbradt et al. (2008) unterschiedliche Ziele und Evaluationskriterien, die berücksichtigt werden können (vgl. Abb. 1). Demnach verfolgen die Studieninteressierten und die Hochschulen komplementäre Ziele, wie etwa dass die Informationsbeschaffung der Studieninteressierten von den Hochschulen als ersten Schritt des Bindungsmanagements genutzt werden kann, dass die Eignungseinschätzung zu einer verbesserten Auswahl passender Studierender führt oder dass der Wunsch nach Unterstützung bei der Studienentscheidung durch die Studienberatung erfüllt werden kann. Für diese drei Bereiche lassen sich Kriterien finden, die jeweils in separater Evaluation berücksichtigt werden könnten und übertragen auf die Forderung der KMK ist fraglich, welches Kriterium für eine Wirkungsevaluation angemessen ist.

Reduziert man die Evaluationsforderung aus der KMK-Empfehlung auf Aspekte wie z.B. den Zeitpunkt vor Aufnahme des Studiums und das Instrument OSA, verbleiben noch immer verschiedene OSA (s.o.). Eine eingrenzende Typisierung der OSA ist allerdings vergleichsweise schwierig umzusetzen, da viele Hochschulen auf mehr als ein OSA-Verfahren verweisen (Holle 2024a). Da jedoch mit dem Anstoß zur Selbstreflexion das Ziel der KMK deckungsgleich mit einem angestrebten Effekt aller OSA ist, kann angenommen werden, dass eine weitere Differenzierung nicht notwendig ist. Die Länder und Hochschulen handhaben den Einsatz der empfohlenen Eignungsabklärungsverfahren, darin auch die OSA, allerdings sehr unterschiedlich. Dementsprechend muss ein logisches Modell für ein evaluierbares Programm eher allgemein formuliert werden (s. Abb. 2).

Aus Sicht einer Programmevaluation muss berücksichtigt werden,

Abb. 1: Ziele und Evaluationskriterien (n. Milbradt et al. 2008)

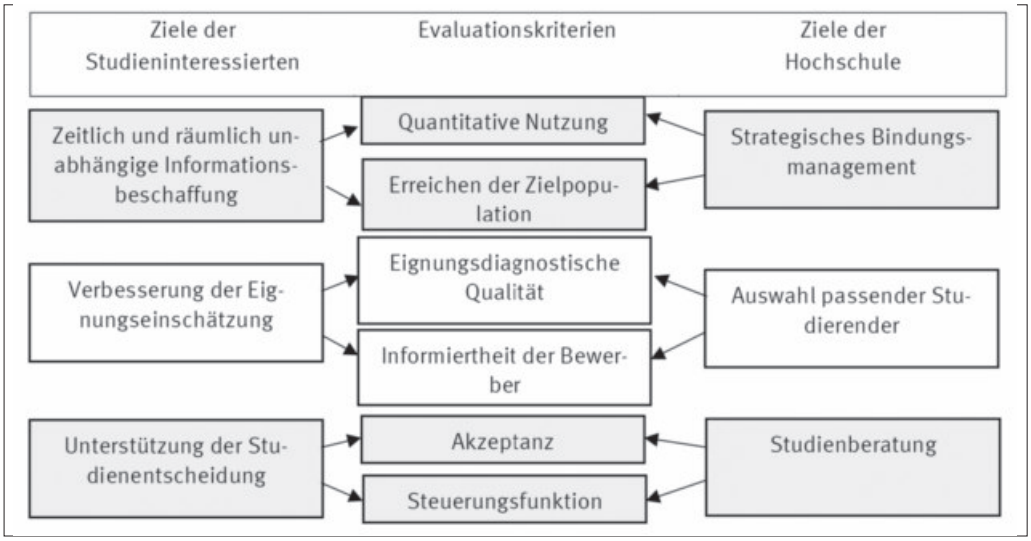
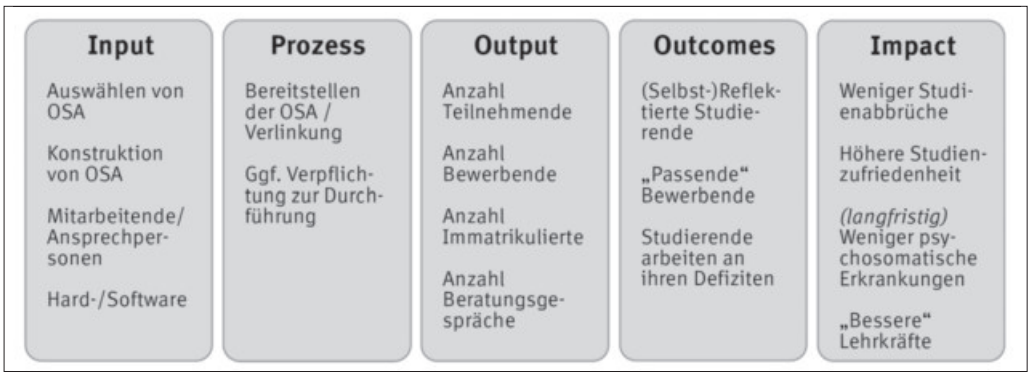


Abb. 2: Vereinfachtes logisches Modell der Eignungsabklärung mittels OSA



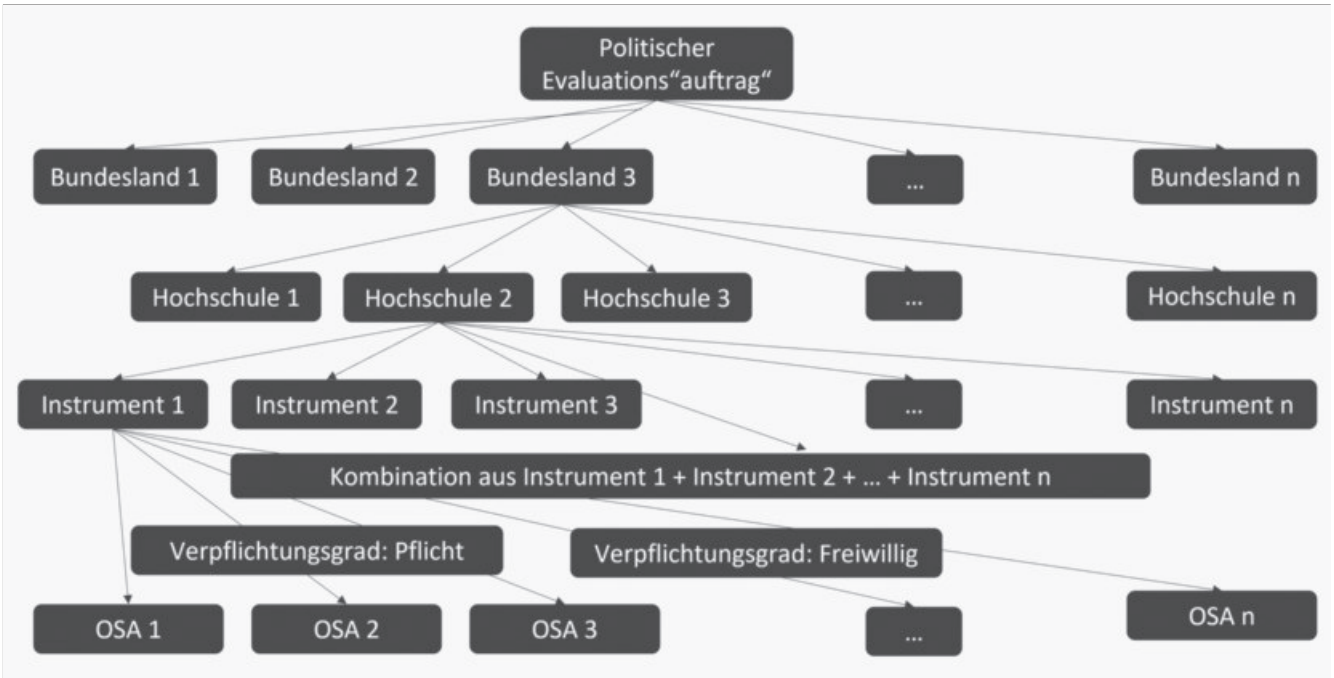
dass sowohl Teile des Inputs (Auswählen bzw. Konstruktion von OSA) und des Prozesses (Verpflichtung zur Durchführung) i.d.R. bereits geklärt, aber variabel sind. Außerdem ist der theoretisch mess- bzw. zählbare Output nicht unbedingt von den Hochschulen oder Ländern zu erfassen. Die Outcomes und der Impact beziehen sich teilweise auf die Empfehlungen der KMK (2013) und teilweise auf die intendierten Effekte von OSA (Holle 2024a). Um die Wirklogiken des Programms (bzw. eher der einzelnen Programme) der Eignungsabklärung mittels OSA im Lehramt an den einzelnen Hochschulen nachzuvollziehen, wäre ein überkomplexes Design notwendig. Selbst der Versuch, ein solches Design nachzuzeichnen (s. Abb. 3), wonach laut KMK in jedem Bundesland und daraus folgend an jeder Hochschule die verschiedenen Instrumente (vgl. Tab. 1) zu den unterschiedlichen Zeitpunkten in den jeweils denkbaren Kombinationen der Instrumente und den jeweils unterschiedlichen Verpflichtungsgraden zum Einsatz kommen können, scheitert z.B. in Bezug auf die unterschiedlichen OSA auch daran, dass für eine Wirkungsevaluation ein Prä-Post-Vergleich angemessen wäre. Dies würde – bezogen auf den ersten Zeitpunkt und das Instrument OSA – bedeuten, dass alle Studienberechtigten vor Durchführung eines lehramtsbezogenen OSA befragt werden müssten.

Durch die Unmöglichkeit einer umfassenden oder gar einer reduzierten Wirkungsevaluation ist lediglich eine Approximation denkbar, die jedoch zuträglich ist, das Feld überhaupt zu erschließen und erste Erkenntnisse über mögliche Effekte zu liefern. Auch wird hierdurch ein transdisziplinärer Austauschraum zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft ermöglicht (Mittelstraß 2018).

5. Studiendesign und Methoden

Aus den vorigen Ausführungen können die Fragen abgeleitet werden, welche Programme zur Eignungsabklärung von OSA an lehrerbildenden Hochschulen in welcher Form vorliegen, wie sie umgesetzt werden und ob es Hinweise auf Wirkungen von OSA gibt (Holle 2024b). Um die Wirklogiken eines Programms (hier eher der einzelnen Programme der Eignungsabklärung mittels OSA im Lehramt an den einzelnen Hochschulen) nachzuvollziehen, schlagen Rossi et al. (2006) ein definiertes methodisches Vorgehen vor. In einem solchen sind die Primärquellen zur Entwicklung und differenzierten Beschreibung der Programmetheorie u.a. 1) die Programmdokumente, 2) Interviews mit Stakeholdern sowie 3) sozialwissenschaftliche Literatur (Rossi et al. 2006, S. 149). Im vorliegenden Fall werden die Programme nur selten auf Websites dargestellt und für den Fall, dass sie dort publiziert sind, können sie bestenfalls als lückenhaft beschrieben werden. Daher wurden zunächst die lehrerbildenden Universitätswebsites im Rahmen einer Dokumentenanalyse auf die Verweise zum Umgang mit OSA, etwa welche OSA verlinkt wurden und welcher Teilnahmeverpflichtungsgrad vorgesehen ist, untersucht. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden n=14 Hochschulen mit unterschiedlichem Einsatzprofil von OSA gesampelt und zur Nachzeichnung der Programme auf das Wissen von Expert:innen zurückgegriffen. Die Ergebnisse der leitfadengestützten Expert:inneninterviews wurden am Ende mit einer Querschnittsbefragung von Erstseme-

Abb. 3: Schematische Darstellung einer Programmevaluation der Eignungsabklärung im Lehramt



sterstudierenden der Lehrämter (n = 3.888) kontrastiert. Für eine ausführliche Darstellung sei hier auf die Arbeiten von Holle (2024a) und Holle, Böttcher und Wiesweg (2024) verwiesen.

6. Ergebnisse

Entsprechend der Fragestellungen und mit Rückbindung an die Unmöglichkeit einer Programmevaluation, wie die KMK sie fordert (s. Abschnitt 4), werden im Nachfolgenden lediglich aggregierte und zentrale Ergebnisse dargestellt. So hat die Dokumentenanalyse den Befund von Renger et al. (2019) bestätigt, dass es lediglich fünf lehrkräftebildende Hochschulen gibt, die OSA vor Aufnahme des Studiums weder für die freiwillige Teilnahme verlinken (40 Hochschulen) noch die Einschreibung an die Teilnahme eines OSA binden (25 Hochschulen) und OSA somit als nahezu flächendeckendes Instrument der Eignungsreflexion angesehen werden können.

Im Rahmen der Expert:inneninterviews (N=14) wurden innerhalb des deduktiv-induktiv erarbeiteten Kategoriensystems zu 1) den Programmen der Eignungsreflexion unter Berücksichtigung von OSA, 2) den Programmen der Eignungsreflexion unter Berücksichtigung anderer Maßnahmen, 3) den erhobenen oder erhofften Wirkungen und Effekten, 4) der Bedeutung von OSA für a) die Studierenden und b) die Hochschule sowie 5) die eingesetzten Ressourcen die evaluative qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit den Stufen „hoch", „ambivalent" und „niedrig" eingesetzt. Hinsichtlich der erhobenen oder erhofften Wirkungen und Effekte (Kategorie 3) zeigt sich, dass die „niedrig" codierten Hochschulen wissen, dass man „anonymisiert in die Daten gucken [könnte], aber das passiert hier eigentlich nicht (IP6, 41)" (Holle 2024a), die „ambivalent" codierten Hochschulen ebenfalls keine systematische Erfassung vornehmen, im Interview allerdings anekdotisches Wissen präsentieren, während die „hoch" codierten Hochschulen über Erhebungen der Selbstreflexion, Effekte zur Reduktion von Unsicherheiten der Studienentscheidung und Evaluationen im Prä-Post-Design berichten konnten. Es lässt sich weiterhin feststellen, dass OSA sehr heterogen eingesetzt werden. Die Spanne reicht von – überspitzt formuliert – der unreflektierten Übernahme der KMK-Empfehlung zum Einsatz der erhobenen OSA-Daten im akademischen Controlling. Die überwiegende Zahl der Hochschulen verwendet die Daten aber nicht, sondern vor allem die „hoch" codierten Hochschulen, die oftmals auch eigenentwickelte OSA einsetzen. OSA sind demnach auch nur ein Bestandteil (und meistens nicht der wichtigste) der Eignungsabklärung: Die Hochschulen geben zwischen zwei und neun (AM=5,14) weitere Maßnahmen an, wobei die allgemeine Studienberatung und die Beratung an den Zentren für Lehrerbildung und den Schools of Education die am häufigsten genannten darstellen. Dies steht in Relation zu den Ressourcen, die für Eignungsabklärung (mittels OSA) zur Verfügung stehen, nämlich zwischen keinen expliziten Ressourcen, über (befristete) Projektstellen bis hin zu festen Mitarbeitendenstellen.

An zehn Hochschulstandorten, an denen auch die Expert:inneninterviews stattgefunden haben, wurden im Wintersemester 2019/2020 Erstsemesterstudierende (n=3.888) aller Lehrämter per Fragebogen zu verschiedenen Aspekten wie etwa der Berufsvererbung, der Bekanntheit von OSA, ihrer Berufswahlsicherheit, ihrer Selbstreflexion (mit einer Übersetzung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS), Schneider 2020, n. Grant et al. 2002), der Persönlichkeit (Big Five Inventory-SOEP (BFI-S), Schupp und Gerlitz 2014) sowie Wirkungsskalen zu OSA (Mayr 2011) und Evaluationsfragen zu OSA (Böttcher et al. o. V.) befragt. Die Stichprobe setzte sich zu 71,8 % aus weiblichen und 27,3 % männlichen Studierenden zusammen; 0,9 % der Studierenden nahmen hier keine Angabe vor. Die Erstsemesterstudierenden waren im Durchschnitt 20,44 Jahre alt und ihre durchschnittliche Abiturnote lag bei 2,3. Der größte Anteil der Studierenden (51,3 %) strebt ein Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an, gefolgt von Studierenden des Grundschullehramts (19,7 %) und Studierenden der Sekundarstufe I (18,8 %). Studierende, die sich für sonderpädagogische Förderung interessierten, sind mit 4,9 % vertreten, an Berufsschulen und -kollegs wollen 3,7 % später arbeiten und 0,5 % sind noch unsicher.

Eine Auffälligkeit, die bereits auf die Wirkung von OSA hindeutet, ist in Tabelle 3 abzulesen: von n=1.309 Studierenden, die an Hochschulen eingeschrieben sind, wo der Nachweis der Teilnahme an einem OSA zur Studienbewerbung vorgelegt werden muss, geben 34,07 % der Erstsemester an, dass sie an keinem OSA teilgenommen haben bzw. sich nicht daran erinnern. Zwischen der Bewerbungsfrist (üblicherweise der 15.07. eines Jahres) und der Befragung im Wintersemester 2019/2020 waren fünf Monate vergangen.

Tab. 3: Erinnerte Teilnahme an OSA in Bezug auf den Verpflichtungsgrad

		Teilnahme an OSA		
		nein	ja	Gesamt
Verpflichtungsgrad	Pflicht	446	863	1.309
	Freiwillig	2.330	249	2.579
Gesamt		2.776	1.112	3.888

Von den erhobenen Aspekten (s.o.) werden hier die Selbstaussagen der Studierenden herangezogen, die auf eine Wirkung des OSA hindeuteten, d.h. die Items nach Böttcher et al. (o.V.) und Mayr (2011). Dabei wurden die Items von Böttcher faktorenanalytisch in zwei Skalen (Selbstbezug, 10 Items, $\alpha = .89$ und Studienbezug, 4 Items, $\alpha = .75$) zusammengefasst. Die Skalen von Mayr beziehen sich auf die informierende (3

Items, $\alpha = .84$), die reflexionsanregende (3 Items, $\alpha = .84$), die erkundungsanregende (3 Items, $\alpha = .83$) und die laufbahnsteuernde (3 Items, $\alpha = .85$) Wirkungen von OSA. Es wurde unterschieden, ob die Studierenden freiwillig oder verpflichtend an einem OSA teilgenommen haben und über diese Skalen ein t-Test gerechnet. Wie Tabelle 4 entnommen werden kann, liegen mit Ausnahme der Skala Studienbezug signifikante Ergebnisse vor mit mittleren bis großen Effekten (Cohen's d zw. .48 und 1.07), woraus sich ableiten lässt, dass Studierende, die freiwillig ein OSA durchgeführt haben, die größeren Wirkungen an sich selbst wahrnehmen.

Tab. 4: Selbstwahrgenommene Wirkung von OSA bei Erstsemesterstudierenden in Abhängigkeit des Verpflichtungsgrads der Teilnahme durch die Hochschule

Skala	Verpflichtungs-grad	N	M	SD	Sig. (2-seitig)	d
Selbstbezug	Pflicht	655	2.66	.46	<.001	.48
	Freiwillig	406	3.06	.51		
Studienbezug	Pflicht	663	2.50	.69	.009*	.71
	Freiwillig	451	2.60	.73		
Informierende Wirkung	Pflicht	672	1.91	.88	<.001	.90
	Freiwillig	391	2.53	.92		
Reflexionsanregende Wirkung	Pflicht	669	2.06	.97	<.001	1.00
	Freiwillig	389	2.87	1.03		
Erkundungsanregende Wirkung	Pflicht	669	2.12	1.02	<.001	1.02
	Freiwillig	389	3.08	1.01		
Entwicklungsfördernde Wirkung	Pflicht	667	2.59	1.09	<.001	1.07
	Freiwillig	389	3.08	1.03		
Laufbahnsteuernde Wirkung	Pflicht	664	2.20	.93	<.001	.89
	Freiwillig	387	2.86	.80		

7. Fazit

Ziel des Beitrags war zu zeigen, dass durch bildungswissenschaftliche Forschung wie etwa zur Lehrkräftebelastung (Schaarschmidt 2005) bildungspolitische Programme (Empfehlung der KMK 2013) entstehen, die einen flächendeckenden Diskurs und für die Hochschulen und Studierenden manifeste Konsequenzen haben, deren geforderte regelmäßige Wirkungsevaluation (KMK 2013, S. 5) gleichermaßen leichtfällig formuliert und nahezu unmöglich durchzuführen ist. Die von der KMK intendierten transdisziplinären Effekte zielen nach Mittelstraß (2018) durchaus auf gesellschaftliche und nachhaltige Zwecke und zwar der Sicherstellung, einen möglichst großen Anteil an potentiell geeigneten Studienbewerber:innen für ein Lehramtsstudium zu generieren, die gleichzeitig erwarten lassen, dass sie den Beruf qualitätsvoll und bis zum Dienstzeitende überwiegend gesund ausüben (Holle et al. 2024). Am Beispiel eines Instruments (OSA) zu einem der drei Zeitpunkte (vor Aufnahme des Studiums) konnte nachgezeichnet werden, wie eine Approximierung an eine Wirkungsevaluation aussehen kann. Dazu wurde in Anlehnung an Rossi et al. (2006) ein Mixed-Methods-Design durchgeführt, um 1) zu eruieren, welche Hochschulen (welche) OSA einsetzen, um an ausgewählten Hochschulen Expert:inneninterviews zu führen, die eine Programmlogik der Eignungsabklärung hervor bringen sollten und schließlich eine Befragung der „Betroffenen", der Nutzer:innen von OSA in Form von Erstsemesterstudierenden (n=3.888) zu der selbstwahrgenommenen Wirkung von OSA (Holle 2024a). Dabei lässt sich mit Blick auf die oben berichteten Ergebnisse konstatieren, dass der aktuelle Nutzen von OSA hinter ihrem potenziellen und zugeschriebenen Nutzen (Bürger & Nolden 2016) zurückbleibt, vor allem da die Zielgruppe nicht erreicht wird (Milbradt et al. 2008): nur 65,92 % der zur Teilnahme verpflichteten Studierenden können sich an die Durchführung eines OSA erinnern bzw. Wirkungen berichten und von den Studierenden, die durch die Hochschulen angeregt wurden, an einem OSA teilzunehmen, nutzen lediglich 9,65 % diese Gelegenheit. Es wird erkennbar, dass die Intention der KMK, eine kontinuierliche und nachhaltige qualitätssichernde Maßnahme in der Lehrkräftebildung zu implementieren, bereits am Startpunkt scheitert. Somit kann auch die Vorstellung eines phasenübergreifenden, transdisziplinären (Eignungsreflexions-)Prozesses begründet angezweifelt werden. Gleichzeitig muss anerkennt werden, dass die KMK auf ein konkretes gesellschaftliches Problem – Sicherstellung von Lehrkräften, die selbstreflektiv ihre Eignung für den Beruf überprüft haben und durch eine optimale Passung den Belastungen und Beanspruchungen standhalten – reagiert hat und somit einen Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zur diskursiven Evaluation (Bergmann et al. 2005) ermöglicht.

Hasenberg und Schmidt-Atzert (2014) weisen bereits auf den Mangel an belastbaren (Evaluations-) Studien über die intendierten Effekte von OSA (z.B. Selbstreflexion, Selbstselektion, Studienzufriedenheit) hin und seit über einem Jahrzehnt ist dieser Befund nahezu unverändert. Statt allerdings diesem Desiderat nachzugehen, wurden in den größeren Förderprogrammen „Qualitätspakt Lehre" und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" die Entwicklung weiterer OSA gefördert. Bei allem Verständnis für die Schwierigkeit, im Rahmen des Föderalismus einen bildungspolitischen Konsens herzustellen, sollten bei der Forderung nach (Pro-

gramm-) Evaluationen (KMK 2013), die schnell ausgesprochen oder in entsprechende Beschlüsse aufgenommen werden, zumindest Pläne wenn nicht gar Ressourcen genau dafür bereit gestellt werden. Diese Kritik ist nicht neu, bereits 2017 weist Böttcher auf das Abladen von Verantwortung statt verantwortlicher Steuerung hin. Im vorliegenden Fall führt der fehlende Steuerungswille bzw. das autonome Ausfüllen des Vorgabevakuums zu extrem heterogener Umsetzung der Empfehlung, höchst individuellen (und dadurch unvergleichlichen) Programmen der Eignungsabklärung an den Hochschulen und die mangelnde Dokumentationspflicht führt zu „Wildwuchs" in dem Bereich, der oftmals aufgrund persönlicher Präferenzen an den Hochschulen entstanden ist. Kurz gesagt: One size fits none!

Literaturverzeichnis

Bergmann, M./Brohmann, B./Hofmann E./Loibl, M. C./Rehaag, R./Schramm, E./Voß, J. P. (2005): Quality Criteria of Transdisciplinary Research. A Guide for the Formative Evaluation of Research Projects. ISOE-Studientexte, 13. Frankfurt am Main: ISOE - Institut für sozial-ökologische Forschung.

Böttcher, W. (2017): Steuerung? Welche Steuerung? In: Bolder, A./Bremer, H./Epping, R. (Hg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung (Bildung und Arbeit), S. 73-96. Wiesbaden: Springer VS.

Böttcher, W./Wiesweg, J./Kommeroh, H. (Sommersemester 2015): Soziale und personale Kompetenzen angehender LehrerInnen. Eine explorative Evaluation zum Einsatz und Handlungsfolgen des Feedback-Inventars Beruflicher Erstorientierung für das Lehramt (FIBEL). (unveröffentlichter Evaluationsbericht)

Brunner, S. (2017): Online-Self-Assessments. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre (KoBF), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: https://de.kobf-qpl.de/public_pages/52

Bürger, K./Nolden, P. (2016): Online Self-Assessments als Element des Qualitätsmanagements in der Studieneingangsphase. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. [Teil] E: Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen. (E. 2.13). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 83-114.

Grant, A. M./Franklin, J./Langford, P. (2002): The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. In: Social Behavior and Personality, 30 (8), pp. 821-836.

Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (1), S. 8-28.

Hiltmann, M. (2013): Online-Self-Assessments: Ein Impuls zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. In: Wirtschaftspsychologie, (1), S. 72-80.

Holle, J. (2024a): Eignungsabklärung im Lehramt mittels Online Self-Assessments. Strategien von Hochschulen, Wahrnehmungen und Einstellungen von Studierenden (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG.

Holle, J. (2024b): Der Nutzen von Online Self-Assessments für die Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung. In: Schuster, J./Hugo, J./Bremm, N./Kolleck, N./Zala-Mezö, E. (Hg.): Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis (1st). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 27-42. https://doi.org/10.3224/84742717

Holle, J./Böttcher, W./Wiesweg, J. (2024): Gesundheitspräventive Eignungsabklärung im Lehrkräfteberuf. Kurzfassung des Projektberichts. In: Holle, J./Gollub, P./Böttcher, W. (Hg.): Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge. Münster: Waxmann, S. 383-416.

Jahn, T. (2013): Transdisziplinarität - Forschungsmodus für nachhaltiges Forschen. Nova Acta Leopoldina, Neue Folge; Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 65-75.

Jansen, L. J./Diercks, J./Kupka, K. (2023): Recrutainment. Gamification in Employer Branding, Personalmarketing und Personalauswahl (2. Auflage). Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler.

Klusmann, U./Richter, D. (2014): Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60 (2), S. 202-224.

Köller, M./Klusmann, U./Retelsdorf, J./Möller, J. (2012): Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. In: Unterrichtswissenschaft, 40 (2), S. 121-139.

Kubinger, K. D. (2013): Self-Assessments im Rahmen der Personalauswahl: Möglichkeiten und Grenzen. In: Wirtschaftspsychologie, 15 (1), S. 81-87.

Kubinger, K. D./Frebort, M./Müller, C. (2012): Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In: Kubinger, K. D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich: Pabst, S. 9-24.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden), 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunter, M./Kleickmann, T./Klusmann, U./Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, K./Neubrand, M. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 55-68.

Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 125-149.

Mayr, J./Gutzwiller-Helfenfinger, E./Nieskens, B. (2013): CCT - Career Counseling for Teachers: Beratungsangebot, nicht Selektionsinstrument. In: Unterrichtswissenschaft, 41 (1), S. 72-79.

Milbradt, A./Zettler, I./Putz, D./Heukamp, V./Hornke, L. F. (2008): Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. In: Report Psychologie, 33 (2), S. 352-362.

Mittelstraß, J. (2018): Forschung und Gesellschaft: Von theoretischer und praktischer Transdisziplinarität. In: GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society, 27 (2), pp. 201-204. https://doi.org/10.14512/gaia.27.2.4

Nieskens, B. (2016): Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In: Boeger, A. (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung, 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-179.

Renger, S./Köller, M./Klusmann, U. (2020): "Eignungsdiagnostische" Verfahren für das Lehramt an deutschen Hochschulen - Überblick und Bewertung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, IPL. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/broschuere_eignungsdiagnostische-verfahren-lehramt.pdf

Rossi, P. H./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (2006): Evaluation. A systematic approach, 7. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Rothland, M. (2013): Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6 (1), S. 70-91.

Rothland, M./Terhart, E. (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), S. 635-638.

Literaturverzeichnis (Fortsetzung)

Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), S. 655-673.

Schaarschmidt, U. (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, 2. Auflage (Druck nach Typoskript). Weinheim: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. (Hg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schmitz, E./Jehle, P. (2013): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-174.

Schneider, E. (2020): Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019. Halle (Saale).

Schupp, J./Gerlitz, J.-Y. (2014): Big Five Inventory-SOEP (BFI-S). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). https://doi.org/10.6102/zis54

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013, 7. März): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Bonn. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf

■ **Jörg Holle,** Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe "Schultheorie und Schulforschung" am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster
E-Mail: joerg.holle@uni-muenster.de

OpenAccess E-Book-Publikation im UVW

Yvette E. Hofmann (Hg.)

Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit
Stand der Forschung und Impulse aus der Praxis

Die Corona-Pandemie hat die Hochschulen als Orte der Begegnung, des Austauschs und der Vernetzung stark verändert. Dieser Sammelband beleuchtet aus inter-disziplinärer Perspektive die Herausforderungen, denen Studierende vor, während und nach der Pandemie begegneten. Expertinnen und Experten aus Gesundheitswissenschaften, Hochschulforschung, Pädagogik, Psychologie und Soziologie untersuchen nicht nur die psychischen und sozialen Belastungen, sondern präsentieren auch Lösungsansätze und Strategien zur Unterstützung der Studierenden. Dabei werden sowohl individuelle als auch strukturelle Faktoren berücksichtigt, um ein umfassendes Bild der Wechselwirkungen zu zeichnen.

Damit greift der Sammelband ein zentrales Thema auf, das in den letzten Jahren in der Hochschulforschung stark an Bedeutung gewonnen hat: die Rolle des sozialen Faktors für die psychische Gesundheit von Studierenden. Durch die Untersuchung der psycho-sozialen Situation in der (post-) pandemischen Zeit erhält diese Diskussion eine wichtige neue Dimension.

Der Sammelband bietet wertvolle Einblicke für Wissen-schaftler*innen, Praktiker*innen, Hochschulpolitiker*innen und Studierende. Er soll dazu anregen, die Bedürfnisse der Studierenden besser zu verstehen und Wege zu finden, ihre Studienzeit künftig noch gesünder und positiver zu gestalten.

Diese und viele weitere OpenAccess-Publikationen finden Sie auf unserer Website unter:

universitaetsverlagwebler.de/openaccess