



## ***Tübingen Master of Education Assessment (TüMAS)***

Gesamtkonzept für ein Online-  
Self-Assessment und ein  
individuelles Beratungsgespräch am  
Übergang zum  
Master of Education

Orientierung, Standortbestimmung, Planungshilfe



Christ, A., Fiedler, D. V., Fehr, J., Bauer, P., Stürmer, K., Weinhart, M. & Bohl, T. (2022).

*TüMAS – Tübingen Master of Education Assessment:*  
Gesamtkonzept für ein Online-Self-Assessment und ein individuelles Beratungsgespräch am Übergang zum Master of Education. Orientierung, Standortbestimmung, Planungshilfe.

<https://uni-tuebingen.de/de/171543>

## Inhalt

1. Das Tübingen Master of Education Assessments (TüMAS).....	1
2. Zeitpunkt der Maßnahmen: Übergang vom Bachelor of Education in den Master of Education .....	1
3. (Theoriebezogene) Vorklärungen .....	4
4. Maßnahmen. ....	9
5. Evaluation des Online-Self-Assessments und des daran anschließenden Beratungskonzepts .....	20
6. Implementation der Maßnahmen und Angebote .....	29
Abbildungsverzeichnis... ..	30
Tabellenverzeichnis.....	31
Literatur .....	32
Anlagen .....	37

## 1. Das Tübingen Master of Education Assessments (TüMAS)

Das Projekt TüMAS<sup>1</sup> beschreibt ein zweistufiges Verfahren, das Studierende am Übergang in den Master of Education an der Universität Tübingen eine professionsbezogene Orientierung und Standortbestimmung ermöglicht. Individuelle Voraussetzungen sind dabei der Ausgangspunkt zur Reflexion der eigenen Entwicklungsprozesse innerhalb des Lehramtsstudiums. So wird den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet, ihren aktuellen Entwicklungsstand zu reflektieren, professionsbezogene Entwicklungsziele zu definieren und nächste Schritte konkret zu planen. TüMAS ist in zwei Stufen gegliedert.

Stufe eins stellt die Teilnahme an *TüSE – Check your Choice* dar. Hierbei handelt es sich um ein Online-Self-Assessment (OSA), welches als verbindliche Voraussetzung für die Immatrikulation in den Master of Education durchlaufen werden muss. Im Rahmen des Assessments werden persönliche, studienbezogene sowie berufsbezogene Aspekte in den Blick genommen, die sich in der bisherigen Forschung als studien- und berufsbiographisch bedeutsam im Lehramt erwiesen haben. Die Ergebnisse des Assessments werden den Studierenden unmittelbar innerhalb des Onlineverfahrens zugänglich gemacht und eingeordnet.

Im Anschluss an das Online-Self-Assessment bekommen Studierende in Stufe zwei mit dem Angebot *TüSE – Reflect your Choice* die Gelegenheit, einmalig eine individuelle Beratung in Anspruch zu nehmen. Diese dient dazu, die persönliche Situation am Übergang vom Bachelor of Education zu einem neuen Abschnitt der berufsbiographischen Entwicklung genauer in den Blick zu nehmen und so den im Assessment angestoßenen Reflexionsprozess weiter zu vertiefen. Diese Übergangsberatung findet in einem geschützten Rahmen statt und wird von einer professionell ausgebildeten Beraterin unter Wahrung der Schweigepflicht durchgeführt. Das Assessmentergebnis stellt dabei lediglich den Anlass der Beratung dar, verbleibt bei den Studierenden und wird nicht an Dritte weitergegeben. Das Beratungsgespräch bietet den Studierenden sowohl den Raum, weitere Entwicklungsziele zu formulieren, als auch persönliche, studienbezogene und berufswahlbezogene Unsicherheiten zu thematisieren und hiervon ausgehend nächste mögliche Schritte zu entwickeln. Ein Kooperationsnetzwerk inner- und außerhalb der Universität bietet bei Bedarf weiterführende passgenaue Lerngelegenheiten und Unterstützungsangebote.

## 2. Zeitpunkt der Maßnahmen: Übergang vom Bachelor of Education in den Master of Education

Die Lehrer:innenausbildung umfasst in Deutschland mehrere Phasen: Die erste Phase erfolgt an der Universität oder (in Baden-Württemberg) an der Pädagogischen Hochschule und ist unterteilt in konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge. Die zweite Phase findet als Vorbereitungsdienst (Referendariat) an den Staatlichen Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte und der jeweiligen Ausbildungsschule statt. Die Qualifizierung zum Lehrer:innenberuf orientiert sich damit an der Vorstellung eines beruflichen Normallebenslaufs, bei dem das Durchschreiten der vorgeschriebenen Ausbildungsetappen

---

<sup>1</sup> TüMAS wurde im Rahmen des Förderprogramms „Ausbau der Eignungsfeststellungs-, Beratungs- und Begleitungsstrukturen in der Bachelorphase des Lehramtsstudiums“ finanziert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Laufzeit 2019 bis 2021.

bezogen auf deren Reihenfolge Zielperspektiven fest vorgegeben sind. Trotz der angestrebten Polyvalenz der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge wird, mit Blick auf die Motivlagen Lehramtsstudierender, deshalb eher von Berufswahlmotiven als von Studienwahlmotiven gesprochen, „da der Berufswahlprozess mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums [...] vergleichbar dem Medizinstudium“ als „abgeschlossen“ (Rothland, 2014, S. 349) betrachtet werden kann.

Trotzdem kann sich die Berufswahl Lehramtsstudierender während des gesamten Ausbildungsprozesses verändern. Darauf verweist auch die Abbruchquote innerhalb des Lehramtsstudiums, die mit 15% im Bachelorstudium zwar im Vergleich zu anderen Studiengängen recht niedrig liegt (die Abbruchquote aller Bachelor-Studiengänge an Universitäten liegt bei durchschnittlich 32%), in den vergangenen Jahren allerdings einen deutlichen Zuwachs zu verzeichnen hat (vgl. Heublein & Schmelzer, 2018). Zudem werden mit dieser Quote nur diejenigen Studierenden abgebildet, die das Studium ohne Abschluss beendet haben – Studierende, die in einen anderen Studiengang wechseln, sind hier nicht miteingerechnet worden. Dies lässt eine tatsächlich höhere Anzahl derjenigen Studierenden vermuten, die sich im Verlauf des Lehramtsstudiums doch noch für ein anderes Berufsziel entscheiden. Hinweis darauf gibt die Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“, die den Studierendenschwund im Rahmen der Lehramtsausbildung an den Universitäten Greifswald und Rostock untersucht hat, der aufgrund vorzeitigen Verlassens der Universität oder Studiengangwechsels zustande kommt (Radisch et al., 2018). Für das gymnasiale Lehramt nach dem zehnten Semester wurde demnach für die untersuchten Kohorten eine Verlustquote von 65% (Rostock) bzw. 55% (Greifswald) festgestellt (siehe auch Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2018).

Warum angehende Lehrkräfte während ihres Studiums ihre Studien- bzw. Berufswahlentscheidung möglicherweise in Frage stellen, lässt sich auf keine einfache Begründung reduzieren (zur Übersicht verschiedener Erklärungsansätze des Studienabbruchs siehe Neugebauer et al., 2019). Die biographische Übergangsforschung gibt allerdings Hinweise auf die Passungsprozesse zwischen individueller Berufswahl auf der einen Seite und persönlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten auf der anderen Seite. Im Verlauf der berufsbiographischen Entwicklung können diese Prozesse immer wieder eine Überprüfung beruflicher Ziele und damit zusammenhängender Entwicklungsschritte erforderlich machen (vgl. Walther & Weinhardt, 2014; Stauber et al., 2007). Solche Aushandlungsvorgänge werden besonders sichtbar an den Schnittstellen einzelner Ausbildungspassagen, die eine Vergewisserung des weiteren beruflichen Werdegangs inhaltlich anstoßen und formal einfordern. Übergänge von der einen in die nächste berufsbiographische Etappe werden in der biographischen Übergangsforschung deshalb als Statuspassagen betrachtet: komplexe Prozesse, in denen die eigenen sozialen Positionen, Rollenerwartungen, Selbstkonzepte und Zukunftsperspektiven einen prägenden Einfluss haben (vgl. Walther & Weinhardt, 2014, S. 122–123). Die individuelle Passung des eigenen beruflichen Werdegangs mit persönlichen Zielen, Möglichkeiten und Unwägbarkeiten wird im Rahmen der Bewältigung dieser Statuspassagen immer wieder überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Dabei müssen widersprüchliche Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen miteinander vereinbart und die Folgekosten aktueller berufsbiographischer Entscheidungen gegeneinander abgewogen werden (vgl. ebd.,

126–127). Das heißt also, die Vorstrukturierung des beruflichen Normallebenslaufs angehender Lehrkräfte, wie sie durch die institutionalisierte Vorgabe einzelner Ausbildungsstapen stattfindet, muss persönlich angeeignet und sowohl kontinuierlich also auch insbesondere im Rahmen von Statuspassagen wie z. B. dem Übergang vom Bachelor of Education in den Master of Education, einer individuellen Überprüfung unterzogen werden, die der Rahmung jeweiliger Voraussetzungen und Umgebungsfaktoren unterliegt. Zwar kann dabei von einer Zunahme der Berufswahrscheinlichkeit im Verlauf des Bachelorstudiums ausgegangen werden, die sich über den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissenserwerb sowie Praktikumserfahrungen vollzieht. Allerdings lässt der Blick auf die Anforderungen bei der Bewältigung von Übergängen vermuten, dass gerade der Übergang zum Master of Education auch die grundsätzliche Frage aufwerfen kann, ob ein Lehramtsstudium weiterhin den Weg in eine als passend erlebte berufliche Zukunft darstellt. Dieser markante Punkt innerhalb des Student Lifecycle wird in der folgenden Abbildung 1 deutlich gekennzeichnet:

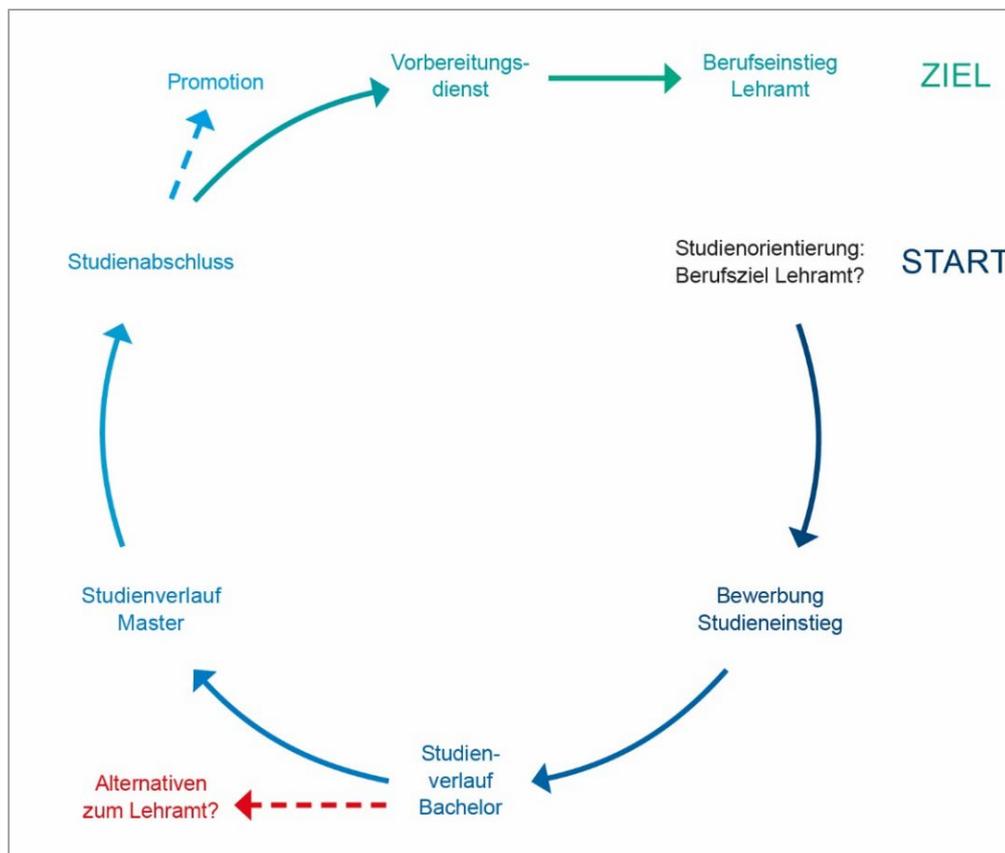


Abb. 1: Lehramtsbezogenes Student Lifecycle Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft, 2014 und Schulmeister, 2007)

Derart komplexe Entscheidungsprozesse, die einer gewissen Ergebnisoffenheit unterliegen und zugleich unvorhersehbare biographische Folgekosten verursachen können, machen ein institutionalisiertes, hochreflexives Angebot (vgl. Walther & Weinhardt, 2014, S. 130) erforderlich, das Studierende dabei unterstützt, selbstwirksame „Akteure der eigenen Lebensgeschichte“ (ebd., 124) zu werden und zu bleiben. TüMAS setzt genau an diesem

Punkt an, indem es Bewerber:innen für den Master of Education im Rahmen des verpflichtenden Online-Self-Assessments *TüSE – Check your Choice* eine Gelegenheit zur ausführlichen Überprüfung persönlicher, studienbezogener und berufsbezogener Voraussetzungen und Aspekte bietet und mit *TüSE – Reflect your Choice* das Angebot unterbreitet, diesen Reflexionsprozess in einem persönlichen Beratungsgespräch weiter zu vertiefen und Planungshilfe für kommende Entwicklungsschritte zu erhalten.

### 3. (Theoriebezogene) Vorklärungen

#### 3.1 *TüSE – Check your Choice*: die Selbstreflexion

Der Begriff Self-Assessment beschreibt eine bestimmte Art einer psychologischen Testung, nämlich ein Verfahren, bei dem eine Person sich eigenverantwortlich einem diagnostischen Prozess unterzieht (Kubinger, 2009). Ursprünglich waren Self-Assessments zur Selektionsdiagnostik gedacht, in der Zwischenzeit haben sie sich aber vor allem im Zusammenhang mit der Studienwahl und Studienberatung durchgesetzt (Kubinger, Frebort und Müller, 2012). Unter einem OSA versteht man im Rahmen der Studienberatung in der Regel ein webbasiertes Instrument, das potentiellen Studienanfängerinnen und -anfängern die erfolgreiche Studienfachwahl erleichtern soll. Daher werden OSAs für Gewöhnlich vor Beginn eines Studiums eingesetzt.

Hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Vorgehensweise unterscheiden sich Self-Assessment-Instrumente mitunter erheblich voneinander. Eine Vielzahl der zur Verfügung stehenden OSAs zielen darauf, auf das bestehende Angebot einer Hochschule aufmerksam zu machen und die Informiertheit der Studieninteressierten bezüglich der verschiedenen Studienfächer zu erhöhen (Stoll & Weiss, 2022). Dahinter steht häufig das Ziel seitens der Hochschulverantwortlichen, über eine Anregung zur Selbstreflexion, die Passung zwischen den persönlichen Eigenschaften und den Anforderungen der jeweiligen Studienfächer zu erhöhen und somit langfristig die Studienabbruchquote zu senken (Stoll, 2019). Die OSAs an deutschsprachigen Hochschulen haben in den letzten 10 Jahren beständig zugenommen. Einen Überblick über einen Großteil der OSAs an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt [osa-portal.de](http://osa-portal.de) ([www.osa-portal.de](http://www.osa-portal.de); Höft, Ortner & Hell, 2020). Hier finden sich sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische OSAs. Insbesondere bei den fachspezifischen OSAs im Bereich der Lehrerbildung haben sich in den letzten Jahren beständig neue Tools entwickelt. Beispiele für hochschulspezifische Lehramts-Self-Assessments sind die OSAs für Lehramtsfächer der Philipps-Universität Marburg (<https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/osa>), oder der Erwartungsscheck Lehramt der Universität des Saarlandes (<https://studyfinder.psychologie.uni-saarland.de/erwartungsschecks/Users/showIntro?sid=44>). Hierbei handelt es sich um fach- und standortspezifische OSAs, die auf die Unterstützung der Studienfachwahl vor Beginn des Studiums abzielen.

Im Gegensatz zu den fach- und standortspezifischen OSAs, die vor Studienbeginn absolviert werden können, setzt *TüSE – Check your Choice* am Übergang vom Bachelor zum Master of Education an. *TüSE – Check your Choice* füllt damit, mit einigen anderen zur Zeit verfügbaren OSAs (wie bspw. der Online Selbstreflexion der Universität Freiburg

<https://www.face-freiburg.de/studium-lehre/vor-studium/orientierung/online-selbstreflexion-0sel/> oder dem Online Self-Assessment der Pädagogischen Hochschule Weingarten (<https://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/studium-services/phokus/online-self-assessment>) eine Lücke in der Landschaft der Online Self Assessments. Diese Tools bieten die Möglichkeit nach der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und damit gemachten Erfahrungen im Bachelorstudium die Entscheidung zu reevaluieren. In dieser Phase des Studiums geht es daher nicht mehr darum, die Informiertheit über verschiedene Studienfächer zu erhöhen. Vielmehr sollen Bachelor of Education-Studierende vor der Immatrikulation in den Master of Education die Gelegenheit erhalten, die eigenen persönlichen Voraussetzungen für ein weiteres, erfolgreiches Lehramtsstudium unter Berücksichtigung bereits gesammelter Erfahrungen zu reflektieren.

Den Bachelor of Education prägen vor allem fachliche Inhalte, während die professionelle Zuspitzung der pädagogischen Studieninhalte auf den Lehrberuf, bspw. durch die Erhöhung des Anteils an Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, erst im Rahmen des Masters of Education stattfindet. Der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium für Lehramtsstudierende bildet deshalb die zentrale Schnittstelle für damit einhergehende Fragen pädagogischer Professionalitätsentwicklung. Alternativ bieten Universitäten den Studierenden zu diesem Zeitpunkt für gewöhnlich noch die Option eines konsekutiven Wechsels in das jeweilige Fachstudium an. Der angeregte Reflexionsprozess endet optimalerweise mit einer informierten Entscheidung für ein weiterführendes Masterstudium.

Idealerweise schaffen Self-Assessments die Grundlage für die Anregung des beschriebenen Reflexionsprozesses (Arnold & Hachmeister, 2004). Dabei handelt es sich genau genommen um eine Reflexion über das eigene Lernvermögen (Hilzensauer, 2008). Auf Basis der bestehenden Literatur zum Thema Selbstreflexion im Bildungskontext lässt sich für die Selbstreflexion über das Lernvermögen folgendes festhalten: Reflexion wird aus einer pädagogischen Perspektive als der Prozess betrachtet, der nach einer praktischen Erfahrung einsetzt. In diesem Verarbeitungsprozess werden die gemachten Erfahrungen kritisch hinterfragt und (neu) bewertet. Im Idealfall entstehen daraus in der Folge neue Handlungspläne (Gibbs, 1988; Hilzensauer, 2008).

Überträgt man diese Annahmen auf das OSA *TüSE – Check your Choice*, so kann die Bearbeitung des Self-Assessments und die damit einhergehende unmittelbare Rückmeldung als die praktische Erfahrung betrachtet werden, die den Reflexionsprozess in Gang setzt. In diesem Reflexionsprozess erhalten die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen im Bachelorstudiengang kritisch zu hinterfragen und zu bewerten.

Die unmittelbare Rückmeldung an die Lehramtsstudierenden folgt hierbei einer gezielten Auswertungslogik. In Abhängigkeit der gegebenen Antworten werden die Studierenden einer von drei Kategorien zugeordnet<sup>2</sup>:

- Unsichere Studierende
- Sichere Studierende mit auffälligen Ergebnissen

---

<sup>2</sup> In Kapitel 4.1 werden die verwendeten Skalen der einzelnen Frageblöcke näher dargestellt.

- Sichere Studierende ohne auffällige Ergebnisse

Studierende, die bei der Bearbeitung des Tools mindestens eine geringe Unsicherheit bezüglich der Studienwahl angeben, werden entsprechend der Logik als Unsichere kategorisiert. Diesen unsicheren Studierenden wird dann das Beratungsprogramm *TüSE – Reflect your Choice* empfohlen, um dort mit professioneller Unterstützung möglicherweise neue Handlungspläne zu entwerfen. Bei Studierenden, die bezüglich der Studien- und Berufswahl keine Unsicherheit angeben, unterscheidet die Auswertungslogik zudem in solche mit auffälligen und unauffälligen Ergebnissen. Sichere Studierende mit auffälligen Ergebnissen bedeutet in diesem Kontext, dass die bei der Bearbeitung des Tools gegebenen Antworten in wichtigen Bereichen (z.B. Umgang mit Belastungen, siehe Beschreibung der Frageblöcke in Kapitel 4.1) mindestens eine Standardabweichung von der Vergleichsstichprobe „Andere Lehramtsstudierende“ nach unten abweichen. Sicheren Studierende mit auffälligen Ergebnissen wird ebenfalls das Beratungsprogramm *TüSE – Reflect your Choice* empfohlen. Sichere Studierende ohne auffällige Ergebnisse bekommen einen Hinweis auf das Beratungsprogramm, jedoch mit der Perspektive, hier verstärkt Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu eruieren.

### **3.2 *TüSE – Reflect your Choice*: der Eignungsbegriff**

Vor dem Hintergrund verschiedener Studien zu den Voraussetzungen Lehramtsstudierender, die einem Teil der untersuchten Stichproben ein Risikoprofil bescheinigen und damit deren potenziellen Studien- und Berufserfolg kritisch hinterfragen (vgl. Rauin, 2007; Schaar-schmidt & Kieschke, 2013), erscheint die Forderung der Kultusministerkonferenz konsequent, die Eignungsfrage angehender Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerausbildung stärker in den Blick zu nehmen. Konkret werden eine Reihe von Maßnahmen zur Eignungsabklärung und ergebnisoffenen Beratung – vor allem in der ersten Phase der Lehrerbildung – empfohlen. Studierenden soll so die Möglichkeit zu eröffnet werden, gezielt an der Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen zu arbeiten und bei Bedarf auch frühzeitig alternative Berufswege in Betracht ziehen zu können (vgl. KMK, 2013). Da eine Polyvalenz der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption zwar allgemein angestrebt wird, bislang aber noch nicht vollständig realisiert werden konnte, ist eine frühzeitige Reflexion persönlicher Voraussetzungen insofern bedeutsam, da ein später Ausbildungsabbruch „einen großen finanziellen, zeitlichen und persönlichen Verlust für die betroffenen (Lehr-) Personen darstellt“ (vgl. Nolle, 2016, S. 14). Als Gradmesser für die so vollzogene reflexive Eignungsbilanzierung für den Lehrer:innenberuf wird nicht von einem Konglomerat unveränderbarer Persönlichkeitseigenschaften ausgegangen, das zur Selektion vor oder zu Beginn des Lehramtsstudiums einladen würde. Vielmehr beschreibt die KMK Eignung als

„das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrerberuf kompetent ausüben wird. Eignungsabklärungsverfahren haben die Unterstützung von (Selbst-) Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt zum Ziel. Sie sind nicht auf die Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern für Studienplätze oder den Vorbereitungsdienst ausgerichtet. Eignungsabklärungsverfahren sollen Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung ermöglichen und die Kompetenzentwicklung unterstützen“ (vgl. KMK, 2013, S. 1).

Indem explizit davon ausgegangen wird, dass die Frage der Eignung mit der Entwicklung von Kompetenzen in Verbindung steht, die sich schrittweise im Verlauf des Studiums und

in Praxisphasen vollzieht, erhält der Eignungsbegriff eine berufsbiographische und prozessorientierte Entwicklungsdimension (vgl. Terhart, 2001). Im Rahmen der Bildungsgangforschung (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011) wird der Schwerpunkt der Betrachtungen von Eignung und Professionalität entsprechend auf die Passung individueller Entwicklungsziele und beruflicher Anforderungen gelegt.

In Anbetracht der Tatsache, dass solche Entwicklungsprozesse im Ergreifen des Lehrer:innenberufs einem konstanten und multifaktoriell bedingten Veränderungsgeschehen unterliegen, in dem sich angehende Lehrkräfte im Verlauf ihrer Berufsbiographie fortwährend an die sich wandelnden Anforderungen anpassen müssen (siehe hierzu Nolle, 2016, S. 16–17), ist diese Auffassung von Eignung als Entwicklungsprozess im Kontext von Ausbildung und Berufspraxis, sehr schlüssig. Die Bildungsgangforschung verweist unter dieser Perspektive auf das Konzept von Entwicklungsaufgaben, die sich im Zusammenspiel subjektiver Voraussetzungen und objektiver studien- und berufsbezogener Anforderungen im Verlauf individueller Professionalisierung herausbilden (Hericks, 2006). Eignung wird damit nicht als statisches Konstrukt aufgefasst, das im Sinne eines kritisch verkürzten Verständnisses einer im Vorfeld bereits feststehenden Passung zwischen Person und Beruf zu Beginn einer Ausbildung diagnostiziert und zur Selektion potenzieller Lehramtsanwärterinnen und -anwärter herangezogen werden kann<sup>3</sup>, sondern als je aktuelle Zustandsbeschreibung der produktiven Bearbeitung solcher Entwicklungsaufgaben und der damit einhergehenden berufsbiographischen.

Diese Operationalisierung des Eignungsbegriffes im Sinne der Formulierung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben verweist dann auf die Notwendigkeit, hierfür institutionalisierte Reflexionsgelegenheiten im Studium zur Verfügung zu stellen. Eine Kombination aus Expert:innen- und Prozessberatung, in der die persönliche Eignung und davon ausgehende individuelle Entwicklungsaufgaben erkannt, Ziele formuliert und konkrete Schritte geplant werden können, gilt hierfür als besonders indiziert (vgl. Nolle, 2016, S. 27). Eine so verstandene Beratung enthält damit einerseits eine Bilanzierungskomponente, indem ergebnisorientierte Eignungsmerkmale und eine Überprüfung der Wahrscheinlichkeit, ob eine professionsbezogene Soll-Ist-Diskrepanz im Rahmen der Lehrer:innenausbildung realistisch überwunden werden kann, in Bezug gesetzt werden. Ebenso wichtig ist andererseits die Rückmeldungskomponente, um diejenigen Impulse zu setzen, die innerhalb eines subjektiven Realisierungsraums Reflexionsprozesse der biographischen Dimension und der Wechselwirkungen von individuellen Voraussetzungen, Eigentätigkeit und Ausbildungsbedingungen überhaupt zugänglich machen (ebd.).

Zur Umsetzung schlägt die KMK die Implementierung kontinuierlicher und wiederkehrender Angebote „zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt“ (KMK, 2013, S. 3) vor, die an verschiedenen Ausbildungsabschnitten orientiert sind. Mit dem Tübingen Master of Education Assessment und der daran anschließenden Möglichkeit zur individuellen Beratung legt die Tübingen School of Education, neben bereits etablierten Maßnahmen<sup>4</sup>, einen weiteren Baustein zur Umsetzung dieses Auftrages, um gerade in der Statuspassage des Übergangs zwischen Bachelor- und Masterstudium eine persönliche Standortorientierung

---

<sup>3</sup> Zur kritischen Hinterfragung prognostischer Güte von Eignungsabklärungsverfahren für Lehramtsstudierende siehe Czerwenka & Nölle, 2014.

<sup>4</sup> Allgemeine bedarfsorientierte Beratung und Information innerhalb des gesamten Student Lifecycle, sowie studienbegleitende professionsbezogene Gruppenberatung im Bachelor- und Masterstudium im Rahmen des Projekts Profil (Bauer et al. 2020).

innerhalb der individuellen professionsbezogenen Entwicklung anzuregen und Studierende in die Lage zu versetzen, zielgerichtet ihre weiteren Entwicklungsschritte zu planen und zu gestalten. Auf diese Weise sollen späte Studienabbrüche vermieden und zugleich gewährleistet werden, dass sich Lehramtsanwärterinnen und -anwärter frühzeitig mit der Frage der individuellen Passung von persönlichen Voraussetzungen, Entwicklungserfordernissen und späteren Berufoanforderungen auseinandersetzen, um ihren Berufsweg bewusst gestalten zu können.

Um dabei den Eignungsbegriff als Entwicklungsprozess sowie das damit zusammenhängende Konzept der Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigen, wird im Rahmen der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung ein besonderes Augenmerk auf die Trennung von Reflexion und Bewertung gelegt, was in der folgenden Grafik veranschaulicht wird:

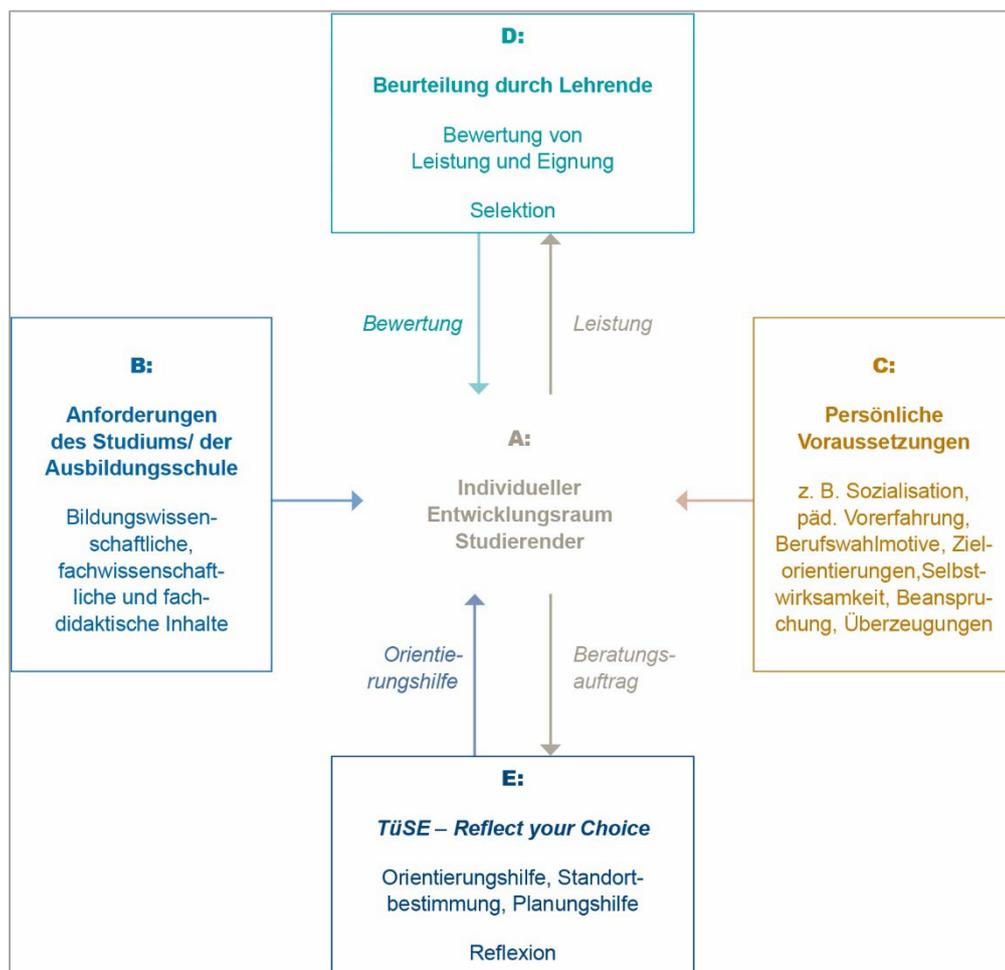


Abb. 2: Unterscheidung von Beratung (Reflexion) und Beurteilung/Bewertung (Selektion) im Rahmen von TüSE – Check your Choice (eigene Darstellung)

Orientiert am Konzept der Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006) wird in diesem Modell davon ausgegangen, dass sich professionelle Entwicklung und damit Eignung als Prozess in einem individuellen Entwicklungsraum vollzieht, der (A) von objektiven Anforderungen des Studiums und der Ausbildungsschule (B) und andererseits von persönlichen Voraussetzungen (C) gerahmt wird. Diese Perspektive auf individuelle Entwicklung ist gleichfalls

anschlussfähig an das psychologisch orientierte und bildungswissenschaftlich weiterentwickelte Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung (Vieluf, Praetorius, Rakocky, Kleinknecht & Pietsch, 2020), in welchem der individuelle Lernprozess ebenso in Abhängigkeit von der Qualität des Lernangebots wie auch von individuellen Voraussetzungen und Bildungskontexten der Lernenden gesehen wird.

Lehrende nehmen Lern- und Entwicklungsergebnisse von Studierenden primär in Form von Leistung wahr, welche wiederum von den jeweiligen Lehrenden einer Bewertung unterzogen wird (D). Feedback zu erbrachten Leistungen, das in diesem Kontext erteilt wird, gibt Studierenden wichtige Hinweise auf ihren aktuellen Entwicklungsstand und auf möglicherweise vorhandene Entwicklungsbedarfe, die fachlich begründet sind. Bei Nicht-Erreichen gesetzter Lern- und Entwicklungsziele kann an dieser Stelle auch ein Selektionsprozess in Gang kommen (Nicht-Bestehen von Klausuren, Prüfungen, Praktika). Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist damit immer ein asymmetrisches, da sich die Studierenden durch das Bewertet-Werden in einem partiellen Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrenden befinden.

Beratung dagegen versucht einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Ratsuchenden und Beratenden in doppelter Weise entgegenzuwirken. Zum einen, indem der Gegenstand der Beratung von den Studierenden selbst definiert und in Form eines Beratungsauftrages an die Beratenden formuliert wird (E). Zum anderen, indem ein solcher Beratungsauftrag von den Studierenden auf freiwilliger Basis geäußert wird. Die Beratenden haben durch ihren Wissensvorsprung bezüglich organisations- und lehramtsbezogener Anforderungen und Strukturen zwar auch den Status von Expert:innen inne. Ebenso haben sie auch die Aufgabe, auf Möglichkeiten und Grenzen innerhalb der gegebenen Strukturen hinzuweisen und hierdurch die Ratsuchenden bei der Planung realistischer Schritte zu unterstützen. Allerdings wird dieses Wissen den Studierenden lediglich als Information angeboten, die zur Reflexion der eigenen Entwicklung und damit zur Orientierung, Standortbestimmung und selbstbestimmten Planung individueller Ziele herangezogen werden kann. Dabei werden Studierende durchgehend als Expert:innen ihrer eigenen Lebenssituation angesehen. Der dargebotene Rahmen bietet Studierenden damit Raum, ohne den Druck einer Bewertung oder Selektion die eigene Entwicklung mit Unterstützung einer Berater:in zu reflektieren, die weitere mögliche berufsbiographische Zukunft in den Blick zu nehmen und nächste Schritte innerhalb ihres individuellen Entwicklungsraums gezielt zu planen.

## **4. Maßnahmen**

### **4.1 TüSE – Check your Choice: Struktur und Inhalt des Online-Self-Assessments**

*TüSE – Check your Choice* ist in sieben Blöcke gegliedert. Der erste Block dient als Einführung und erklärt die Hintergründe und Funktionen des Tools. Anschließend folgen vier Frageblöcke:

- Motivation für das Lehramtsstudium
- Erfolgreich im Lehramtsstudium

- Anforderungen im Lehramtsstudium
- Kompetenzen aufbauen.

Nach Bearbeitung jedes Frageblocks bekommen die Studierenden ein Feedback. Das Feedback beinhaltet zum einen eine grafische Darstellung der erzielten Ergebnisse. Dabei werden die eigenen Angaben mit den Angaben anderer Lehramtsstudierender [Referenzwerte] ins Verhältnis gesetzt. Das erleichtert die Einordnung der eigenen Ergebnisse. Zum anderen erhalten die Studierenden frageblockspezifisch weiterführende Informationen über günstige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehramtsstudium.

Im Anschluss an die Befragungsblöcke können die Studierenden im sechsten Block auf Videos von Dozentinnen und Dozenten zugreifen, um mehr darüber zu erfahren, was im Master of Education in Tübingen auf sie zukommt. Die zwei zentralen Fragen der Videos sind:

- Was erwartet mich im Master of Education des jeweiligen Studienbereichs?
- Inwiefern sind die Inhalte des jeweiligen Studienbereichs für den späteren Lehrer:innenberuf wichtig?

Nach vollständiger Bearbeitung von *TüSE – Check your Choice* bekommen die Studierenden im Abschlussblock einen Ergebnisbericht sowie eine Bearbeitungsbestätigung und ggf. eine Empfehlung zur Kontaktaufnahme mit der Beratungsstelle der Tübingen School of Education. Eine professionelle Beraterin ist dort für die Durchführung des freiwilligen Beratungsprogramms *TüSE – Reflect your Choice* zuständig.

Inhaltlich werden in *TüSE – Check your Choice* jene Voraussetzungen fokussiert, die sich in verschiedenen Forschungsarbeiten als bedeutsame Prädiktoren für erfolgreiche Studienverläufe im Allgemeinen, aber auch mit Blick auf die spezifischen Anforderungen des Lehramtsstudiums im Besonderen herauskristallisiert haben. Im Folgenden wird die inhaltliche Schwerpunktsetzung der einzelnen Frageblöcke dargestellt.

### **Frageblock ‚Motivation für das Lehramtsstudium‘**

Studien zeigen immer wieder, dass der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten (pädagogisches Interesse) und der Wunsch, Lehrer:in zu werden (intrinsische Motivation) von Studierenden des Lehramts als größte Motivation für die Aufnahme des Studiums gesehen werden (vgl. Watt et al., 2012, S. 804). Auch zeigt sich, dass eine intrinsisch motivierte Wahl des Lehramtsstudiums als gute Voraussetzung gelten kann. Sie wirkt sich z.B. förderlich auf den Wissenszuwachs, den Einsatz gesundheitsförderlicher Verhaltens- und Erlebensmuster sowie förderlicher Bewältigungsstrategien bei Problemsituationen aus (vgl. Dietrich & Latzko, 2016, S. 143). Ein ausgeprägtes Fachinteresse wird sowohl für das Studium als auch für den späteren Lehrer:innenberuf als wichtig angesehen (vgl. Trapmann, Hell & Schuler, 2008, S. 169) und wirkt sich zudem positiv auf die Ausprägung einer intrinsischen Motivation aus (vgl. Glutsch & König, 2019, S. 507 – 508).

Im Block *Motivation für das Lehramtsstudium* verwenden wir daher den Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums [FEMOLA] (vgl. Retelsdorf

& Möller, 2012). Im Vergleich zum ähnlichen Factors Influencing Teaching Choice – Fragebogen [FIT-Choice] (vgl. König et al., 2013, S. 554 ff.) ist er ökonomischer und inhaltlich passender, bei vergleichbarer Qualität hinsichtlich wissenschaftlicher Gütekriterien. Als Referenzwerte dienen Angaben einer Studie mit n=219 Studierenden des Gymnasiallehramts (vgl. Pohlmann & Möller, 2010, S. 81).

### **Frageblock ‚Erfolgreich im Lehramtsstudium‘**

Im Block *Erfolgreich im Lehramtsstudium* liegt der Fokus auf dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit, dem Studieninteresse sowie dem Interesse für Bildungswissenschaften und dem Einsatz kognitiver Lernstrategien.

Ein hoher Wert im Bereich der Gewissenhaftigkeit gilt als starker Prädiktor für ein erfolgreiches Studium (vgl. Poropat, 2009, S. 334; Mayr, 2012, S. 41–42). Zudem hat sich der Einsatz kognitiver Lernstrategien als essentiell für ein erfolgreiches Studium herausgestellt. Kognitive Lernstrategien können bspw. helfen, zwischen wichtigen und unwichtigen Inhalten zu differenzieren und Studieninhalte vernünftig zu strukturieren (vgl. Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016, S. 93). Verschiedene Forschungsbefunde zeigen darüber hinaus, dass Studierende mit einem ausgeprägten Interesse an Studieninhalten mit einer hohen Wahrscheinlichkeit dauerhafter arbeiten und „tiefenorientierte Lernstrategien“ verwenden (vgl. Streblov & Schiefele, 2006, S. 355).

Zur Erfassung des Persönlichkeitsmerkmals *Gewissenhaftigkeit* verwenden wir die entsprechenden Items des in der Persönlichkeitsforschung etablierten *NEO-Fünf-Faktoren Inventars* [NEO-FFI] (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 33 ff.). Als Referenzwerte dienen Daten aus dem Projekt *Didaktisches Wissen und berufliche Motivation von Lehramtsstudierenden* [DIDAKTUM] mit n=1287 Lehramtsstudierenden (vgl. Römer, Rothland & König, 2017, S. 211).

Um das Studieninhaltsinteresse sowie das Interesse für Bildungswissenschaften zu erfassen, verwenden wir bewährte Skalen, die im Panel zum Lehramtsstudium [PaLea] bereits eingesetzt wurden. Als Referenzwerte dienen Daten aus besagtem Panel mit n=492 Lehramtsstudierende im Master für das Studieninhaltsinteresse bzw. mit n=418 Lehramtsstudierende im Master für das Interesse für Bildungswissenschaften (vgl. Kauper et al., 2012, S. 7–12).

Den Einsatz kognitiver Lernstrategien erfassen wir mittels entsprechender Items aus der bewährten Skala *Lernstrategien im Studium – Kurzversion* [LIST-K] (vgl. Klingsieck, 2019, S. 259). Als Referenzwerte dienen Daten aus einer Studie mit n=294 Lehramtsstudierenden (vgl. Klingsieck, 2019, S. 254).

### **Frageblock ‚Anforderungen im Lehramtsstudium‘**

Im Block *Anforderungen im Lehramtsstudium* ist der Umgang mit Belastungen im Lehramtsstudium ein zentrales Thema. Um Anforderungen des Lehramtsstudiums erfolgreich bewältigen zu können, hat sich ein hohes Arbeitsengagement (*Beruflicher Ehrgeiz, Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben*) bei gleichzeitig hoher Distanzierungsfähigkeit als förderlich herausgestellt. Darüber hinaus

gelten hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Problemen (*hohe Offensive Problembewältigung + Innere Ruhe / Ausgeglichenheit bei geringer Resignationstendenz*) und eine hohe Ausprägung an positiven Emotionen (*Lebenszufriedenheit, Erfolgserleben im Beruf, Erleben sozialer Unterstützung*) als günstig (vgl. Klusmann et al., 2006, S. 163).

Bisherige Forschung geht zudem davon aus, dass eine hohe Selbstwirksamkeit förderlich für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Studium ist (vgl. Beckmann, 2016, S. 127). Zudem hat eine hohe Selbstwirksamkeit einen maßgeblichen Einfluss auf die spätere Unterrichtsqualität (vgl. Holzberger, Philipp & Kunter, 2013, S. 782).

In diesem Block kommt zunächst die Kurzform des ausführlich evaluierten Fragebogens *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster [AVEM-44]* (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 31) zum Einsatz. Als Referenzwerte dienen die repräsentativen Stichproben aus dem Manual mit n=972 Lehramtsstudierenden (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 102). Items mit „Berufs“- bzw. „Arbeits“-Bezug wurden umformuliert, sodass die Items nun einen „Studiums“-Bezug haben.

Zur Erfassung der studienspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung folgt anschließend die deutsche Version der *Short occupational Self-Efficacy Scale* (vgl. Rigotti, Schyns & Mohr, 2008, S. 252). Items mit „Berufs“- bzw. „Arbeits“-Bezug wurden ebenfalls umformuliert, sodass die Items nun einen „Studiums“-Bezug haben. Für diese Skala liegen keine Referenzwerte vor.

Den Abschluss des Blocks bildet der *Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit* (vgl. Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996, S. 1). Für diese Skala liegen keine Referenzwerte vor.

### **Frageblock ‚Kompetenzen aufbauen‘**

Schließlich beinhaltet *TüSE – Check your Choice* gemäß den Standards der Lehrerbildung auch Fragen zur Einschätzung des aktuellen Kompetenzstands der Lehramtsstudierenden in den vier Kompetenzbereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren* (vgl. KMK, 2014, S. 7)

Natürlich ist es wichtig, dass Lehrpersonen im Laufe ihrer Ausbildung in allen vier Bereichen die wichtigen Kompetenzen aufbauen, um erfolgreiche Lehrer:innen zu werden. Dazu sollen die einzelnen Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat, Beruf) wesentlich beitragen. Ziel des Studiums ist es in erster Linie den konzeptuellen Wissenserwerb zu unterstützen, welcher Grundlage für den Erwerb praktischer Handlungskompetenz im Referendariat ist. Demzufolge wird auch nicht erwartet, dass Lehramtsstudierende bereits im vollen Umfang ausgeprägte Kompetenzen in den vier Bereichen aufweisen. Ganz im Gegenteil, Forschungsbefunde verdeutlichen immer wieder, dass im Laufe der professionellen Entwicklung zunächst professionelles Wissen erworben wird, welches mit stetiger Berufserfahrung systematisch zu Handlungskompetenzen erweitert wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 505–506).

Die Kurzversion der Skala *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrung im Praktikum [KLIP-Kurzskala]* (vgl. Gröschner, 2015, o.S.) ermöglicht den Studierenden, durch Selbsteinschätzung einen groben Eindruck über den momentanen eigenen Kompetenzstand gewinnen zu können. Als Referenzwerte dienen unveröffentlichte Daten von n=114

Lehramtsstudierenden aus der Studie *Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester – Eine Interventionsstudie zum Theorie-Praxisbezug in der Lehre* [OVID-Prax] (vgl. Gröschner, Klaß & Dehne, 2018, S. 197).

## 4.2 TüSE – Reflect your Choice: Leitlinien, Inhalt, Methodik der Beratung

### Leitlinien der Beratung

Als Teilangebot der verschiedenen TüSE-Beratungsformate gelten auch für *TüSE – Reflect your Choice* dieselben Leitlinien, die für das Gesamtkonzept des TüSE Informations- und Beratungszentrums formuliert sind. Diese, sowie das zugrunde liegende Beratungsverständnis, orientieren sich an nationalen und internationalen Standards der Beratung<sup>5</sup> und umfassen folgende Aspekte.

#### *Geschützter Rahmen*

Die Inanspruchnahme von *TüSE – Reflect your Choice* erfolgt freiwillig. Die Beratung ist ergebnisoffen und bietet Ratsuchenden einen bewertungsfreien Reflexionsraum. Sie wird deshalb nur von geschulten Beraterinnen und Beratern durchgeführt, die der Schweigepflicht unterliegen. Assessment- und Gesprächsergebnisse unterliegen dem Datenschutz und werden nicht an Dritte weitergegeben. Die Berater:innen sind keine Lehrbeauftragten oder hauptamtlich Lehrende. Damit werden Empfehlungen für die Studienberatung umgesetzt, die zur Vorbeugung ethischer Grundkonflikte zwischen Leistungsbewertung und persönlicher Beratung dienen und dem Machtgefälle zwischen Ratsuchenden und Beratern entgegenwirken sollen, um eine geschützte Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen (vgl. Großmaß, 2007, S. 243).

#### *Klient:innenorientierung*

Das Beratungsangebot ist niedrigschwellig erreichbar. Im Rahmen des Online-Self-Assessments wird an verschiedenen Stellen auf die Möglichkeit der persönlichen Beratung aufmerksam gemacht. Eine ausführliche Information zum Beratungsangebot findet sich auf der Homepage der TüSE. Interessierte Studierende am Übergang zum Master of Education haben zudem die Möglichkeit, sich vor einer Terminvereinbarung im TüSE Informations- und Beratungszentrum Lehramt über Inhalt und Ablauf der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung zu informieren. Eine Terminvereinbarung erfolgt telefonisch oder via E-Mail. Ausgangs und Mittelpunkt der Beratung sind die Fragen und Anliegen der Ratsuchenden. Diese werden im Beratungsgespräch ressourcen- sowie lösungsorientiert bearbeitet und die Ratsuchenden bei der Formulierung, Planung und Umsetzung individueller Entwicklungsziele unterstützt. Dabei werden ihnen die nötigen Informationen über studien- und berufsbezogene Abläufe, Möglichkeiten und Grenzen zur Verfügung gestellt, damit sie sachgerechte Entscheidungen selbstbestimmt treffen können.

---

<sup>5</sup> Vgl. Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT, 2020), Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB, 2003), Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvv, 2020), Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb, 2020), Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IVBB, 2001).

### *Systemische Arbeitsweise*

Ratsuchende und ihre Anliegen werden im Gesamtzusammenhang ihrer Lebenssituation betrachtet. Dabei werden sowohl ihre individuellen Hintergründe und Voraussetzungen mit einbezogen als auch der persönliche, organisationsbezogene und gesamtgesellschaftliche Kontext von Universität, Schule und Lehrer:innenberuf, in dem sie sich bewegen. Darüber hinaus ist die TüSE-Beratung innerhalb der Universität mit allen für das Lehramt relevanten Akteuren und Institutionen vernetzt und fungiert so als zentrale Schnittstelle, die im Rahmen der Verweisberatung beim Auffinden der richtigen Ansprechpersonen oder passgenauer Unterstützungsangebote eine Wegweiser-Funktion für Ratsuchende einnimmt.

### **Inhaltliche Ausrichtung der Beratung**

Das Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* fokussiert den Übergang zwischen Bachelor of Education und Master of Education und soll Studierenden die Möglichkeit bieten, sich in ihrem lehramtsbezogenen Entwicklungsverlauf bewusst zu orientieren, eine individuelle Standortbestimmung vorzunehmen und weitere Schritte zur Gestaltung ihres individuellen Weges in den Blick zu nehmen. Diese Übergangsberatung, bestehend aus der Trias Orientierung-Standortbestimmung-Planung, umrahmt einen komplexen Prozess, der verschiedene Reflexionsebenen ansprechen kann. Die Voraussetzungen der Ratsuchenden sind jedoch sehr unterschiedlich, sowohl in Bezug auf ihre Reflexionserfahrung als auch hinsichtlich ihrer Beratungsanliegen. Möglicherweise sind Studierende das erste Mal in der Situation, ihren eigenen Entwicklungsprozess bewusst zu reflektieren und haben evtl. noch keine genaue Vorstellung von den Fragestellungen, die für sie relevant sein können. Andere wiederum haben vielleicht ein sehr klar umrissenes Anliegen, verbunden mit einem eindeutigen Informations- oder Unterstützungsauftrag an die *TüSE – Reflect your Choice* Beratung. Orientiert am Projektzuschnitt und der Adressierung der Zielgruppe wurde zu Projektbeginn mit folgenden möglichen Fallvarianten gerechnet (Tab. 1):

---

<b>Fall A</b>	Engagierte Studierende, die ihre Entwicklung im Sinne weiterer Qualifikationsschritte zielgerichtet steuern möchten.
<b>Fall B</b>	Studierende, die Nachfragen zum OSA haben – unabhängig vom Ergebnis.
<b>Fall C</b>	Studierende, deren OSA Ergebnis in einer oder mehreren Kategorien unter dem Durchschnitt liegen und die sich hierzu Klärung wünschen.
<b>Fall D</b>	Studierende mit der Unsicherheit, ob sie ihr Studium im M. Ed. weiterverfolgen sollen.
<b>Fall E</b>	Sonstige Studierende, die das Beratungsangebot nutzen möchten, aber in keine der vorhergehenden Kategorien eingeordnet werden können.

---

Tab. 1: Vermutete Fallvarianten der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung

Diese idealtypische Zuteilung kann in der Realität abweichen, fließend sein oder Mischformen aufweisen<sup>6</sup>. Allerdings deutet diese Aufstellung bereits die Bandbreite möglicher Anliegen an, mit denen Studierende die *TüSE – Reflect your Choice* Beratung aufsuchen könnten. Mit Blick auf die übergeordnete Thematik der Übergangsberatung dient die Einordnung der Beratungsanliegen in eine Matrix mit den Dimensionen Weiterstudium im M. Ed. vs. kein Weiterstudium im M. Ed. und weiterer Unterstützungsbedarf vs. keine weitere Unterstützung notwendig (siehe Abb. 3) als inhaltliche Orientierungshilfe. Die Einordnung innerhalb dieser Matrix kann die Strukturierung des Beratungsprozesses und die Methodenwahl zur Gesprächsgestaltung seitens der Beraterin oder des Beraters unterstützen und Studierenden als Unterstützung zur Visualisierung und Planung weiterer möglicher Schritte dienen (siehe Kapitel 4.3).

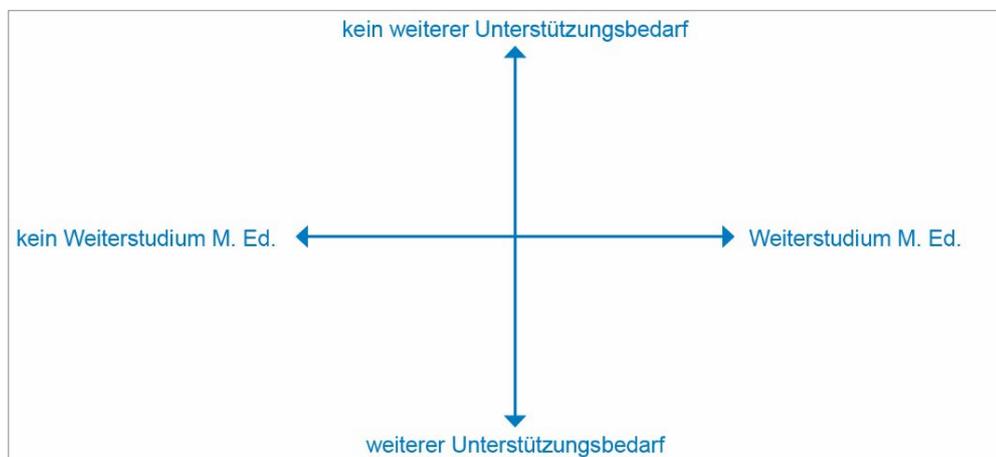


Abb. 3: Orientierungsmatrix anhand der Dimensionen Unterstützungsbedarf und Weiterstudium (eigene Darstellung)

Das Beratungsangebot wird demnach als Clearing verstanden, in dessen Rahmen die Anliegen Ratsuchender identifiziert, mögliche Entwicklungsrichtungen angesprochen und erste Schritte thematisiert werden können. Dieses einmalige Klärungsgespräch am Übergang zwischen den Studienstufen Bachelor und Master ist auch als Anregung zu einem längerfristigen Reflexionsprozess zu verstehen, der außerhalb der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung eigenständig weitergeführt werden kann mit dem Ziel, im Rahmen der eigenen berufsbiographischen Entwicklung die Passung zwischen Person, Lehramtsstudium und Lehrer:innenberuf immer wieder in den Blick zu nehmen und hinsichtlich realistischer Entwicklungsziele zu überprüfen. Obgleich sich das Beratungsgespräch eng an den Anliegen der Ratsuchenden orientiert, werden dabei folgende inhaltliche Schwerpunkte fokussiert, um das Beratungsformat sinnvoll ein- bzw. von anderen Angeboten abzugrenzen:

- Auf Wunsch ist es möglich, das *TüSE – Check your Choice* Assessmentergebnis zu besprechen und hierzu offene Fragen zu klären. Das Ergebnis selbst muss hierzu aber

<sup>6</sup> Die Aufstellung idealtypischer Fallvarianten diente während der Konzeptionsphase lediglich als Arbeitsheuristik, welche im weiteren Projektverlauf allerdings im Wesentlichen bestätigt werden konnten (siehe Kapitel 5.2, Abb. 13, S. 27).

nicht zwingend offengelegt werden. Es dient lediglich als Beratungsanlass und verbleibt bei der ratsuchenden Person. Ziel ist es in diesem Rahmen nicht, eine Eignungsdiagnose zu erstellen, sondern vielmehr zu klären, welche Resonanz das OSA bei der ratsuchenden Person erzeugt und ob bzw. wie damit individuell weitergearbeitet werden kann.

- Besonders engagierte Studierende können das Beratungsgespräch nutzen, um studien- und berufsbezogene Ziele zu reflektieren und in diesem Kontext ihre weiteren Möglichkeiten und Grenzen zu besprechen.
- Studierende, die sich bzgl. ihrer individuellen Passung von Person und Studium oder Person und Beruf unsicher sind, Studierende mit besonderen Belastungen, welche sich auf ihr Studium und/oder ihre berufliche Orientierung auswirken, oder Studierende mit einem kritischen Assessmentergebnis bekommen im Beratungsgespräch den Raum, ihre persönliche Situation in geschütztem Rahmen zu reflektieren. Alte und neue Entwicklungsziele können besprochen und im Spiegel vorhandener Möglichkeiten und Grenzen betrachtet werden.
- Durch eine Vernetzung mit weiteren Akteur:innen inner- und außerhalb der Universität ist es möglich, Ratsuchenden mit weiterem Informations- oder Unterstützungsbedarf beim Auffinden passender Angebote außerhalb der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung behilflich zu sein. In gewissem Umfang gibt es auch die Möglichkeit, im Anschluss an die *TüSE – Reflect your Choice* Beratung Folgetermine in der persönlichen Beratung des TüSE Informations- und Beratungszentrums in Anspruch zu nehmen.

### **Methodik**

Wie die anderen Formen der TüSE-Beratung verfolgt auch das Angebot *TüSE – Reflect your Choice* einen systemischen Ansatz. Das bedeutet, dass Ratsuchende und ihre Anliegen im Gesamtkontext ihrer Lebenswelt und der verschiedenen Kontexte betrachtet werden, in denen sie sich bewegen. Entsprechend kann in der Beratung auf das Instrumentarium der Systemischen Beratung zurückgegriffen werden (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2013). Durch die thematische Konzentration des Beratungsangebots auf die Übergangssituation B. Ed. / M. Ed. der Studierenden empfiehlt sich zudem ein strukturierender Rückgriff auf das Konzept der Fokussierten Beratung:

„Fokussierte Beratung ist idealtypisch als ein spezifisch strukturierter, klientenzentrierter, problem- und lösungsorientierter Interaktionsprozess bestimmt, mit dem Ziel, Menschen bei der Bewältigung aktueller Probleme so zu unterstützen, dass sie lernen, diese in eigener Regie zu beheben oder zumindest zu mildern. [...] Sie dient dem Ziel, Wissen und Bewusstheit zu vermitteln und (zugleich) Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern“ (Stimmer & Weinhardt 2010, S. 24).

Indem die Beratungsarbeit auf die Erweiterung der eigenen Entscheidungs- und Handlungskompetenz Ratsuchender abzielt, wird die zeitliche Begrenztheit des beraterischen Unterstützungsprozesses betont. Entsprechend liegt bei fokussierter Beratung großes Gewicht auf dem Erstgespräch, in welchem die Auftragsklärung, die Formulierung des Ziels der Beratung und die Kontraktbildung stattfinden. Zudem wird an dieser Stelle bereits eine erste Situationsanalyse durchgeführt sowie erste Hilfestellungen/Anregungen formuliert, die in Folgesitzungen aufgegriffen und weiter ausgearbeitet werden können (ebd., S. 25).

Das Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* stellt als einmaliges Clearinggespräch allerdings eine Sonderform fokussierter Beratung dar, welche nach dem Auftakt des ersten Termins keinen längeren Beratungsprozess über mehrere Sitzungen hinweg vorsieht. Dies macht eine Straffung der üblichen Phasen des Erstgesprächs (vgl. Stimmer & Weinhardt, 2010, S. 26) erforderlich. Anregungen zur Gestaltung eines solchen einmaligen Gesprächs finden sich im Konzept der Einmalberatung, das sich über verschiedene Entwicklungslinien hinweg herausgebildet hat und von Michael Märtens näher dargestellt wurde (Märtens, 1999). Demnach sei davon auszugehen, dass Menschen, die bewusst eine Einmalberatung in Anspruch nehmen, eine gewisse Vertrauensbereitschaft mitbringen und diese nicht in einem längeren Kennenlernprozess hergestellt werden muss (vgl. ebd., S. 35). Weiterhin sei eine enge Orientierung am Auftrag der ratsuchenden Person wichtig, wie auch eine gewissenhafte Selbst-Überprüfung, ob dieser Auftrag im Rahmen der gegebenen zeitlichen und methodischen Möglichkeiten bearbeitet werden könne (ebd.). Wichtig sei dabei, nicht zu ambitioniert zu sein, also Ratsuchende nicht mit zu vielen Interpretationen, verschiedenen Angeboten und Vorschlägen zu überfordern, sondern sich lieber auf wenige zentrale Punkte zu beschränken, die von der ratsuchenden Person als relevant konstruiert würden und die innerhalb einer Sitzung besprochen werden könnten. Hierdurch solle ermöglicht werden, den Beratungsprozess innerhalb des gegebenen Rahmens zu einem stimmigen Abschluss zu bringen (ebd., S. 35–36 & 45). Wichtig sei dabei auch eine Steuerung des Beratungsprozesses hinsichtlich des gegebenen zeitlichen Rahmens. Empfohlen wird, die Einmalberatung mit einem offenen Ende zu konzipieren und die Sitzung dann zu beenden, wenn der Beratungsprozess abgerundet sei. Dabei bewege sich die Beratung meist in einem zeitlichen Rahmen zwischen 30 und maximal 120 Minuten (ebd., S. 98).

Orientiert an diesen Empfehlungen werden für die *TüSE – Reflect your Choice* Beratung folgende Gesprächsetappen festgelegt.

#### 1. *Ankommen; Klärung des Gesprächsanlasses*

Die typische Aufwärmphase des Joinings zu Gesprächsbeginn (Schwing & Fryszer, 2018; Schlippe & Schweitzer, 2013) kann zugunsten eines direkten Gesprächseinstiegs im Vergleich zu herkömmlichen Erstgesprächen abgekürzt werden, da die Ratsuchenden über den Charakter des einmaligen Beratungsgesprächs im Vorfeld informiert wurden und infolgedessen eine gewisse Vertrauensbereitschaft vorausgesetzt werden kann (Märtens, 1999). Eine klientenzentrierte Grundhaltung gegenüber der ratsuchenden Person, die sich durch Empathie, Wertschätzung und Kongruenz auszeichnet (Weinberger, 2013), ermöglicht dennoch eine gute Kontaktaufnahme und unterstützt die Herstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre. Das Setting sollte möglichst so gestaltet werden, dass ein direkter und konzentrierter Gesprächseinstieg ermöglicht wird. Das bedeutet, Störungen von außen während des Gesprächs zu vermeiden, Informationsmaterialien in erreichbarer Nähe bereit zu legen, ebenso wie diverse Hilfsmittel für die Beratung (z.B. Stifte und Papier, Seile für Zeitseilarbeit, Moderationskarten, Klötzchen oder Figuren zur Systemaufstellung etc.). Durch eine gute Vorbereitung wird Zeit gespart, die dem Gesprächsverlauf zugutekommen kann. Inhaltlich ist in dieser ersten Etappe der Gesprächsanlass und das Anliegen der ratsuchenden Person zu klären. So ist es wichtig zu wissen, ob Studierende beispielsweise von einer dritten Person zur Beratung ermuntert worden sind, ein konkreter Beratungsbedarf zu ihrem OSA-Ergebnis besteht oder eher die unspezifische Neugierde auf die ‚Serviceleistung‘ Beratung vorherrscht. Auf diese Weise wird sichtbar, in welche

Richtung sich das Gespräch inhaltlich entwickelt und welche beraterischen Techniken passend sind.

## 2. *Klärung des Beratungsziels; Auftragsklärung*

In dieser Etappe wird zunächst das Ziel der Beratung aus Sicht der ratsuchenden Person formuliert. Hilfreiche Fragen können folgende sein: „Was sollte heute in diesem Gespräch passieren, damit Sie im Anschluss das Gefühl haben, dass es sich gelohnt hat?“ oder auch „Was sollte hier in diesem Gespräch heute auf keinen Fall passieren? Was würde dazu führen, dass Sie das Gespräch abbrechen, aufstehen und gehen?“. Etwas über Annäherungs- und Vermeidungsziele zu erfahren, ermöglicht einzuschätzen, ob diese innerhalb der Beratung erreicht werden können. Hiervon ausgehend wird der Rahmen des Beratungsgesprächs seitens der Beraterin oder des Beraters klar abgesteckt und verdeutlicht, welche Möglichkeiten innerhalb des gegebenen Zeitkontingents von maximal 120 Minuten realistisch zur Verfügung stehen und wo inhaltliche und/oder methodische Grenzen liegen.<sup>7</sup> Auf dieser Basis wird dann gemeinsam mit der ratsuchenden Person ein konkreter, bearbeitbarer Auftrag für das aktuelle Gespräch formuliert. Dieser dient im weiteren Gesprächsverlauf als roter Faden für die beratende und die ratsuchende Person. Er wird im Blick behalten und zum Abschluss wieder aufgegriffen, um das Beratungsgespräch abzuschließen und zu bilanzieren, ob bei weiterem Beratungsbedarf möglicherweise der Verweis an passende Anlaufstellen angezeigt ist (zur Rolle der Auftragsklärung innerhalb des Beratungsgeschehens siehe z.B. Schwing & Fryszer, 2018; Schlippe & Schweitzer, 2013).

## 3. *Situationsanalyse; Orientierung, Standortbestimmung, Planung weiterer Schritte*

Die dritte Etappe bildet den Hauptteil der Beratung, der zeitlich betrachtet auch den größten Umfang des Gesprächs einnimmt. Diese Gesprächsphase dient dazu, auf Basis des Auftrages die individuelle Situation zu erfassen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Methodisch kann dies durch vielfältige Visualisierungstechniken unterstützt werden, z. B. Aufstellung auf dem Systembrett, Erstellung eines Genogramms, Erfassung eines Auftragskarussells, Darstellung der Kontextkarte usw. (Schwing & Fyszer, 2018; Schlippe & Schweitzer, 2013; Stimmer & Weinhardt, 2010). So entsteht ein vertieftes Verständnis der Kontexte, in denen sich die ratsuchende Person mit ihrer Fragestellung bewegt, wo Entwicklungsoptionen liegen und wie diese aussehen können. Systemische Fragetechniken (Schlippe & Schweitzer, 2013) helfen dabei, Ausgangslagen und Entwicklungsoptionen aufzuspüren und ressourcenorientiert in den Blick zu nehmen. Diese Phase der Beratung führt zu einer Komplexitätserhöhung im Beratungsgeschehen, die in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit entlang des erarbeiteten Auftrages eingegrenzt werden muss. Im Rahmen der Übergangsberatung zwischen Bachelor und Master of Education wird dieser Prozess der Vergewisserung und Bilanzierung gerahmt durch Informationen seitens der Berater:in zu strukturellen Rahmenbedingungen und fachlicher sowie personenbezogener Anforderungen an der Universität, im Vorbereitungsdienst und an der Schule sowie zu optionalen und alternativen Entwicklungsmöglichkeiten. Der ratsuchenden Person sollte dabei die Haltung vermittelt werden, dass die Übergangsberatung als Clearinggespräch lediglich eine Intervention auf dem Weg zu einer Lösung ist, die außerhalb des

---

<sup>7</sup> Sollte bereits an dieser Stelle der Eindruck entstehen, dass der Unterstützungsbedarf der Ratsuchenden den Möglichkeitsraum der einmaligen Übergangsberatung überschreitet, kann an dieser Stelle bereits ein Hinweis erfolgen, dass im Verlauf der Beratung gemeinsam überlegt werden kann, wo weitere Hilfestellungen außerhalb des jetzigen Clearinggesprächs gefunden werden können.

Beratungskontextes von der ratsuchenden Person selbst konstruiert wird – Lösungswege können im Rahmen des Beratungsgesprächs lediglich angestoßen werden (vgl. Märtens, 1999, S. 87). Wichtig ist dabei, Ratsuchenden bei Bedarf Informationen zu weiteren Beratungs-, Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die außerhalb der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung in Anspruch genommen werden können.

Bei der Erarbeitung der Situationsanalyse inklusive möglicher Entwicklungsziele und der Planung daraus resultierender Schritte kann die in Kapitel 4.2 vorgestellte Orientierungsmatrix als strukturierendes Werkzeug eingesetzt werden, indem sich Studierende zunächst auf den Dimensionen Weiterstudium im M. Ed. vs. kein Weiterstudium im M. Ed. sowie weiterer Unterstützungsbedarf vs. kein weiterer Unterstützungsbedarf gemäß ihrem aktuellen Jetzt-Zustand einordnen. In einem nächsten Schritt können sie bspw. ihre Zielvorstellung innerhalb der Matrix markieren, was einen Blick auf eine mögliche Zukunft und potenzielle Lösungswege dorthin eröffnet. Hiervon ausgehend kann ermittelt werden, in welcher Entfernung sich die Ratsuchenden zu ihren individuellen Entwicklungszielen aktuell befinden, wie realistisch die Zielerreichung ist, was genau zur Zielerreichung vonnöten wäre, welche Etappenziele formuliert werden könnten usw. Im Anschluss ist es möglich, innerhalb der als passend identifizierten Ziel-Quadranten der Matrix nächste konkrete Schritte zur Realisierung eines Fernziels in Form von Handlungsanregungen oder selbst formulierten To Do's zu notieren, die gemäß einer priorisierenden zeitlichen Abfolge sortiert werden können. Die folgende Abbildung 4 illustriert ein Beispiel für eine derartige Anwendung der Orientierungsmatrix innerhalb des Beratungsgesprächs. Allerdings handelt es sich hierbei lediglich um eine mögliche Option, wie mit diesem Werkzeug neben vielen anderen Möglichkeiten und Methoden umgegangen werden kann. Grundsätzlich sind alle Abwandlungen und kreativen Umsetzungen wünschenswert, die zur Beratungssituation, der ratsuchenden Person sowie ihrem Anliegen passen und damit das Beratungsgeschehen unterstützen.<sup>8</sup>



Abb. 4: Beispiel für eine mögliche Anwendung der Orientierungsmatrix im Beratungsgespräch (eigene Darstellung)

<sup>8</sup> Zur multimethodisch angelegten und eklektisch-integrativen Orientierung von Beratung siehe Nestmann, 2014, S. 789.

Der Vorteil einer aktiven Bearbeitung der Orientierungsmatrix während der Beratung besteht darin, dass Studierende sie während des Gesprächs selbst ausfüllen und mit nach Hause nehmen können, was ein späteres Anknüpfen an entwickelte Zielvorstellungen und Lösungsschritte unterstützen kann.

#### *4. Rekapitulation der nächsten Schritte; Gesprächsabschluss*

Die vierte und letzte Etappe des Gesprächs dient dazu, das Ergebnis zu bilanzieren und gemeinsam mit den Ratsuchenden zu reflektieren, ob der zu Anfang formulierte Beratungsauftrag erfüllt werden konnte oder ob noch Aspekte offengeblieben sind. Sollte Letzteres der Fall sein wird geklärt, ob eine weitere Bearbeitung der Beratungsthemen erfolgen sollte und wo dies stattfinden kann. Sollte dies noch nicht geschehen sein, ist es spätestens an dieser Stelle wichtig, konkrete Anlaufstellen, Ansprechpersonen und Kontaktdaten inner- und außerhalb der Universität nennen zu können, an die sich Ratsuchende bei weiterem Unterstützungsbedarf wenden können. Weiterhin ist es zum Ende des Gesprächs sinnvoll, noch einmal die wichtigsten nächsten Schritte der Studierenden zusammenzufassen und (evtl. erneut) zu konkretisieren, was genau wann und in welcher Reihenfolge unternommen werden kann, um auch nach der Beratung in Richtung des formulierten Entwicklungsziels weiterzugehen. Diese Rekapitulation der essenziellen Erkenntnisse und Gesprächsergebnisse bringt die Beratung zu einem runden Abschluss (zur Gestaltung von Gesprächsabschlüssen siehe z. B. Brüggemann et al., 2016; Schlippe & Schweitzer, 2013).

## **5. Evaluation des Online-Self-Assessments und des daran anschließenden Beratungskonzepts**

Um die entwickelten Angebote auf Anwendbarkeit und Funktionalität zu überprüfen, wurden diese während des Projektzeitraumes evaluiert. Das OSA *TüSE – Check your Choice* wurde vor der Fertigstellung im Rahmen einer Testphase untersucht und dann im mit Hilfe von Evaluationsitems innerhalb des Tools kontinuierlich evaluiert. Das Beratungskonzept *TüSE – Reflect your Choice* wurde vor Inbetriebnahme des Angebots einem Peer-Review Verfahren unterzogen. Die einzelnen Beratungen wurden während des Beratungsprozesses protokolliert und hinsichtlich der Bedarfsgerechtigkeit und Umsetzbarkeit ausgewertet.

### **5.1 Evaluation des Online-Self-Assessments „TüSE – Check your Choice“: Design und Ergebnisse**

#### **Design**

Im September 2020 wurden „Think-Alouds“ mit 4 Studierenden durchgeführt, um *TüSE – Check your Choice* auf Funktionsweise, Verständlichkeit und Nutzerfreundlichkeit zu überprüfen. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden zunächst verschiedene inhaltliche Überarbeitungsprozesse angestoßen, u. a. wurden vermeintlich schwierige Begrifflichkeiten in der Einleitung erläutert und Itemformulierungen marginal umgeändert, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Des Weiteren wurde unter die Ergebnisgrafiken eine bei Bedarf abrufbare Erläuterung hinzugefügt. Darüber hinaus wurden verschiedene Anpassungen im Layoutbereich und eine Optimierung der Darstellung für verschiedene Browser getätigt.

Den Umfang des OSAs fanden alle 4 Studierenden angemessen, das Verhältnis von Text, Grafiken und Skalen wurde als ausgewogen bewertet und das Layout wurde als stimmig und zielführend wahrgenommen. In Summe führte das „Think-Aloud“ bereits zu diesem Zeitpunkt zu einem durchweg positiven Gesamteindruck von *TüSE – Check your Choice*.

Bisher haben seit dem Start des Tools am 24. November 2020 936 Studierende (Stand: 08.06.2022) das OSA erfolgreich durchlaufen. Davon haben 743 ihre Einwilligung zur Verarbeitung ihrer Daten u. a. für Evaluationszwecke erteilt.

## Ergebnisse

### Sicherheit Berufswahl im Kontrast zu Ergebnissen

Die große Mehrheit der Studierenden ist sich eher sicher (N = 247) bzw. sehr sicher (N = 498), das richtige Studium bzw. den richtigen Beruf gewählt zu haben (siehe Abb. 5). Lediglich ein kleiner Teil ist sich bezüglich der Studien-/Berufswahl eher unsicher (N = 18) bzw. sehr unsicher (N = 8). Gleichzeitig können knapp ein Viertel der Studierenden (N = 171) als Studierende mit auffälligen Ergebnissen klassifiziert werden (siehe Abb. 6; „sicher/kritisch“).



Abb. 5: Studien-/ Berufswahlsicherheit



Abb. 6: Klassifizierung Studierende, die *TüSE – Check your Choice* bearbeitet haben.

### Zufriedenheit mit dem Tool

Weiter zeigen erste Ergebnisse, dass das Tool in zufriedenstellendem Maße in Anspruch genommen wurde. Im Durchschnitt nahmen sich die Studierenden 25 Minuten für die Bearbeitung von *TüSE – Check your Choice*. Zum anderen wurden Evaluationsitems implementiert, die ein positives Ergebnis hinsichtlich der Usability des Tools zeichnen (siehe Abb. 7).

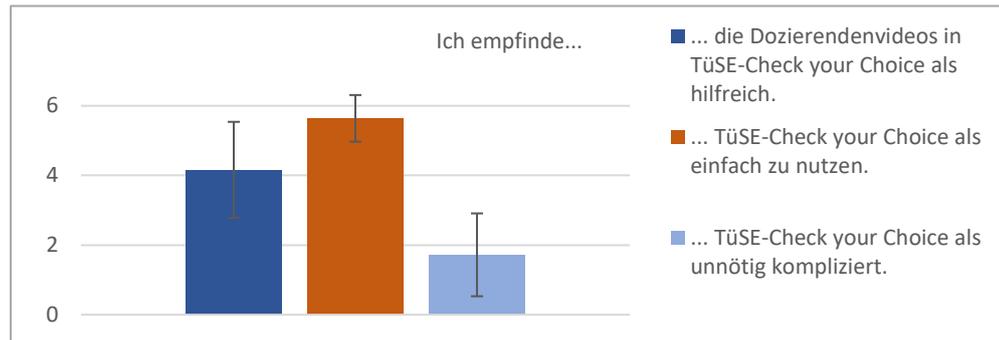


Abb. 7: Usability TüSE – Check your Choice (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“)

Geteilte Meinung herrscht unter den Studierenden darüber, inwiefern das Tool hilfreich für die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten, der Passung des Studiums zu eigenen Interessen, oder der Anforderungen im Lehramtsstudium sein kann. Allerdings ist eine leicht positive Tendenz erkennbar (siehe Abb. 8 und Abb. 9).

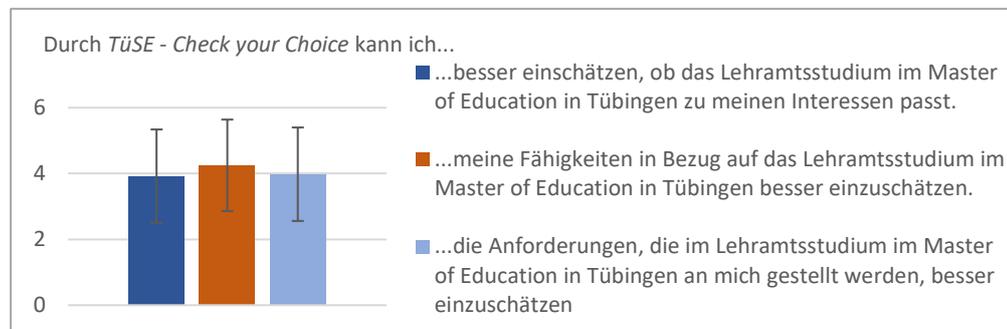


Abb. 8: Selbsteinschätzung im Rahmen der Evaluation (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“)

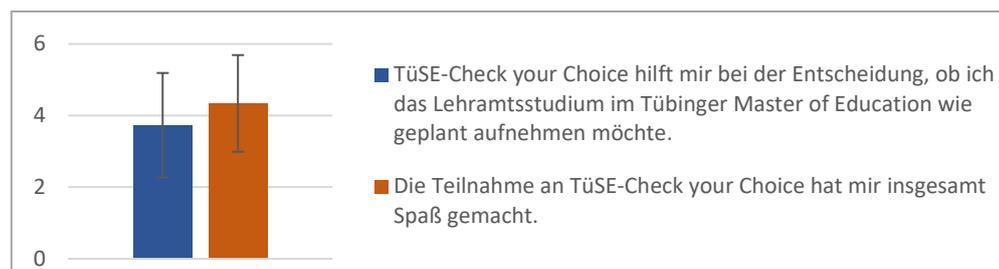


Abb. 9: Subjektive Bewertung von TüSE – Check your Choice (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“)

### Auswertungslogik

Ein weiteres Anliegen war die Evaluation der Auswertungslogik. In Anlage 1 findet sich eine Gegenüberstellung der ursprünglich verwendeten Referenzwerte und der Referenzwerte basierend auf den Ergebnissen der bisherigen Kohorten. Die erhobenen Daten ähneln über alle Kohorten hinweg den ursprünglich verwendeten Referenzwerten. Basierend auf dieser Erkenntnis werden zukünftig Daten aus dem Self-Assessment (entsprechendes Einverständnis vorausgesetzt) automatisiert als Referenzwerte übernommen.

### Kognitiven Beanspruchung und situatives Interesse

Im Rahmen der Anschlussfinanzierung TüMAS – Extension wurde eine weitere, umfangreichere Evaluation von *TüSE – Check your Choice* mittels Online-Umfrage implementiert.

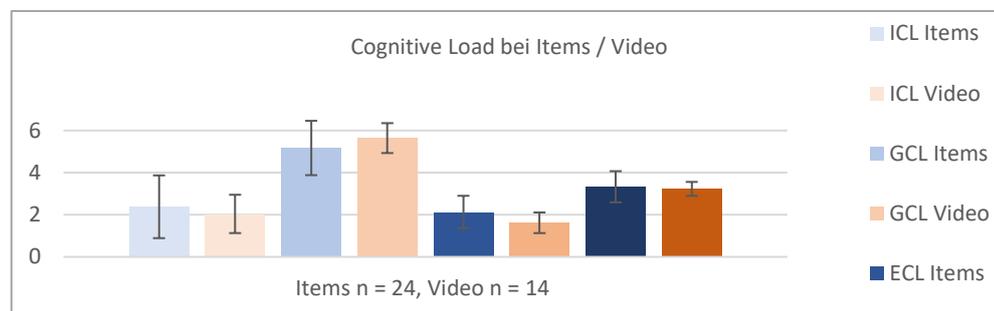


Abb. 10: Cognitive Load bei Items / Video (Skala: 1 = „stimmt absolut nicht“, 7 = „stimmt völlig“)

Im Rahmen der Erhebung wird zunächst die kognitive Beanspruchung (cognitive load) der Studierenden während der Bearbeitung des Tools erfasst (vgl. Klepsch, Schmitz & Seufert, 2017). Erste vorläufige Ergebnisse deuten darauf hin, dass insgesamt die lernbezogene kognitive Belastung (germane cognitive load) recht ausgeprägt ist, intrinsische und extrinsische kognitive Belastung dagegen eher gering ausfallen (siehe Abb. 10). Auffallend ist, dass bisher über ein Drittel der Studierenden (n = 10) angibt, keines der Erklärvideos vollständig angeschaut zu haben.

Das situative Interesse der Studierenden wird über 3 Items auf einer Skala von 1 („stimme gar nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“) bewertet (vgl. Rotgans & Schmidt, 2014). Erste Daten zeigen hierbei eine heterogene Bewertungslage (M = 3,15; SD = 0,96).

### Anregung zur Reflexion

Ein weiterer zentraler Punkt unserer Evaluation bezieht sich darauf, inwiefern das Self-Assessment zur Reflexion anregt. Dazu haben wir ein Instrument von Peltier und Kolleg:innen (Peltier, Hay & Drago, 2005) ins Deutsche übersetzt, von einer Muttersprachlerin ins Englische zurückübersetzen lassen und anschließend gemeinsam die finale deutsche Übersetzung ausgelotet. Die Werte für intensive Reflexion (INRE) sind eher niedrig ausgeprägt (M = 2,21; SD = 0,82). Werte für Reflexion (RE; M = 3,0; SD = 0,95) und Verständnis (UND; M = 2,88; SD = 0,51) liegen im mittleren Bereich der Skala (siehe Abb. 11).

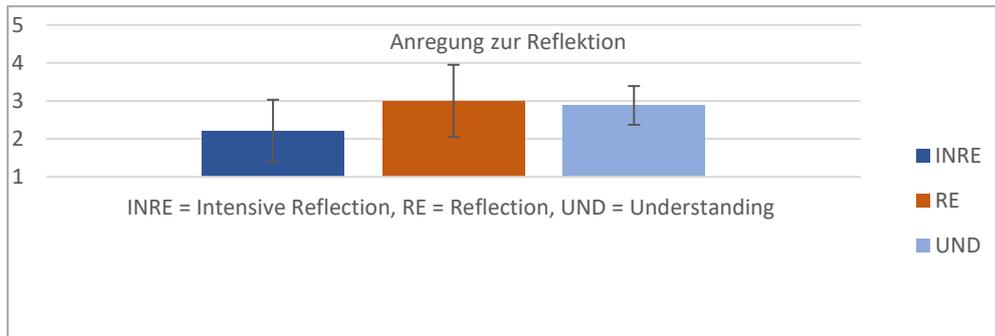


Abb. 11: Anregung zur Reflexion (Skala: 1 „stimme gar nicht zu“ - 5 „stimme voll und ganz zu“)

Das Feedback in *TüSE – Check your Choice* wird mit 2 Items („Mein Feedback war in der Summe ...“ / „Mein Feedback deckt sich mit meinem persönlichen Eindruck“) auf einer Skala von 1 = „sehr negativ“ bzw. „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „sehr positiv“ bzw. „stimme voll und ganz zu“ bewertet. Es wird in der Summe als recht positiv ( $M = 4,29$ ;  $SD = 0,55$ ) wahrgenommen und deckt sich auch mit dem persönlichen Eindruck der Studierenden ( $M = 4,38$ ;  $SD = 0,58$ ).

#### Selbstwirksamkeitserwartungen und Zuversicht

Darüber hinaus wird die Selbstwirksamkeitserwartung (BSW – 5 – rev, vgl. Knispel et al., 2021) sowie die Zuversicht (FAM, vgl. Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) der Studierenden in Bezug auf ihr Lehramtsstudium als auch den Berufswunsch „Lehrer:in“ erhoben.

Insgesamt zeigen sich die Studierenden sehr zuversichtlich, den Herausforderungen sowohl des Lehramtsstudiums als auch des Lehrberufs gewachsen zu sein (siehe Abb. 12).

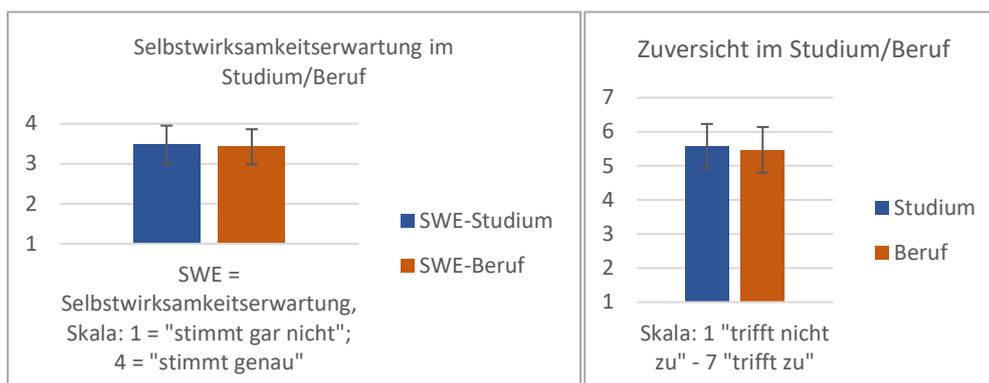


Abb. 12: Selbstwirksamkeitserwartung und Zuversicht bezüglich des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrer:innenberufs

#### Fazit

Rückblickend kann festgehalten werden, dass *TüSE – Check your Choice* erfolgreich implementiert und kontinuierlich weiterentwickelt wurde. Auffällig an den Ergebnissen ist, dass ein deutlicher Kontrast zwischen der Studien-/Berufswahlsicherheit der Teilnehmenden (eher sicher ( $N = 247$ ) bzw. sehr sicher ( $N = 498$ )) und der Anzahl der Studierenden

mit kritischen OSA-Ergebnissen (N = 196) verzeichnet werden kann. Unsichere Studierende, oder solche mit auffälligen Werten, konnten durch das Tool erfolgreich identifiziert und entsprechend der intendierten Verknüpfung mit *TüSE – Reflect your Choice* gezielt an die freiwillige Beratung weiterempfohlen werden.

## **5.2 Evaluation des Beratungskonzepts „TüSE – Reflect your Choice“: Design und Ergebnisse**

### **Design**

Vor Inbetriebnahme des neuen Angebotes *TüSE – Reflect your Choice* sollte in einem ersten Schritt die theoretische und forschungsbasierte Tragfähigkeit der neu entwickelten Beratung an der Schnittstelle zwischen Bachelor und Master of Education überprüft werden. Zu diesem Zweck wurde ein Peer Review Verfahren durchgeführt. Um die Umsetzbarkeit des Angebotes zwischen individuellem Beratungsbedarf und konzeptioneller Rahmung der einmaligen Übergangsberatung zu überprüfen, wurden in einem zweiten Schritt alle Beratungen im Projektverlauf protokolliert und ausgewertet.

#### *Schritt 1: Diskussion des Beratungskonzepts im Advisory Board der TüSE mit externen Expert:innen*

Das neu entwickelte Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* wurde als Bestandteil der Gesamtkonzeption des Informations- und Beratungszentrums am 19.11.2022 im Rahmen des Advisory Boards der Tübingen School of Education einem Peer Review Verfahren unterzogen. Als critical friends waren externe Expert:innen geladen, die an anderen Hochschulen im Kontext der Lehrerbildung selbst beraten und dazu forschen. Diskutiert wurden neben der gesamtkonzeptionellen Ausrichtung des Informations- und Beratungszentrums Lehramt der TüSE insbesondere der im TüMAS-Projekt definierte Eignungsbegriff, eine mögliche Entgrenzung des Beratungsangebotes an der Schwelle zur Therapeutisierung sowie die Möglichkeiten der Verweisberatung hinsichtlich peripherer Themen, die in der Beratung angesprochen werden. Insgesamt wurde das Beratungskonzept des TüSE Informations- und Beratungszentrums inkl. TüMAS und dem damit zusammenhängenden Angebot *TüSE – Reflect your Choice* als Angebotsstruktur, die über den gesamten Studienverlauf hinweg im Zusammenhang biographischer Prozesse, mit Blick auf Übergangsforschung und in der systematischen Verknüpfung von Subjekt und Institution als umfassend, durchdacht, differenziert, theoretisch gesättigt und anschlussfähig an den wissenschaftlichen Diskurs eingeschätzt.

#### *Schritt 2: Befunde aus den Beratungsprotokollen*

Um das Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* evaluieren und weiterentwickeln zu können, wurde während des laufenden Projektzeitraumes für jede durchgeführte Übergangsberatung ein anonymisiertes Beratungsprotokoll angefertigt (siehe Anlage 2). Dies diente zur Erfassung und Systematisierung der Fallkonstellationen, Beratungsanliegen, Beratungsaufträge, der angewandten Vorgehensweise und Methoden, der Ergebnisse sowie einer Rückmeldung der Beratung durch die Studierenden, die direkt im Anschluss an das Gespräch verbal eingeholt und protokolliert wurde. Die Auswertung dieser Daten bildete die Grundlage für die Überprüfung des Beratungskonzepts hinsichtlich seiner Umsetzbarkeit sowie seiner Passung im Spannungsfeld individueller Beratungsbedarfe und vorgegebenem Projektzuschnitt.

## Ergebnisse

### Anzahl und Dauer der Beratungen

Während der Projektlaufzeit entstanden zwei Zeitfenster, in denen Studierende das Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* gezielt in Anspruch genommen haben. Dies war dem Umstand geschuldet, dass sich das neue Beratungsangebot explizit an Studierende richtet, die sich am Übergang vom Bachelor of Education in den Master of Education befinden und das für die Ein- bzw. Umschreibung in den Master of Education verpflichtende Online-Self-Assessment *TüSE – Check your Choice* bereits durchgeführt haben.<sup>9</sup> Bis Juni 2022 haben insgesamt 16 Studierende das neue Beratungsangebot *TüSE – Reflect your Choice* gezielt in Anspruch genommen. Die Beratungsdauer der einzelnen Gespräche variierte zwischen 75 und 150 Minuten, mit einer durchschnittlichen Dauer von 104 Minuten.

### Beschreibung der Ratsuchenden

14 Ratsuchende waren weiblich, zwei männlich. 12 Personen wurde die Inanspruchnahme des Beratungsangebots im Rahmen des OSAs empfohlen, eine Person nahm die Beratung ohne Empfehlung in Anspruch und drei Personen machten keine Angabe dazu, ob sie eine Beratungsempfehlung im OSA erhalten hatten. Insgesamt lassen sich die Studierenden in zwei Hauptkategorien aufteilen: Zehn Personen waren **unsichere Studierende**, die zu Beginn der Beratung Zweifel äußerten bezüglich der Richtigkeit bzw. Passgenauigkeit ihrer Studien- und/oder Berufswahl Lehramt. Sechs Personen waren bzgl. ihrer Studien- und Berufswahl grundsätzlich **sichere Studierende**.

### Beratungsanliegen

Innerhalb der beiden Hauptkategorien *Sicherheit* bzw. *Unsicherheit* bezüglich der Studien- und/oder Berufswahl Lehramt fand sich eine Bandbreite unterschiedlicher Beratungsanlässe, welche die Anliegen der Ratsuchenden widerspiegeln und in untenstehender Abbildung 13 dargestellt sind.

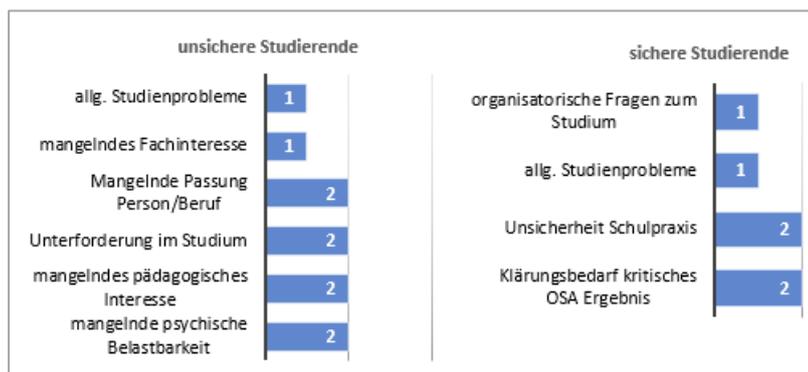


Abb. 13: Übersicht Beratungsanliegen (Beratungen N = 16)

<sup>9</sup> Die Ratsuchenden meldeten sich jeweils während des Bewerbungs- und Einschreibzeitraumes für den Master of Education. Die Bewerbungsfrist für den Master of Education mit Start zum Sommersemester begann während der Projektlaufzeit jeweils am 01. Dezember und lief bis 31. März des folgenden Kalenderjahres. Die Bewerbungsfrist für den Master of Education mit Start zum Wintersemester begann am 01. März und endete für das Gymnasiale Lehramt am 30.04. sowie für das Berufliche Lehramt am 30.09.

Nach der Auftragsklärung zu Beginn des Beratungsgesprächs wurden diese individuellen Anliegen mit den Ratsuchenden reflektiert und lösungsorientiert bearbeitet.

Im Wesentlichen konnten damit die vermuteten Fallvarianten (siehe Tab. 1, S. 14) bestätigt werden, die in der Konzeptionierung des Beratungsangebots als Arbeitsheuristik dienten.

#### Planung nächster Schritte: Weiterstudium im Master of Education / Einstieg in den Lehrer:innenberuf?

Im Verlauf der Beratungsprozesse wurden die Ratsuchenden dabei unterstützt, konkrete nächste Schritte bzgl. ihrer weiteren berufsbiographischen Entwicklung zu planen. Daraus ergaben sich individuelle Lösungen und Entwicklungspläne, die den Ratsuchenden Orientierung für ihren weiteren Weg gaben. In diesem Kontext kann ein Vergleich angestellt werden hinsichtlich der Sicherheit zur Studien- und Berufswahl zu Beginn und zum Ende des Beratungsgesprächs. Von den anfangs bzgl. Studien- und Berufswahl 10 **unsicheren Personen** waren sich am Ende des Gesprächs sechs Personen sicher, dass sie zumindest das Lehramtsstudium im Master of Education fortsetzen wollten, wobei davon nur zwei Personen zum aktuellen Zeitpunkt einen Einstieg in den Lehrerberuf beabsichtigten. Die restlichen vier Personen wollten ihre beruflichen Optionen nach dem Lehramtsstudium neu überdenken und entwickelten im Rahmen des Gesprächs erste Ansätze für neue passgenauere Wege. Von den hinsichtlich ihrer Studien- und Berufswahl zu Gesprächsbeginn sechs **sicheren Studierenden** waren zwar am Ende des Gesprächs alle entschlossen, ihr Studium im Master of Education fortzuführen. Allerdings waren sich zwei Personen am Ende der Beratung nicht mehr sicher, ob sie tatsächlich in den Lehrer:innenberuf einsteigen würden oder ein anderer beruflicher Weg passender wäre.

#### **Fazit**

Im Kontrast zu den im Rahmen von *TüSE – Check your Choice* ausgesprochenen Beratungsempfehlungen nach einem kritischen OSA-Ergebnis (N = 196) erscheint die Anzahl der Studierenden, die während des Projektzeitraumes gezielt eine *TüSE – Reflect your Choice* Beratung in Anspruch genommen haben (N = 16), auf den ersten Blick als sehr gering. Allerdings ist zu beachten, dass im betrachteten Zeitraum im Rahmen des bereits etablierten allgemeinen Angebots des TüSE Informations- und Beratungszentrums Lehramt<sup>10</sup> insgesamt N = 686 Beratungen zum Übergang in den Master of Education durchgeführt wurden, mit knapp 100 monatlichen Anfragen in den Spitzenzeiten im Frühjahr. Diese Beratungen wurden von den Studierenden nicht explizit mit dem OSA in Kontext gesetzt und deshalb nicht in die Auswertung der *TüSE – Reflect your Choice* Beratungen miteinbezogen (siehe Abb. 14).

---

<sup>10</sup> Im Kontext dieses allgemeinen Beratungsangebots variiert die Beratungsdauer von fünf bis max. 60 Minuten, Folgeberatungen sind in einem gewissen Umfang möglich (Christ et al., 2022).

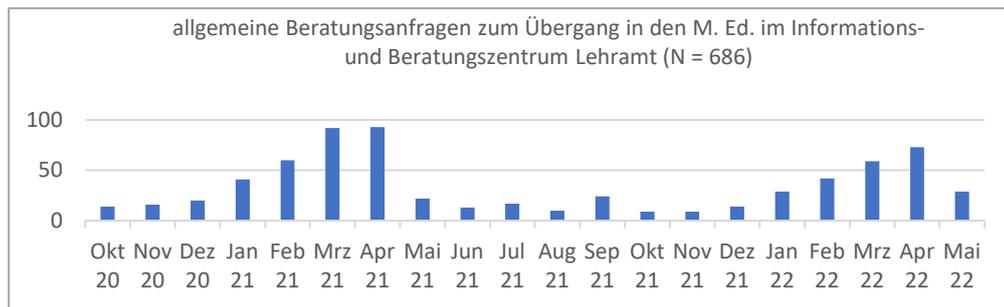


Abb. 14: allgemeine Beratungsanfragen zum Übergang in den Master of Education im TüSE Informations- und Beratungszentrum Lehramt während des Projektzeitraums

Beratungsanlässe und Anliegen variierten hierbei von rein organisatorischen Fragen über Studienprobleme bis hin zu Umorientierungsprozessen und infolgedessen zu Alternativen zum Lehramt. Ob sich unter diesen Studierenden auch welche befunden haben, die eine Beratungsempfehlung im Rahmen des *TüSE – Check your Choice* OSAs erhalten haben, die dies aber z. B. aufgrund der Angst vor Stigmatisierung in der Beratung nicht offenlegten, konnte nicht erhoben werden. Allerdings weisen diese Zahlen zum einen auf einen insgesamt hohen Beratungsbedarf in der Übergangsphase zwischen Bachelor und Master of Education hin. Zum anderen zeigt sich, dass gerade durch die Freiwilligkeit und Niedrigschwelligkeit der Beratungsangebote eine Vielzahl von Studierenden erreicht werden können und Unterstützungsangebote genutzt werden. Das neu entwickelte Beratungsangebot der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung, mit seiner auf den Übergang von lehramtsbezogenem Bachelor zum Master konzeptionierten Ausrichtung und der Möglichkeit einer zeitlich umfassenderen Einmalberatung zur intensiven Auseinandersetzung mit individuellen professionsbezogenen Entwicklungsfragen im Lehramtsstudium, ergänzt dieses allgemeine Beratungsangebot auf sinnvolle Weise. Durch die nachhaltige Einbettung des neuen Angebots in den Gesamtkanon der freiwilligen und niedrigschwelligen TüSE-Beratungsformate kann langfristig der Benefit der Übergangsberatung gegenüber ratsuchenden Studierenden sehr gut vermittelt werden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das Angebot intensiv zur Reflexion der eigenen berufsbiographischen Entwicklung am Übergang vom Bachelor in den Master of Education genutzt wird und dass es die professionsbezogene Orientierung und Standortbestimmung im Lehramtsstudium unterstützt. Es dient als Planungshilfe nächster Schritte und der Überprüfung passgenauer Berufsperspektiven. Insgesamt deuten diese Ergebnisse auf einen vertieften Reflexionsprozess der individuellen professionsbezogenen Entwicklung und der Passgenauigkeit von Person und Studium bzw. Person und Beruf im Rahmen der *TüSE – Reflect your Choice* - Übergangsberatung hin, womit ein wichtiges Projektziel erreicht wurde. Damit ist es gelungen, das bestehende Angebot des TüSE Informations- und Beratungszentrums Lehramt, und damit auch die Lehrerbildung in Tübingen, um ein exklusives und hochindividualisiertes Beratungsformat weiterzuentwickeln.

## 6. Dauerhafte strukturelle Verankerung der Maßnahmen und Angebote

Mit dem verpflichtenden Online-Self-Assessment *TüSE – Check your Choice* und der freiwilligen individuellen Beratung *TüSE – Reflect your Choice* ist es gelungen, am Übergang vom Bachelor in den Master of Education unterstützende Maßnahmen zur Standortbestimmung, Orientierung und entwicklungs- und professionsbezogenen Planungshilfe für Lehramtsstudierende an der Universität Tübingen erfolgreich zu implementieren. Durch die Verankerung der Verpflichtung zur Teilnahme am Online-Self-Assessment *TüSE – Check your Choice* als verbindliche Voraussetzung für die Immatrikulation in den Master of Education an der Universität Tübingen für interne und externe Bewerber:innen in §4 der Zulassungs- und Immatrikulationsordnung (ZIO) der Universität Tübingen ist die dauerhafte und nachhaltige Etablierung der Maßnahme gewährleistet. Die neu entwickelte Übergangsberatung *TüSE – Reflect your Choice* wird angekoppelt an das Informations- und Beratungszentrums Lehramt der TüSE und dort mit den vorhandenen personellen Ressourcen dauerhaft zur Verfügung gestellt, wodurch eine nachhaltige Etablierung der Maßnahme ermöglicht wird. Die entwickelten Angebote sind für alle Lehramtsstudierenden voll umfänglich zugänglich und niedrighschwellig nutzbar. Insgesamt ist es damit gelungen, über das Projekt TüMAS eine dauerhafte unterstützende Struktur zur professionsbezogenen Selbstreflexion am Übergang in den Master of Education aufzubauen und damit die Lehrerbildung am Standort Tübingen sinnvoll und nachhaltig weiterzuentwickeln.

## Abbildungsverzeichnis

- S. 3      Abb. 1      Lehramtsbezogenes Student Lifecycle Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft, 2014 und Schulmeister, 2007)
- S. 8      Abb. 2      Unterscheidung von Beratung (Reflexion) und Beurteilung/Bewertung (Selektion) im Rahmen von *TüSE – Check your Choice*
- S. 15     Abb. 3      Orientierungsmatrix anhand der Dimensionen Unterstützungsbedarf und Weiterstudium (eigene Darstellung)
- S. 19     Abb. 4      Beispiel für eine mögliche Anwendung der Orientierungsmatrix im Beratungsgespräch (eigene Darstellung)
- S. 21     Abb. 5      Studien-/ Berufswahlsicherheit
- S. 21     Abb. 6      Klassifizierung Studierende, die *TüSE – Check your Choice* bearbeitet haben.
- S. 22     Abb. 7      Usability *TüSE – Check your Choice* (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“).
- S. 22     Abb. 8      Selbsteinschätzung im Rahmen der Evaluation (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“).
- S. 22     Abb. 9      Subjektive Bewertung von *TüSE – Check your Choice* (Skala: 1 = „stimmt überhaupt nicht“; 6 = „stimmt genau“).
- S. 23     Abb. 10     Cognitive Load bei Items / Video. (Skala: 1 = " stimmt absolut nicht"; 7 = "stimmt völlig").
- S. 24     Abb. 11     Anregung zur Reflexion (Skala: 1 "stimme gar nicht zu" ; 5 "stimme voll und ganz zu").
- S. 24     Abb. 12     Selbstwirksamkeitserwartung und Zuversicht bezüglich des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrberufs.

S. 26    Abb. 13    Übersicht Beratungsanliegen (Beratungen N = 16)

S. 28    Abb. 14    allgemeine Beratungsanfragen zum Übergang in den Master of Education  
im TüSE Informations- und Beratungszentrum Lehramt während des Pro-  
jektzeitraums

### **Tabellenverzeichnis**

S. 14    Tab. 1    Vermutete Fallvarianten der *TüSE – Reflect your Choice* Beratung

## Literatur

- Arnold, N. & Hachmeister, C.D. (2004). *Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen* (Arbeitspapier Nr. 52). Gütersloh: CHE.
- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M. & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt Profil. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\_innenbildung?*, 3(2), 457–478.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beckmann, V. (2016). Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_6)
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Brüggemann, H., Ehret, K. & Klütman, C. (2016). *Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden* (6. überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666491641>
- Christ, A., Bauer, P., Weinhardt, M., Bohl, T., Beck, N., Kastl, G., Keller, R. & Kniep, K. (2022). TüSE – Informations- und Beratungszentrum Lehramt: Konzeption des Informations- und Beratungsangebots für Lehramtsinteressierte und Lehramtsstudierende der Tübingen School of Education. <https://uni-tuebingen.de/de/60884>
- Czerwenka, K., Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Aufl., S. 468–488). Münster: Waxmann.
- DGfB (Deutsche Gesellschaft für Beratung/German Association for Counseling e. V.) (2003). *Beratungsverständnis*. Abgerufen März 03, 2020, von [https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB\\_Beratungsverstaendnis.pdf](https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Beratungsverstaendnis.pdf)
- Dietrich, S. & Latzko, B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 137–151). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_7)
- dvb (Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung) (2020). *Qualitätsdiskussion*. Abgerufen März 03, 2020, von <https://dvb-fachverband.de/bbb-beratung/qualitaetsdiskussion/>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. (Oxford Centre for Staff and Learning Development). 2013. Oxford Brooks University. Oxford. UK. <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>
- GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.) (2020). *Beratungsverständnis*. Abgerufen März 03, 2020, von <https://gibet.org/fachthemen/>
- Glutsch, N. & König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494–510. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674560>
- Gröschner, A. (2015). „Erfassung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung im Praktikum“. *KLiP-Kompaktskalen*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Großmaß, R. (2007). Studienberatung und sozialer Raum Hochschule. In U. Sickendiek, F. Nestmann, F. Engel & V. Bamler (Hrsg.), *B3B. Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (S. 239–252). Tübingen: dgvt-Verlag.

- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnung auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. DZHW-Projektbericht. Abgerufen Mai 22, 2020, von [https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr\\_id=240](https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240)
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5(2), 1 - 18.
- Höft, S., Ortner, T. & Hell, B. (2020). Das D-A-CH-Projekt „OSA-Portal“. Übersichtportal für deutschsprachige Online-Self-Assessments zur Studienorientierung und -beratung. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. [Teil] E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Praxisbeispiele und Innovationen* (S. 93–108). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IVBB-IAEVG-AIOSP-AIOEP) (2001). *Pariser Deklaration*. Abgerufen März 03, 2020, von [https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/IAEVG/IAEVG\\_3\\_Paris\\_Deklaration\\_2001.pdf](https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/IAEVG/IAEVG_3_Paris_Deklaration_2001.pdf)
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projekts* (2. Welle; Februar / März 2010). Kiel: IPN.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Klepsch, M., Schmitz, F., & Seufert, T. (2017). Development and Validation of Two Instruments Measuring Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01997>
- Klingsieck, K. B. (2019) Kurz und knapp – die Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 249–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000230>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Knispel, J., Wittneben, L., Slavchova, V. & Arling, V. (2021). Skala zur Messung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (BSW-5-Rev). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis303>
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufs-wahrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- Kubinger, K.D. (2009): *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2., überarbeitete u. erweiterte Aufl.). Göttingen.
- 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. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): *Self-Assessment: Theorie und Konzepte*. Lengerich, S. 9-24
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). Abgerufen Februar 02, 2020, von

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungs-abklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungs-abklaerung.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019)*. Bonn: KMK.

Lüdmann, M., Beckmann, V. & Boeger, A. (2016). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 91–113). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_5)

Märtens, M. (1999). *Einmalberatung. Chancen, therapeutische Grundlagen und Grenzen*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2018). *Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ veröffentlicht*. Pressemitteilung. Abgerufen Juni 16, 2020, von <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=143876&processor=processor.sa.pressemitteilung>

Nestmann, F., Sickendiek, U. & Engel, F. (Hrsg.) (2014). *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag.

Nestmann, F. (2014). Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In U. Sickendiek, F. Nestmann, F. Engel & V. Bamler (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 783–796). Tübingen: dgvt-Verlag.

Neugebauer, M., Heublein, U., Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V.) (2020). *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Abgerufen März 03, 2020, von <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf>

Nolle, T. (2016). Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 13–30). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_2)

Peltier, J., Hay, A. & Drago, W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0273475305279657>

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>

Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>

Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M. (2018). *Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zusammenfassung zum Abschlussbericht*. Abgerufen Juni 15, 2020, von [https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung\\_und\\_Entwicklung/Studienerfolg\\_und\\_Studienmisserfolg/Zusammenfassung\\_zum\\_Abschlussbericht\\_Studienerfolg\\_und\\_-misserfolg\\_im\\_Lehramtsstudium.pdf](https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Zusammenfassung_zum_Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf)

Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. *Forschung Frankfurt*, 3, 60–64.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in

- Lern- und Leistungssituationen (Langversion, 2001). *Diagnostica*, 2, 57–66.
- Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255.  
<https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Römer, J., Rothland, M. & König, J. (2017). Empirische Arbeit: Persönlichkeitsfaktoren und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Zusammenhänge zwischen NEO-FFI, AVEM und Pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 203–222.  
<https://doi.org/10.2378/peu2017.art13d>
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.002>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarbeitete Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Frankfurt: Pearson.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–97). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5)
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (S. 45–77). Münster: Waxmann.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2018). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666453724>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozess-paradigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Stimmer, F. & Weinhardt, M. (2010). *Fokussierte Beratung in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/9783497021253>
- Stoll, G. (2019). Funktionen von Online Self-Assessments – Wie Hochschulen Self-Assessments zur Studienfachwahl effektiv nutzen können. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich ankommen - Strategien, Strukturen und Best Practise deutscher Hochschulen für den Übergang Schule- Hochschule* (S. 65–76). Münster: Waxmann.
- Stoll, G. & Weiss, S. (2022). *Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl. Entwicklung Konzepte Qualitätsstandards*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63827-9>
- Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studienendauswahl und Studienentscheidung*, (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts – Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 66, 63–80.

Walther, A. & Weinhardt, M. (2014). Beratung in Übergängen. Zum Problem der potenziellen Entgrenzung einer sozialpädagogischen Handlungsform. In J. Lorenzen, L. Schmidt & D. Zifonun (Hrsg.), *Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge* (S. 121–139). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14. überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.

## Anlagen

### Anlage 1 – OSA TüSE – Check your Choice: Gegenüberstellung der ursprünglich verwendeten Referenzwerte und der Referenzwerte basierend auf den Ergebnissen der Kohorten 1 bis 4

Im Folgenden sind erste Ergebnisse der Kohorten 1 bis 4 von TüSE - CyC dargestellt. Kohorte 1 beinhaltet alle Studierenden, die TüSE – Check your Choice zwischen dem 24. November 2020 [Startzeitpunkt] und dem 28. Februar 2021 vollständig bearbeitet haben. Kohorte 2 beinhaltet alle Studierende, die das Tool zwischen 01. März 2021 und 13. Oktober 2021 bearbeitet haben. Der Zeitraum von 1. März bis einschließlich 31. März 2021 beinhaltet dabei sowohl die restlichen Studierenden aus Kohorte 1 als auch einen ersten Teil der 2 Kohorte. Grund dafür ist eine unvorhergesehene Überlagerung der Immatrikulationszeiträume beider Kohorten im März 2021, die eine trennscharfe Zuordnung der Studierenden zu den einzelnen Kohorten anhand der erhobenen Daten unmöglich macht. Seit dem 1. Juni 2021 ist eine etwas genauere Zuordnung zu den Kohorten möglich, da ein Item implementiert wurde, welches den beabsichtigten Bewerbungszeitpunkt der Studierenden erfragt. Ab diesem Zeitpunkt ist der Bearbeitungszeitpunkt des Tools nicht mehr allein ausschlaggebend für die Zuordnung zu einer Kohorte. Die 3. Kohorte beinhaltet daher Studierende, die das Tool zwischen dem 22. Oktober und dem 03. Mai bearbeitet haben, bzw. angegeben haben, dass sie beabsichtigen sich im Sommersemester 2022 für den Master of Education zu immatrikulieren. Die derzeit laufende 4. Kohorte beinhaltet Studierende, die das Tool zwischen dem 13. Dezember 2021 und 08. Juni 2022 bearbeitet haben und zudem angegeben, sich für das Wintersemester 2022/23 immatrikulieren zu wollen. Die folgende Darstellung beinhaltet ausschließlich Daten, zu deren Verarbeitung uns eine Einwilligung der jeweiligen Teilnehmer vorliegt.

<b>Ursprünglich verwendete Referenzwerte</b>	<b>Referenzwerte TüSE CyC Gesamt (Kohorten 1 – 4)</b>
<i>FEMOLA (n = 219) (vgl. Pohlmann &amp; Möller, 2010, S. 81)</i>	N = 771
<i>Nützlichkeit allgemein: M = 2,70; SD = 0,62</i>	M = 2,59; SD = 0,59
<i>Nützlichkeit finanziell: N/A</i>	M = 2,76; SD = 0,71
<i>Nützlichkeit Familiär / Freizeit: N/A</i>	M = 2,49; SD = 0,64
<b>Pädagogisches Interesse</b> <i>M = 3,41; SD = 0,43</i>	M = 3,71; SD = 0,37
<i>Fähigkeitsüberzeugung M = 3,25; SD = 0,45</i>	M = 3,44; SD = 0,45
<i>Soziale Einflüsse M = 1,98; SD = 0,64</i>	M = 2,14; SD = 0,73
<i>Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums M = 1,55; SD = 0,51</i>	M = 1,40; SD = 0,48
<b>Fachliches Interesse</b> <i>M = 3,41; SD = 0,53</i>	M = 3,66; SD = 0,43
<i>NEO-FFI (N = 1287) (vgl. Römer, Rothland &amp; König, 2017, S. 211).</i>	N = 771
<i>NEO-FFI Gesamte Skala: M = 36,37; SD = 6,07</i>	M = 32,49; SD = 8,35
<i>PaLea (N = 582) (vgl. Kauper et al., 2012, S.7 – 12)</i>	N = 771

Fachinteresse: <i>M = 3,00; SD = 0,59</i>	M = 3,40; SD = 0,46
BiWiss: <i>M = 2,57; SD = 0,71</i>	M = 2,77; SD = 0,68
LIST-K (N = 294) (vgl. Klingsieck, 2019, S. 254)	N = 771
<b>Kognitive Strategien</b> <i>M = 3,59; SD = 1,05</i>	M = 3,96; SD = 0,53
AVEM (n = 972 ) (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 102)	N = 771
<i>Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit</i> <i>M=10,8; SD=3,1</i>	M = 10,05; SD = 3,51
<i>Innere Ruhe / Ausgeglichenheit</i> <i>M=14,0; SD=3,0</i>	M = 14,91; SD = 2,98
<i>Verausgabungsbereitschaft</i> <i>M=11,1; SD=3,0</i>	M = 11,92; SD = 3,38
<b>Resignationstendenz</b> <i>M=10,5; SD=3,0</i>	M = 13,75; SD = 3,00
<b>Lebenszufriedenheit</b> <i>M=16,3; SD=2,7</i>	M =17,35; SD = 2,55
<i>Offensive Problembewältigung</i> <i>M=14,0; SD=3,0</i>	M = 15,10; SD = 2,81
<b>Beruflicher Ehrgeiz</b> <i>M=13,5; SD=2,8</i>	M = 14,67; SD = 3,10
<i>Distanzierungsfähigkeit</i> <i>M=13,2; SD=2,7</i>	M = 13,91; SD = 3,18
<i>Perfektionsstreben</i> <i>M=14,0; SD=2,8</i>	M = 13,95; SD = 3,40
<i>Erfolgserleben im Beruf</i> <i>M=14,9; SD=3,0</i>	M = 16,59; SD = 2,82
<i>Erleben sozialer Unterstützung</i> <i>M=17,0; SD=2,7</i>	M = 17,04; SD = 2,70
<i>Studienspezifische Selbstwirksamkeitsskala</i> N/A	M = 4,90; SD = 0,69
<i>Studienezufriedenheit</i> N/A	M = 6,25; SD = 1,15
Kompetenzen N = 114 (vgl. Gröschner, Klaß & Dehne, 2018, S. 197 ff.)	N = 771
<i>Kompetenzempfinden im Bereich Unterrichten</i> <i>M = 5,044 ; SD = 0,767</i>	M = 5,48; SD = 0,90
<i>Kompetenzempfinden im Bereich Erziehen</i> <i>M = 4,994 ; SD = 0,909</i>	M = 5,44; SD = 0,90
<i>Kompetenzempfinden im Bereich Beurteilen</i> <i>M = 4,868 ; SD = 0,887</i>	M = 5,25; SD = 0,98
<i>Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren</i> <i>M = 4,683 ; SD = 0,795</i>	M = 4,98; SD = 1,11

## Anlage 2 – TüSE – Reflect your Choice Beratungsprotokoll

Gespräch Nr.:	<input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> d	Datum:
Fächer/Semester:	Dauer:	
Beratungsanlass:		
Relevante Aspekte aus <i>TüSE – Check your Choice</i> : <input type="checkbox"/> Begründung Studienwahl <input type="checkbox"/> Studieninteresse <input type="checkbox"/> Lernstrategien <input type="checkbox"/> Umgang mit Anforderungen des Studiengangs <input type="checkbox"/> Selbstwirksamkeit <input type="checkbox"/> Studienzufriedenheit <input type="checkbox"/> Kompetenzzempfinden/Anwendbarkeit von Erlerntem <input type="checkbox"/> Studien-/Berufswahlsicherheit		
Beratungsanliegen:		
Auftragsklärung:		
Angewandte Vorgehensweisen/Methoden:		
Ergebnisse/Vereinbarungen/nächste Schritte:		
Weitervermittlung an:		
Bewertung der Sitzung durch Ratsuchende:		
Anmerkungen:		