

Jost Stellmacher, Laura Lübke, Dominique Roitzsch-Pröhl, Maïke Trautner und Malte Schwinger

Das Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung – eine evaluationsgestützte Reflexion bisheriger Erfahrungen

1 Einleitung

Der Lehrerberuf bringt eine Fülle von Anforderungen mit sich, die weit über das reine Unterrichten in einem Fach hinausreichen. Die Komplexität der Anforderungen wird z. B. in Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2014) oder verschiedenen Kompetenzmodellen für den Lehrkräfteberuf skizziert (z. B. Kunter et al., 2011; Frey & Jung, 2010). In solchen Modellen werden diejenigen Kompetenzen systematisiert, die für die Bewältigung der Anforderungen an Lehrkräfte als relevant erachtet

werden. Frey und Jung (2010) betonen beispielsweise vier wichtige Kompetenzbereiche für Lehrkräfte: Selbstkompetenzen (ein förderlicher Umgang mit sich selbst und der eigenen Arbeitsweise), Sozialkompetenzen (ein förderlicher Umgang mit anderen), Methodenkompetenzen (Kompetenzen für das Lehren und Lernen) und Fachkompetenzen (Kompetenz im eigenen Unterrichtsfach). Die Kultusministerkonferenz (KMK) wies darauf hin, dass Bewerberinnen und Bewerber für ein Lehramtsstudium die Anforderungen an die Tätigkeit als Lehrkraft unterschätzen. Entsprechend bestünde ein Bedarf zur gezielten Reflexion der Passung von individuellen Kompetenzen und beruflichen Anforderungen (KMK, 2013).



Dr. Jost Stellmacher

Seit über zehn Jahren werden in Deutschland verstärkt Angebote zur Eignungsreflexion, Beratung und Begleitung von Studierenden im Lehramt an den Hochschulen aufgebaut. Es lassen sich zumeist drei Ansätze unterscheiden (vgl. Nieskens, 2016):

- onlinegestützte *Selbsterkundungsverfahren* („online-self-assessments“ OSAs) oder Orientierungspraktika für Studieninteressierte,
- *individuelle Begleitung und Beratung* der Studierenden zu ihrer professionellen Entwicklung während des Studiums,
- Entwicklung von *Trainings-/Weiterbildungsansätzen*, die den Studierenden sowohl spezifische Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Stärken als auch zur Kompensation ihrer Schwächen bieten.

Schließlich wurde in der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013) die „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“ als ein wichtiger Förderschwerpunkt hervorgehoben. Im Rahmen des Marburger Projekts „ProPraxis - Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg: professionell, praktisch, gut“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde ebenfalls – ergänzend zu bereits bestehenden Beratungsangeboten – ein professionsbezogenes Beratungsangebot am Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der Philipps-Universität Marburg etabliert. Im Folgenden werden die bisherigen Erfahrungen mit dem Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung und Perspektiven für die Entwicklung des Angebots in der zweiten Phase skizziert.

2 Das Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung

2.1 Hintergrund

Die Philipps-Universität Marburg bietet einen Studiengang Lehramt an Gymnasien an, der mit insgesamt 22 Fächern ein vielfältiges Fächerspektrum bereitstellt. Damit ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg in 12 von 16 Fachbereichen präsent. Zudem stellt dieser Studiengang mit rund 2.400 Studierenden einen der größten an der Philipps-Universität dar.

Im Rahmen des Marburger Projekts ProPraxis wurde zwischen 2015 und 2018 eine neue Studien- und Prüfungsordnung etabliert, die u. a. eine Neuordnung der Praxisphasen im Lehramtsstudium bedeutete. Eine Besonderheit der Neuordnung sind die fachübergreifend konzipierten Marburger Praxismodule (MPM), in denen zwei schulische Praktika (in der Pilotphase der MPM von 2015 bis 2018 ein zweiwöchiges Hospitationspraktikum im dritten Semester und ein zentrales mindestens achtwöchiges Blockpraktikum im fünften Semester) durch universitäre Veranstaltungen systematisch vor- und nachbereitet werden. Die neugeschaffenen Marburger Praxismodule (MPM) orientieren sich an der Leitidee eines doppelten Praxisverständnisses. Im Sinne des doppelten Praxisverständnisses werden in einer ersten universitären Praxis die eigenen fachlichen Verstehens- und Bildungsprozesse reflexiv bearbeitet und fachliche Kerninhalte fachdidaktisch modelliert, um diese dann für eine zweite schulische Praxis inszenieren zu können (Laging, Hericks & Saß, 2015). Insbesondere dem Blockpraktikum kommt dabei eine zentrale Reflexionsfunktion zu.

Im Rahmen von Vorbereitungs- und Begleitseminaren der Praktika sowie von gemeinsam durch die Fächer und die Schulpädagogik durchgeführten, individuellen Feedbackgesprächen im Anschluss an die Schulpraxisphase im fünften Semester erhalten die Studierenden die Möglichkeit einer intensiven und ausgiebigen Reflexion ihrer fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sowie diverser Methodenkompetenzen. Eine systematische Auseinandersetzung mit eher psychologisch ausgerichteten Sozial- und Selbstkompetenzen findet hingegen kaum statt. Aus diesem Grund wurde in die MPM zusätzlich ein professionsbezogenes Beratungsangebot eingebettet, das diese Lücke schließen soll. Das Angebot besteht dabei aus einzelnen universitären Veranstaltungen und individuellen Beratungsgesprächen und verfolgt die Aufgabe, eine systematische Reflexion spezifischer fachübergreifender und eher psychologisch ausgerichteter Kompetenzentwicklungen auf Basis konkreter Praxiserfahrungen durchzuführen. Durch die Integration verschiedener Beratungsperspektiven mit je unterschiedlicher fachlicher Fundierung (fachdidaktisch, pädagogisch, psychologisch) erhalten die Studierenden in den MPM somit umfassende Rückmeldungen und Gelegenheiten, ihre zahlreichen Praktikumserfahrungen und die damit zusammenhängende professionelle Entwicklung zu reflektieren. Die professionsbezogene Beratung, wie

sie hier dargestellt wird, konzentriert sich dabei auf die Reflexion eher psychologisch ausgerichteter überfachlicher Kompetenzen.

2.2 Konzeptuelle Entwicklung der professionsbezogenen Beratung in der ersten Förderphase von ProPraxis (2015-2018)

In der ersten Förderphase von ProPraxis wurde das Angebot einer professionsbezogenen Beratung am Zentrum für Lehrerbildung aufgebaut.¹ Im Kern geht es dabei um eine systematische Reflexion der professionellen Entwicklung von Studierenden in ausgewählten überfachlichen Kompetenzbereichen. Das Ziel der Beratungen ist es, eine Bewusstheit über bestehende Stärken und Ressourcen herzustellen, aber auch auf mögliche Schwachpunkte und Entwicklungs Herausforderungen in der bisherigen professionellen Entwicklung in diesem überfachlichen Bereich hinzuweisen.

Organisatorisch begleitet das Beratungsangebot das mehrwöchige zentrale schulische Blockpraktikum im fünften Semester mit zwei individuellen und vertraulich geführten Gesprächen, die je vor und nach dem Blockpraktikum stattfinden. Die Teilnahme an den Beratungsgesprächen ist freiwillig, damit die Gespräche den Charakter eines echten Beratungsangebots behalten. Im Folgenden werden einige Besonderheiten des Marburger Modells der professionsbezogenen Beratung hervorgehoben.

I. Curriculare Einbettung. Das professionsbezogene Beratungsangebot ist curricular in die MPM integriert und wurde bisher durch einzelne Seminarsitzungen im 3. und 4. Semester von Mitarbeitenden des Arbeitsbereichs Beratung des ZfL systematisch vorbereitet² (s. Abb. 1). In diesen Sitzungen erhalten die Studierenden zum einen eine Einführung in die Beratungsmethodik und -thematik und zum anderen lernen sie die Beratenden im Zentrum für Lehrerbildung kennen. Die Beratenden sind Psychologinnen und Psychologen, die eine spezifische Expertise oder Berufserfahrung

(z. B. in Diagnostik, Beratung und/oder Erfahrungen in der klinischen Psychologie oder Schulpsychologie) mitbringen.

Die Teilnahme an den Seminarsitzungen zur Vorbereitung der Beratungsgespräche ist verpflichtend, sodass sichergestellt ist, dass alle Studierenden über das Angebot zur Teilnahme an den Beratungsgesprächen informiert werden. Zusätzlich werden die Chancen zur Reflexion der eigenen bisherigen Kompetenzentwicklung durch die Beratung verdeutlicht. Außerdem wird versucht, mögliche Befürchtungen negativer Konsequenzen bei Teilnahme an der Beratung auszuräumen. Die curriculare Einbindung der professionsbezogenen Beratung soll so – neben der inhaltlichen Vorbereitung und Auseinandersetzung – die Hemmschwelle zur Teilnahme an den Beratungsgesprächen senken.

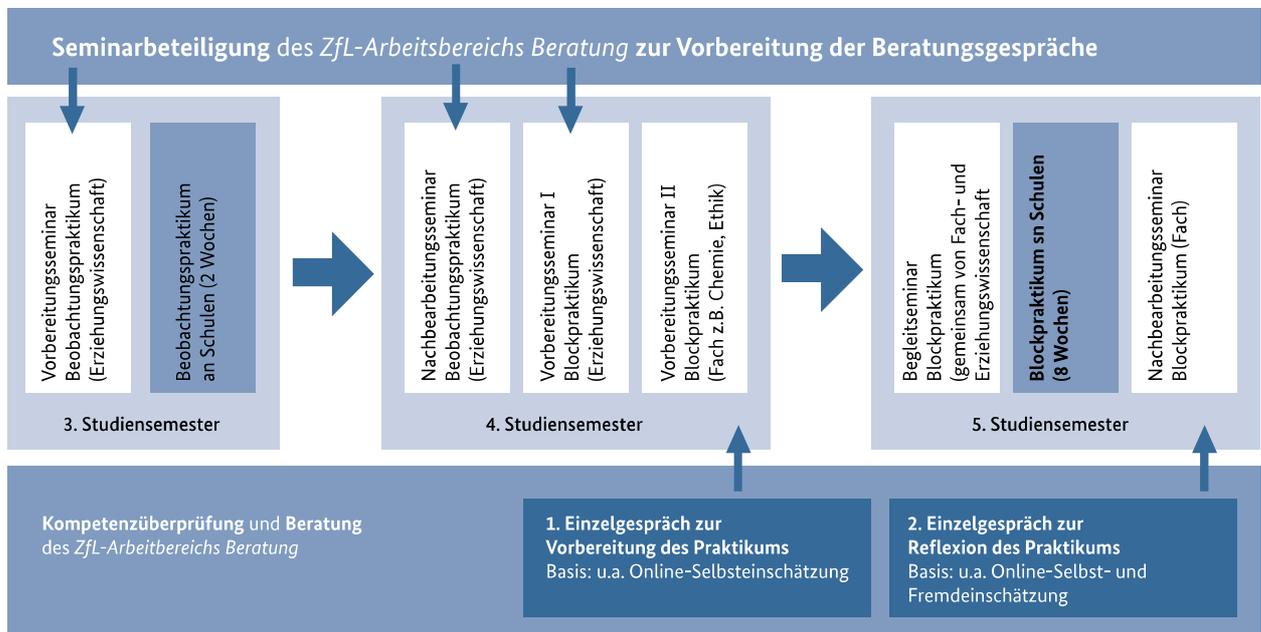
Das erste Beratungsgespräch findet in der Vorbereitungsphase auf das zentrale Blockpraktikum statt. Schwerpunkt ist hier die Reflexion von motivationalen Hintergründen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, die Reflexion von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern sowie die Erarbeitung von individuellen Entwicklungsaufgaben für das bevorstehende Praktikum. In dieser ersten Phase können die Studierenden frühzeitig auch eigene Themen mit in die Beratung einbringen. Der zweite Beratungstermin folgt kurz nach dem Blockpraktikum. Hier reflektieren die Studierenden auf Grundlage ihrer Praxiserfahrungen ihre Stärken und Entwicklungsbedarfe bezüglich spezifischer fachübergreifender Unterrichts-, Sozial- und Selbstkompetenzen (z. B. Förderung von Lehr-Lernprozessen, Aktivierung von Schülerinnen und Schülern, Motivierungsfähigkeit, Sensibilität und Empathie, Kommunikationsbereitschaft, Fähigkeit zum rationalen Arbeiten, sicheres Auftreten vor der Klasse).

II. Diagnostische Daten als Grundlage der Beratungen. Grundlage der Reflexionen in den Beratungsgesprächen sind diagnostisch interpretierbare Daten zu den im jeweiligen Gespräch relevanten Themen (z. B. Berufswahlmotive, spezifische überfachliche Kompetenzen), die im Vorfeld der Beratung mit Hilfe von standardisierten Online-Fragebögen erhoben werden. Die Informationen aus den Datenerhebungen dienen den Beraterinnen und Beratern in den Gesprächen als Katalysator, um möglichst schnell zentrale Themen identifizieren und thematisieren zu können. Die

1 Großer Dank geht dabei an die Mitarbeitenden der ersten Phase von ProPraxis im Arbeitsbereich Beratung des Zentrums für Lehrerbildung: Christin Burgdorf, Moritz Epp, Steffi Pohl und Maika Trautner.

2 Großer Dank geht an alle Dozierenden der Schulpädagogik, die uns in der ersten Projektphase von ProPraxis bei der Umsetzung dieser curricularen Einbindung hervorragend unterstützt haben.

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Ablaufs der professionsbezogenen Beratung



Fragebögen sollen dabei schon beim Ausfüllen, aber auch bei der Interpretation im Beratungsgespräch als Reflexionsfläche für ein breites Spektrum an Kompetenzen dienen.

Die Herausforderung war, dass bislang nur im begrenzten Maße Erhebungsverfahren zu den relevanten Themen der Beratung vorliegen, zu denen auch entsprechende Vergleichsdaten möglichst von repräsentativen Stichproben verfügbar sind. Erst wenn solche Vergleichsdaten vorliegen, ist eine diagnostische Verwendung dieser Erhebungsverfahren zuverlässig möglich. In der ersten Phase von ProPraxis wurde auf bereits bestehende Instrumente zurückgegriffen (z. B. AVEM von Schaarschmidt & Fischer, 2008; FIT-L P (R) von Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 2017 oder FEMOLA von Pohlmann & Möller, 2010). Für weitere Instrumente wurde begonnen, eigene Vergleichsdaten zu generieren (z. B. mit dem Fragebogen zur Kasseler Kompetenzeinschätzung (KKE), Projekt „Evaluation des Modellversuchs Praxissemester“, 2015;³ vgl. auch Klingebiel, Stellmacher & Hänze, 2018).

3 Wir möchten uns ganz herzlich bei Franz Klingebiel von der Universität Kassel für die Zurverfügungstellung des KKE und die sehr gute Kooperation bedanken.

III. Nutzung von Selbst- und Fremdeinschätzungen.

Die Studierenden werden zum einen gebeten, in relevanten fachübergreifenden Bereichen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens⁴ Selbsteinschätzungen vorzunehmen. Für das zweite Beratungsgespräch nach dem Blockpraktikum wird den Studierenden zum anderen empfohlen, sich von den betreuenden Lehrkräften in der Praktikumschule eine Rückmeldung in Form einer Fremdwahrnehmung einzuholen. Auch hierzu werden standardisierte diagnostische Fragebögen zu ausgewählten Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen online bereitgestellt, in denen die Lehrkräfte auch die Möglichkeit haben, Rückmeldungen in Form von offenen Kommentaren abzugeben.

IV. Fortbildungsoptionen und Netzwerke.

Wenn Studierende im Beratungsprozess weiterführenden Unterstützungsbedarf äußern, wird gezielt und konkret über mögliche Fortbildungs- und weitere Beratungsangebote inner- und außerhalb der Universität

4 Die Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung bestehen größtenteils aus etablierten Skalen, die ein standardisiertes Antwortformat haben. Zumeist wurde auf bewährte Fragebögen zurückgegriffen, zu denen Vergleichsdaten existierten (z. B. Femola, AVEM oder Fit-L P(R); s. Beschreibung im vorherigen Kapitel). Ergänzt wurden die standardisierten Skalen durch einzelne Fragen mit offenem Antwortformat.



An angehende Lehrkräfte werden vielfältige Anforderungen gestellt.

informiert. Dazu sind erste Netzwerke aufgebaut worden (z. B. zu Beratungsangeboten der Zentralen Arbeitsstelle für Studienberatung der Philipps-Universität Marburg, zu psychosozialen Beratungsangeboten, zur Bundesagentur für Arbeit). Zusätzlich sind zwei gezielte Fortbildungsworkshops zu den Themen Stressmanagement und Selbstpräsentation entwickelt worden, die von den Studierenden extracurricular belegt werden können.

3 Evaluationsergebnisse zum Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung in der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die professionsbezogene Beratung ist systematisch in den ersten drei Kohorten der neuen Marburger Praxismodule evaluiert worden. Die Evaluation erfolgte jeweils nach dem zweiten Beratungsgespräch am Ende des 5. Semesters. Dazu erhielten die Studierenden am Ende der zweiten Beratung einen Fragebogen mit der

Bitte, diesen auszufüllen und in eine verschlossene, außerhalb der Beratungsräume bereitstehende Urne einzuwerfen. Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass die Urne erst am Ende aller Beratungsgespräche geöffnet wird. Dadurch blieb die Anonymität der Befragten gewahrt. An diesen Evaluationen nahmen jedoch nur Studierende teil, die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Daher erreichte diese Evaluation nur einen Teil der MPM-Studierenden. Ein wichtiges Ziel der Evaluation war jedoch auch, Informationen zu erhalten, warum einige Studierende das Beratungsangebot nicht wahrnahmen. Zur Klärung dieser Fragestellung wurde eine weitere Befragung mit der zweiten MPM-Kohorte durchgeführt, bei der alle MPM-Studierenden erreicht werden konnten. Dies erfolgte im Begleitseminar zum Blockpraktikum im WS 2017/18. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Studierenden bereits die Möglichkeit, an dem ersten Beratungsgespräch teilzunehmen. Das zweite Beratungsgespräch folgte noch.

Folgende Fragestellungen wurden mit den dargestellten Evaluationsstudien zum Beratungsangebot insgesamt untersucht:

1. Wie hoch waren die Teilnahmequoten an den freiwilligen individuellen Beratungsgesprächen?
2. Was waren Gründe für eine Nicht-Teilnahme an den Beratungsgesprächen?
3. Wie bewerteten Studierende, die an einem Beratungsgespräch teilgenommen haben, das Gesamtkonzept des Beratungsangebots inklusive der curricularen Vorbereitung und den individuellen Beratungsgesprächen?
4. Wie bewerteten Studierende, die an einem Beratungsgespräch teilgenommen haben, die individuell durchgeführten Beratungsgespräche?
5. Wie bewerteten Studierende, die an einem Beratungsgespräch teilgenommen haben, den Einsatz von diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren mit Hilfe von standardisierten Fragebögen?

3.1 Beschreibung der Stichproben

Pro Jahr beginnen in der Regel zwischen 450 und 500 Studierende ein Lehramtsstudium an der Philipps-Universität Marburg. Nur ein Teil dieser Studierenden konnte in der ersten Phase von ProPraxis an dem Modellprojekt der Marburger Praxismodule (MPM) teilnehmen, da zunächst lediglich 11 von 22 Fächern im Modellprojekt involviert waren. Das professionsbezogene Beratungsangebot konzentrierte sich in der ersten Phase von ProPraxis auf Studierende in den MPM und wurde mittlerweile mit drei Studierendengruppen durchgeführt. Zu allen drei Kohorten liegen Evaluationsdaten vor.

Die Evaluation des Beratungsangebots mit der ersten MPM-Kohorte mit einer Kohortengröße von 45 Studierenden, die die MPM durchlaufen haben, erfolgte mit 21 von 22 Studierenden (95 %), die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Von den Befragten hatten 20 (95 %) auch an der ersten Beratung teilgenommen. Elf Befragte waren weiblich (52 %) und zehn männlich (48 %). Das Durchschnittsalter betrug 22,4 Jahre (SD = 1,4).

Die Evaluation des Beratungsangebots mit der zweiten MPM-Kohorte (n = 73) erfolgte mit 15 von 15 Studierenden (100 %), die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Davon hatten zehn (67 %) auch an der ersten Beratung teilgenommen. Von den Befragten waren neun weiblich (60 %) und sechs männlich (40 %). Das Durchschnittsalter betrug 21,5 Jahre (SD = 1,0).

Die Evaluation des Beratungsangebots mit der dritten MPM-Kohorte (n = 63) erfolgte mit 16 von 20 Studierenden (80 %), die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Von den Befragten hatten 14 (88 %) auch an der ersten Beratung teilgenommen. Zehn Befragte waren weiblich (63 %) und fünf männlich (40 %). Eine Person hatte keine Angabe zum Geschlecht gemacht.⁵

Die oben beschriebene Zusatzbefragung zu Gründen der Nicht-Teilnahme erfolgte mit 51 MPM-Studierenden (70 %) der zweiten MPM-Kohorte. Davon waren 22 weiblich (43 %) und 29 männlich (57 %). Von diesen 51 Studierenden hatten nach eigenen Angaben 27 Studierende *nicht* an dem ersten Beratungsgespräch teilgenommen und 16 Studierende beabsichtigten am zweiten Beratungsgespräch nicht teilzunehmen.

3.2 Ergebnisse

Teilnahmequoten (Fragestellung 1).

In der Konzeption des Marburger Modells der Professionsbezogenen Beratung war zwar die Teilnahme an den vorbereitenden Seminarsitzungen im Rahmen der MPM verpflichtend, die Teilnahme an den individuellen Beratungsgesprächen aber freiwillig, damit der Beratungscharakter erhalten blieb. Die Frage war, wie viele Studierende trotz der Freiwilligkeit des Angebots für die Beratungsgespräche motiviert werden konnten.

In der ersten MPM-Kohorte (Studienbeginn WS 2014/15) nahmen 79 % (n = 31) der MPM-Studierenden des jeweiligen Semesters⁶ an dem ersten Beratungsgespräch vor dem Blockpraktikum und 52 % (n = 22) an dem zweiten Beratungsgespräch nach dem Blockpraktikum teil. Diese Quote lag bei der ersten Beratung der zweiten MPM-Kohorte (Studienbeginn WS 2015/16) mit 41 % (n = 30) der Studierenden im jeweiligen Semester und mit 25 % (n = 15) bei der zweiten Beratung deutlich niedriger, um bei der dritten MPM-Kohorte (Studienbeginn WS 2016/17) wieder auf 70 % (n = 44) bzw. 32 % (n = 20) anzusteigen.

5 Um die Anonymität einzelner Personen nicht zu gefährden, wurde das Alter bei der dritten Evaluation nicht erfasst.

6 Die Anzahl der Studierenden schwankte aus diversen Gründen zwischen dem 1. bis zum 5. in Teilen etwas (z. B. durch Pause im Studium, Studienabbruch). Daher beziehen sich die Prozentzahlen immer auf die Anzahl der MPM-Studierenden, die im aktuellen Semester an den relevanten MPM-Veranstaltungen teilnahmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahmequoten zwar zwischen den Semestern deutlich variierten, aber die meisten Studierenden zumindest an einem der beiden Beratungsgespräche teilnahmen. Anzumerken ist dabei, dass die meisten Studierenden, die am zweiten Beratungsgespräch teilnahmen, auch das erste Beratungsgespräch wahrgenommen hatten. Festzuhalten gilt, dass die Statistiken für die erste und dritte MPM-Kohorte belegen, dass hohe Teilnahmequoten trotz Freiwilligkeit des Angebots erreichbar sind.

Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Beratungsgesprächen (Fragestellung 2).

Mit der zweiten Kohorte wurde eine Zusatzbefragung durchgeführt, in der auch Studierende befragt wurden, die nicht an der ersten Beratung teilgenommen hatten bzw. an der zweiten Beratung nicht teilnehmen wollten. Die Gründe wurden jeweils mit einer offenen Frage erfasst. Insbesondere drei Gründe für eine Nicht-Teilnahme wurden hervorgehoben:

- **Zeitaspekte:** Die meisten Angaben (n = 13 für erste Beratung / n = 4 für zweite Beratung) bezogen sich auf „keine Zeit“ bzw. „Zeitmangel“ z. B. wegen Klausuren oder anderen Blockveranstaltungen. Einige Studierende gaben an, es einfach vergessen zu haben oder keine Zeit gefunden zu haben, einen neuen Termin zu vereinbaren.
- **Motivationale Aspekte:** Einige Aussagen (n = 5 für erste Beratung / n = 3 für zweite Beratung) bezogen sich darauf, kein Interesse an dem Beratungsgespräch bzw. keine Lust (gehabt) zu haben.
- **Inhaltlicher Zugewinn unklar:** Eng mit dem vorhergehenden Aspekt verbunden waren Nennungen, die den Sinn der Beratungsgespräche in Frage stellten (n = 4 für erste Beratung / n = 4 für zweite Beratung). So z. B. äußerte eine Person, dass sie schon viele Beratungsgespräche erlebt habe und daher dachte, sich kein neues Wissen mehr aneignen zu können. Insbesondere die Nennungen zu der Frage, was Gründe für die beabsichtigte Nicht-Teilnahme an den noch bevorstehenden zweiten Beratungsgesprächen sei, zeigten, dass sich die betreffenden Studierenden keinen Zugewinn gegenüber dem ersten Gespräch mehr erhofften oder mitteilten, dass das erste Gespräch für sie zu wenig neue Erkenntnis gebracht habe. Zu beachten ist hierbei, dass solche Aussagen nur von einzelnen Studierenden gemacht wurden.

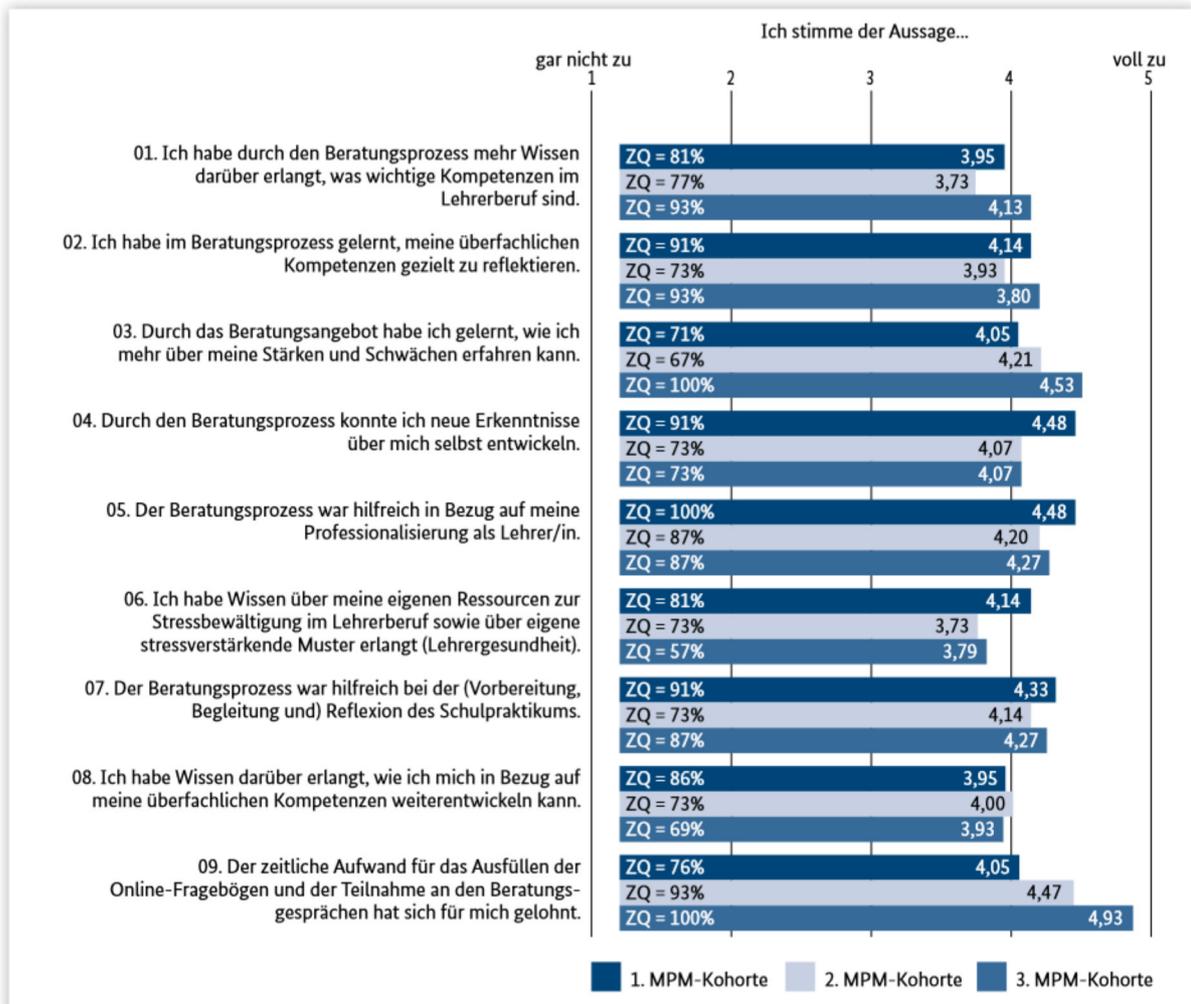
Auch wenn bei den bisherigen Beratungsrunden die meisten Studierenden aktiviert werden konnten, so verweisen die präsentierten Aussagen darauf, dass nicht alle Studierenden vom Mehrwert einer professionsbezogenen Beratung überzeugt werden konnten. Zu beachten gilt dabei, dass Studierende während eines Lehramtsstudiums diverse Rückmeldungen von Dozierenden in den universitären Veranstaltungen oder von betreuenden Lehrkräften während der Praxisphasen erhalten. Interessant ist dabei allerdings – wie im folgenden Abschnitt beschrieben wird –, dass die Studierenden, welche an der professionsbezogenen Beratung teilgenommen haben, diese als hilfreich und gewinnbringend wahrnahmen.

Globale Bewertung des Beratungsangebots aus Sicht der Studierenden (Fragestellung 3).

Die globale Bewertung erfolgte u. a. mit neun Aussagen, die auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden sollten. Die vorgelegten Aussagen waren in allen drei Kohorten identisch. Abbildung 2 gibt die wichtigsten Ergebnisse wieder. Diese zeigen zum einen, dass zwar in Einzelaspekten ein paar leichte Unterschiede in der Bewertung des Beratungsangebots zwischen den drei Kohorten zu finden sind. Dies ändert aber nichts daran, dass in allen drei Kohorten die Bewertungen sehr positiv ausfielen: So z. B. haben alle Studierenden der ersten Kohorte (Zustimmungsquote⁷ von 100 %) und ein fast ebenso großer Teil der zweiten und dritten Kohorte (87 %), die an der Beratung teilgenommen hatten, das Angebot für ihre Professionalisierung als Lehrkraft als hilfreich erlebt (vgl. Item 05). Ferner gaben 91 % (1. Kohorte) bzw. 73 % der Befragten (2. und 3. Kohorte) an, dass sie neue Erkenntnisse über sich selbst entwickelt hätten (Item 04). Darüber hinaus meldete die große Mehrheit (76 %; 93 %; 100 %) zurück, dass sich der zeitliche Aufwand für das Ausfüllen der Online-Fragebögen und der Teilnahme an dem Beratungsgespräch für sie gelohnt habe (vgl. Item 09). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass diejenigen Studierenden, die an den Beratungsgesprächen teilgenommen haben, diese als sinnvoll und bereichernd erlebt haben.

7 Diese Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Abbildung 2: Globale Evaluation des Beratungsprozesses



Anmerkung: Zustimmungsqoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

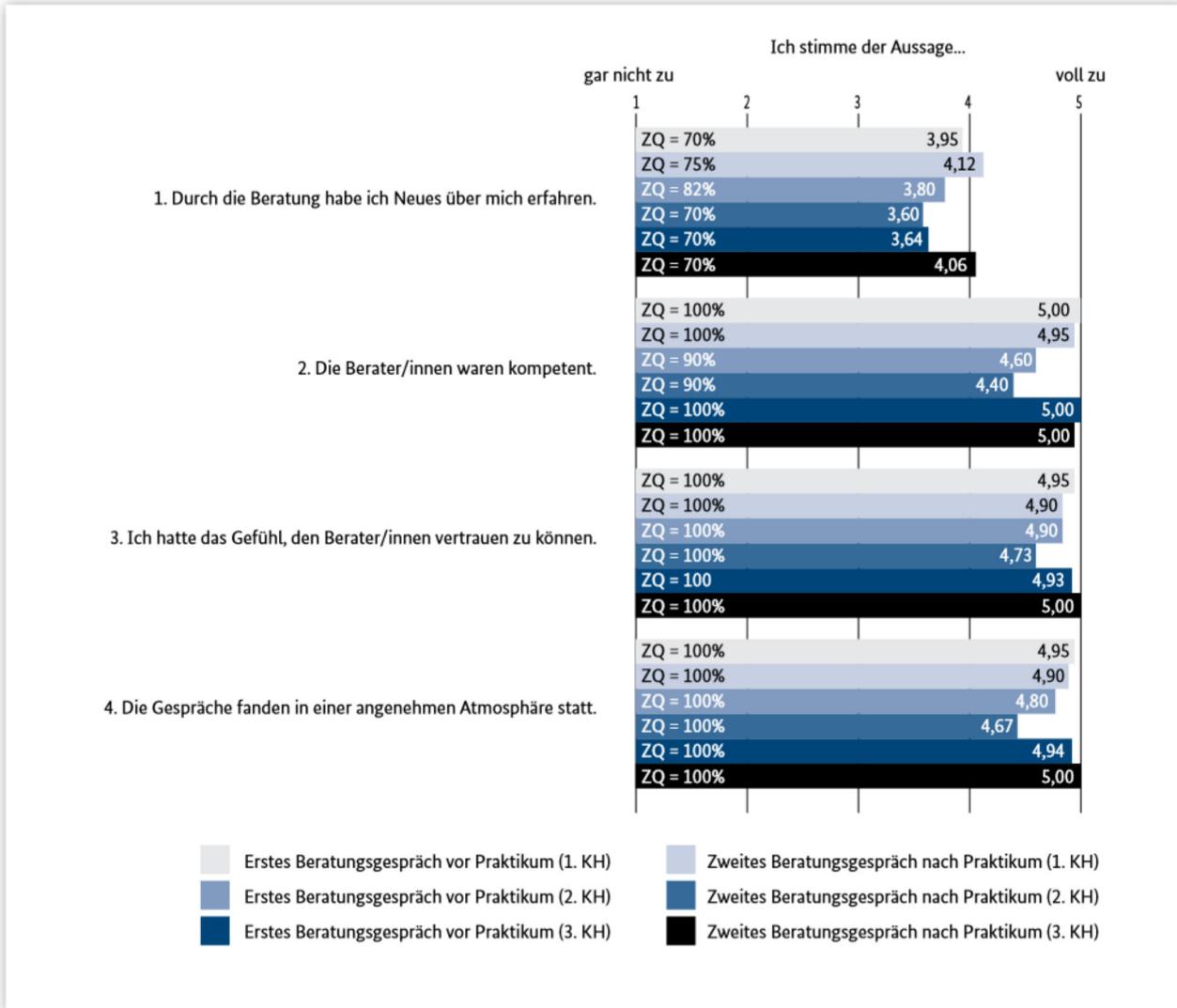
Bewertung der Beratungsgespräche und der Beraternen (Fragestellung 4).

In den ersten drei Studierendenkohorten waren vier unterschiedliche Beraterinnen und Berater (Psychologinnen und Psychologen am Zentrum für Lehrerbildung) tätig. Die Ergebnisse in Abbildung 3 zeigen, dass die Beratenden sehr positiv bewertet wurden. Es wurden nahezu Maximalwerte angegeben. Darüber hinaus meldete die große Mehrheit der Befragten (70 % oder mehr) zurück, durch die Beratung Neues über sich erfahren zu haben. Dies belegt, dass der Großteil der Studierenden, die an der Beratung teilgenommen haben, einen Mehrwert erlebte.

Einsatz von standardisierten Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung (Fragestellung 5).

Für die Durchführung der Beratungsgespräche wurden im Vorfeld Selbsteinschätzungen der Studierenden zu verschiedenen Kompetenzbereichen mit Hilfe von standardisierten Online-Fragebögen erhoben. Zudem wurden Fremdeinschätzungen zu ausgewählten überfachlichen Kompetenzen vor allem von betreuenden Lehrkräften an der Praktikumsschule eingeholt. Die Ergebnisse dieser Befragungen dienten als Grundlage für die Beratungsgespräche. Eine wichtige Fragestellung der Evaluation war, wie die Studierenden den Einsatz von standardisierten Online-Befragungen für die Beratungen bewerteten, denn nur bei Akzeptanz einer solchen Methodik

Abbildung 3: Evaluation der Beratungsgespräche und der Beraternen



Anmerkung: Zustimmungquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

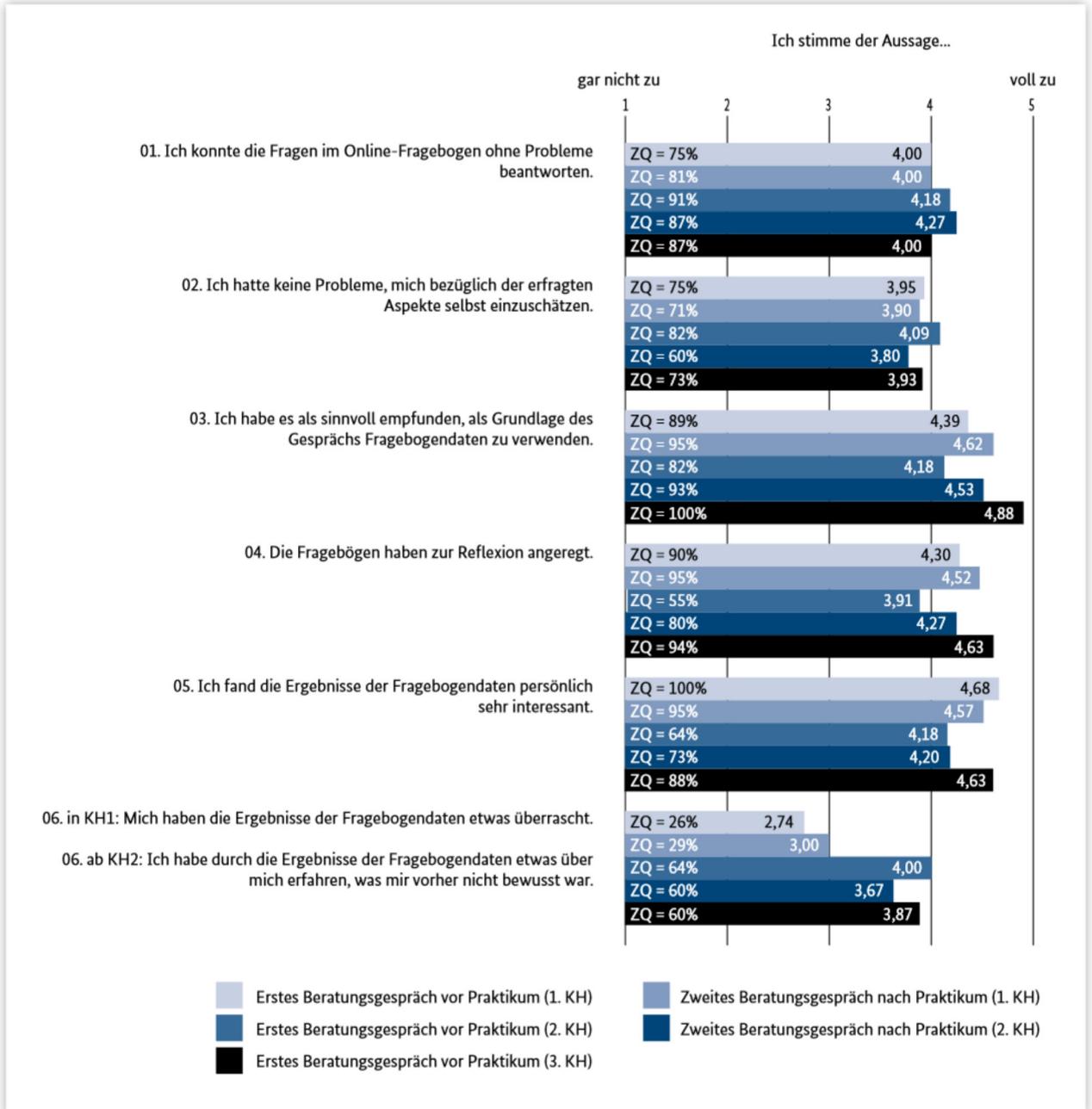
können die Daten der Online-Befragung sinnvoll in der Beratung verwendet werden.

Die Ergebnisse der Online-Befragungen wurden von der großen Mehrheit der Studierenden als persönlich interessant (Item 05) und als eine sinnvolle Grundlage für die Beratungsgespräche erlebt (Item 03; vgl. Abb. 4). Auch meldeten 60 % der Befragten in der 2. und 3. Kohorte zurück, dass sie durch die Ergebnisse der Online-Befragungen etwas über sich erfahren haben, das ihnen vorher nicht bewusst gewesen sei. Dies deutet auf einen vertiefenden Mehrwert hin, den die Befragten durch die Auseinandersetzung mit dem

Fragebogen und der Besprechung der Fragebogenergebnisse erlebt haben.

Kritische Äußerungen zu den Online-Befragungen in Form von offenen Kommentaren wurden lediglich hinsichtlich der Länge und zur Formulierung einzelner Aussagen gemacht. Die Länge der Fragebögen ist tatsächlich eine Herausforderung im Rahmen der professionsbezogenen Beratung. Zum einen sollen die gewünschten Inhalte möglichst zuverlässig (reliabel) erfasst werden, was für längere Skalen spricht. Zum anderen muss der Fragebogen ökonomisch bezüglich der benötigten Zeit zum Ausfüllen bleiben. Wenn

Abbildung 4: Evaluation der Online-Befragungen mit Hilfe von standardisierten Fragebögen



Anmerkung: Zustimmungsqoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

trotz dieser Einschränkung eine gewisse Anzahl von Aspekten erfasst werden soll, spricht dies für den Einsatz von Kurzskalen mit möglichst trennscharfen Items. Festzuhalten gilt jedoch, dass der Einsatz von standardisierten diagnostischen Fragebögen für die Durchführung von Beratungsgesprächen nicht nur von den Studierenden als bereichernd empfunden

wurde, sondern es den Beraterinnen und Beratern auch ermöglichte, schnell auf zentrale Punkte in der Beratung zu sprechen zu kommen.

4 Ausblick zum Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung in der zweiten Phase von ProPraxis

In der ersten Phase des Marburger Modells der professionsbezogenen Beratung wurde das Konzept mit vergleichsweise kleinen Kohorten intensiv erprobt. Die Erfahrungen und die präsentierten Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Idee, eine professionsbezogene Beratung im Umfeld der schulischen Praxisphase ergänzend zu den fachlichen und schulpädagogischen Reflexionen anzubieten sinnvoll und für die Studierenden bereichernd ist. Eine Herausforderung des Marburger Beratungsprojekts in der zweiten Förderphase von ProPraxis ab 2019 wird es sein, den Ansatz der professionsbezogenen Beratung auf große Studierendekohorten auszuweiten. Mit der Integration des Beratungsangebots in die neue Studien- und Prüfungsordnung, die ab dem WS 2018/19 gültig ist, steht das Angebot nun prinzipiell allen Studierenden im Lehramt offen. Insgesamt wird angestrebt, dass die Studierenden Reflexionen zu fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachübergreifenden Inhalten als selbstverständliche und integrale Bestandteile des Lehramtsstudiums begreifen.

Folgende Eckpfeiler werden bei der Weiterentwicklung des Marburger Modells der professionsbezogenen Beratung verfolgt:

- Die Evaluationen haben gezeigt, dass die Studierenden nicht immer an zwei Gesprächen teilgenommen haben. Daher stellte sich die Frage, ob tatsächlich zwei Beratungsgespräche zielführend sind oder ob eines ähnliche Effekte erzielen kann. Zudem machten die Beraterinnen und Berater die Erfahrung, dass die Beratungen mit Bezug auf konkrete Erfahrungen im Praktikum intensiver erschienen. Daher wird es zukünftig nur noch ein professionsbezogenes Beratungsgespräch im Anschluss an das zentrale schulische Blockpraktikum geben, das in der Regel im 5. oder 6. Semester stattfinden wird.
- Die Beratungsgespräche werden zukünftig durch eine einstündige Vorlesung mit begleitendem Tutorium systematisch vorbereitet. Damit hat das Angebot der professionsbezogenen Beratung in der neuen Marburger Studien- und Prüfungsordnung eine feste curriculare Verankerung in einem eigenen

Modul. Parallel zu Veranstaltungen der Schulpädagogik und den Fächern dient die eher psychologisch ausgerichtete Veranstaltung des Beratungsangebots ebenfalls der Vorbereitung des Blockpraktikums in der Schule. Die Teilnahme an der Vorlesung mit begleitendem Tutorium ist für die Studierenden verpflichtend, die Teilnahme an dem anschließenden individuellen Beratungsgespräch zur Reflexion überfachlicher Kompetenzerfahrungen bleibt freiwillig.

- Zukünftig findet nur noch ein Beratungsgespräch statt. Dies führt dazu, dass eine stärkere Konzentration auf ausgewählte überfachliche Inhalte in der Beratung stattfinden muss. Welche überfachlichen Inhalte zukünftig konkret Thema der Beratung sein werden, ist noch nicht geklärt. Insbesondere werden aber selbstregulative Kompetenzen stärker in den Fokus rücken, die bisher nicht in den Beratungen thematisiert wurden. Selbstregulative Kompetenzen sind Metakompetenzen, die es den betreffenden Personen ermöglichen, den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers gesundheitsförderlich und motiviert auszuführen (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). In der Vorlesung zur professionsbezogenen Beratung werden diese und weitere relevante Inhalte thematisiert und in den begleitenden Tutorien vertieft bzw. reflektiert. Die Reflexionen werden dann durch das individuelle Beratungsgespräch auf Basis der Erfahrungen im schulischen Blockpraktikum und entsprechend erhobener diagnostischer Daten intensiviert. Damit rücken solche Themen in das Zentrum der Beratung, die für die spätere Ausübung des Berufs wichtig sind, aber bisher wenig Raum im Lehramtsstudium einnehmen. Gerade die intensivierte theoretische Vorbereitung sowie die tutoriell angeleiteten ersten Reflexionen sollen den Studierenden den Mehrwert einer individuellen professionsbezogenen Beratung verdeutlichen.
- Die Nutzung von standardisiert erhobenen diagnostischen Daten für die Durchführung von Beratungen hat sich als sinnvoll und zielführend erwiesen. Daher bleibt dies auch zukünftig ein wichtiger Eckpfeiler des Beratungsangebots. Allerdings müssen aufgrund der oben beschriebenen Schwerpunktsetzung auf selbstregulative Kompetenzen neue Instrumente mit entsprechenden Vergleichsdaten entwickelt werden, da diese bislang nicht vorliegen.

Neben dem Aus- und Umbau der professionsbezogenen Beratungsgespräche in der Mitte des Studiums soll das professionsbezogene Beratungsprojekt in der zweiten Förderphase des Marburger Projekts ProPraxis (2019–2023) systematisch und phasenverbindend durch weitere Elemente ausgebaut werden. Zum einen ist die Etablierung eines onlinegestützten Selbsterkundungsverfahrens (Online-Self-Assessment, OSA) beabsichtigt, das die Beratung von interessierten Schülerinnen und Schülern im Übergang von der Schule zur Universität vorsieht. Erste fachbezogene OSAs für Studierende im Lehramt sind bereits an der Philipps-Universität Marburg erfolgreich entwickelt worden (vgl. Philipps-Universität Marburg, 2019). Im Projekt ProPraxis wird nun auch ein OSA für den überfachlichen Bereich im Lehramt geplant. Dieses soll vor allem die Reflexion der Passung eigener überfachlicher Kompetenzen mit den Anforderungen des Lehramtsstudiums an der Philipps-Universität Marburg sowie dem späteren Lehrerberuf ermöglichen. Zum anderen wird in der zweiten Förderphase ein Konzept für die Begleitung von Studierenden bis in den Übergang zum Vorbereitungsdienst entwickelt. Hierzu werden entsprechende Kooperationen mit Studienseminaren aufgenommen.

Dr. Jost Stellmacher ist Oberstudienrat im Hochschuldiens am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg und zurzeit Mitglied im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Laura Lübke ist Referentin für professionsbezogene Beratung im Marburger QLB-Projekt ProPraxis und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg.

Dominique Roitzsch-Pröhl ist Referentin für professionsbezogene Beratung im Marburger QLB-Projekt ProPraxis.

Maike Trautner war von 2016–2018 Referentin für professionsbezogene Beratung im Marburger QLB-Projekt ProPraxis und ist aktuell wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg.

Prof. Dr. Malte Schwinger ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Philipps-Universität Marburg.

Literatur

Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation* (pp. 417–450). San Diego, CA: Academic Press.

Evaluation des Modellversuchs Praxissemester (2015). *Kasseler Kompetenzeinschätzung. Würdigungsbeitrag: Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. Abgerufen am 01.09.2017 von <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/praxissemester/evaluationsprojekt/evaluation-praxissemester/informationen-zu-befragungen/wuerdigungsbeitrag-instrument-zur-selbst-und-fremdeinschaetzung.html>.

Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes*. Abgerufen am 11.10.2019 von <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

Klingebl, F., Stellmacher, J. & Hänze, M. (2018). *Wissen und Können im Schulpraktikum. Vorstellung eines Instruments zur Kompetenzselbsteinschätzung (KKE)*. Präsentation auf dem 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 16. September 2018.

Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013.

Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015): Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In D. Di Fuccia, S. Lin-Klitzing & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 91–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius (Gymnasium - Bildung - Gesellschaft).

Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 155–179). Wiesbaden: Springer.

Philipps-Universität Marburg.(2019). Marburger Online-Self-Assessments. Abgerufen am 14.10.2019 von <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/osa>.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens-und Erlebensmuster*. London: Pearson (dritte erweiterte Auflage). Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621–627.