

Verfasst von

Mag. Evelyn Rath, BEd.

Matrikelnummer

09351187

Vorgelegt bei

Prof. Mag. Dr. Sabine Zenz, MEd.

Betreut von

Prof. Mag. Dr. Sabine Zenz, MEd.

Baden, am 29.01.2024

Quereinstieg in den Lehrberuf

Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit,
untersucht bei Teilnehmer*innen des Hochschullehrganges
*Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein
Unterrichtsfach)* der PH NÖ

Masterarbeit zur Erlangung

des akademischen Grades Master of Education (M. Ed.)

in *Berufsorientierung mit Masterabschluss/Masterstudium*

Pädagogische Hochschule

Niederösterreich

Mühlgasse 67

2500 Baden

www.ph-noe.ac.at

Plagiatserklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Unterschrift der Autorin/des Autors
Evelyn Rath

Baden, am 29.01.2024

Abstract

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften steht insbesondere in der aktuellen Situation des Lehrkräftemangels im Fokus. Die Rekrutierung von Quereinsteiger*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (DACH) wirft Fragen der Deprofessionalisierung auf. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zunächst mit theoretischen Ansätzen zu gelingendem Lehrhandeln auseinander. In weiterer Folge werden die unterschiedlichen Begrifflichkeiten von Lehrkräften mit Vorberufen aufgezeigt. Mit dem Fokus auf Österreich wird ein Überblick über die verschiedenen Ausbildungsformate in der DACH-Region gegeben, die einen Quereinstieg in den Lehrberuf ermöglichen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Ansätzen wird durch die empirische Erhebung ergänzt. Die halbstrukturierten Leitfadeninterviews, die mit Quereinsteiger*innen durchgeführt werden, bringen subjektiv wahrgenommene Defizite in Kompetenzen und Ressourcen hervor. Die Auswertung der erhobenen Daten orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und erfolgt mittels der Software MAXQDA.

Die Auswertung der Ergebnisse führt zu dem Schluss, dass Quereinsteiger*innen über ein fundiertes Fachwissen und eine hohe Berufsmotivation in Kombination mit einer starken Selbstwirksamkeit und selbstregulativen Fähigkeit verfügen. Im Bereich der Methodenkompetenz und des pädagogisch-psychologischen Wissens wurden – wie Studien mit regulär ausgebildeten Lehrkräften zeigen – Defizite in der Berufseinstiegsphase festgestellt.

The professional competence of teachers is a particular focus in the current situation of teacher shortages. The recruitment of lateral entrants throughout the DACH region raises questions of deprofessionalisation. This Master's thesis first looks at theoretical approaches to successful teaching. Subsequently, the different conceptualisations of teachers with previous professions are presented. Focussing on Austria, an overview of the various training formats in the DACH region that enable lateral entry into the teaching profession is provided.

The evaluation of the results leads to the conclusion that lateral entrants have a sound specialised knowledge and a high level of professional motivation in combination with

strong self-efficacy and self-regulatory skills. In the area of methodological competence and pedagogical-psychological knowledge, deficits were identified in the career entry phase – as studies with regularly trained teachers also show.

The theoretical analysis of the prevailing approaches is supplemented by the empirical survey. The semi-structured guided interviews conducted with lateral entrants reveal subjectively perceived deficits in competences and resources. The analysis of the collected data is based on the qualitative content analysis according to Kuckartz (2018) and is carried out using MAXQDA software.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Theoretische Grundlagen zur Laufbahnentwicklung	14
2.1	Einflussfaktoren.....	14
2.2	Theorien und Modelle der Laufbahnentwicklung.....	16
2.2.1	Laufbahn-Adaptabilität.....	16
2.2.2	Beschäftigungsfähigkeit.....	17
2.2.3	Proteische Karriere-Orientierung.....	18
2.2.4	Karriere-Ressourcen-Modell nach Hirschi	18
2.3	Resümee.....	19
3	Kompetenzen und Ressourcen von Lehrkräften	20
3.1	Vom Qualifikationsansatz zum Kompetenzansatz	20
3.1.1	Strukturtheoretischer Ansatz.....	21
3.1.2	Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz	22
3.1.3	Berufsbiografischer Bestimmungsansatz.....	22
3.2	Allgemeingültige Definitionen von Kompetenzen und Ressourcen.....	23
3.2.1	Definition Kompetenzen	23
3.2.2	Definition Ressourcen.....	25
3.3	Kompetenzen von Lehrkräften.....	26
3.3.1	Professionelle Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter	29
3.3.2	Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften.....	34
3.3.3	EPIK-Modell	36
3.4	Resümee.....	40
4	Quereinstieg in den Lehrberuf	41
4.1	Begriffsbestimmung Quereinstieg in den Lehrberuf.....	41

4.2	Problemlagen in der DACH-Region.....	42
4.2.1	Bedingungen für die Implementierung von Quereinstiegsmaßnahmen in Österreich.....	42
4.2.2	Deutschland.....	45
4.2.3	Schweiz.....	45
4.3	Herausforderungen und Chancen von Quereinsteigenden in der Berufseinstiegsphase.....	46
4.4	Resümee.....	54
5	Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen	55
5.1	Der Quereinstieg in Österreich.....	55
5.2	Quereinstiegsprogramm an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ)	56
5.2.1	Zulassungsvoraussetzungen.....	57
5.2.2	Studiengänge an der PH NÖ.....	58
5.3	Der Quereinstieg in Deutschland	61
5.4	Der Quereinstieg in der Schweiz	63
5.5	Resümee.....	64
6	Empirischer Teil – Methode	66
6.1	Forschungsfragen	66
6.2	Erhebung der Daten.....	67
6.2.1	Problemzentriertes Leitfadeninterview.....	67
6.2.2	Interviewphasen.....	69
6.2.3	Beschreibung der Interviewdurchführung.....	70
6.2.4	Pretest.....	71
6.2.5	Gütekriterien	72
6.3	Stichprobe	73
6.4	Resümee.....	74

7	Empirischer Teil – Analyse und Auswertung der Daten	75
7.1	Beschreibung der Auswertung	75
7.2	Definition der Kategorien.....	78
7.2.1	Fachwissen	79
7.2.2	Fachdidaktisches Wissen	80
7.2.3	Pädagogisch-psychologisches Wissen	80
7.2.4	Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele	81
7.2.5	Motivationale Orientierungen	82
7.2.6	Selbstregulation.....	82
7.2.7	Ressourcen	83
7.3	Interpretation der Ergebnisse	84
7.3.1	Fachwissen	84
7.3.2	Fachdidaktisches Wissen	85
7.3.3	Pädagogisch-psychologisches Wissen	88
7.3.4	Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele	92
7.3.5	Motivationale Orientierungen	92
7.3.6	Selbstregulation.....	94
7.3.7	Soziale Ressourcen	95
7.4	Beantwortung der Forschungsfragen	97
7.5	Methodenkritik.....	99
7.6	Resümee.....	99
8	Schlusskapitel	101
8.1	Zusammenfassung	101
8.2	Ausblick	105
8.3	Resümee.....	105
9	Literaturverzeichnis	106
10	Abbildungsverzeichnis	121
11	Tabellenverzeichnis	122

12	Abkürzungsverzeichnis.....	123
	Interviewleitfaden	124

1 Einleitung

Die gesamte DACH-Region leidet aktuell unter einem Lehrkräftemangel. Die Problemlage, die Ausprägungen und auch die Gegenmaßnahmen unterscheiden sich von Land zu Land.

Sowohl die Bildungseinrichtungen als auch die Bildungspolitik stehen vor großen Herausforderungen. Lehrer*innen müssen teilweise zwei Klassen gleichzeitig unterrichten, der Unterricht fällt aus, der Lernstand bzw. die Lernentwicklung der Schüler*innen und damit der Anspruch an eine hohe Qualität von Bildung bleiben auf der Strecke und die Belastung der Lehrer*innen steigt immer weiter an (Huber & Lusing, 2022, S. 49).

Die Studie von Behrens et al. (2023) kritisiert, dass der Lehrkräftemangel auf eine unzureichende Lenkung und strategische Vorausplanung der Bedarfe zurückzuführen ist. Diese Planung berücksichtigt zu wenig die demografische Entwicklung, vernachlässigt die seit langem absehbare Überalterung der Lehrkollegien und fokussiert sich auf die Kostenaspekte, ohne andere relevante Faktoren zu beachten. Es ist ebenso wichtig zu berücksichtigen, dass Schüler*innen mit Fluchterfahrungen aufgrund von Migrationsdynamiken aufgenommen werden und dass der Trend zu längeren Schulzeiten, einschließlich ganztägiger Präsenz, bei einer wachsenden Anzahl von Schüler*innen steigt. Neben der zunehmenden Verlängerung der Verweildauer im Schulsystem sinken die Klassenfrequenzen, vervielfachen sich die Betreuungsangebote, steigen die Qualitätsstandards und nehmen die Aufgaben der Lehrer*innen zu, was zu einer zunehmenden Bürokratisierung führt.

Huber et al. (2023b) präsentieren Vorschläge für Maßnahmen auf kurze, mittlere und lange Sicht, um den Personalmangel in den Bereichen Bildungspolitik, Schulaufsicht, Hochschulen und Schulen zu bewältigen. Diese Maßnahmen sollten idealerweise gebündelt und strategisch koordiniert werden. Alle Betroffenen sollten sich an dieser konzentrierten Aktion beteiligen und Verantwortung übernehmen. Als kurzfristige/vorübergehende Lösungsansätze werden das Reaktivieren von pensionierten Lehrkräften, freiwilliges Anheben des Beschäftigungsgrades, Erhöhung der Klassengrößen und der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie von Unterstützungspersonal angesehen. (Huber & Lusing, 2022) Weiters werden nachhaltige bzw. mittel- und langfristige Maßnahmen diskutiert. Laut Huber et al. (2023b) wird in Erwägung gezogen, das Lehramtsstudium in Bezug auf die Studiendauer und den Lehrplan neu zu bewerten. Dabei ziehen die Hochschulen die

Möglichkeit einer Verkürzung der Studiendauer und eine verstärkte Betonung des praktischen Anteils sowie der Beratung und Reflexion in Betracht. "Eine unterstützende Maßnahme könnte auch ein duales Studium sein, das mit unmittelbarer Vergütung verbunden ist" (Huber et al., 2023b, S. 42). Die Einführung des Lehrberufs, die direkte Ansprache geeigneter Schüler*innen in Abschlussklassen und die Bereitstellung von Schülerpraktika an Schulen wurden in der Studie von Huber und Lusnig aus dem Jahr 2022 als förderliche Maßnahmen zur Gewinnung des Lehrer*innennachwuchses identifiziert. In den schulischen Einrichtungen selbst können durch kreative Ansätze zur Personalbeschaffung, unter Einbeziehung von Gemeinden und Vereinen, zusätzliche Ressourcen für die Nachmittagsbetreuung und den Sportunterricht gewonnen werden. Gleichzeitig ist es möglich, den Unterricht durch verschiedene Mittel für Schüler*innen ressourceneffizienter zu gestalten, etwa durch klassenübergreifendes/jahrgangübergreifendes Lernen, einen modularen Aufbau, die Nutzung von Online-Unterricht und digitalen Tools, die Einführung projektbasierter Methoden, die Förderung von selbstorganisiertem und individuellem Lernen sowie gegebenenfalls eine begrenzte Reduzierung der Unterrichtsstunden (Huber et al., 2023b).

Huber und Lusnig attribuieren „die generell hohe Abbrecherquote bei Berufseinsteigern“ (Sandmeier & Herzog, 2022, S. 8), unabhängig vom Lehramtsstudium oder Quereinstieg, dem Aufeinandertreffen mit der Realität, den häufig anspruchsvollen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und dem Mangel an unterstützenden Strukturen für Berufsneulinge. Zusätzlich kann die geringe Wertschätzung, die sich nicht nur in der fehlenden Anerkennung von Leistungen ausdrückt, sondern auch in unzureichendem Feedback, einem Mangel an sozialer Unterstützung und der Unmöglichkeit, sinnvolle Tätigkeiten auszuüben sowie Aufgaben und Kompetenzen angemessen einzusetzen, dazu führen, dass Lehrkräfte den Arbeitsplatz wechseln oder aus dem Schuldienst ausscheiden (Huber & Lusnig, 2022). Zur Förderung der Identität mit der eigenen Schule führen Huber et al. (2023b) Maßnahmen für einen attraktiven Arbeitsplatz an „wie Lärmschutzwände, Work-Life-Balance, eine positive Feedback-Kultur, die Einrichtung von Schul-Arbeitsplätzen und Ruheräume für die Lehrer*innen und ein positives zwischenmenschliches Klima am Arbeitsplatz“ (Huber et al., 2023b, S. 43f). Zusätzlich führen die Autoren (Huber et al., 2023b) an, dass ein einfühlsamer Führungsstil seitens der Schulleitung, Modernisierungen und innovative Schulbau- bzw. Raumgestaltungskonzepte, verstärkte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und der Ganztagschule, Teambuilding-Veranstaltungen, die Förderung von Autonomie und

gegenseitiger Unterstützung sowie die Ausarbeitung von Personalentwicklungskonzepten von großer Relevanz sind. Ebenfalls hilfreich zur Reduzierung der Abbrecherquote, so die Untersuchung von Huber et al. (2023b), ist die Einführung von Mentoring-Programmen in den ersten Berufsjahren. Die Debatte über die Anhebung der Gehälter ist ein wiederkehrender Lösungsvorschlag, da höhere Einkommen die Attraktivität eines Berufs steigern können. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass höhere Gehälter dazu motivieren, den Beschäftigungsumfang zu reduzieren (Huber & Lusnig, 2022).

Konkrete Schritte zur Bewältigung des drohenden Lehrkräftemangels wurden unternommen, darunter die Ausarbeitung von Quereinstiegsprogrammen (Ettinger, 2022).

An den Österreichischen Pädagogischen Hochschulen werden unter *Quereinsteigenden in den Lehrberuf für ein allgemeinbildendes Fach in der Sekundarstufe* Personen verstanden, die bereits eine Erstausbildung abgeschlossen haben und mehrjährige Berufserfahrung mitbringen (PH NÖ 2023a, 2023b).

Österreich entschied sich bei dieser Personengruppe für ein verkürztes, berufsintegriertes Studienmodell mit akademischer Vorbildung. In diesem Modell erfolgt eine sofortige Anstellung als Lehrperson. Der zweijährige Hochschullehrgang oder das dreijährige Masterstudium *Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)* müssen innerhalb von acht Jahren absolviert werden (PH NÖ, 2023a, 2023b). Dadurch soll einerseits dem akuten Lehrpersonenmangel entgegengewirkt und andererseits dem Schulfeld eine interessante Personengruppe geboten werden. „Quereinsteigende werden als meist stark intrinsisch motiviert gesehen, die die finanziellen Anreize für ihre berufliche Veränderung weniger gewichten als Zufriedenheit, Erfüllung und Selbstständigkeit im Lehrberuf“ (Bauer et al., 2017a, S. 65). Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass Personen, die einen beruflichen Wechsel in den Lehrberuf vollziehen, auf frühere berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen können, die für den Lehrberuf relevant sind. Im Vergleich zu Personen, die den Lehrberuf als Erstberuf ergreifen, erfahren sie eine geringere berufliche Belastung (Bauer et al., 2017b).

Die gegenständliche Masterarbeit hat zum Ziel, relevante Fähigkeiten zu identifizieren und zu diskutieren, die für einen erfolgreichen Quereinstieg in den Lehrberuf notwendig sind. Im Rahmen einer empirischen Studie werden etwaige Kompetenzdefizite erörtert. Die Untersuchung wird mithilfe qualitativer Interviews die Perspektiven von Studierenden des

Hochschullehrgangs *Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)* erhoben. Dabei liegt der Fokus auf deren bisherigen Erfahrungen im neuen Berufsfeld, insbesondere im Zusammenhang mit ihrer berufsbegleitenden Ausbildung. Die Arbeit zielt darauf ab, erforderliche Ressourcen und Kompetenzen für eine realistische Laufbahnberatung zu ermitteln, mögliche Kompetenzlücken zu identifizieren und Lösungsansätze für diese zu erörtern. Die Berufswahlmotive sind nicht Gegenstand dieser Arbeit, da „die meisten empirischen Studien, die zu Quer-/Seiteneinsteigenden vorgelegt werden, sich mit den Gründen für den vollzogenen Berufswechsel und der Entscheidung für den Lehrberuf befassen“ (Beaten & Meeus, 2016; Tigchelaar et al., 2010 zitiert nach Dederling, 2020, S. 94).

Die erkenntnisleitende Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit ist:

Inwiefern bestehen Kompetenzdefizite bei Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf und wie können diese behoben werden?

Hierzu werden folgende Forschungsfragen theoretisch beantwortet:

1. Welche Ressourcen und Kompetenzen sind für ein Gelingen des Quereintritts in den Lehrberuf notwendig?
2. Welche Quereintrittsmodelle in den Lehrberuf sind in der DACH-Region, insbesondere in Österreich, vorhanden?

Darauf aufbauend werden folgende Forschungsfragen empirisch beantwortet:

3. Welche Kompetenzdefizite bestehen beim Quereintritt in den Lehrberuf (sofern sie vorhanden sind)?
4. Welche Inhalte bzw. vermittelten Kompetenzen im Ausbildungsprogramm waren/sind für die Behebung der Defizite hilfreich?
4. (Wie) sollen weitere Defizite behoben werden?

Die Ergebnisse der qualitativen Studie können als Grundlage dienen, um in einer künftigen Untersuchung geeignete Maßnahmen zur Behebung von Kompetenzlücken zu entwickeln.

Hierfür widmet sich das **zweite** Kapitel der Theorie und Modelle der Laufbahnentwicklung. Anschließend stehen im **dritten** Kapitel die theoretischen Kenntnisse zu Kompetenzen, Das **vierte** Kapitel dient dazu, die unterschiedlichen Definitionen und Begrifflichkeiten des Quer-, Seiten- und Direkteinstiegs in den Lehrberuf zu erläutern. Zudem wird die Ausgangs- bzw. Problemlage des aktuellen Lehrkräftebedarfs beleuchtet. Das **fünfte** Kapitel beleuchtet die unterschiedlichen Ausbildungsformate in der DACH-Region allgemein und das Querprogramm in Österreich speziell. Nach der Erläuterung der Forschungsfragen, dem Untersuchungsdesign und der genauen Beschreibung der Strichprobe im **sechsten** Kapitel erfolgt im **siebenten** Kapitel eine Analyse der erhobenen Daten. Im **letzten und achten** Kapitel werden alle wichtigen Erkenntnisse zusammengefasst werden. Ein kurzer Ausblick auf weitere aufschlussreiche Forschungsfragen soll diese Arbeit beschließen.

2 Theoretische Grundlagen zur Laufbahnentwicklung

Dieses Kapitel widmet sich den Einflussfaktoren, Theorien und Modellen der Laufbahnentwicklung.

2.1 Einflussfaktoren

Andreas Hirschi (2015), Professor der Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Bern, sieht „in den letzten vier Jahrzehnten maßgeblich geänderte Laufbahnen durch Fortschritt in der Technologie, zunehmender Internationalisierungen, mehr Diversität in der Belegschaft von Unternehmen, neue Arbeitsformen, Veränderungen in Organisationsstrukturen und veränderte Einstellungen zu Arbeitsrolle“ (Hirschi, 2015, S. 1).

Moderne Konzepte der beruflichen Laufbahn werden maßgeblich von grundlegenden Trends beeinflusst. Ein Schlüsselfaktor, der die gegenwärtige Berufswelt und zeitgenössischen Karrierewege prägt, ist der wachsende Einfluss der Technologie am Arbeitsplatz. Insbesondere im Bereich der Computertechnologie gibt es exponentielle Fortschritte, wodurch immer komplexere Aufgaben von Computern und Robotern übernommen werden können. Dies bedeutet, dass Menschen in nahezu allen Berufsfeldern lernen müssen, mit immer anspruchsvolleren Maschinen zu arbeiten. Daher ist es notwendig, kontinuierlich Fachwissen und berufliche Kompetenzen zu aktualisieren. Alle 15 Jahre muss das Wissen komplett erneuert werden, um den aktuellen Anforderungen gerecht zu werden, was bewirkt, dass eine konstante Weiterbildung und lebenslanges Lernen sowie eine kontinuierliche Anpassung an neue Arbeitsformen und Arbeitsinhalte immer wichtiger werden (Hirschi 2015).

Neben den technologischen Entwicklungen in der Arbeitswelt haben sich die Arbeitsformen stark verändert. Dies zeigt sich in vermehrten Teilzeit- und befristeten Arbeitsverhältnissen, aber auch in der Verbreitung von Homeoffice, virtuellen Teams und individueller selbstständiger Arbeit über das Internet. Diese neuen Möglichkeiten erlauben es den Arbeitnehmer*innen, ihre Arbeit individueller an ihre persönlichen Lebensumstände anzupassen und von verschiedenen Orten aus zu arbeiten. Gleichzeitig führen diese Veränderungen dazu, dass stabile Strukturen in Arbeitsgruppen und Arbeitsinhalten

schwinden. Der Abbau von Hierarchien, der sich in den letzten Jahrzehnten durch die Abschaffung von vielen mittleren Managementebenen vollzogen hat, resultiert in einer größeren Verantwortungsübertragung an jede Einzelperson. Es wird erwartet, dass die Beschäftigten auf jeder Hierarchiestufe ihre Arbeit möglichst eigenverantwortlich agieren und dabei Probleme selbstständig erkennen sowie lösen können. Dies steigert die Selbstverantwortung jedes*r Mitarbeitenden in Bezug auf die eigene Arbeitsleistung. Unternehmen übertragen überdies die Verantwortung für die Karriereentwicklung vermehrt an die Mitarbeiter*innen selbst. Neben den herkömmlichen, auf vertikale Aufstiege ausgerichteten Karrierewegen existieren zusätzlich Fachkarrieren, die eine Ergänzung zu den traditionellen Führungskarrieren darstellen. Flexible Karrieresysteme mit horizontaler Entwicklung sind ebenfalls im Kommen (Hirschi, 2015, S. 1f).

Hirschi (2015) beschreibt die horizontale Entwicklung in der Weise, dass Mitarbeiter*innen im Rahmen ihrer Karriere neue Positionen und Aufgaben übernehmen, die nicht notwendigerweise eine höhere hierarchische Stufe als ihre derzeitige Position bedeuten, sondern vielmehr neue Lernmöglichkeiten und die Entwicklung von Kompetenzen bieten. Gleichzeitig unterliegt der psychologische Vertrag, der die impliziten Erwartungen zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen regelt und nicht unbedingt in formellen Arbeitsverträgen festgehalten wird, Veränderungen. Arbeitnehmer*innen erwarten von ihren Arbeitgeber*innen, dass sie ihre Karriereentwicklung unterstützen und fördern. Im Gegenzug erwarten Arbeitgeber*innen, dass ihre Mitarbeiter*innen sich über die minimalen Anforderungen hinaus engagieren und aktiv zum Unternehmenserfolg beitragen. Früher war dieses Verhältnis von gegenseitiger Loyalität geprägt, während heute beide Seiten Flexibilität beanspruchen und das Arbeitsverhältnis relativ rasch und unbürokratisch geändert und adaptiert werden kann.

Die Veränderungen in der Arbeitskultur, insbesondere die wachsende Bedeutung von Freizeit und Familie neben der beruflichen Rolle, werfen Fragen zur traditionellen Vorstellung von Karriereerfolg auf, der bisher als das Erreichen eines hohen Gehalts, hohen Prestiges und einflussreicher Positionen verstanden wurde. Die neuen Einstellungen bewirken, dass der subjektive Karriereerfolg an Bedeutung gewinnt. „Dieser bezieht sich auf die Zufriedenheit mit den persönlichen Karrierezielen, unabhängig davon, ob sie den objektiven Indikatoren für beruflichen Erfolg entsprechen“ (Hirschi, 2015, S. 2).

Professor Hirschi betont die bedeutsame Rolle des selbstgesteuerten Karrieremanagements, das darauf hinweist, dass Karrieren heute zunehmend von individueller Selbstbestimmung

und persönlichen Werten geleitet werden. In diesem Kontext hat jede Einzelperson die Verantwortung, ihre eigene Karriere eigenständig und proaktiv zu gestalten (Hirschi, 2015). Im folgenden Abschnitt werden Theorien und Modelle der Laufbahnentwicklung näher erläutert.

2.2 Theorien und Modelle der Laufbahnentwicklung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Laufbahn-Adaptabilität, der Beschäftigungsfähigkeit und der proteischen Karriere-Orientierung. Den Abschluss bildet das Karriere-Ressourcen-Modell, „welches diverse Forschungsbefunde und Modelle zur Laufbahn-Entwicklung zusammenfasst“ (Hirschi, 2015, S. 11).

2.2.1 Laufbahn-Adaptabilität

Super (1990) beschreibt Laufbahn-Adaptabilität als die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung und stellt die persönliche Weiterentwicklung während des gesamten Berufslebens in den Mittelpunkt. Hirschi (2015, S. 3) ergänzt die Super's Definition von Laufbahn-Adaptabilität noch um „die positive Einstellung zu Veränderung im Sinne einer Bereitschaft zum Wandel“.

Auch Karriereforscher Douglas Hall betont die Bedeutung der Anpassungsfähigkeit für die Laufbahnentwicklung. Hall (2002 zitiert nach Hirschi, 2015, S. 3), der „Anpassungsfähigkeit als Produkt von adaptiver Kompetenz und adaptiver Motivation sieht, betrachtet Laufbahn-Adaptabilität zusätzlich als eine Meta-Kompetenz. Diese befähigt Personen zur Entwicklung anderer Kompetenzen und zur bewussten Bereitschaft einer kontinuierlichen Integration von Person und Umwelt.“

Als eine unmittelbare Weiterentwicklung von Supers Modell wurde die Career Construction Theory von Mark Savickas entwickelt. In dieser Theorie betrachtet Savickas Laufbahn-Adaptabilität als ein Konzept, das sich darauf konzentriert, wie Individuen ihre berufliche Entwicklung gestalten und ihr Selbstkonzept effektiv in berufliche Rollen umsetzen können. In seiner Career Construction Theory definiert er Laufbahn-Adaptabilität als eine psychosoziale Ressource, die aus vier Dimensionen besteht: Interesse (planen und vorausschauend denken), Kontrolle (Entscheidungsfähigkeit und Bewusstsein für eigene

Entscheidungen), Neugier (erkunden, forschen und Neugier zeigen) sowie Zuversicht (Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen) (Hirschi, 2015).

Für eine erfolgreiche Adaptation sind nebst der Adaptabilitäts-Ressourcen (*adaptability resources*), welche das *Können* bestimmen, auch die Adaptations-Bereitschaft (*adaptive readiness*) – der Wille und die Bereitschaft zu einem Wechsel, wenn eine Transition ansteht (also das „Wollen“) – sowie das Adaptations-Verhalten (*adapting responses*) relevant. Letzteres umfasst Verhaltensweisen des Orientierens, Erkundens, Entscheidens, Planens und Problemlösens und führt schließlich zu unterschiedlichen Adaptations-Ergebnissen (*adaptation results*) (Savickas, 2019b; 2020 zitiert nach Schreiber, 2021, S. 193).

2.2.2 Beschäftigungsfähigkeit

Im Konzept der Beschäftigungsfähigkeit wird besonders auf die Fähigkeit geachtet, im Bedarfsfall eine geeignete (neue) Stelle zu finden. Hirschi (2015) kritisiert jedoch, dass Beschäftigungsfähigkeit oft zu einseitig als das Maß der arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten einer Person betrachtet wird. Dieser einseitige Fokus birgt die Gefahr, andere wichtige Faktoren zu vernachlässigen.

Fugate und Kollegen (2004, zitiert nach Hirschi, 2015) haben ein Konzept der Beschäftigungsfähigkeit entwickelt, das aus drei Dimensionen besteht: Berufliche Identität (Klarheit über persönliche Interessen und Ziele), persönliche Anpassungsfähigkeit (Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen wie Selbstwirksamkeitserwartung oder Offenheit für neue Erfahrungen) sowie Human- und Sozialkapital (Wissen, Fähigkeiten, Netzwerke und Kontakte einer Person). Diese Dimensionen verdeutlichen, dass die Beschäftigungsfähigkeit in einem umfassenderen Kontext betrachtet werden sollte, der Kompetenzen als eine von vielen Eigenschaften sieht, die es Menschen ermöglichen, erfolgreich neue Stellen und Karrieremöglichkeiten zu finden.

Weitere Modelle der Beschäftigungsfähigkeit in einem umfassenderen Sinne schließen Aspekte wie Belastbarkeit, Anpassungsfähigkeit an Veränderungen und Kenntnisse über Jobsuche und den Arbeitsmarkt ein (Hirschi, 2015).

2.2.3 Proteische Karriere-Orientierung

Im Kontext der gesteigerten Flexibilität und der Notwendigkeit zur Selbststeuerung in heutigen Karrieren entwickelte der US-amerikanische Professor Douglas Tim Hall von der Boston University das Konzept der proteischen Karriere-Orientierung. Dieses Modell legt nahe, dass Karrieren von persönlichen Werten geleitet werden, selbstgesteuert sind und darauf abzielen, individuellen Erfolg zu erreichen. Dies wiederum führt zu einer höheren Zufriedenheit mit der eigenen Karriere, verstärktem Engagement im Karrieremanagement und erhöhter Hingabe für die Arbeit. Es ermöglicht darüber hinaus eine bessere Verwaltung von Arbeits- und Nicht-Arbeitsbereichen. Eine proteische Karriere-Orientierung ist besser an die Anforderungen der heutigen Arbeitswelt angepasst und erleichtert somit das Erreichen von Zufriedenheit sowie eine ausgewogene Lebensweise, die nicht ausschließlich auf die berufliche Rolle ausgerichtet ist (Hirschi, 2015).

2.2.4 Karriere-Ressourcen-Modell nach Hirschi

Mit dem Ziel, ein „übersichtliches, integratives Modell über die bereits in großer Anzahl existierenden Modelle und Forschungsbefunde zu schaffen“, entwickelte Hirschi (2015, S. 6) das Karriere-Ressourcen-Modell. Dieses umfasst vier Schlüsselressourcen (Humankapital, soziale, psychologische und Identitätsressourcen), die für eine erfolgreiche Karrieregestaltung von zentraler Bedeutung sind. Diese vier Karriereressourcen sind nicht statisch, sondern unterliegen einem dynamischen Prozess der wechselseitigen Verstärkung im Laufe der Zeit. Wenn bei einem Individuum in einer Kategorie mehr Ressourcen vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass auch in einer anderen Kategorie mehr Ressourcen vorliegen. Dieser positive Zusammenhang führt dazu, dass sich die Ressourcen gegenseitig verstärken können, was als Gewinn-Spirale bezeichnet wird. Es ist jedoch auch möglich, dass ein Mangel an Ressourcen in einem Bereich die Entwicklung von Ressourcen in einem anderen Bereich behindert.

Um diese vier Ressourcen zu entwickeln, zu nutzen und sich gegenseitig verstärken zu lassen, ist eine fünfte Komponente im Modell von zentraler Bedeutung: das proaktive Karrieremanagement. Dies beinhaltet Maßnahmen wie Berufserkundung, Karriereplanung und Netzwerkaufbau. Durch proaktives Handeln können Schwierigkeiten und Probleme

vermieden werden. Im Gegensatz dazu wird bei reaktivem Handeln erst gehandelt, wenn bereits Herausforderungen aufgetreten sind, die es zu meistern gilt (Hirschi, 2015).

Hirschi (2015) betont, dass das proaktive Gestalten der persönlichen Karriere, sei es durch konkrete Planung, den Aufbau von Netzwerken, die Fortbildung oder die Absolvierung von Schulungen, von entscheidender Bedeutung für den objektiven und subjektiven Erfolg der Karriere ist.

2.3 Resümee

Im Hinblick auf den bestehenden Lehrkräftemangel und das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrerdienst könnte es effektiv sein, Lehrkräfte bei der Gestaltung ihrer Laufbahn zu unterstützen. Dies kann sowohl beim Einstieg in den Lehrberuf als auch im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit von Bedeutung sein. Dabei ist es wichtig, die zentralen Faktoren zu verstehen, die eine objektiv und subjektiv erfolgreiche Laufbahn als Lehrer*in ermöglichen. Die in diesem Abschnitt präsentierten Faktoren könnten als Grundlage für systematisch geplante und durchgeführte Unterstützungsmaßnahmen zur Laufbahngestaltung von Lehrkräften dienen und als Ausgangspunkt für weitere Karriereberatungen von Pädagog*innen dienen. Es wäre wünschenswert, weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich durchzuführen. Der folgende Abschnitt identifiziert die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen, die für ein gelingendes Lehrerverhalten essentiell sind. Eine erfolgreiche Lehrer*innenpraxis kann dazu beitragen, dass Lehrer*innen im Beruf bleiben (Huber & Lusnig, 2022).

3 Kompetenzen und Ressourcen von Lehrkräften

Im theoretischen Teil wird nach der allgemeinen Begriffsbestimmung auf deren Bedeutung im schulischen Kontext übergeleitet. Im Anschluss daran werden die theoretischen Modelle erläutert, die als Basis dieser Masterarbeit dienen. Hierbei stehen die Modelle von Lehrkräftekompetenzen im Fokus. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Thematik erörtert, den diese Masterarbeit ergänzt.

3.1 Vom Qualifikationsansatz zum Kompetenzansatz

Seit den 1970er Jahren hat sich das berufliche Umfeld vermehrt mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen auseinandergesetzt. Dieser Ansatz verlagerte den Fokus von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen auf das Individuum und stellte die Frage, welche beruflichen Qualifikationen in einem sich ständig verändernden Umfeld konstant und unverzichtbar sind. Obwohl der Qualifikationsansatz weiterhin als notwendig angesehen wurde, erwies er sich mit der zunehmenden Verlagerung der Verantwortung auf Einzelpersonen als nicht ausreichend (Schley & Schratz, 2000, zitiert nach Schratz, 2007). An diesem Punkt gewinnt der Kompetenzansatz an Bedeutung. Dieser Ansatz setzt beim Individuum an und weitet sich dann auf das soziale, gesellschaftliche und wirtschaftliche Umfeld aus. Er untersucht, welche (berufsspezifischen) Kompetenzen Einzelpersonen entwickeln oder ausbauen müssen, um sich in einem sich ständig verändernden Umfeld zu behaupten. Die Entwicklung der Lehrkräftebildungsforschung und deren Integration in Lehrkräftebildungscurricula seit den 1990er Jahren betrachtend, wird deutlich, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffs, trotz der Vielfalt der Definitionen und Herangehensweisen, von zentraler Bedeutung bleibt (Schratz, 2007).

In den 1960er Jahren stand die Persönlichkeit der Lehrer*innen im Mittelpunkt und galt als entscheidender Faktor für die Unterrichtsqualität. In den 1970er und 1980er Jahren konzentrierte sich die Forschung im Rahmen der Prozessforschung auf spezifische Verhaltensmerkmale (Schratz, 2007). In den 1990er Jahren wurde jedoch aufgrund von Unzufriedenheit mit den Ergebnissen vermehrt auf die Entwicklung von Kompetenzen geachtet (Neuenschwander, 2004). Insbesondere seit der Jahrtausendwende hat sich der kompetenzorientierte Ansatz in der Lehrkräfteausbildung etabliert, teilweise aufgrund des Drucks von außen, etwa in Form von Ergebnissen großer internationaler

Schulleistungsvergleichsstudien. Aufgrund von bildungspolitischen und forschungsbegründeten Bemühungen zur Veränderung und Weiterentwicklung von innen heraus kam es ergänzend zum Fokus auf spezifische Kompetenzen (Schratz, 2007).

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ, 2023a, 2023b) referenziert auf „die drei in der deutschen Erziehungswissenschaft vorherrschenden Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf“ (Terhart, 2011, S. 206), die in unterschiedlicher Intensität auf die Unsicherheit des Unterrichtsgeschehnisses, der Berufsbiografie und der Erlernbarkeit gelingenden Lehrkräfteverhaltens eingehen.

3.1.1 Strukturtheoretischer Ansatz

Der Ansatz, der sich auf die Forschungsarbeiten von Oevermann (1996, 2002, 2008), Schütze (2000), Helsper (2002, 2004, 2007), Combe und Kolbe (2004) und Herzmann (2005) stützt, zeigt die vielschichtige Palette von Aufgaben, vor denen die Lehrkräfte stehen, und deren Elemente intrinsische widersprüchliche Strukturen aufweisen.

1. „Nähe versus Distanz zu den Schülern“ (Terhart, 2011, S. 206): Auf der einen Seite treffen vollständige Persönlichkeiten in der schulischen Umgebung und im Unterricht aufeinander. Gleichzeitig ist aber auch die Übernahme der Lehrer*innenrolle notwendig.
2. „Subsumption versus Rekonstruktion“ (Terhart, 2011, S. 206): Jede*r Schüler*in und jede Situation ist einzigartig und erfordert einen individuellen Rahmen. Gleichzeitig muss dies im Einklang mit den allgemeinen Regeln der Bildungseinrichtung und der Lehrtätigkeit stehen.
3. „Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen“ (Terhart, 2011, S. 206): Die Beachtung der individuellen Ansprüche der einzelnen Schüler*innen steht im Spannungsfeld zu den Anforderungen seitens der Lehrpläne und allgemeinen Vorgaben.
4. „Einheitlichkeit versus Differenz“ (Terhart, 2011, S. 206): Die Gleichbehandlung aller Schüler*innen ist ebenso gefordert wie deren Individualisierung.
5. „Organisation versus Interaktion“ (Terhart, 2011, S. 206): Die administrativen Vorgaben des schulischen Systems und das gemeinsame Agieren aller beteiligten Personen müssen in Bezug zueinander gesetzt werden.

6. „Autonomie versus Heteronomie“ (Terhart, 2011, S. 206): Das Streben nach Selbstständigkeit der Lernenden steht im Spannungsfeld zum Pflichtapparat Schule.

Als pädagogische Professionalität wird die Fähigkeit gesehen, die zahlreichen Widersprüche zu bewältigen. Als zentraler Bestandteil wird dabei ein versierter und durchdachter Umgang mit unvermeidbarer, dennoch täglich zu bewältigender Unsicherheit im strukturtheoretischen Ansatz betrachtet (Terhart, 2011).

3.1.2 Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz

Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz liegt den Forschungsarbeiten von Shulmann (2004), Bromme (1992), Baumert und Kunter (2006), Bromme und Rheinberg (2006), McDiarmid und Clevenger-Bright (2008), Kunter und Pohlmann (2009), Hattie (2009) sowie Krauss (2011) zugrunde. Der Ansatz teilt die Ansicht des strukturtheoretischen Ansatzes, dass der Lehralltag in einer situativen Unsicherheit vonstattengeht. Allerdings vertritt er die Auffassung, dass das Unterrichtsgeschehen durch empirische Methoden untersuchbar ist und darauf aufbauend die Aneignung gelungenen Lehrverhaltens möglich ist. Terhart (2011) fasst unter dem Begriff professioneller Handlungskompetenz jene Kompetenzen und Einstellungen zusammen, die bei hohem Vorhandensein eine positive Auswirkung auf die Entwicklung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Lernfortschritte und Erkenntnisgewinne hat. Das bezieht er auf verschiedenen Anforderungsfelder wie „Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen“ (Terhart, 2011, S. 207).

3.1.3 Berufsbiografischer Bestimmungsansatz

Bei diesem Ansatz gewinnen die persönliche Berufs- und Lebensbiografie und das lebenslange Lernen an Bedeutung. Der Ansatz misst die „längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritischen Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung“ (Terhart, 2011, S. 208) haben einen hohen Stellenwert. Im Fokus stehen die kontinuierliche Erweiterung der Kompetenz, das Annehmen einer Lehrpersönlichkeit bei Berufseinsteiger*innen, die Entwicklung über die komplette Dauer

der beruflichen Lebensspanne hinweg und die Verbindung vom Beruf mit der persönlichen Lebensrealität (Terhart, 2011).

Mit der Auffassung der berufsbiografischen Entwicklung von Expertise sind Parallelen zum kompetenztheoretischen Ansatz zu finden, der ebenso die Erlernbarkeit als zentralen Punkt vertritt (Terhart, 2011).

In diesem Abschnitt wurde ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung und die verschiedenen Ansätze der Lehrkräfteprofessionalität geboten. Die folgenden Kapitel diskutieren die Definition des Kompetenzen- und Ressourcenbegriffes sowohl im Allgemeinen als auch auf die Lehrkräfte bezogen im Besonderen. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung zweier Kompetenzmodelle: des Cognitive-Activation-in-Classroom (COACTIV)-Modells und des Entwicklung-von-Professionalität-im-internationalen-Kontext (EPIK)-Modells.

3.2 Allgemeingültige Definitionen von Kompetenzen und Ressourcen

Es besteht Einigkeit darüber, dass Lehrer*innen eine zentrale Rolle im Schulleben innehaben und ihre Aus- und Weiterbildung von zentraler Bedeutung für das Gelingen eines erfolgreichen Bildungssystems ist (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Lipowsky, 2006, Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009, zitiert nach Baumert & Kunter, 2023, S. 1). Vor diesem Hintergrund werden nun im Folgenden die Begriffe Kompetenzen und Ressourcen ausführlich beleuchtet.

3.2.1 Definition Kompetenzen

Die Professionalisierung von Lehrkräften hat in der Bildungsdiskussion und Bildungsforschung große Aktualität. Dem Begriff Kompetenz liegt keine einheitliche Definition zugrunde, vielmehr stellt er in unterschiedlichem Ausmaß das Individuum, die Erlernbarkeit oder die Interaktion in den Mittelpunkt.

Baumert und Kunter (2006) und Terhart (2001) vertreten die Ansicht, „dass die Fähigkeit, erfolgreich zu lehren und zu unterrichten, weniger eine Folge von individuellen Talenten als vielmehr das Ergebnis eines bewussten professionellen Entwicklungsprozesses ist“ (Baumert & Kunter 2006; Terhart 2001 zitiert nach Kunter et al., 2009, S. 153) und stellen somit die Erlernbarkeit als zentrales Element dar.

Heyse (2010, S. 56) stellt neben der Erlernbarkeit auch das Individuum in den Mittelpunkt und beschreibt Kompetenz „als Fähigkeit, sich selbst in Eigeninitiative Ziele zu setzen, entsprechend zu handeln und aktiv in neuen Anforderungssituationen zu lernen.“ Frey (2004, S. 904–906) teilt die Ansicht, dass „Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, die für das zielorientierte und verantwortungsvolle Lösen von Aufgaben bzw. Problemen notwendig sind“, zu sehen ist, und konzentriert sich auf die individuellen Voraussetzungen der Person.

Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die aufgrund ihres Gegenstandsfeldes besonders stark an einer umfassenden Handlungskompetenz orientiert ist, wird Kompetenz üblicherweise als (komplexes) System personenspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beschrieben, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht und methodengeleitet zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen (Sekretariat der KMK 2000 zitiert nach Lehmann-Grube & Reinhold 2009, S. 60).

Die Bestimmung von Universitätsprofessor Weinert (2001, S. 27) stellt die Lernfähigkeit stärker in den Vordergrund. Kompetenzen sind ihm zufolge „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Lernhard (2007) betrachtet Kompetenzen als den Konnex von Wissen und Können, um Herausforderungen zu meistern. Dabei berücksichtigt er auch die persönliche Motivation und die soziale Einstellung. Spörhase-Eichmann (2008, S. 57) bringt den Aspekt der Interaktion stärker in den Mittelpunkt und formuliert Kompetenz als „Leistungen bei konkreten Anforderungen, die sich nicht im Allgemeinen, sondern in Auseinandersetzungen mit spezifischen Inhalten entwickeln. Dazu wird eine intelligente Vernetzung und variierende situative Einbettung von Wissensabschnitten benötigt, weil isoliertes Lernen *träges Wissen* erzeugt“.

3.2.2 Definition Ressourcen

Ebenso existieren beim Begriff Ressourcen unterschiedliche Beschreibungsversuche, die „entweder deren Schutzfunktion zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit hervorheben“ (Rudow, 2014, S. 20) oder „deren Funktion beim Erreichen von Zielen betonen“. (Lorenz, 2005, S. 116) Richter und Hacker (1998) vereinen beide Aspekte und stellen die Selbstbestimmtheit neben die gesundheitsfördernde Funktion.

Mit anderen Worten verstehen wir unter dem Begriff *Ressourcen* objektiv vorhandene, real existierende potenzielle Handlungsmöglichkeiten (Freiheitsgrade, Optionen), die für die Arbeitstätigen zur Nutzung und Inanspruchnahme bereitstehen, deren tatsächlicher Gebrauch aber nicht vorgeschrieben ist und frei (autonom, selbstbestimmt) gewählt werden kann. Im Erleben wird diese Wahl mit dem *selbstdeterminierenden* „*Ich will ...*“ beschrieben. [. . .] Wir nehmen an, dass die Ressourcen positive Beziehungen mit den positiven Gesundheits- und Wohlbefindensindikatoren haben und vermuten, dass sich diese auf lange Sicht auch auf die Erhaltung und Förderung der Gesundheit und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung auswirken können (Richter & Hacker, 1998, S. 268–269).

Demerouti et al. (2001) heben ergänzend die Relevanz von Ressourcen für die individuelle Entwicklung hervor:

[Resources are] health protecting factors [. . .]. Job resources refer to those physical, psychological, social or organizational aspects of the job that may do any of the following: (a) be functional in achieving work goals, (b) reduce job demands at the associated physiological and psychological costs; (c) stimulate personal growth and development (Demerouti et al., 2001, S. 501).

„Bei der Klassifikation von Ressourcen wird zumeist zwischen zwei Klassen von Ressourcen unterschieden: äußere (externe) und innere Ressourcen (interne, personale) (z. B. Udris, Kraft, Mussmann & Rimann, 1992 zitiert nach Benemann, 2019, S. 25).“ Darauf aufbauend findet sich oft noch eine weitere Differenzierung der äußeren Ressourcen. Nach Ansicht von Benemann ist „die am gängigsten und trennschärfsten hierbei die weitere Klassifizierung in organisationale und soziale Ressourcen“ (Richter & Hacker, 1998 zitiert nach Benemann, 2019, S. 26).

Abbildung 1 vermittelt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung in äußere (organisationale und soziale) Ressourcen und in interne (personale) Ressourcen.

Organisationale Ressourcen	Soziale Ressourcen	Personale Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenvielfalt - Vollständige Aufgaben - Tätigkeitsspielraum - Qualifikationspotential - Partizipationsmöglichkeiten - Persönliche Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitsplatzes 	<ul style="list-style-type: none"> - Positives Organisations-/Teamklima - Soziale Unterstützung: durch Vorgesetzte, Arbeitskollegen und -kolleginnen, Partner, Familie, Freunde - Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Kohärenzerleben: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit - Optimismus - Selbstwirksamkeitserwartung - Copingstile

Abbildung 1: Organisationale, soziale und personale Ressourcen (basierend auf Richter & Hacker, 1998; Udris & Rimann, 1999; Udris, Kraft, Mussmann & Rimann, 1992; Rudow, 2014 zitiert nach Benemann, 2019, S. 25).

In der Psychologie und Psychotherapie vertritt Willutzki (2003) die Idee, dass zwischen objektiven und subjektiven Ressourcen unterschieden werden kann. Objektive Ressourcen sind solche, die nur von äußeren Beobachtern festgestellt werden können, während subjektive Ressourcen von der Person selbst wahrgenommen werden. Dies kann zu erheblichen Diskrepanzen zwischen der objektiven und subjektiven Bewertung führen, da die persönliche Wahrnehmung den eigenen Handlungsspielraum beeinflusst, selbst wenn die objektiven Ressourcen positiv bewertet werden (Willutzki, 2003).

3.3 Kompetenzen von Lehrkräften

Für die Definition von Kompetenz von Lehrer*innen, scheint zunächst die Variante von Klieme und Leutner (2006, zitiert nach Lehmann-Grube & Nickolaus 2009, S. 60) interessant, die „Kompetenz auf die kognitive Dimensionen reduziert fixieren und zweitens darüber hinausgehend Handlungskompetenzen fokussieren, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Bereitschaften und Erwartungen einschließen.“ Dieser Ansatz orientiert sich an Weinerts Empfehlung (Lehmann-Grube & Nickolaus 2009), kognitive und motivationale Aspekte in empirischen Studien getrennt zu erfassen. Dies ermöglicht eine analytische Darstellung ihrer Wechselwirkungen. Es besteht weitgehende

Übereinstimmung in der Auffassung, dass ein umfangreiches Fachwissen allein, das eine kognitive Kompetenzkomponente darstellt, nicht ausreicht, um effektiven Unterricht zu gewährleisten oder um Handlungskompetenz zu demonstrieren (Lehmann-Grube & Nickolaus 2009).

Die Forschung zur Verbesserung der Bildungsqualität erscheint unvollständig, wenn Lehrkräfte nicht als aktiv handelnde Personen im Bildungswesen betrachtet werden, sondern vielmehr als passive Eingangsvariablen, wie von Baumert und Kunter im Jahr 2006 sowie von Lipowsky im Jahr 2006 dargelegt wurde (Kunter, 2010). Die Lehrkräfte sind ständig gefordert, situationsgerecht zu handeln, sowohl während des Unterrichts als auch danach, z. B. bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten. Es liegt auf der Hand, die Frage zu stellen, welche Eigenschaften oder Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung dieser typischen beruflichen Situationen erfordert. „Die Verwendung des Kompetenzbegriffs verdeutlicht die Annahme, dass die Disposition nicht angeborene Talente oder Persönlichkeitsstrukturen sind, sondern abgrenzbare Fähigkeiten und Kenntnisse, die ihrerseits im Rahmen geeigneter Lernprozesse – wie der Lehramtsausbildung – vermittelt und vertieft werden können“ (Kunter, 2010, S. 307). Dies zeigt, wie wichtig es ist, weiter zu erforschen, was eine erfolgreiche Lehrpersönlichkeit ausmacht, um das Bildungssystem bestmöglich zu gestalten (Kunter, 2010).

Der fünfstufigen Kompetenzentwicklung für den Berufseinstieg von Kraler (2008) liegen die Arbeiten von Chapmann (2007) und Schratz und Weiser (2002) zugrunde. Die fünf Schritte lauten wie folgt:

- Unbewusste Inkompetenz ist eine naive, unreflektierte Herangehensweise ohne Anlehnung an die Theorie oder Praxis,
- bewusste Inkompetenz wiederum meint das Erkennen von Defiziten mit dem Bedarf an Entwicklung eigener Handlungsmuster,
- bewusste Kompetenz impliziert, dass sich nach einem Zeitraum von ein bis zwei Jahren eine Routine einstellt, die reflektiert, getestet und adaptiert wird,
- unbewusste Kompetenz meint intuitives, situationsangepasstes Handeln und
- reflexive/selektierende Kompetenz betrifft schließlich das kritische Hinterfragen der eigenen Routine mit einer theoriegeleiteten Anpassung.

Angelehnt an das Modell von Kraler (2008) ist davon auszugehen, dass die Quereinsteiger*innen, die im Rahmen dieser Arbeit interviewt werden, in der Stufe der bewussten oder unbewussten Kompetenz stehen, da sie sich zum Gesprächszeitpunkt in den ersten drei Dienstjahren befanden.

Die Vielfalt der verschiedenen Definitionen von "Kompetenz" und "Ressourcen" führt oft dazu, dass unterschiedliche Termini verwendet werden, aber der damit verbundene Inhalt weitgehend identisch bleibt. Dieses Muster setzt sich auch in Bezug auf existierende Kompetenzmodelle für Lehrkräfte fort. Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2022) beschreibt in ihrem Bericht zu *Standards für die Lehrerbildung* folgende Anforderungen, die Lehrkräfte erfüllen sollen:

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen (KMK 2022, S. 3).

Der Fokus dieses Abschnitts liegt auf der Vorstellung von zwei Lehrkompetenzmodellen. Professionalität wird im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes verstanden. Demnach ist eine Lehrkraft professionell, wenn sie

[in den]verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle. (Terhart 2011, S. 207).

Zum einen handelt es sich um das unter der Leitung von Baumert et al. (2010) in Deutschland entwickelte COACTIV-Modell. Zum anderen wird das in Österreich entwickelte EPIK-Modell präsentiert.

3.3.1 Professionelle Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter

Kunter (2014) leitet aus seinen Forschungsergebnissen ab, dass Lehrkräfte zunehmend als eigenständig und aktiv handelnde Personen betrachtet werden. Ihre berufliche Handlungsweise wird durch ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Voraussetzungen geprägt, wobei der Erfolg im Beruf sich in unterschiedlichem Maße niederschlägt. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie ihre Professionalisierung durch kontinuierliche Aus-, Fort- und Weiterbildung und weiteres Engagement unter Beweis stellen (Kunter 2014).

Professionelle Kompetenz beschreibt auf Basis der vorherrschenden Definition von Weinert (2001) „die persönlichen Voraussetzungen für erfolgreiche Performanz in berufstypischen Situationen“ (Weinert, 2001, S. 27f). Großes Augenmerk wird in der Bildungsforschung auf die Eigenschaften und Entwicklungen einer gelingenden Lehrpersönlichkeit gelegt.

Die Realisierung einer professionellen Lehrkraft erfordert das Streben nach neuen Entwicklungsstufen, weiterer individueller Entwicklung und Erweiterung der persönlichen Handlungsmuster (Bauer, 1998).

Hericks (2009) stellt die Bedeutung der individuellen Handhabung von Herausforderungen in den Vordergrund. Demnach bezeichnet Professionalisierung „einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess, in dem eine Lehrkraft zu subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen ihrer beruflichen Entwicklungsaufgaben gelangt“ (Hericks, 2009, S. 35). Kraler (2008) teilt diesen Ansatz und betrachtet Professionalität als einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess, bei dem die professionsspezifischen Einstellungen insbesondere während des Berufseinstiegs geformt werden.

Girmes (2006, S. 14) beschreibt den Begriff der Lehrprofessionalität als „*Spezialfall* der Kommunikationskompetenzen. Diese Form der Kommunikation bedarf eines respektvollen Klimas unter Beachtung der Individualität aller, eines Curriculums und sozialer Kompetenz.“ Girmes (2006) betont die Bedeutung von institutionellen, curricularen, methodischen und personal-kulturellen Kompetenzen, die die Kommunikation und Leistungsfähigkeit einer kompetenten Lehrperson ausmachen. Besonders wichtig sind die diagnostische Kompetenz und die reflexiv-evaluative Kompetenz, da sie Lehrkräften helfen, Situationen kontinuierlich neu zu bewerten und nicht in ineffektive Routinen zu verfallen.

„Im deutschsprachigen Raum hat sich zur Charakterisierung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften [...] das COACTIV-Kompetenzmodell durchgesetzt“ (Baumert et al. 2010 zitiert nach Bürger et al., 2021, S. 3). Dieser Ansatz greift die Unterscheidung von Shulman (1986) zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen auf, erweitert jedoch diese Kategorien um die Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften, ihre motivationalen Ausrichtungen und ihre Fähigkeiten zur Selbstregulierung (Baumert & Kunter, 2011). Mehrere Studien (Baumert und Kunter 2011; Kunter 2011; Voss et al. 2011 zitiert nach Bürger et al., 2021, S. 3) konnten empirisch nachweisen, dass neben dem Professionswissen auch die anderen Bereiche in Relation zur Qualität des Unterrichtsgeschehens stehen.

Die Abbildung 2 veranschaulicht die vier zentralen Aspekte der beruflichen Kompetenz, wie sie im COACTIV-Modell von Baumert und Kunter dargestellt werden. Daran anschließend folgt deren Erläuterung.

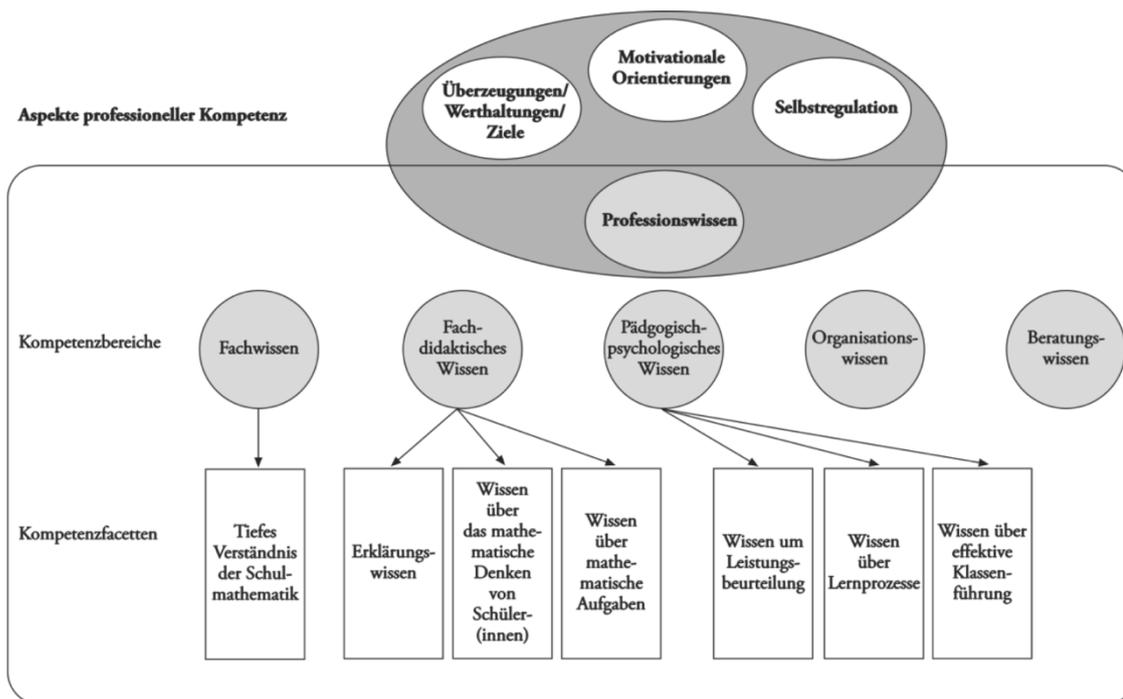


Abbildung 2: COACTIV-Modell nach Baumert & Kunter (2011, S. 32)

3.3.1.1 Professionswissen

Laut Baumert und Kunter (2011) herrscht breite Übereinstimmung darüber, dass Wissen und Fähigkeiten, einschließlich deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen, zentrale Bestandteile der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften darstellen. In ihrem COACTIV-Modell haben sie Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und – in einer erweiterten Form – allgemeines pädagogisches Wissen als zentrale Wissensdimensionen identifiziert. Darüber hinaus haben sie das Modell um zwei weitere Dimensionen ergänzt: Organisationswissen und Beratungswissen, die für professionelle Kommunikation mit Nicht-Expert*innen unerlässlich sind.

Die Differenzierung von professionellem Fachwissen und Laienwissen lässt sich anhand von mehreren Erkenntnissen wie folgt zusammenfassen:

- ♣ Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig (Kompetenzen im engeren Sinn).
- ♣ Professionelles Wissen ist gut vernetzt und hierarchisch organisiert.
- ♣ In professionellen Domänen ist das zentrale Fach- und Handlungswissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten und Sequenzen von Episoda (Sripts) andockt sind

(Berliner, 1994, 2001, Bromme, 2001, 2004, 2008, Palme et al. 2005 zitiert nach Baumert & Kunter, 2011, S. 34).

3.3.1.2 Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele

Baumert und Kunter (2011, S. 42) unterscheiden „innerhalb dieses Komplexes in systematische Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme.“ Im Hinblick auf Lehren und Lernen gibt es zwei grundlegende Perspektiven: Einerseits die Überzeugung, dass das Lernen hauptsächlich durch die Wissensvermittlung der Lehrkräfte erfolgt (transmissive lerntheoretische Überzeugung). Andererseits existiert die Annahme, dass das Lernen durch eine aktive Teilnahme der Schüler*innen entsteht (konstruktivistische Lerntheorie) (Kunter et al., 2009).

3.3.1.3 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Das Wissen und Können der Lehrkräfte allein reichen für einen gelingenden Unterricht nicht aus. Eine solide und vernetzte Wissensbasis bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Wissenstransfer. Darauf aufbauend stehen Motivation und insbesondere Enthusiasmus im Zentrum. Lehrkräfte, die ihr persönliches Interesse an ihrem Fachgebiet mit Freude, Spaß und Überzeugung an die Schüler*innen vermitteln, können mit einem höheren Wissenstransfer rechnen. Eine hohe Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, also eine starke Überzeugung vom eigenen Wissen und Tun, führt einerseits zu höherem Engagement. Dies steht im positiven Zusammenhang mit der Qualität des Unterrichts. Andererseits führt eine hohe Selbstwirksamkeit zu einer höheren Widerstandsfähigkeit gegenüber Herausforderungen. Dies wiederum führt zu einer höheren Zufriedenheit im Beruf und reduziert somit die Gefahr des Berufsausstiegs. Hohe Belastungen, mit denen Lehrer*innen oft konfrontiert sind, zählen zu wichtigen Ausstiegsgründen. Eine hohe Selbstregulation, d.h. ein achtsamer Umgang mit den eigenen Ressourcen, hat eine bessere Bewältigung von Belastungen zur Folge. Die Fähigkeit, sowohl stark engagiert als auch hoch belastbar zu sein, wird als adaptive Selbstregulation bezeichnet (Kunter et al., 2009, Baumert & Kunter 2011).

Hobfall (1989, zitiert nach Baumert & Kunter, 2011, S. 44) begründet mit seiner „*Conversation-of-Resources-Theorie*, dass sich ein effektiver Umgang mit den eigenen Ressourcen durch den Einsatz von Ressourcen, aber auch die Fähigkeit, die eigenen Ressourcen zu schonen, auszeichnet“.

Die dem COACTIV zugrunde liegende Vorstellung besagt, dass professionelle Kompetenz grundsätzlich erlern- und modifizierbar ist (Klieme & Leutner, 2006; Sternberg & Grigorenko, 2003; Weinert, 2001 zitiert nach Kunter et al. 2011, S. 55).

Mehrere Studien (Baumert & Kunter, 2006; Kennedy et al., 2008) thematisieren die Varianzen der beruflichen Kompetenz von Lehrer*innen. Den Autoren folgend können durch unterschiedliche Eignung oder jeweils unterschiedliche Qualifikation also Ausbildungsergebnisse differenziert werden.

Die Ansätze, die sich auf die *unterschiedliche Eignung* beziehen, nehmen an, dass Differenzen ein Resultat stabiler Charakterzüge sind, die Lehrer*innen bei Eintritt in den Beruf oder in die Ausbildung bereits innehaben. Aufgrund der Vielschichtigkeit von Unterrichtsgegebenheiten wird davon ausgegangen, dass effektiver Unterricht vom Lehrpersonal ein rasches, anpassungsfähiges Handeln erfordert, das sowohl situationsbezogen als auch zielgerichtet ist. Zudem spielen beim Agieren und Reagieren im Unterricht entscheidende persönliche Merkmale der Lehrer*innen eine Rolle. Untersuchungen belegen, dass vor allem die Fähigkeiten zur flexiblen Denkweise und zum raschen Problemlösen, also ausgeprägte kognitive Kompetenzen, als entscheidend für eine gelungene Unterrichtsgestaltung betrachtet werden.

Im Kontrast dazu betont der Ansatz der *unterschiedlichen Qualifikation*, dass Abweichungen in der Kompetenz hauptsächlich auf Unterschiede in der Qualität, Dauer und Intensität der Ausbildung zurückzuführen sind. Vertreter*innen dieses Ansatzes heben die Wichtigkeit der Ausbildung für den beruflichen Erfolg hervor und schätzen im Gegensatz zum vorhergehenden Ansatz die Eingangsvoraussetzungen als vernachlässigbar ein (Kunter et al. 2011).

Maag Merki und Werner (2014) vertreten ebenso die Meinung, dass Kompetenzen nicht eindimensional gesehen werden können, sondern ein Zusammenspiel von Professionswissen

und individuellen Voraussetzungen wie der motivationalen Orientierung oder den kognitiven Anlagen sind.

Kunter et al. (2023, S. 58–59) entwickelten ausgehend vom COACTIV Modell das „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“, das die beiden beschriebenen Ansätze miteinander verbindet.

3.3.2 Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften

Das folgende Schaubild stellt die Verbindung der beiden im vorigen Abschnitt beschriebenen Ansätze der unterschiedlichen Eignung und der unterschiedlichen Qualität dar.

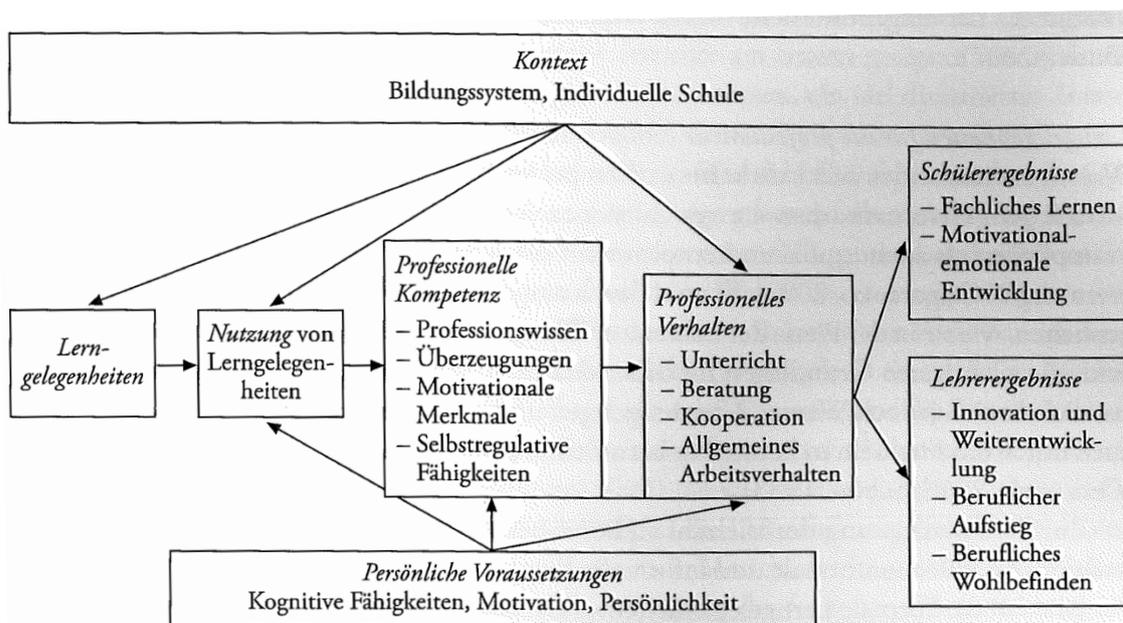


Abbildung 3: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (Kunter et al., 2023, S. 59)

So berücksichtigt das Kompetenzmodell sowohl kognitive Merkmale (also das Wissen und Können sowie die Überzeugungen), die bei der Qualifikationshypothese im Vordergrund stehen, als auch motivational-selbstregulative Merkmale, die auch im Rahmen der Eignungshypothese diskutiert werden. Es wird außerdem angenommen, dass sich Lehrkräfte diese Merkmale im Verlauf der beruflichen Entwicklung aneignen (Qualifikation), dieser Entwicklungsprozess aber auch durch bestimmte berufunspezifische Eingangsvoraussetzungen beeinflusst wird (Kunter et al., 2023, S. 58).

Neben dem Hauptmaßstab des Erfolgs, der sich auf die Lernfortschritte und Entwicklungsschritte der betreuten Schüler*innen bezieht, werden auch Lehrkräftekriterien wie besonderes Engagement in der Schulentwicklung, Innovationsbereitschaft sowie beruflicher Aufstieg und persönliche Karriereentwicklung als Indikatoren für eine erfolgreiche Berufsausübung berücksichtigt. Besonders in Phasen vermehrter Inanspruchnahme von Frühverrentung und einer Zunahme von gesundheitlichen Belastungen durch Stress erlangt die mentale Gesundheit der Lehrkräfte große Bedeutung. Das Modell unterstreicht ferner den Einfluss der Art und Weise der Aufgabenbewältigung außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehen – wie Planungen, kollegiales Verhalten, Gespräche mit Eltern oder Schüler*innen oder Arbeitsorganisation – auf den Erfolg von Schüler*innen- und Lehrer*innenleistungen. Darüber hinaus zeigt das Modell, dass professionelle Kompetenz nicht nur durch die Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung, sondern auch durch gezielte und verinnerlichte Reflektion von Unterrichtsgeschehnissen und Vorkommnissen entwickelt wird. Essenziell ist dabei, dass der Aufbau von Kompetenzen jedoch nicht automatisch erfolgt, sondern davon abhängig ist, wie aktiv die Lehrkräfte die gebotenen Lernangebote annehmen.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass im erweiterten Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Kunter et al. (2023) die Eignungs- und Qualifikationsansätze miteinander verbunden werden. Es vertritt die Auffassung, dass neben der vorhandenen Eignung Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind. Dabei betont das Modell, dass es um berufsspezifische Merkmale geht, die größtenteils erst im Verlauf der weiteren Fort- und Weiterbildung und Berufserfahrung erlangt und vertieft werden können. Dabei liegt der Fokus darauf, dass die Entwicklung von Kompetenzen durch die aktive Nutzung von Angeboten erfolgt, die zwischen Individuen variieren können. Des Weiteren wird unterstrichen, dass Kompetenzen sich auch nach der Ausbildung durch gemachte Erfahrungen und die daraus resultierenden Lerneffekte in weiteren Situationen vertiefen. Das Modell eignet sich als Grundlage für den Forschungsteil dieser Arbeit (Kunter et al., 2023)

3.3.3 EPIK-Modell

Im Bemühen, ein allgemein gültiges Verständnis von Professionalität und Berufsausübung zu erarbeiten, weist Sabine Reh, eine deutsche Pädagogin an der Humboldt-Universität in Berlin, auf zwei Perspektiven hin. Die erste Perspektive konzentriert sich auf die Veränderung des organisatorischen Rahmens der Lehrarbeit, wodurch eine Verbesserung der Arbeit und der Qualität angestrebt wird. Die zweite Perspektive fokussiert hingegen die Steigerung der Lehrkompetenz, wobei der Schwerpunkt auf individuellen Bildungs- und Lernprozessen liegt. Hierbei betont Oelkers beispielsweise die Notwendigkeit der Entwicklung von Zielen und Bilanzen, die Ermöglichung von flexiblen Zeitgestaltungen, die Förderung diskursiver Kollegialität sowie die Unterstützung interner Kontrolle und die Veränderung der Schulaufsicht im Kontext der Schulentwicklung. Im Gegensatz dazu setzt Terhart, als Vertreter der individuellen Perspektive, auf die Bereitschaft zum Lernen und die Entfaltung von beruflichen Gewohnheiten von Lehrkräften (Schratz, 2007).

Der EPIK-Ansatz vereint beide Perspektiven und nutzt Domänen, die Kompetenzfelder darstellen. „Diese sind zwar von der einzelnen Lehrperson zu erarbeiten bzw. zu entwickeln, zu ihrer vollen Entfaltung bedarf es jedoch nicht bloß individuellen Lernens, sondern höherstufiger Prozesse sowie schließlich Entwicklungsschübe des gesamten Systems (*next practice*).“ (Schratz, 2007, S. 124)

Die fünf Domänen zeichnen sich dadurch aus, dass „diese sich aufeinander beziehen und zum Teil überschneiden, was ihre Mehrperspektivität ausmacht“ (Peseka et al., 2011, S. 28). Sie werden als Puzzleteile in der Abbildung 4 dargestellt und nach Schratz (2007, S. 129) als „Bausteine einer professionellen Praxis beschrieben“ und in Folge erläutert.

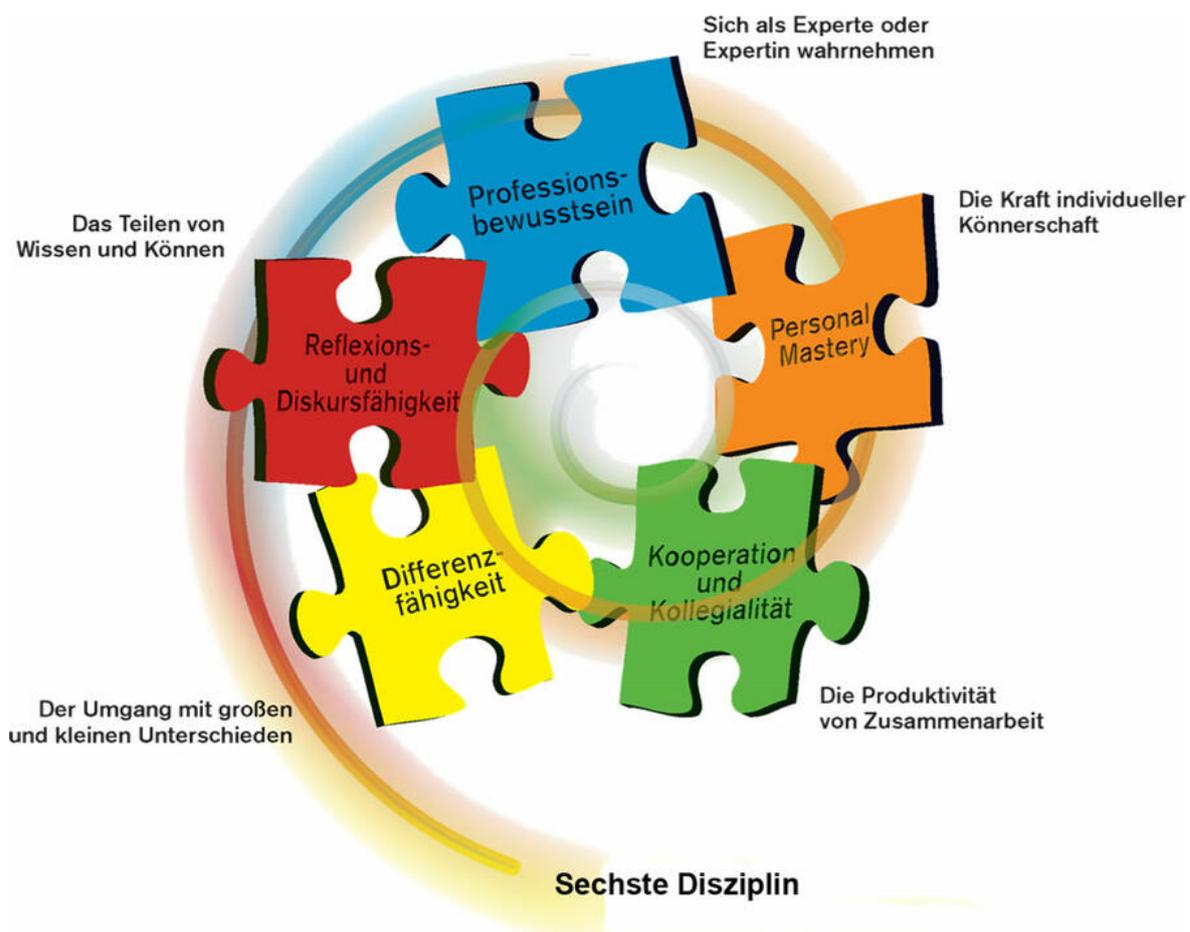


Abbildung 4: EPIK-Modell nach Schratz & Schauer (2023)

3.3.3.1 Reflexions- und Diskursfähigkeit

Bei aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Definition besteht Einigkeit darüber, dass Professionalität in enger Verbindung zur Reflexionsfähigkeit steht. Der Anspruch auf Reflexion richtet sich nicht nur an die individuellen Lehrpersonen, sondern ebenso an die gesamte Berufsgruppe (Schratz, 2007).

Paseka et al. (2011) weisen darauf hin, „dass erst ein Distanzierungsverhältnis zu eigenen Handlungen eine Reflexionsfähigkeit ermöglicht“, wenn jemand „sein Tun aus den Perspektiven Fachwissenschaft, Didaktik und Pädagogik, zu denen ein entsprechendes Wissen vorhanden sein muss, betrachtet“ (Paseka et al., 2011, S.29). Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und das Eintreten in die Diskussion mit

Kolleg*innen bereichern die individuelle Denkweise und führen zu einer Wissensvermehrung aller Beteiligter (Paseka et al., 2011).

Die Fähigkeit, die der Situation entsprechende Verständnisebenen zu wählen, um an dieser Stelle eine optimale erfolgreiche Kommunikation sicherzustellen, wird als Diskursfähigkeit beschrieben. In Gesprächen mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten bedarf es einer Sprachwahl, die den bestmöglichen Ausgang der gegenwärtigen Interaktion erwarten lässt (Schratz et al., 2007).

3.3.3.2 Professionsbewusstsein

Professionsbewusstsein bedeutet, die Besonderheiten des Lehrberufs zu erkennen und sich von den anderen sozialen Berufen abgrenzen und demzufolge Unterschiede aufzeigen zu können. Es erfordert die Kompetenz, sich von der eigenen Person und unmittelbaren Realität zu distanzieren und die berufliche Stellung von außen zu betrachten. Ebenso umfasst es das Wissen und die Fähigkeiten, einen klar definierten Bereich zu beherrschen und sich selbst als Expert*in auf diesem Gebiet zu betrachten. Dies verleiht Selbstvertrauen und das Gefühl, im Interesse der Schüler*innen, Eltern und anderer betroffener Personen handeln zu können (Schratz, 2007).

3.3.3.3 Kollegialität

Die neuen Anforderungen wie die Öffnung der Schule gegenüber externen Einrichtungen und die innovativen Organisationsformen in Bildungseinrichtungen wie die Schulentwicklung erfordern eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kolleg*innen und bewerten damit das isolierte Arbeiten als kontraproduktiv.

Schratz et al. (2007, S. 133) beschreiben „Schule als *Ort des Dialogs, der eine community* von Professionellen darstellt, die sich zu einer Lerngemeinschaft von Expert/inn/en mit spezifischen Merkmalen zusammenschließen.“ Lehrkräfte erkennen die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zum Zwecke der Erreichung definierter Ziele an (Bloh & Bloh, 2016). Um sicherzustellen, dass eine solche Atmosphäre der Offenheit aufrechterhalten wird, muss die Gemeinschaft jedoch gewährleisten, dass sie über ausreichend Raum und Zeit verfügt, um sich auf eine angemessene Verbindlichkeit und regelmäßige Treffen einigen zu können. In diesem Rahmen muss sie ihre eigene Struktur etablieren (Schratz, 2007).

3.3.3.4 Differenzfähigkeit

Differenzfähigkeit erfordert ein Verständnis dafür, wie mit vielfältigen Lernstilen, Kommunikationsbedürfnissen und Integrationsherausforderungen umgegangen werden muss. Es beinhaltet die Fähigkeit, wenn angebracht und notwendig, individuell angepasste Lehrmaßnahmen und selbstgesteuerte Lernwege zu ermöglichen, die es den Lernenden offenhält, den eigenen Bildungsweg zu gestalten oder spezifische Themen ins Zentrum zu rücken. Wesentliche Voraussetzungen dafür sind Beobachtungsfähigkeit und Empathie, um Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren, ohne sie überzubetonen. Es bedeutet auch zu erkennen, wann Schüler*innen nicht individuell behandelt werden möchten und wann zu starke Differenzierung kontraproduktiv für die Gruppe ist. Differenzfähig zu sein heißt somit, die Potenziale einer heterogenen Lerngruppe zu nutzen, sich ihren Herausforderungen zu stellen und gleichzeitig die Grenzen des Machbaren zu respektieren. Für eine konstruktive Bewältigung dieses Spannungsfelds ist es notwendig, nicht nur die Schüler*innen und ihre individuellen Bedürfnisse genau zu kennen, sondern auch ein Verständnis für die institutionellen Rahmenbedingungen sowie genaue Kenntnisse der eigenen Stärken und Schwächen als Lehrperson zu haben (Schratz, 2007).

3.3.3.5 Personal Mastery

Persönliche Meisterschaft beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, berufliches Wissen erfolgreich anzuwenden, sondern auch die Selbstreflexion und die Bereitschaft, aus eigenen Fehlern zu lernen und Innovationen anzunehmen. Personal Mastery zeigt sich letztlich darin, in einer gegebenen Situation auf Basis der persönlichen und pädagogischen Kenntnisse adäquat zu handeln. Sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen wird Professionalität nicht nur durch das Wissen und die Fähigkeiten im Unterricht definiert, sondern vor allem durch die effektive Anwendung dieses Wissens und Könnens in spezifischen Situationen. Wissen ohne praktische Anwendung bleibt ungenutzt, während rein reaktives Handeln den Blick für übergeordnete Zusammenhänge verstellen kann. Die Art und Weise, wie Wissen und Fähigkeiten miteinander verbunden sind, ist abhängig von der persönlichen Befähigung. Diese ist das Ergebnis eines individuellen Bildungsprozesses, bei dem der Wille zur kontinuierlichen Verbesserung und zur Anpassung an neue Erkenntnisse eine zentrale Rolle spielt. Expertise wird von Lehrpersonen garantiert, die offen für Innovationen sind und situativ beurteilen, wie diese neuen Erkenntnisse in kompetentes und berufsrelevantes Handeln umgesetzt werden können (Schratz et al., 2007).

Als zusätzliche sechste Disziplin wird die integrative Disziplin gesehen, „die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt“ (Senge, 1996, S. 21)..Die sechste Disziplin, die der Abbildung 4 entnommen werden kann, verweist darauf, dass die fünf Bereiche abhängig vom Schultyp und den unterrichtenden Gegenständen verschieden zum Einsatz kommen (Schratz & Schauer, 2023).

3.4 Resümee

Die Vielfalt der Definitionen von Kompetenz und Ressourcen sowohl im Allgemeinen als auch speziell im Kontext von Lehrkräften lässt vermuten, dass die darauf basierenden Kompetenzmodelle für Lehrer*innen nicht einheitlich formuliert werden können. Kompetenzentwicklung ist abhängig von unterschiedlichen Faktoren. Baumert und Kunter (2006) weisen auf Forschungsergebnisse hin, denen zufolge Handlungskompetenzen einem Prozess der Veränderung und Entwicklung unterliegen. Es besteht die Möglichkeit, sie in sämtlichen Stufen beruflicher Entwicklung zu professionalisieren und zu vervollständigen. Sowohl das COACTIV- als auch das EPIK-Modell gehen jedoch über reines Fachwissen hinaus. Entsprechend der Annahme von Kunter et al. (2023, S. 65), „dass sich professionelle Kompetenz in der Nutzung formaler Lerngelegenheiten und der angeleiteten praktischen Erfahrung im professionellen Setting entwickelt“, stehen die Lehrpläne der Qualifizierungsprogramme vor der großen Herausforderung, in kürzerer Zeit und mit kompakteren Inhalten den Anforderungen gerecht zu werden und eine umfassende berufliche Entwicklung zu unterstützen. Im Folgenden werden die Heterogenität der Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Einstieg in den Lehrberuf außerhalb des regulären Lehramtsstudiums verwendet werden, erörtert. Die unterschiedlichen Qualifizierungsprogramme der DACH-Region werden detailliert (Österreich) bzw. überblicksweise (Deutschland, Schweiz) dargestellt.

4 Quereinstieg in den Lehrberuf

Der vorangehende Abschnitt beschäftigt sich mit der Definition von Kompetenzen und Ressourcen sowie mit den Theorien und Modellen zur Beschreibung von Lehrkompetenzen. Dieses Kapitel dient dazu, die unterschiedlichen Definitionen und Begrifflichkeiten des Quer-, Seiten- und Direkteinstiegs in den Lehrberuf zu erläutern. In weiterer Folge werden die aktuelle Situation des Lehrkräftebedarfs in der DACH-Region, die unterschiedlichen Ausbildungsformate und das Querprogramm in Österreich thematisiert.

4.1 Begriffsbestimmung Quereinstieg in den Lehrberuf

In einigen Ländern müssen Quer- oder Seiteneinsteiger dasselbe Ausbildungsprogramm durchlaufen wie Schulabgänger, die sich in die Lehrerausbildung begeben. Im Großteil der Länder werden Quer- oder Seiteneinsteiger jedoch durch spezielle Qualifizierungsprogramme nachträglich ausgebildet. Diese Qualifizierungsmaßnahmen werden als Alternative Certification Programs bezeichnet und stellen den alternativen Zugang zur Lehrtätigkeit nach einem Lehramtsstudium dar. Fast immer erfordert der Zugang zu diesen Programmen in der DACH-Region einen akademischen Abschluss. Nur die Schweiz verzichtet teilweise auf die Voraussetzung der akademischen Vorbildung. Obwohl die länderspezifischen Varianten sehr vielfältig sind, können in Deutschland die Zugangswege für Quer- und Seiteneinsteiger*innen voneinander abgegrenzt werden. Beide ermöglichen den Einstieg in den Lehrberuf ohne ein Lehramtsstudium an einer Universität, jedoch gibt es Unterschiede: Beim Quereinstieg ist vor Anstellung die zweite Phase, das Referendariat, zu absolvieren. Beim Seiteneinstieg hingegen erfolgt eine unmittelbare Anstellung im Schuldienst und eine pädagogische Zusatzqualifikation wird in der Regel berufsbegleitend erworben (Dedering, 2020).

Der in Deutschland früher gängige Ausdruck Seiteneinstieg wurde von der KMK (2013a) wie folgt definiert:

[als Lehrkräfte] [...], die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Die Seiteneinsteiger erhalten

über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird. Der Einsatz von Seiteneinsteigern erfolgt in aller Regel, damit das Unterrichtsangebot in bestimmten Fächern, Schularten und Regionen mit Bewerbermangel aufrechterhalten werden kann (KMK, 2013a, S. 27).

Im Gegensatz dazu sind Quereinsteiger*innen Personen mit einem fachverwandten Studienabschluss, die in die zweite Phase der Lehrkraftausbildung, z. B. das Referendariat, eintreten (Böhmman, 2020).

In Österreich wurden und werden Hochschulabsolvent*innen oft mit vergleichsweise niedrig entlohnenden Sonderverträgen als Lehrkräfte an österreichischen Schulen angestellt (Wintersteller, 2023). Seit dem Studienjahr 2022/23 ist ein Qualifizierungsprogramm für Quereinsteiger*innen an einigen österreichischen Pädagogischen Hochschulen (PH NÖ, 2023a, b) implementiert, auf das in den folgenden Abschnitten näher eingegangen wird. Zunächst wird die aktuelle Lage hinsichtlich der Gründe, Bedingungen und Formen des Quereinstiegs in den Lehrberuf in den DACH-Regionen untersucht. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Analyse und Übersicht der Problemlage in Österreich.

Die vorliegende Arbeit verwendet die unterschiedlich definierten Begriffe zum Einstieg in den Lehrberuf mit Vorstudium bzw. Vorerfahrung synonym.

4.2 Problemlagen in der DACH-Region

Dieses Kapitel beleuchtet die aktuelle Situation hinsichtlich des Lehrkräftebedarfs in Österreich und überblicksweise auch in Deutschland und der Schweiz.

4.2.1 Bedingungen für die Implementierung von Quereinstiegsmaßnahmen in Österreich

Um den Anspruch einer Reduktion der Ungleichheitsfolgen im Bildungssystem gerecht zu werden, bedarf es „neben der Stärkung der Elementarpädagogik als erste Bildungseinrichtung, der Aufhebung der frühen Selektion auch einer Qualitätsoffensive durch stärkere Professionalisierung von Lehrkräften“ (Schnell & Gruber, 2023, S. 147). Die stärkere Professionalisierung wird im Zusammenhang mit dem aktuellen Lehrkräftemangel vielfach diskutiert. „Die Bevölkerungsprognose der Statistik Austria legt nahe, dass die Zahl

der 6- bis 14-Jährigen in Österreich in den nächsten Jahren um über 5 % steigen wird“ (BMBWF, 2021, S. 10). Das hat zur Folge, dass neben dem Verbleib von Lehrkräften im Schulsystem auch eine Rekrutierung von zusätzlichen Lehrkräften notwendig ist. (Huber & Lusing, 2022). Im Bericht *Bildung in Zahlen 2021/22 – Schlüsselindikatoren und Analysen* der Statistik Austria (2023) wird auf die seit einigen Jahren in vielen Ländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und in der EU beobachtete Überalterung des Lehrpersonals hingewiesen. Durch die bevorstehenden Pensionierungen einer großen Anzahl an Lehrpersonen muss der sprunghaft ansteigende Bedarf durch neu eingestelltes Lehrpersonal gedeckt werden. Die Verantwortung für die Sicherung des aktuellen und zukünftigen Lehrbedarfs liegt in Österreich hauptsächlich bei Bund und Ländern als Träger. In diesem Zusammenhang zeigt sich eine ungleiche Altersverteilung im Lehrpersonal. Einerseits ist die Geschlechterverteilung mit einem geringen Männeranteil von etwa 27,6 % unausgewogen. Andererseits gibt es einen geringen Anteil der jüngeren Altersgruppen und eine stärkere Präsenz der älteren Jahrgänge, wobei in den letzten Jahren eine Zunahme junger Landeslehrkräfte zu verzeichnen ist. Diese Ungleichgewichte sind in den Bundesländern stärker ausgeprägt als auf Bundesebene. Ob dies in Zukunft zu einem Lehrkräftemangel führen werden, hängt stark von den bildungspolitischen Maßnahmen des Bundes und der Länder sowie von der Entwicklung der Schüler*innenzahlen in den kommenden Jahren ab (Statistik Austria, 2023). Von den derzeit rund 122.000 Lehrkräften werden rund 20.000 in den kommenden fünf Jahren in Pension gehen. Nach den Prognosen des österreichischen Bildungsministeriums erreichte die Welle der Pensionierungen bei Lehrer*innen bereits im Jahr 2023 ihren Höhepunkt. Demnach wird die Anzahl der zu erwartenden Pensionierungen in den kommenden Jahren leicht rückläufig sein. Wie bereits beim aktuellen Lehrkräftemangel zeigen sich jedoch auch bei den Pensionierungsprognosen Unterschiede je nach Schultyp und Bundesland. In Vorarlberg und dem Burgenland wird der Höhepunkt der Pensionierungen in allen Schultypen erst in den kommenden Jahren erwartet. An den Volksschulen sind in Niederösterreich, der Steiermark und Tirol ebenfalls erst in der Zukunft die höchsten Zahlen zu erwarten (Ditfurth, 2023).

Kontraproduktiv wirkt sich ebenso das vor ein paar Jahren verlängerte Lehramtsstudium für Volks- und Mittelschullehrer*innen aus, das manche am Lehrberuf Interessierte abschreckt (Ettinger, 2022). „Jede zehnte Lehrkraft im österreichischen Pflichtschulsystem verfügt über kein abgeschlossenes Lehramtsstudium“ (OÖN, 2023). Das hat zur Folge, dass eine steigende Anzahl von Studierenden ohne angemessene Ausbildung den Herausforderungen

des Lehrberufs gegenübersteht. Eine Befragung von 320 Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe in Linz im Sommersemester 2022 verdeutlicht, wie diese die Anforderungen und Belastungen aufgrund ihres vorzeitigen Einsatzes im Schuldienst wahrnehmen. Die Umfrage ergab, dass mehr als 50 % aller Studierenden Aufgaben bewältigen müssen, für die sie unzureichend vorbereitet sind. Das beinhaltet einen Mehraufwand für Vorbereitungen durch Unterrichtsverpflichtungen in fachfremden Gegenständen. Zusätzlich geben 50 % der Befragten an, dass sie von Unterrichtsstörungen gefordert werden. Ungefähr 25 % der Studierenden erklären, dass sie nach einem Schultag völlig erschöpft sind. Des Weiteren geben 18 % der Bachelor-Studierenden und 15 % der Master-Studierenden an, dass sie sich aufgrund des Schuldienstes ausgebrannt fühlen. Hinzu kommt die Doppelrolle als Student*innen sowie Lehrer*innen, was bei drei Vierteln aller Befragten zu einem hohen Zeitdruck führt (Huber & Lusnig, 2023a).

Die folgende Abbildung 5 zeigt die Anzahl der Anstellungen von nicht regulär ausgebildeten Lehrkräften zu Beginn des Schuljahres 2023/24. Neben Quereinsteiger*innen sind vor allem Studierende der regulären Lehramtsausbildung als Pädagog*innen im Einsatz.

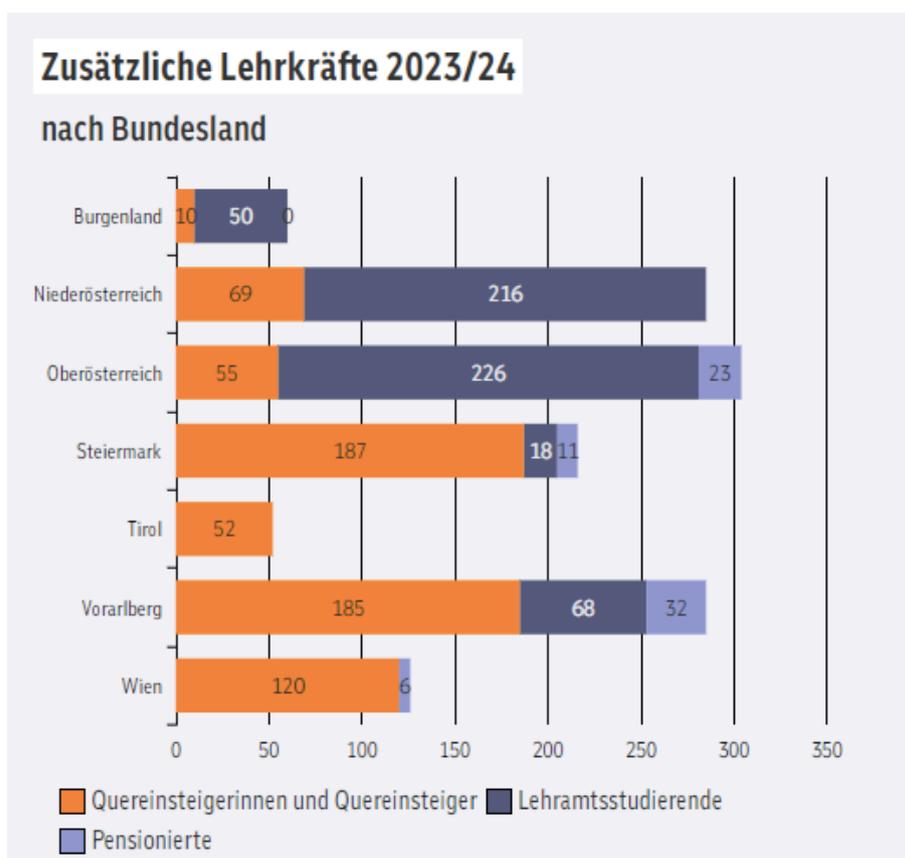


Abbildung 5: Zusätzliche Lehrkräfte 2023/24. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://orf.at/stories/3330748/>

4.2.2 Deutschland

Die KMK in Deutschland berichtet von einem Mangel an Lehrkräften von über 23.800 Lehrer*innen bis zum Jahr 2035. Um dem entgegenzuwirken zieht der deutsche Bildungsforscher Klaus Klemm (2022) in seine Prognose drei aktuelle bildungspolitische Maßnahmen ein, nämlich die Inklusion, die Unterstützung von Schüler*innen mit herausfordernden sozialen Hintergründen und das verstärkte Angebot der Ganztagsbetreuung in Schulen. Er prognostiziert, dass bis 2035 zwischen 127.100 und 158.700 Lehrer*innen an Schulen fehlen werden. Besonders in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) wird das Problem des Lehrkräftemangel besonders akut sein (Klemm, 2022). Auch in diesem Rahmen sind im regionalen Kontext Unterschiede zu erkennen. In den östlichen Bundesländern wurden im Vergleich zu den westlichen Bundesländern die fünffache Anzahl von Lehrkräften ohne regulären Lehramtsstudium rekrutiert (KMK, 2021).

Mit Maßnahmen, die vom fach- und schulfremden Lehrkräfteeinsatz bis hin zur Anstellung vom Lehramtsstudierenden reichen, versucht Deutschland, dem Mangel entgegen zu wirken (Lucksnat, 2023). Um den akuten Lehrkräftebedarf zu decken, wurde 2013 von der KMK (KMK, 2013a) die Gestaltung von Sondermaßnahmen beschlossen.

4.2.3 Schweiz

Nach Huber und Lusnig (2022, S. 51f) gestaltet sich der „Mangel an Lehrer*innen in den Schweizer Kantonen unterschiedlich. Der Bedarf kann nicht oder nur teilweise, oftmals auch nur mit Personen ohne Lehrdiplom, gedeckt werden.“ „Das Schweizer Bundesamt für Statistik legt keine aussagekräftigen Schlüsse über Anzahl der ausgestellten Lehrdiplome vor, es wird allerdings davon ausgegangen, dass von 2022–2031 26.000 bis 29.000 neue Schweizer Lehrkräfte angestellt werden müssen“ (BFS, 2022 zitiert nach Huber & Lusnig, 2023b, S. 39).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass sich die Problemlage in der DACH-Region sehr ähnlich gestaltet. Es ist aktuell und auch in den nächsten Jahren mit einem Mangeln an Lehrkräften zu rechnen. Alle drei Länder haben Rekrutierungsmaßnahmen von nicht regulär ausgebildeten Lehrkräften beschlossen und implementiert, auf die in Kapitel 5 eingegangen wird.

4.3 Herausforderungen und Chancen von Quereinsteigenden in der Berufseinstiegsphase

Für eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Schule sind Lehrkräfte erforderlich, die sich aktiv am Veränderungs-/Entwicklungsprozess beteiligen, indem sie ihre Fähigkeiten in den Entwicklungsprozess einbringen. Ergänzend treten profilprägende Fertigkeiten wie Anpassungsfähigkeit, schöpferische Denkweise, digitale Kompetenzen und Reflexionsvermögen in den Vordergrund. Zudem gewinnen interdisziplinäre Zusammenarbeit, Vernetzungsfähigkeiten und Innovationsbereitschaft zunehmend an Bedeutung (Engel & Voit, 2019, S. 52f).

Die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenzen ist stark mit der individuellen Lebensgeschichte verknüpft. „Quereinsteigenden werden oftmals Vorteile in der professionellen Entwicklung zur Lehrperson zugeschrieben: Zum einen aufgrund ihrer hohen Studien- und Berufsmotivation und zum anderen, da sie häufig für den Lehrberuf relevante Kompetenzen mitbringen, insbesondere in den Bereichen Kommunikation, Problemlösen, Administration und Arbeitsorganisation“ (Tigchelaar et al., 2010; Bauer, Trösch & Aksoy, 2017 zitiert nach Bauer et al., 2019, S. 18).

Dennoch ist ein reibungsloser Transfer dieser Kompetenzen auf neue berufliche Aufgaben nicht automatisch gewährleistet, da Expertise domänenspezifisch und nicht einfach auf andere Tätigkeitsfelder übertragbar ist. Darüber hinaus können die Anpassung an Qualitätsstandards und Arbeitsabläufe des vorherigen Berufs zu Irritationen im neuen Tätigkeitsbereich führen. Eine gelungene Übertragung von früheren Berufserfahrungen und Kenntnissen auf den Lehrberuf wirkt sich förderlich auf das Selbstvertrauen aus und steigert die Fähigkeit zur Integration und zum Lernen. Die erfolgreiche Nutzung von zuvor gemachten Erfahrungen für den neuen Beruf gelingt, wenn eine Reflexion der bisherigen Tätigkeiten und Kenntnisse erfolgt und diese entsprechend adaptiert werden. Allerdings heben andere Studien hervor, dass Fähigkeiten und Erlebtes nicht automatisch übertragen werden, da im Quereinstieg nicht immer ein klarer Zusammenhang zwischen der vorherigen und der neuen beruflichen Tätigkeit im Kontext des Lehrberufes erkannt wird. Die Übertragung von Fachwissen ist nur dann unmittelbar erfolgreich, wenn sie auf

Vorkenntnissen basiert, die bereits Grundlage schulrelevanter Situationen sind (Bauer et al., 2019, S. 18; Dederling, 2020, S. 95, Schildknecht, 2019, S. 40).

Bauer et al. (2019) äußern eine Vielzahl von Herausforderungen aber auch Chancen, die der Quereinstieg in den Lehrberuf mit sich bringt.

Herausforderungen in diesem Zusammenhang sind:

- Die Prüfung der Eignung für den Beruf in Form von Assessments erfordert erhebliche personelle Ressourcen.
- Berufsintegrierte Ausbildungsphasen innerhalb von Studienprogrammen für Quereinsteiger*innen gehen mit intensivem Aufwand der Auswahl und Betreuung der Studierenden während ihres Studiums und ihrer beruflichen Tätigkeit einher.
- Die Konzeption berufsintegrierter Studiengänge, einschließlich des Studiengangdesigns mit festen, kompakten Zeitrahmen sowie der Zusammenarbeit mit Schulpraktika, ist äußerst komplex und führt zu anspruchsvollen administrativen und personellen Prozessen.
- Die Vielfalt der Studierenden erfordert eine individuelle Ausgestaltung der Studiengänge und eine Anpassung an ihre Bedürfnisse.
- Der Lehrkräftemangel führt zu einem erhöhten Druck bei der Rekrutierung zusätzlicher Lehrkräfte, was zu einem starken Anstieg der Bewerbungsdossiers von Quereinsteiger*innen und einem verstärkten Aufwand bei der Zulassung führt. Bildungseinrichtungen sind gefordert, die Bewerber*innen umfassend über das Studium und den Beruf zu informieren und Instrumente für die Selbstselektion bereitzustellen. Dadurch sollen angehende Lehrkräfte schon in der Bewerbungsphase für die Qualifizierungsangebote die eigenen Vorstellungen mit den realistischen Gegebenheiten abgleichen und reflektieren.

Chancen in diesem Zusammenhang sind:

- Da Quereinsteiger*innen bereits während der berufsbegleitenden Phase im Schuldienst sind, werden sie schnell in die Schule integriert und lernen

ergänzend zu den Angeboten der Hochschule bzw. Universität von und in der Praxis. Im Vergleich zu regulären Studierenden scheint die Einarbeitungszeit bei Quereinsteiger*innen weniger ausgeprägt zu sein.

- Die Auswahlverfahren bei der Bewerbung für Qualifizierungsangebote sind eine wichtige Säule. Sie tragen wesentlich dazu bei, realistische Erwartungen hinsichtlich des Studiums und des Berufs zu entwickeln.
- Quereinsteiger*innen finden oft Anstellungen an innovativen Schulen. Häufig werden sie in Bereichen eingesetzt, in denen noch wenig Expertise vorhanden ist, wie in der Informatik. Dadurch erfüllen Quereinsteiger*innen die gesellschaftlichen Erwartungen, die an sie gestellt werden.

Dedering (2020) beschreibt den aktuellen Forschungsstand zum Quereinstieg vor dem Hintergrund des im Abschnitt 3.2.1 beschriebenen COACTIV-Kompetenzmodells nach Baumert und Kunter.

Professionswissen

Quereinsteigende verfügen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden am Anfang ihrer Qualifizierung über einen ausgeprägten Wissensvorsprung. Die Untersuchungen von Dedering, (2020;) und Melzer et al. (2014), ergaben dass neben dem Fachwissen auch beim pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Wissen ein Wissensvorsprung von Quereinsteiger*innen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden erkennbar ist. Zu einem anderen Ergebnis kommt die Studie von Beck (2023), demzufolge vor allem die Phase des Berufseinstieges von großen Herausforderungen geprägt ist. Zur gleichen Einschätzung kommt die Studie von Richter et al. (2023), die die unterrichtsbezogene Aufgabenstellung als Herausforderung formuliert. Porsch (2021) kommt zu einem anderen Ergebnis und hebt hervor, dass in den bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen entgegen der Annahme nicht festgestellt werden konnte, dass Quereinsteiger*innen signifikant geringere pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Kenntnisse aufweisen als regulär ausgebildete Lehrkräfte. Die aktuelle Studie von Lucksnat (2022) zeigt vielmehr ein gegenteiliges Bild, wonach regulär ausgebildete Lehrkräfte über ein signifikant höheres Wissen über Unterrichtsmethoden verfügen. Lucksnat führt dies auf die breiteren Inhalte des Lehramtsstudiums zurück.

Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele

Die Bandbreite der Lehr- und Lernüberzeugungen von Quer- und Seiteneinsteiger*innen unterscheidet sich im Verlauf ihres Qualifizierungsprogramms von lern- und schülerzentrierten Ansichten (mit der Hauptabsicht, den Lernprozess zu stimulieren und zu fördern) bis hin zu inhalts- und lehrzentrierten Ansichten (mit der Hauptabsicht, Wissen direkt an die Lernenden zu vermitteln). Mit der Zeit kann es entweder zu einer Verschiebung von traditionellen hin zu moderner Einstellung kommen oder zu einer Festigung der bestehenden Prinzipien. Zumindest zu Beginn der nachträglichen Qualifizierung werden vorrangig bereits gemachte Erlebnisse als Bezugspunkt verwendet, sei es als eine Stärke, die theoretisch untermauert werden muss, oder als Defizite, die ausgeglichen werden müssen (Dedering, 2020).

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Die angebotenen Hilfestellungen im Rahmen der Ausbildungsphase haben einen gewichtigen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Quereinsteigenden. Ebenso liegen Erkenntnisse vor, dass Quereinsteigende während der Entwicklung zur Lehrpersönlichkeit eine hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen und Anforderungen vorweisen. Es gibt jedoch keine umfassenden einheitlichen Erkenntnisse darüber, ob signifikante Unterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen quereinsteigenden Teilnehmenden und Studierenden im Erststudium bestehen sowie ob diese im Laufe der Zeit zu- oder abnehmen. Die Studie von Bauer et al. (2016) liefert den Hinweis, dass sich Lehrpersonen mit Vorberufen bei beruflichen Anforderungen wie z. B. der Elternarbeit, Klassenvorstandsaufgaben und sonstigen organisatorischen Unterrichtsaufgaben nach sieben- bis zehnjähriger Lehrtätigkeit weniger belastet fühlen als Kolleg*innen im Erstberuf. Die geringere Belastungswahrnehmung kommt durch das Vorhandensein besserer Ressourcen oder Ressourcenwahrnehmung zustande (Dedering, 2020; Bauer et. al., 2016).

Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Expertise im Bereich der schulpädagogischen Praxis, die eine breite Palette von Anforderungen umfasst, vor allem die Fähigkeit erfordert, unvorhersehbare Situationen in vielfältigen Kontexten flexibel zu bewältigen. Dies geschieht nicht allein durch das Ansammeln von fallbezogenem Wissen (Melzer, 2014). „Professionalität in diesem Feld sei vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass wissenschaftlich generiertes Wissen als universalisiertes Regelwissen mit praktischem Handlungswissen als

Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation als individuelle Lösung verknüpft wird“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 300).

Die Literaturübersicht von Keller-Schneider (2010, S. 25) und Rothland und Terhart (2010, S. 803) zeigt, dass in allen relevanten Studien deutliche Übereinstimmungen der Identifikation von Entwicklungsaufgaben und belastenden Anforderungen in der Berufseinstiegsphase des Lehrberufs bestehen:

- „Klassenführung, Herstellung von Disziplin
- der Umgang mit Kollegium und Schulleitung
- der hohe Zeitaufwand für Vorbereitungen
- fachfremder Unterricht
- Disziplinprobleme“ (Keller-Schneider, 2010, S. 25, Rothland & Terhart (2010, S. 803).

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Kathrin Dederling (2020) weist ebenso auf die anspruchsvollen Aufgaben in der Einstiegphase von Quereinsteiger*innen hin. Sie differenziert in beruflicher und persönlicher Hinsicht.

In beruflicher Hinsicht sind zentrale Bereiche, in denen sich Herausforderungen ergeben, (1) die Unterrichtsplanung und -durchführung (insbesondere die Klassenführung, aber auch die Aktivierung von Schüler*innen und die innere Differenzierung), (2) die Elternarbeit und (3) die Zusammenarbeit mit Mentor*innen. Auch bringt (4) der Prozess des *Lehrerwerdens* verschiedene Herausforderungen mit sich (Statuswechsel von Expert*innen im früheren Beruf zu Noviz*innen im Lehrerberuf, Aufbau eines neuen Referenzrahmens, Bewältigung eigener und fremder Erwartungen und Ansprüche) (Beaten & Meeus, 2016; Bauer et al. 2017a; Haggard et al., 2006 zitiert nach Dederling, 2020, S. 97).

In *persönlicher Hinsicht* ergeben sich Herausforderungen durch die begrenzten zeitlichen Ressourcen für familiäre, soziale und persönliche Aktivitäten sowie durch die damit einhergehende Einkommensreduktion. Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zu den für den Wechsel in den Lehrberuf genannten externen Motivationsfaktoren, die dem Lehrberuf eine gute Vereinbarkeit von familiären und beruflichen Aufgaben zuschreiben.

Die genannten Herausforderungen zwischen Berufsmotivation und den tatsächlich wahrgenommenen Anforderungen widersprechen sich demzufolge.

Die Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen während der Berufseinstiegsphase kann für Quereinsteiger*innen aus verschiedenen Anlässen anspruchsvoll sein. Diese Gründe umfassen oft eine geringe Unterstützung seitens der Schule sowie die anfängliche Überforderung, da sich Quereinsteiger*innen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Dies steht im Einklang mit Erkenntnissen, die darauf hinweisen, dass Quereinsteiger*innen im Bereich pädagogisch-psychologischen Wissens einen intensiveren Entwicklungsbedarf haben als regulär ausgebildete Lehrer*innen (Dedering, 2020).

Laut dem QUER-Forschungsbericht der TH Dresden (Melzer, 2014) stehen Quereinsteiger*innen grundsätzlich den gleichen Herausforderungen gegenüber wie regulär ausgebildete Berufseinsteiger*innen. Der Bedarf an Qualifizierung ergibt sich hauptsächlich aus den objektiven Anforderungen des Lehrberufs, die für alle Lehrer*innen unabhängig von ihrer Ausbildung gleich sind. Selbst erfahrene Lehrkräfte stehen nach wie vor Herausforderungen gegenüber, wenn auch mit leicht unterschiedlicher Ausprägung. Die Differenz zwischen Quereinsteiger*innen und Personen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium besteht daher nicht bei den Anforderungen, sondern bei den verfügbaren Ressourcen. Lehrkräfte ohne reguläres Lehramtsstudium weisen oft Mängel im pädagogischen und didaktischen Bereich auf, vor allem in der Planung und Diagnostik (Albisser, 2009, Melzer, 2014).

Nach dem Rahmenmodell von Keller-Schneider (2010), angepasst an die beschriebenen Mängel im Quereinstieg (Abbildung 6), erfolgt die Kompetenzentwicklung durch die Annahme anspruchsvoller Aufgaben, die durch die verfügbaren Ressourcen bewerkstelligt werden können. Dieser Prozess dient als leitende dialektische Synthese, bei der das Professionswissen auf eine neue Stufe transferiert wird. Anders ausgedrückt erfolgt der Aufbau der Kompetenz während der Einstiegsphase durch die reflexive Betrachtung des Unterrichtsgeschehens, gestützt auf theoretisches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen. Auf dieser Grundlage lassen sich neue, situationsübergreifende Handlungsgrundsätze für die zukünftige Lehrpraxis ableiten. Die theoretische Reflexion von Unterrichtsprozessen stellt einen grundlegenden Bestandteil des Lehramtsstudiums dar (Melzer, 2014).

Das Zusammenspiel und der reflexive Zusammenhang von professionellem Wissen und den individuellen Ressourcen, die zur Bewältigung von Anforderungen und Herausforderungen notwendig sind, wird in Abbildung 6 veranschaulicht.

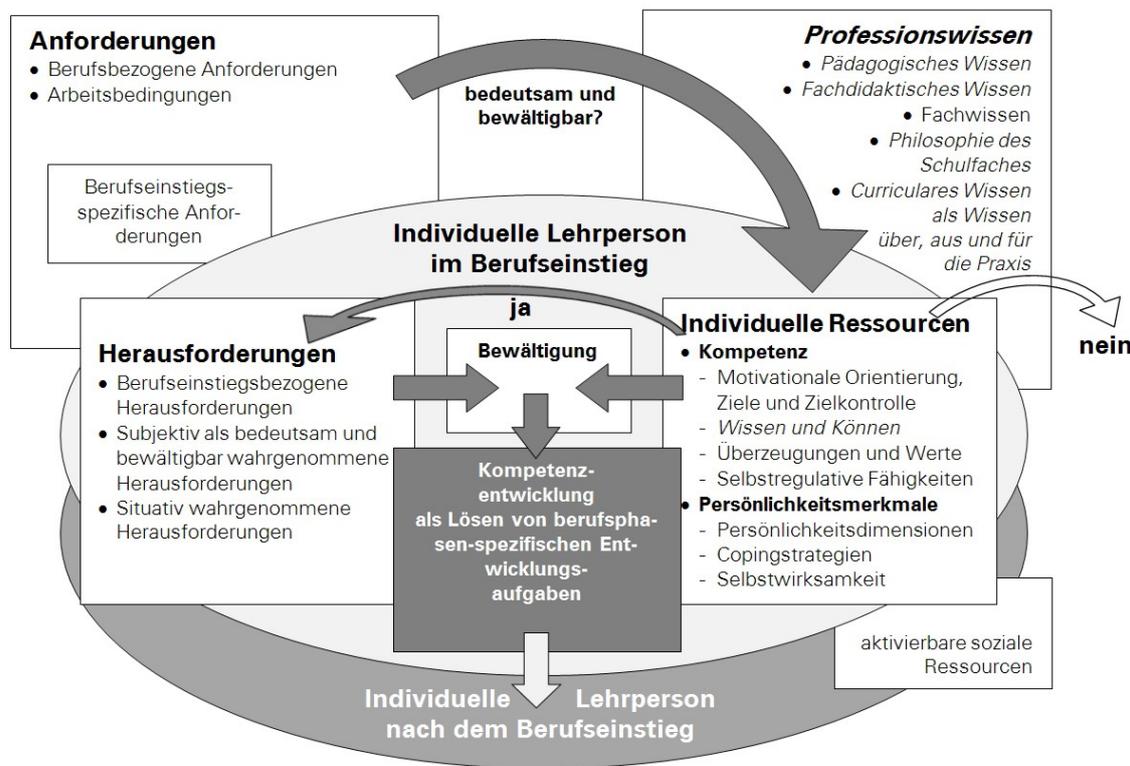


Abbildung 6: Rahmenmodell nach Keller-Schneider (2010), angepasst an die Problematik des Direkteinstiegs (Melzer, 2014, S. 42)

Die Defizite, die bei Direkteinsteigenden in Bezug auf ihre Ressourcen festgestellt werden können (wie die Abbildung 6 hervorhebt), erweisen sich in der Folge als ein bedeutendes Problem für die Entwicklung ihrer Kompetenzen (Melzer, 2014). Lamy (2014) widerspricht dieser Auffassung teilweise. Die Überforderung bei fehlenden Ressourcen wird bestätigt, allerdings vertritt Lamy die Meinung, dass die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderung zu einer Entwicklung der Lehrpersönlichkeit beiträgt. Die unterschiedliche Wahrnehmung von Anforderungen geht mit einer individuellen Bewältigung dieser einher. Ziel ist der Rückgriff auf vorhandene Ressourcen oder der Zuwachs von neuen Ressourcen, worauf eine Kompetenzentwicklung folgt (Roßnagel, 2017).

Keck et al. (2017) sind in ihrer Studie der Frage nachgegangen, inwiefern Weiterbildung am Arbeitsplatz stattfindet und auf welche Angebote zurückgegriffen werden kann. Die Entwicklung von Kompetenzen beim Quereinstieg in den Lehrberuf wird in

wissenschaftlichen Darstellungen als ein prozessorientiertes und interaktives Lehr-Lern-Szenario charakterisiert. Dieses zeichnet sich durch das Erproben und Verwerfen ursprünglich konzipierter Unterrichtshandlungen aus, was dem Trial-and-Error-Ansatz ähnelt. Diese Form des Lernens kann sich dann als sinnvoll erweisen, wenn keine Lehrkraft direkt zur Verfügung steht und somit ein fachlicher Austausch nicht möglich ist. Reflexionsphasen treten vorrangig nach Erfahrungen des Misserfolgs auf, erfolgen jedoch in der Regel spontan und ohne vorherige Strukturierung. Systematische Reflexion erfolgt üblicherweise durch einen äußeren Anreiz, etwa in Form von Aufträgen im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms. Bei der Bewältigung vorhandener Schwierigkeiten wird vermehrt auf Ratschläge von als kompetent wahrgenommenen Kolleg*innen zurückgegriffen (Dedering, 2020; Keck et al., 2017).

Terhart (2000, S. 128) vertritt ebenso die Position, dass während der Phase des Einstiegs „individuelle Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungskompetenzen“ sowie grundlegende Elemente einer beruflichen Identität entstehen. Die in dieser Phase erlebten und reflektierten Erlebnisse spielen eine maßgebliche Rolle für die anschließende Entwicklung der Person in ihrer beruflichen Biografie und der Ausbildung ihrer Kompetenzen, sowohl in Bezug auf Stabilität als auch auf Veränderung. Der Abschlussbericht zum Quereinstieg in den Lehrberuf der TU Dresden weist ebenso darauf hin, „dass *Muddling-Through*, die Strategie *lernen, in dem man es macht*, ein Konzept ist, das in konkreten Entscheidungssituationen durchaus sinnvoll sein kann, das aber nicht auf planvolle, langfristige und zielbezogene Entwicklungsprozesse (hier: der Schülerinnen und Schüler) anwendbar ist“ (Melzer, 2014). *Muddling-Through* „ist ein Lernen, welches ohne die Strategie einer systematischen Erschließung und mentalen Aneignung [...] auskommt“ (Arnold, 2011, S. 51) und auf die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase schließen lässt.

Kenntnisse und Erlebnisse bilden neben „Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzepte, Bewältigungsstrategie etc.“ (Melzer, 2014, S. 45) ausschließlich einen Teil der Ressourcen der Lehrer*innen ab. Die erfolgreiche Erledigung einer Tätigkeit hat eine starke Abhängigkeit von dem Anforderung-Ressourcen-Verhältnis (Melzer, 2014).

4.4 Resümee

Das vorangegangene Kapitel beschäftigte sich mit der Begriffsdefinition von Kompetenzen, Ressourcen und dem Quereinstieg. Zudem wird die Ausgangs- bzw. Problemlage des aktuellen Lehrkräftebedarfs beleuchtet. Die Gefahr, die Behrens et al. (2023) auf gesamtwirtschaftlicher Ebene identifizieren, besteht darin, dass der Unterricht durch einen kaum zu deckenden Bedarf an Lehrkräften nicht in der notwendigen Art und Weise durchgeführt werden kann, vor allem hinsichtlich Qualität oder Quantität. Behrens et al. (2023) formulieren die Befürchtung, dass dies zu einem Rückgang des Wissens- und Kompetenzniveaus bei der nächsten Generation führt, das als entscheidende Ressource für die Wissensgesellschaft angesehen wird.

In Folge thematisiert der nächste Abschnitt die Qualifizierungsprogramme der DACH-Region mit Schwerpunkt Österreich und gibt einen Überblick über die QUER-Ausbildung in Deutschland und der Schweiz.

5 Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen

Der vorliegende Abschnitt untersucht die Qualifizierungsprogramme für den Quereinstieg in der Lehrberuf in der DACH-Region, insbesondere in Österreich, und gibt einen Überblick über die QUER-Ausbildung in Deutschland und der Schweiz.

5.1 Der Quereinstieg in Österreich

Vor der Implementierung der Quer-Qualifizierungsmaßnahmen wurden in Situationen, in denen zu wenig Lehrkräfte (insbesondere in Mangelfächern) verfügbar waren, Absolvent*innen von fachlich geeigneten Studiengängen (mit entsprechender Berufserfahrung) mit schlechter gestellten Sonderverträgen (im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrpersonen) in den Lehrdienst aufgenommen. Ziel war es, auch für diese Personengruppe nachvollziehbare und einheitliche Aufnahme- und Beschäftigungsangebote zu formulieren. Dies umfasste die Einführung einer pädagogischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen im Rahmen eines berufsbegleitenden Hochschullehrgangs (HLG Quer) (aha, 22.11.2023).

Der Quereinstieg als Lehrkraft in Schulen wurde seit dem Beginn des Projekts Pädagog*innenbildung Neu im Jahr 2008 wiederholt von den zuständigen Ministerien, der projektinternen Entwicklungs- und Vorbereitungsgruppe und dem Qualitätssicherungsrat (QSR) diskutiert. Inhalt der Überlegungen war die Möglichkeit der Einstellung in den Schuldienst von Personen mit Vorqualifikation, die eine Gleichstellung mit regulär ausgebildeten Lehrkräften vorsieht. „Mit der Studienrechtsnovelle 2017 wurde die Möglichkeit eines bedarfsorientierten Studiums in einem Fach für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger geschaffen, dessen Studienarchitektur sich an jener des Regelstudiums orientiert“ (QSR, 2019, S. 19). Mit dem 2021 in Kraft getretenen Hochschullogistikpaket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) wurde die Ausbildung zum Quereinstieg in das Lehramt reformiert. Diese Arbeit beleuchtet den Quereinstieg in die Sekundarstufe in einem Fach der Allgemeinbildung.

5.2 Quereinstiegsprogramm an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ)

In Zusammenarbeit mit Vertreter*innen des Qualitätssicherungsrats (QSR) und den Hochschuleinrichtungen wurde die Rahmenstruktur für einen Hochschullehrgang *Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)* vom BMBWF entwickelt. Seit dem Schuljahr 2022/23 wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) bzw. seit dem Schuljahr 2023/24 österreichweit ein berufsintegriertes Studium angeboten.

Die nachstehende Abbildung 7 vergleicht die herkömmliche Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe mit der Qualifizierung für Quereinsteiger*innen. Eine spezielle Quereinstiegsausbildung für die Primarstufe wurde bisher in Österreich nicht implementiert.

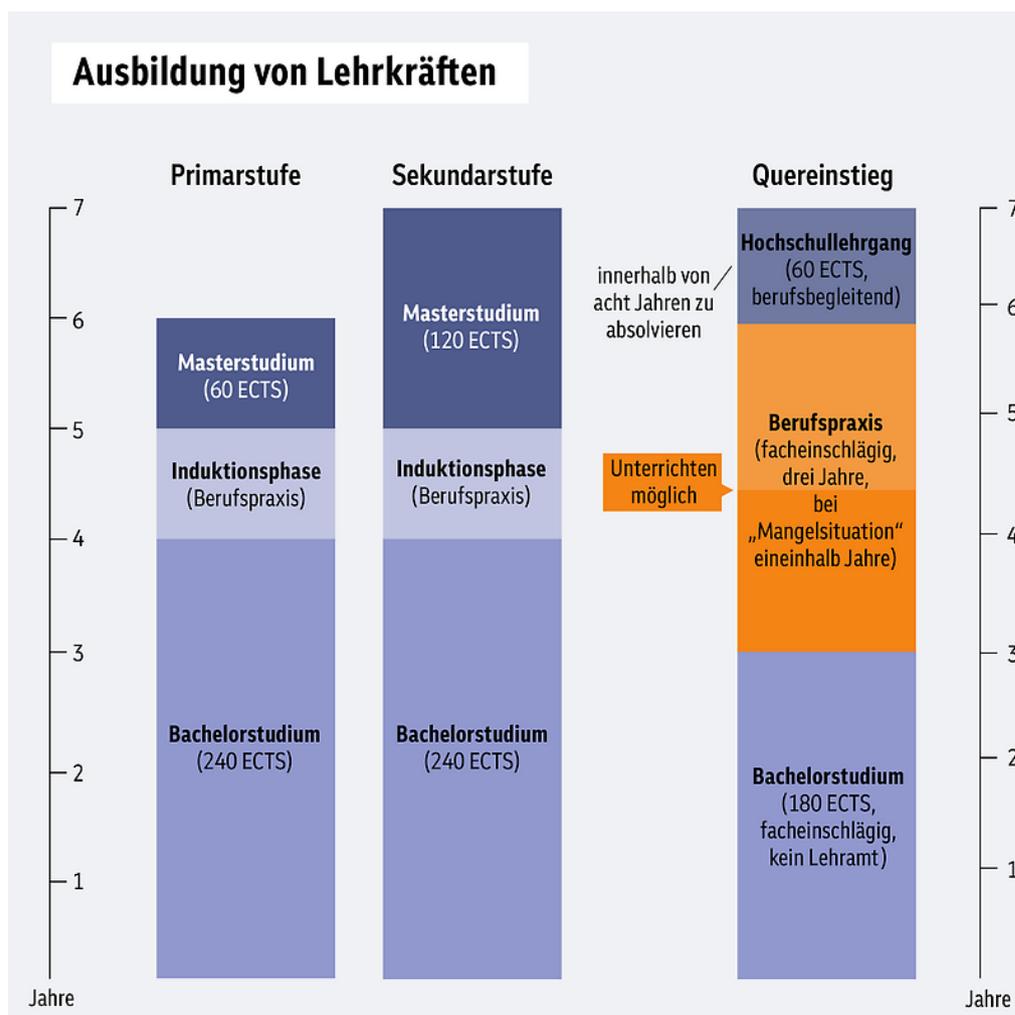


Abbildung 7: Übersicht der Ausbildungswege von Lehrkräften in Österreich. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://orf.at/stories/3330748/>

Dieser Hochschullehrgang zielt darauf ab, die erforderlichen Kompetenzen wissenschaftsgeleitet zu vermitteln. Die pädagogische Ausbildung wird an der Pädagogischen Hochschule im Rahmen eines Hochschullehrgangs berufsbegleitend angeboten. Zugangsvoraussetzungen sind neben dem Abschluss eines facheinschlägigen Studiums mehrjährige berufliche Erfahrungen. Ein dreistufiges Auswahlverfahren prüft die vorgeschriebenen Voraussetzungen anhand von Qualitätskriterien auf Vollständigkeit. Weitere Kenntnisse und Fertigkeiten insbesondere im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Bereich sind sowohl formal im Rahmen des Hochschullehrganges als auch theoretisch über die Reflexion der Unterrichtspraxis auf Grundlage von pädagogischem und fachdidaktischem Wissen zu erwerben (Melzer, 2014; PH NÖ 2023a, 2023b).

Die Curricula der Hochschullehrgänge für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) für Quereinsteiger*innen werden vom QSR evaluiert. Das Konzept der *professional Communities of practice* wurde damit einhergehend in die Qualifizierungsmaßnahmen von Quereinsteiger*innen integriert. (Bericht an den Nationalrat, 2020, Kapitel 2.5). „Entsprechend dem Konzept der *professional Communities of practice* soll die kooperative Zusammenarbeit von Lehrpersonen institutionalisiert werden, in dieser jedoch auch Laien, Fachfremde oder anderes pädagogisches Personal wie Erzieher*innen oder Sozialpädagog*innen für eine bestimmte Zeit mitwirken und zum Gelingen der Lernprozesse von Schüler*innen, aber auch zur eignen Professionalisierung beitragen“ (Wenger & Snyder, 1998 zitiert nach QSR, 2021). Dieser Ansatz findet sich im aktuellen Curriculum der QUER-Ausbildung bei den Gestaltungskompetenzen wieder.

5.2.1 Zulassungsvoraussetzungen

Die Voraussetzungen für die Aufnahme in das Quereinstiegsqualifizierungsprogramm in Österreich sieht

- ein abgeschlossenes Bachelorstudium mit mind. 180 ECTS-AP,
- mindestens drei Jahre Berufserfahrung und
- die Teilnahme an einem Zulassungsverfahren als Quereinsteigendenqualifikation vor.

Das Zulassungsverfahren besteht aus einem dreistufigen System. Nach einer Überprüfung der formalen Zulassungsvoraussetzungen erfolgt ein Online-Assessment. Dieser 90-minütige Test, in dem persönlichkeits- und einstellungsbezogene Merkmale erhoben werden, die essenziell für die Anforderungen des Lehrberufs sind, erfolgt im Multiple-Choice-Format. Das Online-Assessment wird automatisiert ausgewertet. Nach erfolgreicher Absolvierung des Online-Tests erfolgen die Bewerbungsgespräche vor einer Aufnahmekommission. Es wird sowohl auf Inhalte des Online-Assessments Bezug genommen als auch auf die aktuellen Lehrpläne der angestrebten Lehrgegenstände. Nach erfolgreichem Abschluss des Eignungsfeststellungsverfahrens stellt die Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) das Zertifikat für den genehmigten Gegenstand oder die genehmigten Gegenstände aus. Auf Basis dieses Zertifikates erfolgt die bedarfsorientierte Anstellung an einer Bildungseinrichtung. Ab dem Zeitpunkt der Anstellung ist innerhalb von einer Frist von acht Jahren nebenberuflich der Hochschullehrgang Quereinstieg (HLG Quer) an der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren.

Im Rahmen der Immatrikulation wählen die Bewerber*innen aus den ihnen zertifizierten Gegenständen einen Lehrgegenstand aus, der dann im Rahmen der Fachdidaktik gelehrt wird. Die weiteren persönlich zertifizierten Gegenstände werden im Rahmen des HLGs nicht behandelt. Hier bedarf es der Orientierung an formellen und informellen Lerngelegenheiten.

5.2.2 Studiengänge an der PH NÖ

Personen mit einem facheinschlägigen abgeschlossenen Vorstudium im Ausmaß von mindestens 240 ECTS-AP können zwischen dem berufsbegleitenden viersemestrigen Hochschullehrgang (120 ECTS-AP) oder dem berufsbegleitenden sechssemestrigen Hochschullehrgang mit Masterabschluss (150 ECTS-AP) wählen. Jene Bewerber*innen, deren abgeschlossenes Vorstudium mindestens 180 ECTS vorweist, müssen zwingend den längeren Hochschullehrgang mit Masterabschluss wählen. Im Laufe des Hochschullehrganges erfolgt eine Pauschalanrechnung der Vorleistungen auf Bachelorniveau von 60 ECTS-AP. Das bedeutet eine inhaltliche Reduktion des Studiums um 60 ECTS-AP beim viersemestrigen und um 90 ECTS-AP beim sechssemestrigen Hochschullehrgang. Die Studierenden übernehmen bereits in der Phase der Ausbildung eine

Anstellung bis zu 100 % an einer Schule der Sekundarstufe. Die Verträge sind den regulär ausgebildeten Lehrkräften gleichgestellt.

Die Tabelle 1 zeigt die beiden angebotenen Qualifizierungslehrgänge für den Quereinstieg in die Sekundarstufe.

Abkürzung	Bezeichnung	Abschluss	Umfang	Dauer	Studienform
HLG QUER	Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)	kein Titel	60 ECTS-AP (+60 ECTS-AP angerechnet)	4 Semester	berufsbegleitend
HLGM QUER	Hochschullehrgang mit Masterabschluss Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)	Master of Arts (Continuing Education)	90 ECTS-AP (+60 ECTS-AP angerechnet)	6 Semester	berufsbegleitend

Tabelle 1: Studiengänge zu Quereinstieg an der PH NÖ im SJ 2023/24

Der HLG QUER und der HLGM QUER unterscheiden sich nur durch das Mastermodul im fünften und sechsten Semester. Die vorausgehenden vier Semester sind deckungsgleich und werden auch integrativ geführt. Ein wesentlicher Schwerpunkt neben den Modulen in Bildungstheorie und -forschung, Classroom-Management oder Fachdidaktik ist die Praxiserfahrung in der eigenen, aber auch in anderen Schulen bzw. Schulformen.

Die Studierenden absolvieren Hospitationen in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe Allgemeinbildung, um alternative Erfahrungen im schulischen Kontext zu erleben. In diesem Zusammenhang reflektieren sie ihre Wahrnehmungen in vielfältigen Beobachtungsfeldern sowie ihre persönlichen Unterrichtserfahrungen mithilfe von kollegialer Beratung.

Der Quereinstieg, der auf Grundlage einer berufsbegleitenden, verkürzten Lehrerausbildung basiert, sieht eine Begleitung durch einen*r Mentor*in in den beiden ersten Semestern vor. Unabhängig von der Lehrtätigkeit als Erstberuf oder im Quereinstieg ist in Österreich eine solche Begleitung durch eine*n Mentor*in im Bundesgesetzblatt (2013) § 39 (1) geregelt. Ittel und Raufelder (2009) führen Argumente für die Mentor*innenbegleitung in der Berufseinstiegsphase an. Neben der persönlichen und professionellen Entwicklung der Mentees wird eine Steigerung des Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls mithilfe des Mentorings erwartet.

Die QUER-Ausbildung an der PH NÖ entspricht mit diesem Konzept dem Prinzip des *Lebenslangen Lernens*. Dieser Anspruch wird den Auszubildenden während des Hochschullehrganges anhand des Kompetenzkatalogs des Lehrganges vermittelt.

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für den Quereinstieg orientiert sich am kompetenz-, struktur- und berufsbiografischen Professionsansatz, wie in Kapitel 3.1. beschrieben wurde. Die von den Quereinsteiger*innen (weiter-)zuentwickelnden Professionskompetenzen werden als (1) Gestaltungs-, (2) Planungs- und Navigations-, (3) Diagnostik- und Förderungs-, (4) Differenzierungs- und Individualisierungs- und (5) Professions- und Rechtskompetenzen im Curriculum (PH NÖ, 2023) festgeschrieben.

Die folgende Tabelle 2 führt exemplarisch Kompetenzen mit ihren inhaltlichen Beschreibungen an:

Gestaltungskompetenz	... gemeinsam mit anderen planen und handeln können (z.B. Professional DB, Peer Groups, Kollegium);
Planungs- und Navigationskompetenz	... Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen;
Diagnostik- und Förderungskompetenz	... Situationsgerechter Umgang mit Störungen im Unterricht;
Differenzierungs- und Individualisierungskompetenz	... Einsatz vielfältiger Sozial- und Lernformen in heterogenen Schüler*innengruppen;
Professions- und Rechtskompetenz	... Verständnis von Lehren als Profession aus unterschiedlichen Blickwinkeln (z.B. aus geschichtlicher oder religionspsychologischer Perspektive);

Tabelle 2: Eigene Darstellung: Kompetenzbeschreibung der PH NÖ (PH NÖ 2023a,b)

Die Basis und das Ziel der Ausbildung sind, dass Absolvent*innen ein tiefgehendes „Verständnis ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben besitzen, das von der Fähigkeit, Lernen und Wissenserwerb unter optimalen Bedingungen zu ermöglichen, über die Wahrnehmung erzieherischer und didaktischer Aufgaben in heterogenen Lerngruppen bis zur Übernahme neuer Aufträge in einer sich wandelnden Gesellschaft reicht“ (PH NÖ, 2023a, 2023b). Das Curriculum sieht zudem ein *lebenslanges Lernen* vor und geht von einer kontinuierlichen Professionalisierung über die gesamte Berufslaufbahn hinweg aus. Das Studienkonzept erfordert ein forschendes Lernen gepaart mit einer laufenden Reflexion und Feedback-Kultur.

Die folgende Darstellung vom Quereinstieg in Deutschland und der Schweiz erfolgt nur überblicksweise, da das Forschungsinteresse auf Österreich bzw. konkret auf Niederösterreich liegt. (PH NÖ, 2023a, 2023b)

5.3 Der Quereinstieg in Deutschland

„Bereits im Jahr 2013 formulierte die KMK in Deutschland, dass länderspezifische Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften einzurichten seien, wenn unabweisbare lehramts- und fächerspezifische Bedarfe herrschen und die Unterrichtsversorgung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften nicht sichergestellt werden kann“ (KMK, 2013b, S. 2). Die KMK unterscheidet verschiedene Formen von Sondermaßnahmen. Wenn eine Person zwei schulische Gegenstände durch einen universitären Master- oder einen äquivalenten Hochschulabschluss abdecken kann, dann ist ein direkter Eintritt in den Vorbereitungsdienst vorgesehen. Wenn nur ein lehramtsbezogenes Fach abgeleitet werden kann, schlägt die KMK vor, sich für einen weiteren Gegenstand mittels berufsbegleitender Maßnahmen zu qualifizieren, um anschließend den Vorbereitungsdienst oder eine ähnliche Ausbildung absolvieren zu können. Zudem wird die Möglichkeit eröffnet, zusätzliche länderspezifische Maßnahmen zu ergreifen (Driesner & Arndt, 2022).

Die KMK (2013b, S. 2) formuliert, dass „sich die Sonderwege zur Gewinnung von Lehrkräften an den Standards der Lehrkräfteausbildung orientieren müssen“ und ferner sichergestellt werden muss, „dass diejenigen Lehrkräfte über dieselben Kompetenz verfügen wie grundständig ausgebildete Lehrkräfte“.

Kunter et al. (2011) beschreiben als relevante Grundlage des Kompetenzzuwachses jene Lernsituationen, die sowohl durch formelle Settings wie Bildungseinrichtungen als auch durch informelle Settings in Form von Arbeits- und Lerngruppen oder aber durch Praxisphasen und deren Reflexion stattfinden.

Auf Grundlage der 2013 beschlossenen Sondermaßnahmen entstanden in den deutschen Bundesländern Qualifizierungsprogramme, die markante Unterschiede zu den Aufnahmevoraussetzungen des Curriculums aufweisen. Das Ausbildungsangebot für den Quereinstieg reicht von Masterstudiengängen bis Training-on-the-Job-Modellen (Lucksnat et al., 2022). Driesner und Arndt (2020) kritisieren, dass die Ausbildungsformate ohne eine universitäre Beteiligung gestaltet und durchgeführt werden. Das führt dazu, dass „diese Ausbildungen nicht den Anforderungen einer forschungsbasierten Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung entsprechen, die den systematischen Erwerb von Kompetenzen der Diagnose und Lernförderung ermöglichen“ (SWK, 2023, S. 29).

Driesner und Arndt (2020) erhoben in Deutschland im Jahr 2019 jene Programme, die einen Einstieg von Personen in das Lehramt ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium ermöglichen. Die Untersuchung fokussierte sich vor allem auf Lerngelegenheiten, die bei der Behebung von Kompetenzdefiziten förderlich sind. Die Untersuchung von Driesner & Arndt (2020) zeigt, dass es verschiedene Programme/Varianten für den Einstieg in den Lehrberuf gibt. Die relevantesten Ausbildungsformate sind dabei jene für den Quer- und Seiteneinstieg. Beim Quereinstieg werden die Lehrkräfte ohne weitere Qualifizierungsmaßnahmen an der Hochschule oder Universität direkt in die zweite Stufe der regulären Lehrerausbildung übernommen. Dies ermöglicht eine Weiterentwicklung in einem Lernumfeld, in dem die Ausbildung fokussiert ist und eine Verzahnung von Theorie und Praxis stattfindet. Die Fachdidaktik wird in Bezug auf die gewählten Fächer vermittelt. Damit soll sichergestellt werden, dass die vermittelten Kompetenzen – zumindest im Hinblick auf die für die zweite Phase der Lehrkraftbildung formulierten Kompetenzen – denen des regulären Lehramtsstudiums entsprechen.

Im Gegensatz dazu sieht der Seiteneinstieg nach Driesner & Arndt (2020) eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten vor. Besonders wenn keine berufsbegleitende Maßnahme zur Verfügung steht, können diese von der regulären Ausbildung von Lehrpersonen abweichen (Driesner & Arndt, 2020; SWK, 2023; KMK, 2013b).

Puderbach und Gehrman (2020) verweisen auf zwei weitere Varianten des nicht regulären Einstiegs in den Lehrberuf. Der Direkteinstieg beschreibt die Übernahme einer Lehrtätigkeit entweder ohne Lehramtsstudium und Qualifizierungsprogramm im Vorfeld oder mit begleitetem Einstieg. Als weitere Form des Einstieges existiert das Quereinstiegsmasterstudium, das ausschließlich pädagogische und fachdidaktische Inhalte eines regulären Lehramtsstudiums vermittelt.

Zusammenfassend stellen Driesner und Arndt (2020) fest, dass die Lerngelegenheiten von Bundesland zu Bundesland variieren. Einige Bundesländer schließen den Seiteneinstieg aus, einige bieten die Möglichkeit der Nachqualifizierung eines Faches als Voraussetzung für den Einstieg in den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst an oder haben Ausbildungsprogramme für den nahezu direkten Einstieg in die Schule, die eine kurze Vorbereitungsphase (zwischen sieben Tagen und drei Monaten) und berufsbegleitende Seminare vorsehen.

5.4 Der Quereinstieg in der Schweiz

Im Jahr 2010 gab es in einigen Deutschschweizer Kantonen einen akuten Mangel an Lehrkräften. In Folge dessen wurden in einigen Kantonen verkürzte Qualifizierungsmaßnahmen für Quereinsteiger*innen entworfen. In diesen Programmen wurde die bereits erworbene Berufserfahrung der Bewerber*innen berücksichtigt. Die Absolvent*innen dieser verkürzten Studiengänge erhielten kantonale Lehrdiplome, die jedoch nicht von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt wurden. Die Vereinbarung der beteiligten Kantone über die gegenseitige Anerkennung der Diplome ermöglichte den Absolvent*innen der entsprechenden Ausbildungen trotzdem den Einstieg in den Lehrberuf. Auf diese Entwicklung folgte eine von der EDK abgesegnete nationale Regelung für die Qualifizierung und Anstellung von Quereinsteiger*innen. Ziel war es, auf den Lehrkräftemangel in einzelnen Kantonen zu reagieren und gleichzeitig sicherzustellen, dass die schweizerische Anerkennung der Diplome nicht durch separate Vereinbarungen umgangen wird.

Seit 2012 sind die entsprechenden Regelungen in den nationalen Bestimmungen der EDK verankert. Ausbildungen, die den EDK-Regelungen entsprechen, führen zu einem von der EDK anerkannten Diplom, das zur Anstellung in allen Kantonen der Schweiz berechtigt. Die Voraussetzungen für den Quereinstieg sind ein Mindestalter von 27 Jahren, mindestens ein dreijähriger Abschluss auf der Sekundarstufe II und Berufserfahrung von drei Jahren (in Voll- oder Teilzeit, verteilt auf maximal acht Jahre) (Schlieper, 2023).

Drei Varianten des Quereinstiegs sind in der Schweiz verankert und werden von folgender Abbildung 8 veranschaulicht:

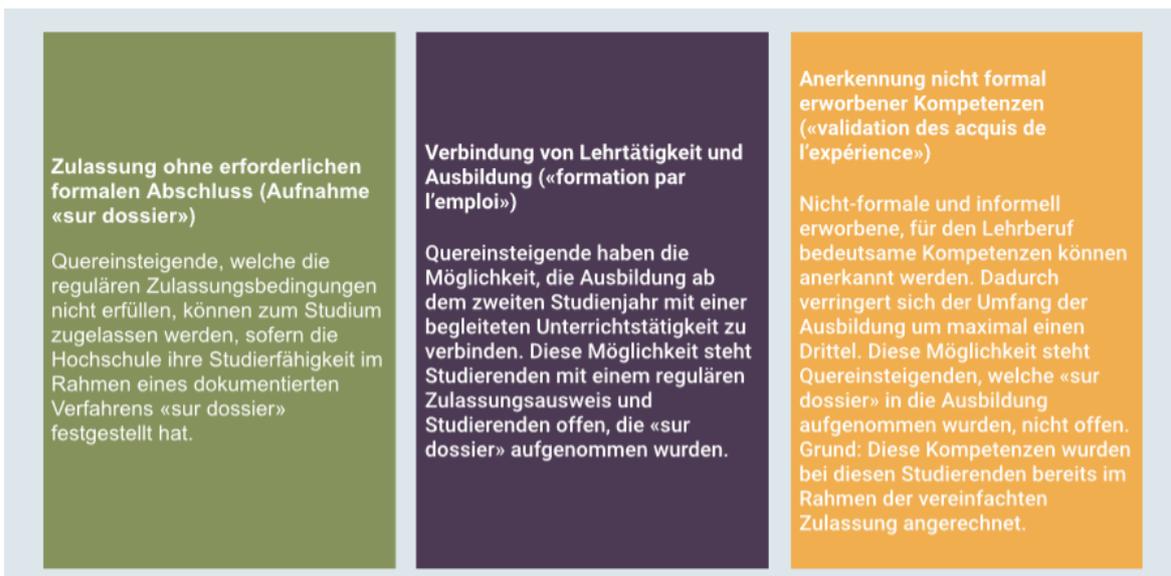


Abbildung 8: Übersicht der Schweizer Ausbildung zur Lehrperson im Quereinstieg. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823?searchterm=quereinstieg>

Folgende Abbildung 9 wiederum stellt einen Überblick über die Kombinationsmöglichkeiten der zuvor dargestellten drei Varianten dar:

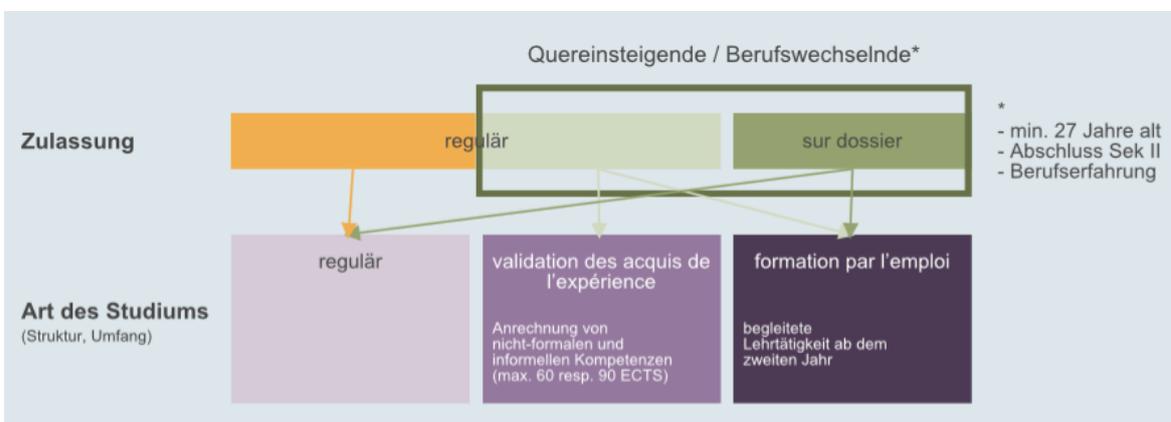


Abbildung 9: Übersicht der möglichen Kombinationen der Ausbildung zur Lehrkraft in der Schweiz. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823?searchterm=quereinstieg>

5.5 Resümee

Dieses Kapitel hatte zum Ziel, einen Überblick über die Heterogenität der Qualifizierungsprogramme zu geben. In der DACH-Region haben Bildungsbehörden und Hochschulen verschiedene Ansätze entwickelt, um den Quereinstieg von Berufstätigen in

den Lehrberuf zu erleichtern. Dies erfolgt vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels und des Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften.

Quereinsteiger*innen im Lehramt verfügen oft über abgeschlossene Studiengänge in nicht-lehramtsbezogenen Fächern sowie über eine entsprechende Berufserfahrung. In der Regel müssen sie Zusatzqualifikationen erwerben, um die Anforderungen des Bildungssystems zu erfüllen. Die Art und Dauer der erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen variieren je nach Land und Bundesland. Die Bildungsinstitutionen und Behörden bemühen sich, klare Regelungen für die Anerkennung von Qualifikationen und Diplomen zu schaffen, um die Mobilität der Lehrkräfte zwischen den Regionen und Ländern zu fördern. Hochschulen und Pädagogische Hochschulen bieten spezielle Programme, die darauf abzielen, fehlende pädagogische Qualifikationen zu vermitteln und die Lehrkräfte auf ihre neue Rolle vorzubereiten.

Der nun folgende empirische Teil der vorliegenden Arbeit erörtert, inwiefern Kompetenzdefizite beim Quereinstieg in den Lehrberuf bestehen und ob die Inhalte des Qualifizierungsprogrammes zur Reduktion eventuell vorhandener Lücken hilfreich sind. Nach Kunter et al. (2011) ist die professionelle Kompetenz für Herausforderungen im schulischen Kontext essenziell wie etwa für die Individualisierung und Differenzierung in heterogenen und inklusiven Lernsituationen.

Das COACTIV-Kompetenzmodell nach Kunter und Baumert wird in dieser Arbeit als Indikationsquelle des deduktiven Codierleitfadens verwendet. Der empirische Teil nimmt sowohl das Professionswissen als auch die drei anderen Aspekte (Überzeugungen zum Lernsetting, motivationale Ausprägungen und selbstregulative Fertigkeiten) in den Blick.

Zur Beantwortung der Frage nach Kompetenzdefiziten von Quereinsteiger*innen wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews geführt, die anschließend einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz unterzogen wurden. Die Methodik der Untersuchung wird in nachfolgendem Kapitel erläutert.

6 Empirischer Teil – Methode

Das Forschungsdesign wird aus der im ersten Abschnitt des Kapitels 1 behandelten Problemstellung und den damit verbundenen Interessen abgeleitet sowie im weiteren Verlauf erläutert. Es werden die Forschungsfragen, das Untersuchungsdesign und die Beschreibung der Strichprobe genau geschildert, um dann die Forschungsergebnisse in Kapitel 7 nachvollziehen zu können.

6.1 Forschungsfragen

Grundlage der Untersuchung ist der Kompetenzansatz, der auf den Arbeiten von Weinert (2001) basiert und den Bromme (1992) und Terhart (2011) für den schulischen Kontext konkretisiert haben. Diesem zufolge stellen kognitive Fähigkeiten in Kombination mit motivationalen Überzeugungen jene professionellen Kompetenzen dar, die für Lehrer*innen zur Bewältigung von Herausforderungen erforderlich sind. Nach Baumert und Kunter (2006) erfordert gelingendes Lehrer*innenverhalten eine Professionalisierung des Wissens und Handelns, was als professionelle Handlungskompetenz bezeichnet wird. Diese besteht nach Baumert und Kunter (2006) aus dem Professionswissen, den Überzeugungen zum Lernen und Lehren, motivationalen Orientierungen wie Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus sowie aus selbstregulativen Fähigkeiten. Baumert und Kunter (2011) vertreten die Annahme, dass Kompetenz durch die Nutzung von Lerngelegenheiten (weiter-)entwickelt und verändert werden kann. Die Untersuchung und Beantwortung der drei Forschungsfragen erfolgt im Rahmen einer empirisch-qualitativen Querschnittsuntersuchung in Form von problemzentrierten Interviews, deren Ergebnisse die Grundlage der Forschungserkenntnisse darstellen:

1. Welche Kompetenzdefizite bestehen beim Quereinstieg in den Lehrberuf (sofern sie vorhanden sind)?
2. Welche Inhalte bzw. vermittelten Kompetenzen im Ausbildungsprogramm waren/sind für die Behebung der Defizite hilfreich?
3. (Wie) sollen weitere Defizite behoben werden?

6.2 Erhebung der Daten

Um die bestehenden Forschungsfragen zu beantworten, wird das problemzentrierte Interview als Forschungsmethode eingesetzt. Durch die flexible Gestaltung der Interviewsituation erhält die interviewte Person mehr Freiraum, um ihre Perspektive ausführlicher darzustellen. Gleichzeitig ermöglicht dies den Interviewer*innen, gezielt Nachfragen zu stellen.

6.2.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview

Das Interview als Methode priorisiert Offenheit, da es im Verlauf der Forschung gegebenenfalls angepasst und verändert werden kann. Zusätzlich ermöglicht es den Befragten, umfangreicher zu antworten, und erlaubt ihnen somit, sich in ihren eigenen Worten auszudrücken, ohne sich an vorab definierte Antwortkategorien halten zu müssen (Misoch, 2015).

Ziel ist, durch ein Interview möglichst solche Daten zu erhalten, die direkt aus der Lebenswelt der Befragten stammen, also *authentisch* die Sicht der Personen auf ihre eigene Welt widerspiegeln. Zugrunde liegt hier die Annahme, dass sich in den Interviews die Lebenswelt der Befragten abbildet, dass also ein enger Zusammenhang zwischen dem erzählten Leben und den tatsächlichen Ergebnissen besteht (Fuhs, 2007, S. 68f.).

Gespräche in der qualitativen Forschung bieten nach Mayring (2016) die Möglichkeit, „Subjekte selbst zu Wort kommen zu lassen“, was wiederum den Gewinn subjektiver Bedeutungen mithilfe qualitativer-interpretativer Methoden ermöglicht. Die Offenheit, die es den Teilnehmer*innen erlaubt, frei zu antworten, schafft außerdem Raum für Nachfragen, das Teilen subjektiver Sichtweisen und Interpretationen sowie die Stärkung des Vertrauensverhältnisses zwischen den Beteiligten (Mayring, 2016).

„Die problemzentrierten Interviews zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (WITZEL 1982, 1985 zitiert nach Witzel, 2000, S. 1).

Die qualitativ und quantitativ erfolgreiche Bedarfsdeckung an Lehrkräften im österreichischen Bildungssystem steht als wichtige gesellschaftliche Fragestellung im Mittelpunkt und entspricht dadurch den Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Die Interviewerin verwendet ihr Vorwissen über die objektiven Kontextbedingungen der analysierten Einstellungen und Tätigkeiten, um die Erklärungen der Befragten verstehen und ergänzende Fragen formulieren zu können, die sich auf das zugrunde liegende Problem beziehen.

Dem Grundsatz der Gegenstandsorientierung, die „die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands betont“ (Witzel, 2000, S. 1) wird in der gegenständlichen Untersuchung ebenso gerecht, da das Interview nach der Durchführung des Pre-Tests um einen kurzen Erhebungsbogen erweitert wurde.

Die laufende Adaptierung der Fragestellungen und das gezielte Nachfragen, resultierend aus den Erfahrungen der vorangegangenen Interviews, erfüllen den Grundsatz der Prozessorientierung. Auf einem Vertrauensaufbau in der Interviewsituation wird von Beginn an geachtet, wodurch die Befragten offener werden, weil sie das Gefühl haben, dass ihre Perspektiven hinsichtlich des Problems respektiert werden. Durch die entstandene Vertrauensbasis wird das Erinnerungsvermögen der Befragten gestärkt und sie werden angeregt, Selbstreflexion zu betreiben (Witzel, 2000).

Die von Witzel (2000) genannten vier zentralen Elemente des problemzentrierten Interviews werden berücksichtigt. Zu Beginn der Befragung werden, getrennt vom eigentlichen Interview, mittels eines Kurzfragebogens die soziodemografischen Daten erhoben. Es erfolgt eine digitale Aufzeichnung und anschließende Datensicherung der durchgeführten Interviews, die in weiterer Folge vollständig transkribiert werden. Dem Interview liegt ein vorab erstellter Leitfaden zugrunde, damit neben der Vergleichsfähigkeit auch der Fokus auf die Forschungsfragen erhalten bleibt. Nach der Durchführung der Interviews wird die Interviewsituation hinsichtlich des kommunikativen Settings wie Stimmung und Besonderheiten kurz schriftlich festgehalten.

Die Fragen für die Leitfadeninterviews wurden auf Basis der Literaturrecherche zusammengestellt. Die Auswertung erfolgt nach dem Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) mit einer deduktiven und induktiven Kategorienbildung. Mayring (2022) definiert vier Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse. Sie muss wie auch die quantitative Inhaltsanalyse eine Systematik haben und

nicht auf Willkür basieren. Die Analyse muss als Teil eines Kommunikationsgeschehens verstanden und nicht abstrakt gesehen werden. Die Bildung von Kategorien und auch die Nachvollziehbarkeit anhand von Gütekriterien sind ebenso wesentliche Merkmale.

Die Abbildung von Misoch (2015, S. 75) stellt den Ablauf eines problemzentrierten Interviews dar. Diese hebt die Notwendigkeit hervor, dass neue Erkenntnisse aus einem bereits geführten Interview zu einer laufenden Adaptierung der Fragestellungen für darauffolgende Interviews führen (Abbildung 10).

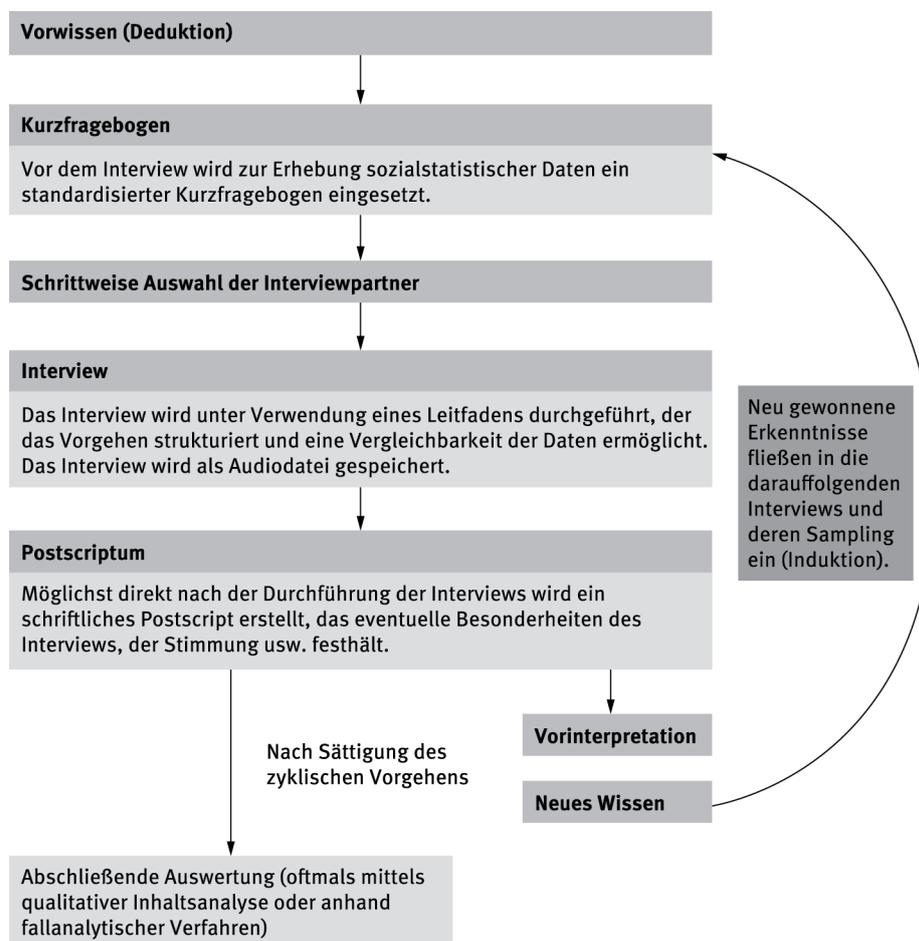


Abbildung 10: Ablaufmodell eines problemzentrierten Interviews (Misoch, 2015, S.75)

6.2.2 Interviewphasen

In der vorliegenden Literatur finden sich unterschiedliche Ablaufbeschreibungen zur Durchführung von Leitfadenterviews. Mayring (2016) beschränkt sich auf ein dreistufiges Gerüst, das den Einstieg in das Interview mithilfe von Sondierungsfragen, die die

persönliche Relevanz der Thematik für den Interviewten aufzeigen sollen, vorsieht. Mit den eigentlichen Leitfadenfragen werden im Anschluss die grundlegenden Fragen besprochen. Zusätzlich dazu werden die Gesprächspartner*innen gelegentlich auf Themen stoßen, die im Leitfaden nicht aufgeführt sind. Sollten diese Themen von Bedeutung sein, werden die Interviewer*innen spontan ergänzende Fragen stellen.

Auch Misoch (2015) gliedert den Ablauf in mehrere Teile und nennt vier Komponenten. Zum Beginn des Interviews werden die Interviewpartner*innen über die zugrunde liegende Arbeit informiert und auf die Vertraulichkeit hingewiesen. Daraufhin unterschreiben sie die Einverständniserklärung. Nach der Phase des Aufwärmens, die als Einstieg in das Interview oder den Forschungsbereich dient und die Fragen offen hält, folgt der Hauptteil des Interviews. Hier werden die relevanten Fragestellungen des Leitfadens behandelt. Es ist von besonderer Wichtigkeit, die Themenbereiche zu strukturieren, um einerseits inmitten einer zunehmenden thematischen Vertiefung Orientierung zu bieten und andererseits erst im Verlauf des Gesprächs aufkommende zusätzliche Fragen zu stellen. Das Interview wird mit einer Reflexion, Zusammenfassung und abschließender Frage nach eventuell relevanten, aber bisher unerwähnten Ergänzungen geschlossen.

6.2.3 Beschreibung der Interviewdurchführung

Die Form der Datenerhebung, ob in Präsenz oder online, wurde den Teilnehmer*innen frei zur Auswahl gestellt. Lehrperson 1 bevorzugte den persönlichen Kontakt. Die Aufzeichnung erfolgte via der Sprachmemo-App des Smartphones. Die anderen Interviews erfolgten online mit gleichzeitiger Aufzeichnung via der Internet-Konferenzplattform Zoom. Die Interviewpartner*innen erteilten das Einverständnis zur Audio- bzw. Videoaufzeichnung und zur Nutzung der erhobenen Daten und wurden über die Wahrung ihrer Anonymität informiert.

Zu Beginn des Interviews wurden, wie von Witzel (2000) empfohlen, allgemeine Daten mittels eines Kurzfragebogens erhoben. Danach erfolgten die Befragung entsprechend des Interviewleitfadens und die Audio- bzw. Videosaufzeichnung.

Der Interviewleitfaden besteht aus drei Hauptblöcken. Block A betrifft die Berufsbiografie, bei der sich die zu interviewende Person nur auf wesentliche Dinge beschränken soll. Der

Block B dient der retrospektiven Betrachtung und Reflexion der ersten Monate des Berufseinstiegs als Lehrkraft. Im dritten Block C gilt es zu evaluieren, reflektieren und auch zu imaginieren, wie eine gelungene Ausbildung von Quereinsteiger*innen in das Lehramt erfolgen kann und soll; ergänzend dazu aber auch, wie diese nicht vonstattengehen soll. Miteinbezogen werden dabei sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen als auch der inhaltlichen Komponenten. Die Fragen wurden möglichst breit gestellt, damit die Interviewpartner*innen ins freie Reden kommen (Misoch, 2015). Ergebnisse und Erkenntnisse aus den vorangegangenen Interviews wurden für weiterführende Fragen in den folgenden Interviews genutzt. Als Abschluss wurde um eine Einschätzung gebeten, ob noch etwas offen ist und wie der Quereinstieg allgemein aus Sicht der befragten Person zu beurteilen ist.

Der für die vorliegende Masterarbeit erstellte Interviewleitfaden ist in vollständiger Version dem Anhang zu entnehmen.

6.2.4 Pretest

Als geeignete Interviewpartnerin für den Pretest wurde eine Lehrperson gewählt, die im dritten Semester des Hochschullehrgangs für den Quereinstieg an der PH NÖ studiert und in Niederösterreich seit September 2019 als Lehrkraft angestellt ist.

Das Interview vom 12. Oktober 2023 mit einer Dauer von 3 Minuten fand auf der Terrasse eines Kaffeehauses in Baden statt. Die Aufzeichnung erfolgte mittels Voice Recorder. Die Interviewpartnerin erklärte sich damit einverstanden, dass das Interview als Pretest der vorliegenden Masterarbeit genutzt werden darf.

Aus dem Pretest resultierende Adaptierungen für den weiteren Verlauf der empirischen Erhebung sind, dass eine andere Form der Aufzeichnung gewählt wird, da die Qualität hinsichtlich der Lautstärke und Verständlichkeit kein zufriedenstellendes Ergebnis liefert. Ebenso wurden im Erhebungsinstrument zusätzlich solche Fragen integriert, die nicht nur Mängel, sondern auch positive Aspekte in den Fokus rücken.

6.2.5 Gütekriterien

Grundlage der Überlegungen sind „die klassischen Gütekriterien mit ihrem Zielgrößen Standardisierung, Messbarkeit, Genauigkeit und Reproduzierbarkeit“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235). Drei unterschiedliche Ansätze sind vorherrschend: Es gelten entweder die gleichen Kriterien, unabhängig ob quantitativ oder qualitativ geforscht wird, oder es werden für die qualitative Forschung eigene Kriterien definiert oder es wird auf die Definition von qualitativspezifischen Kriterien verzichtet.

Kuckartz und Rädiker (2022, S. 236) befürworten die Sichtweisen von Creswell, Seale und Flick, „die sich weder der strikten Ablehnung noch der bloßen Übertragung klassischer Gütekriterien anschließen“.

Dabei wird von drei Prämissen ausgegangen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 236):

- 1) Die Gültigkeit von Wissen lässt sich nicht mit Gewissheit bestimmen. Annahmen können nur nach Plausibilität und Glaubwürdigkeit bewertet werden,
- 2) Phänomene existieren auch ohne unsere Annahme über sie,
- 3) Forschung basiert auf der Darstellung der Wirklichkeit, nicht auf deren Abbildung.

Kuckartz und Rädiker (2022, S. 236) unterscheiden zwischen „interner Studiengüte (Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, Glaubwürdigkeit, etc.) und externer Studiengüte (Übertragbarkeit, Verallgemeinbarkeit)“.

Die vorliegende Arbeit entspricht den definierten Gütekriterien. Es erfolgt eine Argumentation der Methodenwahl, der Kategoriendefinition und Nachvollziehbarkeit der Kategorienbildung. Die Auswertung der Interviews erfolgt anonymisiert mithilfe der Software MAXQDA. Die Codierung wurde in Abstimmung mit einer weiteren Codierenden vorgenommen.

Aufgrund der relativ kleinen Stichproben fällt es bei der vorliegenden Arbeit schwer, dem Kriterium der Verallgemeinerung nachzukommen.

6.3 Stichprobe

Im Folgenden wird die Auswahl der geeigneten Interviewpartner*innen erläutert:

Unter *Sampling* (engl. Stichprobe, Auswahl) wird die Auswahl der zu befragenden Personen bezeichnet, die im Hinblick auf bestimmte Merkmalsausprägungen einen Teil der zu untersuchenden Grundgesamtheit darstellen. Grundgesamtheit bedeutet in diesem Sinne die Menge aller Elemente, die diese speziellen Kriterien besitzen (Misoch, 2015. S. 185).

Für die gegenständliche Masterarbeit fungierte eine Professorin der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich als Gatekeeperin, die den Zugang zum Feld beschleunigte (Misoch, 2015).

Die Interviewpartner*innen wurden nach folgenden Kriterien aus der Grundgesamtheit ausgewählt:

- *Student*in des Hochschullehrganges oder des außerordentlichen Masterstudiums Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach an der PH NÖ im dritten Semester:* Die Beantwortung der Forschungsfragen der gegenständlichen Arbeit sieht eine Reflexion der beiden vorausgegangenen Studiensemestern vor. Die Quereinstiegsausbildungen wurden erstmalig an der PH NÖ im Oktober 2022 etabliert, daher ist kein weiter zurückliegender Zeitraum möglich.
- *Lehrkraft in einer Niederösterreichischen Schule, Schultyp Sekundarstufe eins und/oder zwei:* Das Untersuchungsfeld bezieht sich ausschließlich auf Lehrkräfte, die im Land Niederösterreich angestellt sind, da hier eine Förderzusage zur Forschungsarbeit seitens des Landes vorliegt.
- *Erstmalige Anstellung als Lehrkraft frühestens im Laufe des Schuljahres 2021/22:* Da in der vorliegenden Arbeit die Kompetenzen von Berufseulingen untersucht werden, sollte der Berufseinstieg zeitnah, aber zwingend vor Beginn des Ausbildungsprogrammes erfolgt sein, da sonst keine Teilnahme an letzterem möglich ist.

Demzufolge besteht die Strichprobe aus fünf Lehrkräften. Alle Befragten sind lehrende Personen an Niederösterreichischen Schulen und befinden sich derzeit im dritten Semester des Quereinstiegprogrammes an der PH NÖ, drei davon studieren den umfassenderen Master. Die Darstellung der Interviewpartner*innen erfolgt unter Wahrung der Anonymität ohne Namen. Die den Lehrpersonen zugeordneten Nummern entsprechen der zeitlichen Abfolge der Interviewdurchführungen. Tabelle 3 bietet einen Überblick der zu Interviewbeginn erfragten biografischen Daten der Interviewpartner*innen.

	Geschlecht	Lehrtätigkeit seit/ Typ	Beschäftigungs- ausmaß	Nebenjob	Alter	Fach und Semester im Hochschullehrgang	im SJ 23/24 unterrichtende Gegenstände	abgeschlossenes Studium	Interviewformat
LP1	weiblich	01.10.2022 Allgemeinbildende Höhere Schule	70%	keinen	41	Kunst und Gestaltung im 3. Semester	Kunst und Gestaltung Technik und Design	Magister in Kunstgeschichte	Präsenz
LP2	weiblich	01.09.2021 Mittelschule	63,64%	Selbstständige Diätologien	29	Biologie und Umweltkunde im 3. Semester	Biologie und Umweltkunde	Bachelor in Diätologie	Zoom
LP3	männlich	01.03.2022 Mittelschule	100%	keinen	50	Mathematik im 3. Semester	Mathematik, Physik, Technik und Design, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	DI in Verfahrenstechnik	Zoom
LP4	weiblich	01.09.2021 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe	86,18%	Erwachsenen- bildung	48	Technik und Design im 3. Semester	Kreativer Ausdruck	Theater-, Film- und Medienwissenschaften	Zoom
LP5	männlich	01.09.2021 Allgemeinbildene Höhere Schule	100%	keinen	40	Physik im 3. Semester	Physik, Mathematik	Technische Physik	Zoom

Tabelle 3: Übersicht der Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)

6.4 Resümee

Die Interviews, die mit den fünf angeführten Lehrpersonen durchgeführt wurden und mit der vorab definierten Stichprobe korrelieren, bilden die Grundlage für die Auswertungsergebnisse und die darauf aufbauende Diskussion in den folgenden Kapiteln.

Dieses Kapitel hat die Einführung in den empirischen Teil der gegenständlichen Masterarbeit dargestellt. Es wurden die Forschungsfragen, das Untersuchungsdesign und die Beschreibung der Strichprobe genau geschildert, um dann die Forschungsergebnisse im folgenden Kapitel nachvollziehen zu können.

7 Empirischer Teil – Analyse und Auswertung der Daten

In diesem Kapitel stehen neben der Erläuterung zur Auswertungsmethode vor allem die Analyse und Auswertung der in den Interviews erhobenen Daten im Mittelpunkt.

7.1 Beschreibung der Auswertung

Die Auswertung durch eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse stelle eine geeignete Methode bei empirischen Untersuchungen mittels problemzentrierter Interviews dar und orientiert sich am Konzept von Kuckartz (2018).

Die Kuckartz und Rädiker (2022) zugrunde liegende Definition von qualitativer Inhaltsanalyse lautet:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39).

Diese Definition ist eine Weiterentwicklung und Präzisierung von vorausgegangenen Definitionen, die sich auf Berelsons und Schreier stützen. Neben der taxativen Aufzählung der möglichen Kategorienbildungen und der Präzisierung von den zugrunde liegenden Datenarten findet sich der Hinweis, dass die Analyse vorrangig qualitativ erfolgt und auch eine Fallorientierung zeigen kann (Kuckartz & Rädiker, 2022). Bei Mayring nimmt die Fokussierung auf Einzelfälle – das bedeutet die Analyse auf der Ebene individueller Fälle, wie sie in Form von Fallzusammenfassungen erfolgt – im Gegensatz zur Orientierung an Kategorien keine signifikante Position ein (Kuckartz & Rädiker, 2022)

Die Festlegung auf das Konzept der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz erfolgt bei der gegenständlichen Masterarbeit aufgrund der Kombinationsmöglichkeit der deduktiven mit der induktiven Vorgehensweise. So lässt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ein kategoriengeleitetes Forschen zu.

Ergänzend können im Zuge der Auswertung zusätzliche Kategorien definiert und analysiert werden (Kuckartz, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2022)

Das folgende Schaubild (Abbildung 11) zeigt den Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132) in sieben Phasen:

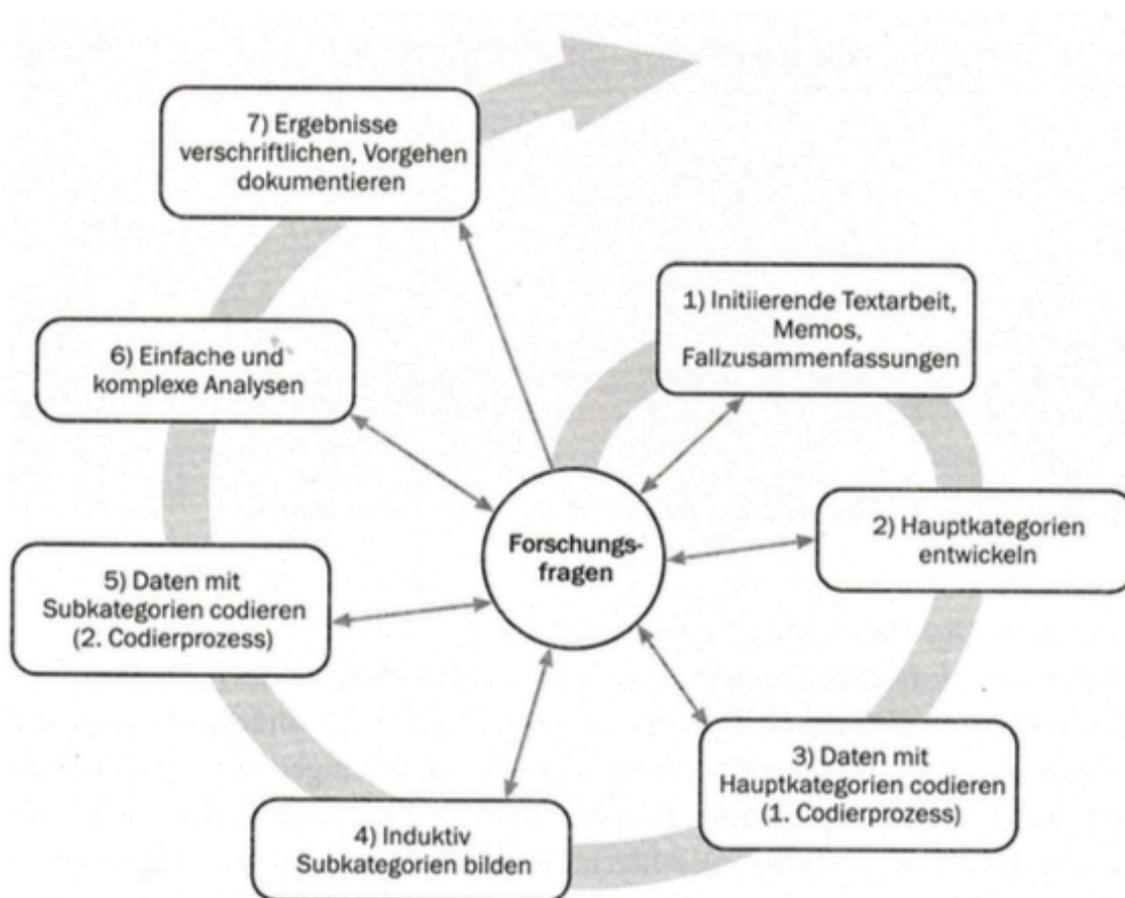


Abbildung 11: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz, 2022, S. 132).

Die Entwicklung der Kategorien erfolgt auf Basis der Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit und der Auseinandersetzung mit fach einschlägiger Literatur. Die zugrunde liegenden Interviews wurden transkribiert. Das inhaltliche Befassen mit den transkribierten Interviews in Form von aufmerksamem Lesen und Herausheben von markant wirkenden Passagen und der Erstellung einer Kurzfassung stellt die Grundlage für die weitere Präzisierung der Hauptkategorien dar (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Transkription ist in Anlehnung an das inhaltlich-semantiche Transkriptionsmodell von Dresing und Pehl (2018) erfolgt. Die Interviews werden wörtlich und zur Gänze transkribiert, wobei Wortdopplungen entfernt werden, es sei denn sie beeinflussen den inhaltlichen Charakter des Gesprochenen. Jede*r Gesprächspartner*in erhält eine Abkürzung (I für Interviewer und LP 0 für Lehrperson und Interviewnummer), um die Aussagen zuordnen zu können. Darüber hinaus wird jeder Sprechbeitrag durch eine neue Ziffer der fortlaufenden Nummerierung gekennzeichnet.

Nach dem ersten Codierprozess aller Interviewinhalte erfolgt eine „Ausdifferenzierung und Bestimmung von Subkategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Die deduktiv gebildeten Kategorien werden um die induktiv gebildeten Subkategorien ergänzt. Den Gütekriterien entsprechend erfolgt die Evaluierung der Codierung in Abstimmung mit einer zweiten Person. Anschließend wird ein zweiter Codierprozess des Interviewmaterials unter Verwendung der detaillierten Kategorien durchgeführt. Als Kriterien der Bildung von Subkategorien verweisen Kuckartz und Rädiker (2022, S. 139) auf das „Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit“. Die Anzahl der Subkategorien korreliert mit der Genauigkeit der Definition, der Fehleranfälligkeit und der Herausforderung, die Übereinstimmungen zu erreichen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Der optionale Zwischenschritt, der eine thematische Verdichtung der Kategorien und codierten Elemente vorsieht, erleichtert die Präsentation der Ergebnisse. Dadurch wird das Material komprimiert und effektiver strukturiert. Zusammenfassungen tragen außerdem dazu bei, die Nachvollziehbarkeit der durchgeführten Arbeitsschritte zu erhöhen. In der darauffolgenden Phase findet die Analyse der im Mittelpunkt stehenden Themen und Subthemen statt. Den Abschluss der qualitativen Inhaltsanalyse bildet die Verschriftlichung der Resultate, in der die Analysebausteine in Form von Tabellen, Diagrammen und Concept-Maps einfließen und als Startpunkt für nähere Erläuterungen dienen. Die Bezugsherstellung auf die Forschungsfragen und die Beantwortung letzterer stellt den finalen Part der Arbeit dar.

Kuckartz und Rädiker (2022) heben hervor, dass die Anwendung der QDA-Software, die ein systematisches Vorgehen unterstützt sowie „eine Verbindung zwischen Summaries und Originalmaterial [...] und einen schnellen Zugriff in die eine oder andere Richtung erlaubt“ (Kuckartz, 2018, S. 117) im gesamten Forschungsprozess von Vorteil ist

Die gegenständliche Forschungsarbeit wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt, die ein „konsensuelles Codieren“ (Kuckartz, 2007, S. 91) gewährleistet.

Im nachfolgenden Abschnitt wird die praktische Anwendung der zuvor erläuterten Auswertungsmethode durchgeführt.

7.2 Definition der Kategorien

Die Hauptkategorien wurden deduktiv auf Grundlage des Modells der professionellen Handlungskompetenzen nach Baumert und Kunter (2011) gebildet. Die Elemente der professionellen Handlungskompetenz setzen sich aus den vier Teilbereichen Professionswissen, Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele, motivationale Überzeugung und Selbstregulation zusammen. Dem Modell liegt dabei eine Teilung des Professionswissen in drei Wissensfacetten zugrunde: Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Da „das Wissen über fachliche Inhalte und Instruktionsstrategien als ein zentraler Aspekt der professionellen Lehrerkompetenz angesehen wird“ (Kunter et al., 2009, S. 156), erhalten die drei Kompetenzbereiche des Professionswissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen) jeweils eine eigene Kategorie in der qualitativen Inhaltsanalyse der gegenständlichen Masterarbeit. Die Bereiche Organisations- und Beratungswissen sind nicht Gegenstand und Fokus der vorliegenden Untersuchung, da ihnen keine „unmittelbare Handlungsrelevanz auf die Unterrichtsgestaltung“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 41) zugeschrieben wird.

Neben den drei Kategorien des Professionswissens, der drei weiteren Kategorien der Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele, motivationale Überzeugung und Selbstregulation bilden die Ressourcen ebenfalls eine Hauptkategorie in der Auswertung der Interviews. Das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Ressourcen wirkt sich auf die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit aus (Melzer, 2014, Lamy, 2014, Roßnagel, 2017).

Die folgende Tabelle 4 bietet einen Überblick über die auf Basis des COATIV-Modells deduktiv gebildeten Hauptkategorien. Die induktive Erstellung der Subkategorien erfolgte im Zuge der Auswertung der Interviews.

Hauptkategorien	Subkategorien
K1 Fachwissen	keine
K2 Fachdidaktisches Wissen	keine
K3 Pädagogisch-psychologisches Wissen	keine
K4 Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele	keine
K5 Motivationale Orientierungen	keine
K6 Selbstregulation	keine
K7 Ressourcen	K7.1 Unterstützung durch Schulleitung K7.2 Unterstützung durch Kollegium K7.3 Unterstützung durch Studienkolleg*innen K7.4 Unterstützung durch Familie/Freunde K7.5 Unterstützung durch HLG-Vortragende K7.6 Unterstützung durch Mentor*in

Tabelle 4: Codierleitfaden (eigene Darstellung).

Zur Veranschaulichung wird jeder Kategorie ein Ankerbeispiel beigelegt, um die Zuordnung und Interpretation nachvollziehen zu können. Die Subkategorien ergeben sich aus den im Zuge der Auswertung induktiv gebildeten Unterkategorien.

7.2.1 Fachwissen

Hauptkategorie	Subkategorie
K1 Fachwissen	Keine Subkategorie

7.2.1.1 Beschreibung

Diese Kategorie umfasst das Fachwissen von Lehrer*innen. „Nach Shulmann umfasst das fachliche Wissen von Lehrkräften Kenntnisse über Fakten, Begriffe und die Zusammenhänge sowie fachspezifische Verfahren zur Generierung von neuem Wissen“ (Shulmann, 1987 zitiert nach Lucksnat, 2023, S. 58).

7.2.1.2 Ankerbeispiel

Da bin ich jetzt aber auch frech, also, die fachliche Expertise habe ich auf alle Fälle. Also, ich bin da/ ich kann das wirklich gut. Und deswegen/ und ich

glaube, ich kann auch sagen, dass das mittlerweile eine gute Kombination ist, dass ich quasi von Kollegen profitiere, in dem Sinne ein bisschen so Expertise geben, wie gehe ich mit der Klasse um und wie mache ich das so und so. Und ich bin aber oft umgekehrt dann der Experte für Physikfragen oder Mathefragen. (LP 5, Pos. 170–175)

7.2.2 Fachdidaktisches Wissen

Hauptkategorie	Subkategorie
K2 Fachdidaktisches Wissen	Keine Subkategorie

7.2.2.1 Beschreibung

Das fachdidaktische Wissen umfasst die Fähigkeit, Fachwissen verständlich zu veranschaulichen und zu erläutern. Dazu zählen die Vorstellung von der Interpretation und Fehlinterpretation von Schüler*innen, von an sie gestellten Aufgaben sowie die Kenntnisse von Lern- und Lehrprozessen, Darstellungsvarianten und Gedankengängen von Schüler*innen (Baumert & Kunter, 2011).

7.2.2.2 Ankerbeispiel

Also, ich habe das Glück gehabt, dass ich ja seit 15 Jahren unterrichte, zwar in der Erwachsenenbildung. Aber ich habe viele Methoden an der Hand. Ich habe viele Methoden, auch schon viele Materialien ausprobiert eben im kreativen Bereich. Ich habe eine handwerkliche Ausbildung. Also, ich bringe schon sehr viel Erfahrung mit. Und das war irgendwie mein Vorteil. (LP 4, Pos. 86–90)

7.2.3 Pädagogisch-psychologisches Wissen

Hauptkategorie	Subkategorie
K3 Pädagogisch-psychologisches Wissen	Keine Subkategorie

7.2.3.1 Beschreibung

Nach Baumert und Kunter (2011) umfasst das pädagogisch-psychologische Wissen Kenntnisse vom Umgang mit Heterogenität, von der Differenzierung im Unterricht, der kategoriengeleiteten Beurteilung und der Sicherstellung eines förderlichen Lernklimas.

7.2.3.2 Ankerbeispiel

Und das, was an Störungen da ist, mit dem kann ich umgehen. Ich würde nicht sagen, das kann ich alles lösen und da bin ich perfekt. Aber ich sage einmal, das kann ich so klein halten, dass der Unterricht funktioniert. (LP 3, Pos. 70)

7.2.4 Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele

Hauptkategorie	Subkategorie
K4 Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele	Keine Subkategorie

7.2.4.1 Beschreibung

Neben dem Professionswissen stellen individuelle Vorstellungen von der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie den Zielsystemen einen gewichtigen Teil der Lehrtätigkeit dar. Baumert und Kunter unterscheiden in diesem Komplex zwischen „systematischen Wertbindungen (*value commitments*), epistemologischen Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektiven Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsystemen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 42). In der folgenden Auswertung werden die Komplexe zu einer Kategorie zusammengefasst.

7.2.4.2 Ankerbeispiel:

Die Zusammenarbeit hat gut funktioniert. Das ist halt/ wie gesagt, also, sie hat mich mitgenommen, und dass ich mir das bei ihr anschauen kann. Und sie hat mir Tipps gegeben. Aber natürlich so richtig/ ich musste natürlich auch meinen Weg finden. Und jetzt nur sie kopieren eins zu eins, das ist jetzt vielleicht nicht das Richtige oder wäre nicht das Richtige gewesen. (LP 5, Pos. 92-96)

7.2.5 Motivationale Orientierungen

Hauptkategorie	Subkategorie
K5 Motivationale Orientierung	Keine Subkategorie

7.2.5.1 Beschreibung

Diese Kategorie umfasst neben der Berufsmotivation und dem Enthusiasmus die Selbstwirksamkeit. Unter Selbstwirksamkeit verstehen Schwarzer und Warner „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2014 zitiert nach Lucksnat, 2023, S. 63).

7.2.5.2 Ankerbeispiel

Und mir war irgendwie das immer ganz ein großes Anliegen, dass ich eben mit jungen Erwachsenen, Jugendlichen oder Kindern eben in Richtung Ernährung arbeiten möchte. Also, es war für mich immer so schwierig teilweise, weil man halt merkt, dass sich die Ernährung sehr stark verändert, gerade jetzt, was die so essen untertags. Und ich wollte irgendwie aufgrund meiner Vorbildung einfach ein bisschen in die Schule gehen und versuchen, hier quasi Positives beizutragen, was die Ernährung für die Zukunft und so weiter/der Jugendlichen und Kinder betrifft. (LP 2, Pos. 65–72)

7.2.6 Selbstregulation

Hauptkategorie	Subkategorie
K6 Selbstregulation	Keine Subkategorie

7.2.6.1 Beschreibung

Diese Kategorie stellt den Umgang mit den eigenen Ressourcen zur Bewältigung der Herausforderungen im schulischen Kontext dar. Der effektive Umgang mit diesen steht in engem Zusammenhang mit dem Verbleib im Beruf und der Qualität des Unterrichts (Baumert & Kunter, 2011).

7.2.6.2 Ankerbeispiel

Aber es ist halt schon oft sehr so, alles ist irgendwie gleich anstrengend. Und wenn die Konferenz bis fünf dauert, dann ist das ein Wahnsinn. Und ich denke mir, andere Leute gehen um fünf erst aus dem Büro erst einmal heim. Oder haben halt einen anderen Job und ich sehe das dann halt immer ein bisschen entspannter, weil ich mir denke, das ist jetzt nicht so tragisch. Wobei ich schon sagen muss, ich habe das auch immer ein bisschen belächelt, so den Lehrerjob. Aber selbst als Teilzeitarbeit/ also Teilzeitarbeit finde ich schon herausfordernd. Also, es ist jetzt nicht so, dass ich mir denke, ja, 16 Stunden, das geht eh schnell vorüber und ist gleich erledigt. Sondern ich finde, das ist schon sehr aufopfernd und schon sehr viel Vorbereitung auch dahinter, weil man möchte ja auch einen guten Unterricht machen. Und ich finde, das sehen halt sehr viele Menschen und auch die Gesellschaft nicht, dass man auch am Samstag oder am Sonntag sich noch hinsetzt und was am Laptop macht und was vorbereitet oder was korrigiert. Und das ist halt auch so ein Ding, ich würde mir mehr Anerkennung in der Gesellschaft wünschen. (LP 2, Pos. 470–483)

7.2.7 Ressourcen

Hauptkategorie	Subkategorien
K7 Ressourcen	K7.1 Unterstützung durch Schulleitung K7.2 Unterstützung durch Kollegium K7.3 Unterstützung durch Studienkolleg*innen K7.4 Unterstützung durch Familie/Freunde K7.5 Unterstützung durch HLG-Vortragende K7.6 Unterstützung durch Mentor*in

7.2.7.1 Beschreibung

Diese Kategorie stellt die Möglichkeit des Zurückgreifens auf vorhandene Ressourcen oder aber im Umkehrschluss fehlende Unterstützung dar.

7.2.7.2 Ankerbeispiel

Also formal, ich habe keine Induktionsphase machen müssen und ich habe auch keinen Mentor gehabt, formell. Informell habe ich eine sehr wertvolle Kollegin, die sich sehr intensiv um mich kümmert und die mir mit Rat zur Seite steht. (LP 3, Pos. 162–163)

7.3 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews in Bezug auf die einzelnen Kategorien interpretiert. Dabei werden alle Kategorien einzeln aufgeführt, um eine Vertiefung zu ermöglichen. Tabelle 5 gibt zunächst einen Überblick über die Anzahl der codierten Segmente bzw. Nennungen der einzelnen Kategorien.

K1 Fachwissen	5
K2 Fachdidaktisches Wissen	34
K3 Pädagogisch-psychologisches Wissen	31
K4 Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele	16
K5 Motivationale Orientierungen	12
K6 Selbstregulation	5
K7 Ressourcen	39
K7.1 Unterstützung durch Schulleitung	5
K7.2 Unterstützung durch Kollegium	18
K7.3 Unterstützung durch Studienkolleg*innen	2
K7.4 Unterstützung durch Familie/Freunde	2
K7.5 Unterstützung durch HLG-Vortragende	3
K7.6 Unterstützung durch Mentor*in	9

Tabelle 5: Kategorienzuordnung (eigene Darstellung).

7.3.1 Fachwissen

Im Rahmen des Professionswissens konnten für das Fachwissen die geringsten Zuordnungen gefunden werden. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Befragten sich selbst eine

hohe Kompetenz im Bereich des Fachwissens zuschreiben. Fachwissen wird subjektiv als gegeben angesehen und vorausgesetzt.

Fachwissen bringe ich alles mit. Da sehe ich einfach keine Defizite. (LP 5, Pos. 86)

Wie aus dem Zitat in Abschnitt 7.2.1.2 hervorgeht, zeigt auch das Kollegium Wertschätzung und Anerkennung für das Fachwissen von Quereinsteiger*innen.

Eine Interviewpartnerin hinterfragt die Möglichkeit, umfassendes Fachwissen zu besitzen:

Wissen sollte da sein. Also, ich wäre sowieso dafür, ich weiß nicht, ob das dazu passt, dass das Fach selbst, die Wissensteile des Faches auch nochmal in eine Vorlesung packen. Weil natürlich auch, wenn ich jetzt von der Ernährungsseite komme, weiß ich natürlich über den ganzen Aufbau der Tiere et cetera nicht so gut Bescheid. Es gibt aber auch bei uns einige Biologen bei uns in der Gruppe, die vielleicht aber übers Thema Ernährung et cetera nicht so viel Bescheid wissen. Und ich glaube, es kann keiner jeden Bereich hundertprozentig abdecken, auch nicht die vom Lehramtsstudium meiner Meinung nach. (LP 2, Pos. 307–315)

Fachwissen gilt nach Shulmann als „Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen, welches vor allem bei der Gestaltung von möglichst effektiven Lernumgebungen für die Schüler*innen einen zentralen Stellenwert einnimmt“ (Shulmann, 1986, S. 6). Auf dieser Grundlage spielt das Fachwissen eine entscheidende Rolle für das erfolgreiche Handeln der Lehrkräfte. Die befragten Quereinsteiger*innen sehen keine Kompetenzdefizite im Bereich ihres Fachwissens, das sie von Beginn ihrer Lehrtätigkeit an dies als vorhanden einschätzen. Eine zusätzliche Vermittlung im Rahmen der Ausbildung wird als nicht notwendig erachtet.

7.3.2 Fachdidaktisches Wissen

Aussagen, die der Kategorie des fachdidaktischen Wissens zugeordnet werden, sind in ähnlichem Umfang vorhanden wie Aussagen zum pädagogisch-psychologischen Wissen, was darauf zurückzuführen ist, dass diese häufig miteinander einhergehen. Mit Ausnahme einer befragten Person stellten alle Interviewpartner*innen selbstwahrgenommene Defizite in der Fachdidaktik fest.

Also, ich habe das Glück gehabt, dass ich ja seit 15 Jahre unterrichte, zwar in der Erwachsenenbildung. Aber ich habe viele Methoden an der Hand. Ich habe viele Methoden, auch schon viele Materialien ausprobiert eben im kreativen Bereich. Ich habe eine handwerkliche Ausbildung. Also, ich bringe schon sehr viel Erfahrung mit. Und das war irgendwie mein Vorteil. (LP 4, Pos. 86–90)

Auf jeden Fall, also ganz, ganz sicher. Vor allem im Bereich Methodik, würde ich jetzt einmal sagen. Unterrichtsstörungen auch. (LP 2, Pos. 203–209)

Also, für mich war das wirklich ein totaler Sprung ins kalte Wasser. Und wo ich den ersten Tag/ also, nachdem ich die ersten zwei Tage, glaube ich, in der Schule gestanden bin, habe ich mir gedacht, so, jetzt schmeiße ich wieder alles hin, weil ich einfach das Gefühl gehabt habe, dass das jetzt/ also, ich habe eigentlich keine Ahnung, was ich da jetzt/ nicht die Aufmerksamkeit kriege und wie ich halt unterrichten kann, wie ich das rüberbringe, was ich eigentlich rüberbringen will. (LP 1, Pos. 52–58)

Natürlich war bei unserem Studium das nicht im Vordergrund, wie bringe ich das jetzt Schülern bei? Das heißt, da hatte ich natürlich null Info. Und da haben sicher Lehramtsstudenten einen Vorteil. (LP 5, Pos. 368–371)

Didaktik bringe ich nichts mit und da sehe ich auch große Defizite. Das ist das Ding, das ich lernen muss. Und das ist auch die Erwartung an den Hochschullehrgang gewesen, dass ich viel Didaktik lerne. Und sonst/ sozusagen das sind die Dinge im Klassenzimmer. (LP 3, Pos. 328–331)

Wie von Keck et al. (2017) beschrieben, bietet der Trial-and-Error-Ansatz eine Möglichkeit zur Problemlösung, wenn es an angemessenen Ansprechpartner*innen im schulischen Kontext fehlt. Diese Strategie kam bei einigen Befragten zur Anwendung, vor allem zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit.

Ja. Und das war auch/ ja, ganz am Anfang habe ich es halt richtig oldschool gemacht und auf die Tafel schreiben gemacht. Mit irgendwas muss man halt beginnen. Und da bin ich dann aber relativ bald davon weggegangen. Weil ich irgendwie gemerkt habe, das braucht extrem viel Zeit. Und das ist genau das, was ich mir eigentlich nicht so vorgestellt habe. Alle schreiben irgendwas ab,

denken vielleicht mit oder vielleicht auch nicht. Und wenn sie nichts abschreiben, dann quatschen sie oder sonst was. Also, so war es ganz am Anfang mit der Zweiten. Dann habe ich beschlossen, okay, so funktioniert es überhaupt nicht. (LP 5, Pos. 75–83)

Grundsätzlich, welche Kompetenzen haben mir gefehlt? Auf jeden Fall die methodischen Kompetenzen, dann eigentlich grundsätzlich auch, jetzt muss ich kurz überlegen, so Umgang mit Störfaktoren. Das war sicher auch ganz ein wichtiges Thema. Grundsätzlich dann auch noch die Leistungsbeurteilung, also im Bereich der gesetzlichen Grundlagen. Das sind sicher so drei Hauptkomponenten, die stark gefehlt haben bei meinem Berufseinstieg. Wurden grundsätzlich alle drei gut abgedeckt durch gewisse Seminare. Also, das war sehr positiv. Eben auch die Leistungsbeurteilung, die haben wir jetzt in der Biologie in der Fachdidaktik noch drinnen gehabt. Also, jetzt im dritten Semester, hätten wahrscheinlich schon ein bisschen früher kommen können, weil grad das, denke ich mir, ist wichtig, wenn man/ also, wie/ was ist ein Test? Wie wird der beurteilt et cetera? Das war halt am Anfang eher so ein bisschen, ja, ich mache halt einmal. Ich war eh auch einmal Schülerin, ich weiß eh ungefähr, wie das geht. (LP 2, Pos. 338–350)

Die Behebung der formulierten Defizite im fachdidaktischen Wissen erfolgt im Rahmen des Hochschullehrgangs und durch vielfältige Unterstützung in der Praxis, die von Kolleg*innen über Mentor*innen bis hin zu Studienkolleg*innen reicht.

Methodik ist auch gut vorgekommen, auch vor allem eben in der Fachdidaktik, also im Unterrichtsfach Biologie. (LP 2, Pos. 358–360)

Und dann gab es so einen kurzen Teil auch von den Teach-for-Austria-Leuten. Da hätte ich mir vielleicht noch ein bisschen mehr gewünscht. Also, diesen Input, den man da kriegt, also dieses/ weil die halt einen sehr/ man merkt, die haben ein sehr durchdachtes Programm irgendwie, was die da durchmachen. Und da noch ein bisschen mehr irgendwie reinzuschnuppern, dass man wirklich so Facts, also wirklich so Methoden lernt auch und die auch selber erprobt, das wäre super, wenn man mehr selber erproben könnte. (LP 1, Pos. 280–287)

Mit Abstand am meisten waren die Fachstunden. Und mit am meisten meine ich jetzt am wichtigsten. Da habe ich viele Tricks gelernt, weil das ist ja eine Sache, wenn man sagt, ich verstehe das, was ich unterrichte. Und das andere, wie unterrichte ich das, dass das spannend ist oder dass es verständlich ist oder so. (LP 5, Pos. 296–299)

Und am meisten habe ich dann eigentlich noch profitieren können, wie wir zum Beispiel das Unterrichtsfach Hospitationen im Hochschullehrgang auch gehabt haben. Also, das war nochmal ganz viel Feedback, dass man hospitieren geht und sich da eben ganz, ganz viel auch noch mitnimmt, was die Methodik zum Beispiel betrifft. (LP 2, Pos. 214–218)

Also, die meiste oder die beste Kompetenz wurde mir vermittelt im Bereich Technik und Design im zweiten Semester, weil da haben wir sehr viele Methoden kennengelernt, umgesetzt in Präsenz. Das war echt super. Also, die Vortragende war ganz engagiert, hat ganz viele Materialien mitgebracht. (LP 4, Pos. 218–222)

Der Wunsch nach mehr und intensiveren fachdidaktischen Angeboten im Rahmen des HLG zur Behebung weiterer Defizite, insbesondere im Bereich der Methodik, ist vorhanden.

Fachdidaktik, ja. Und das war mir, um das jetzt kurz zu machen, die Fachdidaktik ist vielleicht ein Viertel oder was von allem? Also, ich finde, die Fachdidaktik, die könnte ruhig zwei Drittel sein. (LP 5, Pos. 303–305)

7.3.3 Pädagogisch-psychologisches Wissen

Tillmann (2020) bemängelt, dass Quereinsteiger*innen zu Beginn ihrer Tätigkeit kaum eine pädagogisch-didaktische Ausbildung vorweisen können und dadurch neben ihrer Unterrichtsverpflichtung einem massiven Arbeitsdruck ausgesetzt sind. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit Zaruba et al. (2023), die bei nicht regulär ausgebildeten Lehrkräften einen starken Entwicklungsbedarf des pädagogisch-psychologischen Wissens betonen. Ein Großteil der Befragten berichtet über pädagogische Vorerfahrungen, die sich oftmals auf private Erfahrungen (z. B. mit eigenen Kindern) oder Bereiche in der Erwachsenenbildung (z. B. Universität oder Unternehmen) stützen. Diese sind differenziert zu den professionellen beruflichen Erfahrungen pädagogischen Handelns zu betrachten. Positive pädagogische Vorerfahrungen wie das Gefallen an der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen können

die Entscheidung beeinflussen, den Beruf als Lehrkraft zu ergreifen (Rothland, 2014b; Zaruba et al. 2023). Die Annahme, dass pädagogische Vorerfahrungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung einen positiven Einfluss haben (Bauer & Erdogan, 2011; Keller-Schneider, 2010), wird in der aktuellen Studie von Zaruba et al. (2023) nicht bestätigt. Die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie verfügen zum Teil über pädagogische Erfahrungen, allerdings ausschließlich im privaten Kontext oder in der Erwachsenenbildung. Bei einigen Interviewpartner*innen spielen diese Vorerfahrungen in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit eine Rolle.

Ja, ich war davor fünf Jahre zu Hause mit meinen kleinen Kindern. Und bevor ich zu Hause war und meine Kinder bekommen habe, war ich an der Uni für Angewandte Kunst Universitätsassistentin und habe unterrichtet, Studierende, was ein großer Unterschied ist. Aber ich bin halt draufgekommen, dass mir das Unterrichten sehr taugt. (LP 1, Pos. 6–12)

Pädagogik habe ich kaum theoretische Bildung, ich will nicht einmal sagen, keine, aber kaum theoretische Bildung, aber viel Lebenserfahrung, eigene Kinder und Seniorität. (LP 3, Pos. 326–328)

Wenn man selber drei Kinder hat, dann weiß man einfach ein bisschen, auf welcher Ebene man mit denen reden kann und wie das gut funktionieren kann. (LP 1, Pos. 132–133)

Also, ich glaube, ich kann sehr gut für Ruhe und Ordnung sorgen in der Klasse und schaffe es gleichzeitig, ein Klima zu schaffen, in dem sehr viele der Kinder aktiv im Unterricht mit dabei sind. Das ist einfach eine Eigenschaft von mir, glaube ich, die ich einfach habe, die ich mir über die Jahre antrainiert habe. Oder das Naturell, das kann ich jetzt auch nicht sagen. Aber ich merke, dass ich die Kinder gut aktivieren kann, dass sie bereit sind, Fragen zu stellen, dass sie bereit sind, Antworten zu geben, auch wenn sie sich nicht sicher sind, ob die Antwort richtig ist. (LP 3, Pos. 196–207)

In der Untersuchung von Richter et al. (2023) von 235 Seiteneinsteiger*innen in Deutschland wurden die beruflichen Herausforderungen in der Phase des Berufseinstiegs untersucht. Dabei wurden Unterrichtsstörungen von den Befragten als große Herausforderung vermittelt. Die vorliegende Arbeit kommt zu derselben Erkenntnis, dass

der Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten in der Einstiegsphase für Quereinsteiger*innen schwierig war. Ebenso bestätigt sich, dass pädagogische Vorerfahrungen von Quereinsteigenden im privaten Bereich oder in einer anderen Altersklasse erfolgte und daher nicht direkt auf den schulischen Kontext umlegen ist.

Schwierig waren die jüngeren Kinder, finde ich, zweite Klasse oder so. Mit denen hatte ich keine Erfahrungen. Da war natürlich irgendwas so/ ich habe da eine Oberstufenklasse. Die war natürlich dann leichter für mich. Und die aus der zweiten, da habe ich jetzt nicht gewusst, wie ich die händeln soll am Anfang. Ich bin ja nicht so naiv gewesen. Aber so, dass die teilweise gar nicht darauf eingehen, das habe ich jetzt absolut nicht gerechnet gehabt. Da kann man bei der Oberstufe irgendwie anders herangehen als bei der Zweiten. Das heißt, damit war ich schon überrascht. Ja, also, von dem her habe ich mich eigentlich/ ich bin zwar in der Schule vorher schon gewesen, bin bei Kollegen mitgegangen und habe mir das angeschaut. Aber trotzdem war es doch intensiver, als ich gedacht hatte. Also, ich habe mich da/ im Endeffekt war ich, sage ich mal, schlecht vorbereitet. [...]. Also, wie gesagt, ich war bei Kollegen mit. Ich bin mitgegangen und habe da geschaut, wie das funktioniert. Und natürlich war man da live im Unterricht dabei, okay. Und trotzdem, wenn man das dann selber leitet, ist es doch irgendwie anders. (LP 5, Pos. 44–65)

Ja, ich meine, na gut, mir war schon klar, dass Studenten was anderes sind. Aber was mehr oder minder erledigt mit einem quasi: „Also, bitte hören Sie auf zu stören“, und fertig. Und in der Zweiten gibt es dann welche, die ignorieren dich einmal so. Deswegen, das habe ich so nicht/ ich habe schon geglaubt, da ist ein bisschen mehr Respekt noch vorhanden. Bin dann draufgekommen, den muss man sich erst erarbeiten. (LP 5, Pos. 116–121)

Wo ich Probleme gehabt habe, war mit der Zielgruppe am Anfang, die 14- bis 18-Jährigen, weil die Haltung halt einfach eine andere ist als bei den Erwachsenen. Das ist Schule, Schule als Zwangskontext sozusagen, ja? Und somit ist einfach eine andere Energie in der Klasse. Und ich bin ausgebildete Sozialpädagogin. Und für mich steht halt die Beziehung an erster Stelle. Also, ich muss erst in Beziehung gehen, um dann meine Themen irgendwie anbringen zu können. Und die ersten paar Monate war ich schon sehr unsicher mit der Zielgruppe. Und die haben mich auch sehr verunsichert in ihrem Verhalten. Aber dann habe ich mir gedacht, okay, ich gehe aus dem sozialpädagogischen Bereich auf sie zu und sage, Beziehung an

erster Stelle. Und mit dem, muss ich sagen, bin ich dann eigentlich durchgekommen in dem, dass ich sage, okay, ich bin auf Augenkontakt mit ihnen, wertschätzend. Im Vordergrund steht, dass wir in ein Vertrauensverhältnis kommen, in ein Arbeitsverhältnis kommen. Und das ist mir recht gut gelungen. Und ich muss sagen, seitdem habe ich eigentlich so gut wie keine Probleme mit den Schüler*innen. (LP 4, Pos. 90–105)

Die Interviewpartner*innen haben angegeben, dass die Unterstützung seitens des Kollegiums sowie die Inhalte des Hochschullehrgangs hilfreich sind, um anfängliche Defizite zu beheben und zu einer Entwicklung der Lehrpersönlichkeit beizutragen.

Ja, das hat mich am Anfang schon ein bisschen überfordert, vor allem weil es Schülerinnen und Schüler gegeben hat, die irgendwie sehr speziell waren. Aber da habe ich mich immer ganz stark an den KV gerichtet, um das dann wirklich auch zu besprechen, die Themen. Also, rückblickend gesehen sicher oft falsch gehandelt oder nicht adäquat gehandelt. Mittlerweile nach zweieinhalb Jahren sehe ich gewisse Dinge einfach schon ein bisschen entspannter und lasse das oft gar nicht mehr so weit zu mir zu, weil ich habe das oft sehr persönlich genommen, Unterrichtsstörungen oder halt, ich sage jetzt einmal, ganz, ganz exzessive Störungen oft wirklich persönlich genommen, weil da genau ein Schüler, der halt sehr auffällig war. Und das war oft sehr, sehr mühsam. Aber mit besprechen et cetera ist das dann gut gegangen. (LP 2, 232–243)

Und das mit den Störfaktoren haben wir in zwei Seminartagen an der PH Baden gehabt mit Vortragenden von Teach for Austria, die uns da wirklich in die Praxis geschickt haben. Also, da waren sehr viele praktische Inputs und da hat man sich halt wirklich sehr viel mitnehmen können. Das hätte ruhig noch ein bisschen/ also vielleicht im zweiten Semester gleich nochmal so einen Kurs, weil ich finde, das kann nie genug sein. Also, das ist auch sehr was Wichtiges. (LP 2, Pos. 360–366)

Die Erfahrungen der Befragten decken sich mit der Auffassung von Böhmann (2020), dass der Berufseinstieg von großen Turbulenzen begleitet wird und das grundsätzliche Bestehen im Klassenzimmer im Mittelpunkt steht. Erst in einem zweiten Schritt wird der Methodik und einer förderlichen Unterrichtsgestaltung mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

7.3.4 Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen die früheren Arbeiten von Oettinghaus et al. (2014), wonach Quereinsteiger*innen im Gegensatz zu regulär ausgebildeten Lehrkräften starke transmissive lerntheoretische Überzeugungen aufweisen.

Und das war auch/ ja, ganz am Anfang habe ich es halt richtig Oldschool gemacht und auf die Tafel schreiben gemacht. Mit irgendwas muss man halt beginnen. Und da bin ich dann aber relativ bald davon weggegangen. Weil ich irgendwie gemerkt habe, das braucht extrem viel Zeit. Und das ist genau das, was ich mir eigentlich nicht so vorgestellt habe. Alle schreiben irgendwas ab, denken vielleicht mit oder vielleicht auch nicht. Und wenn sie nichts abschreiben, dann quatschen sie oder sonst was. Also, so war es ganz am Anfang mit der Zweiten. Dann habe ich beschlossen, okay, so funktioniert es überhaupt nicht. (LP 5, Pos. 75–83)

Diese Befunde stehen im Gegensatz zur Position von Lucksnat (2022), dessen Untersuchung keine Unterschiede zwischen traditionell ausgebildeten Lehrpersonen und Quereinsteiger*innen feststellen konnte. Letztere wiesen vielmehr konstruktivistische Überzeugungen auf. Als mögliche Erklärung sieht er, dass sich hauptsächlich Personen für das Lehramt entscheiden, die diese Überzeugung teilen. Die Unterschiede zwischen den Studienergebnissen können auch auf die unterschiedliche Stichprobengröße und auf den Stichprobenzeitpunkt zurückgeführt werden.

7.3.5 Motivationale Orientierungen

Die befragten Personen gaben an, dass ihre Motivation zum Berufswechsel in den Lehrberuf durch ihr Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihre Überzeugung von der fachlichen Materie angetrieben wird.

Und mir war irgendwie das immer ganz ein großes Anliegen, dass ich eben mit jungen Erwachsenen, Jugendlichen oder Kindern eben in Richtung Ernährung arbeiten möchte. Also, es war für mich immer so schwierig teilweise, weil man halt merkt, dass sich die Ernährung sehr stark verändert, gerade jetzt,

was die so essen untertags. Und ich wollte irgendwie aufgrund meiner Vorbildung einfach ein bisschen in die Schule gehen und versuchen, hier quasi Positives beizutragen, was die Ernährung für die Zukunft und so weiter/ der Jugendlichen und Kinder betrifft. (LP 2, Pos. 65–72)

Ja, ich war davor fünf Jahre zu Hause mit meinen kleinen Kindern. Und bevor ich zu Hause war und meine Kinder bekommen habe, war ich an der Uni für Angewandte Kunst Universitätsassistentin und habe unterrichtet, Studierende, was ist ein großer Unterschied ist. Aber ich bin halt drauf gekommen, dass mir das Unterrichten sehr taugt. (Transkript LP1, Pos. 6–10)

Lucksnat (2022) kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl traditionell ausgebildete Lehrkräfte als auch Quereinsteiger*innen über ähnlich ausgeprägten Enthusiasmus verfügen. Dies steht im Einklang mit weiteren Studien, nach denen beide Gruppen eher intrinsisch motiviert sind und die extrinsische Motivation vernachlässigbar ist (Zaruba et al., 2023; Bárány & Hoischen, 2023). Rothland kommt zur Überzeugung, „dass die intrinsische Motivation bei Lehramtsstudierenden eine der wichtigsten Gründe für die Aufnahme des Studiums darstellt und ein wichtiger Faktor bei der erfolgreichen Berufsausübung ist“ (Rothland, 2014a, S. 343).

Auch Bárány und Hoischen (2023) vertreten die Position, dass intrinsische Motivation einen hohen Stellenwert für den folgenden Berufsverlauf von Quereinsteiger*innen haben kann.

Aktuelle Studien zeigen, dass Lehrkräfte mit Vorbildung über eine höhere Selbstwirksamkeit verfügen als Lehrkräfte ohne Vorbildung (Lucksnat, 2022). Die Auswertung der Interviews der vorliegenden Arbeit kommt zu dem gleichen Ergebnis.

Und das Thema Lehrer ist schon längere Jahre in meinem Kopf herumgeistert, weil ich immer schon oder schon lange glaubte, dass ich das gut kann und gerne machen würde. Und weil ich auch immer wieder von außen, wie soll man sagen, das Feedback gekriegt habe, dass ich das vielleicht gut könnte. (Transkript LP3, Pos. 55–59)

Und ich hatte den Lehrer eigentlich nicht auf dem Plan, gebe ich zu. Aber dann hat jemand einen Kommentar gemacht, ob ich mir vorstellen könnte, Lehrer zu werden. Dann habe ich mir gedacht, ich habe immer schon gern unterrichtet, halt nicht in der Schule, aber andere Dinge. Und dann habe ich mir gedacht, das könnte was sein. Und dann habe ich mich dafür

interessiert und informiert. Dann habe ich gesehen, ja, das geht. Und dann habe ich das halt gemacht. (Transkript LP5, Pos. 14–20)

Als mögliche Erklärung führt Lucksnat (2022) an, dass sich Personen für einen Quereinstieg in den Lehrberuf entscheiden, die bereits positive Vorerfahrungen im pädagogischen Handeln gemacht haben und erfolgreiche Handlungsergebnisse erwarten.

7.3.6 Selbstregulation

Vorhandene Selbstregulation kann sowohl die Berufswahl als auch die erfolgreiche Überwindung beruflicher Herausforderungen positiv beeinflussen (Archer & Yates, 2017; Murtagh, Lopes & Lyons, 2011). Lucksnat kommt zu der Erkenntnis, dass „Quereinsteiger*innen über günstige selbstregulative Fähigkeiten verfügen, was zu einer Erleichterung im Umgang mit Belastungen und die Distanzierung von herausfordernden Situationen bedeutet“ (Lucksnat, 2022, S. 137).

Die interviewten Personen zeigen eine hohe Distanzierung gegenüber Herausforderungen und betonen die Notwendigkeit von mehr Anerkennung und Unterstützung durch verschiedene Beteiligte wie das Schulsystem und die Gesellschaft.

Aber es ist halt schon oft sehr so, alles ist irgendwie gleich anstrengend. Und wenn die Konferenz bis fünf dauert, dann ist das ein Wahnsinn. Und ich denke mir, andere Leute gehen um fünf erst aus dem Büro erst einmal heim. Oder haben halt einen anderen Job und ich sehe das dann halt immer ein bisschen entspannter, weil ich mir denke, das ist jetzt nicht so tragisch. Wobei ich schon sagen muss, ich habe das auch immer ein bisschen belächelt, so den Lehrerjob. Aber selbst als Teilzeitarbeit/ also Teilzeitarbeit finde ich schon herausfordernd. Also, es ist jetzt nicht so, dass ich mir denke, ja, 16 Stunden, das geht eh schnell vorüber und ist gleich erledigt. Sondern ich finde, das ist schon sehr aufopfernd und schon sehr viel Vorbereitung auch dahinter, weil man möchte ja auch einen guten Unterricht machen. Und ich finde, das sehen halt sehr viele Menschen und auch die Gesellschaft nicht, dass man auch am Samstag oder am Sonntag sich noch hinsetzt und was am Laptop macht und was vorbereitet oder was korrigiert. Und das ist halt auch so ein Ding, ich würde mir mehr Anerkennung in der Gesellschaft wünschen. (LP 2, Pos.469–483)

Also, ich finde, es wird viel zu wenig geschaut, wie es eigentlich den Lehrerinnen und Lehrern geht. Und dass die da auch irgendwie zum Beispiel so eine Art Supervision haben, wo sie Dinge ansprechen können, das wäre schon toll. (LP 1, Pos. 349–352)

7.3.7 Soziale Ressourcen

Im Rahmen des HLG an der PH NÖ stehen den Studierenden viele institutionalisierte Ressourcen zur Verfügung. Das HLG ist so konzipiert, dass während der berufsbegleitenden verkürzten Ausbildung in den ersten beiden Semestern eine Unterstützung durch eine*n Mentor*in vorgesehen ist. Insgesamt zeigt die gegenständliche Untersuchung, dass die befragten Quereinsteiger*innen diese Unterstützung als positiv bewerten.

In den Interviews wurden hauptsächlich die wahrgenommene Unterstützung durch das Kollegium in der Schule sowie im Studium und die Mentor*innen als soziale Ressourcen genannt. Da die weiteren Subkategorien vernachlässigbare Meldungen aufweisen, erfolgt die Darstellung nicht differenziert in unterschiedlichen Kapiteln.

Forschungsergebnisse zeigen, dass neben dem Vorhandensein personaler Ressourcen die sozialen Ressourcen einen Einfluss auf das erfolgreiche Handeln und den Verbleib im Lehrberuf haben. Viele Befunde belegen, dass das Fehlen von sozialen Ressourcen insbesondere bei Quereinsteiger*innen zu beruflicher Frustration führt.

Die Interviewpartner*innen verweisen vor allem auf die Unterstützung durch das Kollegium in der Schule.

Und die Kollegin war ganz, ganz nett und anleitend und hat mich wirklich in die Tiefe mitgenommen und gesagt, so machen wir das. Passt das für dich so et cetera? Also, sie hat mir das wirklich gut erklärt und da einen roten Faden mir gegeben. (LP 2, Pos. 153–158)

Und ganz besonders zu erwähnen ist für einen Quereinsteiger, glaube ich, das Thema Team Teaching. Das macht einfach den Einstieg schon wesentlich einfacher. Ja, wenn man in Mathematik, so wie es bei mir ist, mit einem erfahrenen Lehrer, in meinem Falle eine erfahrene Lehrerin da beisammen ist und mit der gemeinsam unterrichtet und die auch bereit ist, mir zu helfen und mich einzuführen, dann hat das Riesenvorteile halt (Transkript LP3, Pos. 107–112)

Besprechen ist gut gegangen, vor allem im Kollegium. Also, es sind sehr viele Kolleginnen und Kollegen sehr offen und auch sehr hilfsbereit. Das muss man auf jeden Fall sagen, auch mit der Schulleitung. (LP 2, Pos. 209–212)

Die Mentor*innenrolle wird von drei der fünf Befragten, die diese Unterstützung erhalten haben, als besonders wichtig erachtet. Zwei interviewte Quereinsteiger*innen wurden aufgrund organisatorischer Veränderungen bzw. eines unterschiedlichen Einstiegs in den Lehrberuf nicht in das Mentor*innenprogramm aufgenommen.

Und, genau, sonst, ja, also, meine Mentorin konnte mich zum Beispiel sehr gut unterstützen bei diesen bürokratischen Sachen, ja, also wenn irgendwas zu tun hatte mit eben, ja, die Jahresplanung, wann muss man die abgeben? Und wie soll die ausschauen? Wobei, da haben mich auch meine Kolleginnen auch wieder sehr unterstützt. (LP1, Pos. 165–170)

Alle Interviewpartner*innen betonen die förderliche Unterstützung durch Vortragende und durch die Leiterin des Hochschullehrganges.

Da finde ich auch die Wahl der Betreuung, Betreuerinnen sehr gut, also der Vortragenden generell sehr, sehr gut, weil sehr viele schon dabei sind, die sagen: „Das, was ihr braucht, das nehmt ihr euch. Und das, was für euch nicht zutrifft, das hört ihr einfach und fertig.“ Und das finde ich sehr, sehr positiv. Die ganze Prüfungsorganisation finde ich positiv, dass Seminare dabei sind, dass nicht nur Prüfungen eben mit auswendig lernen gemacht werden, sondern wirklich auch Verständnis. Also, von dem her wirklich voll positiv. (L 2, Pos. 288–295)

Ich bin positiv überzeugt von alle dem, also selbst von der Kommunikation von Anfang an mit der Frau Zenz. Sie hat sogar mit mir telefoniert und mir alles erklärt. Die ersten Lehrveranstaltungen waren sehr persönlich, sehr wertschätzend, nämlich immer mit ganz viel Wertschätzung gegenüber den Quereinsteigern. Das war sehr, sehr positiv. Und ich kann auch so sagen, dass es halt wirklich sehr positiv ist. (LP2, Pos. 276–282)

Positiv zu erwähnend ist, dass sich die Sabine Zenz sehr rührig um mich gekümmert hat und was ich so von den Kollegen höre, auch um die anderen. Sie hat persönlich sehr viel Einsatz gezeigt und viele, viele Stunden investiert. Das ist sehr positiv. (LP3, Pos. 281–284)

LP 1 und LP 2 zeigen auf, dass neben den angebotenen Unterstützungsmaßnahmen das aktive Einholen von Unterstützung in der Selbstverantwortung der Lehrperson liegt.

Und da konnte ich/ da hat es mir einfach geholfen, allein schon das anzusprechen. Heute war wieder das und das, und dass man sich da austauscht und einfach, dass man das mal ausspricht. Und dann merkt man auch, es geht anderen gleich. Oder die machen vielleicht das. Und das könnte ich vielleicht übernehmen und so irgendwie. (LP1, Pos. 335–341)

Genau, ich bin hospitieren gegangen. Und ich habe das dann wirklich so gehandhabt, dass ich öfters gegangen bin, als angedacht war, einfach um wirklich gute Methodik mitzunehmen und da ganz viel zu sehen einfach. (LP2, Pos. 220–222)

Die Ergebnisse der Befragung zur wahrgenommenen Unterstützung sind von Bedeutung, da der informelle Austausch und das Besprechen von Herausforderungen sowie von gelungenen Unterrichtssequenzen einen essentiellen Teil des Lernens von Lehrkräften ausmachen (Kunter et al., 2011).

7.4 Beantwortung der Forschungsfragen

Die theoretische Beantwortung der Forschungsfragen – *welche Ressourcen und Kompetenzen für ein Gelingen beim Quereinstieg in den Lehrberuf notwendig sowie welche Quereinstiegsmodelle in den Lehrberuf in der DACH-Region, insbesondere in Österreich, vorhanden sind* – erfolgt mithilfe der vorausgehenden Begriffsdefinitionen von Kompetenz, Ressource und Quereinstieg mittels der in der Literatur vorherrschenden drei Theorien zur Bestimmung von Professionalität im Lehrberuf. Das darauf aufbauende Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2011) dient als Grundlage für die Erstellung des Interviewleitfadens zur Beantwortung drei weiterer Forschungsfragen:

1. Welche Kompetenzdefizite bestehen beim Quereinstieg in den Lehrberuf (sofern sie vorhanden sind)?
2. Welche Inhalte bzw. vermittelten Kompetenzen im Ausbildungsprogramm waren/sind für die Behebung der Defizite hilfreich?
3. (Wie) sollen weitere Defizite behoben werden?

Die theoretischen Vorannahmen korrelieren mit den deduktiv gebildeten Kategorien, da alle Bereiche von den Interviewpartner*innen genannt wurden. Bei der Auswertung des Datenmaterials wurde die Bildung von Subkategorien in der Kategorie Soziale Ressourcen als sinnvoll erachtet. Nach Abschluss des Codierprozesses wurde aufgrund der qualitativen und quantitativen Aussagen zu einzelnen Unterkategorien auf eine differenzierte Darstellung in mehrere Unterkapitel verzichtet. Notwendige Ressourcen und Kompetenzen für einen erfolgreichen Quereinstieg sind neben dem Fachwissen vor allem die Begeisterung und die eigenen Werte und Überzeugungen sowie damit einhergehend die eigene Selbstwirksamkeit und Selbstregulationsfähigkeit. Das Professionswissen stellt eine wichtige Grundlage dar, ohne die kein Unterricht möglich ist. Aber auch andere Bereiche wie Methodik und pädagogisch-psychologisches Wissen spielen eine wichtige Rolle. Die einzelnen Bereiche können nicht abstrakt betrachtet und bewertet werden, da eine ständige Erweiterung, Überschneidung und Interdependenz bestehen (Baumert & Kunter, 2011).

Im Hinblick auf die Beantwortung der weiterführenden und empirisch zu beantwortenden Forschungsfragen lässt sich zusammenfassend darstellen:

Die Befragten schreiben sich selbst zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit vor allem Defizite in der Fachdidaktik und im pädagogisch-psychologischen Wissen zu. Das Fachwissen sowie die sonstigen Kompetenzen sind aus subjektiver Sicht vorhanden. Im Rahmen der HLG werden vor allem Lehrinhalte zu Methoden und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen als hilfreich für die Behebung der genannten Defizite genannt. Die den Quereinsteiger*innen zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen wie Unterstützung durch Kolleg*innen, HLG-Vortragende, HLG-Leiterin und Mentor*innen werden als wirksame Instrumente für eine gelingende Professionalisierung der Quereinsteiger*innen hervorgehoben.

Den größten Lernzuwachs in ihrer persönlichen Professionalisierung im Lehrberuf erwarten alle Befragten von einem noch intensiveren Angebot an Methodenvielfalt und von der Möglichkeit der praktischen Erprobung. Damit in Verbindung steht der Wunsch nach einer längeren Begleitung inklusive des Austauschs mit erfahrenen Kolleg*innen bzw. Mentor*innen. Die Hospitation bietet in diesem Sinn ein erfolgreiches Element der Kompetenzentwicklung.

7.5 Methodenkritik

Im Anschluss an die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse soll begründet werden, warum zur Beantwortung der Forschungsfragen auf eine quantitative Erhebung, die eine größere Stichprobe ermöglicht hätte, verzichtet wurde. Das Ziel, die der Studie zugrunde liegende Theorie um die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Interviewpartner*innen zu ergänzen, konnte die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode begründen. Während der Durchführung der Interviews konnten gezielte Nachfragen und Ergänzungsfragen gestellt werden. Die Anzahl von fünf durchgeführten Interviews stellt sowohl aufgrund der Quantität der Interviewpartner*innen als auch der regionalen Beschränkung auf die PH NÖ eine Einschränkung der Allgemeingültigkeit dar und zeigt folglich Tendenzen und keine abschließenden Fakten auf. Die Audioaufzeichnung über die Besprechungssoftware Zoom erwies sich als gut geeignet. Ebenso entsprach die Aufnahme der Interviews mit LP 1 der geforderten Aufnahmequalität. Die von der Verfasserin erlebte Interviewroutine, die sich im Laufe der durchgeführten Interviews einstellte, führte zu der Überlegung, bei weiteren Forschungsarbeiten eine größere Anzahl von Pretests durchzuführen. Die zu Beginn der Interviews erhobenen demografischen Daten dienten dem persönlichen Interesse der Verfasserin. Die Antworten auf die Fragen nach den eigenen Kompetenzen und Ressourcen beruhen auf der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation der Befragten. Die Kategorienbildung orientierte sich an der zugrunde liegenden Theorie. Gleichzeitig besteht bezüglich der Codierung und Zuordnung zu den Kategorien ein Maß an Subjektivität. Da nicht alle Interviewten durch eine*n Mentor*in begleitet wurden, sind Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft der sozialen Ressourcen zu vermerken. Da sich viele Studien mit der Wirkung von Mentoringprogrammen in der Lehrbildung beschäftigen, ist dieser Umstand zu vernachlässigen.

7.6 Resümee

In diesem Kapitel standen die Erläuterung zur Auswertungsmethode sowie die Analyse und Auswertung der in den Interviews erhobenen Daten im Mittelpunkt. Die Ergebnisse wurden auf Grundlage der zuvor beschriebenen Theorie betrachtet und diskutiert. Die Beantwortung der Forschungsfragen und die Methodenkritik bildeten den Abschluss des Kapitels. Im

letzten und achten Kapitel werden die Forschungsergebnisse kurz zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungsüberlegungen gegeben.

8 Schlusskapitel

In diesem Kapitel sind die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und weitere Forschungsansätze formuliert.

8.1 Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit bestand darin, Erkenntnisse über die professionellen Kompetenzen in der Berufseinstiegsphase von Quereinsteiger*innen zu gewinnen. Es wurde untersucht, ob Quereinsteiger*innen in Anlehnung an den Kompetenzansatz die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen für ein gelingendes Lehrer*innenhandeln besitzen. Gegenstand der Untersuchung war die theoretische Auseinandersetzung mit der begrifflichen Bestimmung des Kompetenzbegriffs und den darauf aufbauenden Kompetenzmodellen.

Es wurde untersucht, ob Kompetenzdefizite bei Lehrkräften subjektiv wahrgenommen werden und die Befürchtungen begründet sind, dass kürzere Qualifizierungsmaßnahmen von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf im Widerspruch zu den Anforderungen von Professionstheorien stehen (Beck, 2023). Im Zentrum der Arbeit steht das berufsbegleitende Quereinstiegsmodell Lehramt für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in Österreich, konkreter im Bundesland Niederösterreich. Die Ergebnisse werden auf Basis des kompetenztheoretischen Professionsansatzes analysiert.

Veränderte Rekrutierungsprozesse mit festgelegten Auswahlkriterien für den Lehrberuf, wie das Zertifizierungsverfahren für den Quereinstieg in Österreich und die Anpassungen der Curricula in der Lehrkraftbildung bzw. die neuen Ausbildungswege in den Lehrberuf, entsprechen sowohl dem Ansatz der persönlichen Eignung als auch jenem der differenzierten Qualifikation, wie er im Abschnitt 3.3.1 beschrieben wurde.

Die begrifflichen Definitionen von Kompetenzen sind sehr vielfältig. Der vorliegenden Arbeit wird die Definition von Weinert (2001) zugrunde gelegt, der zufolge Kompetenzen erlernbar sind und in Verbindung mit Motivation in herausfordernden Situationen wirksam eingesetzt werden können. Die verschiedenen begrifflichen Verwendungen für Personen, die mit Vorberufen in den Lehrberuf wechseln, werden einheitlich unter dem Begriff Quereinsteiger*innen subsumiert.

In der Theorie herrscht Einigkeit darüber, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften weit über das reine Fachwissen hinausgeht, jedoch eine zentrale Komponente darstellt (Baumert & Kunter, 2011). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung decken sich mit vorangegangenen Studien (Dedering, 2020; Melzer et al., 2014), wonach Quereinsteiger*innen über eine hohe Kompetenz im Fachwissen verfügen. Der Transfer des Fachwissens gelingt den Interviewpartner*innen unmittelbar. Dies steht im Gegensatz zu durchgeführten Studien (Bauer et al., 2019, Dedering, 2020, Schildknecht, 2019), wonach eine unmittelbare Übertragung der Fachkenntnisse kaum gelingt. Im Bereich der Fachdidaktik und des pädagogisch-psychologischen Wissens ergab die Auswertung des Datenmaterials, dass Quereinsteigende vor allem in den Bereichen Methodenvielfalt, Umgang mit Störungen sowie alters- und situationsangemessenes Unterrichten Defizite mit Herausforderungen konfrontiert sind. Vor allem bei der Phase des Einstiegs in den Lehrberuf wurden diese Defizite wie auch schon von Beck (2023) verstärkt festgestellt. Dies steht im Widerspruch zu den Studien von Dedering (2020) und Melzer et al. (2014) wonach ein Wissensvorsprung in diesen Segmenten von Quereinsteiger*innen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden erkennbar ist. Da in der vorliegenden Arbeit kein Vergleich zwischen regulär ausgebildeten oder in Ausbildung befindlichen Lehrkräften gezogen wurde, sondern die subjektive Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen von Quereinsteiger*innen gemessen wurde, kann keine vergleichende Aussage zwischen diesen beiden Gruppen getätigt werden. Die bisher durchgeführten Studien weisen auf konträre Ergebnisse vor, was der unterschiedlichen Gruppen als auch dem unterschiedlichen Erhebungszeitpunkt der Daten geschuldet sein kann. Auch in der Studie der vorliegenden Arbeit gaben die Interviewpartner*innen, vor allem zu Beginn der Lehrtätigkeit Defizite in der Methodik und im pädagogisch-psychologischen Wissen, an.

Die Befragten kritisierten, dass Methodik einerseits im zeitlichen Verlauf des HLG zu spät und andererseits auch quantitativ zu gering angesetzt ist. Eine zeitliche Verlagerung in die ersten Unterrichtseinheiten wäre ebenso überlegenswert wie eine intensivere Exposition. Die Behebung der beschriebenen Defizite ist ergänzend mithilfe begleitender Programme möglich, die dabei nicht nur in den ersten Unterrichtseinheiten, sondern auch langfristig ansetzen sollten.

Forschungsergebnisse beschreiben, dass die Lern- und Lehrüberzeugungen von Quereinsteiger*innen zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen variieren und sich im Verlauf der Lehrtätigkeit entweder manifestieren oder verschieben. (Dedering, 2020) Die Auswertung der durchgeführten Interviews zeigt ein anderes Bild,

wonach die befragten Quereinsteiger*innen von transmissiven Überzeugungen geprägt sind. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit den Untersuchungen von Oettinghaus et al. (2014). Der Spaß am Unterrichten und persönlich wahrgenommenes Gelingen der eigenen Lehrtätigkeit sowie die Interaktion mit Minderjährigen mit den damit verbundenen positiven Erfahrungen wurden in den Interviews als Motivationen für den Berufswechsel genannt. Diese positiven Konnotationen führen zu einer hohen Selbstwirksamkeit, die wiederum den durchgeführten Berufswechsel fördert (Lucksnat, 2022).

Die Befragten verfügen über eine hohe Berufsmotivation. Lucksnat (2022) kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl traditionell ausgebildete Lehrkräfte als auch Quereinsteiger*innen über eine ähnlich hohe Motivation verfügen. Dies steht im Einklang mit anderen Studien, die zeigen, dass beide Gruppen eher intrinsisch motiviert sind und die extrinsische Motivation vernachlässigbar ist. Die angegebenen Gründe für den Wechsel in den Lehrberuf bei den Befragten stimmen mit den Studien (Zaruba et al., 2023; Bárány & Hoischen, 2023 Rothland, 2014a) für Lehramtsstudierenden überein, wonach die intrinsische Motivation ausschlaggebend für den Beginn des Studiums und von hoher Bedeutung für eine gelingende Berufsausübung ist. In Anlehnung an Lucksnat (2022) verfügen Quereinsteiger*innen bereits vor dem Wechsel in den Lehrberuf über signifikant höhere selbstregulative Fähigkeiten. Dies lässt eine Erleichterung im Umgang mit belastenden Situationen erwarten. Auch die Auswertung der vorliegenden Interviews führt zu der Erkenntnis, dass eine hohe Selbstregulation bei Quereinsteiger*innen vorhanden ist. Die Ergebnisse der Befragung decken sich mit anderen Studien, die zeigen, dass die Unterstützung im Kollegium eine relevante soziale Ressource in der Berufseinstiegsphase darstellt (Schildknecht, 2019). Zellweger ist der Ansicht, „dass die grösste Herausforderung bei beruflichen Übergängen oft darin besteht, Unterstützung anzunehmen und sich bewusst Freiräume für den Ausgleich zu schaffen“ (Zellweger, 2008, S. 115). Die Unterstützung aus dem privaten Umfeld wird nur von einem Interviewpartner erwähnt und als wichtig erachtet. Auch die Studie von Schildknecht zeigt, dass „nahestehende Personen durch seelische oder moralische Unterstützung zur Entlastung beitragen können“ (Schildknecht, 2019, S. 44). Die Rückmeldungen aus der qualitativen Befragung zeigen, dass die Unterstützung durch die Ausbildungseinrichtung als wichtige soziale Ressource erlebt wird. Das Unterstützungsangebot reicht vom Austausch mit Vortragenden über Hilfestellungen durch die Studiengangleitung bis hin zum Mentoringprogramm in den ersten beiden Semestern. Eine Begleitung durch ein Mentoringprogramm fand bei den Befragten nur teilweise statt, was auf unterschiedliche Einstiegszeitpunkte in die Lehrtätigkeit zurückzuführen ist.

Auch Picherl und Frey (2022) weisen auf die Bedeutung eines begleiteten Berufseinstiegs hin, der den weiteren erfolgreichen Verbleib in der Lehrtätigkeit beeinflussen kann. Von den Befragten wurde vor allem die Unterstützung durch das Kollegium an der Schule bzw. durch die Lehrenden an der HLG genannt.

Dem kompetenztheoretischen Ansatz entsprechend kann berufliches Handeln als Folge unterschiedlicher Biografien gelingen. Darauf aufbauend sollte die Quereinstiegsausbildung diese Unterschiede berücksichtigen und individuell wählbare Module ermöglichen. Im Verlauf des Interviews äußerten zwei Lehrende die Kritik, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorerfahrungen und Ausbildungen der Quereinsteiger*innen nicht zu einem differenzierten Angebot an Ausbildungsmodulen an der PH NÖ führen. Dies erscheint in Kombination mit dem Anspruch an (angehende) Lehrkräfte, differenziert und schülerzentriert zu unterrichten, als fragwürdig.

Abschließend sollte die Zielsetzung der Schule generell in Frage gestellt werden. Wenn es darum geht, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben vorzubereiten, kann das Quereinstiegsmodell positive Aspekte bieten. In diesem Zusammenhang kann es sinnvoll sein, wenn Lehrkräfte aufgrund ihrer vielfältigen Berufserfahrungen praxisnahe Beispiele in den Unterricht einbringen. Allerdings ist es ebenso wichtig zu verstehen, wie Schüler*innen motiviert werden können. Jugendliche sind keine Wissensmaschinen, die nach festen Regeln mit Informationen gefüllt werden können, und Lernen findet nicht im luftleeren Raum statt (Harmann & Schober, 2023).

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zeigen, dass die Quereinsteigenden über ausreichendes Fachwissen, tragfähige Überzeugungen, eine hohe Berufsmotivation und eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit verfügen. Auch der Umgang mit und die Distanzierung von Herausforderungen gelingt. Defizite zeigen sich im Bereich der Methodik und des pädagogisch-psychologischen Wissens. Hier konnten jedoch keine höheren Defizite im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften durch Studien belegt werden. Eine quantitative Erhöhung der Lehrinhalte in diesen Wissensbereichen und ein entsprechendes Ausbildungsangebot vor oder zu Beginn der Lehrtätigkeit könnten sich positiv auswirken. Die Unterstützung sowohl in der Praxis als auch in der Ausbildung wird als sehr wertvoll und wichtig erachtet. Auch hier könnte eine Verlängerung des Mentoring-Programms von derzeit zwei Semestern auf bis zu drei Jahre von Vorteil sein.

8.2 Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt neue Ergebnisse und Lösungsansätze bezüglich der Qualifizierungsmaßnahmen für den Quereinstieg in den Lehrberuf an der PH NÖ auf, obwohl sie Einschränkungen aufweist. Die Studie beschränkt sich auf das Ausbildungsangebot der PH NÖ für den Quereinstieg in das Lehramt für die Sekundarstufe in der Allgemeinbildung. Es wurden keine Unterschiede zwischen den regulär ausgebildeten Lehrkräften und den Quereinsteigenden erhoben. Die erlangten Befunde führen zu weiteren Überlegungen und Forschungsansätzen. Es ist notwendig, weiterführende Studien durchzuführen, um die vorhandenen Defizite in der Fachdidaktik und dem pädagogisch-psychologischen Wissen zu analysieren und entsprechend zu beheben. Es ist wichtig zu beachten, dass es sich bei der Studie um eine subjektive Wahrnehmung und Selbsteinschätzung der Befragten handelt. Daher sollte in weiterführenden Studien die Objektivität eine zentrale Rolle spielen. Zukünftige Untersuchungen sollten die Perspektive der an der Ausbildung von Quereinsteigenden Beteiligten untersuchen. Die Stichprobe sollte sowohl die Lehrgangleitung und die Referent*innen als auch das Kollegium und die Schulleitung umfassen. Eine vergleichende Studie zwischen Lehrkräften mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium und Personen im Quereinstieg ist ebenfalls empfehlenswert.

8.3 Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Arbeit als erste die Kompetenzen von Quereinsteiger*innen in Kombination mit den Qualifizierungsmaßnahmen für den Quereinstieg in den Lehrberuf in der Sekundarstufe Fach Allgemeinbildung an der PH NÖ analysiert und einen Überblick über die subjektiven Kompetenzeinschätzungen gibt. Es zeigt sich, dass Quereinsteiger*innen über fundiertes Fachwissen, ausgeprägte Motivation, hohe Selbstwirksamkeit und selbstregulative Fähigkeiten sowie hohe soziale Ressourcen verfügen. Die selbst zugeschriebenen Defizite im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen sollten aufgegriffen und im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften analysiert werden. Aufgrund des prognostizierten Lehrkräftemangels wird auch in den kommenden Jahren ein Bedarf an gut ausgebildeten Quereinsteigern bestehen.

9 Literaturverzeichnis

- Aha. (2023) Lehrer werden per Quereinstieg. So geht's in Österreich. Aha-Bildungsberatung. Zugriff am 22.11.23, auf <https://aha-bildungsberatung.at/lehrer-werden-in-oesterreich/>.
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In PÄD-Forum: unterrichten. erziehen. 37/28(3), 104–107.
- Archer, S. & Yates, J. (17.2.2017). Understanding potential career changers' experience of career confidence following a positive psychology based coaching programme. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(2), 157–175. Zugriff am 17.12.2023, auf <https://doi.org/10.1080/17521882.2017.1292535>.
- Arnold, R. (2011). „Aus dem Gehäuse“. Zum Verschwinden des Fernstudiums in der globalisierten Wissensgesellschaft. In Tomaschek, N., Gorik, E. (Hrsg.), *The Lifelong Learning University*. (S. 43–52). New York: Münster.
- Bárány, T., & Hoischen, J. (2023). Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.S. & Pauling, S. (Hrsg.). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. (S. 240–258). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Bauer, T. N. & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization. (S. 51–64). American Psychological Association.

-
- Bauer C., Trösch, L., Aksoy & D., Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrpersonen im Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 120–140.
- Bauer C., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017a). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Bauer C., Trösch, L. & Aksoy, D. (2017b). *Über Umwege zum Lehrberuf: Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg*. Bern: hep.
- Bauer, C., Bieri Buschor, Ch. & Bürgler, B. (2019). Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2019) 2, 14–27. DOI: 10.25656/01:18116.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2023) Das Kompetenzmodell von CoAcervi. Zugriff am 08.08.2023, auf https://www.researchgate.net/profile/Mareike-Kunter-2/publication/50809717_Das_Kompetenzmodell_von_COACTIV/links/59ccf410a6fdccf8cf34b267/Das-Kompetenzmodell-von-COACTIV.pdf.
- Beck, T. (2023). Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise. Eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.S. & Pauling, S.

(Hrsg.), Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. (S. 333–350). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023.

Behrens D., Forell M., Idel, T.-S. & Pauling S. (2023). In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.S., Pauling, S. (Hrsg.). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023.

BGBI (2013). Bundesgesetzblatt Nr. 201.Dienstrechts-Novelle 2013. Pädagogischer Dienst. Zugriff am 22.11.2023, auf https://rdb.manz.at/document/ris.c.BGBI_I_Nr_211_2013.

BMBWF (2021). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Nationaler Bildungsbericht für Österreich 2021. Zugriff am 17.12.2023, auf <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>.

Böhmman, M. (2020). Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.

Bromme, R., & Rheinberg, F. (2006), Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 296-334). Weinheim: PVU.

Bürger, N., Haselmann, S., Baumgart, J., Prinz, G., Girnat, B., Meisert, A., Menthe J., Schmidt-Thieme B. & Wecker, C. (2021). Jenseits von Professionswissen: Eine systematische Überblicksarbeit zu einstellungs-und motivationsbezogenen Einflussfaktoren auf die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(5), 1087–1112. Zugriff am 08.09.2023, auf <https://d-nb.info/124846558X/34>.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 833-852). Wiesbaden: VS.

-
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule* 112(1), 91-104.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2001). The job Demand-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*. June 2001, 499–512
DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Ditfurth, Ph. (2023). Pensionierungswelle bei Lehrern auf dem Höhepunkt. Zugriff am 16.08.2023, auf <https://www.derstandard.at/story/3000000183036/pensionierungswelle-bei-lehrern-am-hoehepunkt>.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule* (112)4, 414-427. DOI: 10.25656/01:21954.
- Engel, I. & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. *Journal für LehrerInnenbildung* 19(2), 50–57. DOI: 10.25656/01:18119.
- Ettinger, K. (29.12. 2022). Was sich am Lehramtsstudium ändern soll. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://www.wienerzeitung.at/h/was-sich-im-lehramtsstudium-ändern-soll>.
- Fuhs B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.

-
- Girmes, R. (2006). Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In Allemann-Ghionda, C. & Terhart E. (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer. Ausbildung und Beruf. (S. 14–29). Weinheim: Beltz.
- Harfmann, M. & Schober S. (18.09.2023). Lehrkräftemangel. Quereinstieg verschärft *Rumoren* im System. Zugriff am 17.10.2023, auf <https://orf.at/stories/3330748/>.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(4), 567–579.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase. Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 9(3), 32–39.
- Herzmann, P. (2005). Lehrerarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung. In A. Hofmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.), „Und sie bewegt sich doch...“ Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht (S. 87- 101). Göttingen: Universitätsdrucke.

-
- Hirschi, A. (2015). Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. In Zihlmann, R. (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*. 4. Auflage. Bern: SDBB.
- Hochschulgesetz Novelle 2007 gem. Punkt 3 der Anlage zu § 30a Abs.1 Z4 HS-QSG bzw. § 74a Abs.1 Z4 HG).
- Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schuleverantworten*, 2(3), 49–64.
- Huber, S. G., & Lusnig, L. (2023a). Personalmangel an Schulen: Systematischer umfangreicher Maßnahmenkatalog in der Gesamtschau und Einschätzung ausgewählter Maßnahmen aus der Praxis. *#schuleverantworten*, 3(2), 73–83.
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023b). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 3(1), 37–45.
- Ittel A. & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In Stöger, H., Ziegler A. & Schimke D. (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 193–206) Lengerich: Pabst.
- Keck A., Kocher M., Spiess R., Bieri Buschor Ch. & Hürlimann R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen: Lernen an der Pädagogischen Hochschule und am Arbeitsort Schule. In Bauer C., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 141–159). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster. Waxmann.

-
- Keller-Schneider, M. & Hericks U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313), Münster: Waxmann.
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. *Handbook of research on teacher education*. (S.1247–1271). London: Routledge.
- Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035 – Aktualisierte Expertise. Essen: Verband Bildung und Erziehung.
- KMK. (2013a). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Einstellung der Lehrkräfte 2012, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 199. Zugriff am 17.12.2023, auf https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_199_EvL_2012.pdf.
- KMK (2013b). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013, Bonn & Berlin: KMK. Zugriff am 28.12.2023, auf https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf.
- KMK (9.12.2021). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung des Lehramtsstudiums in Mangelfächer. Zugriff am 22.11.2023, auf https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehrkraefte-Mangelfaecher.pdf.
- KMK (2022). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Zugriff am 17.12.2023, auf

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung – Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung Spezial*, 1(1), 1–7.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171- 191). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleikmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse der Forschungsprogrammes COACTIV*. (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage (S. 698–711). Münster: Waxmann.

-
- Lehmann-Grube, S. & Nickolaus R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (S. 59–70). Weinheim: Beltz.
- Lenhard H. (2007). 88 Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(2), 88–103. Zugriff am 29.12.2023, auf <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/13.pdf>.
- Lorenz, R. (2005). Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. München: Reinhardt.
- Lucksnat, C. (2023). Neue Wege ins Lehramt. Unterschiede zwischen traditionell und nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften in der professionellen Kompetenz, im Wohlbefinden und in der Unterrichtsqualität. Dissertation. Universität Potsdam.
- Lucksnat, C., Richter E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen?. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36(4), 263–278, Doi:<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage (S. 734–763). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McDiarmid, W. G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), Handbook of Research on Teacher Education. 3. Auflage (S. 134-156). New York: Routledge.

-
- Melzer, W., Pospiech G., Gehrman A. (2014). QEUR. Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014. Dresden: reprogress.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. 1. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Murtagh, N., Lopes, P. N. & Lyons, E. (2011). Decision Making in Voluntary Career Change: An Other-Than-Rational Perspective. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 249–263. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00067.x> .
- Neuenschwander, M. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für LehrerInnenbildung* („Kompetenzentwicklung beurteilen“). 4 (1), 23-29.
- Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2014). Analyse der professionellen Kompetenz von Referendaren. In Bernholt, S. (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in München. (S. 135–137). Kiel: IPN.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OÖN. (20.1.2023) Pflichtschullehrer: Viele noch ohne Studienabschluss. Oberösterreichische Nachrichten. Zugriff am 17.12.2023, auf <https://www.nachrichten.at/politik/innenpolitik/pflichtschullehrer-viele-noch-ohne-studienabschluss;art385,3778461>.

QSR (2019). Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2019. Beschluss des OSR am 22.04.2020. Zugriff am 17.12.2023, auf https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/160/imfname_814186.pdf

QSR (2021). Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2021. Beschluss des QSR am 10.05.2022. Zugriff am 17.12.2023, auf https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/777/imfname_1476088.pdf

Paseka, A., Schratz, M., Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In Schratz M., Paska A., Schrittmesser I. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (S. 9-47), Facultas.wuv Universitätsverlag.

PH NÖ (2023a). Curriculum Hochschullehrgang. QUEREINSTIEG LEHRAMT SEKUNDARSTUFE (ALLGEMEINBILDUNG). Version 1.2, 31.05.2023. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Zugriff am 17.12.2023, auf https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/735_Quereinstieg_Sekundarstufe_Allgemeinbildung.pdf.

PH NÖ (2023b). Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. QUEREINSTIEG LEHRAMT SEKUNDARSTUFE (ALLGEMEINBILDUNG). Version 1.2, 31.05.2023. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Zugriff am 17.12.2023, auf https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/745_Quereinstieg_Sekundarstufe_Allgemeinbildung.pdf.

-
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In Reintjes, Ch., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K.V. (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Münster: Waxmann.
- Puderbach, R., Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrberuf. In Cramer C., König J., Rothland M. & Blömeke S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 1. Auflage (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinikhardt.
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. *Erziehung und Unterricht*, 173(7/8), 605–615.
- Roßnagel, S. (2017). *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich*. Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam.
- Rothland, M. (2014a): Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In Terhart E., Bennewitz H. & Rothland M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage (S. 319–348), Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrberuf. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. (S. 791–810), Wiesbaden: Springer.

-
- Rudow, B. (2014). Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. 3. Auflage. Berlin. De Gruyter.
- Sandmeier, A. & Herzog, S. (10. August 2022). Lehrkräftemangel – Fakten, Gründe, Massnahmen. Pädagogische Hochschule Schwyz. Zugriff am 17.12.2023, auf <https://zenodo.org/records/6979813>.
- Schlieper, M. (16.08.2023). Quereinstieg in den Lehrberuf. EDK. Zugriff am 17.10.2023, auf <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823?searchterm=quereinstieg>.
- Schnell, P., & Gruber, O. (2023). Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022. In A. Buxbaum, U. Filipič, S. Pirklbauer, N. Soukup, & N. Wagner (Hrsg.), Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven (S. 137–149). Wien: ÖGB-Verlag.
- Schratz, M. (2007). Einleitung. In Kraler Ch. & Schratz M. (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. (S. 7–12), Münster: Waxmann.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. Journal für Schulentwicklung („Effizientes Lernen“), 6 (4), 36-47.
- Schratz, M., Schauer, D., (2023). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext: Das EPIK – Domänen Konzept. Universität Innsbruck. Zugriff am 09.10.2023, auf <https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/epik/index.html.de>.
- Schreiber, M. (2021). Career Construction Counseling (CCC) – Komplexität abbilden, reduzieren und die berufliche Identität aktiv gestalten. In Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI. Komplexität abbilden und gestalten. Was haben wir im Blick? (S. 179–199), Bielefeld: wbv.

-
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-97.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrer. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage (S.672–768), Münster: Waxmann.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spörhase-Eichmann, U. (2008). *Biologie Didaktik – Praxishandbuch für die Sek. I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development*. 2. Auflage (S. 197-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SWK (2023). Köller, O., Thiel, F., Ackeren-Mindl, I. V., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK. Zugriff am 17.12.2023, auf DOI: 10.25656/01:26372.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. DDS – Die Deutsche Schule 112(4), 439–453.
- Weinert, F.E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Willutzki, U. (2003). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffserklärung. In: Schmall H. & Schaller J. (Hrsg.), Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 91-109. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Wintersteller, A. (2023). Vom Labor ins Klassenzimmer. S. 30–31, Profil Extra Arbeitsmarkt. 03.10.2023.
- Witzel, A. (01/2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. Zugriff am 17.12.2023, auf <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>.
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei. In: Porsch, R. & Gollub, P. (Hrsg.), Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung (S. 345–366). Münster: Waxmann.
- Zellweger, R. (2008). Aufbruch in die zweite Karriere. So gelingt die Neuorientierung im Job. Zürich: Beobachter Verlag.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationale, soziale und personale Ressourcen (basierend auf Richter & Hacker, 1998; Udris & Rimann, 1999; Udris, Kraft, Mussmann & Rimann, 1992; Rudow, 2014 zitiert nach Benemann, 2019, S. 25).	26
Abbildung 2: COACTIV-Modell nach Baumert & Kunter (2011, S. 32)	31
Abbildung 3: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (Kunter et al., 2023, S. 59)	34
Abbildung 4: EPIK-Modell nach Schratz & Schauer (2023)	37
Abbildung 5: Zusätzliche Lehrkräfte 2023/24. Zugriff am 29.12.2023, auf https://orf.at/stories/3330748/	44
Abbildung 6: Rahmenmodell nach Keller-Schneider (2010), angepasst an die Problematik des Direkteinstiegs (Melzer, 2014, S. 42).....	52
Abbildung 7: Übersicht der Ausbildungswege von Lehrkräften in Österreich. Zugriff am 29.12.2023, auf https://orf.at/stories/3330748/	56
Abbildung 8: Übersicht der Schweizer Ausbildung zur Lehrperson im Quereinstieg. Zugriff am 29.12.2023, auf https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823?searchterm=quereinstieg	64
Abbildung 9: Übersicht der möglichen Kombinationen der Ausbildung zur Lehrkraft in der Schweiz. Zugriff am 29.12.2023, auf https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823?searchterm=quereinstieg	64
Abbildung 10: Ablaufmodell eines problemzentrierten Interviews (Misoch, 2015, S.75) ..	69
Abbildung 11: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz, 2022, S. 132).	76

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studiengänge zu Quereinstieg an der PH NÖ im SJ 2023/24.....	59
Tabelle 2: Eigene Darstellung: Kompetenzbeschreibung der PH NÖ (PH NÖ 2023a,b)	60
Tabelle 3: Übersicht der Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)	74
Tabelle 4: Codierleitfaden (eigene Darstellung).....	79
Tabelle 5: Kategorienzuordnung (eigene Darstellung).....	84

12 Abkürzungsverzeichnis

BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
COACTIV	Cognitive Activation in Classroom
DACH	Deutschland, Österreich, Schweiz
EDK	Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
HLG	Hochschullehrgang an der PH NÖ
KMK	Kultusministerkonferenz
NÖ	Niederösterreich
PH	Pädagogische Hochschule
QSR	Qualitätssicherungsrat
QUER	Quereinstieg

Interviewleitfaden

Interview-Leitfaden

Masterarbeit HLG Berufsorientierung: Quereinstieg in der Lehrberuf - Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit, untersucht bei Teilnehmer*innen des *Hochschullehrganges Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)* der PH NÖ

Name Evelyn Rath
E-Mail evelyn.rath@stud.ph-noe.ac.at

Interview-Leitfaden

Der Leitfaden wurde als problemzentriertes Interview erstellt. Gemäss den Kriterien handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung, dh. „das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen“. (Mayring, 2016, S. 67)

Vorgehensweise: Leitfadenfragen – ergänzend bei Bedarf noch Ad-hoc-Fragen

Einleitung:

Bedanken – gute Atmosphäre schaffen

Hintergrund erläutern – Masterarbeit, Titel, Ziel

Vorgehensweise: teilstrukturiertes Interview, Aufnahme mit Aufnahmegerät, Transkription, Daten werden anonymisiert, Einwilligung unterschreiben

Dauer: ca. 60 Minuten

Alle Fragekategorien besprechen

Angaben zur Person

- ♣ Vorname
- ♣ Nachname
- ♣ Alter
- ♣ Geschlecht
- ♣ Lehrertätigkeit seit
- ♣ In welcher Schulart
- ♣ Ausmaß der Beschäftigung in Prozent
- ♣ Welches Fach belegst du im HLG? Welchem Fach wurdest du zugeteilt.
- ♣ Das laufende Schuljahr unterrichtende Gegenstände
- ♣ Sonstige Aufgaben innerhalb der Lehrertätigkeit (KV, Kustodie,...)
- ♣ Start des Querprogrammes in
- ♣ Derzeit im... Semester
- ♣ Angestellt in NÖ? JA/Nein

Block A.

Wie kam es dazu, dass Sie den Berufswechsel in den Lehrberuf vorgenommen haben und warum genau der Lehrberuf. Da Berufsmotivation nicht Gegenstand meiner Forschungsarbeit ist, beschränken Sie sich bitte nur auf das Wesentliche.

Berufsbiografie

- ♣ Beschreiben Sie kurz Ihren bisherigen Werdegang. Was waren die wichtigsten Stationen?
 - Abgeschlossene Studien, sonstige Aus- oder Weiterbildungen, wichtige Erlebnisse, Auszeiten, ...)
 - Waren Sie vor dem Einstieg in den Lehrberuf bereits berufstätig?
 - In welchem Beruf und mit welcher Dauer?
- ♣ Warum wollten Sie ihren bisherigen Beruf nicht fortführen bzw. nach einer Unterbrechung nicht wieder ausüben?
 - Entscheidungsfaktor, Auslöser, Zeitpunkt
- ♣ Woher kam die Idee Beruf Lehrer*in?
 - Hat Sie jemand dazu beraten? Wer?
 - Welche Informationen waren hilfreich bzw. wären hilfreich gewesen und hatten gefehlt
 - Wie habe Sie für sich geprüft ob der Lehrberuf für Sie passen könnte?

Pädagogische Erfahrung

- ♣ Hatten Sie bereits Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten vor Einstieg in das QUER Programm? Wenn ja, welche genau?
- ♣ Haben Sie Erfahrungen mit der Schule aus Elternperspektive? Beschreiben Sie diese
- ♣ War/ist ein Elternteil Pädagoge? In welchem Schultyp.

Block B.**Beurteilung der ersten Schuljahre bzw. des ersten Schuljahres als Lehrer*in**

- ♣ Wie sehr haben Sie sich zu Beginn Ihrer Tätigkeit gut auf die verschiedenen Aufgaben eines Lehrers vorbereitet gefühlt?
- ♣ Welche Aufgaben und Anforderungen haben Sie zu Beginn besonders beansprucht oder belastet?
 - Was sehen Sie als die größten Herausforderungen im Lehrberuf?

- ♣ Womit sind Sie von Anfang an gut zurechtgekommen?
- ♣ Werden/wurden Sie von einem Mentor oder einer anderen Person begleitet?
 - Wenn ja, seit wann bzw. Dauer
 - Mentor war/ist an derselben Schule tätig?
- ♣ Können Sie sich erinnern, dass Sie bei sich im ersten Schuljahr als Lehrer*in Defizite festgestellt haben?
 - Im Hinblick auf Methoden, Fachwissen, psychologische Kenntnisse, Unterrichtsstörungen, ...
 - Wenn ja, konnte sie diese konstruktiv mit einer geeigneten Person besprechen? (Schulleiter*in, Mentor*in, ...)
- ♣ Wie haben die Kolleg*innen/Schulleiter*in Sie als Quereinsteiger*in aufgenommen?
 - Haben Sie Vorbehalte gespürt?

Block C.

QUER Programm – organisatorische Rahmenbedingungen

- ♣ Wie haben Sie die Stellensuche beim Einstieg erlebt.
- ♣ Welche Aspekte haben Sie -auf das QUER Programm setting bezogen - während Ihres ersten Ausbildungsjahres als am schwierigsten und/oder als am meisten belastend empfunden? Welche Herausforderungen gab/gibt es für Sie?
 - Anmeldung, Dauer, Reflexionen, Anwesenheit, Selbststudium, Organisation, Kollegen, Vortragende, ...
- ♣ Was haben Sie in der QUER-Ausbildung bisher als besonders positiv erlebt?

Block D.

QUER- inhaltliche Komponenten

- ♣ Welche mitgebrachten Kompetenzen konnten Sie schon von Beginn an für den Lehrberuf besonders gut nutzen?
- ♣ Welche Kompetenzen konnten Sie schon von Beginn an für den QUER-HLG nutzen?
- ♣ Auf welche weitere persönlichen oder sozialen Ressourcen konnten Sie zurückgreifen? Was hat Ihnen geholfen?

- ♣ Welche zusätzlichen persönlichen oder sozialen Ressourcen/Unterstützungen wären wünschenswert gewesen?
- ♣ Welche Kompetenzen fehlten Ihnen beim Eintritt in die Lehrtätigkeit?
- ♣ Welche in den ersten beiden QUER-HLG Semestern vermittelten Inhalte bzw. Kompetenzen waren für Sie hilfreich?
 - Im Rahmen des HLG
 - Eventuell mit Hilfe des Mentors oder der Mentorin
 - In der Schulpraxis
- ♣ Welche Inhalte waren weniger hilfreich?
- ♣ Die Vermittlung welcher Kompetenzen wären bis jetzt schon hilfreich gewesen, kamen aber im HLG bisher nicht oder zu wenig vor.
- ♣ Sehen Sie konkrete Defizite bzw. Vorteile gegenüber Lehrer*innen mit einem regulären Lehramtsstudium?
- ♣ Wie bewerten Sie ihre bisherigen Erfahrungen als Quereinsteiger*in zusammenfassend?

Abschluss des Gespräches:

Wir sind bereits am Ende des Interviews angelangt. Gibt es Anmerkungen, Unklarheiten oder Fragen von Ihrer Seite?

Bedanken und bei Interesse wird die abgeschlossene Masterarbeit übermittelt.

Nachfragen/Gespräch steuern:

Darf ich hier noch eine detailliertere Antwort erhalten?

Ich bin mir nicht sicher, ob ich Sie ganz richtig verstanden habe..?

Wie haben Sie diese Situation bewerkstelligt?

Fällt Ihnen hier noch etwas dazu ein?

Was verstehen Sie unter...?

Gibt es weitere Aufschlüsse dazu?