

Quereinstieg: Studierenerleben im Vergleich

Eine empirisch-quantitative Studie

Gabriele Beer¹, Rudolf Beer², Isabella Benischek³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1437>

Zusammenfassung

„Wenn über Schule gesprochen wird, dauert es nie lange, bis jemand darauf hinweist, dass gute wie schlechte Erfahrungen, Einflüsse und Wirkungen letztlich von den jeweiligen Lehrer*innen abhängen“ (Prenzel, 2023, S. 321). Damit stehen Lehrkräfte und ihr pädagogisches Handeln im Klassenraum im Fokus einer qualitätvollen Schule. Der aktuelle Lehrkräftemangel eröffnet neue Zugänge zum Lehrberuf ohne pädagogische Grundausbildung.

Die vorliegende empirisch-quantitative Fragebogenstudie fokussiert das Studierenerleben von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf sowie von Lehramtsstudierenden im Regelstudium und geht der Frage nach, welche Berufswahlmotive von unterschiedlichen Akteursgruppen ins Treffen geführt werden, welche methodisch-didaktischen Vorstellungen diese haben und mit welcher Anstrengungsbereitschaft diese in Beruf und Studium einsteigen. Weiters werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das individuelle Kompetenzerleben vor dem Hintergrund des subjektiven Belastungserlebens in den Blick genommen. Das Vorgehen ist hypothesenprüfend, die vorliegenden Daten stammen aus einer ersten querschnittlichen Erhebungswelle (N = 337). Es zeigen sich Disparitäten zwischen den Akteursgruppen sowie Zusammenhänge zwischen den genannten Konstrukten.

Stichwörter: Quereinstieg, Studierenerleben, Berufswahlmotive

1 Der Quereinstieg

Ein akuter Lehrkräftemangel auf Grund von Pensionierungen und Teilzeitbeschäftigungen bestimmt auch in Österreich das Bildungsgeschehen der letzten Jahre und hat dazu geführt, dass auf mehreren Ebenen Lehrpersonal rekrutiert wird. Neben traditionell Studierenden –

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

also jenen, die nach der Matura ein Vollzeit-Lehramtsstudium aufnehmen – werden vermehrt auch nicht-traditionell Studierende wie Quereinsteiger*innen, Studierende im Bachelorstudium oder Personen mit Sondervertrag in den Schuldienst aufgenommen. Die Pensionierungswelle wird bis 2027 anhalten und zu ca. 20.000 Pensionierungen bei der sogenannten ‚Baby-boomer‘-Generation (geboren zwischen 1946 und 1964) führen, ca. 30 % aller Lehrpersonen arbeiten in Teilzeit, gleichzeitig nimmt die Zahl schulpflichtiger Kinder auf Grund von Migration und Zuwanderung stetig zu und wird im kommenden Jahrzehnt um über 5 % steigen (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 40) Die ergriffenen Maßnahmen, um alternativ qualifizierte Personen in das Schulsystem zu bringen, werden weiterhin notwendig sein, um den Lehrer*innen-Mangel zu kompensieren.

Der Einstieg ins Studium ‚Quereinstieg‘

Während Lehrpersonen mit Sondervertrag weder über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium noch ein Quereinsteiger*innen-Zertifikat verfügen, prüft eine Zertifizierungskommission die Voraussetzungen der Anwärter*innen für den Quereinstieg. Dieses Verfahren wird über die PD-Zuordnungs-Verordnung (§§ 7–12) geregelt und beinhaltet drei Verfahrensstufen. Diesen geht die Registrierung über das „Get Your Teacher“ Portal voraus (Hochladen facheinschlägiger oder fachverwandter Ausbildungszeugnisse – universitäre Abschlüsse mind. Bachelorniveau – Nachweis der vorgeschriebenen Berufspraxis; Lebenslauf; Motivationsschreiben nach vorgegebenen Inhaltspunkten; 2-minütiges Vorstellungsvideo; Personen mit nichtdeutscher Erstsprache Sprachzertifikat Deutsch C1).

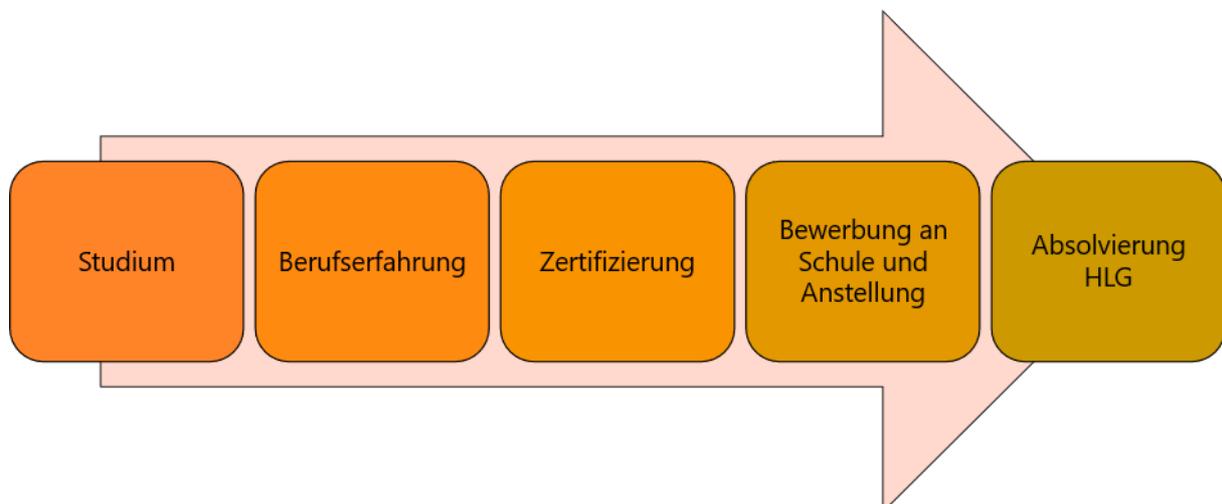


Abbildung 1: Einstieg ins Studium ‚Quereinstieg‘ (Eigendarstellung)

Im ersten Schritt prüfen die Mitglieder der ZKQ-Kommission diese Unterlagen. Im zweiten Schritt nehmen im Rahmen eines Online-Assessments alle Personen, deren eingereichte Unterlagen durch die achtköpfige Zertifizierungskommission positiv beurteilt wurden (Stufe 1), am Online-Assessment (Universität Graz/Institut für Psychologie) teil. Es erfolgt eine Erhebung der für den Lehrberuf erforderlichen persönlichkeits- und einstellungsbezogenen Merkmale. Zuletzt hat sich der*die Bewerber*in bei der Zertifizierungskommission noch einer

Anhörung zu stellen. Das Zertifikat wird für ein Unterrichtsfach ausgestellt, danach kann die Bildungsdirektion anstellen und einen Dienstvertrag im ‚Pädagogischen Dienst‘ ausstellen. (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 46). Im Schuljahr 2022/23 traten in vier Bundesländern die ersten Quereinsteiger*innen ihren Dienst an. (ebd.)

Die internationale Befundlage

Schon um die Jahrtausendwende entwickelten die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sehr unterschiedlich gestaltete Quereinstiegsprogramme, um dem bereits dort anhaltenden Lehrkräftemangel zu begegnen (Bauer & Kost, 2023, S. 389). Auch in Deutschland kommen schon viele Jahre Quereinsteiger*innen zum Einsatz. Mittlerweile liegen zahlreiche empirische Studien vor, welche sich mit unterschiedlichen Fragestellungen dem Quereinstieg widmeten. Die Befundlage ist nicht eindeutig.

2023 fassen Bauer und Kost (S. 396) diese Befundlage zusammen. Auf der einen Seite liegen Untersuchungsergebnisse vor, die den Quereinsteigenden geringere Kompetenzen gegenüber regulär ausgebildeten Lehramtsanwärter*innen ausweisen. In einer Studie von Kunina-Habernicht et al. (2013, 14ff.) bezieht sich das auf das pädagogisch-psychologische bzw. bildungswissenschaftliche Wissen, in den Studien von Kleickmann und Anders (2011) oder Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter und Richter (2020) auf das Wissen im fachdidaktischen Bereich. Auf der anderen Seite fanden Kleickmann und Anders (2011) oder Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017) bei Quereinsteigenden sogar höhere Kompetenzen in gewissen Teilbereichen. In einer österreichweiten Befragung von Berufseinsteigenden (N = 785) schätzten Quereinsteigende und Lehrpersonen mit Sondervertrag ihre Kompetenzen am höchsten ein und unterscheiden sich in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ und ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ sogar signifikant von den anderen Gruppen – allerdings sind das bloße Selbsteinschätzungen (Beer et al., 2025 im Druck). Die meisten Studien konnten hingegen keine nennenswerten Unterschiede festmachen, so in den Bereichen Fachwissen (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020), professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen (Lucksnat et al., 2020). Bauer und Kost (2023, S. 396) resümieren, dass „Quereinsteigende im Allgemeinen [...] mit regulär ausgebildeten Lehrpersonen mithalten können, was die professionellen Kompetenzen nach dem Ausbildungsabschluss angeht.“

Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2016, S. 64ff.) erfassten in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen ebenso keine Unterschiede zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften (Regelstudiengang) und Quereinsteigenden.

Bauer und Troesch (2019) untersuchten die Bewältigung beruflicher Anforderungen für nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte und konstatieren, dass ihnen Strategien fehlen, um mit den beruflichen Anforderungen des Lehrberufs zurechtzukommen. Diese suchen primär Hilfe im Schulkollegium, ohne dabei auf die gewohnten Teamstrukturen ihres vorherigen Berufs zu stoßen (S. 299f.).

Galuschka, Wirag und Fuchs-Rechlin (2023) gingen den Unterschieden in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen

für Sozialpädagogik in Deutschland nach. Bei einer Stichprobe von N = 850 zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse, „dass sich Lehrkräfte, die über den Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zudem finden sich signifikante Einflüsse der kollegialen Kooperation, der Unterrichtsstörungen und des Schulklimas auf das Belastungsempfinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte die Anforderungen des Berufs bewältigen und die berufsbiografischen Hintergründe sogar eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.“ (Galuschka, Wirag & Fuchs-Rechlin, 2023, S. 267)

Dass regulär ausgebildete Lehrpersonen mit dem Lehrberuf als Zweitberuf ihre beruflichen Vorerfahrungen für den Lehrberuf nutzen können, konnten auch Bauer, Trösch, Aksoy und Hostettler (2017) aufzeigen.

In Österreich beforchten Groß Ophoff, Weber, Frey und Gamsjäger die erste Kohorte des im Wintersemester 2022/23 an den Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg und Oberösterreich berufsbegleitend angebotenen Hochschullehrgangs ‚Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach‘. Die Autor*innen interessierte die Frage, welche Unterschiede sich zu Beginn des Studiums hinsichtlich der professionsbezogenen Überzeugungen zwischen nicht-traditionellen Studierenden und traditionellen Studierenden in dieser österreichischen Stichprobe zeigen. „Fernstudierende [zeigen] vermehrt konstruktivistische und seltener transmissive Überzeugungen, während sich bei Quereinsteiger*innen ein umgekehrtes Bild zeigt, das auch für die traditionellen Primarstufen-Lehramtsstudierenden gilt.“ (Groß Ophoff et al., 2024, S. 88)

Die Pädagogische Hochschule Zürich konzipierte 2011 ein berufsintegriertes Studiengangmodell zum Quereinstieg. Die Ergebnisse der Begleitstudie zum Workplace Learning im berufsintegrierten Studiengang zum Quereinstieg zeigen, dass Quereinsteigende selbstreguliert lernen und teilweise trotz pragmatischer Berufswahl eine professionelle Identität als Lehrer*in entwickeln, insbesondere individualisierte flexible Lehr-Lernangebote schätzen und den Wunsch nach mehr erwachsenenbildnerischen, prozessorientierten und stärker formativ anstatt summativ konzipierten Lehr-Lernsettings wie z. B. Coachings äußerten (Bieri et al., 2024, S. 78).

2 Berufs- und Studienwahl, Studiererleben, berufsrelevante Personality Traits

Berufswahlmotive

„Die Wahl des Berufes ist ein Prozess, in dem das Individuum versucht, den Beruf zu ergreifen, der am besten zu seinen Fähigkeiten, Interessen etc. passt“ (Bergmann & Eder, 2001, S. 52). Darüber hinaus fließen weitere Berufswahlmotive in diesen Entscheidungsprozess ein, wie beispielsweise die „subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen sowie Anforderungen, Kosten und Arbeitsplatzangebot“ (Weiß, Lerche & Kiel, 2011, S.

350), aber auch gesellschaftliches Prestige, fehlende Alternativen oder die Unsicherheit beruflicher Entscheidungsprozesse. Dies trifft auch auf den Lehrberuf zu. Hier werden zusätzliche schulartspezifische Aspekte sichtbar, zwischen vielleicht einer „wissenschaftlichen Orientierung Studierender des gymnasialen Lehramts“ bis hin zum „fast ausschließlichen Wunsch nach praxisnahen Inhalten ohne jeden wissenschaftlichen Anspruch im Bereich Grundschule“ (Weiß, Lerche & Kiel, 2011, S. 350). Zu unterscheiden sind überdies altruistische (z.B. Schüler*innen zu unterstützen und ihnen zu helfen) (Rothland, 2022) und „intrinsische Berufswahlmotive (z.B. persönliche Zufriedenheit) als auch extrinsische Beweggründe (z.B. finanzielle Absicherung oder geregelte Arbeitszeiten)“ (Beer, Wagner & Weissenböck, 2022, S. 14). Als Berufswahlmotive werden auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, eigene Lehr-Lernerfahrungen, die wahrgenommene Lehrbefähigung, die fachspezifische Motivation, die berufliche Sicherheit oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie genannt (Klemenz et al., 2014).

Methodisch-didaktische Vorstellungen

Auf die direkte Frage ‚Durch welche Maßnahmen, Eingriffe, Steuerungen, Anregungen, ... können Lernprozesse und Lernergebnisse verbessert werden?‘ können auf einem Kontinuum zwischen direkter Instruktion und selbstständigem Lernen unterschiedliche methodisch-didaktische Vorstellungen von Strategien zum Lernen von Pädagog*innen abgebildet werden. Damit wird das individuelle didaktische Konzept (Jank & Meyer, 2011, S. 45) aufgedeckt.

Die methodisch-didaktischen Vorstellungen spiegeln sich auch im Modell pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter, 2006) wider. Strategien zum Lernen werden vor dem Hintergrund professioneller Überzeugungen ausgewählt. Professionelle Überzeugungen „werden als individuelle Wahrheitsurteile (Reusser & Pauli, 2014) beschrieben und gelten als Prädiktoren effektiven Handelns (Pintrich & de Groot, 1990), da sie u. a. die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen bestimmen (u. a. Keller-Schneider et al., 2016).“ (Gross Ophoff et al., 2024, S. 84) Die lehr-lerntheoretischen Überzeugungen (Kunter et al., 2016) drücken sich einerseits transmissiv (Weitergabe von Wissen) oder konstruktivistisch (aktiv selbstgesteuerter Prozess) aus. Letztere wurden als Positivindikator für konstruktive Unterstützung im Unterricht identifiziert, während transmissive Überzeugungen als Negativindikatoren für kognitiv aktivierenden Unterricht gelten (Voss et al., 2011). „Die Befundlage dazu, ob sich diesbezüglich Quereinsteiger*innen von traditionellen Studierenden unterscheiden, ist jedoch uneinheitlich (Keller-Schneider et al., 2016; Ghassemi & Nordmeier, 2021).“ (Gross Ophoff et al., 2024, S. 84)

Das individuelle didaktische Konzept einer Lehrperson speist sich aus (1) didaktischem Theoriewissen – solches wird erst im Zuge des Lehramtsstudium aufbauend erarbeitet, (2) aus vorhandenen subjektiven Theorien – hier sind vor allem eigene, historische (meist aus der Sekundarstufe II) Schulerfahrungen prägend – und (3) pädagogisches Erfahrungswissen – auf ein solches können aber Studierende bzw. Berufseinsteigende in den Lehrberuf – besonders im Quereinstieg – noch nicht zurückgreifen.

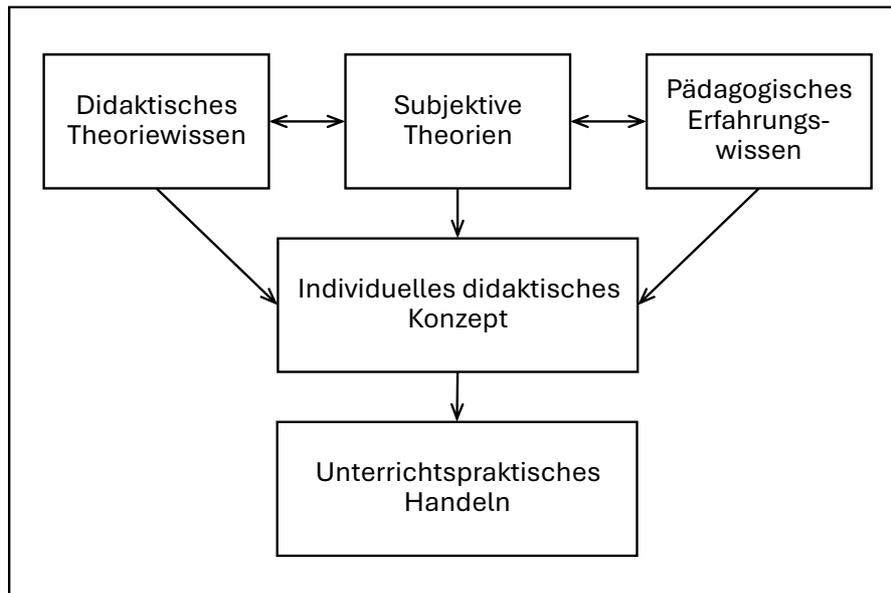


Abbildung 2: Individuelles didaktische Konzept (nach Jank & Meyer, 2011, S. 45)

Damit offenbart sich aber das Dilemma, dass Berufseinsteigende ohne hinreichend pädagogische Ausbildung (z.B. im Quereinstieg) bloß ein individuelles didaktisches Konzept entwickeln können, welches nur von subjektiven Theorien bestimmt ist.

Anstrengungsbereitschaft

Anstrengung kann als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf, 2011, S. 73) definiert werden. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird. Dabei werden individuelle Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt im optimalen Fall eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung hängt nicht nur von den subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft. Der Begriff Anstrengungsbereitschaft verbindet zwei Aspekte: (1) eine grundsätzliche Bereitschaft, sich für etwas anzustrengen, was als eine allgemeine Einstellung Anforderungssituationen gegenüber bezeichnet werden kann und (2) die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Situation und Hinsicht Mühe zu geben (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, o.J., S. 6).

Subjektives Belastungsleben

Studienbelastung kann als eine im Besonderen das Studium fokussierende psychische und physische Belastung verstanden werden. Hierbei kann, mit Bezug zum Rahmenmodell von Rudow (Van Dick & Stegmann, 2013, S. 43ff.), zwischen objektiven und subjektiven Belastungen unterschieden werden. Objektive Belastungen werden in unterschiedlicher Art von Individuen durch subjektive Widerspiegelung zu subjektiven Belastungen. Diese werden von Studienerfahrungen, der sozialen Kompetenz und dem emotionalen und körperlichen Wohlbefin-

den beeinflusst. Aus Belastungen – äußeren Anforderungen – werden auf psychischer Ebene Beanspruchungen. Solchen subjektiv kognitiv bewerteten Beanspruchungen folgen Beanspruchungsreaktionen samt deren Folgen, diese können positiv wie auch negativ wirken.

Anforderungen werden mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt (SAR-Modell von Becker, 2006). Die individuelle Beanspruchung resultiert aus einem „Kräftemessen zwischen Anforderungen auf der einen Seite und Kompetenzen und Ressourcen sowie Belastungsfaktoren, welche die Erfüllung der Anforderungen erschweren, auf der anderen Seite (Brandt, 2019, S. 26). Dieses Kräftespiel zwischen Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen wird als individuelle, subjektive Beanspruchung beim Handeln erlebt“ (Sieland, 2006, S. 80 zit. n. Brandt, 2019, S. 26).

Individuelles Kompetenzerleben

Deci und Ryan (1993) beschreiben die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung als die psychologischen Basisbedürfnisse. „Diese universalen Bedürfnisse sind in allen Entwicklungsphasen relevant und erfordern keine bewussten, kognitiven Prozesse“ (Martinek & Hofmann, 2015, S. 599). So ist beispielweise die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz im Zuge des Studiums wie auch im Lehrberuf bedeutsam für den Erfolg. Positives subjektives Kompetenzerleben ist eine günstige Voraussetzung erfolgreicher Lernprozesse. Subjektive Belastung und daraus resultierender Druck – als Hemmung der natürlichen Bestrebungen des Individuums, sowie die Veränderung des Denkens, Handelns und der Emotionen ohne Rücksicht auf die individuellen Perspektiven der/des Einzelnen (Martinek, 2012, S. 26) – wiederum hat sich in vielen Kontexten als negativ wirksamer Prädiktor im Lernen erwiesen (Beer, 2016, S. 79ff.; Beer & Beer, 2014, S. 97).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Allgemeine Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1997). „Selbstwirksamkeitserwartungen basieren nach Bandura sowohl auf Einschätzungen eigener Fähigkeiten als auch auf der Beurteilung situativer Gegebenheiten. Unter der Berücksichtigung der situativen Erfordernisse schätzt das Individuum ein, inwieweit die eigenen Fähigkeiten in situationsadäquate Handlungen umgesetzt werden können“ (Moschner, 2001, S. 629f.). Es kommt also zu einer Bilanzabwägung zwischen Herausforderung und vorhandenen Kompetenzen. Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt zu einer hohen Rate an Inangriffnahme von Herausforderungen, eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt dazu, dass eine Aufgabe gar nicht erst begonnen wird. Mit Blick auf den Lehrberuf verstehen Kunter und Pohlmann (2009) Selbstwirksamkeit als die „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). „Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozeß [sic], die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des

Handlungserfolges“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 57) wie auch die Verarbeitung von (Miss-)Erfolgen. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben (Schwarzer & Warner, 2014). Überdies kann das allgemeine (generelle) Selbstkonzept in ein (1) akademisches, (2) soziales, (3) emotionales und (4) körperliches Selbstkonzept differenziert werden (Moscher, 2001, S. 631f.).

3 Die Studie

Das Modell des Quereinstiegs – Berufstätigkeit nach Absolvierung einer nicht-pädagogisch-akademischen Ausbildung auf Bachelor- bzw. Masterniveau und Berufspraxis (Porsch, 2024, S. 12) – gestaltet sich in Österreich als relativ junge Aufgabe für die Pädagogischen Hochschulen in Form von Hochschullehrgängen. Um dieser Herausforderung professionell und zielgruppenadäquat nachzukommen, entschloss sich eine Gruppe von Hochschulprofessor*innen an der KPH Wien/Niederösterreich, den Quereinstieg forschend zu begleiten und so die notwendigen Evidenzen für die hochschuldidaktische Weiterentwicklung dieser Hochschullehrgänge bereitzustellen.

Die in Durchführung befindliche empirisch-quantitative Fragebogenstudie fokussiert das Studierenerleben von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf sowie Lehramtsstudierenden im Regelstudium und geht konkret der Frage nach, welche *Berufswahlmotive* von unterschiedlichen Akteursgruppen ins Treffen geführt werden, welche *methodisch-didaktischen Vorstellungen* diese haben und mit welcher *Anstrengungsbereitschaft* diese in Beruf und Studium einsteigen. Weiters werden erfolgsmoderierende Variablen wie die *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und das *individuelle Kompetenzerleben* vor dem Hintergrund des *subjektiven Belastungserlebens* in den Blick genommen. Es interessieren Disparitäten zwischen den Akteursgruppen sowie Zusammenhänge zwischen den genannten Konstrukten. Konkret wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- (1) *Gibt es Unterschiede zwischen den Studierendengruppen (Studierende im ‚Quereinstieg‘, im Regelstudium Primarstufe bzw. Sekundarstufe mit und ohne vorgezogenem Berufseinstieg) in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?*
- (2) *Gibt es geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?*
- (3) *Unterscheiden sich die genannten Studierendengruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*
- (4) *Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiven Bewertung der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des Belastungserlebens und des Kompetenzerlebens sowie zwischen Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen und Berufswahlmotiven?*

3.1 Studiendesign und Erhebungsinstrument

Die vorliegenden Daten stammen aus der ersten querschnittlichen Erhebungswelle einer Längsschnittstudie. Das Vorgehen ist explorativ deskriptiv (Ist-Stands-Erhebung) wie auch explanativ inferenzstatistisch (hypothesenprüfend). Die Untersuchung ist als empirisch-quantitative Fragebogenstudie angelegt.

Zum Einsatz kommt ein Fragebogen in paper-pencil-Design (siehe Abbildung 3). Neben Fragen zum demografischen Hintergrund (Geschlecht, Lebensalter, Berufsalter, Studiensemester, Umfang der allfälligen Lehrtätigkeit), werden zehn Items zu den Berufswahlmotiven (Beer, Wagner, Weissenbäck, 2022) und bewährte Skalen, wie sie Tabelle 1 abbildet sind, eingesetzt.

Skala/Subskala	N	Quelle	Beispielitem
Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	7	Jäger & Helmke (2008)	Ich zögere den Beginn des Lernens bis zur letzten Minute hinaus.
Belastungserleben	10	Beer, Beer, Potzmader Ebenberger (2024)	Ich fühle mich im Studium belastet durch die Anforderungen der Lehrenden.
Kompetenzerleben	8	Martinek (2012)	Ich habe das Gefühl, ich kann auch die schwierigsten Aufgaben im Lehrberuf bewältigen.
Allgemeine Selbstwirksamkeit	10	Schwarzer und Jerusalem (1999)	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
Vorstellungen/ Überzeugungen zum Lernen	11	Kunter et al. (2016)	Lehrkräfte sollten Schüler*innen auffordern, eigene Wege zur Aufgabenbearbeitung zu entdecken
Berufswahlmotive		Beer, Wagner Weissenbäck (2022)	Bei der Berufswahl ist für mich besonders das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.

Tabelle 1: Skalen, Autor*innen und Beispielitem (Eigendarstellung)

Alle Items sind als Aussagen formuliert und waren auf einer siebenteiligen Ratingskala (1-7) zu bewerten.

3.2 Stichprobe – deskriptive Befunde

An der Untersuchung im Wintersemester 2023/2024 (1. Untersuchungswelle) nahmen 337 Proband*innen teil. Es konnten im Rahmen einer Gelegenheitsstichprobe (Verbund Nord-Ost) 248 Frauen (74,0 %), 84 Männer (25,1 %) und drei diverse Personen (0,9 %) für die Befragung gewonnen werden. Zwei befragte Person machten zum Geschlecht keine Angaben.

325 Personen haben ihr Lebensalter angegeben, das Durchschnittsalter beträgt $M = 26,94$ Jahre. Am häufigsten (52-mal) wurde ein Alter von 23 Jahren angegeben ($Mod = 23$). Der Range umfasst eine Altersspanne von 18 bis 64 Jahren ($R = 46$). Der Median liegt bei 23 Jahren.

In Bezug auf die berufliche Vorerfahrung haben 24 Personen (7,1 %) keine Angaben gemacht. 55,2 % (186) der Befragten verfügen über keine berufliche Vorerfahrung von zumindest einem Berufsjahr. Die verbleibenden 129 Personen haben Berufserfahrungen im Ausmaß von einem bis 35 Dienstjahren.

Da die Erhebung im Wintersemester stattfand, sind Studierende eines ungeraden Studiensemesters überproportional abgebildet, nur wenige Studierende beginnen ihr Studium in einem Sommersemester. Daher wurde das angegebene Studiensemester zu Studienjahren zusammengefasst. 324 Studierende haben Aussagen zu ihrem Studiensemester gemacht (13 fehlende Angaben).

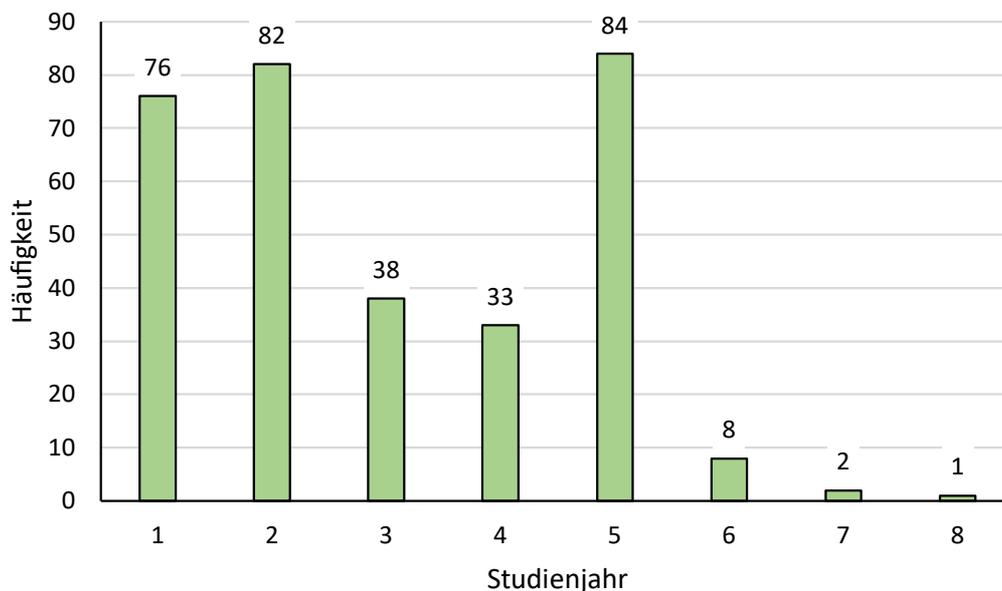


Abbildung 4: Studierende nach Studienjahr (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Studierende in der ersten Studienhälfte (BA-Studium/bzw. HLG) bilden, vor den Masterstudierenden (5. Studienjahr) die größte Gruppe unter den Befragten.

Nach den 328 gültigen Aussagen zu einer möglichen Lehrtätigkeit von Studierenden gehen etwas mehr als die Hälfte der Personen (190; 57,9 %) keiner Lehrtätigkeit neben dem Studium nach. Folglich lassen sich 138 Personen (42,1 %) mit Lehrtätigkeit identifizieren. Davon haben 136 Proband*innen zusätzlich die Zahl der Wochenstunden angegeben.

Alle befragten Lehramtsstudierenden lassen sich einer der drei Ausbildungsschienen zuordnen. 156 Personen studieren an einer Pädagogischen Hochschule (Lehramt Primarstufe), 117 Personen sind im Regelstudium an einer Universität (Lehramt Sekundarstufe) und 64 Personen besuchen einen Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule im Rahmen des ‚Quereinstiegs‘ in den Lehrberuf für die Sekundarstufe. Diese Personengruppe hat bereits ein, für den Lehrberuf nicht einschlägiges Studium an einer FH oder UNI absolviert.

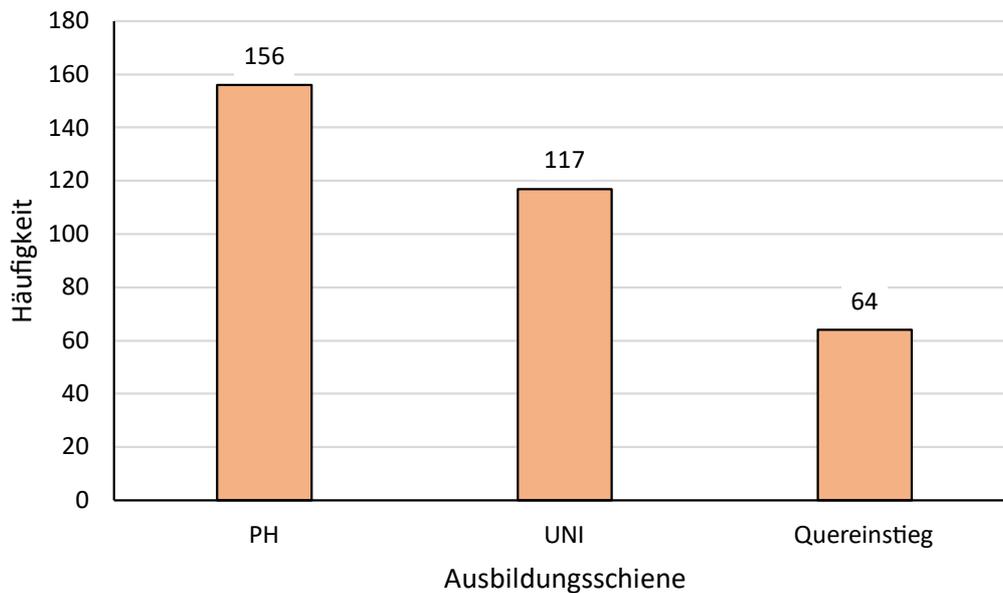


Abbildung 5: Studierende nach Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Betrachtet man die Studierenden nach Studiensemester und Ausbildungsschiene, so kann festgehalten werden, dass sich alle Befragten im Quereinstieg im ersten Studienjahr befinden. Diese Gruppe soll überdies im Längsschnitt begleitet werden.

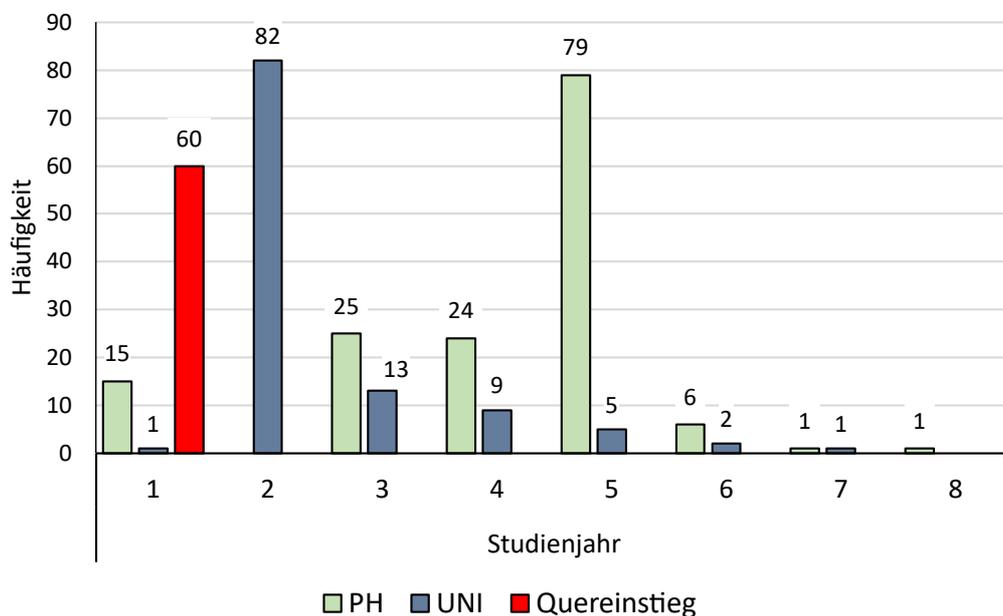


Abbildung 6: Studierende nach Studienjahr und Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Die befragten Studierenden der Universität verteilen sich über alle Studienjahre mit einer deutlichen Anhäufung im 2. Studienjahr (Bachelor). Die PH-Studierenden sind ebenfalls über fast alle Studienjahre verteilt, wobei hier die Masterstudierenden (5. Studienjahr) die weitaus größte Gruppe stellen.

3.3 Die abhängigen Variablen – Dimensionsreduktion

Den Studierenden wurden, neben den obig beschriebenen Fragen (demographische Daten), weitere 56 Items zur Bewertung auf einer siebenteiligen Ratingskala vorgelegt. Da bei der Konstruktion des Fragebogens auf bewährte Skalen zurückgegriffen wurde, sind die entsprechenden Einzelitems zu Skalenwerten zusammengefasst worden. Um die Qualität der Skalen zu bewerten, wurde die interne Konsistenz jeweils mit dem Cronbachs Alpha Wert berechnet (siehe Tabelle 2).

Dimensionsreduktion

Die Skala (1) *Anstrengungsbereitschaft* setzt sich aus sieben Items zusammen. Es ergibt sich ein Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.799$. Die allgemeine (2) *Selbstwirksamkeit* wurde mit einer Skala bestehend aus zehn Items erhoben. Auch für diese Skala ergibt sich ein sehr positiv zu betrachtender Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.871$. Acht Items wurden für die Skala (3) *Kompetenzerleben* zum Einsatz gebracht, der innere Zusammenhalt der Skala bestätigt sich mit einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.811$. Allgemeine pädagogische (4) *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* wurden zu einem Index zusammengefasst. Dieses Itembündel (elf Items) weist einen Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.832$ auf. Die kumulative (5) *Belastung* wurde auf Basis von zehn Einzelaspekten zusammengefasst ($\alpha = 0.773$). Es ist davon auszugehen, dass die kumulative Wirkung der Einzelaspekte von hochschulpädagogischer Relevanz ist.

Bei den *Berufswahlmotiven* ist eine Indexbildung nicht sinnvoll. Das Forschungsinteressen gilt nämlich genau den individuellen Unterschieden im Profil der einzelnen Berufswahlaspekte.

Skala	Cronbachs Alpha (α)	Zahl der Items	Mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC)	Varianz der Inter-Item-Korrelation (s^2)
(1) <i>Anstrengungsbereitschaft</i>	0.799	7	0.387	0.024
(2) <i>Selbstwirksamkeit</i>	0.871	10	0.408	0.010
(3) <i>Kompetenzerleben</i>	0.811	8	0.368	0.019
(4) <i>Vorstellungen</i>	0.832	11	0.307	0.032
(5) <i>Belastungserleben</i>	0.773	10	0.256	0.031

Tabelle 2: Die Skalen im Überblick (α , Anzahl, MIC, s^2) (Eigendarstellung)

Über alle Gruppen hinweg ergeben sich – mit Ausnahme des Belastungserleben – hohe Zustimmungswerte in den vorgelegten Skalen. Einzelitems wurden, wenn notwendig, so recodiert, dass hohe Werte immer ein hohes Maß an einer Merkmalsausprägung angeben.

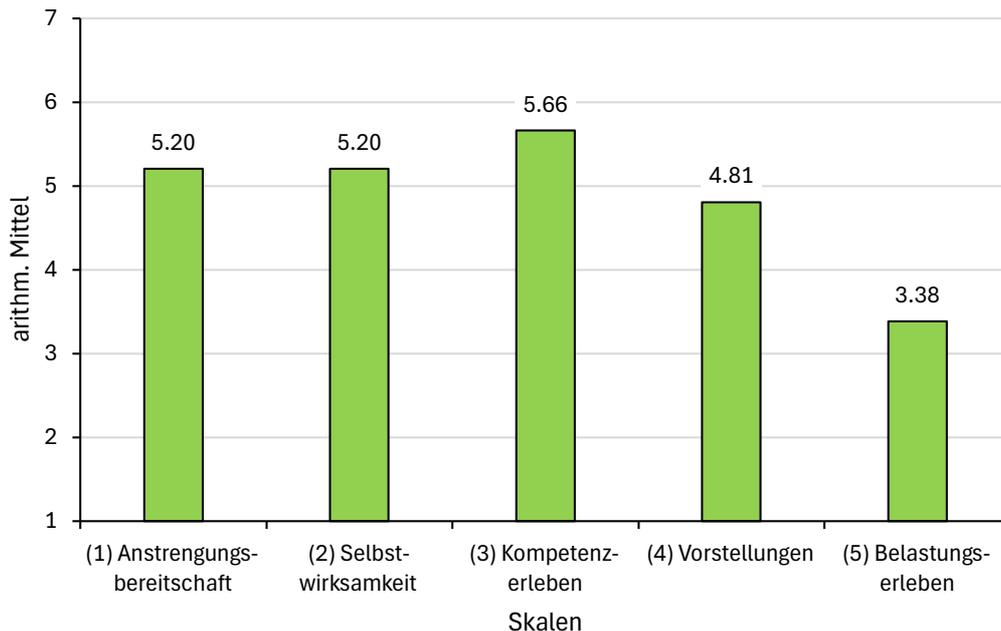


Abbildung 7: Skalen – Mittelwerte (Gesamtstichprobe) (Eigendarstellung)

Die größte Zustimmung seitens der Proband*innen erfährt die Skala individuelles (4) *Kompetenzerleben*. Die Befragten bewerten ihr Kompetenzerleben mit einem Mittelwert von $M = 5.66$. Gleichauf dahinter liegen die selbsteingeschätzte (1) *Anstrengungsbereitschaft* und die (2) *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($M = 5.20$).

Im Index (4) werden die *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* eines schülerzentrierten, -aktiven, handlungsorientierten Unterrichts im Sinne eines modernen Lernbegriffs (vgl. Wiater, 2015, S. 16) zusammengefasst. Auf einem Kontinuum von 1–7 symbolisieren hohe Werte eine Vorstellung selbstständigen Lernens, niedrige Werte geben die Idealvorstellung einer lehrerzentrierten, direkten Instruktion wieder (vgl. Wiater, 2015, S. 49). Hier liegen die Vorstellungen bei einem Mittelwert von $M = 4.81$.

Knapp unter dem Skalenmittel wird das kumulierte (5) *Belastungserleben* eingeschätzt ($M = 3.38$).

Betrachtet man die Standardabweichung der einzelnen Skalen, zeigen sich bei der (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($SD = 1.014$) und beim (5) *Belastungserleben* ($SD = 1.045$) die größten Dispersionseffekte, die (2) *Selbstwirksamkeit* ($SD = 0.826$), das (3) *Kompetenzerleben* ($SD = 0.832$) und die allgemeinen (5) *Vorstellungen* ($SD = 0.802$) drücken geringe Heterogenität in den Einschätzungen durch die Studierenden aus.

Verteilungsprüfung

In der Folge wurden alle Skalen auf das Vorliegen einer Normalverteilung überprüft. Im Histogramm sowie beim durchgeführten Kolmogorov Smirnov Anpassungstest zeigen sich die Skalen (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($p \leq .001$), (2) *Selbstwirksamkeit* ($p = .023$) und (3) *Kompetenzerleben* ($p \leq .001$) als rechtssteil beziehungsweise linksschief. Eine Normalverteilung kann hierfür nicht angenommen werden.

Für die Skalen (4) *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* ($p = .096$) und (5) *Belastungserleben* ($p = .200$) kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Aufgrund der Tatsache, dass nicht alle verwendeten Skalen normalverteilt sind, wird generell auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen.

Alpha-Fehler-Adjustierung

Im Zuge der inferenzstatistischen Auswertungen ist a priori festzuhalten welches Signifikanzniveau zum Einsatz kommt. Um über alle durchgeführten inferenzstatistischen Tests in Summe ein Signifikanzniveau von $\alpha' \leq 0.05$ einzuhalten, wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bortz (1985, S. 321f) durchgeführt. Mit 65 einzelnen Signifikanztests ergab sich eine (gerundete) Irrtumswahrscheinlichkeit für jeden Einzeltest von $\alpha \leq 0.001$.

Signifikante Ergebnisse werden unter Berücksichtigung der Effektstärke von Cohen (1988) wie folgt interpretiert: Cohens $d \geq 0.20$ = schwacher Effekt, $d \geq 0.50$ = mittlerer Effekt, $d \geq 0.80$ = starker Effekt.

3.4 Inferenzstatistik

Disparitäten nach Studierendengruppen/Ausbildungsvarianten

Eine erste Frage zielt auf die unterschiedlichen Ausbildungsschienen ab: *Gibt es Unterschiede zwischen den Studierendengruppen (Studierende im ‚Quereinstieg‘, im Regelstudium Primarstufe bzw. Sekundarstufe mit vorgezogenen bzw. ohne vorgezogenem Berufseinstieg) in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?* Die erhobenen Stichprobendaten werden zuerst deskriptiv dargestellt, die genannte Fragestellung wird weiterfolgend nach Gruppenunterschieden inferenzstatistisch beantwortet.

Alle drei Gruppen zeichnen sich durch ein hohes subjektives (3) *Kompetenzerleben* aus ($M_Q = 5.73$; $M_{PH} = 5.71$; $M_{UNI} = 5.57$). Deutlich unterhalb des Skalenmittels wird das (5) *Belastungserleben* eingeschätzt, allerdings unterscheiden sich die Scores der drei Gruppen stark. Die befragten PH-Studierenden zeigen die größte Belastung ($M_{PH} = 3.62$), es folgen die befragten Studierenden der UNI ($M_{UNI} = 3.36$). Die geringste Belastung geben die Studierenden im Quereinstieg an ($M_Q = 2.83$).

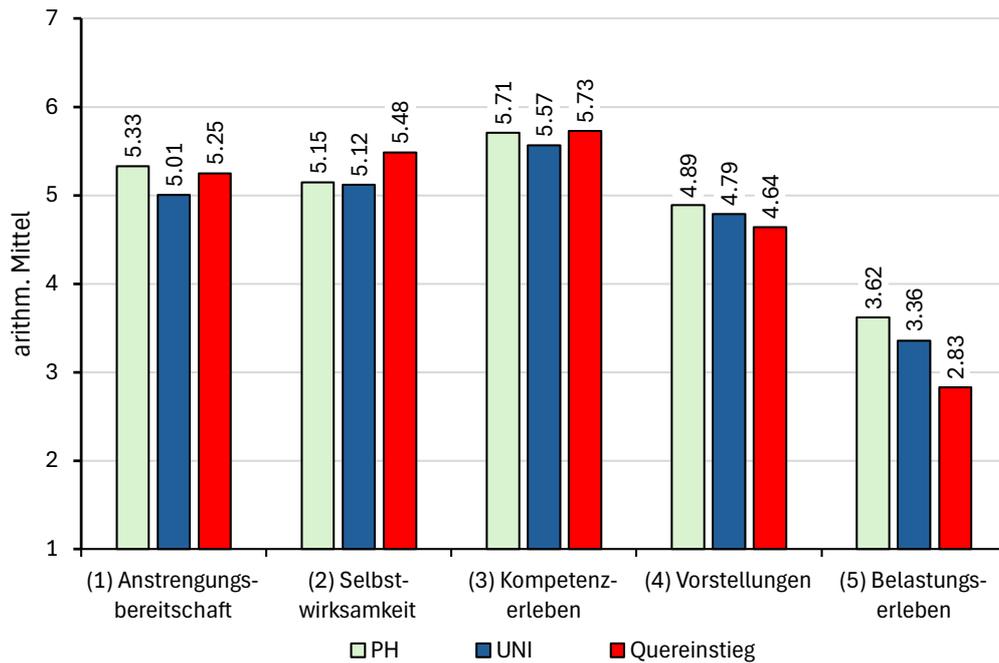


Abbildung 8: Disparitäten nach Ausbildungsvariante (Eigendarstellung)

In den Skalen (3) *Kompetenzerleben* ($p = .503$) und (4) *Vorstellungen* ($p = .155$) können Disparitäten nach einer inferenzstatistischen Prüfung mit dem Kruskal-Wallis-Test ausgeschlossen werden.

	(1) Anstrengungsbereitschaft	(2) Selbstwirksamkeit	(3) Kompetenzerleben	(4) Vorstellungen	(5) Belastungserleben
(Kruskal-Wallis-Test)	$p = .014$	$p = .010$	$p = .503$	$p = .155$	$p = .000$
PH vs. UNI (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = 0.059$ ---
PH vs. Quer (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = .000$ $d = 0.769 $
UNI vs. Quer (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = .001$ $d = 0.532 $

Tabelle 3: Kennwerte der Ausbildungsvarianten im Vergleich (p, d) – (Anmerkung: Es wurde ein Signifikanzniveau von $p \leq .001$ festgelegt) (Eigendarstellung)

Inferenzstatistische Detailanalysen zeigen, dass die sich PH-Studierenden, die UNI-Studierenden und die Studierenden im Quereinstieg in Bezug auf ihre (1) *Anstrengungsbereitschaft*, ihre (2) *Selbstwirksamkeit*, ihr (3) *Kompetenzerleben* und ihre (4) *Vorstellungen* nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Das (5) *Belastungserleben* offenbart keine verallgemeinerbaren Differenzen zwischen Studierenden im Regelstudium an PH und UNI. Wohl aber fühlen sich die Studierenden im Quereinstieg signifikant geringer belastet. Die Effekte ist stark ($d = 0.769$ bzw. $d = 0.532$).

Betrachtet man nun die einzelnen Facetten des subjektiven Belastungserlebens, so fällt auf, dass gegen den Trend die Belastung *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* – bei den Studierenden im Quereinstieg als der Hauptbelastungsaspekt dieser Gruppe gesehen werden muss.

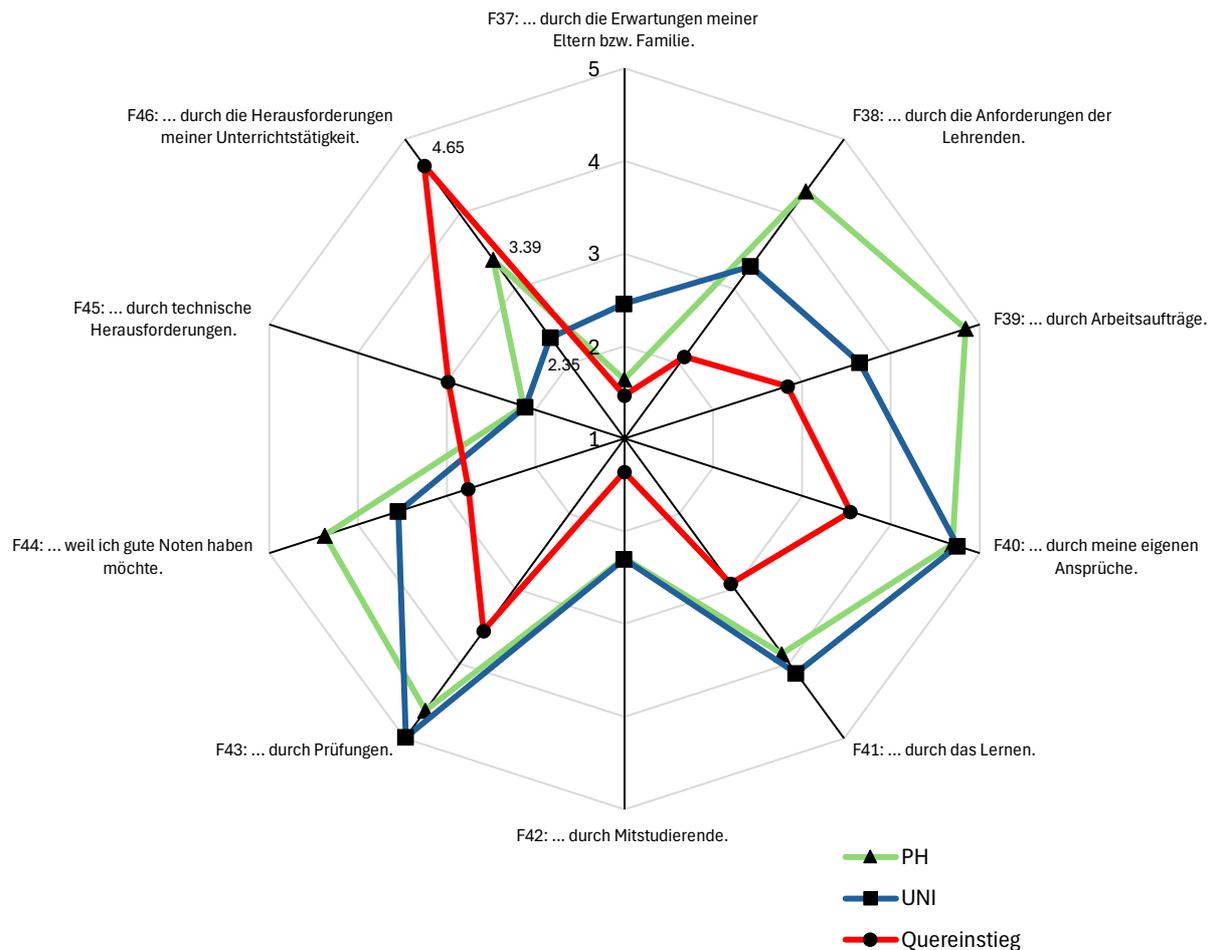


Abbildung 9: Gruppenspezifische Unterschiede in den Facetten des Belastungserlebens (Anmerkung: Die Ratingskala von 1–7 wurde zur besseren Lesbarkeit auf das Intervall von 1–5 begrenzt.) (Eigendarstellung)

Bei Belastungen *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* zeigen die Quereinsteigenden ($M_Q = 4.65$) sehr deutlich den vergleichsweise höchsten Score ($M_{PH} = 3.39$; $M_{UNI} = 2.35$). Ein weiterer hochschuldidaktisch berücksichtigenswerter Aspekt bei den Quereinsteigenden könnte auch bei den Belastungen *F44 – durch technische Herausforderungen* liegen ($M_Q = 2.98$).

Geschlechtsspezifische Disparitäten

Die zweite Forschungsfrage geht allfälligen Unterschieden zwischen den Geschlechtern nach. Hypothetisch werden solche Disparitäten behauptet.

Frauen verfügen über signifikant ($p = .001$) höhere (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($M_F = 5.40$) als Männer ($M_M = 4.68$). Der Effekt ist mit einem Cohens $d = 0.748$ groß. Die befragten Männer geben eine höhere (2) *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* an ($M_M = 5.37$). Hier liegen die Scores der Frauen bei einem Score von $M_F = 5.16$. Der Effekt ist nicht signifikant ($p = .041$). In Bezug auf das individuelle (3) *Kompetenzerleben* und die (4) methodisch-didaktischen *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* können ebenfalls keine Unterschiede behauptet werden. Das (5) *Belastungserleben* von Frauen ($M_F = 3.49$) liegt mit einem deutlichen Effekt ($d = 0.458$) wieder signifikant ($p \leq .001$) über jenem der Männer ($M_M = 3.02$).

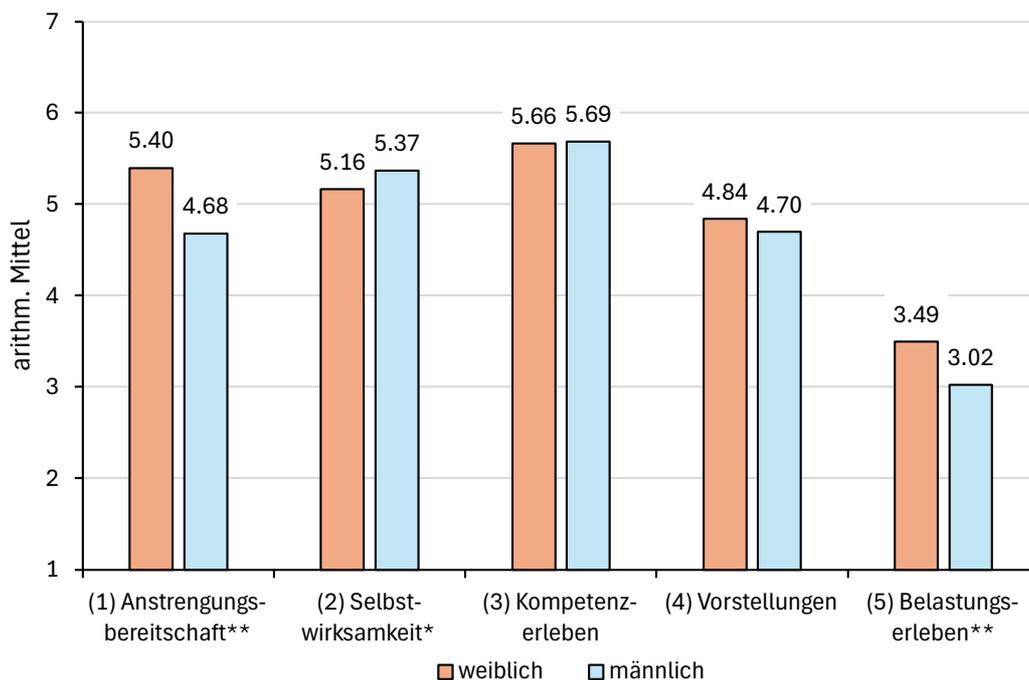


Abbildung 10: Geschlechtsspezifische Unterschiede (** $p \leq .001$) (Eigendarstellung)

Da beim kumulierten Belastungserleben geschlechtsspezifische Unterschiede gefunden wurden, soll nun das Profil aus den einzelnen Aspekten auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin betrachtet werden.

Das signifikant höhere Belastungserleben der weiblichen Studierenden begründet sich in der Stichprobe besonders deutlich beispielsweise in den Einzelfacetten *F38 – Anforderungen der Lehrenden*, *F39 – Arbeitsaufträge*, *F40 – eigene Ansprüche*, *F41 – Lernen*, *F44 – Wunsch nach guten Noten*. In bloß drei Facetten zeigen die befragten männlichen Studierenden knapp höhere Belastungsscores: *F45 – technische Herausforderungen*, *F46 – Unterrichtstätigkeit* und *F37 – familiäre/elterliche Erwartungen*.

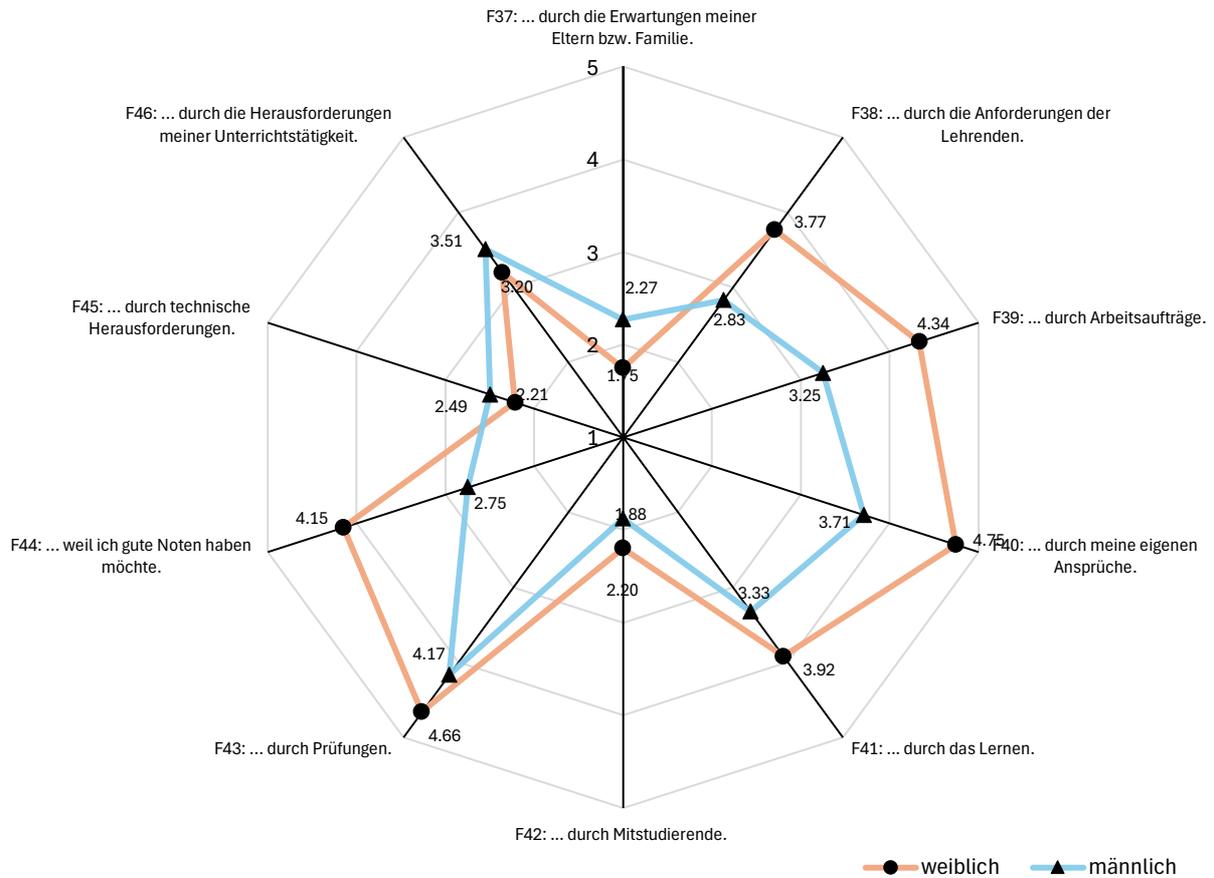


Abbildung 11: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Facetten des Belastungserlebens (Anmerkung: Die Ratingskala von 1–7 wurde zur besseren Lesbarkeit auf das Intervall von 1–5 begrenzt.) (Eigendarstellung)

Berufswahlmotive nach Akteursgruppen

Ausgewählte Berufswahlmotive stehen bei der dritten Forschungsfrage im Zentrum: *Unterscheiden sich die genannten Studierendengruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*

Die Tabelle 4 gibt einen Überblick über die gesamte Stichprobe. Über alle Akteursgruppen hinweg erzielte das Item *F51 – Bei der Berufswahl ist für mich besonders die persönliche Zufriedenheit bedeutsam* – mit einem Score von $M = 6.68$ die größte Zustimmung. Am unteren Ende der Skala wird die *Aussage F50 – Bei der Berufswahl ist für mich besonders große Macht bedeutsam* – bewertet ($M = 1.65$).

Bei der Berufswahl ist für mich besonders ...	arithm. Mittel
F51: ... die persönliche Zufriedenheit bedeutsam.	6.68
F54: ... die Arbeit mit jungen Menschen bedeutsam.	6.30
F49: ... ein sicheres Einkommen bedeutsam.	5.89
F55: ... der fachliche Aspekt bedeutsam.	5.59
F52: ... eine geregelte Arbeitszeit bedeutsam.	5.34
F53: ... die viele Freizeit bedeutsam.	4.25
F56: ... die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg bedeutsam.	3.65
F48: ... ein hohes Einkommen bedeutsam.	3.57
F47: ... das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.	2.49
F50: ... große Macht bedeutsam.	1.65

Tabelle 4: Rangreihe der Berufswahlmotive – gesamt (arithm. Mittel) (Eigendarstellung)

Die Abbildung 12 zeigt die gemittelten Scores getrennt nach PH-, UNI- bzw. quereinsteigend Studierenden.

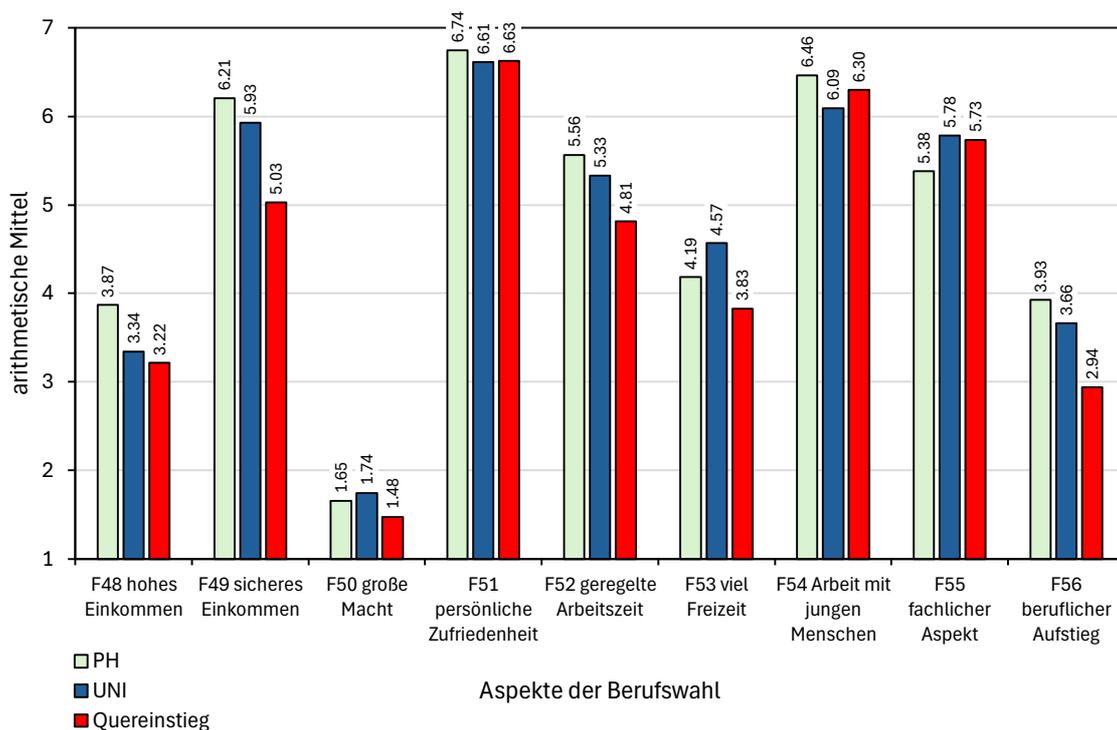


Abbildung 12: Berufswahlmotive nach Akteursgruppe (arithm. Mittel) (Eigendarstellung)

Bei sieben Aspekten zeigen die befragten PH-Studierenden die höchsten Einschätzungen (Ansehen, Einkommen, Zufriedenheit, Arbeitszeit, Arbeit mit jungen Menschen, Aufstieg) in sechs Aspekten liegen die Scores der Studierenden im Quereinsteig am niedrigsten (Ansehen, Einkommen, Macht, Arbeitszeit, Freizeit, Aufstieg). Die UNI-Studierenden zeigen in Aspekten Macht, Freizeit und Fach die höchsten Bewertungen.

Signifikante Unterschiede können nur in Bezug auf *F48 – sicheres Einkommen und F56 – beruflicher Aufstieg* behauptet werden.

	<i>F47</i> gesell. Ansehen	<i>F48</i> hohes Einkommen	<i>F49</i> sicheres Einkommen	<i>F50</i> große Macht	<i>F51</i> pers. Zufriedenheit	<i>F52</i> geregelte Arbeitszeit	<i>F53</i> viel Freizeit	<i>F54</i> Arbeit mit jungen Menschen	<i>F55</i> fachlicher Aspekt	<i>F56</i> beruflicher Aufstieg
(Kruskal-Wallis-Test)	p = .292	p = .017	p = .000	p = .520	p = .058	p = .133	p = .017	p = .037	p = .013	p = .001
PH vs. UNI (U-Test/ Cohens d)	---	---	p = ,142	---	---	---	---	---	---	p = .255
PH vs. Quer (U-Test/ Cohens d)	---	---	p = .000 d= 0.879	---	---	---	---	---	---	p = .000 d= 0.542
UNI vs. Quer (U-Test/ Cohens d)	---	---	p = .002	---	---	---	---	---	---	p = .007

Tabelle 5: Kennwerte der Ausbildungsvarianten im Vergleich (*p*, *d*) (Eigendarstellung)

Das Berufswahlmotiv *F48 – sicheres Einkommen* – wird von den Studierenden im Regelstudium an Pädagogischen Hochschulen ($M_{PH} = 6.21$) signifikant ($p \leq .001$) höher bewertet als von den Studierenden im Quereinstieg ($M_Q = 5.03$). Der Effekt ist stark ($d = 0.879$). Ebenso schätzen die PH-Studierenden ($M_{PH} = 3.93$) die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg (*F 56*) gegenüber den Quereinsteigenden ($M_Q = 2.94$) signifikant ($p \leq .001$) höher ein. Auch hier ist der Effekt deutlich ($d = 0.542$).

Der zweite Teil der Forschungsfrage 3 (*Unterscheiden sich die genannten Studierendengruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*) bezieht sich auf das Geschlecht. Aufgrund der geringen Fallzahl in der Stichprobe ($n = 3$) werden diverse Personen in der folgenden statistischen Auswertung nicht mit einbezogen. Die *F51 – persönliche Zufriedenheit* – hat für die weiblichen Lehramtsstudierenden signifikant höhere Bedeutung ($M_W = 6.75$; $p \leq .001$). Männer erreichen einen Mittelwert von $M_M = 6.49$. Cohens *d* beschreibt mit einem Wert von $d = 0.360$ einen geringen Effekt. In den übrigen Aspekten lassen sich keine geschlechtsspezifischen Disparitäten verallgemeinern. In der Stichprobe zeigt sich allerdings der Trend, dass Männer das Motiv nach gesellschaftlichem Ansehen und großer Macht favorisieren, in allen anderen Aspekten sind die Scores der Frauen deutlich höher.

Zusammenhänge abhängiger Variablen

Die vierte Forschungsfrage – *Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiven Bewertung der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des Belastungserlebens und des Kompetenzerlebens sowie zwischen Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen und*

Berufswahlmotiven? – soll mit Hilfe einer Korrelationsanalyse nach Spearman Beantwortung finden. Damit stehen die abhängigen Variablen in Fokus der Betrachtung.

		(1) Anstrengungs- bereitschaft	(2) Selbst- wirksamkeit	(3) Kompetenz- erleben	(4) Vorstellungen	(5) Belastungs- erleben
(1) Anstrengungs- bereitschaft	r	1.000	.154*	.302**	.067	-.021
	p		.005	.000	.221	.700
	N		335	335	335	334
(2) Selbst- wirksamkeit	r		1.000	.513**	.110*	-.250**
	p			.000	.043	.000
	N			336	336	334
(3) Kompetenz- erleben	r			1.000	.149*	-.411**
	p				.006	.000
	N				336	334
(4) Vorstellungen	r				1.000	-.102
	p					.063
	N					334
(5) Belastungs- erleben	r					1.000
	p					
	N					

Tabelle 6: abhängige Variable (* $p \leq .05$ /Tendenz; ** $p \leq .001$ /signifikant) (Eigendarstellung)

Als zentrale Variable zeigt sich das (3) *Kompetenzerleben*. Es korreliert mit dem (2) *Selbstkonzept* hoch ($r = .513, p \leq .001$). Das (5) *Belastungserleben* steht zum (3) *Kompetenzerleben* ($r = -.411; p \leq .001$) und zum (2) *Selbstkonzept* ($r = -.250; p \leq .001$) in einem reziproken Verhältnis. (1) *Anstrengungsbereitschaft* und (3) *Kompetenzerleben* beeinflussen einander positiv ($r = .302; p \leq .001$).

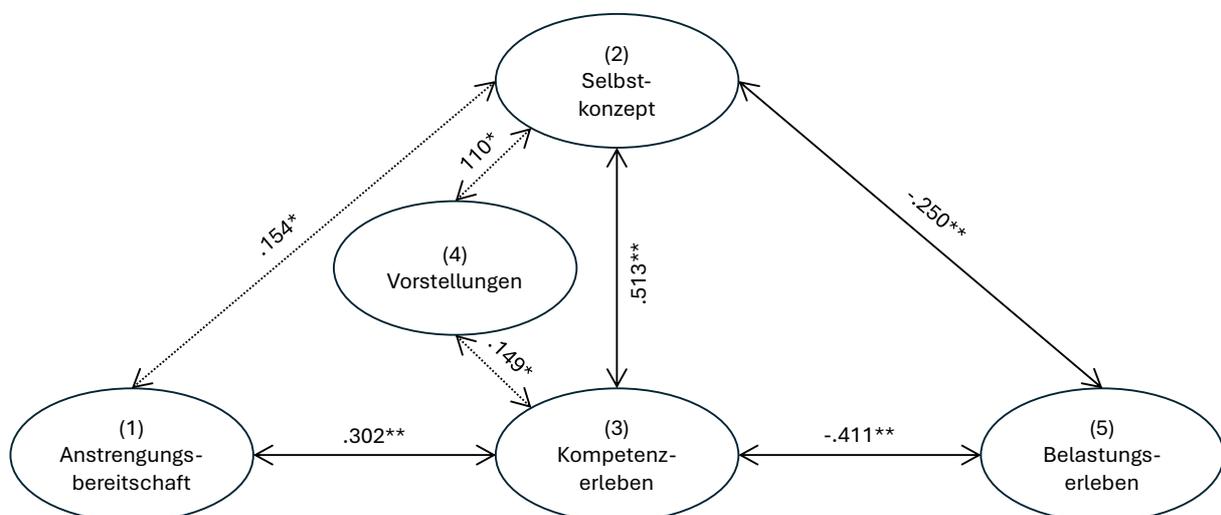


Abbildung 13: Empirische Modellierung der abhängigen Variablen (* $p \leq .05$ /Tendenz; ** $p \leq .001$ /signifikant) (Eigendarstellung)

Zwischen (1) *Anstrengungsbereitschaft* und (2) *Selbstkonzept* besteht eine schwache Tendenz ($r = .154$, $p = .005$). Ebenso zeigen die (4) *Vorstellungen zum Lernen* eine schwache Tendenz zum (2) *Selbstkonzept* ($r = .110$; $p = .043$) und zum (3) *Kompetenzerleben* ($r = .149$, $p = .006$).

4 Fazit

4.1 Zusammenfassung

Die referierten empirischen Ergebnisse zum Studierenerleben basieren auf einer Stichprobe von 337 Lehramtsstudierenden an einer Pädagogischen Hochschule/Primarstufe, an einer Universität/Sekundarstufe und Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf im Rahmen des verpflichtenden Hochschullehrgangs im Verbund Nord-Ost. Der Fokus dieser ersten Erhebungswelle (Querschnitt) im WS 2023/2024 lag auf den *Berufswahlmotiven*, den *methodisch-didaktischen Vorstellungen*, der *Anstrengungsbereitschaft*, der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, dem individuellen *Kompetenzerleben* vor dem Hintergrund des subjektiven *Belastungserlebens*. Zum Einsatz kam ein Fragebogen mit 56 Items bestehend aus sechs bewährten Skalen, abgebildet auf einer siebenteiligen Ratingskala.

Studierende im Quereinstieg ($M_Q = 2.83$) zeigen sich signifikant weniger belastet als Regelstudierende an der PH ($M_{PH} = 3.62$; $p \leq .001$; $d = 0.769$) und Studierende an der UNI ($M_{UNI} = 3.36$; $p \leq .001$; $d = 0.532$). Betrachtet man die zu Grunde gelegten zehn Einzelaspekte der Belastung, so zeigen in der Stichprobe die Quereinsteigenden ($M_Q = 4.65$) in der Belastungsfacette *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* – aber sehr wohl gegen den Trend ($M_{PH} = 3.39$; $M_{UNI} = 2.35$) den vergleichsweise höchsten Score. Damit können Argumentationsstränge nach einer zu großen Belastung von Quereinsteigenden im Hochschullehrgang zurückgewiesen werden. Ein aber durchaus hochschuldidaktisch berücksichtigungswerter Aspekt bei den Quereinsteigenden ergibt sich bei den Belastungen *F44 – durch technische Herausforderungen* – ($M_Q = 2.98$). Offenbar gibt es hier Nachholbedarf.

Das Berufswahlmotiv *F48 – sicheres Einkommen* – wird von den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen ($M_{PH} = 6.21$) signifikant ($p \leq .001$; $d = 0.879$) höher bewertet als von den Studierenden im Quereinstieg ($M_Q = 5.03$). Die PH-Studierenden ($M_{PH} = 3.93$) schätzen die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg (F 56) gegenüber den Quereinsteigenden ($M_Q = 2.94$) signifikant ($p \leq .001$; $d = 0.542$) höher ein. In Bezug auf die Berufswahlmotive zeigen sich die Quereinsteigenden unauffällig.

Frauen geben eine signifikant ($p = .001$; $d = 0.748$) höhere (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($M_W = 5.40$) als Männer ($M_M = 4,68$) an. Ebenso liegt das individuelle (5) *Belastungserleben* von Frauen ($M_F = 3.49$) mit einem deutlichen Effekt ($d = 0.458$) signifikant ($p \leq .001$) über jenem der Männer ($M_M = 3.02$). Das höhere Belastungserleben der weiblichen Studierenden begründet sich in der Stichprobe besonders deutlich beispielsweise in den Einzelfacetten *F38 – Anforderungen der Lehrenden*, *F39 – Arbeitsaufträge*, *F40 – eigene Ansprüche*, *F41 – Lernen*, *F44 – Wunsch nach guten Noten*. Weibliche Lehramtsstudierende bewerten die

F51 – persönliche Zufriedenheit signifikant höher ($M_W = 6.75$; $p \leq .001$; $d = 0.360$) als Männer ($M_M = 6.49$). Das höhere *Belastungserleben* von weiblichen Studierenden könnte sich in der der höheren Anstrengungsbereitschaft und daraus folgend einem höheren Engagement im Studium und Beruf begründen. Nachdem die subjektive Belastung aber allgemein unterhalb des Skalenmittels liegt, sollte hochschuldidaktisch daraus eher die Frage abgeleitet werden, wie es gelingen kann, männliche Studierende zu größerer *Anstrengungsbereitschaft* und zu größerem Engagement im Lehramtsstudium zu bringen.

Bei der Frage nach Zusammenhängen zwischen der subjektiven Bewertung der *Anstrengungsbereitschaft* von Lehramtsstudierenden, deren *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, deren *Belastungserleben* und deren *Kompetenzerleben* sowie zwischen deren *Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen* sowie deren *Berufswahlmotiven* zeigt sich, dass das (3) *Kompetenzerleben* als zentrale Variable gilt. Es korreliert positiv mit dem (2) *Selbstkonzept* ($r = .513$; $p \leq .001$) und der (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($r = .302$; $p \leq .001$). Das (5) *Belastungserleben* steht mit dem (3) *Kompetenzerleben* ($r = -.411$; $p \leq .001$) und dem (2) *Selbstkonzept* ($r = -.250$; $p \leq .001$) in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. Gerade für männliche Studierende könnte hochschuldidaktisch am individuellen Kompetenzerleben angesetzt werden, im Sinne individuell angepasster Lernziele in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 2003), um deren Lernen und das damit verbundene Kompetenzerleben zu optimieren.

Die Gesamtstudie hat das Ziel den Hochschullehrgang Quereinstieg im Lehr- bzw. Studienbetrieb im Längsschnitt zu begleiten, aber immer wieder Vergleichsdaten aus anderen Studiengruppen mit einzubeziehen.

4.2 Diskussion und Limitation

Die hohe Einschätzung des Kompetenzerlebens lässt sich mit den Ergebnissen anderer österreichischer Studien vergleichen, zum Beispiel von Flick-Holtsch et al. (2013) oder der Studie des „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB). Die 785 in dieser Stichprobe befragten Berufseinsteigenden schätzten ihre Kompetenzen in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ ($M = 3.25$), ‚Diversitäts- und Genderkompetenz‘ ($M = 3.38$), ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ ($M = 3.34$), ‚Soziale Kompetenz‘ ($M = 3.21$) sowie im Bereich ‚Professionsverständnis‘ ($M = 3.24$) auf einer vierteiligen Ratingskala ein. Besonders hervorzuheben ist, dass auch in dieser Stichprobe die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen im Quereinstieg und denen mit Sondervertrag in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ und ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ signifikant höher gegenüber jenen mit regulär Lehramt mit Bachelor bzw. Masterabschluss und Lehramtsstudierende im verfrühten Berufseinstieg war. (Beer et al., in Druck) In der Schweiz belegt bspw. eine Studie von Schafer et al. (2019) eine hohe Selbsteinschätzung von Kompetenzen angehender Lehrpersonen, ebenso zeigten in den Studien von Kleickmann und Anders (2011) oder Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017) Quereinsteigende höhere Kompetenzen in gewissen Teilbereichen.

In Bezug auf die Berufswahlmotive sind jene mit intrinsischer Motivation (persönliche Zufriedenheit, Arbeit mit jungen Menschen, Fachlicher Aspekt) höher bewertet als extrinsisch

motivierte Aspekte (z.B. hohes Einkommen, Macht, viel Freizeit, beruflicher Aufstieg). Auch diese Befunde decken sich mit nationalen wie auch internationalen Forschungen (Cramer, 2016; Rothland, 2014; Rothland, 2022; Weiß & Kiel 2013). Berufseinsteigende im Quereinstieg bewerten bei der vorliegenden Studie die extrinsisch orientierten Aspekte am niedrigsten. Die Pädagogische Motivation (Weiß & Kiel, 2013) widerspiegelt eine für die Bewältigung der Berufsarbeit günstige Motivkombination (Rothland, 2011 zit. nach Keller-Schneider, 2011). Das gesamt geringere Belastungserleben der Quereinsteigenden könnte wie bereits von Galuschka et al. (2023) dahingehend interpretiert werden, dass die berufsbioграфischen Hintergründe eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.

Die Vorstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen unterschieden sich in dieser Stichprobe nicht signifikant zwischen den Gruppen (Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen, der Universität und den Quereinsteigende). Der Mittelwert von $M = 4.64$ ist bei den Quereinsteigenden am niedrigsten und liegt nur geringfügig über dem Skalenmittelpunkt von 4. Die breite Streuung der Werte ($SD = 0.870$) verweist darauf, dass unter den Quereinsteigenden durchaus Lehrpersonen mit einer transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung unterrichten. Groß Ophoff et al. (2024) berichten in ihrer Studie, dass nicht-traditionell ausgebildete Quereinsteigende über eher transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen verfügen. Weitere Erhebungen im Längsschnitt werden zeigen, welche Lehr-Lern-Überzeugungen bei den Berufseinsteigenden ihr Handeln leiten.

Limitation: Bei dieser Studie handelt es sich zum einen (noch) um eine Querschnittstudie ohne repräsentativen Charakter, zum anderen liegen für die Gruppenvergleiche unterschiedliche Gruppengrößen vor. Die Ergebnisse müssten in einer symmetrischen Stichprobenverteilung auf ihre Belastbarkeit hin geprüft werden. Die Studie wird als Kohortenstudie weitergeführt.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Auflage). Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bauer, C. E. & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>
- Bauer, C.E., Aksoy, D., Troesch, L. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrerberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C.E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). hep.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beer, G. & Beer, R. (2014). Die Psychologischen Basisbedürfnisse von Lernenden und Lehrenden an einer Pädagogischen Hochschule unter dem Aspekt subjektiven Druckempfindens. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz et al. (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 97–113), Fakultas.

- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., & Neureiter, H. (in Druck). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa.
- Beer, G., Beer, R., Potzmader, S., & Ebenberger, A. (2024). A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungsempfinden von berufseinsteigenden Lehramtsstudierenden. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig, (Hrsg.), *Service Learning – Caring Society* (S. 279–313). LIT.
- Beer, R. (2016). Eltern und Druck. Autonomie- und Kompetenzerleben in der Erziehungsarbeit. In D. Lindner et al. (Hrsg.), *Dialog Forschung* (S. 9–89), LIT.
- Beer, R., Wagner, P., & Weissenböck, A. (2022). Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung. In Ch. Fidrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, P. Riegler, & E. Süß-Stepanick (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 9–29), LIT.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2001). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. Rost (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 49–55). Beltz.
- Bieri Buschor, C., Kocher, M., Keck Frei, A., Bürgler, B., & Hürlimann, R. (2024). Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. Workplace Learning im Fokus. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 74–81. <https://doi.org/10.25656/01:30057>
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik Für Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08342-0>
- Brandt, C. B. (2019). *Anforderungen, Ressourcen und Salutogenese im Sportlehrerberuf. Prädiktoren für die Zugehörigkeit zum Mustertyp Gesundheit und Ansätze zum Verbleib und Dropout bei Sportlehrkräften zwischen 50 und 65 Jahren an allgemein bildenden Gymnasien* [Dissertation, Universität Konstanz]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-8xy26bohaggi5>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (31-56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_1
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023a). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober, & C. Spiel (Hrsg.). *Pädagog*innenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 63–188). Medien Heiligenkreuz.
- Galuschka, K., Wirag, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2023). Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & P. Sven (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 297–314). Julius Klinkhardt <https://doi.org/10.25656/01:27687>

- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A., & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90.
<https://doi.org/10.25656/01:30058>
- Jäger, R. S., & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz.
- Jank, W., & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.
<https://www.researchgate.net/publication/319037131>
- Kiper, H. (2001). *Schulpädagogik*, Beltz.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In S. Krauss, U. Klusmann, W. Blum, J. Baumert, M. Kunter, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Waxmann.
- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung - Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten*.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf). Goethe Universität Frankfurt am Main. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42800/file/BilWiss_Skalenhandbuch.pdf 79–83. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3469513>
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf, *Ztschr. für Bildungsforschung*, 2, 23–40.
- Martinek, D. & Hofmann, F. (2015). Erfolgreiche Strategien zur Autonomieförderung, *Erziehung und Unterricht*, 165(7–8), 599–610.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland Pfalz (o. J.). Kommission „Anwalt des Kindes“. *Empfehlung 24*. Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem

- Prüfstand!? https://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S. 629–635). Beltz.
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1(24), 12–16.
- Prenzel, M. (2023). Lehrer*innenbildung. In M. Huber, & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 321–328). Springer VS.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M. (2022). Berufswahl Grundschullehrer*in – kindorientiert, nicht fachinteressiert? Variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde zu einer vorgeblich grundschulspezifischen Motivation. In I., Mammes, & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 95–113). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24621>
- Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D., & Bauer, C. (2019). Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 40–49. <https://doi.org/10.25656/01:18118>
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40-49. <https://doi.org/10.25656/01:30053>
- Schwarzer, M., & Jerusalem, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D., & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In C.E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 161–179). hep. <https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/2214>
- Sieland, B. (2006). Veränderungspotenziale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In DAK, BUK, GUVV-NRW, Universität Lüneburg (Hrsg.), *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsförderliche Organisationsentwicklung* (1. Aufl.) (S. 75–109). <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2006/343/>
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Auflage) (S. 43–59). Springer.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013): Who chooses teaching and why? *Issues in Educational Research* 23(3), 415–433. <https://www.iier.org.au/iier23/weiss.html>

Weiß, S., Lerche, T., & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 349–367.

Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung*. Auer.

Wygotski, L. (2003). *Ausgewählte Schriften* – Band II. Lehmanns Verlag.