

Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen bei quereinsteigenden Lehrpersonen

*Erkenntnisse aus der berufsbegleitenden Weiterbildung
im Kontext der Allgemein- und Berufsbildung*

Jennifer Beck-Saiz¹

DOI: <http://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1471>

Zusammenfassung

Das Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen umfasst vielfältige Aufgaben, die neben fachlicher Expertise auch überfachliche Kompetenzen erfordern. Im Rahmen einer Längsschnittstudie wurden Quereinsteiger*innen während ihres ersten Studienjahres zu ihrer Wahrnehmung des Lehrberufs, ihren Einschätzungen zur Lehrer*innenkompetenz sowie ihrer Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen befragt. Der Artikel analysiert die Ergebnisse dieser ersten Erhebungsphase und beleuchtet zentrale Herausforderungen und Unsicherheiten, etwa im Bereich der Kommunikation oder Differenzierung, sowie Bereiche mit hoher Selbstsicherheit. Diese Erkenntnisse liefern wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Weiterbildungsprogrammen, die gezielt auf die spezifischen Anforderungen der unterschiedlichen Schulformen und Quereinsteiger*innen abgestimmt werden können.

Stichwörter: quereinsteigende Lehrkräfte, überfachliche Kompetenzen, Selbsteinschätzung

1 Einleitung

Der Lehrberuf umfasst ein breites Spektrum an Anforderungen, die über die reine fachliche Expertise hinausgehen. Neben Fachwissen und fachdidaktischen Kenntnissen sind insbesondere überfachliche Kompetenzen erforderlich, um den komplexen Herausforderungen des Schulalltags gerecht zu werden.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: jennifer.beck-saiz@ph-noe.ac.at

In Anlehnung an Baumert & Kunter (2006, S. 483–485) sowie König, Peek & Blömeke (2008, S. 668–669) wird pädagogisches Wissen als fachübergreifendes Wissen verstanden, das grundlegende didaktische, psychologische und diagnostische Fähigkeiten umfasst. Es unterscheidet sich vom fachspezifischen Wissen (Content Knowledge, CK) sowie vom fachdidaktischen Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK), das sich mit der Vermittlung spezifischer Fachinhalte befasst. Pädagogisches Wissen bildet eine zentrale Grundlage professioneller Lehrkompetenz und umfasst Aspekte wie Unterrichtsplanung, Klassenmanagement, den Umgang mit Heterogenität sowie die Beurteilung von Lernprozessen (Baumert & Kunter, 2006, S. 483–485).

In dieser Arbeit werden als überfachliche Kompetenzen all jene Fähigkeiten betrachtet, die über die fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse hinausgehen. Diese spielen insbesondere für Quereinsteiger*innen eine wichtige Rolle, da sie oft aus anderen Berufsfeldern kommen und keine traditionelle Lehramtsausbildung durchlaufen haben. Ihr Erwerb und ihre Selbsteinschätzung sind daher zentrale Aspekte dieser Untersuchung.

Die Professionalisierung von Lehrkräften wird durch die Heterogenität der beruflichen Vorerfahrungen von Quereinsteiger*innen und fehlende einheitliche Standards in der Lehrer*innenbildung erschwert. Gleichzeitig eröffnet der Quereinstieg Chancen, neue Perspektiven und Kompetenzen in das Bildungssystem einzubringen (Porsch & Gollub, 2023, S. 12).

Angesichts des Mangels an Lehrkräften kommt Quereinsteiger*innen eine zunehmende Bedeutung zu. Dabei unterscheiden sich die Anforderungen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, was spezifische Ansätze in der Lehrer*innenbildung erfordert. Die vorliegende Untersuchung ist in die Längsschnittstudie QUERPÄD eingebettet, die von August 2023 bis Juni 2025 durchgeführt wird. Sie basiert auf standardisierten Onlinebefragungen von Quereinsteiger*innen und Lehrenden der Pädagogischen Hochschule NÖ sowie und leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen von Quereinsteiger*innen in ihrem ersten Studienjahr. Ziel ist es, Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Weiterentwicklung von Weiterbildungsprogrammen beitragen und eine fundierte Unterstützung beim Berufseinstieg ermöglichen.

Die Untersuchung orientiert sich dabei an folgenden Schwerpunkten:

- **Erhebung der überfachlichen Kompetenzen:** Ein besonderer Fokus liegt auf der Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen, die für die erfolgreiche Bewältigung der komplexen beruflichen Anforderungen essenziell.
- **Analyse von Entwicklungsprozessen:** Es sollen Veränderungen in der Wahrnehmung des Lehrberufs, der Berufsmotivation und der Kompetenzentwicklung über einen längeren Zeitraum untersucht werden.
- **Identifikation von Herausforderungen:** Ziel ist es, strukturelle und individuelle Hindernisse im Berufseinstieg aufzuzeigen und Bereiche zu identifizieren, in denen gezielte Unterstützung notwendig ist.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Überfachliche Kompetenzen: Grundlagen und berufliche Relevanz

Überfachliche Kompetenzen sind ein zentraler Bestandteil professioneller Lehrkräftekompetenz, da sie über das reine Fachwissen hinausgehen und für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen im Schulalltag erforderlich sind. Die Forschung unterscheidet dabei wissensbasierte überfachliche Kompetenzen, die auf professionellen Lehr-Lern-Prozessen basieren, und personale überfachliche Kompetenzen, die individuelle und soziale Handlungsmöglichkeiten betreffen.

Ein zentraler Bestandteil überfachlicher Kompetenzen ist das pädagogische Wissen, das in der Forschung als fachübergreifendes Wissen definiert wird. In Anlehnung an Baumert & Kunter (2006) umfasst es grundlegende Kenntnisse zur Unterrichtsstrukturierung, Klassenführung, Diagnostik und Leistungsbeurteilung. Es grenzt sich von fachlichem Wissen (Content Knowledge, CK) und fachdidaktischem Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK) ab und stellt eine wesentliche Grundlage für die allgemeine Lehrkompetenz dar.

Neben dem wissensbasierten Anteil umfassen überfachliche Kompetenzen auch stabile dispositionale Merkmale, die es Lehrpersonen ermöglichen, flexibel und professionell in ihrem Arbeitsumfeld zu agieren (Grob & Maag-Merki, 2000, S. 28). Dazu gehören insbesondere nach Unterweger (2014, S. 5–6):

- Selbstkompetenz: die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Selbststeuerung und zum effektiven Umgang mit eigenen Ressourcen,
- Sozialkompetenz: die Fähigkeit, in pädagogischen Beziehungen empathisch, konstruktiv und zielgerichtet zu interagieren,
- Systemkompetenz: die Fähigkeit, schulische Strukturen und Netzwerke systematisch zu analysieren und professionell darin zu agieren.

Während pädagogisches Wissen als überfachliche Kompetenz eine kognitive Grundlage für professionelle Unterrichtsgestaltung bildet, stellen Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen die notwendigen Handlungsfähigkeiten bereit, um dieses Wissen in komplexen schulischen Kontexten umzusetzen. Eine umfassende Betrachtung überfachlicher Kompetenzen muss daher beide Perspektiven einbeziehen: die wissensbasierten und die personalen Kompetenzen.

Der Kompetenzansatz, der seit den 1990er Jahren verstärkt Einzug in die Lehrer*innenbildung gefunden hat, unterstreicht, dass solche überfachlichen Fähigkeiten für eine ganzheitliche Professionalisierung unerlässlich sind. Dabei zielt er darauf ab, Lehrer*innen als Architekt*innen ihrer beruflichen Entwicklung zu verstehen, die kontinuierlich ihre biografi-

schen und professionellen Ressourcen reflektieren und weiterentwickeln (Schratz & Kraler, 2007, S. 8).

Ein zentraler Bestandteil überfachlicher Kompetenzen ist die Selbstwirksamkeit. Diese beschreibt die subjektive Gewissheit, schwierige Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014, S. 618). Selbstwirksamkeit ist eng mit der Motivation, der Leistungsfähigkeit und der Berufszufriedenheit von Lehrkräften verbunden. Daher ist es essenziell, dass diese Fähigkeit bereits in der Lehrer*innenbildung gezielt gefördert wird (Schwarzer & Warner, 2014, S. 619).

In der Berufsbildung nehmen überfachliche Kompetenzen eine besondere Rolle ein, da Lehrkräfte hier häufig in heterogenen, interdisziplinären Kontexten agieren. Sie müssen Theorie und Praxis verknüpfen, in interkulturellen Settings arbeiten und flexible Lösungen entwickeln können (Albert et al., 2024, S. 3). Neben den allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten ist es für Lehrkräfte in der Berufsbildung entscheidend, soziale und systemische Kompetenzen zu entwickeln, um in dynamischen Arbeitsfeldern effizient zu handeln.

Die Relevanz dieser Kompetenzen zeigt sich auch im Kontext aktueller Herausforderungen wie Digitalisierung, Inklusion und globaler Transformationen. Um Schüler*innen auf eine dynamische Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten, ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte diese Fähigkeiten gezielt ausbilden und einsetzen können (Albert et al., 2024, S. 3).

2.2 Quereinsteiger*innen im Lehrberuf: Voraussetzungen und Professionalisierung

Quereinsteigende Lehrpersonen spielen eine zentrale Rolle in der Bewältigung des Lehrkräftemangels und bringen häufig spezifische fachliche Qualifikationen und berufliche Erfahrungen aus vorangegangenen Tätigkeiten mit, was eine wertvolle Ressource für die Schulpraxis darstellt (Porsch & Gollub, 2023, S. 69). Der Begriff „Quereinsteiger*in“ bezeichnet in diesem Kontext Personen, die in ein neues Berufsfeld eintreten, ohne den dafür üblichen Ausbildungsweg absolviert zu haben. Im Lehrberuf umfasst dies Lehrkräfte, die ohne ein traditionelles Lehramtsstudium tätig werden. Seit dem Schuljahr 2022/23 wird in Österreich jedoch dienst- und studienrechtlich zwischen Quereinsteiger*innen und Sondervertragslehrkräften differenziert, um den unterschiedlichen Qualifikationen und Einsatzfeldern gerecht zu werden.

Da sich die vorliegende Studie ausschließlich auf Quereinsteiger*innen konzentriert, wird im Folgenden beschrieben, welche Voraussetzungen sie erfüllen müssen und welche Weiterbildungsmaßnahmen für diese Gruppe gelten.

Quereinsteiger*innen, die ein fachlich geeignetes Studium (Bachelor- oder Masterniveau), eine Zertifizierung für ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung nachweisen können, erhalten einen Regelvertrag und absolvieren spezifische Hochschullehrgänge. Je nach Vorqualifikation gibt es unterschiedliche Lehrgangsformate:

- Hochschullehrgang Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach) – 60 ECTS.
- Hochschullehrgang mit Masterabschluss: Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach) – 90 ECTS.

Für Lehrkräfte, die fachtheoretische oder fachpraktische Fächer an berufsbildenden Schulen unterrichten, sind hingegen spezifische Bachelorstudienprogramme vorgesehen. Diese umfassen 60 ECTS und bauen auf facheinschlägigen Studiengängen mit mindestens 180 ECTS auf. Dazu gehören:

- Bachelorstudien Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung: Facheinschlägige Studien – Ergänzende Studien.
- Bachelorstudien Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung: Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe.

Während diese Qualifikationsprogramme eine solide Grundlage für die pädagogische Professionalisierung bieten, spielen auch die Persönlichkeitsmerkmale der Quereinsteigenden eine entscheidende Rolle. Mayr, Hanfstingl und Neuweg (2020, S. 141–147) beschreiben in ihrem Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung, dass Eigenschaften wie Resilienz, Selbstreflexionsfähigkeit und Offenheit essenzielle Merkmale für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen sind. Diese Eigenschaften helfen Quereinsteigenden, sich in den neuen Anforderungen des Lehrberufs zurechtzufinden – von der Klassenführung bis hin zur differenzierten Förderung der Schüler*innen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Selbstwirksamkeit, die als Überzeugung beschrieben wird, auch in herausfordernden beruflichen Situationen durch eigene Fähigkeiten erfolgreich zu handeln (Schwarzer & Warner, 2014, S. 619). Laut Bach (2022) ist sie eine entscheidende Ressource für berufliches Engagement und die Bewältigung von Belastungen im Lehrberuf (S. 21–26). Die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist insbesondere für Quereinsteiger*innen wichtig, da diese häufig mit neuen pädagogischen Anforderungen und Unsicherheiten konfrontiert sind. Erfolgserfahrungen, unterstützende Netzwerke sowie gezielte Reflexions- und Weiterbildungsprozesse tragen dazu bei, diese Ressource nachhaltig zu stärken (Bach, 2022, S. 23).

Allerdings können die Stärken der Quereinsteigenden, wie spezifisches Fachwissen und praktische Erfahrungen, nur dann effektiv genutzt werden, wenn sie durch pädagogische und didaktische Kompetenzen ergänzt werden, die im Rahmen der Hochschullehrgänge vermittelt werden (Hiemisch, 2012, S. 65). Unterschiede in den Anforderungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung verstärken diese Notwendigkeit: In der Allgemeinbildung stehen die individuelle Förderung und die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen im Vordergrund. Dagegen erfordert die Berufsbildung eine praxisnahe Verknüpfung von Unterrichtsinhalten mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes (Seethaler, 2012, S. 90).

3 Methodik

3.1 Überblick über die Längsschnittstudie QUERPÄD

Das Forschungsprojekt QUERPÄD ist eine Längsschnittstudie, die quereinsteigende Lehrpersonen während ihrer berufsbegleitenden Weiterbildung begleitet. Ziel der Studie ist es, den Berufseinstieg von Quereinsteiger*innen umfassend zu untersuchen, Herausforderungen aufzudecken und mögliche Verbesserungen in der Weiterbildung abzuleiten.

Das Projekt wurde im Studienjahr 2023/2024 gestartet und begleitet die Teilnehmenden über einen Zeitraum von zwei Jahren. Es umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Methoden, um die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Gruppen – Lernende, Lehrende und Schulleitungen – zu erfassen. Dabei werden insbesondere die Eingangsmerkmale, das pädagogische Wissen und die Kompetenzselbsteinschätzungen der Teilnehmenden erhoben.

Die Erhebungsphasen sind wie folgt strukturiert:

- Phase 1 (Sommer 2023): Onlinebefragungen von Lernenden und Lehrenden sowie leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen zur Erfassung der Ausgangsbedingungen und beruflichen Erwartungen der Teilnehmenden.
- Phase 2 (Juni 2025): Folgebefragungen zur Evaluation des Kompetenzzuwachses und zur Analyse des beruflichen Entwicklungsprozesses.

Das Forschungsdesign von QUERPÄD basiert auf einem *mixed-methods*-Ansatz, der standardisierte Onlinebefragungen und leitfadengestützte Interviews kombiniert. Dieser Ansatz ermöglicht eine triangulierte Analyse der Daten, um sowohl quantitative Trends als auch qualitative Einsichten zu erfassen.

Die standardisierten Befragungen richten sich an:

- Quereinsteigende Lehrpersonen: Analyse der Kompetenzselbsteinschätzung, des pädagogischen Wissens und der Berufsmotivation.
- Lehrende in den Hochschullehrgängen (HLG): Wahrnehmungen zur Leistung und zum Verhalten der Studierenden in den Weiterbildungsprogrammen.
- Schulleitungen: Einschätzungen der Integration und Leistungsfähigkeit der Quereinsteigenden im Schulalltag.

Die qualitative Komponente umfasst leitfadengestützte Interviews, um die Herausforderungen und Entwicklungsprozesse der Quereinsteigenden genauer zu beleuchten. Dieser Artikel fokussiert sich ausschließlich auf die Ergebnisse der Onlinebefragungen der Studierenden (Lernenden) und berücksichtigt weder die Befragung der Lehrenden noch die leitfadengestützten Interviews. Die Onlinebefragung wurde an insgesamt 133 Studierende

versendet, von denen 68 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt zurückgesendet haben (Rücklaufquote: ca. 51 %). An der Fokusbefragung nahmen noch 42 Personen teil, wobei die befragte Gruppe dieselbe blieb (Rücklaufquote: ca. 32 %).

3.2 Fokusbefragung

Im Rahmen der ersten Datenerhebung im Herbst 2023 wurden erste Ergebnisse zu den beruflichen Erwartungen, der Wahrnehmung des Lehrberufs und den Kompetenzeinschätzungen der 68 Teilnehmenden ausgewertet. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde eine Fokusbefragung konzipiert, die im Sommer 2024 – genau ein Jahr nach der ersten Erhebung – stattfand.

Die Fokusbefragung konzentrierte sich auf ausgewählte Fragestellungen der ersten Erhebung, insbesondere:

- Wahrnehmung des Lehrberufs und seiner sozialen Stellung: Wie nehmen Quereinsteigende die Anforderungen und die gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs wahr? Gibt es Hinweise auf idealisierte oder unrealistische Vorstellungen?
- Einschätzungen zur Lehrer*innenkompetenz und -entwicklung: Wie beurteilen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen und deren Entwicklung im Verlauf der Weiterbildung?
- Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen: Wie schätzen die Teilnehmenden ihre überfachlichen Kompetenzen unabhängig von ihrem Unterrichtsfach ein und in welchen Bereichen sehen sie besondere Stärken oder Entwicklungsbedarf? Gibt es Veränderungen in der Wahrnehmung ihrer überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zur ersten Erhebung?

Die 34 Aussagen zur Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen wurden zunächst inhaltlich analysiert und nach thematischen Gemeinsamkeiten gruppiert. Daraus wurden fünf Kategorien abgeleitet, die anschließend mit Cronbachs Alpha auf ihre interne Konsistenz geprüft wurden:

- (1) Kommunikation und Beziehungsgestaltung: Aufbau und Pflege produktiver Beziehungen zu Schüler*innen sowie Kolleg*innen.
- (2) Konflikt- und Stressmanagement: Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen im Schulalltag.
- (3) Adaptive Lehrstrategien und Umgang mit Heterogenität: Anpassung des Unterrichts an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.
- (4) Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen: Strukturierte Vorbereitung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten.
- (5) Diagnostische Kompetenz und Lernbegleitung: Entwicklung und Anwendung fairer und transparenter Bewertungskriterien.

Diese Themenbereiche sind eng miteinander verknüpft, da die beruflichen Erwartungen und Motive der Quereinsteigenden Einfluss auf ihre Selbstwahrnehmung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen können. Wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert, ist Selbstwirksamkeit eng mit Motivation, Leistungsfähigkeit und Berufszufriedenheit von Lehrkräften verbunden. Während berufliche Erwartungen und Motive nicht mit Berufszufriedenheit gleichzusetzen sind, können sie dennoch die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen beeinflussen, da sich individuelle Erwartungen an den Lehrberuf mit realen Erfahrungen in der Berufspraxis abgleichen (Watt & Richardson, 2008, zitiert nach Scharfenberg, 2020, S. 42). Insbesondere nehmen Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen Herausforderungen eher als Entwicklungsmöglichkeiten wahr und richten ihren Fokus stärker auf die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Fähigkeiten (Bach, 2022, S. 24). Dieser Zusammenhang ist besonders relevant, da sich überfachliche Kompetenzen nicht nur durch formale Qualifikation, sondern auch durch berufliche Sozialisation und Selbstreflexion weiterentwickeln (Korthagen & Vasalos, 2005).

Die Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen bietet dabei Einblicke in spezifische Unterstützungsbedarfe und Defizite, die durch gezielte Maßnahmen in den Hochschullehrgängen adressiert werden können. Die Ergebnisse der Fokusbefragung wurden mit den Daten des ersten Erhebungszeitraums verglichen, um Veränderungen in den Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen sichtbar zu machen.

Die Kompetenzbereiche (Kategorien) zur Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen wurden induktiv aus den zugrunde liegenden Fragestellungen der standardisierten Onlinebefragung für Lernende der QUERPÄD-Studie entwickelt. Dieses methodische Vorgehen hatte zum Ziel die relevanten Themenbereiche systematisch zu strukturieren.

3.3 Relevanz der Fokusbefragung

Die Fokusbefragung wurde konzipiert, um zentrale Aspekte der beruflichen Wahrnehmung und Kompetenzentwicklung von Quereinsteiger*innen im Lehrberuf zu analysieren. Sie ergänzt die erste Erhebungsphase, indem sie Veränderungen und spezifische Herausforderungen nach einem Jahr der Weiterbildung untersucht.

Die Untersuchungsergebnisse dienen nicht nur der Beschreibung aktueller Wahrnehmungen und Kompetenzeinschätzungen, sondern auch der Identifikation möglicher Unterstützungsbedarfe. Dabei lag ein besonderer Fokus darauf, Unsicherheiten oder Defizite in spezifischen Kompetenzbereichen zu identifizieren. Es wurde analysiert, in welchen Bereichen Quereinsteiger*innen gezielte Unterstützung benötigen könnten und ob sich die Wahrnehmung und Selbsteinschätzung im Laufe der Weiterbildung verändert haben.

Ein weiterer Schwerpunkt der Fokusbefragung lag auf den Unterschieden zwischen Lehrpersonen in der Allgemeinbildung und der Berufsbildung. Da sich die Anforderungen und die Lehrsituationen in diesen beiden Bereichen stark unterscheiden, wurde erwartet, dass auch die individuelle Wahrnehmung der Kompetenzen und der Unterstützungsbedarf variieren könnten.

Die Fokusbefragung liefert somit wertvolle Einblicke in die Erfahrungen und Herausforderungen von Quereinsteiger*innen im ersten Ausbildungsjahr. Sie bildet eine Grundlage, um bestehende Lehrprogramme gezielt weiterzuentwickeln und an die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen.

Die Ergebnisse der Befragung könnten unter anderem Hinweise auf folgende Aspekte geben:

- Entwicklungspotenziale der bestehenden Lehrveranstaltungen in den Hochschullehrergängen.
- Fortbildungsbedarfe im Bereich überfachlicher Kompetenzen.
- Thematisierungsbedarfe für potenzielle Lücken in der bestehenden Lehre.

4 Ergebnisse

4.1 Wahrnehmung des Lehrberufs und seiner sozialen Stellung

Die Untersuchung der Wahrnehmung des Lehrberufs und seiner sozialen Stellung zielte darauf ab, herauszufinden, ob Quereinsteiger*innen zu Beginn ihrer Tätigkeit möglicherweise idealisierte oder unrealistische Vorstellungen von den Anforderungen und der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs hatten. Dies ist ein relevanter Ansatz, da Quereinsteiger*innen häufig aus anderen Berufsfeldern stammen und ihre Perspektiven durch spezifische Vorerfahrungen geprägt sein könnten. Hierbei wurde untersucht, ob und wie sich diese Wahrnehmung im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres verändert hat.

Die Befragung umfasste insgesamt 13 Fragen, die in drei Themenbereiche untergliedert wurden:

- (1) Arbeitsaufwand und Belastung
- (2) Ansehen und gesellschaftliche Wertschätzung
- (3) Fachwissen und Expertise

Die Antwortmöglichkeiten waren auf einer Skala von 1 („stimme gar nicht zu“) bis 7 („stimme voll und ganz zu“) abgestuft. Eine gezielte Hervorhebung der Kategorien 6 und 7 diente dazu, deutliche Zustimmungstendenzen sichtbar zu machen. Die Analyse der Ergebnisse erfolgt auf Basis beschreibender Statistik, ohne Berechnung von Signifikanzen.

Arbeitsaufwand und Belastung

Die Ergebnisse der Ersterhebung verdeutlichen, dass Quereinsteiger*innen den Lehrberuf als emotional fordernd und arbeitsintensiv wahrnahmen. Über 60 % bis nahezu 85 % der Teilnehmenden gaben an, dass der Lehrberuf eine hohe Arbeitsbelastung mit sich bringt. Besonders die nachfolgenden Fragen zeigten hohe Zustimmungswerte:

(S101_2) ..., dass Lehrer*innen sehr viel arbeiten müssen?
(S101_5) ..., dass Unterrichten emotional beanspruchend ist?
(S101_9) ..., dass der Lehrerberuf harte Arbeit ist?

Diese Ergebnisse bestätigen die in der Literatur dokumentierte Belastung von Lehrkräften. Schwarzer und Warner (2014) identifizieren Stressbewältigung als eine zentrale Herausforderung im Lehrberuf, insbesondere für Berufseinsteigende (S. 620).

Fachwissen und Expertise

Ein weiteres zentrales Ergebnis betraf die Bedeutung von Fachwissen und Expertise. Insbesondere Lehrkräfte in der Berufsbildung betonten stärker als ihre Kolleg*innen in der Allgemeinbildung, dass der Lehrberuf ein hohes Maß an Expertenwissen erfordert. Die folgenden Fragen erzielten besonders hohe Zustimmungswerte:

(S101_12) ..., dass Lehrer*innen hohes Fachwissen brauchen?
(S101_13) ..., dass Lehrer*innen hoch spezialisiertes Wissen brauchen?

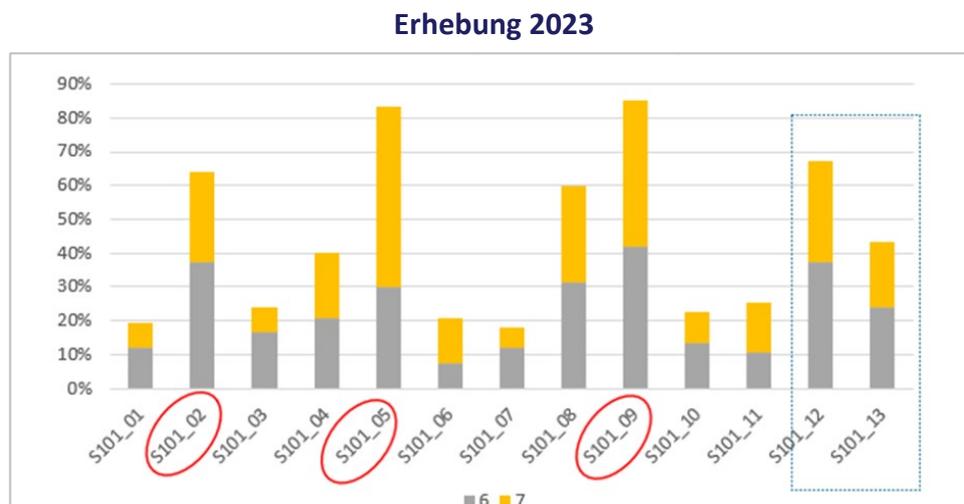


Abbildung 1: Arbeitsaufwand und Belastung - Erhebung 2023

Ein Jahr später zeigte sich, dass die Bewertungen zur Arbeitsbelastung zwar etwas relativiert wurden, jedoch weiterhin auf einem hohen Niveau lagen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die anfängliche Wahrnehmung, der Lehrberuf sei besonders anstrengend, auch durch praktische Erfahrungen bestätigt wurde.

Zwischen den Lehrkräften der Berufs- und Allgemeinbildung zeigten sich bei der Wahrnehmung der Arbeitsbelastung keine signifikanten Unterschiede.

Fokusbefragung 2024

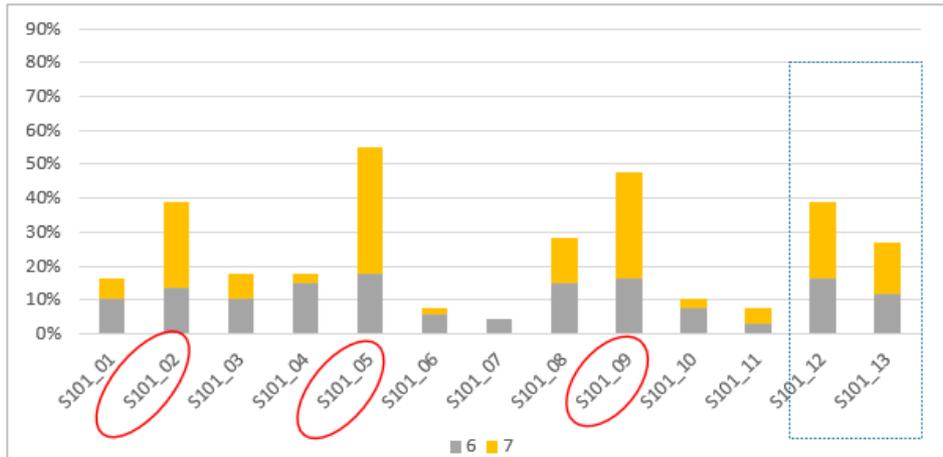


Abbildung 2: Arbeitsaufwand und Belastung – Fokusbefragung 2024

Ansehen und gesellschaftliche Wertschätzung

Die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufs (Fragen 1, 3, 4, 6, 7, 10 und 11) lag bei den Befragten im Mittelfeld der Bewertungsskala, meist zwischen 3 und 5 von insgesamt 7 Punkten (1 = „stimmt überhaupt nicht“, 7 = „stimmt voll und ganz“).

Die Ergebnisse zeigten hier keine signifikanten Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, weshalb die Visualisierung auf die Ergebnisse der ersten Befragung beschränkt wurde. Während das Gehalt im Vergleich zur gesellschaftlichen Wertschätzung tendenziell positiver bewertet wurde, bleibt die Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Berufs und dessen gesellschaftlicher Anerkennung ein zentrales Thema.

Erhebung 2023

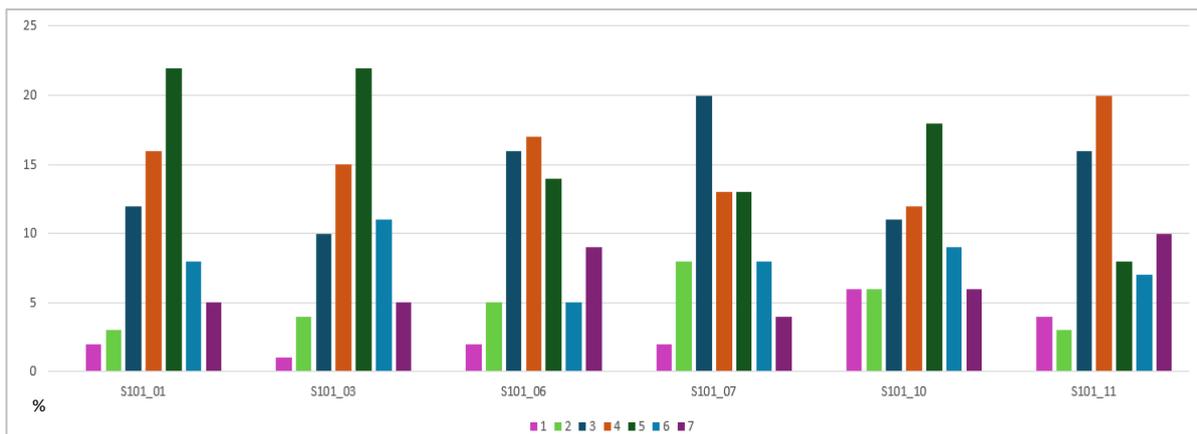


Abbildung 3: Ansehen und gesellschaftliche Wertschätzung – Erhebung 2023

- (S101_01) ..., dass Lehrer*innen gut bezahlt werden?
 (S101_3) ..., dass Lehrer*innen ein gutes Gehalt bekommen?
 (S101_4) ..., dass man Lehrer*innen Professionalität zuschreibt?
 (S101_6) ..., dass man dem Lehrerberuf einen hohen sozialen Status zuschreibt?
 (S101_7) ..., dass Lehrer*innen sich von der Gesellschaft wertgeschätzt fühlen?

(S101_10) ..., dass Lehrer*in sein ein angesehener Beruf ist?

(S101_11) ..., dass die Lehrer*innen das Gefühl haben, dass ihr Beruf einen hohen sozialen Status hat?

Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten

Ein Jahr nach der Ersterhebung zeigte sich, dass die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung zwar etwas relativiert wurde, jedoch weiterhin auf einem hohen Niveau lag. Die Befragten bestätigten somit, dass ihre anfängliche Einschätzung eines anspruchsvollen Berufs durch praktische Erfahrungen untermauert wurde. Zwischen den Lehrkräften der Berufs- und Allgemeinbildung konnten dabei keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufs blieb über beide Erhebungszeiträume hinweg nahezu unverändert. Fragen, die das Ansehen und die Wertschätzung durch die Gesellschaft betrafen, wurden weiterhin im Mittelfeld der Bewertungsskala eingeordnet, wobei die Bewertungen zum Gehalt positiver ausfielen als jene zur allgemeinen Anerkennung des Berufs.

Zusammenfassung der Ergebnisse

- **Arbeitsbelastung:** Quereinsteiger*innen bewerteten den Lehrberuf durchweg als emotional fordernd und arbeitsintensiv. Diese Wahrnehmung blieb auch nach einem Jahr relevant.
- **Fachwissen:** Besonders Lehrkräfte in der Berufsbildung betonten die Bedeutung von Expertenwissen als essenzielle Voraussetzung für den Beruf.
- **Gesellschaftliche Wertschätzung:** Die Befragten ordneten die Anerkennung des Berufs durch die Gesellschaft ins Mittelfeld ein, wobei das Gehalt etwas besser bewertet wurde als der allgemeine Status.

4.2 Einschätzungen zur Lehrer*innenkompetenz und -entwicklung

Die Befragung widmete sich auch der Frage, wie Quereinsteiger*innen Lehrer*innenkompetenz definieren und welche Faktoren sie für die Entwicklung einer guten Lehrkraft als besonders wichtig erachten. Die Fragen konzentrierten sich auf zwei zentrale Themen:

- **Angeborene vs. erworbene Fähigkeiten:** Wird gute Lehrer*innenarbeit eher als angeborenes Talent oder als erlernte Fähigkeit betrachtet?
- **Die Rolle von Ausbildung und Erfahrung:** Welche Bedeutung messen die Befragten dem Studium, praktischer Erfahrung und dem Lernen aus Misserfolgen bei?

Gewichtung von Praxis und Erfahrung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Quereinsteiger*innen eine klare Präferenz für erworbene Fähigkeiten und praktische Erfahrungen hatte. Insbesondere wurde die Bedeutung des Lernens aus Misserfolgen und der beruflichen Praxis höher bewertet als die von angeborenem Talent. Diese Einschätzung könnte darauf zurückzuführen sein, dass Querein-

steiger*innen häufig bereits Berufserfahrung aus anderen Feldern mitbringen und die Relevanz praxisbezogener Kompetenzen aus eigener Erfahrung kennen.

Diese Perspektive wird auch in der Literatur bestätigt: Porsch und Gollub (2023) betonen, dass die Reflexion beruflicher Erfahrungen für die Professionalisierung von Lehrkräften essenziell ist, da sie sowohl pädagogische als auch persönliche Kompetenzen fördern kann (S. 68).

Ein weiteres Ergebnis zeigt, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung war, ein rein akademisches Studium sei nicht ausreichend, um eine gute Lehrkraft zu werden. Vielmehr wurde die Kombination aus theoretischer Ausbildung und praktischer Umsetzung als entscheidend angesehen.

Ergebnisse über beide Erhebungszeiträume und Schultypen hinweg

Die Gewichtung von Praxis und Erfahrung blieb über beide Erhebungszeiträume hinweg konsistent. Unabhängig von der Schulform (Allgemein- oder Berufsbildung) wurde die Bedeutung von Praxiserfahrung und erworbenen Kompetenzen klar hervorgehoben. Dies unterstreicht die Relevanz praxisnaher Ansätze in den Weiterbildungsprogrammen für Quereinsteiger*innen.

4.3 Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen

Die Untersuchung der Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen von Quereinsteiger*innen bietet wertvolle Einblicke in deren berufliche Entwicklung und spezifischen Unterstützungsbedarfe. Neben der fachlichen Expertise gelten überfachliche Kompetenzen, wie soziale und pädagogische Fähigkeiten, als essenziell für den Erfolg im Klassenzimmer. Diese Fähigkeiten sind besonders für Quereinsteiger*innen relevant, da sie häufig in anderen Berufsfeldern erworben wurden und im Kontext des Lehrberufs neu erprobt werden müssen.

Im Rahmen der standardisierten Befragung wurden den teilnehmenden Quereinsteiger*innen insgesamt 34 Aussagen zur Selbsteinschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen vorgelegt. Ziel war es, folgende Fragestellungen zu klären:

- Wie schätzen Quereinsteiger*innen ihre überfachlichen Kompetenzen selbst ein?
- Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Lehrkräften der Allgemeinbildung und Berufsbildung?
- In welchen Bereichen bestehen Unsicherheiten oder Unterstützungsbedarfe?
- Welche Veränderungen lassen sich im Vergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten erkennen?

Die Bewertungsskala reichte von 1 („stimmt voll und ganz“) bis 7 („stimmt gar nicht zu“). Für die Analyse wurden sowohl Häufigkeitsverteilungen als auch Mittelwerte der Einschätzungen für jeden Erhebungszeitraum in Prozent betrachtet, um Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeiträumen zu identifizieren.

4.3.1 Kommunikation und Beziehungsgestaltung

Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteiger*innen sich in dieser Kategorie zu Beginn überwiegend positiv einschätzten, insbesondere in den Bereichen Beziehungsaufbau und Interaktion mit Schüler*innen.

(S110_02) Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.

*(S110_03) Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern*innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.*

*(S110_06) Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler*innen eingehen.*

(S110_30) Auch in schwierigen Situationen im Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.

(S110_31) Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule von meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.

(S110_32) Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.

Erhebung 2023

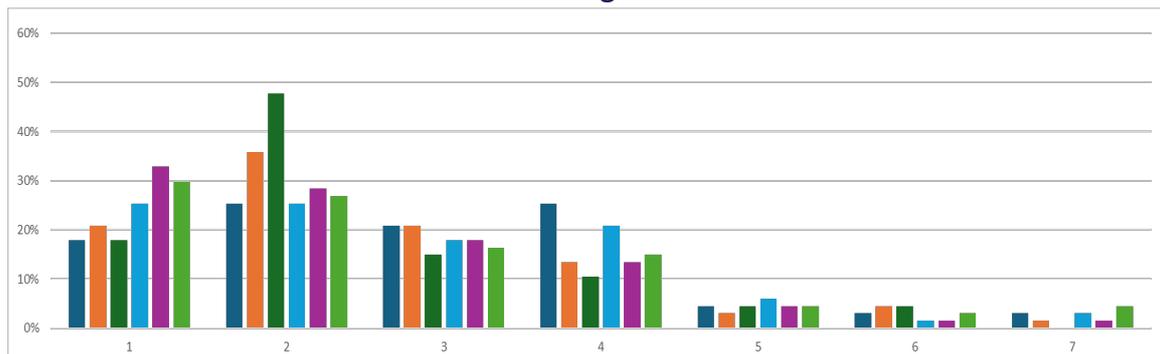


Abbildung 5: Kommunikation und Beziehungsgestaltung – Erhebung 2023

Fokusbefragung 2024

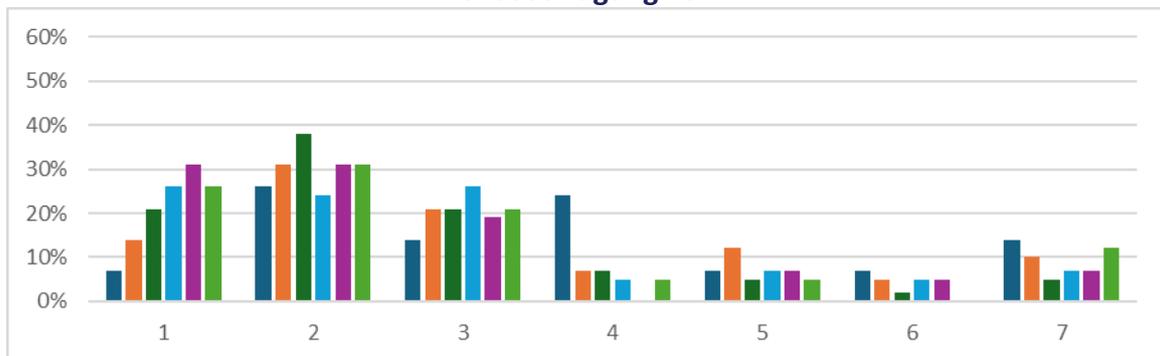


Abbildung 6: Kommunikation und Beziehungsgestaltung - Fokusbefragung 2024

Auffällig ist, dass Elterngespräche (Balken in Petrol, Hellblau und Hellgrün) bereits bei der Ersterhebung als herausfordernd empfunden wurden – eine Wahrnehmung, die sich im Verlauf eines Jahres noch verstärkt hat. Dies zeigt sich in einem Anstieg der Antworten im Bereich „stimmt eher nicht“ bis „stimmt gar nicht“.

Generell schätzen sich die Teilnehmenden in dieser Kategorie bei der Fokusbefragung etwas kritischer ein als bei der Ersterhebung. Diese Entwicklung wird besonders deutlich, wenn man die Mittelwerte beider Erhebungszeiträume betrachtet.

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse der Ersterhebung 2023 in Blau dargestellt, während die orangefarbenen Balken die Ergebnisse der Fokusbefragung 2024 repräsentieren. Die X-Achse zeigt die Bewertungsskala von 1 („stimmt voll und ganz“) bis 7 („stimmt gar nicht“), während die Y-Achse die jeweiligen Mittelwerte der Einschätzungen in Prozent abbildet. Um die Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeiträumen besser darzustellen, wurde das Maximum der Y-Achse von 60 auf 35 reduziert.

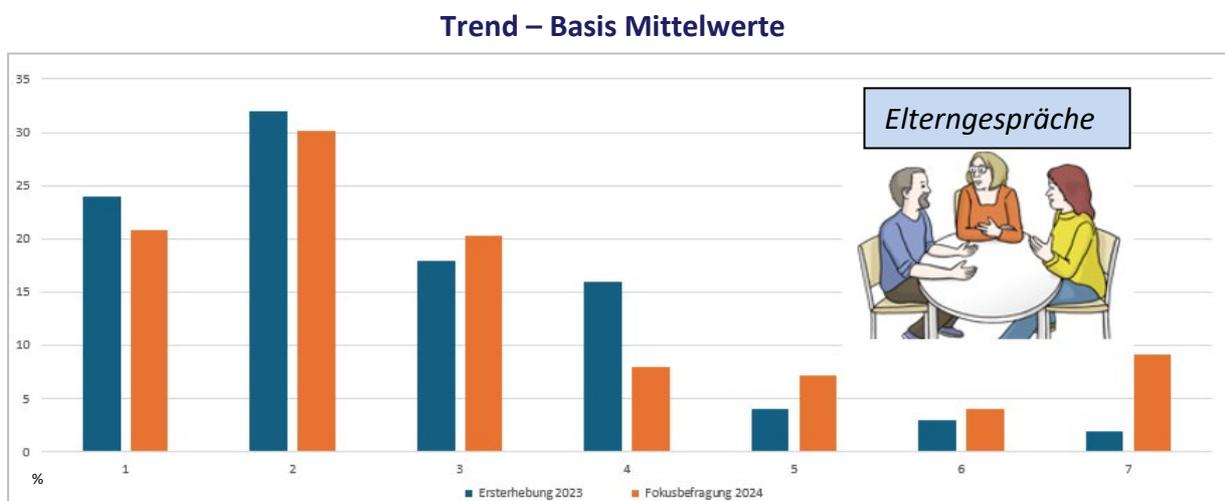


Abbildung 7: Kommunikation und Beziehungsgestaltung - Trend – Basis Mittelwerte

Die Balken für die Bewertungen 1 bis 3 bleiben über die beiden Zeiträume hinweg ähnlich stark ausgeprägt. Dies zeigt, dass viele Befragte ihre Fähigkeiten in der Kommunikation und Beziehungsgestaltung weiterhin als gut bis sehr gut einschätzen. Auffällig ist jedoch die Entwicklung bei der Bewertung 4, die im zweiten Erhebungszeitraum geringer ausfällt. Gleichzeitig zeigt sich ein leichter Anstieg bei den Kategorien 5 bis 7, was auf eine wachsende Unsicherheit in diesem Bereich hindeuten könnte. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Fragen zur Kommunikation mit Eltern besonders relevant, da sie von den Befragten nach einem Jahr häufiger als herausfordernd eingeschätzt wurden.

Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass Quereinsteiger*innen nach ihren ersten Erfahrungen im Schulalltag erkennen, dass die Kommunikation mit Eltern mehr Komplexität und Unsicherheiten birgt als anfänglich angenommen. Dies könnte ein Ansatzpunkt für gezielte Unterstützung und Weiterbildung sein.

4.3.2 Konflikt- und Stressmanagement

Im Bereich des Konflikt- und Stressmanagements blieben die Einschätzungen der Befragten über beide Erhebungszeiträume hinweg weitgehend konstant und zeigten eine eher heterogene Verteilung. Die Antworten waren relativ gleichmäßig über die Skala von 1 („stimmt voll

und ganz“) bis 7 („stimmt gar nicht“) verteilt, mit einem leichten Schwerpunkt auf den Kategorien 2 bis 4.

Auffällig war jedoch, dass Lehrkräfte der Berufsbildung ihre Fähigkeit zur souveränen Bewältigung von Konfliktsituationen im Klassenzimmer deutlich positiver einschätzten als ihre Kolleg*innen in der Allgemeinbildung.

4.3.3 Adaptive Lehrstrategien und Umgang mit Heterogenität

In dieser Kategorie bewerteten die Quereinsteiger*innen ihre Fähigkeiten insgesamt kritischer, insbesondere in Bezug auf die gezielte Unterstützung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Lehrkräfte der Berufsbildung schätzten ihre Kompetenzen in diesem Bereich tendenziell höher ein als ihre Kolleg*innen in der Allgemeinbildung.

Besonders deutlich zeigte sich dieser Unterschied bei der Frage zur Unterscheidung von Arbeitsstörungen bei Schüler*innen mit Schwierigkeiten. Während 54 % der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ihre Fähigkeiten in diesem Bereich mit 1 („stimmt voll und ganz“) oder 2 („stimmt zu“) bewerteten, lag dieser Anteil bei Lehrkräften der Allgemeinbildung bei 28 %.

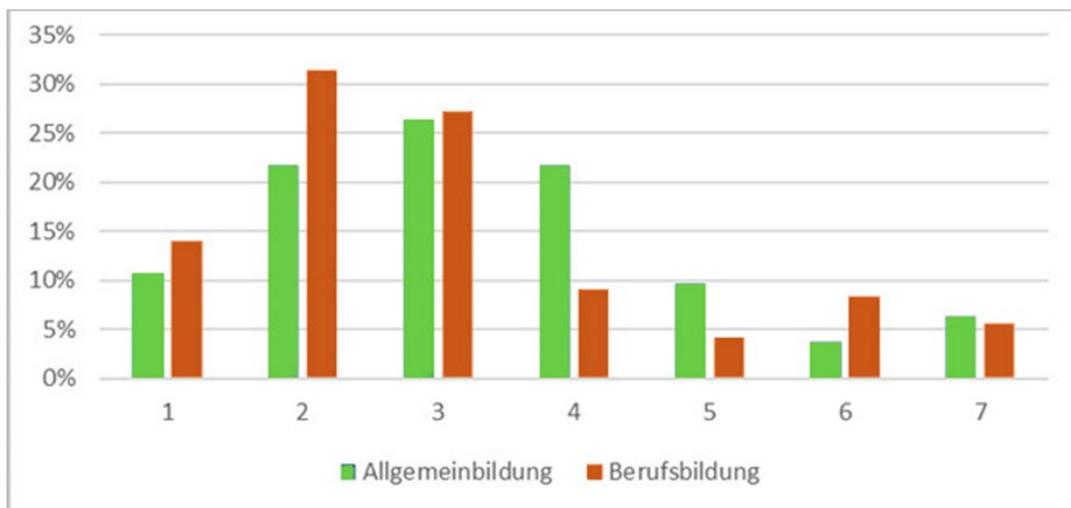


Abbildung 8: Adaptive Lehrstrategien und Umgang mit Heterogenität – Fokusbefragung 2024 – Vergleich Allgemeinbildung und Berufsbildung

4.3.4 Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen

Während die Bewertungen zu Beginn der Befragung noch relativ homogen waren, sowohl innerhalb der einzelnen Antwortkategorien (überwiegend im Bereich 2–4 der Skala) als auch zwischen Lehrkräften der Allgemein- und Berufsbildung, zeigte sich nach einem Jahr eine deutlich größere Varianz.

Besonders die Fähigkeit, kreative Lösungen zur Verbesserung ungünstiger Unterrichtsstrukturen zu entwickeln, wurde durchweg positiv eingeschätzt. Gleichzeitig gaben viele Befragte an, Unsicherheiten bei der systematischen Einbindung von Schüler*innen durch kooperative und eigenverantwortliche Lernmethoden zu haben.

Lehrkräfte der Berufsbildung bewerteten ihre Kompetenzen in der Kategorie „Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen“ insgesamt höher als ihre Kolleg*innen der Allge-

meinbildung. Auffällig war jedoch, dass sie zugleich differenzierter antworteten und vereinzelt auch kritischere Einschätzungen in den oberen Kategorien (Bewertung 6 oder 7) vornahmen, während Lehrkräfte der Allgemeinbildung häufiger im mittleren Bereich der Skala antworteten.

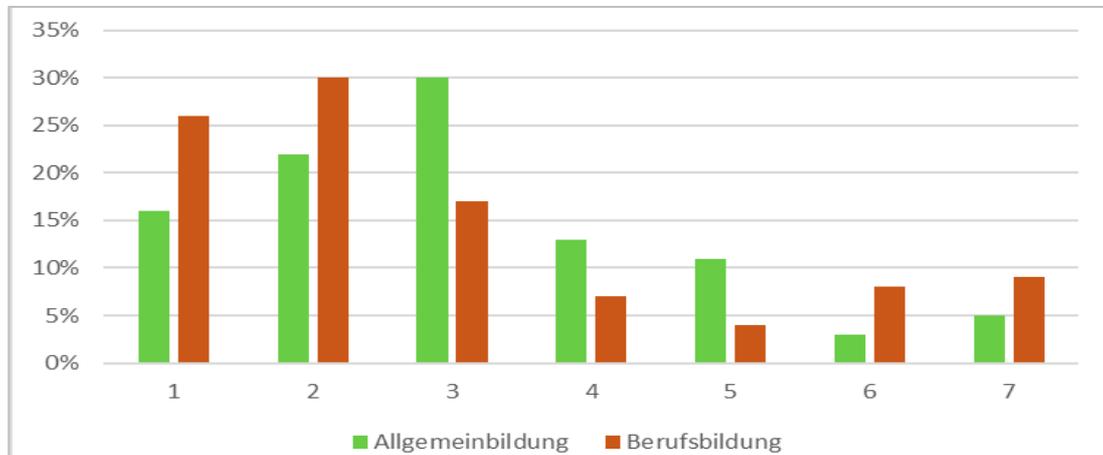


Abbildung 9: Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen – Fokusbefragung 2024

4.3.5 Diagnostische Kompetenz und Lernbegleitung

Die Selbsteinschätzungen in der Kategorie Diagnostische Kompetenz und Lernbegleitung lagen in beiden Erhebungen eher im Mittelfeld. Unterschiede zwischen den Lehrkräften der Allgemein- und Berufsbildung waren in dieser Kategorie nicht signifikant.

4.3.6 Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten

In den Kategorien Kommunikation und Beziehungsgestaltung sowie „Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen“ nahmen Unsicherheiten leicht zu, was auf die Praxisanforderungen im Schulalltag zurückzuführen sein könnte.

Gleichzeitig verbesserte sich die Selbsteinschätzung in Bereichen, die eine aktive Einbindung und Differenzierung der Schüler*innen erfordern, besonders in der Berufsbildung.

Lehrkräfte der Berufsbildung schätzten sich in allen Kategorien insgesamt besser ein als Lehrkräfte der Allgemeinbildung, wobei die größten Unterschiede bei „Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen“ beobachtet wurden.

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse der Selbsteinschätzung wertvolle Hinweise auf die spezifischen Unterstützungsbedarfe von Quereinsteiger*innen. Während viele Kompetenzen bereits zu Beginn der Weiterbildung gut ausgeprägt waren, zeigten sich in einzelnen Bereichen, wie der Kommunikation mit Eltern oder der individuellen Differenzierung, größere Unsicherheiten.

5 Implikationen und zukünftige Perspektiven

5.1 Perspektiven für zukünftige Forschung

Die Untersuchung liefert wichtige Erkenntnisse über die Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen von quereinsteigenden Lehrpersonen und ihre Entwicklung während des ersten Studienjahres. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Quereinsteiger*innen insbesondere in den Bereichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung sowie „Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen“ grundsätzlich positiv einschätzen. Gleichzeitig bestehen jedoch Unsicherheiten in spezifischen Bereichen wie Elterngesprächen, individueller Differenzierung und Stressbewältigung.

Ein zentraler Befund ist, dass die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung und der gesellschaftlichen Wertschätzung des Berufs nach einem Jahr im Schuldienst weitgehend stabil bleibt. Während Quereinsteiger*innen ihre überfachlichen Kompetenzen in einigen Bereichen als gefestigt wahrnehmen, zeigen sich in der Praxis auch Herausforderungen, insbesondere bei der Umsetzung differenzierter Unterrichtsstrategien und dem Umgang mit belastenden Situationen im Schulalltag.

Die Studie zeigt zudem, dass Lehrkräfte der Berufsbildung ihre überfachlichen Kompetenzen tendenziell höher bewerten als Lehrkräfte der Allgemeinbildung, insbesondere im Bereich der adaptiven Lehrstrategien und Umgang mit Heterogenität. Dies könnte darauf hindeuten, dass bereits vorhandene Berufserfahrungen aus der freien Wirtschaft oder anderen Fachbereichen einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung haben.

5.1.1 Methodische und inhaltliche Limitationen der Untersuchung

Trotz der wertvollen Erkenntnisse sind einige methodische und inhaltliche Limitationen zu beachten:

- Selbsteinschätzung als Datengrundlage: Die Untersuchung basiert auf der subjektiven Einschätzung der Teilnehmenden, wodurch eine Tendenz zur sozial erwünschten Antwort nicht ausgeschlossen werden kann. Eine Ergänzung durch Fremdeinschätzungen (z. B. durch Lehrende, Schulleitungen oder Mentor*innen) könnte hier zusätzliche Perspektiven liefern.
- Zeitlicher Rahmen der Untersuchung: Die Erhebung beschränkt sich auf das erste Studienjahr. Langfristige Effekte der berufsbegleitenden Weiterbildung bleiben unberücksichtigt. Eine weitere Längsschnittbetrachtung über mehrere Jahre könnte aufzeigen, wie sich überfachliche Kompetenzen im Berufsalltag tatsächlich entwickeln.
- Unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen der Teilnehmenden: Die heterogenen Bildungshintergründe und Berufserfahrungen der Quereinsteiger*innen erschweren direkte Vergleiche. Eine differenziertere Analyse nach Berufsgruppen und Facherfahrungen wäre hilfreich, um gezieltere Aussagen über Unterstützungsbedarfe treffen zu können.

5.1.2 Offene Fragen und Forschungsdesiderata

Aus den Ergebnissen der Untersuchung ergeben sich mehrere offene Fragen, die für zukünftige Forschung relevant sein könnten:

- Welche langfristigen Effekte hat die berufsbegleitende Weiterbildung auf die professionelle Entwicklung von Quereinsteiger*innen?
- Inwiefern unterscheiden sich die Kompetenzbedarfe von Lehrkräften der Berufsbildung und Allgemeinbildung, und wie können spezifische Weiterbildungsangebote darauf abgestimmt werden?
- Welche Rolle spielen institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Schulstrukturen, Mentoring-Programme) bei der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen?
- Wie stark beeinflusst die berufliche Vorerfahrung die Wahrnehmung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen?

5.2 Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehre

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass quereinsteigende Lehrpersonen bereits über vielfältige überfachliche Kompetenzen verfügen, gleichzeitig aber in bestimmten Bereichen Unsicherheiten bestehen. Um den Berufseinstieg und die professionelle Entwicklung gezielt zu unterstützen, sollten die Weiterbildungsprogramme diese Herausforderungen stärker adressieren.

- Anpassung an spezifische Anforderungen: Lehrveranstaltungen könnten gezielter auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen der Quereinsteiger*innen in den unterschiedlichen Schulformen abgestimmt werden. Ein erweitertes Angebot praxisnaher Lehrformate könnte zudem dabei helfen, konkrete Herausforderungen aus dem Unterricht gezielt zu reflektieren und bewältigen.
- Themenwahrnehmung von Defiziten: Wahrgenommene Unsicherheiten könnten gemeinsam mit Lehrenden und Teilnehmenden reflektiert werden, um gezielte Unterstützung und passende Lösungsstrategien zu entwickeln. Ergänzend dazu könnten Peer-Learning-Formate den Erfahrungsaustausch stärken und helfen, Unsicherheiten gezielt zu bewältigen. Regelmäßige Feedbackrunden mit Quereinsteiger*innen würden zudem ermöglichen, Weiterbildungsformate kontinuierlich an sich verändernde Bedarfe anzupassen.
- Förderung überfachlicher Kompetenzen: Die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, wie Kommunikation und Differenzierung, könnte in den Programmen neu gedacht und praxisorientierter gestaltet werden, um Quereinsteiger*innen besser auf die Herausforderungen des Schulalltags vorzubereiten.

Die Ergebnisse liefern wertvolle Erkenntnisse zur Wahrnehmung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bei Quereinsteiger*innen. Diese fließen am Zentrum Quereinstieg und Berufe der PH Niederösterreich in die Weiterentwicklung der Hochschullehrgänge ein, insbe-

sondere zur Qualitätssicherung und Anpassung der Studienprogramme für kommende Studierendengenerationen.

Literatur

- Albert et al. (2024) Kompetenzmodell Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung: Kompetenzstruktur-, Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzniveaumodell für die Bachelor- und Masterstudien (Diskussionspapier). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10646.56648>
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2000). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. University of Zurich.
- Hiemisch, A. (2012). Die Validität selbsteingeschätzter Kompetenzen im Rahmen der Lehrevaluation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. <https://doi.org/10.3217/zfhe-7-04/08>
- König, J., Peek, R., & Blömeke, S. (2008). Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehrämter und Kohorten? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, S. 664–682. <https://doi.org/10.25656/01:14692>
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, S. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 141-147). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>
- Porsch, R., & Gollub, P. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Scharfenberg, Jonas. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20945>
- Schratz, M., & Kraler, C. (2007). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Waxmann. https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_in_kraler-schratz_waxmann.pdf
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). *Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 618–634). Waxmann. https://www.researchgate.net/publication/342029423_Forschung_zur_Selbstwirksamkeit_bei_Lehrerinnen_und_Lehrern
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung—Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden* [PhD Thesis]. Universität Passau. https://www.researchgate.net/publication/283651298_Selbstwirksamkeit_und_Klassenfuhrung_-_Eine_empirische_Untersuchung_bei_Lehramtsstudierenden
- Unterweger, E. (2014). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Özeps.