pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schnider, Andreas [Hrsg.]; Braunsteiner, Maria-Luise [Hrsg.]; Brunner, Ivo [Hrsg.]; Hansen, Christina [Hrsg.]; Neubauer, Aljoscha [Hrsg.]; Schober, Barbara [Hrsg.]

Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich. Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven

Münster ; New York : Waxmann 2026, 375 S.

Quellenangabe/ Reference:
Schnider, Andreas [Hrsg.]; Braunsteiner, Maria-Luise [Hrsg.]; Brunner, Ivo [Hrsg.]; Hansen, Christina [Hrsg.]; Neubauer, Aljoscha [Hrsg.]; Schober, Barbara [Hrsg.]: Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich. Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven. Münster ; New York : Waxmann 2026, 375 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366811 - DOI: 10.25656/01:36681; 10.31244/9783818852054

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366811
https://doi.org/10.25656/01:36681

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)

Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich

Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven



WAXMANN

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner,
Ivo Brunner, Christina Hansen,
Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)

Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich

Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven



Waxmann 2026
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8188-0205-9
E-Book-ISBN 978-3-8188-5205-4
https://doi.org/10.31244/9783818852054

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagmotiv: © Andrea Bischof, „gibigiana“ 2023, Ausschnitt
Satz: Roger Stoddart, Münster

Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort 11

Quereinstieg „Klasse Job“ am Scheideweg 13
Margareta Scheuringer

Literatur 17

Rekrutierung von Quereinsteiger*innen für den Lehrer*innenberuf Zahlen und Fakten zum Bewerbungsprozess 19
Maria-Luise Braunsteiner und Andreas Schnider

1. Einleitung: Lehrpersonenmangel 19
2. Methode und Datengrundlage 20
3. Quereinstieg und Bewerbungsprozess in Österreich 22
   - 3.1 Prüfung der Bewerbungen. Erste Stufe 23
   - 3.2 Prüfung der Eignung für den Lehrer*innenberuf – Online-Assessment. Zweite Stufe 25
   - 3.3 Anhörung vor der Zertifizierungskommission. Dritte Stufe 25
4. Zertifizierungen 26
   - 4.1 Zertifizierte Fächer 26
   - 4.2 Welche Studien führen zu welchen zertifizierten Fächern? 28
   - 4.3 Fächerkombinationen 31
5. Statistische Auswertung der Daten aus Bewerbungen und Zertifizierungen 32
   - 5.1 Zertifizierte Bewerber*innen: Altersverteilung und Geschlecht 33
   - 5.2 Zertifizierte Bewerber*innen: NQR-Level, Fächer, Hochschulen, Ausbildungsorte 35
6. Weitere Beobachtungen 43
   - 6.1 Beobachtungen zum Bewerbungsverhalten 43
   - 6.2 Der 30 ECTS-AP Standard als praktikables Mindestkriterium 44
7. Anstellung zertifizierter Quereinsteiger*innen 44
8. Zusammenfassung, Fazit und Limitationen 46
   - 8.1 Empirische Kernbefunde 46
   - 8.2 Diskussion 47
   - 8.3 Limitationen 48
9. Ausblick 48
   - 9.1 Strukturelle Veränderungen ab dem 1. September 2025 48
   - 9.2 Forschungsdesiderata 49

   Danksagung 50

   Erklärung zum Einsatz generativer KI 50

Literatur 50

Das Online-Assessment TESAT-SC
Konzeption und Befunde zur Validität und Akzeptanz des Verfahrens 53
Barbara Weissenbacher, Maximilian Fromherz und Aljoscha Neubauer

1. Einleitung 53
   1.1 Konzeption und Merkmale des Online-Assessments 54
   1.2 Die vorliegende Studie 56
2. Methode 56
   2.1 Datenerhebung und Stichprobe 56
   2.2 Messinstrumente 57
3. Ergebnisse 59
   3.1 Soziale Validität 59
   3.2 Prädiktive Validität 60
4. Diskussion 62

Literatur 64

Qualitative Einblicke in die Beziehungsqualität im Mentoring quereinsteigender Lehrpersonen in der Induktionsphase 69
Claudia Weinzettl und Johannes Dammerer

1. Einleitung 69
2. Mentoring im Berufseinstieg mit besonderer Berücksichtigung des Quereinstiegs 70
3. Methodisches Design und Datengrundlage 71
4. Ergebnisteil 74
5. Diskussion 78

Literatur 80

Evaluierung des Quereinstiegsprogramms Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich 83
Silja Rohr-Mentele, Sarah Forster-Heinzer, Deborah Bernhard, Natalia Molina, Christian Brühwiler und Doreen Flick-Holtsch

1. Einleitung 83
2. Fokus Quereinstiegsprogramm 86
   2.1 Der Zertifizierungsprozess für das Quereinstiegsprogramm 86
   2.2 Das Quereinstiegsprogramm Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich 88
3. Fokus Person 93
   3.1 Merkmale von Quereinsteigenden vor Beginn von Quereinstiegsprogrammen 94
   3.2 Unterstützung und Einbindung von Quereinsteigenden an den Schulen 96
   3.3 Professionalisierung in Quereinstiegsprogrammen 100
   3.4 Wohlbefinden in Quereinstiegsprogrammen 101
   3.5 Verbleib in Quereinstiegsprogrammen und im Beruf als Lehrperson 102

4. Evaluierungsfragen ... 103
5. Methodisches Vorgehen und Stichprobe ... 105
5.1 Zeitplan der Evaluierung ... 105
5.2 Untersuchungsdesign ... 107
5.3 Instrumente: Konstrukte und Skalen ... 107
5.4 Stichprobe Quereinsteigende ... 114

Teil A: Fokus Programm ... 119
A1 Zertifizierungsprozess aus Sicht der Quereinsteigenden ... 120
A1.1 Hintergrundinformationen zur Zertifizierung ... 120
A1.2 Einschätzung des Zertifizierungsprozesses anhand geschlossener Fragen ... 122
A1.3 Einschätzung des Zertifizierungsprozesses anhand offener Fragen ... 125
A2 E-Learning-Kurs und Präsenzwoche ... 129
A2.1 Hintergrundinformationen zum Selbstlernkurs (MOOC) und Präsenzwoche ... 130
A2.2 Selbstlernkurs (MOOC) ... 131
A2.3 Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule ... 140
A2.4 Zusammenfassende Einschätzung der Einführungswochen ... 153
A3 Schul- und Unterrichtssituation von Quereinsteigenden ... 156
A3.1 Schulischer Kontext und Ankommen am Schulstandort ... 157
A3.2 Anstellung, Arbeitsumfang und unterrichtlicher Einsatz ... 160
A3.3 Mentoring und berufsbegleitende Unterstützung ... 170
A3.4 Rolle der Schulleitung ... 182
A3.5 Rückblick auf die Induktionsphase: Zusammenarbeit, Beurteilung und Verwendungserfolg ... 187
A3.6 Wahrnehmung des Kollegiums im Kontext des Quereinstiegs ... 192
A3.7 Unterstützung im Alltag im zweiten Jahr des Quereinstiegs ... 202
A4 Die Pädagogische Hochschule im Quereinstieg ... 203
A4.1 Hochschullehrgang und studienbezogene Rahmenbedingungen ... 204
A4.2 Unterstützung und akademische Orientierung an den Pädagogischen Hochschulen ... 210
A4.3 Hochschullehrgang, Lehrveranstaltungen und Professionalisierung ... 214
A4.4 Akteurinnen und Akteure, institutionelle Einbettung und Gesamtbewertung ... 220
A5 Befragung der Direktorinnen und Direktoren zum Quereinstieg ... 223
A5.1 Vorgehen bei der Befragung der Direktorinnen und Direktoren ... 224
A5.2 Stichprobe der Direktorinnen und Direktoren ... 225
A5.3 Methodisches Vorgehen zur Erfassung der Wahrnehmungen zum Quereinstieg ... 228
A5.4 Ergebnisse zu Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende ... 230
A5.5 Ergebnisse zu Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden ... 234

A6 Befragung der Mentorinnen und Mentoren zum Quereinstieg ... 237
A6.1 Vorgehen bei der Datenerhebung bei Mentorinnen und Mentoren ... 238
A6.2 Stichprobe der Mentorinnen und Mentoren ... 239
A6.3 Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Mentees durch die Mentorinnen und Mentoren ... 246
A6.4 Einschätzung der Zusammenarbeit mit Mentees und der eigenen Mentoringtätigkeit ... 247
A6.5 Gesprächsthemen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees ... 249

Teil B: Fokus Person ... 251
B1 Persönliche Voraussetzungen ... 251
B1.1 Berufswahlmotive der Quereinsteigenden ... 252
B1.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen ... 255
B1.3 Pädagogische, berufliche sowie private Rahmenbedingungen ... 256
B2 Kompetenzeinschätzung und Entwicklungsbedarf ... 259
B2.1 Methodisches Vorgehen ... 260
B2.2 Ergebnisse zu den selbst eingeschätzten Kompetenzfacetten ... 263
B3 Wohlbefinden der Quereinsteigenden ... 302
B3.1 Prädiktoren des Wohlbefindens von Quereinsteigenden ... 303
B3.2 Positive Aspekte des Wohlbefindens von Quereinsteigenden ... 306
B3.3 Negative Aspekte des Wohlbefindens ... 310
B4 Verbleibsabsicht sowie Charakterisierung und Beweggründe der Personen, die das Programm verlassen ... 312
B4.1 Verbleibsabsichten von Quereinsteigenden ... 313
B4.2 Zu den Personen, die das Programm verlassen ... 315

Teil C: Zusammenfassung und Handlungsfelder ... 325
C1 Einleitung ... 325
C2 Fokus auf das Quereinstiegsprogramm ... 325
C2.1 Zertifizierungsprozess ... 325
C2.2 Schul- und Unterrichtsituation der Quereinsteigenden ... 326
C2.3 Zusammenarbeit der Quereinsteigenden mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren ... 328
C2.4 Beurteilung von Quereinsteigenden am Ende der Induktionsphase zu Messzeitpunkt t_2 ... 332
C2.5 Hochschulveranstaltungen und Professionalisierung der Quereinsteigenden ... 334
C2.6 Einschätzung des Quereinstiegsprogramms von Akteurinnen und Akteuren aus der schulischen Begleitung ... 340
C3 Fokus auf die Person ... 343
C3.1 Individuelle Voraussetzungen der Quereinsteigenden ... 343
C3.2 Kompetenzbereiche von Quereinsteigenden ... 345
C3.3 Wohlbefinden von Quereinsteigenden ... 347
C3.4 Verbleibsabsicht und Programmausstieg von Quereinsteigenden ... 348

C4 Limitationen der Evaluierung 350
C5 Handlungsfelder zur Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms 351
C5.1 Handlungsfeld 1: Zertifizierungsprozess beibehalten, Transparenz erhöhen und Bedürfnisse klären 351
C5.2 Handlungsfeld 2: E-Learning-Kurs (MOOC) und Präsenzwoche weiterentwickeln 353
C5.3 Handlungsfeld 3: Professionalisierungsprozesse verbindlich und mit Mehrwert gestalten 355
C5.4 Handlungsfeld 4: Den Quereinsteigenden Facherweiterungen ermöglichen 359
C5.5 Handlungsfeld 5: Professionalisierung und Mentoring an der Schule stärken sowie langfristige Begleitung sicherstellen 359
C5.6 Handlungsfeld 6: Professionalisierung von Mentorinnen und Mentoren weiterverfolgen 360
C.6 Fazit und Forschungsdesiderate 363

Literatur 365

Autorinnen und Autoren 376

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.01
Waxmann, 2026

Vorwort

Mit der Schaffung der gesetzlichen Möglichkeit zum Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf für die Sekundarstufe Allgemeinbildung hat Österreich im Jahr 2022 einen bildungspolitisch bedeutsamen Schritt gesetzt. In den drei Jahren seither haben mehr als 13.000 Personen die Bewerbung um eine Zertifizierung genutzt; rund die Hälfte von ihnen wurde für die Unterrichtserteilung zertifiziert. Was ursprünglich für eine deutlich kleinere Größenordnung konzipiert war – das Bundesministerium ging in der Anfangsphase von etwa 500 Bewerbungen pro Schuljahr aus –, ist innerhalb kurzer Zeit zu einem Verfahren herangewachsen, das im Schuljahr 2025/26 rund 11,9 Prozent der Neuaufnahmen an Schulen ausmacht. Der Quereinstieg ersetzt das reguläre Lehramtsstudium nicht, ergänzt aber den Personalpool insbesondere dort, wo aus den Lehramtsstudien zu wenige Absolvent*innen kommen.

Diese rasche und in dieser Größenordnung nicht vorhergesehene Entwicklung wirft Fragen auf, die über die reine Personalrekrutierung hinausgehen. Wer sind die Personen, die diesen Weg in den Lehrer*innenberuf wählen, und welche fachlichen Voraussetzungen bringen sie mit? Wie tragfähig ist das mehrstufige Zertifizierungsverfahren – insbesondere das Online-Assessment, das als zweite Stufe persönlichkeits- und einstellungsbezogene Merkmale erfasst, die für die Berufsausübung relevant sind? Wie gelingt der Übergang in den Schulalltag, und welche Unterstützungsstrukturen wirken in der Induktionsphase? Welche Rolle spielen dabei Mentoring-Beziehungen, in denen erfahrene Lehrpersonen die neuen Kolleg*innen begleiten? Und nicht zuletzt: Ermöglicht das Programm tatsächlich eine professionelle Berufsausübung, die dem Anspruch wirksamen Unterrichts in der Sekundarstufe Allgemeinbildung gerecht wird?

Antworten auf diese Fragen sind nicht nur für die Weiterentwicklung des Verfahrens selbst von Bedeutung. Sie sind auch ein Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Quereinstiegsmodellen im deutschsprachigen Raum, in dem unterschiedliche Wege gewählt wurden, um dem Lehrpersonenmangel zu begegnen. Das österreichische Modell – ein bundeseinheitliches, kommissionsbasiertes Zertifizierungsverfahren mit definierten formalen Mindestkriterien – verdient dabei eine eigene Untersuchung.

Der vorliegende Band führt fünf Beiträge zusammen, die das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Behandelt werden die Entstehungsgeschichte des neuen Quereinstiegs aus Sicht der bildungspolitischen Umsetzung, die empirische Analyse von Bewerbungs- und Zertifizierungsdaten über den Zeitraum 2022–2025, die psychometrische Untersuchung des eingesetzten Online-Assessments hinsichtlich

seiner Validität und Akzeptanz, die qualitative Erforschung der Beziehungsqualität im Mentoring während der Induktionsphase sowie die externe Evaluierung des Quereinstiegsprogramms im Hinblick auf gelingende Professionalisierung. Die Beiträge stehen für sich, ergänzen einander aber zu einem differenzierten Gesamtbild eines noch jungen, sich dynamisch entwickelnden Verfahrens – zwischen quantitativem Erfolg, methodischer Konsolidierung und offenen Forschungsfragen.

Mit dieser Publikation verfolgt der Qualitätssicherungsrat das Ziel, das Zertifizierungsverfahren und den Berufseinstieg quereinsteigender Lehrpersonen transparent darzustellen und einen Beitrag zur empirischen Forschung zum Quereinstieg in Österreich zu leisten. Der Band richtet sich an Praktiker*innen an Schulen und Hochschulen, die mit der Begleitung quereinsteigender Lehrpersonen befasst sind, an die Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum sowie an Verantwortliche in Bildungsverwaltung und -politik, die das Verfahren weiterentwickeln. Die hier zusammengetragenen Daten sollen darüber hinaus weitere Forschungsvorhaben unterstützen.

Den beteiligten Autor*innen sei für ihre engagierte Arbeit, ihre fachliche Expertise und die Bereitschaft, ihre Befunde einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen, herzlich gedankt. Unser Dank gilt ebenso den Bewerber*innen und zertifizierten Quereinsteiger*innen, die durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Befragungen und Studien diese Forschungsarbeiten überhaupt erst möglich gemacht haben, sowie dem Bundesministerium für Bildung, den Bildungsdirektionen, den Pädagogischen Hochschulen und den beteiligten Universitäten für die konstruktive Zusammenarbeit. Wir hoffen, dass der Band der weiteren Diskussion um Quereinstieg, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung des Lehrer*innenberufs in Österreich und darüber hinaus wertvolle Impulse gibt.

Wien, im August 2026
Andreas Schnider & Maria-Luise Braunsteiner für die Herausgeber*innen

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.02
Waxmann, 2026

Margareta Scheuringer

Quereinstieg „Klasse Job“ am Scheideweg

Der Rechnungshof Österreich merkt in seinem Bericht „Lehrpersonaleinsatz“ im Jahr 2025 an, dass das Ministerium in der ursprünglichen Konzeption des Quereinstiegs „Klasse Job“ von 300 Bewerbungen pro Schuljahr ausgegangen ist (Rechnungshof Österreich, 2025). Im ersten Jahr der Umsetzung des neuen Quereinstiegs 2023/24 bewarben sich insgesamt 5.012 Personen. Mit Stand Anfang Mai 2026 haben fast 13.000 Personen um Zertifizierung für den Quereinstieg „Klasse Job“ angesucht und 6.280 wurden zertifiziert. Wie es zu dieser Erfolgsgeschichte kam, wird in diesem Beitrag erläutert.

Das Regierungsprogramm 2017–2022 „Zusammen. Für unser Österreich.“ thematisierte das Thema Lehrkräftebedarf/Quereinstieg am Rande. Nur an einer Stelle spricht es davon, dass an berufsbildenden Schulen der Quereinstieg sichergestellt werden soll und zwar konkret von der „Sicherstellung exzellenter, fachtheoretisch und fachpraktisch ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen an berufsbildenden Schulen (z. B. Quereinstieg als BHS-Lehrer“) (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017, S. 67). Mit der Ibiza-Affäre und somit dem Aus der Schwarz/Blauen Regierung wurde im Jänner 2020 ein neues Regierungsprogramm der ÖVP/Grünen „Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024“ aufgelegt. Auch dieses Programm war sehr zurückhaltend bezüglich der Schaffung von Quereinstiegsmöglichkeiten und des hohen Lehrkräftebedarfs, obwohl zum damaligen Zeitpunkt die Arbeiten zu einem einfacheren Quereinstieg Allgemeinbildung bereits begonnen hatten (siehe dazu Die neue Volkspartei & Die Grünen – Die Grüne Alternative, 2020).

Bei den damaligen Verhandlungen zum Regierungsprogramm 2020–2024 wurde von Seiten des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; heute Bundesministerium für Bildung) bereits ein erster Vorstoß für einen Quereinstieg gemacht, der jedoch keinen Zuspruch fand. Das war wohl damals bereits ein Zeichen dafür, dass die Einführung des „einfacheren“ Quereinstieg für die Allgemeinbildung ein steiniger Weg werden wird.

Österreich hatte zum damaligen Zeitpunkt Quereinstiegsmöglichkeiten im Bereich Sekundarstufe Berufsbildung und im Bereich Sekundarstufe Allgemeinbildung.

Der Quereinstieg war in der Sekundarstufe Berufsbildung (Unterricht von Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 19 Jahren an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen – BMHS) schon seit mehreren Jahren ein sehr erfolgreiches Beispiel.

Im gemeinsamen Studienrecht (in Kraft seit 1.10.2017) wurde dann ein neues Modell für Berufsumsteigerinnen und Berufsumsteiger im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung (Unterricht von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 18 Jahren an [Neuen] Mittelschulen ([N]MS), Polytechnischen Schulen (PTS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)) verankert. Die Zulassung zu einem solchen Studium für den Quereinstieg setzte voraus, dass Studieninteressentinnen und Studieninteressenten ein fachlich infrage kommendes (also auf einen bestimmten Unterrichtsgegenstand der Sekundarstufe bezogenes) Studium im Umfang von mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten absolviert haben und darüber hinaus facheinschlägige Berufspraxis im Umfang von mind. 3.000 Stunden nachweisen können. Das Modell sah vor, dass in einem sogenannten „Masterstudium für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in nur einem Unterrichtsfach" (120 EC, Abschluss: „Master of Education") die bereits erfolgte, fachliche Ausbildung durch hauptsächlich pädagogische Inhalte (Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Pädagogisch-Praktische Studien und Fachdidaktik) ergänzt wird. Im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung durften entsprechende Studienangebote ausschließlich nach Maßgabe des Bedarfs an Absolventinnen und Absolventen in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen befristet eingerichtet werden und waren – wie die übrigen Studienangebote für das Lehramt in diesem Altersbereich – in Kooperation mit den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (konkret als gemeinsam eingerichtete Studien) durchzuführen. Die Erstellung entsprechender Studienangebote oblag – nach Klärung des Bedarfs mit der jeweils zuständigen Bildungsdirektion – den Bildungsinstitutionen selbst (Universitäten und Pädagogische Hochschulen), wobei nicht nur regionale Bedarfe, sondern auch die den Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen zu berücksichtigen waren. Dies galt und gilt auch für die konkrete Studienorganisation (z. B. berufsbegleitend mit Block- und Abendlehrveranstaltungen und erhöhtem E-Learning-Angebot), wobei von Seiten des damaligen BMBWF stets die bestmögliche Nutzung von Synergien mit bereits bestehenden Studienangeboten (aus den entsprechenden Lehramtsstudien Sekundarstufe Allgemeinbildung) empfohlen wurde.

Im Jahr 2019 befanden sich zwei Quereinsteiger-Angebote für das Unterrichtsfach Musikerziehung in Durchführung (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien mit den Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich sowie der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und Entwicklungsverbund West). Da diese Angebote komplex in der Umsetzung waren (Nutzung der Verbundstruktur und somit langwierige Abstimmungen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) fanden diese kaum Zuspruch. Darüber hinaus war nicht abzusehen, ob und in welchen Fächern mit kritischen Bedarfslagen weitere Angebote entwickelt werden würden.

Im Frühjahr 2019 gab es vom damaligen Bundesminister Heinz Faßmann einen klaren Auftrag. In Österreich soll ein Quereinstieg für den Beruf einer Lehrkraft eingeführt werden. Dieser soll aber nicht nur Personalengpässe im Lehrpersonal decken, sondern langfristig in Österreich wirken. Im Sinne der Personalentwicklung sollte ein alternativer Zustieg zum Beruf einer Lehrkraft Menschen in der Weiterbildung mög-

lich gemacht werden, mit dem Ziel, dass der Lehrkräftebedarf an Österreichs Schulen abgedeckt ist und keine dienstrechtlichen Nachteile (Gehaltsabschläge, Sonderverträge etc.) entstehen. Verantwortlich sollten die Pädagogischen Hochschulen sein, da diese auch für die Fort- und Weiterbildung zuständig sind. Klares Ziel war somit ein nachhaltiges Modell einer zweiten Säule für den Einstieg in den Beruf einer Lehrkraft, neben dem klassischen Lehramtsstudium.

Im damaligen BMBWF wurde dafür bereits im Jahr 2020 ein Gesamtprojekt sowie eine Arbeitsgruppe eingerichtet. Zuerst intern mit Expertinnen und Experten des Dienst- und Studienrechts sowie Expertinnen und Experten aus den pädagogisch zuständigen Fachabteilungen. In einem weiteren Schritt unter Einbindung von Vertreterinnen und Vertretern von Teach for Austria, Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschulen, Personalisten aus den Bildungsdirektionen sowie dem Bildungsexperten Andreas Schnider. Ziel der Arbeitsgruppe war die Entwicklung eines Grundkonzepts für den Quereinstieg der Sekundarstufe Allgemeinbildung, inklusive eines konkreten Umsetzungsplans. Das Modell beinhaltete Ausführungen zu einem Aufnahme- und Auswahlverfahren, Bedingungen für die Qualifizierung im Rahmen eines Hochschullehrgangs, die Einrichtung der Zertifizierungskommission sowie die legistische Umsetzung. Zu all diesen Themenblöcken wurden eigene Teilprojekte eingerichtet.

Das Modell war einfach und orientierte sich an den bisher schon gängigen Quereinstiegsmodellen für den Beruf einer Lehrkraft: der Abschluss eines fachlich geeigneten Hochschulstudiums und eine mindestens 3-jährige (in Ausnahmefällen 1,5-jährige) nach Studienabschluss absolvierte facheinschlägige Berufserfahrung.

Mit der Novelle des Hochschulgesetzes 2021 wurde der Quereinstieg rechtlich verankert. 2022 folgte die dienstrechtliche Abbildung des neuen Modells und es trat die PD-Zuortnungs-Verordnung in Kraft, mit der das Eignungsfeststellungsverfahren (Zertifizierungskommission Quereinstieg) geregelt wurde. Die bundesweit agierende Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) hat die Aufgabe, in einem dreiphasigen Prozess (Prüfung der Unterlagen, Online Assessment und persönliches Gespräch) die Eignung für die Tätigkeit als Lehrperson im Quereinstieg festzustellen. Nach erfolgreicher Zertifizierung durch die ZKQ, können zertifizierte Personen nach erfolgreicher Bewerbung bei der Bildungsdirektion unmittelbar mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson beginnen und werden berufsbegleitend in einem Hochschullehrgang qualifiziert.

Herausfordernd war neben einer zeitlichen Komponente, die hausinterne Überzeugungsarbeit sowie die studien- und dienstrechtliche Umsetzung. Verbündete gab es nur wenige bei diesem Projekt. Insbesondere gab es viel Gegenwind von Seiten der Universitäten und der Österreichischen Universitätenkonferenz (uniko). Diese kritisierten das Vorhaben von Beginn an. In der übermittelten Stellungnahme zur Novelle des Hochschulgesetzes wurde unter anderem die fehlende Einbindung bzw. das Mitwirken der Universitäten, so wie es bisher in der Regel bei den Lehramtsstudien usus ist und war, kritisiert. Zudem wurde auch die Qualität des Modells infrage gestellt. Die gewerkschaftlichen Verhandlungspartner akzeptierten das Quereinstiegsmodell zwar, aber erreichten für die Dienstrechtsnovelle im Jahr 2022 in letzter Minute noch

die Aufnahme eines Passus, wonach Quereinsteigende von Schulleitungen nur subsidiär aufgenommen werden dürfen, also nur dann, wenn es keine vollqualifizierten Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen gibt. Die ÖH übte insofern Kritik, dass „Lehramtsstudierende […] oft sechs Jahre oder mehr in ihre Ausbildung [investieren], um die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten zu erwerben. Die Initiative „Klasse Job" suggeriere, dass eine Ausbildung nicht von Nöten sei" (Der ORF, 2023). Und auch von Seiten der Pädagogischen Hochschulen gab es zuerst kritische Stimmen. Diese waren aber bei der Umsetzung letzten Endes sehr unterstützend.

Damit der Quereinstieg auch die Öffentlichkeit und somit die gewünschte Zielgruppe erreichte, wurde von Seiten des damaligen BMBWF eine Werbekampagne unter dem Titel „Klasse Job" ins Leben gerufen. Ein besonderes Highlight dazu waren die Dreharbeiten. Es haben sich zahlreiche Quereinsteigende beworben, um dieser Kampagne ein Gesicht zu verleihen. Ein Beispiel war Rosemarie Havranek. Die damals 63-jährige Ex-Managerin arbeitete als Junglehrerin an einer Schule und konnte ihr jahrelanges Wissen aus der Praxis in den täglichen Unterricht einfließen lassen (siehe dazu auch Münzer-Greier, 2023). Ein weiterer großer Erfolgsmoment war, als die Registrierungsplattform online geschalten wurde und sich binnen kürzester Zeit mehr Bewerberinnen und Bewerber als erwartet registriert haben. Das neue Modell fand somit große Zustimmung.

Die Rekrutierungszahlen der vergangenen vier Jahre zeigen, dass jährlich weniger vollausgebildete Lehrkräfte rekrutiert werden. Während im Schuljahr 2022/23 noch 55,8 % des rekrutierten Personals vollausgebildete Lehrkräfte waren, lag die Zahl im Schuljahr 2025/2026 bei 44,4 %. Im Gegensatz dazu stieg die Zahl der Quereinsteigenden. So lag der Anteil im Schuljahr 2022/23 noch bei 5,5 %, während im Schuljahr bereits 11,9 % der rekrutieren Lehrpersonen Quereinsteigende waren. Dies ist insofern wichtig, da diese beiden Gruppen zu den vollausgebildeten Lehrkräften zählen und hingegen zu Lehramtsstudierenden und Personen mit Sondervertrag keine Abschläge im Gehalt etc. einbüßen. Mit der Einführung des Quereinstiegs wurde somit eine wichtige Maßnahme gegen den erhöhten Lehrkräftebedarf gesetzt.

Dies führt abschließend zu der Frage, was es braucht, damit der Quereinstieg in Österreich erfolgreich etabliert werden kann. Der Quereinstieg für Lehrkräfte soll langfristig und systematisch etabliert werden und darf nicht lediglich als kurzfristiges Instrument zur Abdeckung von Personalengpässen verstanden werden. Ziel ist es, zusätzliche Zugänge in den Beruf zu eröffnen und damit die Heterogenität des Lehrkörpers in einem Tätigkeitsfeld zu erhöhen, das von sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, großer Vielfalt sowie einer besonders hohen sozialen Verantwortung geprägt ist. Lehrkräfte leisten einen zentralen Beitrag zur Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft. Die Diversität innerhalb des Lehrkörpers – zu der der Quereinstieg maßgeblich beiträgt – ist dabei von besonderer Bedeutung. Der Quereinstieg stellt keinen „einfacheren" Zugang zum Beruf als Lehrkraft dar und wertet den klassischen Ausbildungsweg über ein Lehramtsstudium in keiner Weise ab. Vielmehr ergänzt er diesen und trägt zur notwendigen Vielfalt im Lehrerinnen- und Lehrerzimmer bei, die sich positiv auf die Diversität und das Lernklima in den Klassenzimmern auswirkt. Quereinsteigende sollen Lehramtsabsolventinnen

und Lehramtsabsolventen in ihrer Rolle und Verantwortung gleichgestellt sein. Entsprechend ist auch ein langfristiger Verbleib im Schulsystem zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist eine Schulkultur, die sowohl Quereinsteigende als auch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gleichermaßen anerkennt, wertschätzt und unterstützt. Im Schulsystem braucht es die konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten. Zusammenhalt, gegenseitige Unterstützung, Teamarbeit und der fachliche Austausch im Kollegium leisten einen wesentlichen Beitrag zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungssystems.

Eine Schlüsselrolle bei der Etablierung einer entsprechenden Schulkultur kommt der Schulleitung zu. Als Führungskraft ist sie für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Kultur an der Schule sowie für den Zusammenhalt des Kollegiums verantwortlich. Alle im System können voneinander lernen und durch die Erfahrungen und Perspektiven von Quereinsteigenden zusätzlichen Praxisbezug und neue Sichtweisen gewinnen. Gleichzeitig benötigen Quereinsteigende gezielte Unterstützung. Die Schulleitung ist hierbei in mehrfacher Hinsicht zentral, sowohl bei der Auswahl und Reihung im Bewerbungsprozess als auch bei der Begleitung am Standort. Es braucht eine offene und wertschätzende Schulkultur für Quereinsteigende, die von der Schulleitung aktiv gefördert und getragen wird, damit diese nachhaltig in das Kollegium integriert werden können. Evaluierungsergebnisse zum Quereinstieg in der Sekundarstufe Allgemeinbildung bestätigen diese Perspektive. Die Haltung und das Engagement der Schulleitungen sind entscheidend. Die Berufsbildung ist in dieser Hinsicht bereits einen Schritt voraus und zeigt anhand vorliegender Ergebnisse, welche Potenziale Personen aus der Praxis entfalten können. In der Berufsbildung ist dieser Mehrwert bereits gelebte Realität und wird entsprechend anerkannt. In der Sekundarstufe Allgemeinbildung sind die Grundlagen für den Quereinstieg gelegt und die Entwicklung verläuft in eine zukunftsweisende Richtung. Damit der Quereinstieg langfristig etabliert werden kann, braucht es eine strukturelle Verankerung in der Schulkultur – unabhängig vom jeweiligen Lehrkräftebedarf. Dazu sind insbesonders die Unterstützung durch Schulleitungen und der gezielte Ausbau einer offenen, diversitätsorientierten Schulkultur für Quereinsteigende erforderlich.

Literatur

Der ORF (2023): Unterricht: ÖH-Kritik an Quereinsteigern. Der ORF. https:// Unterricht: ÖH-Kritik an Quereinsteigern – tirol.ORF.at

Die neue Volkspartei & Die Grünen – Die Grüne Alternative (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm. 2020–2024. https:// Regierungsuebereinkommen_Kurzfassung.pdf

Münzer-Greier, M. (2023). Ex-Managerin (63) arbeitet als „Junglehrerin“. Krone. https:// www.krone.at/2955061

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs (2017): Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022. https://regierungsprogramm_2017-2022.pdf

Rechnungshof Österreich (2025): Lehrpersonaleinsatz. https://Bericht des Rechnungshofes: Lehrpersonaleinsatz

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.03
Waxmann, 2026

Maria-Luise Braunsteiner und Andreas Schnider

Rekrutierung von Quereinsteiger*innen für den Lehrer*innenberuf

Zahlen und Fakten zum Bewerbungsprozess

1. Einleitung: Lehrpersonenmangel

Die im Laufe der Jahrzehnte wiederkehrende Herausforderung des Lehrpersonenmangels lässt sich historisch gut belegen und wurde im deutschsprachigen Raum immer wieder wissenschaftlich aufgearbeitet (z. B. Titze, 1990; Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023). Als Gründe werden unter anderem die hohe Arbeitsbelastung, geringes gesellschaftliches Ansehen, in der Folge eine hohe Berufsabbrecherquote und die Überalterung genannt (Education International, 2025; OECD, 2025). Den unterschiedlich langen Wellen von Überschuss und Mangel an Lehrpersonen liegen quantitative, sich gegenseitig beeinflussende Parameter zugrunde, die die „tendenzielle Unsteuerbarkeit" begründen könnten (Terhart, 2023, S. 436; Criblez, 2017). Länderberichte analysieren dazu die vielfältigen Ursachen des Lehrermangels in einem Land und tragen dazu bei, die ergriffenen Maßnahmen in einen Kontext mit den Ursachen zu setzen und zu verstehen. Altrichter et al. (2026) kritisieren den fehlenden Länderbericht für Österreich und gehen u. a. der Frage nach, welche Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrermangels in Österreich ergriffen wurden und welche nationalen Indikatoren und Statistiken zum Verständnis und den Effekten des Lehrermangels beitragen könnten.

Neben Initiativen, Lehramtsstudien und den Lehrer*innenberuf attraktiver zu gestalten, haben weltweit Career Change Teachers (CCT)-Programme zugenommen (Varadharajan & Buchanan, 2021). Eine aktive Rekrutierung von Personen ohne klassischen Lehramtsabschluss in den Lehrer*innenberuf zählt zu den erfolgreichen Strategien, um dem Lehrpersonenmangel entgegenzuwirken. Im angloamerikanischen Raum und etwa in Australien sind CCT-Programme schon länger erprobt (Laczko-Kerr & Berliner, 2002). Mit der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrung wird die Annahme verbunden, dass die Quer- und Seiteneinsteigenden Kompetenzen mitbringen, die für den Lehrer*innenberuf hilfreich sind und bereichernd auf die betreffenden Schulen wirken (Bellenberg, Bressler, Rotter & Reintjes, 2021; Joller-Graf, 2000; Williams & Forgasz, 2009; Bauer & Kost, 2023; Burgstaller, 2025). Allerdings erfordert das Wirksamwerden dieses Effekts eine aktive Anerkennung und den Einbezug

der außerschulischen Kompetenzen von alternativ zertifizierten Lehrpersonen (Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey, 2024, S. 20). Dem Argument einer Deprofessionalisierung (Bacher et al., 2024) setzt Terhart (2023) einerseits die Forderung nach Wiederentlassung bei Nichtbewährung (auch bei regulär ausgebildeten Lehrpersonen) und die Definition von Mindeststandards (etwa ein Fachstudium) für eine Qualifizierung entgegen. Gerade in der Ausbildung von Sekundarstufenlehrpersonen in Österreich kommt dem fachwissenschaftlichen Anteil des Studiums nach wie vor eine hohe Bedeutung zu, während der bildungswissenschaftliche Anteil des Studiums weiter reduziert worden ist. Es bleiben offene Fragen in Bezug auf Lerngelegenheiten, die professionsfördernd sein können (Flick-Holtsch et al., 2024). In letzter Zeit befassen sich mehrere Studien mit relevanten Aspekten des Quereinstiegs in den Lehrer*innenberuf in Österreich (z. B. Resch & Ladendorfer, 2026; Porsch, Reintjes & Bellenberg, 2025; Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey, 2024, OECD, 2025b, Huber & Haupt, 2026). Die Fragestellungen befassen sich zum Beispiel mit der Akzeptanz von quereinsteigenden Lehrpersonen in der Schule, den Bedingungen für den langfristigen Verbleib im Lehrer*innenberuf, dem Vergleich von Lehramtsabsolvent*innen und Quereinsteiger*innen im Bezug auf emotionale Erschöpfung, aber auch mit der Qualität der berufsbegleitenden Qualifizierung.

Mit dem folgenden Beitrag wird die Absicht verfolgt, Informationen zum Bewerbungs- bzw. Zertifizierungsverfahren, zu den Voraussetzungen der Bewerber*innen (Alter, Geschlecht, Studienart, Studienlevel) und zu den zertifizierten Unterrichtsfächern anhand anonymisierter Daten aus dem Bewerbungsportal zur Verfügung zu stellen.

2. Methode und Datengrundlage

Das Design des vorliegenden Beitrags ist in Anlehnung an das Format eines Data Papers konzipiert. Detaillierte Zahlen und Fakten zum Quereinstieg entziehen sich aufgrund der Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen und der fehlenden Erhebung und Analyse der Daten aus dem Bewerbungsportal der öffentlichen (bildungspolitischen) und wissenschaftlichen Nutzung. Die Ergebnisse der projektierten Datenanalyse sollen die Möglichkeit bieten das Potenzial der Datensätze zu erkennen, daraus Informationen abzuleiten und Schlüsse für die Weiterentwicklung des Quereinstiegs zu generieren. Der in vielen Fällen deskriptiven Darstellung der ausgewerteten Daten werden Kontextinformationen zu den gesetzlich festgelegten Ablaufschritten des Zertifizierungsprozesses im Zeitraum von 2022–2025 vorangestellt.

Die im Bewerbungsportal vorliegenden Daten umfassen Informationen, die Bewerber*innen zu ihrer Person (z. B. Geburtsdatum, akademische Titel, Staatsbürgerschaft) in den dafür vorgesehenen Feldern ausfüllen und durch das Hochladen dazugehörender Unterlagen (z. B. Lebenslauf, Sammelzeugnisse, Arbeitsnachweise) belegen. Die Struktur des Portals folgt dem prozessorientierten Aufbau des Bewerbungsprozesses, indem die einzelnen Ablaufschritte des Bewerbungsprozesses möglichst sinnvoll und benutzer*innenfreundlich professionell digital umgesetzt wurden.

Demgemäß enthält es ebenso Ergebnisse des Zertifizierungsprozesses (z. B. Stellungnahmen der Mitglieder der Zertifizierungskommission, Protokolle, zertifiziertes Fach, Ablehnungsgründe), die detailliert dokumentiert werden. Da das Portal für die Zertifizierungsarbeit erstellt worden ist, liefert es keine zusammenfassenden, bzw. ablesbaren Daten für Forschungszwecke.

Für die vorliegende Analyse wurden spezifische Fragen definiert, die den Rahmen der Analyse der Datensätze definieren. Sie zielen darauf ab, Transparenz bezüglich der Voraussetzungen der zertifizierten Bewerber*innen zu schaffen, den Umfang und die Art der zertifizierten Fächer für ganz Österreich darzustellen, aber auch z. B. die zugrundeliegenden Studien der Bewerber*innen zu beleuchten. Die Auswertungen wurden auf Basis des Datenpools von 5.737 Personen, die von Februar 2023 (Bewerbung ab 11/2022) bis zum 31.12.2025 zertifiziert worden sind, vorgenommen. Zu den abgelehnten Bewerbungen wurden keine Auswertungen vorgenommen. Eine zentrale Anforderung an die Archivierung und Nachnutzung von personenbezogenen Forschungsdaten ist die Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen und die Wahrung der Persönlichkeitsrechte von Untersuchungspersonen. Einen der Bausteine hierzu stellt die Anonymisierung der Forschungsdaten dar. Mit dem Begriff „Anonymisierung" wird hier der Prozess bezeichnet, aus Forschungsdaten diejenigen Informationen zu entfernen, die eine Identifikation konkreter Personen ermöglichen würden.

Zur Gewährleistung maximaler Datensicherheit und Vertraulichkeit wurde daher ein striktes Pseudonymisierungsverfahren implementiert. Dabei wurden sämtliche direkten Personenidentifikatoren durch kryptografisch generierte, zufällige IDs ersetzt. Die Zuordnungstabelle (Key-File) wird technisch und organisatorisch getrennt von den Analysedaten aufbewahrt (Separationsprinzip). Der Zugriff auf diesen Schlüssel ist durch ein strenges Berechtigungskonzept sowie zusätzliche Verschlüsselung gesichert, sodass eine Re-Identifizierung der betroffenen Personen für Unbefugte sowie im regulären Auswertungsprozess technisch ausgeschlossen ist. Die Datenprozessierung erfolgte über eine hybride Pipeline in einer isolierten, Air-Gapped-Docker-Umgebung. Primär wurde ein deterministisches Python-Skript zur strukturellen Analyse eingesetzt. In komplexen Grenzfällen kam ergänzend das Large Language Model (LLM) Qwen als Fallback-Instanz zur semantischen Klassifizierung zum Einsatz. Zur Qualitätssicherung wurde die Korrektheit der automatisierten Auswertung durch eine systematische Zufallsstichprobe (150) händisch validiert, wobei eine Übereinstimmungsquote von 97,34 % erzielt wurde.

Von der Brutto-Datenbasis 5.737 wurden im Rahmen des Data-Cleaning-Prozesses zwei Filterstufen angewandt. Bei der Vollständigkeitsprüfung wurden 168 Datensätze (2,93 %) aufgrund fehlender Primärinformationen exkludiert. Mit der Zuordnungsvalidierung erwiesen sich weitere 238 Datensätze (4,27 % der verbliebenen Daten) aufgrund fehlender Eindeutigkeit innerhalb der Systematik als nicht valide auswertbar. Daraus ergibt sich ein bereinigtes Netto-Sample von 5.331 Datensätzen (92,92 %), welche die Grundlage für die finale Analyse bilden. Manche Analysen sind mit 5.569 (97,07 %) Datensätzen möglich gewesen. Im Rahmen der Fächerverteilung

wurden für die 5.537 (100 %) Personen insgesamt 9.898 Fachzuordnungen identifiziert.

3. Quereinstieg und Bewerbungsprozess in Österreich

Die in Folge des Lehrpersonenmangels in Österreich vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gestartete Initiative „Klasse Job" (2022) sah neben anderen Maßnahmen auch den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf für die Sekundarstufe Allgemeinbildung vor.[1] Ähnliche Initiativen, z. B. in Deutschland, unterscheiden zwischen Direkteinstieg (ohne Lehramtsstudium, ohne Vorbereitungsdienst, ohne Qualifizierungsmaßnahme), Seiteneinstieg (universitärer Abschluss mit Affinität zu einem Unterrichtsfach, ohne Lehramtsstudium, berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme sehr unterschiedlicher Quantität und Qualität) und Quereinstieg (ohne Abschluss ihres Lehramtsstudiums Einstieg in den Vorbereitungsdienst) (Anders, 2025). Die Verfahren in Deutschland sind jedoch je Bundesland höchst unterschiedlich. In Österreich werden durch ein einheitliches Verfahren auf Basis einheitlicher Qualitätskriterien Quereinsteiger*innen für ein Unterrichtsfach zertifiziert.

Mit dem Schuljahr 2022/23 starteten die ersten Bewerbungen für den Quereinstieg für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (Sek AB). Damals projektierte das BMBWF etwa 500 Bewerber*innen pro Jahr, tatsächlich stieg die Anzahl der Bewerbungen jährlich auf etwa das Zehnfache. Mit November 2022 wurde die Aufgabe der Prüfung der Zugangsvoraussetzungen der Bewerber*innen einer Zertifizierungskommission (ZKQ) überantwortet. Die dafür erforderlichen gesetzlichen Grundlagen sehen ein dreistufiges Verfahren[2], das Bewerber*innen positiv durchlaufen müssen, vor (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 46). Damit stellt das Verfahren im Vergleich zu Deutschland einen deutlich „kontrastierenden" (Kreis, Seel & Ophardt, 2024, S. 9) und konzertierten Reformweg in Österreich dar.

Die drei im Gesetz (PD-Zuo-V[3]) festgelegten Prozessphasen des Zertifizierungsverfahrens für die Sekundarstufe Allgemeinbildung zielen darauf ab, Quereinsteiger*innen als Lehrpersonen für den Unterricht in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern zu attrahieren bzw. zu zertifizieren. Die betreffenden Personen sind nach erfolgreicher Absolvierung des Verfahrens berechtigt, nach den Lehrplänen[4] der Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen zu unterrichten. Gemäß der Struktur der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich qualifiziert die Ausbildung für die gesamte Sekundarstufe (bis zur Matura).

---

1 In der Sekundarstufe Berufsbildung gibt es eine lange Tradition, nach der Lehrpersonen ohne Lehramtsstudium fachtheoretische und fachpraktische Fächer mit einer begleitenden pädagogisch-didaktischen Ausbildung unterrichten können/dürfen.

2 PD-Zuordnungs-Verordnung, §§ 7–12.

3 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_399/BGBLA_2022_II_399.pdfsig

4 Abrufbar im Rechtsinformationssystem des Bundes in der geltenden Fassung: https://www.ris.bka.gv.at

Diesem Erfordernis muss auch im Quereinstieg Rechnung getragen werden: Die fachwissenschaftlichen Anteile der von den Bewerber*innen „mitgebrachten" Studien müssen daher auch die Kompetenzen und Anwendungsgebiete des jeweiligen Lehrplans in der Oberstufe abdecken.

Für die berufsbegleitende Qualifizierung absolvieren zertifizierte und sich bereits im Schuldienst befindende Lehrpersonen einen Hochschullehrgang im Umfang von 60 ECTS-AP, im Falle eines Zugangs mit einem Bachelorabschluss 90 ECTS-AP (inklusive Masterarbeit) an einer Pädagogischen Hochschule. Für die Hochschullehrgänge wurde ein österreichweites Rahmencurriculum entwickelt, das den Hochschulen zur Entwicklung ihrer individuellen Quereinstiegscurricula diente (Qualitätssicherungsrat, 2023). Auch diese Curricula erforderten eine positive Stellungnahme[5] des Qualitätssicherungsrates (QSR). In ihrem Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2024 beschreiben Flick-Holtsch, Forster-Heinzer und Frey den Status quo des Quereinstiegsprogramms, identifizieren aufgrund vorliegender Studien jene Elemente, die Quereinstiegsprogramme enthalten sollen, um den Verbleib im Berufsfeld unterstützen zu können, und leiten daraus Impulse für deren Weiterentwicklung ab.

3.1 Prüfung der Bewerbungen. Erste Stufe[6]

Die Bewerber*innen für eine Quereinstiegszertifizierung für allgemeinbildende Fächer in der Sekundarstufe Allgemeinbildung registrieren sich über das Portal „Getyourteacher – Quereinsteiger/innen" mit ihren Kontaktdaten und laden dort alle erforderlichen Unterlagen hoch. Dazu gehören alle akademischen Abschlüsse (inklusive Curricula, Sammelzeugnisse, Transcripts of Records der absolvierten Studien), die aus Sicht der Bewerber*innen fachverwandte Hochschul- bzw. Universitätsstudien für ein Unterrichtsfach sind, ein Lebenslauf, ein Motivationsschreiben, ein Bewerbungsvideo, Dienstzeugnisse, die aus Sicht der Bewerber*innen die 1,5- (bei Mangel- oder Bedarfsfächern[7]) bis 3-jährige fachverwandte Berufspraxis in Vollzeit gegen Bezahlung belegen, sowie ein Versicherungsdatenauszug (Nachweise für die facheinschlägige Berufspraxis). Bei nicht deutscher Muttersprache ist auch ein Sprachzertifikat (mindestens C1) für die Bildungssprache Deutsch hochzuladen. Im Portal tragen die Bewerber*innen auch ihre Fächerwünsche ein.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Anzahl der Bewerbungen von Beginn der Initiative im November 2022 bis zum Ende des Beobachtungszeitraums Dezember 2025.

5 Abrufbar auf der Seite des QSR: https://www.qsr.or.at/
6 PD-ZuoV, § 9, (1), (2), (3).
7 Der Bedarf ist regional unterschiedlich, wird aber bundesweit durch das BMB (in alphabetischer Reihenfolge) für Bewegung und Sport, Deutsch, Englisch, Informatik, Inklusive Pädagogik, Latein und Mathematik angegeben. Vgl. https://zukunft.klassejob.at/ranking

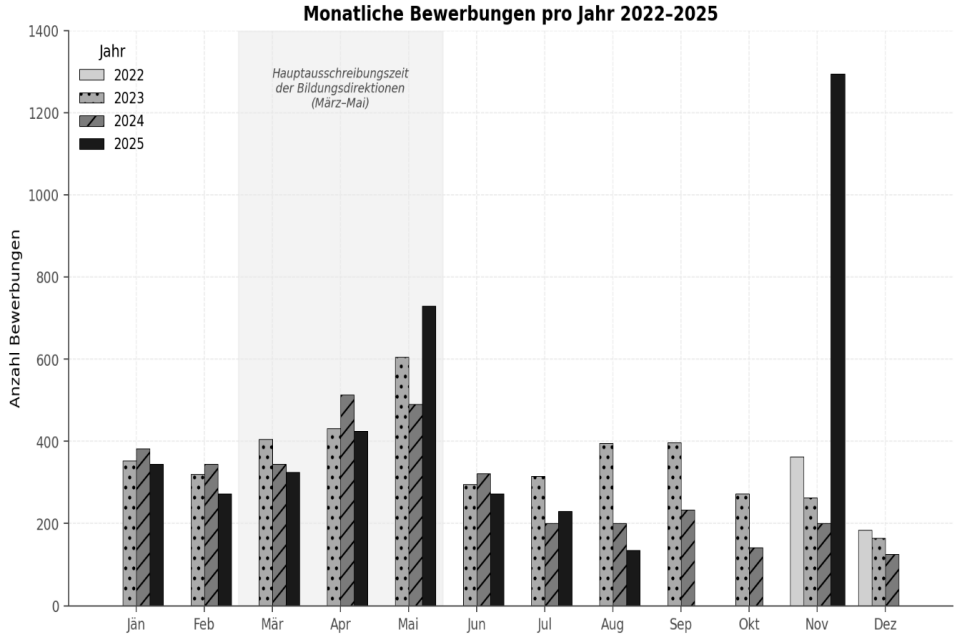


Abbildung 1: Monatliche Bewerbungen pro Jahr 2022–2025 (Hauptausschreibungszeit der Bildungsdirektionen März–Mai grau hervorgehoben)

In den Monaten März, April und Mai finden die Hauptstellenausschreibungen der Bildungsdirektionen in den Bundesländern statt. Obwohl das Verfahren etwa drei Monate dauert, zeigen diese Monate in allen drei Jahren erhöhte Bewerbungszahlen. Allerdings verfügen manche Bewerber*innen schon über eine Stellenzusage bzw. eine Zusage für ausgeschriebene Stunden, die sie mangels eines bereits vorhandenen Zertifikats mit einem Sondervertrag annehmen.

In diesem ersten Prozessschritt müssen ungefähr bei der Hälfte der Bewerber*innen Dokumente, Videos, Dienstzeugnisse, Versicherungsdatenauszüge, Curricula, Studienunterlagen, Bewertungsschreiben durch ENIC-NARIC für ausländische Studien oder Studien, die nicht innerhalb der EU absolviert wurden, nachgefordert werden. Es gibt auch etliche Bewerber*innen, die sich auf die Bitte der Nachreichung von Dokumenten gar nicht mehr oder mit großer zeitlicher Verzögerung melden.

Über das mögliche Unterrichtsfach (fakultativ Unterrichtsfächer) stellen die jeweiligen Senate der ZKQ mit ihren Mitgliedern ein Einvernehmen her. Dazu ist die genaue Prüfung der Voraussetzungen erforderlich. Bereits in diesem Verfahrensschritt werden Bewerbungen abgelehnt, weil Bewerber*innen u. a. die nötige Berufspraxis und/oder ein fachverwandtes Studium und/oder vielfach überhaupt ein absolviertes, mindestens 180 ECTS-AP umfassendes Hochschul- bzw. Universitätsstudium, fehlen. Für die Nicht-Bedarfsfächer führt das Fehlen eines abgeschlossenen (Bachelor- und) Masterstudiums bzw. Diplomstudiums und/oder der geforderten mindestens dreijährigen fachverwandten Berufspraxis zu einer Ablehnung. Weitere Ablehnungsgründe sind u. a. der Einsatzwunsch auf der Primarstufe, nur in der Mittelschule oder in der

Sekundarstufe Berufsbildung; sowie nicht ausreichende Deutschkenntnisse (Mindestanforderung C1).

3.2 Prüfung der Eignung für den Lehrer*innenberuf – Online-Assessment. Zweite Stufe[8]

Das Online-Assessment stellt die zweite Stufe des Eignungsfeststellungsverfahrens dar. Über die Weitergabe in diesen Prozessschritt wird ein Einvernehmen zu jeder/jedem Bewerber*in in der Zertifizierungskommission hergestellt. Danach werden die Personendaten (Nachname und E-Mail-Adresse der Bewerber*innen) dem Institut für differentielle Psychologie an der Universität Graz übermittelt, das das Online-Assessment – einschließlich Terminvereinbarung und Auswertung – selbsttätig durchführt. Die Online-Testung dauert maximal zwei Stunden und wird unter Aufsicht durchgeführt. Das Verfahren wurde vom Institut für differentielle Psychologie im Auftrag des BMBWF auf Basis des langjährig erprobten und standardisierten Aufnahmeverfahrens für das Lehramt im Entwicklungsverbund Süd-Ost speziell für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung weiterentwickelt. Getestet werden „kompetenz-, persönlichkeits- und einstellungsbezogene Merkmale“[9], die essenziell für die Anforderungen an den Lehrer*innenberuf sind. Die Ergebnisse des Online-Assessments werden an die Zertifizierungskommission übermittelt (vgl. hierzu den Beitrag Weissenbacher, Fromherz & Neubauer in diesem Band).

Mit bedingt geeigneten Bewerber*innen (in einer Dimension unter dem Cut-Off) wird das Ergebnis im nachfolgenden Anhörungsgespräch diskutiert und reflektiert – das Ergebnis dieses Diskurses wird im Protokoll festgehalten und kann neuerlich zu einer Ablehnung führen. Wer den festgelegten Cut-Off bei zwei der sieben Dimensionen unterschreitet, dessen Bewerbung wird abgelehnt.

3.3 Anhörung vor der Zertifizierungskommission. Dritte Stufe[10]

All jene Bewerber*innen, die das Online-Assessment sehr gut oder auch bedingt bestanden haben, werden zu einem halbstündigen Online-Anhörungstermin eingeladen. Von Beginn an wurden aufgrund der großen Bewerber*innenanzahl alle Anhörungen digital durchgeführt. Die Anhörung ist der wesentliche Schritt, in dem sich die Kommission einen letztgültigen Eindruck hinsichtlich Zertifizierung bzw. Ablehnung eines/einer Bewerber*in macht. Der zuständige Senat, bestehend aus einem Senatsvorsitzenden und einem Mitglied, prüft in der Vorbereitung auf das Anhörungsgespräch nochmals alle eingereichten Unterlagen. Aufgrund der Fülle der Bewerbungen war es nicht möglich, einen Senat mit vier Mitgliedern zu bestücken; außerdem war nur die Online-Variante möglich.

---

8 PD-ZuoV, § 9, (4), (5).
9 https://quereinstieg-lehramt.uni-graz.at/de/online-assessment/
10 PD-ZuoV, §§ 11,12.

Zur Vorbereitung auf das Anhörungsgespräch werden Bewerber*innen gebeten, sich mit dem jeweils spezifischen Lehrplan (dazu wird der entsprechende Link bei der Terminvereinbarung mitgeschickt) auseinanderzusetzen. Im Anhörungsgespräch wird der/die Bewerber*in über die Entscheidung der ZKQ bezüglich des Unterrichtsfaches bzw. der Unterrichtsfächer, für das/die eine Zertifizierung erteilt werden kann, informiert. Nicht selten geben Bewerber*innen nämlich als Wunschfächer auch solche Fächer an, für die keine fachlichen Voraussetzungen bestehen. Da das Konzept des Quereinstiegs die jeweiligen fachwissenschaftlichen Voraussetzungen für ein Unterrichtsfach als Zertifizierungsbedingung sieht, werden diese im Anhörungsgespräch nochmals thematisiert, denn der berufsbegleitende Hochschullehrgang bietet zum jeweiligen Unterrichtsfach ausschließlich fachdidaktische (und bildungswissenschaftliche) Inhalte.

Gründe für eine Ablehnung in Phase 3 sind zum Beispiel: mangelnde Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch (diese wird oft schon durch das Video deutlich und führt dann schon früher zu einer Ablehnung), mangelnde fachliche Kompetenz für die gesamte Sekundarstufe Allgemeinbildung (im Falle eines Maturafaches bis zur Matura) im angegebenen Unterrichtsfach, fehlende Auseinandersetzung mit dem spezifischen Lehrplan, eine fehlende realistische Vorstellung von Schule (z. B. in Bezug auf die Diversität der Schüler*innen), das Fehlen einer angemessenen Haltung oder auch eine Nichterkennbarkeit der Motivation für den Lehrer*innenberuf. Da der Quereinstieg breit beworben wird, z. B. auch über das Arbeitsmarktservice (AMS)[11], liegt neben der Berücksichtigung des Motivationsschreibens im Anhörungsgespräch ein Fokus auf einschlägigen Fragestellungen die Motivation betreffend.

In allen drei Phasen muss Einstimmigkeit in der Kommission gefunden werden. Bewerbungen, über die keine Einigkeit besteht, werden bei den einmal im Monat stattfindenden ZKQ-Gesamtsitzungen – alle vier Senate gemeinsam präsent – durchbesprochen und über ein erzieltes Ergebnis wird abgestimmt.

4. Zertifizierungen

4.1 Zertifizierte Fächer

Die Mitglieder der ZKQ verfügen über facheinschlägige Expertisen (Naturwissenschaften, Sprachen, Inklusive Pädagogik u. a.) und langjährige Erfahrung im Bildungsbereich. Die Kenntnis der (neuen) Fachlehrpläne für die Sekundarstufe Allgemeinbildung ist dabei unabdingbar.

Der Quereinstieg zertifiziert prinzipiell für ein Fach. Noch im Jahr 2023 baten die Bildungsdirektionen um Angabe eines zweiten, fakultativ dritten Faches, das durch die absolvierten Studien gerechtfertigt werden kann, um den Einsatzbereich der Bewerber*innen erweitern zu können. Vom Gesetz her ist dies möglich. Zudem gibt es absolvierte Studien, die per se die Zertifizierung für ein zweites Fach nahelegen, wenn die fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen der Bewer-

11 https://www.karrierekompass.at/schwerpunktthemen/quereinstieg-in-den-lehrer-innenberuf

ber*innen dazu vorliegen – z. B. Kunst und Gestaltung und Technik und Design, Informatik und Digitale Grundbildung, Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Die Zertifizierung für mehr als ein Fach ergibt sich dabei auch aus Mehrfachstudien der Bewerber*innen bzw. durch Erweiterungsstudien und gewählte Schwerpunkte in den Studien.

Das Ministerium hatte ein Vorbereitungsteam (dessen Mitglieder danach die Senatsvorsitzenden in der ZKQ waren) von vier Expert*innen beauftragt, das Verfahren auf Basis der gesetzlichen Vorgaben zu entwickeln. Dabei legte das Vorbereitungsteam das Ausmaß von mindestens 30 ECTS-AP facheinschlägiger Studienanteile (bei fachverwandten Studien) für die Zertifizierung in einem Unterrichtsfach fest. Diese 30 ECTS-AP müssen deckungsgleich mit den Inhalten des Lehrplans sein. Bei Unsicherheiten müssen Bewerber*innen eine Gegenüberstellung – Studieninhalte versus Lehrplaninhalte – vorlegen.

Auf Basis des oben beschriebenen Prozesses wurden im Zeitraum 2022–2025 5.737 Personen zertifiziert. Die Abbildung zeigt die Top 20 der zertifizierten Fächer in diesem Zeitraum. Für die Analyse der Fächerverteilung konnten 100 % (5.737 Personen) der Datensätze verwendet werden. Im Rahmen der Fächerverteilung wurden für diese 5.737 Personen insgesamt 9.898 Fachzuordnungen identifiziert. Die Anzahl der zertifizierten Fächer ist dabei um 4.161 höher als die Anzahl der zertifizierten Personen, da eine Person für mehr als ein Fach zertifiziert werden kann.

Für die weiteren Analysen (Kapitel 5) wurden die NQR-Zuordnungen herangezogen. Dabei kommen nach den gesetzlichen Vorgaben für den Quereinstieg die Studienabschlüsse, die den NQR-Leveln 6–8 zugeordnet werden können und damit den tertiären Bildungsbereich umfassen, in Frage. Die Abbildung zeigt die Gesamtzahl der zertifizierten Fächer für Bewerber*innen auf allen drei NQR-Leveln.

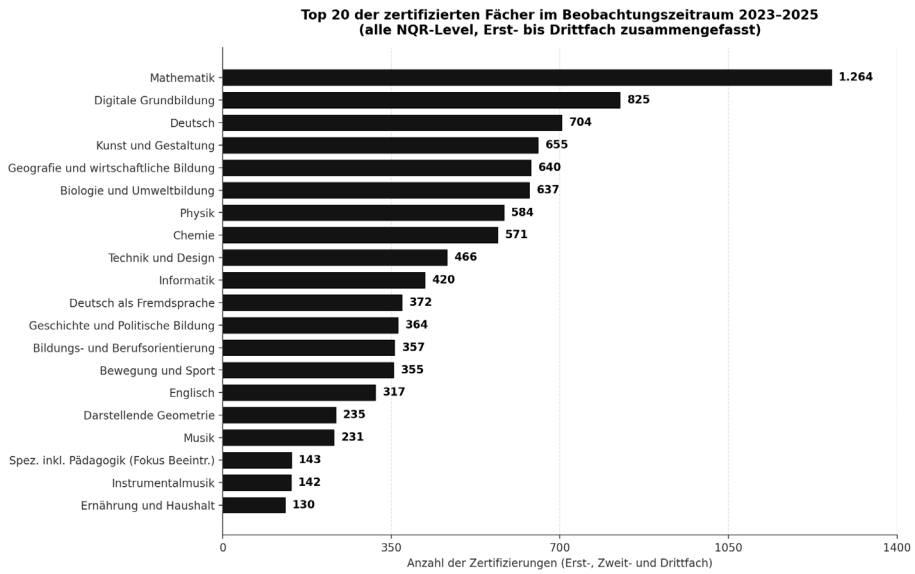


Abbildung 2: Top 20 der zertifizierten Fächer im Beobachtungszeitraum 2023–2025 (alle NQR-Level, Erst- bis Drittfach zusammengefasst; n = 5.737 Personen)

Insgesamt wurden im angegebenen Zeitraum 39,86 % der Bewerber*innen (2287 Personen) für ein Fach, 48,13 % (2761 Personen) für zwei Fächer und 12,01 % (689 Personen) für drei Fächer zertifiziert. Da die Eintragungen der zertifizierten Fächer im Portal kein verlässliches Ranking zulassen, wird hier von einer Darstellung der Zusammensetzung der Balken abgesehen. Dennoch können grundsätzliche Aussagen aus den vorliegenden Daten getroffen werden. Mathematik dominiert das Spektrum der zertifizierten Fächer mit einem Anteil von etwa 13 % deutlich. Deutsch und Deutsch als Fremdsprache gemeinsam sind durch etwa 11 % repräsentiert. Die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie- und Umweltbildung, Physik und Chemie machen gemeinsam etwa 18 % der zertifizierten Fächer aus. Für die MINT-Fächer insgesamt ergibt sich ein Prozentsatz von 31 %. Für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung) wurden innerhalb des Beobachtungszeitraums relativ wenige (1,5 %) Zertifikate ausgestellt. Bewerbungen dafür gab es immer wieder, allerdings machte erst die Dienstrechtsnovelle 2024/25 eine Bewerbung bzw. Zertifizierung möglich. Seit 1.9.2025 sind die Zertifizierungen dafür signifikant angestiegen. Auffällig ist die Position der Digitalen Grundbildung als zweithäufigstes Fach. Sie wird in vielen Fällen gemeinsam mit einem naturwissenschaftlichen oder technischen Erstfach zertifiziert und ist damit ein klassisches „Huckepack-Fach". Der Begriff Huckepack-Fach[12] wird im Kontext der statistischen Auswertung für ein Fach verwendet, das als zweites Unterrichtsfach dann aufscheint, wenn das erste zertifizierte Unterrichtsfach entweder eine hohe Fachverwandtschaft (aufgrund des absolvierten Studiums) zum zweiten Unterrichtsfach aufweist oder eine Erweiterung zum ersten Unterrichtsfach darstellt. Dies trifft in vielen Fällen z. B. für Informatik und Digitale Grundbildung, Mathematik und Darstellende Geometrie, Kunst und Gestaltung und Technik und Design, Musik und Instrumentalmusik, etc. zu.

4.2 Welche Studien führen zu welchen zertifizierten Fächern?

Der folgenden Übersicht (Tab. 1) liegen Datenauswertungen aus den Lebensläufen der Bewerber*innen und den ausgestellten Zertifikaten zugrunde. Für die Prüfung der facheinschlägigen und fachverwandten Studienanteile durch die ZKQ werden die Curricula der angeführten Studien und die Sammelzeugnisse bzw. Transcripts of Records, die auch die absolvierten Erweiterungsstudien und Wahlbereiche zeigen, herangezogen. Die Facheinschlägigkeit oder Fachverwandtschaft eines Studiums für ein Unterrichtsfach ist auch abhängig von der spezifischen Gestaltung der Studien (z. B. Mathematikanteile in naturwissenschaftlichen Studien oder sprachanalysierende Anteile in Kommunikationswissenschaften) durch die hochschulische Einrichtung. Je nach Hochschule, bzw. Universität (z. B. Montanuniversität, Technische Universitäten, Universität für Bodenkultur, Kunstuniversitäten, Universitäten Graz, Innsbruck, Linz, Salzburg, Wien) werden Studieninhalte mit speziellen Foki angeboten. In der folgenden Tabelle sind verschiedene Studienbezeichnungen der Universitäten und Fachhochschulen aufgelistet, die zur Zertifizierung für das entsprechende Unterrichtsfach

12 Vgl. in Anlehnung an die Verwendung des Begriffs z. B. an der Universität Passau.

geführt haben. Dabei führt nicht die Studienbezeichnung an sich, sondern der Anteil der facheinschlägigen Studienanteile im jeweiligen Studium zur Zertifizierung für das Unterrichtsfach. Die Liste kann auch wachsen, da sich Curricula ändern, z. B. professionsorientierte Curricula von Fachhochschulen.

Tabelle 1: Studien der Bewerber*innen je Unterrichtsfach

Zertifiziertes Unterrichtsfach	**Zugrundeliegende Studien – alle NQR-Level (Bachelor, Diplom, Master, Doktorat) und alle hochschulischen Einrichtungen (Fachhochschulen, Universitäten)**
Mathematik	• Mathematik • Technische Mathematik • Wirtschaftsmathematik • Wirtschaftsingenieurwesen (Teilbereiche) • Wirtschaftsstudien (Teilbereiche) • Volks- und Finanzwirtschaft • Energie- und Antriebstechnik • Umweltwissenschaften • Informatik (weniger häufig, aber möglich in Kombination), etc.
Informatik & Digitale Grundbildung	• Informatik • Wirtschaftsinformatik • Softwareengineering • Digitale Kommunikation / Digital Business • Künstliche Intelligenz, etc.
Deutsch	• Germanistik • Vergleichende Literaturwissenschaft • Kommunikationswissenschaft/Publizistik (häufig in Kombination) • Deutsche Philologie • Translationswissenschaft (mit Deutsch) • Sprach- und Kulturwissenschaften, Theaterwissenschaft, etc.
Geografie und wirtschaftliche Bildung	• Geografie/Erdwissenschaften • Wirtschaftsgeografie • Betriebswirtschaft/Volkswirtschaft (teilweise) • Internationale Wirtschaft
Biologie und Umweltbildung	• Biologie • Genetik, Ökologie, Zoologie, Botanik • Biotechnologie, Biomedizinische Analytik • Veterinärmedizin • Umwelt- und Bioressourcenmanagement, etc.
Kunst und Gestaltung	• Kunstgeschichte • Bildende Kunst • Angewandte Kunst • Grafik / Design • Architektur (manchmal), etc.
Chemie	• Chemie • Technische Chemie • Molekulare Biologie (mit Schwerpunkt Chemie) • Pharmazie, etc.
Physik	• Physik • Technische Physik • Angewandte Physik • Biophysik, • Physikalische Chemie • Maschinenbau, etc.
Technik und Design	• Textildesign • Mode & Design • Architektur • Interior Design, etc.
Geschichte und Politische Bildung	• Geschichte • Politikwissenschaft • Rechtswissenschaften (in Kombination), etc.
Deutsch als Fremdsprache	• DaF/DaZ-Ausbildung oder Zertifikatskurse • Germanistik/ Deutsche Philologie • Translationswissenschaft (Deutsch + Fremdsprache) • Slawistik / Romanistik mit Deutsch • Internationale Sprachstudien, etc.
Bildungs- und Berufsorientierung	• Pädagogik/Bildungswissenschaft • Psychologie • Soziale Arbeit, etc. Oft in Kombination mit einer Lehrlingsausbilder*innenprüfung
Bewegung und Sport	• Sportwissenschaften • Sport- und Bewegungswissenschaften • Physiotherapie (selten, aber einzelne Einträge), etc.

Englisch	• Anglistik/Amerikanistik • Translationswissenschaft Englisch • Sprach- und Literaturwissenschaft Englisch • International Business / Management (mit Englisch-Schwerpunkt), etc.
Musik	• Musikwissenschaft • Konzertfach • Jazz/Performance • Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP), etc.
Instrumentalmusik	• Instrumentalpädagogik • Konzertfach • Jazz/Performance • Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP), etc.
Darstellende Geometrie	• Architektur • Raumplanung • Ingenieurwesen (Schwerpunkt Geometrie/CAD), etc.
Ernährung und Haushalt	• Ernährungswissenschaften • Haushaltsökonomie • Gesundheitsmanagement • Biomedizinische Analytik (teilweise), etc.
Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)	• Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Inclusive Education, Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie • Psychologie, Soziologie, Sozialwissenschaften • Inklusive Pädagogik in außerschulischen Praxisfeldern • Educational & Communication Sciences • Soziale Arbeit, Sozialmanagement • Disability & Diversity Studies • Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie, etc. Meist mit einschlägigen Zusatzausbildungen, z. B. Legasthenie, Autismus-Spektrum.
Psychologie & Philosophie / Ethik	• Psychologie • Philosophie • Pädagogik (teilweise), Religionswissenschaften, etc.
Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, BKS, Polnisch, Burgenländisch-Kroatisch, Latein, Griechisch	• Romanistik (Italienisch/Französisch/Spanisch) • Slawistik (Russisch, Polnisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) • Latinistik, Gräzistik • Translationswissenschaft mit entsprechender Sprache, etc.

In den Zugangsstudien zeigt sich ein Grundmuster. Mathematik wird auf Basis von heterogenen Studienhintergründen zertifiziert, dazu gehören u. a. Mathematik, Technische Mathematik, Naturwissenschaften (z. B. Physik), Wirtschaft (z. B. Volkswirtschaft) und Technik (z. B. Maschinenbau). Sprachfächer kommen aus Sprachstudien sowie Übersetzungs- und Translationsstudien. Künstlerische Fächer stammen aus Kunst-, Design-, Architektur- und Musikstudien. Naturwissenschaftliche Fächer entstammen fast ausschließlich fachwissenschaftlichen Bachelor-, Master- bzw. Diplomstudien. Für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung) wurde von einer österreichweiten Expert*innengruppe in Übereinstimmung mit dem BMBWF eine Liste der möglichen Zugangsstudien erstellt, die sich auch in den Zugangsstudien der zertifizierten Bewerber*innen abbilden.

4.3 Fächerkombinationen

Die absolute Mehrheit der Personen wird aufgrund *eines* bestimmten Fachbereichs zertifiziert. Das zweite zertifizierte Fach kommt aus demselben Fachbereich.

Tabelle 2: Fächerkombinationen

Kategorie-Kombination (Paare)	**Nennungen**	**Anteil (%)**	**Bedeutung**
MINT + MINT (z. B. Mathe & Physik)	1.994	**40,74 %**	4 von 10 Personen mit mehreren Fächern bleiben *komplett* in den Naturwissenschaften/IT.
Kreativ + Kreativ (z. B. Kunst & Werken)	507	**10,36 %**	Auch Kreative bleiben zu 10 % unter sich.
Sprachen + Sprachen (z. B. Deutsch & Englisch)	493	**10,07 %**	Linguist*innen mischen selten mit Naturwissenschaften

Über 61 % aller Fächer-Kombinationen sind daher „intra-kategorisch". MINT-Kombinationen (z. B. Mathematik und Physik) machen mit 1.994 Nennungen 40,74 % aus, Kreativ-Kombinationen 10,36 % und Sprach-Kombinationen 10,07 %. Es ist davon auszugehen, dass diese zukünftigen Lehrkräfte tatsächlich Spezialist*innen sind.

Tabelle 3: Wahrscheinlichkeiten der Fächerkombinationen

Wenn die Person dieses Fach hat…	**…hat sie zu X % auch dieses Fach**
Instrumentalmusik	97,18 % Wahrscheinlichkeit auf Musik
Informatik	88,81 % Wahrscheinlichkeit auf Digitale Grundbildung
Technik und Design	78,33 % Wahrscheinlichkeit auf Kunst und Gestaltung
Physik	68,84 % Wahrscheinlichkeit auf Mathematik
Chemie	56,92 % Wahrscheinlichkeit auf Biologie und Umweltbildung
Kunst und Gestaltung	55,73 % Wahrscheinlichkeit auf Technik und Design
Biologie und Umweltbildung	51,02 % Wahrscheinlichkeit auf Chemie
Darstellende Geometrie	50,21 % Wahrscheinlichkeit auf Technik und Design
Deutsch als Fremdsprache	46,77 % Wahrscheinlichkeit auf Deutsch

Die Tabelle macht die stärksten Fach-Kopplungen deutlich. Personen mit Instrumentalmusik haben zu 97,18 % auch Musik, mit Informatik zu 88,81 % auch Digitale Grundbildung, mit Physik zu 68,84 % auch Mathematik. Insgesamt zeigen sich enge Fach-zu-Fach-Bindungen entlang inhaltlich verwandter Disziplinen.

5. Statistische Auswertung der Daten aus Bewerbungen und Zertifizierungen

Im folgenden Kapitel werden den ausgewerteten Daten entlang der NQR-Level 6–8 die Gesamtzahlen zu den abgelehnten und zertifizierten Bewerber*innen, zur Altersverteilung, zur Geschlechterverteilung und der Verteilung der Personen auf die NQR-Level vorangestellt. Die weiteren Unterkapitel bieten detaillierte Ergebnisse zu den zertifizierten Fächern, den Ausbildungsinstitutionen und -orten auf jedem der drei NQR-Level.

Eine Bewerbung für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf war seit November 2022 täglich möglich. Die ersten Zertifizierungen fanden im Februar 2023 statt. Im Jahr 2025 war eine tägliche Bewerbung bis 31. August möglich. Seit 1.9.2025 sind Bewerbungen auf ein Bewerbungsfenster im November jeden Jahres begrenzt.

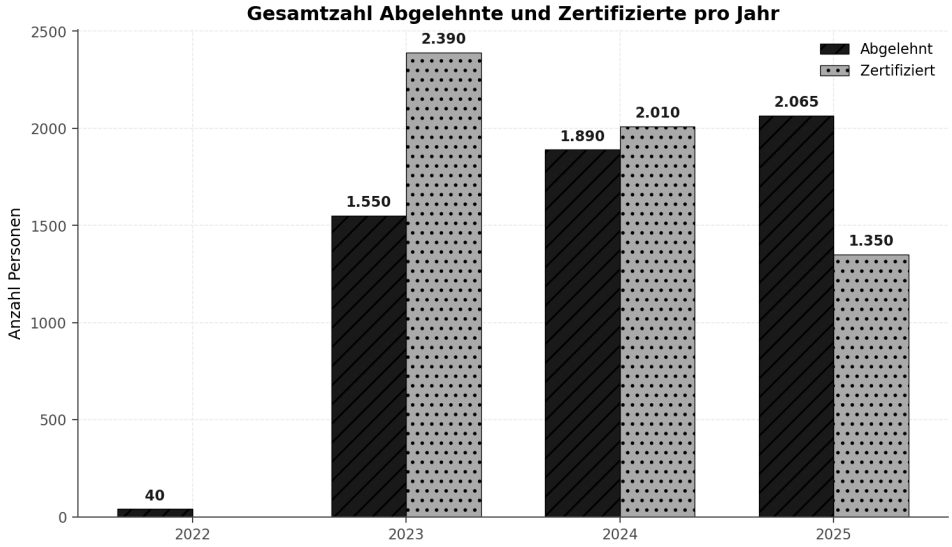


Abbildung 3: Gesamtzahl der Zertifizierungen und Ablehnungen 2022–2025

Die Abbildung zeigt die Anzahl der Zertifizierungen und Ablehnungen im angegebenen Beobachtungszeitraum. Die Zahlen aus dem Bewerbungsfenster November 2025 sind in den Auswertungen nicht berücksichtigt, da die Zertifizierungen nicht mehr innerhalb des Beobachtungszeitraums bis 31.12.2025 stattgefunden haben. Insgesamt haben sich in diesen Zeitraum 12.346 Personen beworben, davon wurden 5.737 Personen zertifiziert. Deutlich wird aus der Abbildung die Tendenz, dass Zertifizierungen in diesem Zeitraum abgenommen und Ablehnungen zugenommen haben. Im ersten Jahr der Bewerbung fanden sich hochmotivierte Personen, die z. B. schon immer Lehrer*in werden wollten und für die die Möglichkeit des Quereinstiegs auf Basis ihrer guten Studienvoraussetzungen nun ergriffen wurde. Im zweiten Bewerbungsjahr hielt sich die Anzahl der zertifizierten und abgelehnten Kandidat*innen etwa die Waage. Die Säulen im dritten Jahr bis zum 31.12.2025 enthalten überproportio-

nal viele Ablehnungen. Hier lassen Beobachtungen die vorsichtige Interpretation zu, dass Bewerber*innen noch rasch vor einem Neuaufsetzen des Bewerbungsprozesses die Chance nutzen wollten, sich aber von den Voraussetzungen her als nicht geeignet erwiesen haben.

5.1 Zertifizierte Bewerber*innen: Altersverteilung und Geschlecht

Die Alterskurve der zertifizierten Bewerber*innen zeigt eine Normalverteilung zwischen den Geburtsjahrgängen 1946 bis 2000.

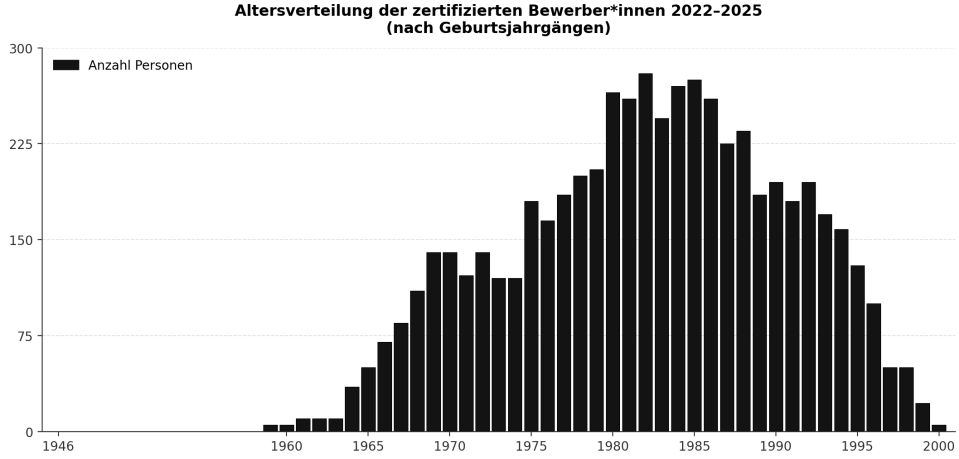


Abbildung 4: Altersverteilung der zertifizierten Bewerber*innen 2022–2025 (nach Geburtsjahrgängen)

Die meisten zertifizierten Bewerber*innen sind zum Zeitpunkt ihrer Zertifizierung zwischen 35 und 45 Jahre alt, gefolgt von jenen im Alter von 46 bis 55 und 26 bis 35 Jahren.

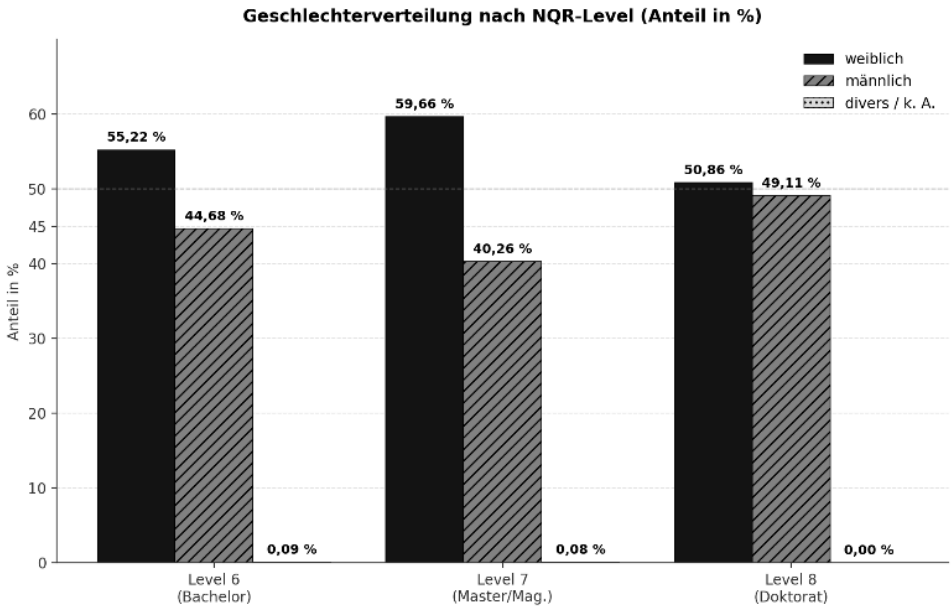


Abbildung 5: Geschlechterverteilung nach NQR-Level (Anteil in %)

Die Abbildung zeigt die Prozentwerte der zertifizierten Personen nach Geschlecht je NQR-Level. Auf Level 8 ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen, während auf Level 7 Frauen mit fast 60 % deutlich überwiegen. Die kaum sichtbaren Säulen repräsentieren die Kategorie divers oder ohne Angabe in den Geschlechterangaben.

5.1.1 Anzahl der Fachzertifizierungen nach Geschlecht

Zusätzliche Auswertungen der vorliegenden Daten machen weitere Tendenzen deutlich. Männliche Zertifizierte neigen massiv stärker zur Zertifizierung in mehreren Fächern.

Tabelle 4: Anzahl Fachzertifizierungen nach Geschlecht

Geschlecht	Hat 1 Fach	Hat 2 Fächer	Hat 3 Fächer	Ø Fächer pro Person
Frau	43,76 %	47,64 %	8,59 %	1,65
Mann	34,37 %	48,82 %	16,70 %	1,83

Frauen wurden durchschnittlich für 1,65 Fächer, Männer für 1,83 Fächer zertifiziert. 43,76 % der Frauen sind mit nur einem Fach zertifiziert, während 16,70 % der Männer drei Fächer haben – fast doppelt so viele wie bei den Frauen (8,59 %).

5.2 Zertifizierte Bewerber*innen: NQR-Level, Fächer, Hochschulen, Ausbildungsorte

Für ein Mangelfach ist die Bewerbung mit einem Bachelorabschluss (NQR-Level 6) und einer 1,5-jährigen Berufspraxis möglich. Für Nicht-Bedarfsfächer ist ein Diplom- oder Masterabschluss (NQR-Level 7) sowie eine mindestens dreijährige einschlägige Berufspraxis erforderlich.

Tabelle 5: NQR-Level-Verteilung der zertifizierten Bewerber*innen

NQR Level	Definition / Titel	Anzahl	Prozent
Level 6	Bachelor (BSc, BA, BEd, Bakk.)	1.072	18,69 %
Level 7	Master (MSc, MA, MEd, LLM), Magister (Mag.), Diplomingenieur (DI), Diplomingenieur (DI FH)	3.752	65,4 %
Level 8	Doktorat, PhD, DDr., Habil.	507	8,84 %
Nicht eindeutig	Keine eindeutige Titelzuordnung möglich	406	7,08 %
Gesamt		**5.737**	**100,00 %**

In der Tabelle werden nur die *dienstrechtlich* relevanten Titel angeführt. Etliche Bewerber*innen verfügen zusätzlich über Ingenieurstitel, Meistertitel oder Diplomprüfungen von Konservatorien etc. Bei alleinigem Vorliegen eines solchen Titels kann keine Zulassung zum Zertifizierungsverfahren erfolgen.

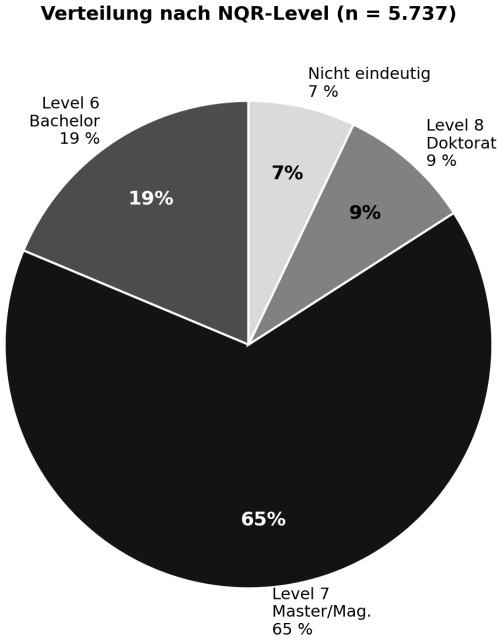


Abbildung 6: NQR-Level-Verteilung der zertifizierten Bewerber*innen (n = 5.737; Fehleranteil 7 % bei „Nicht eindeutig“ durch ungenaue Titelangaben)

Der überwiegende Anteil von 65 % der zertifizierten Personen verfügt über einen Master- oder Magister-Abschluss, gefolgt von ca 20 % mit einem Bachelorabschluss. Etwa 10 % der zertifizierten Personen verfügen über einen PhD-Abschluss, ein Doktorat, z. T. auch ein Doppeldoktorat oder sind habilitiert.

5.2.1 Fächerverteilung, Hochschulen und Ausbildungsorte bei Level 6

Die folgenden Auswertungen basieren auf Daten zu den 1.072 Personen (18,69 %) mit Bachelorabschluss (NQR-Level 6), die bis 31.12.2025 zertifiziert wurden.

5.2.1.1 Zertifizierungen auf Level 6

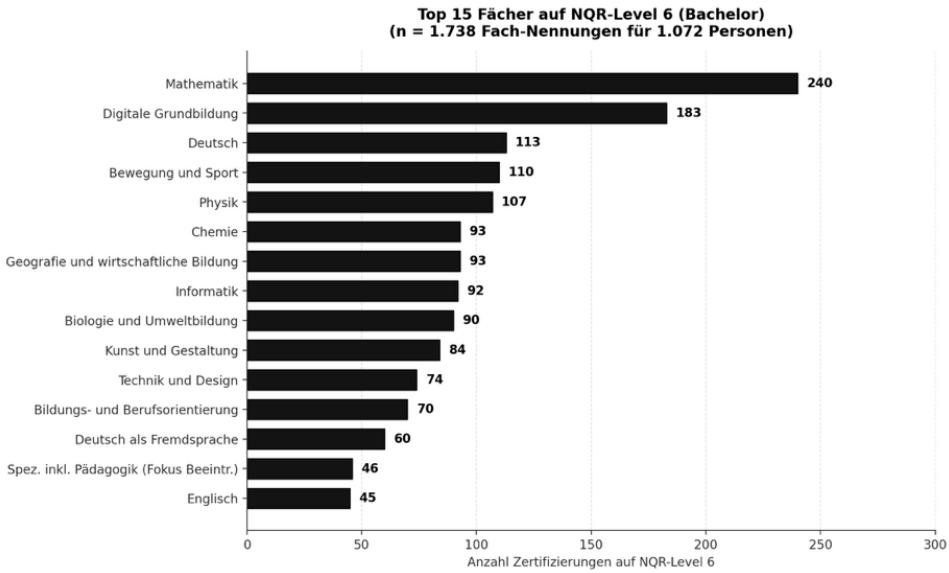


Abbildung 7: Top 15 Fächer auf NQR-Level 6 (n = 1.738 Fach-Nennungen für 1.072 Personen)

Abbildung 7 zeigt die Anzahl der Zertifizierungen in den Top 15 Fächern. Die Balken beinhalten die Zertifizierung als erstes, zweites oder selten drittes Fach. Wie in Kapitel 4.1 erläutert, liegen keine durchgängig verlässlichen Daten zur Reihung der Fächer vor. Aus diesem Grund wird hier von einer Darstellung der Zusammensetzung der Balken abgesehen. Dennoch können grundsätzliche Aussagen z. B. zur Digitalen Grundbildung getroffen werden. In der Abbildung liegt die Digitale Grundbildung an zweiter Stelle, bei den hier nicht dargestellten Erstnennungen jedoch nur auf Platz 8 (ca. 5 %) nach Informatik. Somit bilden Mathematik, Deutsch und Bewegung und Sport die drei erstplatzierten Fächer (etwa 35 %) auf Level 6. Es folgen Geographie und wirtschaftliche Bildung, sowie Kunst und Gestaltung und Informatik. Wer

in Level 6 zertifiziert wird, tut dies in der Regel in zwei Fächern, wobei das zweite Fach oft eine „Huckepack-Fach“ ist (z. B. Physik und Digitale Grundbildung).

5.2.1.2 Hochschultyp – Level 6

Aus den vorliegendem Datenpool wurde erhoben, an welcher tertiären Bildungseinrichtung der jeweilige akademische Abschluss erworben worden ist und an welchen Ausbildungsorten in Österreich die Studien absolviert wurden.

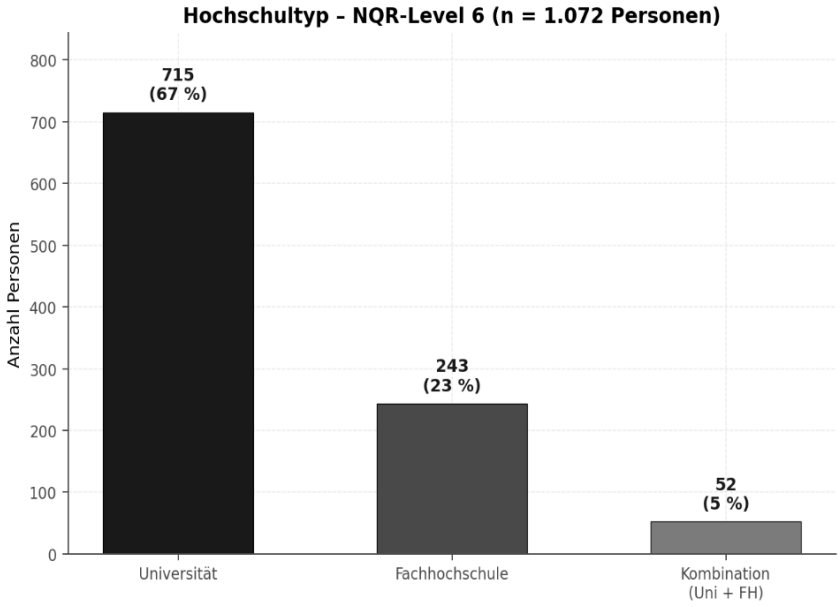


Abbildung 8: Hochschultyp der zertifizierten Bewerber*innen auf NQR-Level 6 (n = 1.072 Personen)

Tabelle 6: Institutionstyp Level 6

Institutionstyp	Anzahl Personen
Universität	715
Fachhochschule (FH)	243
Kombination (Uni + FH)	52
Nicht klar zuordenbar	62

Rund 6 % der Daten konnten nicht eindeutig zugeordnet werden. Diese Zahl beinhaltet zum Teil ausländische Universitäten und Fachhochschulen oder unzureichende Daten in den Lebensläufen, indem z. B. nur der Ort angegeben worden ist.

Tabelle 7: Ausbildungsort (Top-Standorte) Level 6

Ausbildungsort	Nennungen	Institution (Auswahl)
Wien	368	Uni Wien, mdw, MUK, Akademie der bildenden Künste, die Angewandte, TU Wien, WU; Hochschule Campus Wien, FH Technikum, etc.
Graz	184	KFU Graz, Kunstuniversität Graz, TU Graz; FH Joanneum, etc.
Salzburg	86	PLUS Universität Salzburg, Mozarteum; FH Salzburg
Innsbruck	79	LFU Innsbruck, Mozarteum Innsbruck, MCI Innsbruck, etc.
Linz	57	JKU Linz, Kunstuniversität Linz, FH OÖ, etc.
Klagenfurt	47	AAU Klagenfurt
St. Pölten	13	New Design University, FH St. Pölten
Eisenstadt	21	FH Burgenland
Dornbirn	12	FH-Vorarlberg

Über 67 % der akademischen Abschlüsse in Level 6 stammen von klassischen Universitäten, wobei die Universität Wien der mit Abstand größte Zulieferer mit über 34 % Abschlüssen bei den Bewerber*innen ist. Fachhochschulen stellen mit über 300 Nennungen (28 %) einen signifikanten Anteil der praxisnahen Bachelor-Abschlüsse (besonders in den Bereichen Technik und Wirtschaft). Nach Wien sind die Universitätsstädte Graz, Salzburg und Innsbruck die wichtigsten Ausbildungszentren. Weitere Hochschulen in Österreich und Universitäten im Ausland (z. B. ETH Zürich, Universität Regensburg, University of London etc.) werden hier aus Platzgründen nicht angeführt.

5.2.2 Fächerverteilung, Hochschulen und Ausbildungsorte bei Level 7

Die folgenden Auswertungen basieren auf den Daten zu den 3.752 Personen (65,4 %) mit Master- oder Magisterabschluss (NQR-Level 7), die bis 31.12.2025 zertifiziert wurden. Die Gesamtzahl der Fächer-Nennungen beträgt 6.549, da Erst-, Zweit- und Drittfachzertifizierungen enthalten sind.

5.2.2.1 Zertifizierungen auf Level 7

Die folgende Abbildung zeigt die Anzahl der zertifizierten Fächer auf Level 7. Bezogen auf die in den Balken vorgenommenen Platzierungen kann *nicht* von belastbaren Daten ausgegangen werden. In das Portal werden die zertifizierten Fächer gleichrangig eingetragen. Es ist zwar davon auszugehen, dass das an erster Stelle eingetragene Fach (es kann auch das einzige Fach sein) dem dominanten Studienfach entspricht, es

gibt dafür jedoch keine gesicherte Evidenz. Die Abbildung stellt den Versuch dar eine Tendenz zu verdeutlichen.

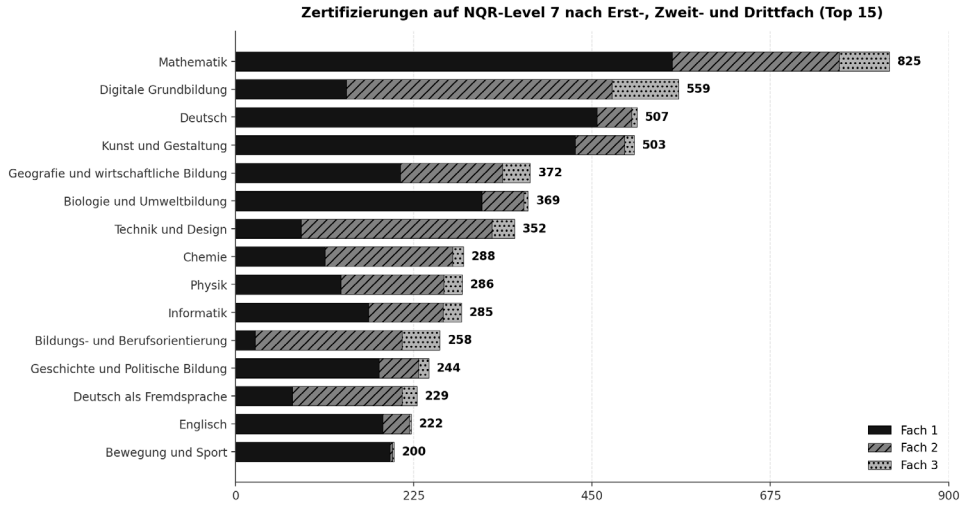


Abbildung 9: Zertifizierungen auf NQR-Level 7 nach Erst-, Zweit- und Drittfach (Top 15) (n = 3.752 Personen, 6.549 Fach-Nennungen gesamt)

Demnach würden Mathematik, Deutsch und Kunst und Gestaltung das Fundament der Fach-1-Zertifizierungen in Level 7 bilden. In diesen Bereichen bringen die Personen ihre primäre akademische Ausbildung ein. Die Digitale Grundbildung ist auch in Level 7 das klassische Zweitfach. Über 60 % der Nennungen für dieses Fach finden sich in Fach 2. Es wird massiv von Absolvent*innen der Medienwissenschaften abgedeckt (247 Nennungen), aber auch signifikant von Personen aus der Wirtschaft (111). Ähnliches gilt für Technik und Design sowie Bildungs- und Berufsorientierung. Die Drittfach-Nennungen machen etwa 6 % der zertifizierten Fächer aus. Werden die Erst-, Zweit- und Drittfachzertifizierungen in der Interpretation außer acht gelassen, ändert sich das Ranking in den Top 5 Fächern (abgesehen von der Digitalen Grundbildung) nicht. Die Fächer Technik und Design, Chemie, Bildungs- und Berufsorientierung würden jedoch im Ranking weit nach unten fallen.

Fast 40 % der Mathematiklehrkräfte in Level 7 kommen aus dem Bereich Wirtschaft (326 von 826 Nennungen). In Level 6 war dieser Anteil deutlich geringer, was auf eine hohe Anzahl an Wirtschaftspädagog*innen oder BWL-Masterabsolvent*innen in der Level-7-Stufe hindeutet. Die akademische Herkunft der zertifizierten Personen auf Level 7 ist aber insgesamt stärker in den Künsten und Sprachen (60 %) verwurzelt als auf Level 6. Während Englisch ein dominantes Erstfach ist, werden slawische und romanische Sprachen (außer Italienisch/Spanisch) oft als Ergänzung (Fach 2) oder nur in sehr geringen Fallzahlen geführt.

5.2.2.2 Hochschultyp – Level 7

Auch auf Level 7 wurde einerseits erhoben, an welcher tertiären Bildungseinrichtung der jeweilige akademische Abschluss erworben worden ist und andererseits an welchen Ausbildungsorten in Österreich die Studien absolviert wurden.

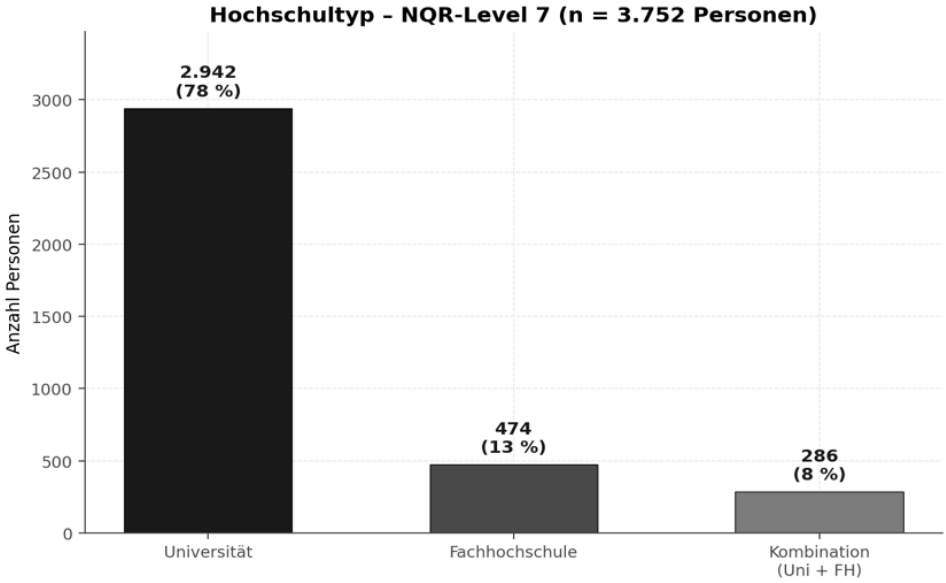


Abbildung 10: Hochschultyp der zertifizierten Bewerber*innen auf NQR-Level 7 (n = 3.752 Personen)

Tabelle 8: Institutionstyp Level 7

Institutionstyp	Anzahl Personen
Universität	2.942
Fachhochschule (FH)	474
Kombination (Uni + FH)	286
Nicht klar zuordenbar	50

Rund 1,3 % der Daten konnten nicht eindeutig zugeordnet werden. Diese Zahl beinhaltet zum Teil ausländische Universitäten und Fachhochschulen oder unzureichende Daten in den Lebensläufen, indem z. B. nur der Ort angegeben worden ist.

Tabelle 9: Ausbildungsort (Top-Standorte) Level 7

Ausbildungsort	Nennungen	Institution (Auswahl)
Wien	1.365	Uni Wien, mdw, MUK, BOKU, Akademie der bildenden Künste, die Angewandte, TU Wien, WU Wien, Hochschule Campus Wien, FH Technikum, etc.
Graz	616	KFU Graz, Kunstuniversität Graz, TU Graz, MedUni Graz; FH Joanneum, etc.
Innsbruck	323	LFU Innsbruck, MedUni Innsbruck, MCI Innsbruck, etc.
Salzburg	245	PLUS Universität Salzburg, Anton Bruckner Privat Universität, Mozarteum; FH Salzburg etc.
Linz	205	JKU Linz, Kunstuniversität Linz, FH OÖ, etc.
Klagenfurt	150	AAU Klagenfurt, FH Kärnten
St. Pölten	23	New Design University, FH St. Pölten
Eisenstadt	49	FH Burgenland
Dornbirn	15	FH Vorarlberg

Über 78 % der akademischen Abschlüsse in Level 7 stammen von klassischen Universitäten, wobei die Universität Wien mit über 41 % der mit Abstand größte Zulieferer bei den Universitätsabschlüssen der Bewerber*innen ist, gefolgt von der Universität Graz mit 17 %. Fachhochschulen stellen mit über 472 Nennungen (rund 13 %) einen signifikanten Anteil der praxisnahen Master-Abschlüsse (besonders in den Bereichen Technik und Wirtschaft). Rund 8 % der zertifizierten Personen auf Level 7 verfügen über eine Kombination von Universitäts- und Fachhochschulabschluss. Nach Wien sind die Universitätsstädte Graz, Innsbruck, Salzburg und Linz die wichtigsten Ausbildungszentren. Weitere Hochschulen in Österreich und Universitäten im Ausland (z. B. ETH Zürich, Universität Regensburg, University of London etc.) werden hier aus Platzgründen nicht angeführt.

5.2.3 Fächerverteilung, Hochschulen und Ausbildungsorte bei Level 8

Die folgenden Auswertungen basieren auf Daten zu den 507 Personen (rund 9 %) mit Doktorat, Doppeldoktorat, PhD oder Habilitation (NQR-Level 8), die bis 31.12.2025 zertifiziert wurden.

5.2.3.1 Zertifizierungen auf Level 8

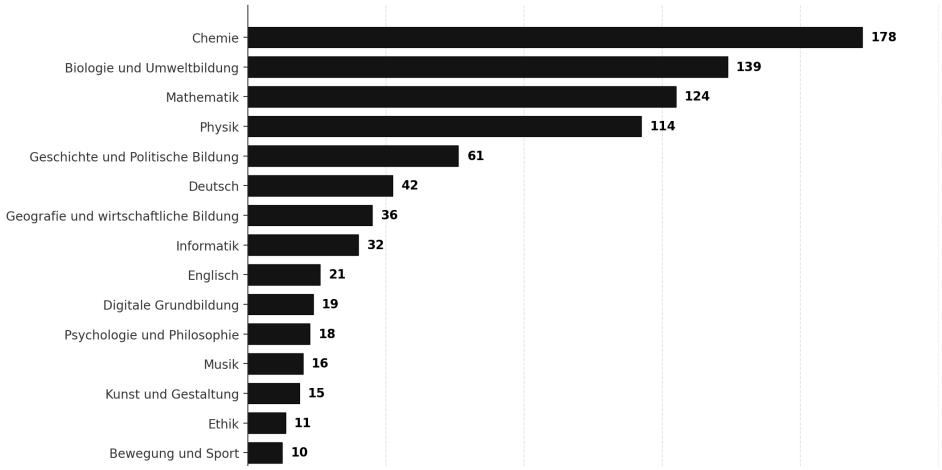


Abbildung 11: Top 15 Fächer auf NQR-Level 8 (Doktorat/PhD) (n = 861 Fach-Nennungen für 507 Personen)

Bei den zertifizierten Fächern auf Level 8 dominieren die MINT-Fächer mit 56 % der Zertifizierungen, gefolgt von 6 % für Geschichte und Politische Bildung und 4,5 % für Deutsch. Informatik und Digitale Grundbildung repräsentieren gemeinsam einen Anteil von 5,3 %.

5.2.3.2 Hochschultyp – Level 8

Alle Level-8-Abschlüsse stammen von klassischen Universitäten. Die Universität Wien dominiert mit rund 32 % (162 Personen), gefolgt von Innsbruck/LFU 11,6 %, (59 Personen), Graz/KFU 10,3 % (52 Personen) und Salzburg/PLUS 8,2 %, (42 Personen). Graz weist einen überproportionalen Anteil bei den Naturwissenschaften (Chemie/Biologie) auf.

Tabelle 10: Institutionstyp Level 8

Institutionstyp	**Anzahl Personen**
Universität	**435**
Ausländische Universitäten u. nicht zuordenbar	**72**

Da die Abschlüsse auf NQR-Level 8 in Österreich nur an Universitäten erworben werden können, werden keine anderen Hochschultypen in der Tabelle angeführt.

Tabelle 11: Ausbildungsorte Level 8

Ausbildungsort	Personen	Institution
Wien	212	Uni Wien, TU Wien, WU Wien, BOKU, MedUni Wien
Graz	94	KFU, TU Graz, MedUni Graz, MontanUni Leoben
Innsbruck	59	LFU, MedUni Innsbruck
Salzburg	42	PLUS
Linz	38	JKU
Sonstige / Ausland	72	Nicht eindeutig zuordenbar oder Ausland

6. Weitere Beobachtungen

Über die Beschreibung des Prozesses und der quantitativen Auswertungen hinaus zeigen sich im Verlauf von nunmehr drei Jahren Bewerbungs- und Zertifizierungsverfahren wiederkehrende Muster, denen keine belastbaren statistischen Daten zugrunde liegen, die sich aber aus der Arbeit der Zertifizierungskommission (ZKQ) ablesen lassen. Die folgenden Beobachtungen sind daher als qualitative Ergänzung zu den deskriptiven Auswertungen in Kapitel 5 zu verstehen.

6.1 Beobachtungen zum Bewerbungsverhalten

Hohe Zahl an Fächerwünschen. Auffällig ist die zum Teil sehr hohe Zahl an angegebenen Fächerwünschen: Einzelne Bewerber*innen listen bis zu vierzehn Fächer auf, ohne auch nur annähernd die fachlichen Voraussetzungen für diese Fächer mitzubringen. Manche Bewerbungen zeigen ein grundlegendes Missverständnis des Konzepts „Quereinstieg" – etwa wenn Personen mit betriebswirtschaftlichem Abschluss eine Zertifizierung für Mathematik bis zur Reifeprüfung erwarten, oder wenn sich Bewerber*innen ausschließlich für die Sekundarstufe I bewerben wollen, obwohl die Zertifizierung für die gesamte Sekundarstufe Allgemeinbildung erfolgt. Auf Nachfrage geben die Bewerber*innen an, sie hätten angekreuzt, was sie gerne unterrichten würden oder was sie sich in der Mittelschule zutrauen würden. Auch ein Nachschärfen der Informationen am Klasse-Job-Portal hat dieses Phänomen nicht vollständig beheben können.

Bewerbungen aus Arbeitslosigkeit. Bewerbungen finden auch aus aktueller Arbeitslosigkeit heraus statt, teilweise auf Vermittlung des AMS. Insbesondere dort, wo der Quereinstieg breiter beworben wird, zeigt sich eine Zunahme an Bewerber*innen, bei denen die Motivation für den Lehrer*innenberuf im Anhörungsgespräch nicht oder nur schwer erkennbar ist. Dies bindet erhebliche Ressourcen der Kommission, da Ablehnungen einer besonders sorgfältigen Begründung und Zweitbegutach-

tung bedürfen, um Beschwerden und dem Vorwurf der Ungleichbehandlung vorzubeugen.

Außeruniversitäre Zertifikate. Wiederkehrend werden außeruniversitäre Zertifikate vorgelegt, die im Verfahren nicht als Nachweis eines fachverwandten Studiums berücksichtigt werden können – etwa eine Fußballtrainerlizenz oder eine Profi-Sportlaufbahn (z. B. mit Olympiateilnahme) als beanspruchter Nachweis für Bewegung und Sport oder das Diplom eines Konservatoriums für Musik. Hier zeigt sich, dass die gesetzlich definierte Voraussetzung „abgeschlossenes Studium auf NQR-Level 6–8" kommunikativ noch deutlicher gemacht werden müsste. Andererseits sind derartige Zusatzqualifikationen, bei Vorliegen ausreichender Belege für eine Zertifizierung, eine Bereicherung für eine Schule.

6.2 Der 30 ECTS-AP Standard als praktikables Mindestkriterium

Das vom Vorbereitungsteam festgelegte Mindestmaß von 30 ECTS-AP an facheinschlägigen Studienanteilen (vgl. Kap. 4.1) hat sich in der Praxis als tragfähiges Kriterium erwiesen. Es ermöglicht eine vergleichbare Behandlung sehr unterschiedlicher Studienprofile, ohne fachfremde Studien faktisch nachträglich als äquivalent zum Lehramtsstudium auszuweisen. Bei Unsicherheiten oder Grenzfällen wird den Bewerber*innen eine tabellarische Gegenüberstellung von Studieninhalten und Lehrplaninhalten abverlangt. Dieses Instrument hat sich aus Sicht der ZKQ doppelt bewährt: Es macht für die Kommission die fachliche Abdeckung transparent prüfbar und verlangt zugleich von den Bewerber*innen eine Auseinandersetzung mit dem geltenden Lehrplan, also mit jenem Dokument, an dem sich ihre spätere unterrichtliche Tätigkeit orientieren wird.

Die Bedeutung der weiteren Bewerbungsunterlagen – Lebenslauf, Motivationsschreiben und Video – kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie ermöglichen der ZKQ einen ersten Eindruck von Persönlichkeit, Kommunikationsfähigkeit und Berufsmotivation, noch bevor das verbindliche Anhörungsgespräch stattfindet, und tragen damit wesentlich zur Strukturierung dieses Gesprächs bei.

7. Anstellung zertifizierter Quereinsteiger*innen

Über die Statistik zur Zertifizierung hinaus zeigt der Verbleib der zertifizierten Personen im Schuldienst, wie nachhaltig der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf tatsächlich wirkt. Die folgenden Auswertungen basieren auf den Monitoring-Daten des BMBWF zum Personalrecruiting (Stichtag Jänner 2025) und auf den Anstellungsmeldungen der Bildungsdirektionen für die Schuljahre 2022/23 bis 2025/26. Sie ergänzen die Zertifizierungsstatistik um die Dimension der tatsächlichen Berufsausübung.

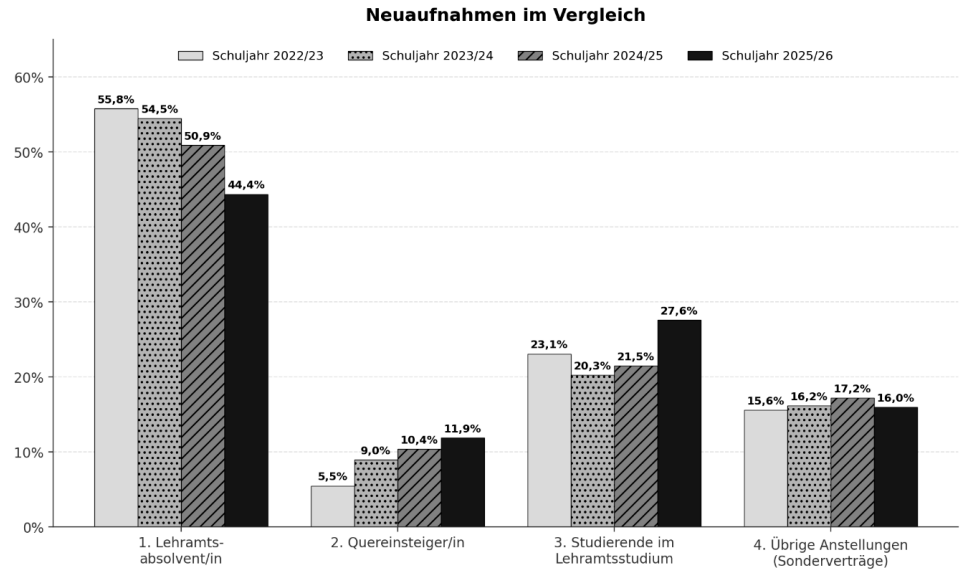


Abbildung 12: Neuaufnahmen im Vergleich (Schuljahr 2022/23–2025/26, Anteil in %)

Die Darstellung der Neuaufnahmen im Zeitraum der Schuljahre 2022/23 bis 2025/26 geben einen Überblick über die Herkunft der Lehrpersonen in Bezug auf deren Studienhintergründe und zeigen bei den Quereinsteiger*innen einen kontinuierlichen Anstieg von 5,5 % auf 11,9 %. Zu den Gründen, warum und mit welchen professionellen Hintergründen Lehrpersonen im Sondervertrag angestellt werden, können keine Aussagen gemacht werden, bzw. stehen keine Daten zur Verfügung.

Tabelle 12: Anstellung zertifizierter Quereinsteiger*innen an Schulen 2022/23–2025/26

Schuljahr	Angestellte QE	Davon ausgeschieden	Quote
SJ 2022/23	343	–	–
SJ 2023/24	653	27	4,1 %
SJ 2024/25	684	32	4,6 %
SJ 2025/26	685	(laufend)	–
GESAMT	2.365	59	~2,5 %

Rund 41 % (2.365 von 5.737 Personen) der zertifizierten Quereinsteiger*innen haben als Lehrkraft in der Schule begonnen; 3.372 der zertifizierten Personen sind mit Stand 10/2025 nicht als Lehrkraft in der Schule tätig. Gründe dafür wurden bisher nicht erhoben. Etliche Bewerber*innen meinten beim Anhörungsgespräch, dass sie noch nicht unmittelbar an einer Schule arbeiten wollen. Sie hätten sich beworben, damit sie die Option für einen späteren Einstieg hätten. Andere Personen sind für ein Fach zer-

tifiziert, für das es in ihrem Bundesland keinen Bedarf gibt oder es werden Lehramtsabsolvent*innen vorgezogen.

Die Ausscheidungsquote von ca. 4,1 % (SJ 2023/24) bzw. 4,6 % (SJ 2024/25) zeigt, dass der überwiegende Teil der angestellten Quereinsteiger*innen im Schuldienst verbleibt.

8. Zusammenfassung, Fazit und Limitationen

8.1 Empirische Kernbefunde

Auf Basis der Auswertung des Bewerbungsportals für den Zeitraum 2022 bis 2025 lassen sich fünf empirische Kernbefunde festhalten:

- **Zertifizierungsvolumen:** Im Beobachtungszeitraum wurden 5.737 Personen zertifiziert. Da eine Person für mehr als ein Fach zertifiziert werden kann, ergaben sich insgesamt 9.898 Fachzuordnungen (39,86 % ein Fach, 48,13 % zwei Fächer, 12,01 % drei Fächer).
- **Ablehnungsquote:** Etwa die Hälfte der Bewerber*innen erfüllt die Anforderungen des Quereinstiegs nicht. Gründe sind fehlende oder unzureichende Studien, fehlende Berufspraxis sowie das Nichtbestehen des Online-Assessments.
- **MINT-Dominanz, aber nicht ausschließlich.** Mathematik führt das Spektrum der zertifizierten Fächer mit etwa 13 % an, die Fächer Biologie und Umweltbildung, Physik und Chemie machen gemeinsam etwa 18 %, die MINT-Fächer insgesamt rund 31 % aus. Deutsch und Deutsch als Fremdsprache erreichen gemeinsam etwa 11 %.
- **Geschlechter- und Altersstruktur.** Unter den Zertifizierten auf Bachelor- und Masterebene überwiegt der Anteil weiblicher Personen, auf Doktoratsebene ist die Verteilung ausgeglichen. Die Altersstruktur folgt einer Normalverteilung mit dem Schwerpunkt zwischen 35 und 45 Jahren.
- **Übergang in den Schuldienst.** Mit Stand Oktober 2025 sind etwa 41 % der zertifizierten Quereinsteiger*innen (2.365 von 5.737) tatsächlich als Lehrkraft an einer Schule tätig. Die Ausscheidungsquote liegt mit rund 4–5 % pro Schuljahr niedrig; der überwiegende Teil verbleibt also im Schuldienst.

Ein deutlicher Teil der Zertifizierungen erfolgt in Fächern, die nicht (mehr) zu den ausgewiesenen Bedarfsfächern zählen. Regionale Unterschiede lassen hier jedoch keine allgemeingültigen Aussagen zu. Hinsichtlich der absolvierten Studien zeigt sich, dass 71 % der Zertifizierten ihr Fachstudium an einer österreichischen Universität abgeschlossen haben, 14 % an einer Fachhochschule und 6 % an einer Kombination beider Hochschultypen; die verbleibenden 9 % entfallen auf ausländische Universitäten oder waren aus den Datensätzen nicht eindeutig eruierbar. Ein beträchtlicher Anteil der Personen verfügt über Zweit- oder Drittstudien.

8.2 Diskussion

Quereinstieg und klassische Lehramtsausbildung. Mit zertifizierten Quereinsteiger*innen, die im Schuljahr 2025/26 rund 11,9 % der Neuaufnahmen ausmachen (gegenüber rund 44,4 % regulären Absolvent*innen des Lehramts), ist der Quereinstieg quantitativ relevant geworden, ersetzt aber das reguläre Lehramtsstudium nicht. Vielmehr ergänzt er den Personalpool insbesondere in jenen Fächern, in denen aus den Lehramtsstudien zu wenige Absolvent*innen kommen.

Bedarfsfächer-Problematik. Eine spannungsreiche Beobachtung der vorliegenden Daten liegt darin, dass ein erheblicher Teil der Zertifizierungen in Fächern erfolgt, die zum jeweiligen Zeitpunkt der Anstellung und im jeweiligen Bundesland nicht (mehr) als Bedarfsfächer gelten. Die Liste der Bedarfsfächer ist im Verlauf des Beobachtungszeitraums kürzer geworden; daraus ergibt sich für Bewerber*innen mit naturwissenschaftlichem Hintergrund (insbesondere Biologie, Chemie, Physik) eine Diskrepanz zwischen formal erworbener Lehrbefähigung und faktischer Anstellungschance.

Professionalisierung und Qualität. Die gesetzliche Möglichkeit, in Bedarfsfächern bereits einen Bachelorabschluss als Zugangsvoraussetzung zu akzeptieren, wirft die Frage nach den Konsequenzen für die Qualität des Lehrpersonals auf (vgl. Terhart, 2023; Bacher et al., 2024). Die ZKQ stößt im Verfahren mehrfach an strukturelle Grenzen: Einerseits kann fachliche Expertise, die offensichtlich vorhanden ist, mangels formaler Studienanteile nicht in jedem Fall zertifizierbar gemacht werden – ein langjähriger verantwortlicher Redakteur einer Tageszeitung mit Studium der Politischen Bildung kann nicht ohne Weiteres für Deutsch zertifiziert werden, obwohl seine Kompetenzen im Fach Deutsch unterrichtlich relevant wären. Andererseits können bei formal vollständiger Erfüllung aller Voraussetzungen einschließlich des Online-Assessments Zweifel an der Berufseignung auf dieser Verfahrensstufe nicht zur Verweigerung der Zertifizierung führen. Die Entscheidung über die tatsächliche Passung verlagert sich damit auf die Schulleitung als – aus Sicht der ZKQ – „vierte Stufe" des Verfahrens.

Bezug zum deutschen Sprachraum. Im Vergleich zu Quereinstiegsmodellen im deutschen Sprachraum (Kreis, Seel & Ophardt, 2024; Bellenberg et al., 2021; Bauer und Kost, 2023) zeichnet sich das österreichische Verfahren durch ein bundeseinheitliches, kommissionsbasiertes Zertifizierungsmodell mit definierten formalen Mindestkriterien (30 ECTS-AP, Online-Assessment, Anhörung) aus. Die hier dokumentierten Daten erlauben einen ersten Eindruck davon, inwieweit dieses Verfahren das gesetzte Ziel – die Gewinnung qualifizierter Lehrpersonen aus anderen Berufsfeldern bei gleichzeitiger Wahrung professioneller Standards – einlösen kann. Eine abschließende Bewertung setzt jedoch Längsschnittdaten zur unterrichtlichen Wirksamkeit und zur Berufsverbleibsdauer voraus (siehe Kap. 9).

Die Weiterführung der Möglichkeit zum Quereinstieg sollte aus dieser Perspektive vor allem von dem Ziel geleitet sein, durch Quereinsteiger*innen jene Kompetenzen in die Schule zu bringen, die für das Lernen der Schüler*innen und für gesellschaftliche Entwicklungen bedeutsam sind. Dazu gehört zwingend, dass diese Kompetenzen

in der Schule auch anerkannt werden – und zwar sowohl durch die Schulleitung als auch im Kollegium (vgl. Resch und Ladendorfer, 2026).

8.3 Limitationen

Die vorliegenden Auswertungen unterliegen mehreren methodischen Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse mitzudenken sind:

- **Datenqualität und Selbstangaben.** Die Auswertungen basieren wesentlich auf Daten aus dem Klasse-Job-Bewerbungsportal sowie auf Lebensläufen, die teilweise nicht primär für eine Lehramtsbewerbung verfasst wurden. Relevante Angaben fehlen daher in Einzelfällen oder sind unvollständig, was zu nicht verwertbaren Datensätzen führt (vgl. Kap. 2).
- **Anonymisierungsverlust.** Datenschutzrechtlich notwendige Aggregationen und Anonymisierungen führen dazu, dass insbesondere bei Fächern mit kleinen Fallzahlen (z. B. Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit 1,5 % der Zertifikate) feinere Auswertungen nicht möglich sind.
- **Fehlende Outcome-Daten.** Die hier ausgewerteten Daten zeigen den Input in das System (Bewerbung, Zertifizierung) und ansatzweise den Übergang in den Schuldienst, nicht jedoch die unterrichtliche Wirksamkeit oder die längerfristige Berufszufriedenheit der Quereinsteiger*innen. Aussagen über den „Erfolg" des Quereinstiegs im engeren (bildungs-)wissenschaftlichen Sinn sind auf dieser Datengrundlage nicht möglich.
- **Begrenzte Vergleichbarkeit.** Der Beobachtungszeitraum ist mit drei Jahren kurz; strukturelle Änderungen ab dem 1. September 2025 (siehe Kap. 9) machen einen direkten Vergleich der Kohorten vor und nach dieser Zäsur nur eingeschränkt möglich.

9. Ausblick

9.1 Strukturelle Veränderungen ab dem 1. September 2025

Mit 1. September 2025 ist eine Reihe von Neuerungen im Zertifizierungsverfahren für den Quereinstieg in Kraft getreten (BMB, 2025). Unter anderem wird damit auch auf die Anmerkung des Rechnungshofs (Rechnungshof Österreich, 2025) reagiert, wonach die anzahlmäßige Passung zwischen zertifizierten und tatsächlich mit einem pd-Vertrag angestellten Personen nachzuschärfen wäre. Die in diesem Beitrag dokumentierte Praxis der Jahre 2022–2025 wird in mehreren zentralen Punkten verändert:

- **Einheitliches Bewerbungsfenster.** An die Stelle der bisher ganzjährig möglichen Bewerbung tritt ein einheitliches Bewerbungsfenster im November jeden Jahres. Dies erlaubt eine kohärentere Planung der Kommissionsarbeit und der nachfolgenden Anstellungsprozesse durch die Bildungsdirektionen.

- **Projektierte mengenmäßige Limitierung.** Pro Bewerbungsdurchgang war ab 1. September 2025 geplant bundesweit maximal 500 Zertifizierungsplätze zu vergeben. Dies stellte den Versuch dar gegenüber den bisherigen, nicht gedeckelten jährlichen Volumina eine deutliche Begrenzung zu erreichen. Allerdings hat die Erfahrung gezeigt, dass diese Maßnahme zu mehr als den projektierten 500 Bewerbungen im Bewerbungsfenster geführt hat.
- **Bewerbung über den Dienstgeber.** Als Folgemaßnahme ist für 2026/27 geplant, dass sich Bewerber*innen über die Bildungsdirektionen bewerben. Damit würde der Dienstgeber mitentscheiden und Bewerber*innen an die Zertifizierungskommission entsenden.
- **Vorrang für Bedarfsfächer.** Bewerbungen für die bundesweit ausgewiesenen Bedarfsfächer – Bewegung und Sport, Deutsch, Englisch, Informatik, Inklusive Pädagogik, Latein und Mathematik – werden bevorzugt zertifiziert. Bedarfe in einzelnen Bundesländern können zusätzlich über die jeweiligen Bildungsdirektionen geltend gemacht werden.
- **Höhere Einstiegshürde.** Aus dem Zusammenwirken von Bewerbungen über die Bildungsdirektionen und Schulen, mengenmäßiger Limitierung und fachlichem Vorrang ergibt sich eine de facto höhere Einstiegshürde: Mit steigender Deckung des Bedarfs in einzelnen Fächern wird die Auslese unter den Bewerber*innen schärfer.

Bereits im Beobachtungszeitraum ist eine Zunahme abgelehnter Bewerbungen zu konstatieren, die wesentlich darauf zurückzuführen ist, dass die Liste der Bedarfsfächer kürzer geworden ist. Inwieweit die Neuerungen die Zusammensetzung der zertifizierten Personen verändern – etwa hinsichtlich der in Kap. 4.3 und 5.1.1 dargestellten Muster bei Fächerkombinationen und Geschlecht – wird sich erst in den kommenden Bewerbungsdurchgängen zeigen.

9.2 Forschungsdesiderata

Aus den in Kap. 8 dargelegten Limitationen, insbesondere dem Fehlen belastbarer Outcome-Daten, ergeben sich mehrere Forschungsdesiderata, die im Anschluss an die hier vorgelegte deskriptive Bestandsaufnahme bearbeitet werden sollten:

- **Verbleibstudien.** Ein systematisches Monitoring des Berufsverbleibs der zertifizierten Quereinsteiger*innen über mindestens fünf Schuljahre ist notwendig, um Aussagen zur Nachhaltigkeit des Quereinstiegs treffen zu können. Insbesondere die in Kap. 7 dokumentierten Ausscheidungsquoten von ca. 4–5 % bedürfen einer längeren Beobachtung, um zwischen frühen Abbrüchen und langfristigem Berufsverbleib unterscheiden zu können.
- **Wirksamkeitsstudien.** Vergleichende Studien zur unterrichtlichen Wirksamkeit von Quereinsteiger*innen und regulären Lehramtsabsolvent*innen sind ein zentrales, im deutschsprachigen Raum noch wenig bearbeitetes Feld. Erste Arbeiten von

Huber und Haupt (2026) zu Emotionen und emotionaler Erschöpfung von Berufseinsteiger*innen liefern hier eine wichtige Anschlussperspektive.

- **Qualitative Studien zu Berufsmotiven.** Die in Kap. 4.3, 5.1.1 und 6.1 dargestellten Muster bei Fächerkombinationen und Bewerbungsverhalten lassen sich quantitativ nur eingeschränkt erfassen. Qualitative Interviewstudien zu Berufsmotiven, biografischen Übergängen und Erwartungen an den Lehrer*innenberuf könnten das hier gezeichnete Bild systematisch vertiefen (vgl. Williams und Forgasz, 2009; Varadharajan & Buchanan, 2021).
- **Berufszufriedenheit und Akzeptanz.** Längsschnittstudien zur Berufszufriedenheit, zur emotionalen Erschöpfung und zur Akzeptanz im Kollegium sind insbesondere im Hinblick auf die in Kap. 8.2 angesprochene „vierte Stufe" – die Rolle der Schulleitung und des Kollegiums – relevant. Resch und Ladendorfer (2026) leisten hierzu erste qualitative Vorarbeiten zu Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen.
- **Strukturelle Effekte der Neuerungen 2025.** Die Auswirkungen der Limitierung auf 500 Plätze, des einheitlichen Bewerbungsfensters und der schärferen Bedarfsausrichtung auf die Zusammensetzung der Bewerber*innen und Zertifizierten sollten ab dem Bewerbungsdurchgang 2025 systematisch dokumentiert werden, um die Wirksamkeit der reformierten Verfahrensstruktur einschätzen zu können.

Mehrere dieser Desiderata werden in den weiteren Beiträgen des vorliegenden Evaluationsbandes aufgegriffen und vertieft – insbesondere zu Berufseinstiegserfahrungen.

Danksagung

Für das Datenmanagement und die Unterstützung in der Datenauswertung danken die Autor*innen Frau Clara Gütler, Assistentin der Geschäftsführung in der Geschäftsstelle der Zertifizierungskommission.

Erklärung zum Einsatz generativer KI

Zur Textüberarbeitung und Textoptimierung wurde im April 2026 das Large Language Model Claude (Anthropic, Generation Claude 4) eingesetzt.

Literatur

Altrichter, H., Soukup-Altrichter, K. & Resch, K. (2026). Understanding and Addressing Teacher Shortages in Austria: Emergence, Research and Policy Reactions. Educational Sciences, 16(2), 341. https://doi.org/10.3390/educsci16020341

Anders, F. (2025). Lehrer gesucht – wie der Quereinstieg ins Lehramt funktioniert. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/quereinstieg-ins-lehramt-von-der-notmassnahme-zur-normalitaet/

Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. Journal für LehrerInnenbildung, 24(1), 66–73. https://doi.org/10.25656/01:30056

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

Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrer*innenberuf? In C. Reintjes et al. (Hrsg.), Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zu Lehrberuf (S. 223–239). Waxmann.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2025). Neuerungen bei der Zertifizierung für den Quereinstieg in der Sekundarstufe Allgemeinbildung vorgestellt. https://www.bmb.gv.at/Ministerium/Presse/20250903.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). Ressortstrategie „Klasse Job". Bundesministerium für Bildung. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.html

Burgstaller, D. (2025). Quereinsteiger*innen als Maßnahme gegen den Lehrkräftemangel in der DACH-Region. Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz. https://epub.jku.at/download/pdf/11551863.pdf

Criblez, L. (2017). Lehrerinnen-. und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Maßnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung (S. 21–38). hep.

Education international (2025). Adressing the teacher shortage crisis: A Global Imperative. https://www.ei-ie.org/en/item/29409:addressing-the-teacher-shortage-crisis-a-global-imperative.

Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024 (S. 379–423). BMBWF. http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1

Huber, M. & Haupt, C. (2026). Teacher emotions and emotional exhaustion among regularly and non-regularly trained novice teachers: self-perceptions and external evaluations. Front. Educ. 11:1692253. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1692253

Keller-Schneider, M. & Schneider Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(3), 355–368.

Kreis, A., Seel, A. & Ophardt D. (Hrsg.) (2024). Editorial. Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum. Journal für LehrerInnenbildung, 24(1), 7–11. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024

Laczko-Kerr, I. & Berliner, D. C. (2002). The Effectiveness of „Teach for America" and Other Under-Certified Teachers. Education Policy Analysis Archives, 10(37). https://doi.org/10.14507/epaa.v10n37.2002

OECD (2025a). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

OECD (2025b). Constructing Scenarios for the Future of Teaching in Austria, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/73545285-en.

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.) (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:33293

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (2023). Bericht an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2022. https://www.qsr.or.at/

Rechnungshof Österreich (2025). Lehrpersoneneinsatz. Bericht des Rechnungshofes. Reihe BUND 2025/18. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/2025_18_Lehrpersonaleinsatz.pdf

Resch, K. & Ladendorfer, H. (2026). Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium. Erziehung und Unterricht, 3–4/2026.

Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. Journal für LehrerInnenbildung, 24(1), 40–49. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024

Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(3), 435–445. https://doi.org/10.25656/01:28657

Titze, H. (1990). Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Vandenhoek & Ruprecht.

Varadharajan, M. & Buchanan, J. (2021). Career Change Teachers: Bringing Work and Life Experience to the Classroom. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-6038-2

White, S., Bourke, T., Mills, R., Mills, M., van Leent, L., Wood, C. & Readette, M. (2025). Career change teachers: solving the teacher shortage? European Journal of Teacher Education, 48(1), 97–112. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2407546

Williams, J. & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(1), 95–108. https://doi.org/10.1080/13598660802607673

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.04
Waxmann, 2026

Barbara Weissenbacher, Maximilian Fromherz und Aljoscha Neubauer

Das Online-Assessment TESAT-SC

Konzeption und Befunde zur Validität und Akzeptanz des Verfahrens

1. Einleitung

Internationale Studien und Meta-Analysen zeigen, dass das Handeln von Lehrpersonen eine der entscheidendsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Schüler*innen darstellt – oft sogar mit einem deutlich größeren Einfluss als die strukturellen Merkmale der Schule selbst (Hattie, 2010; OECD, 2005). Besonders in Zeiten eines Lehrpersonenmangels ist es von höchster Bedeutung, nicht ungefiltert alle Interessierten als Lehrpersonen zuzulassen, sondern ausschließlich jene, die dafür geeignet sind. Erwünscht sind Quereinsteiger*innen, die nicht nur über fundiertes Fachwissen verfügen, sondern auch souverän im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sind, qualitativ hochwertigen Unterricht gestalten, den beruflichen Belastungen gewachsen sind, diesen Beruf gerne ausüben und langfristig als Lehrpersonen tätig bleiben möchten. Mit anderen Worten: Lehrpersonen sollen (unter anderem) erfolgreich in der Klassenführung sein (Lenske & Mayr, 2015), eine hohe Berufszufriedenheit (Toropova et al., 2021) und eine geringe Burnout-Gefahr (Swider & Zimmerman, 2010) aufweisen. Um geeignete Bewerber*innen auszuwählen, ist ein wissenschaftlich fundierter, qualitativ hochwertiger Bewerbungsprozess unumgänglich. Der von Schuler (2000) beschriebene trimodale Ansatz der Berufseignungsdiagnostik eignet sich auch für die Selektion zukünftiger Lehrpersonen (Päßler et al., 2011). Dieser sieht eine Kombination aus biographieorientierten (z. B. biographische Fragebögen, Interviews, schulische Abschlussnoten), simulationsorientierten (z. B. Assessment Center oder Situational Judgment Tests) und konstrukt- bzw. eigenschaftsorientierten Ansätze (Fähigkeits-, Persönlichkeits- oder Interessenstests) vor (Schuler, 2000). Während biographieorientierte Verfahren in den Stufen 1 (Schriftliche Bewerbung) und 3 (Interview) eingesetzt werden, kombiniert das Online-Assessment als zweite Stufe des Zertifizierungsprozesses simulations- und konstrukt- bzw. eigenschaftsorientierte Ansätze.

1.1 Konzeption und Merkmale des Online-Assessments

Basierend auf dem TESAT (Teacher Student Assessment Austria; Neubauer et al., 2017), das seit über zehn Jahren in Österreich zur Auswahl von angehenden Lehrpersonen eingesetzt wird, wurde ein neues Online-Assessment für Quereinsteiger*innen entwickelt – das TESAT-SC (second-career; Weissenbacher et al., 2026). Das TESAT-SC setzt sich aus fünf psychologischen Tests zusammen, die jeweils ein Merkmal oder mehrere Merkmale erfassen. Da angehende Quereinsteiger*innen bereits über einen Studienabschluss (zumindest auf Bachelorniveau) verfügen müssen und ihre Studierfähigkeit damit als gegeben angenommen werden kann, umfasst das TESAT-SC keine kognitiven Merkmale wie Intelligenz oder verbale Fähigkeiten, sondern ausschließlich folgende Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen, die sich in bisherigen Studien als prädiktiv für den Erfolg von Lehrpersonen erwiesen haben (Stand: Dezember 2025):

1) *Emotionsregulation* definiert, wie Menschen mit ihren Emotionen umgehen; wie sie diese erleben und ausdrücken (Gross, 1998). Die Emotionen von Lehrpersonen und deren Regulation können als ein wesentlicher Aspekt des Berufs betrachtet werden, der mit verschiedenen spezifischen positiven Effekten auf die Lehrpersonen und ihr berufliches Verhalten verbunden ist, wie beispielsweise einer höheren Zufriedenheit (Burić et al., 2021), guter Klassenführung (Hagenauer & Muehlbacher, 2022; Sutton et al., 2009) und einem geringeren Burnout-Risiko (Chang, 2020).
2) *Gesundheits- und Erholungsverhalten* bezieht sich darauf, inwiefern Personen auf ihre Gesundheit achten, insbesondere bei Warnsignalen, wie sie sich in ihrer Freizeit erholen und wie sie nach einem Arbeitstag „abschalten", sich entspannen können (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Die Ergebnisse der Teaching and Learning International Survey (2018) zeigen, dass etwa ein Viertel der europäischen Lehrpersonen berichtet, dass ihr Beruf negative Auswirkungen auf ihre körperliche und/oder psychische Gesundheit hat (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2021). Gesundheits- und Erholungsverhalten steht in Zusammenhang mit effizienterer Klassenführung und (geringem) Burnout (Koschmieder et al., 2022; Schaarschmidt, 2004).
3) Die *Big Five-Persönlichkeitsmerkmale* (Costa & McCrae, 1992) – Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und emotionale Stabilität (oder umgepolt Neurotizismus) – wurden umfassend im Zusammenhang mit dem Lehrpersonenberuf untersucht. Mehrere Big Five-Merkmale haben sich als prädiktiv valide für Berufserfolg erwiesen: so hängt Gewissenhaftigkeit etwa mit Arbeitszufriedenheit und geringem Burnout zusammen, emotionale Stabilität mit Arbeitszufriedenheit und Klassenführung; Extraversion, Verträglichkeit und emotionale Stabilität hängen negativ mit erlebtem Stress, emotionaler Erschöpfung und Burnout zusammen (Cramer & Binder, 2015; Hanfstingl & Mayr, 2007; Klusmann et al., 2012; Koschmieder et al., 2022; Mayr et al., 2020; Weissenbacher et al., 2024). Da Offenheit ein weniger guter Prädiktor für den beruflichen Erfolg von Lehrpersonen zu sein scheint (Cramer & Binder, 2015; Mayr et al., 2020) und erhebli-

che Überschneidungen mit anderen Merkmalen aufweist, wurde das Merkmal im TESAT-SC nicht berücksichtigt.

4) Eng mit Inklusion verknüpft, lässt sich *Offenheit für Vielfalt* definieren als Bewusstsein für und Wertschätzung von Diversität und aktives Entgegenwirken gegen potenzielle Benachteiligungen (Koschmieder et al., 2022). Lehrpersonen, die kultureller Vielfalt gegenüber aufgeschlossener sind, berichten von einer insgesamt höheren Arbeitszufriedenheit (Tardif-Grenier et al., 2024). Lehrpersonen, die migrantische Schüler*innen als Chance statt als Problem betrachten, leiden seltener unter diversitätsbedingtem Burnout (Gutentag et al., 2018).
5) *Wertschätzung von Kreativität* beschreibt die individuelle Präferenz für den Umgang mit kreativen Menschen (Jauk et al., 2019). Während Kreativität „einer der Schlüsselfaktoren ist, die die Zivilisation vorantreiben" (Hennessey & Amabile, 2010, S. 270), zeigen Studien, dass Kreativität in Schulen nicht immer als wünschenswerte Eigenschaft angesehen wird. Kreative Kinder werden oft als störender beschrieben als ihre Mitschüler*innen (Scott, 1999) und Lehrpersonen präferieren erwartete im Gegensatz zu kreativen Antworten (Beghetto, 2007). Um Kreativität nicht nur im Bildungswesen zuzulassen, sondern auch die Entwicklung von Kreativität bei Schüler*innen zu fördern (Claxton et al., 2006) müssen Lehrpersonen Kreativität wertschätzen. Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung von Kreativität und alltäglichen kreativen Aktivitäten sowie zwischen der Kreativität von Lehrpersonen und Klassenführung (Jauk et al., 2019; Khodabandeh & Jamali, 2019).

Um das TESAT-SC positiv zu absolvieren, sind bei jedem Merkmal definierte Mindestwerte zu erreichen. Diese werden jährlich evaluiert und gegebenenfalls modifiziert. Eine „uneingeschränkte Eignung" wird ausgesprochen, wenn die Mindestwerte in allen Merkmalen erreicht werden. Für 2022/23 galt außerdem folgende Regelung: Wurden die Mindestwerte in 1-2 Merkmalen nicht erreicht, galt eine Person als „bedingt geeignet"; die betreffenden Personen wurden zum nächsten Schritt des Zertifizierungsprozesses (Interview) zugelassen, dort wurde die persönliche Eignung jedoch noch einmal überprüft. Wurden in mehr als zwei Bereichen die Mindestwerte nicht erreicht, wurde die Person als „nicht geeignet" klassifiziert. Seit 2023/24 gilt folgende Regelung: die erfassten Merkmale sind ihrer Relevanz (Priorität) für den Lehrpersonenberuf nach in zwei Kategorien eingeteilt. Bei höher priorisierten Merkmalen (Emotionsregulation, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Gesundheits- und Erholungsverhalten) darf der Mindestwert in maximal einem Bereich unterschritten werden, um als „bedingt geeignet" zu gelten, bei niedrig priorisierten Merkmalen in maximal zwei Bereichen.[1]

1 Im ersten Jahr der Implementierung des TESAT-SC waren die zu erreichenden Mindestwerte und auch die Regelung, wie viele unterschritten werden dürfen, milde gewählt, da die Evaluation und Validierung des Assessments noch ausstanden. Daher gab es kaum Personen, die als „nicht geeignet" abgelehnt wurden (vgl. Kapitel 2.1 Datenerhebung und Stichprobe).

1.2 Die vorliegende Studie

Die Qualität psychologischer Tests lässt sich anhand verschiedener Testgütekriterien beurteilen. So müssen eingesetzte Verfahren (1) objektiv in der Durchführung, Auswertung und Interpretation sein (was auf computerbasierte Tests üblicherweise zutrifft), (2) reliabel (verlässlich) sein (was sich z. B. durch die interne Konsistenz der Skalen überprüfen lässt; siehe Kapitel 2.2 Messinstrumente) und (3) valide (gültig) sein (Bühner, 2021). Valide sind Tests unter anderem dann, wenn sie relevantes Verhalten vorhersagen können (prädiktive Validität) oder auch, wenn sie von den Teilnehmer*innen als angemessen/akzeptabel wahrgenommen werden (soziale Validität; Schuler & Stehle, 1983). In der vorliegenden Längsschnittstudie wird die Testgüte des TESAT-SC hinsichtlich der sozialen und prädiktiven Validität untersucht. Folgende Fragestellungen werden untersucht:

1) Wie zufrieden sind die Teilnehmer*innen mit den Inhalten und der technischen Abwicklung des Verfahrens?
2) Wie nachvollziehbar sind die einzelnen erfassten Merkmale (Aufgaben) und die Ergebnisse des Verfahrens für die Teilnehmer*innen?
3) Wie gut können die einzelnen Merkmale sowie das Gesamtergebnis des TESAT-SC selbsteingeschätzten Berufserfolg von Quereinsteiger*innen vorhersagen?

2. Methode

2.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte zu mehreren Messzeitpunkten (siehe Abb. 1 für einen Überblick). Messzeitpunkt 0 (t0) umfasst alle Personen, die zwischen Dezember 2022 und August 2024 das 90-minütige Online-Assessment (TESAT-SC) erfolgreich absolviert (bedingte bzw. uneingeschränkte Eignung; Kohorte 1: 2.30 % bzw. 97.64 %, Kohorte 2: 8.44 % bzw. 89.01 %) und einer Kontaktierung für Nachbefragungen zugestimmt haben (Kohorte 1: 96.17 %; Kohorte 2: 89.12 %). Die Teilnehmer*innen starteten das Assessment zu einem vorgegebenen Zeitpunkt. Dieses wurde von einer Videokonferenz begleitet, in der die Identität der Teilnehmenden kontrolliert und die Durchführung beaufsichtigt wurde. Zu Messzeitpunkt 1 (t1) fand eine 10-minütige Online-Nachbefragung statt; zu Messzeitpunkt 2 (t2) eine weitere 10-15-minütige Online-Nachbefragung. Die Rücklaufquote bei den Nachbefragungen lag bei 45-50 Prozent. Während die Teilnahme am Online-Assessment verpflichtend war, war die Teilnahme an den Nachbefragungen freiwillig. Die Teilnehmenden stimmten zu, dass ihre Daten (anonym und nicht auf individueller Basis) in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden dürfen. Es erfolgte keine Vergütung. Das Forschungsvorhaben wurde von der Ethikkommission der Universität Graz positiv begutachtet.

An den Nachbefragungen konnten sowohl Personen, die bereits als Quereinsteiger*innen in Schulen tätig waren, als auch Personen, die das (noch) nicht waren oder

den Lehrpersonenberuf bereits wieder aufgegeben hatten, teilnehmen; je nach Berufsstatus wurden unterschiedliche Fragebogenversionen verwendet. Für den vorliegenden Beitrag wurden die in Abb. 1 beschriebenen Teilstichproben verwendet: für die Untersuchung der sozialen Validität (Fragestellungen 1 und 2) wurden die Daten aller zu t1 teilnehmenden Personen der Kohorte 1 verwendet (N = 825); für die Untersuchung der prädiktiven Validität (Fragestellung 2) wurden ausschließlich vollständige Daten jener Personen aus beiden Kohorten verwendet, die zum Zeitpunkt der Nachbefragung als Lehrpersonen tätig waren (N = 354 bzw. N = 427).

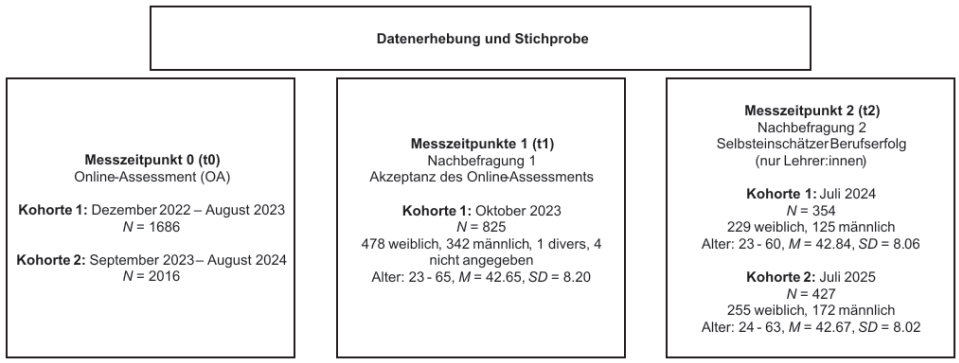


Abbildung 1: Datenerhebung und Stichprobe

2.2 Messinstrumente

2.2.1 Online-Assessment (t0)

1) Zur Erfassung von *Emotionsregulation* wurde eine modifizierte 19-Item-Version des Situational Judgment Tests *Emotion Regulation in Situations* (Koschmieder & Neubauer, 2021) verwendet. Jedes Item enthält die Beschreibung einer herausfordernden pädagogischen Situation, gefolgt von vier Antwortoptionen, die jeweils eine Emotionsregulationsstrategie (Akzeptanz, Vermeidung, Umbewertung und Rumination) widerspiegeln. Die Teilnehmer*innen müssen sich für die in der jeweiligen Situation angemessenste Reaktion (Antwortoption) entscheiden. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = 0.62$ bzw. $\alpha = 0.64$, was niedrig erscheinen mag, bei SJTs aber üblich ist (Neubauer & Hofer, 2022).
2) *Gesundheits- und Erholungsverhalten* wurde mit einem situativen Fragebogen (Vollmann et al., 2017) bestehend aus 19 Items erfasst. Es werden darin das Gesundheitsverhalten als Reaktion auf Warnsignale sowie die physische und mentale Entspannungsfähigkeit erfragt. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass zunächst eine spezifische Situation beschrieben wird (z. B. „Im Moment fühle ich mich oft erschöpft bei der Arbeit und in meiner Freizeit. In Zukunft werde ich…"), gefolgt von dazugehörigen Items (z. B. „…mir mehr Ruhe gönnen") auf einer vierstufigen Skala. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = 0.80$ bzw. $\alpha = 0.81$.

3) Die *Big Five* (Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und emotionale Stabilität) wurden mit der deutschen Version des *Big Five Inventory* (Lang et al., 2001) gemessen, die 42 Items auf einer fünfstufigen Skala enthält. Die internen Konsistenzen lagen im Bereich von α = 0.68 bzw. α = 0.70 (Verträglichkeit) bis α = 0.86 bzw. α = 0.82 (Extraversion).
4) *Offenheit für Vielfalt* wurde mithilfe einer adaptierten 12-Item-Version des gleichnamigen SJTs (Koschmieder et al., 2022) erfasst. Jedes Item beschreibt eine herausfordernde pädagogische Situation mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten, von denen jene ausgewählt werden soll, die dem eigenen Verhalten am besten entsprechen würde. Die interne Konsistenz betrug α = 0.64 bzw. α = 0.54; was zwar gering erscheinen mag, aber angesichts des Testformats erwartbar war (vgl. Emotionsregulation).
5) *Wertschätzung von Kreativität* wurde mithilfe von 12 Items der *Appreciation for Creative Personality Scale* (Jauk et al., 2019) gemessen, einem Forced-Choice-Instrument zur Erfassung individueller Unterschiede in der Präferenz für den Umgang mit kreativen Personen (mit einer internen Konsistenz von α = .63 in beiden Kohorten).

2.2.2 Nachbefragung 1 (t1)

Bei der ersten Nachbefragung wurden mehrere Fragen zum Online-Assessment gestellt; es wurde eine fünfstufige Antwortskala verwendet. Mit jeweils einer Frage wurde die Zufriedenheit mit den Inhalten bzw. mit der technischen Abwicklung erhoben (sehr unzufrieden – sehr zufrieden). Es wurde die Nachvollziehbarkeit der Inhalte (gar nicht nachvollziehbar – sehr nachvollziehbar) für die einzelnen Testteile erfragt („Wie nachvollziehbar war der Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Tests und den Anforderungen des Berufs?"). Zuletzt wurden jene Personen, die bejahten, nähere Informationen zu ihren Ergebnissen erhalten zu haben (z. B. bei bedingter Eignung) gefragt, wie nachvollziehbar die Ergebnisse für sie waren (sehr schwer nachvollziehbar – sehr leicht nachvollziehbar).

2.2.3 Nachbefragung 2 (t2)

Berufserfolg wurde mit mehreren Fragebögen, die jeweils unterschiedliche Kriterien widerspiegelten, gemessen. *Arbeitszufriedenheit* wurde mit sechs Items (z. B. „Ich genieße die Arbeit an meiner Schule") auf einer vierstufigen Skala erfasst. Die interne Konsistenz betrug α = 0.83. *Burnout* wurde mit einer verkürzten 7-Item-Version des *Maslach Burnout Inventory* (Enzmann & Kleiber, 1989) auf einer vierstufigen Skala gemessen. Die interne Konsistenz betrug α = 0.79. *Klassenführung* wurde mit einer verkürzten 12-Item-Version des *Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung* (*LDK*; Lenske & Mayr, 2015) erfasst. Der *LDK* umfasst die Skalen (1) *Unterrichtsgestaltung*, (2) *Beziehungsförderung* und (3) *Kontrolle* mit internen Konsistenzen zwi-

schen α = 0.64 und α = 0.67. Über die Skalenwerte der fünf Kriterien (*Arbeitszufriedenheit*, *Burnout*, drei Skalen des *LDK*) wurde getrennt für die Kohorten jeweils eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) berechnet, aus der die zwei übergeordneten (schiefwinklig rotierten) Faktoren „Wohlbefinden" und „Klassenführung" hervorgehen, die insgesamt 52 % bzw. 50 % der Varianz aufklärten und moderat interkorrelierten (r = 0.31 bzw. r = 0.42). Aus einer weiteren Faktorenanalyse, bei der nur der erste unrotierte Faktor extrahiert wurde, ergab sich ein Generalfaktor für Berufserfolg, der jeweils 36 % der Varianz erklärte.

3. Ergebnisse

3.1 Soziale Validität

Wie in Abb. 2 ersichtlich, lag die Zufriedenheit mit den Inhalten (Fragen und Aufgaben) bei 3.64 und die Zufriedenheit mit der technischen Abwicklung bei 4.07 (auf einer 5-stufigen Skala; Fragestellung 1). Auffallend war, dass trotz der hohen mittleren Zufriedenheit einige Personen *sehr unzufrieden* mit den Inhalten (5.82 %) oder der technischen Abwicklung (8.36 %) waren. Die Möglichkeit, die (Un-)Zufriedenheit in einem Kommentarfenster weiter auszuführen, wurde nur in Einzelfällen wahrgenommen. Insgesamt gab es 11 Kommentare zum Inhalt und 10 Kommentare zur Durchführung, von denen die meisten positiv, also Gründe für Zufriedenheit, waren. Für Unzufriedenheit bei der technischen Abwicklung sorgten datenschutzrechtliche Bedenken (3 Nennungen), für Unzufriedenheit mit den Inhalten die mangelnde Realitätsnähe der Antwortmöglichkeiten, Unklarheit oder die Schwierigkeit der Fragen sowie das Antwortformat (insgesamt 6 Nennungen).

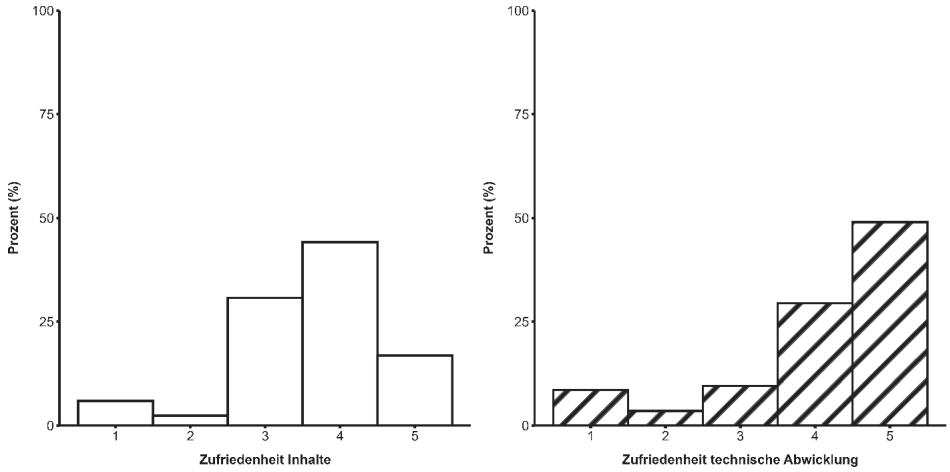


Abbildung 2: Zufriedenheit der Bewerber*innen

Die meisten Teilnehmer*innen gaben an, die Nachvollziehbarkeit des Zusammenhangs zwischen den Inhalten der Tests und den Anforderungen des Berufs (Fragestellung 2) als „eher hoch" oder „hoch" einzuschätzen (M = 4.17, SD = 0.72). Ein Vergleich der einzelnen Tests mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergab signifikante Mittelwertsunterschiede ($F_{4, 3869}$ = 14.62, p<.01), allerdings mit geringer Effektstärke (η^2 = 0.01). *Emotionsregulation* und die *Big Five* wurden am besten nachvollziehbar (M = 4.31, SD = 0.80 bzw. M = 4.27, SD = 0.86) und *Gesundheits- und Erholungsverhalten* am schlechtesten nachvollziehbar (M = 4.01, SD = 0.98), wenn auch noch immer als „eher hoch" eingeschätzt. Die meisten Teilnehmer*innen, die nähere Informationen zu ihren Ergebnissen erhalten hatten (N = 121), beschrieben diese als (sehr) leicht nachvollziehbar (M = 4.11, SD = 0.92).

3.2 Prädiktive Validität

Zur Untersuchung der Fragestellung 3 wurden Korrelationen sämtlicher Merkmale sowie des Gesamtergebnisses des TESAT-SC mit den Kriterien *Klassenführung*, *Wohlbefinden* und *Berufserfolg* berechnet. Diese Berechnungen erfolgten getrennt für die Kohorten 1 und 2, da aufgrund der unterschiedlichen Mindestanforderungen (siehe 1 Einleitung) – und damit verbundenen unterschiedlichen Selektionsquoten – unterschiedliche Korrelationsmuster zu erwarten waren. Die Ergebnisse (siehe Tab. 1) zeigen Zusammenhänge zwischen dem Gesamtergebnis des TESAT-SC und *Berufserfolg* von r = 0.28 (Kohorte 1) bzw. r = 0.23 (Kohorte 2). Über beide Kohorten hinweg konnten die *Big Five* den Generalfaktor des *Berufserfolgs* bzw. die Kriterien *Klassenführung* und *Wohlbefinden* am besten vorhersagen, während *Wertschätzung von Kreativität* mit keinem der Kriterien zusammenhing. *Gesundheits- und Erholungsverhalten* korrelierte in beiden Kohorten signifikant positiv mit *Wohlbefinden* und *Berufserfolg*; *Emotionsregulation* und *Offenheit für Vielfalt* hingegen nur in der ersten Kohorte mit *Klassenführung*. Fast alle signifikanten Zusammenhänge waren niedrig, abgesehen von *Extraversion* und *Berufserfolg* (Kohorte 1) und *Gewissenhaftigkeit* und *Wohlbefinden* bzw. *Berufserfolg* (Kohorte 2).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen den TESAT-SC Merkmalen und selbsteingeschätztem Berufserfolg

	Klassenführung		**Wohlbefinden**		**Berufserfolg**	
	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 1	Kohorte 2
Emotionsregulation	**0.13 [0.03, 0.22]**	0.04 [-0.06, 0.13]	0.06 [-0.05, 0.17]	-0.05 [-0.14, 0.04]	0.08 [-0.03, 0.19]	0.00 [-0.09, 0.09]
Gesundheitsverhalten	0.03 [-0.08, 0.14]	0.02 [-0.07, 0.11]	**0.18 [0.07, 0.27]**	**0.14 [0.04, 0.23]**	**0.17 [0.07, 0.27]**	**0.10 [0.01, 0.19]**
Gewissenhaftigkeit	**0.16 [0.05, 0.26]**	**0.24 [0.15, 0.33]**	**0.24 [0.14, 0.33]**	**0.36 [0.27, 0.44]**	**0.25 [0.15, 0.34]**	**0.35 [0.25, 0.43]**
Extraversion	**0.24 [0.13, 0.34]**	**0.13 [0.04, 0.23]**	**0.27 [0.17, 0.37]**	**0.21 [0.10, 0.31]**	**0.30 [0.19, 0.40]**	**0.21 [0.11, 0.30]**
Verträglichkeit	**0.19 [0.08, 0.28]**	**0.15 [0.06, 0.24]**	**0.23 [0.12, 0.33]**	**0.19 [0.10, 0.27]**	**0.25 [0.14, 0.35]**	**0.22 [0.13, 0.30]**
Emotionale Stabilität	0.10 [-0.02, 0.21]	**0.24 [0.14, 0.32]**	**0.19 [0.08, 0.29]**	**0.21 [0.11, 0.29]**	**0.19 [0.09, 0.29]**	**0.24 [0.15, 0.33]**
Offenheit für Vielfalt	**0.20 [0.10, 0.30]**	0.01 [-0.08, 0.10]	0.06 [-0.05, 0.17]	-0.08 [-0.17, 0.02]	0.09 [-0.02, 0.20]	-0.04 [-0.14, 0.05]
Wertschätzung von Kreativität	-0.01 [-0.1, 0.09]	0.06 [-0.03, 0.15]	-0.00 [-0.12, 0.11]	-0.06 [-0.15, 0.03]	0.00 [-0.11, 0.11]	0.02 [-0.08, 0.10]
Gesamtergebnis	**0.21 [0.11, 0.31]**	**0.20 [0.11, 0.28]**	**0.26 [0.14, 0.36]**	**0.18 [0.08, 0.26]**	**0.28 [0.17, 0.38]**	**0.23 [0.14, 0.31]**

Anmerkungen. Kohorte 1: $N = 354$, Kohorte 2: $N = 427$. Die Zellen enthalten Pearson-Korrelationen (r) und 95 % BCa-Intervalle (Fox & Weisberg, 2018). Bootstrap-Resample R = 10.000. **Fettgedruckte** Werte sind statistisch signifikant

4. Diskussion

In diesem Beitrag wurde das TESAT-SC, das Online-Assessment als zweite Stufe des Zertifizierungsprozesses für Quereinsteiger*innen, evaluiert. Die Ergebnisse fielen – sowohl die Akzeptanz der Bewerber*innen, als auch die prädiktive Validität betreffend – zufriedenstellend aus: so äußerten sich die meisten Bewerber*innen als (sehr) zufrieden mit den Inhalten und der Durchführung des Verfahrens und beschrieben den wahrgenommenen Zusammenhang zwischen den erhobenen Merkmalen und den Anforderungen des Berufs als (sehr) hoch. Fast alle im TESAT-SC erfassten Merkmale erwiesen sich als signifikante Prädiktoren für selbsteingeschätzten Berufserfolg; der Zusammenhang zwischen dem Gesamtergebnis des TESAT-SC und selbsteingeschätztem Berufserfolg lag bei $r = 0.28$ (Kohorte 1) bzw. $r = 0.23$ (Kohorte 2).

In der Analyse der sogenannten „sozialen Validität", also der Zufriedenheit mit sowie der Nachvollziehbarkeit der abgefragten Erlebens- und Verhaltensweisen, wurden durchgehend hohe bis sehr hohe Werte festgestellt. Zwar unterschieden sich die Teilbereiche in ihrem wahrgenommenen Anforderungsbezug signifikant, die Effektstärken der Unterschiede waren jedoch gering. Emotionsregulation und die Big Five wurden als besonders nachvollziehbar bewertet, während das Gesundheits- und Erholungsverhalten die geringste Akzeptanz fand. Dies könnte auf die wahrgenommene „Invasivität" solcher Fragen zurückzuführen sein, die nicht direkt berufsrelevant erscheinen, was die Akzeptanz mindern kann (Hausknecht et al., 2004) – wenn auch auf einem immer noch überdurchschnittlichen Niveau der Akzeptanz.

In der Analyse der prädiktiven Validität zeigen sich durchgehend niedrige bis mittlere Zusammenhänge einzelner psychologischer Merkmale mit beruflichen Erfolgsindikatoren. Die Korrelationen unterscheiden sich nur geringfügig zwischen den beiden Kohorten, und die meisten Zusammenhänge erreichten in beiden Kohorten Signifikanz (oder eben nicht). Die Big Five, insbesondere Gewissenhaftigkeit und Extraversion, erwiesen sich als die validesten Prädiktoren, was mit der einschlägigen Literatur übereinstimmt (z. B. Mayr et al., 2020). Auffällig war, dass Emotionsregulation, trotz hoher sozialer Validität, nur wenige bedeutsame Zusammenhänge zeigte, während das weniger akzeptierte Gesundheitsverhalten mit zumindest zwei von drei Kriterien signifikant korrelierte. Dies bestätigt den bekannten Befund, dass soziale Validität nicht zwingend mit diagnostischer Qualität einhergeht, und umgekehrt (Kanning, 2017).

In Kohorte 1 sind die Zusammenhänge tendenziell etwas höher ausgeprägt (11-mal, basierend auf einem Unterschied von $r \geq .05$) als in Kohorte 2 (5-mal). Insgesamt sind die Unterschiede jedoch so gering, dass eine statistische Testung auf Signifikanz keine Differenzen ergeben würde. Der Grund für die niedrigeren Zusammenhänge in der zweiten Kohorte liegt vermutlich in der strengeren Selektion: Während im ersten Jahr der Durchführung die relativ milden Kriterien dazu führten, dass nahezu alle Bewerber*innen das Online-Assessment bestanden, wurde im Folgejahr aufgrund strengerer Grenzwerte eine niedrigere – wenn auch weiterhin recht hohe – Selektionsquote erreicht. Diese strengere Selektion führte zu einer Varianzeinschränkung, da Personen mit (sehr) niedrigen Werten in den erhobenen Merkmalen als Querein-

steiger*innen abgelehnt wurden. Diese Personen konnten daher nicht in die Untersuchung der prädiktiven Validität einbezogen werden, obwohl sie die Varianz der Stichprobe – und damit mutmaßlich auch die Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Kriterien – erhöht hätten.

Betrachtet man die prädiktive Validität des Gesamtergebnisses des Online-Assessments in Bezug auf die Kriterien Berufserfolg, Wohlbefinden und Klassenführung, zeigen sich Zusammenhänge von niedriger bis mittlerer Stärke. Auch wenn die höchste gefundene Validität mit $r = 0.28$ auf den ersten Blick nicht besonders hoch erscheint, kann sie dennoch einen erheblichen praktischen Nutzen haben: Wie Kuncel und Hezlett (2010) argumentieren, weist eine Varianzaufklärung von „nur" 10 % darauf hin, dass 67 % der Personen, deren Ergebnisse im oberen Quintil eines Prädiktors liegen, eine überdurchschnittliche Leistung im Beruf erbringen, während dies nur auf 33 % der Personen mit Ergebnissen im unteren Quintil zutrifft.

Die Ergebnisse des neuen Verfahrens müssen vor dem Hintergrund bewertet werden, dass es sich hierbei um ein weitgehend unerforschtes Feld handelt. Während für die Auswahl von Lehramtsstudierenden erprobte Verfahren existieren, fehlen in der Literatur entsprechende Ansätze für Quereinsteiger*innen. Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale, die bei jungen Studienwerber*innen beruflichen Erfolg vorhersagen, sind nicht zwangsläufig auf ältere Personen mit Berufserfahrung übertragbar. Die Zielgruppe der Quereinsteiger*innen ist alters- und erfahrungsbedingt deutlich heterogener, mit Ausnahme der Ausbildungsqualifikation: so werden doch im österreichischen Modell des Quereinstiegs ausschließlich Personen mit einem akademischen Abschluss auf zumindest Bachelorniveau zugelassen. Aufgrund der mutmaßlich eingeschränkten Streuung wurden kognitive Leistungsmerkmale im TESAT-SC zunächst nicht berücksichtigt, wobei Rückmeldungen aus den anderen Phasen des Auswahlprozesses nahelegen, künftig auch sprachliche Kompetenzen einzubeziehen.

Die für den ersten Einsatz ausgewählten Verfahren basierten auf Annahmen zur prognostischen Relevanz von Merkmalen, die sich bei Lehramtsstudierenden bewährt hatten. Die Merkmale Emotionsregulation, Gesundheits- und Erholungsverhalten, die Big Five, Offenheit für Vielfalt und Wertschätzung von Kreativität zeigten jedoch unterschiedliche diagnostische Qualitäten. Offenheit für Vielfalt und Wertschätzung von Kreativität erwiesen sich als wenig valide, vermutlich aufgrund ihrer starken Durchschaubarkeit und Anfälligkeit für soziale Erwünschtheit, was sich in geringen Streuungen und schwachen Zusammenhängen widerspiegelt. Es wird erwogen, diese Konstrukte durch andere Merkmale zu ersetzen, etwa den Big Five-Faktor Offenheit, alternative Testformate wie videobasierte Vignettentests und ggf. Face-to-Face-Verfahren wie strukturierte Interview mit Simulationen kritischer pädagogischer Situationen. Auch die Gewichtung (Priorisierung) der einzelnen Merkmale wurde anhand prädiktiver Validitäten aus vorangegangenen Studien an Lehramtsstudierenden (Koschmieder et al., 2022; Mayr et al., 2020; Neubauer et al., 2017; Weissenbacher et al., 2019, 2024) festgelegt und muss in Hinblick auf die nun bei Quereinsteiger*innen vorliegenden Befunde angepasst werden.

Eine wesentliche Limitation der vorliegenden Studie besteht darin, dass bisher nur ein kleiner Teilbereich untersucht wurde und ausschließlich selbstberichtete „Erfolgs-

indikatoren“ berücksichtigt wurden. Eine Erweiterung auf zusätzliche, auch objektive und langfristig erhebbare Indikatoren – wie beispielsweise Schüler*innenbewertungen zur Klassenführung oder Unterrichtsqualität – ist geplant. Zudem bleibt unklar, wie repräsentativ die Stichprobe der freiwilligen Nachbefragungen ist. Obwohl die Rücklaufquote mit etwa 50 % relativ hoch war, wissen wir nicht, ob sowohl zufriedene als auch unzufriedene Personen (in Bezug auf das Online-Assessment/den Lehrpersonenberuf) gleichermaßen teilgenommen haben. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Erhebung der Prädiktoren im Selektionskontext. Es ist bekannt, dass in Bewerbungssituationen sozial erwünschtes Antwortverhalten („Faking“) auftreten kann (Birkeland et al., 2006). Daher ist davon auszugehen, dass auch die im Online-Assessment erfassten Selbsteinschätzungen in dieser Studie verzerrt sind. Insgesamt bietet das TESAT-SC eine solide Grundlage für die Auswahl von Quereinsteiger*innen in den Lehrpersonenberuf. Die Ergebnisse der Evaluation liefern wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung und Optimierung des Verfahrens.

Literatur

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, *2*(1), 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.09.002

Birkeland, S. A., Manson, T. M., Kisamore, J. L., Brannick, M. T., & Smith, M. A. (2006). A Meta-Analytic Investigation of Job Applicant Faking on Personality Measures. *International Journal of Selection and Assessment*, *14*(4), 317–335. https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2006.00354.x

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erweiterte Auflage). Pearson.

Burić, I., Kim, L. E., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, *113*(6), 1227–1243. https://doi.org/10.1037/edu0000654

Chang, M.-L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, *5*, 90. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090

Claxton, G., Edwards, L., & Scale-Constantinou, V. (2006). Cultivating creative mentalities: A framework for education. *Thinking Skills and Creativity*, *1*(1), 57–61. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.11.001

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, *6*(4), 343–359. https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343

Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 101–123. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well being.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152

Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. R. Asanger.

Fox, J., & Weisberg, S. (2018). *An R companion to applied regression* (Third edition). SAGE.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, *Vol. 2*(No. 5), 271–299.

Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, *69*(4), 408–419. https://doi.org/10.1177/0022487117714244

Hagenauer, G., & Muehlbacher, F. (2022). Emotionen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation von Lehrpersonen: Ein theoretischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 125–139). Waxmann Verlag. https://doi.org/10.31244/9783830995883

Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrinnen- und Lehrerbildung*, *7*(2), 48–56.

Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.

Hausknecht, J. P., Day, D. V., & Thomas, S. C. (2004). Applicant Reactions to Selection Procedures: An Updated Model and Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, *57*(3), 639–683. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.00003.x

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, *61*(1), 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416

Jauk, E., Eberhardt, L., Koschmieder, C., Diedrich, J., Pretsch, J., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2019). A New Measure for the Assessment of Appreciation for Creative Personality. *Creativity Research Journal*, *31*(2), 149–163. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1606622

Kanning, U. P. (2017). Fairness und Akzeptanz von Personalauswahlmethoden. In D. E. Krause (Hrsg.), *Personalauswahl* (S. 271–299). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14567-5_12

Khodabandeh, F., & Jamali, M. (2019). Exploring the Relationship between Teachers' Creativity, Classroom Management, Age and Gender. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, *4*(1). https://doi.org/10.22034/efl.2019.225247.1027

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrpersonen: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078

Koschmieder, C., Knauder, H., Theuerl, E. M., & Neubauer, A. C. (2022). Konstruktion und Validierung eines Assessments von Offenheit für Vielfalt für (angehende) Lehrer und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *39*(1–2), 125–138. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000354

Koschmieder, C., & Neubauer, A. C. (2021). Measuring emotion regulation for preservice teacher selection: A theory-driven development of a situational judgment test. *Personality and Individual Differences*, *168*, 110363. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110363

Koschmieder, C., Weissenbacher, B., Riegler, D., Krammer, G., Gruber, C., & Neubauer, A. (2022). Was leisten psychologische Tests über Abschlussnoten hinaus?: Befunde zur prädiktiven Validität, Selbst- und Fremdselektion in Auswahlverfahren zur Studienzulassung. *Diagnostica*, *68*(2), 88–100. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000288

Kuncel, N. R., & Hezlett, S. A. (2010). Fact and Fiction in Cognitive Ability Testing for Admissions and Hiring Decisions. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(6), 339–345. https://doi.org/10.1177/0963721410389459

Lang, F. R., Lüdtke, O., & Asendorpf, J. B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, *47*(3), 111–121. https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.3.111

Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK): Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer, L. Haag, E. Kiel, & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71–84). Schneider Verlag Hohengehren.

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*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-016

Neubauer, A. C., & Hofer, G. (2022). (Retest-)Reliable and valid despite low alphas? An example from a typical performance situational judgment test of emotional management. *Personality and Individual Differences*, *189*, 111511. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111511

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J., & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium: Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(1), 5–21. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

Päßler, K., Hell, B., & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(5), 639–654. https://doi.org/10.25656/01:8770

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schuler, H. (2000). Das Rätsel der Merkmals-Methoden-Effekte: Was ist „Potential" und wie läßt es sich messen? In *Perspektiven der Potentialbeurteilung* (S. 53–71). Hogrefe.

Schuler, H., & Stehle, W. (1983). Neuere Entwicklungen des Assessment-Center-Ansatzes – Beurteilt unter dem Aspekt der sozialen Validität. *Psychologie und Praxis*.

Scott, C. L. (1999). Teachers' Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, *12*(4), 321–328. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_10

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice*, *48*(2), 130-+. https://doi.org/10.1080/00405840902776418

Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(3), 487–506. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003

Tardif-Grenier, K., Goulet, M., Archambault, I., & McAndrew, M. (2024). Elementary School Teachers' Openness to Cultural Diversity and Professional Satisfaction. *Journal of Education*, *204*(1), 29–43. https://doi.org/10.1177/00220574221101376

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Vollmann, H., Koschmieder, C., Pretsch, J., & Neubauer, A. (2017). *Gesundheits- und Erholungsverhalten.* Unveröffentlichtes Testmaterial. Universität Graz.

Weissenbacher, B., Fromherz, M., Schnider, A., & Neubauer, A. (2026). Second-Career Teacher Selection in Austria: The Online Assessment TESAT-SC Predicts Self-Assessed Job Success. *Zeitschrift für Bildungsforschung.* https://doi.org/10.1007/s35834-026-00535-7

Weissenbacher, B., Koschmieder, C., Krammer, G., Müller, F. H., Hecht, P., Knitel, D., König, B., Schaupp, H., & Neubauer, A. (2019). Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrpersonenn in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *37*(1), Article 1. https://doi.org/10.36950/bzl.37.1.2019.9411

Weissenbacher, B., Koschmieder, C., Krammer, G., Müller, F. H., & Neubauer, A. C. (2024). What makes future teachers successful? A longitudinal study on pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2414200

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.05
Waxmann, 2026

Claudia Weinzettl und Johannes Dammerer

Qualitative Einblicke in die Beziehungsqualität im Mentoring quereinsteigender Lehrpersonen in der Induktionsphase

1. Einleitung

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen stellt eine zentrale und prägende Phase innerhalb der professionellen Entwicklung dar, in der sich berufliche Handlungsmuster, Einstellungen und das professionelle Selbstverständnis nachhaltig ausbilden (Keller-Schneider, 2020; Dammerer et al., 2020). In dieser Übergangsphase vom Studium in die eigenverantwortliche Berufsausübung sehen sich Lehrpersonen mit einer Vielzahl neuer Anforderungen konfrontiert, die sowohl fachliche als auch soziale, organisationale und persönliche Dimensionen betreffen. Zugleich stellt der Berufseinstieg zunehmend keine homogene Ausgangssituation mehr dar (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Neben Absolvent*innen regulärer Lehramtsstudiengänge treten zunehmend auch vorzeitig einsteigende Studierende sowie quereinsteigende Lehrpersonen in den Schuldienst ein. Diese Heterogenität stellt neue Anforderungen an Unterstützungsstrukturen und Professionalisierungsangebote (Dammerer et al., 2025a).

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Lehrkräftemangels und gesellschaftlicher Transformationsprozesse gewinnt die Gestaltung dieser Phase zusätzlich an Relevanz. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Erfahrungen im Berufseinstieg entscheidend für die langfristige Berufszufriedenheit, die Verweildauer im Beruf sowie die Unterrichtsqualität sind (Huber et al., 2022; Keller-Schneider & Hericks, 2021). Gleichzeitig ist unklar, unter welchen Bedingungen, ganz besonders für quereinsteigende Lehrpersonen, ein gelingender Berufseinstieg tatsächlich gewährleistet werden kann, da individuelle Voraussetzungen, institutionelle Rahmenbedingungen und schulische Kontexte in komplexer Weise zusammenwirken. International lässt sich beobachten, dass alternative Wege in den Lehrberuf zunehmend als bildungspolitische Strategie genutzt werden, um auf Lehrkräftemangel, veränderte Arbeitsmärkte und den Bedarf an einer diverseren Lehrkräftegewinnung zu reagieren. OECD-Analysen zeigen, dass die Diversifizierung von Zugangswegen in vielen Bildungssystemen mittlerweile eine zentrale Priorität der Lehrkräftegewinnung darstellt (Schweickert & Torres, 2026).

In Österreich wurde mit der Einführung der Induktionsphase im Schuljahr 2019/20 ein strukturierter Ansatz geschaffen, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Die Induktionsphase dient als berufsbegleitende Einführungsphase und soll den Übergang in den Lehrberuf systematisch unterstützen sowie die Professionalisierung fördern. Sie umfasst neben verpflichtenden Fortbildungsangeboten insbesondere die Begleitung durch Mentor*innen und ist gesetzlich im Vertragsbedienstetengesetz verankert. Ziel ist es, sowohl die Unterrichtsqualität zu sichern als auch die Integration neuer Lehrpersonen in das schulische System zu erleichtern (Vertragsbedienstetengesetz 1948, BGBl. Nr. 86/1948). Für den österreichischen Quereinstieg hebt auch die OECD hervor, dass es sich um einen beschäftigungsbegleitenden Zugang handelt, in dem der Schuleinstieg mit paralleler Qualifizierung verbunden ist. Die einjährige Induktionsphase mit Mentoring stellt dabei einen verpflichtenden Bestandteil dar, wobei die konkrete Umsetzung zwischen Schulen variieren kann (Schweickert & Torres, 2026). Besonders für quereinsteigende Lehrpersonen, die häufig spezifische Qualifikationen vorweisen und ohne vollständige reguläre lehramtsbezogene Ausbildung in den Beruf eintreten, kommt der Induktionsphase eine besondere Bedeutung zu. Sie fungiert als zentrales Instrument, um fehlende pädagogische und fachdidaktische Vorerfahrungen zu kompensieren, professionelle Kompetenzen aufzubauen und eine nachhaltige berufliche Entwicklung zu ermöglichen. Auch aus international-vergleichender Perspektive wird die besondere Bedeutung von Induktion und Mentoring für Lehrpersonen in alternativen Zugangswegen hervorgehoben. Diese Gruppe ist häufig mit steileren Lernkurven konfrontiert und benötigt passgenaue, kontinuierliche Unterstützung; Mentoring wird dabei als zentral für die Integration in Profession und Schule beschrieben (Schweickert & Torres, 2026).

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf quereinsteigende Lehrpersonen, rekonstruiert und dokumentiert qualitative Einblicke in deren Mentoring-Erfahrungen während der Induktionsphase.

2. Mentoring im Berufseinstieg mit besonderer Berücksichtigung des Quereinstiegs

„Im Durchschnitt der OECD-Bildungssysteme hat etwa jeder vierte Berufsanfänger (Lehrer mit bis zu fünf Jahren Unterrichtserfahrung) einen Mentor zur Seite“ (OECD, 2021). Neuere OECD-Analysen unterstreichen darüber hinaus, dass strukturierte Induktions- und Mentoringangebote den Aufbau professioneller Sicherheit beschleunigen und bei Lehrpersonen in alternativen Zugangswegen auch zur Verringerung früher Berufsausstiege beitragen können (Schweickert & Torres, 2026).

Mentoring stellt einen zentralen Bestandteil der Induktionsphase auch in Österreich dar und gilt als wesentliches Instrument zur Unterstützung und Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Mentoring basiert auf einer professionellen Beziehung zwischen einer erfahrenen Lehrperson (Mentor*in) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee), die durch Vertrauen, Reflexion und gemeinsame Lernprozesse gekennzeichnet ist. Ziel dieser Beziehung ist es, die berufliche Entwicklung zu för-

dern, Handlungssicherheit aufzubauen und die Integration in das schulische Umfeld zu erleichtern (Dammerer et al., 2020).

Im Kontext des Berufseinstiegs erfüllt Mentoring mehrere Funktionen: Es bietet Orientierung im komplexen Schulalltag, unterstützt bei der Planung und Reflexion von Unterricht und trägt zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses bei. Dabei wird formelles Mentoring nicht primär als instruktionale Anleitung verstanden, sondern vielmehr als dialogischer und reflexiver Prozess, der auf Augenhöhe und kollegial stattfindet (Wiesner et al., 2022). Diese Perspektive ist insbesondere für quereinsteigende Lehrpersonen relevant, da sie häufig über fachliche Expertise aus anderen Berufsfeldern verfügen, jedoch pädagogische und didaktische Kompetenzen erst im beruflichen Kontext entwickeln müssen.

Die gesetzliche Verankerung des formellen Mentorings in der österreichischen Induktionsphase verpflichtet zur systematischen Begleitung aller neu eintretenden Lehrpersonen. Mentor*innen übernehmen dabei vielfältige Aufgaben, wie die Beratung bei der Unterrichtsgestaltung, die Durchführung von Hospitationen sowie die Unterstützung bei der Reflexion beruflicher Erfahrungen. Darüber hinaus erstellen sie Entwicklungsprofile, die zur Einschätzung des beruflichen Fortschritts beitragen (Dammerer, 2022). Forschungsergebnisse zeigen, dass Mentoring einen positiven Einfluss auf die Motivation, die professionelle Kompetenzentwicklung und das Wohlbefinden von Berufseinsteiger*innen hat (Prenzel et al., 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022; Dreer-Goethe, 2023). Besonders für quereinsteigende Lehrpersonen kann Mentoring als kompensatorisches Element wirken, indem es noch fehlende Ausbildungsteile ausgleicht und eine strukturierte Professionalisierung ermöglicht. Diese kompensatorische Funktion gewinnt insbesondere in beschäftigungsbegleitenden Quereinstiegsmodellen an Bedeutung, in denen eigenverantwortliches Unterrichten und formale Qualifizierung parallel verlaufen. Internationale Befunde zeigen, dass diese Doppelbelastung das Belastungserleben erhöhen kann und damit die Relevanz tragfähiger Unterstützungsstrukturen zusätzlich verstärkt (Schweickert & Torres, 2026).

Insgesamt ist Mentoring somit nicht nur als unterstützende Maßnahme, sondern als zentraler Bestandteil der Personalentwicklung im Bildungssystem zu verstehen, der wesentlich zur Qualität von Schule und Unterricht beiträgt und in diesem Sinne für quereinsteigende Lehrpersonen von besonders großer Relevanz ist.

3. Methodisches Design und Datengrundlage

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativen Forschungsdesign und untersucht, wie quereinsteigende Lehrpersonen formelles Mentoring im engen Sinn während der Induktionsphase erleben. Es wurden ausschließlich Aussagen berücksichtigt, die explizit auf diese formelle Mentoring-Beziehung Bezug nehmen, etwa durch die Nennung von Mentor*innen, Mentoring-Gesprächen oder konkreten Mentoring-Handlungen. Informelle kollegiale Unterstützung ohne Bezug zu einer institutionell

vorgesehenen Mentor*innenrolle wurde bewusst nicht einbezogen, um formelle Mentoring-Prozesse analytisch präzise erfassen zu können.

Datengrundlage bilden schriftliche Journaleinträge von 69 quereinsteigenden Lehrpersonen, die über einen Zeitraum von 19 Wochen im Schuljahr 2023/24 hinweg regelmäßig ihre Erfahrungen im Berufseinstieg dokumentierten. Die Journale dienten als offenes Erhebungsinstrument, um subjektive Wahrnehmungen, Deutungen und Reflexionen der Teilnehmenden möglichst unmittelbar zu erfassen.

Datenaufbereitung und -reduktion

Die Journaleinträge wurden zunächst in ein längsschnittliches Datenformat überführt, sodass jede Aussage eindeutig einer Person und einer Erhebungswoche zugeordnet werden konnte. In einem weiteren Schritt erfolgte eine theoriegeleitete qualitative Datenreduktion mit Fokus auf formelles Mentoring im engen Sinn. Auf diese Weise wurden 158 mentoringrelevante Aussagen identifiziert, die die analytische Kernstichprobe der Studie bilden. Diese Fokussierung gewährleistet eine hohe Passung zwischen Forschungsfrage, Datengrundlage und Analyseziel.

Analysestrategie

In einem ersten Kodierzyklus wurden aus dem Material induktive Hauptkategorien entwickelt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Kategorien möglichst trennscharf sind und zugleich die Mehrdimensionalität von Mentoring abbilden können. In einem zweiten Schritt erfolgte eine inhaltliche Ausdifferenzierung in Subkategorien, um zentrale Facetten innerhalb der Hauptkategorien sichtbar zu machen. Mehrfachkodierungen waren möglich und ausdrücklich vorgesehen, um komplexe Mentoring-Erfahrungen adäquat abzubilden.

Die Auswertung der Daten erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) mit einem induktiven Vorgehen. In einem ersten Schritt wurden die 158 Aussagen inhaltlich paraphrasiert, um den zentralen Bedeutungsgehalt zu verdichten und eine Vergleichbarkeit über Fälle und Zeitpunkte hinweg zu ermöglichen. Diese Paraphrasen bildeten die Grundlage für den anschließenden Kodierprozess.

Im Rahmen eines mehrstufigen induktiven Kodierverfahrens wurden zunächst Hauptkategorien entwickelt, die zentrale Dimensionen formellen Mentorings in der Induktionsphase abbilden. In einem zweiten Schritt erfolgte eine inhaltliche Ausdifferenzierung in Subkategorien, um wesentliche Facetten innerhalb der Hauptkategorien sichtbar zu machen.

Kategoriensystem

Die induktive Analyse der 158 paraphrasierten Aussagen mit explizitem Bezug zu formellem Mentoring führte zur Entwicklung von sechs Hauptkategorien mit insgesamt 14 Subkategorien. Diese Kategorien repräsentieren unterschiedliche, jedoch miteinander verschränkte Dimensionen formellen Mentorings während der Induktionsphase. Die Kategorien sind analytisch trennbar, treten in der Praxis jedoch häufig in Kombination auf. Einen Überblick über das vollständige Kategoriensystem bietet Tabelle 1.

Die sechs Hauptkategorien umfassen: (1) emotionale Unterstützung, (2) fachlich-didaktische Unterstützung, (3) organisationale und administrative Orientierung, (4) Beziehungsqualität im Mentoring, (5) professionelle Rollenklärung und Selbstverständnis sowie (6) Integration in Schule und Kollegium.

Tabelle 1: Induktiv entwickeltes Kategoriensystem zu Mentoring im engen Sinn

	Hauptkategorie	***Definition der Hauptkategorie***
	Subkategorien	Beschreibung der Subkategorien
1	*Emotionale Unterstützung*	*Mentoring wird als Quelle emotionaler Sicherheit, Entlastung und Bestätigung im Berufseinstieg erlebt.*
1.1	Emotionale Sicherheit und Beruhigung	• Mentor*in nimmt Nervosität, Unsicherheit oder Überforderung • Gefühl, „nicht allein zu sein“
1.2	Ermutigung und Bestärkung	• Zuspruch in belastenden Situationen • Bestätigung der eigenen Berufswahl oder Kompetenz
2	*Fachlich-didaktische Unterstützung*	*Mentoring als gezielte Hilfe bei Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.*
2.1	Unterrichtsplanung und -strukturierung	• Unterstützung bei Jahresplanung, Stoffverteilung, Unterrichtsaufbau • Besonders relevant bei fachfremdem Unterricht
2.2	Feedback zu Unterricht und Leistung	• Rückmeldungen nach Hospitationen • Konkrete Verbesserungsvorschläge
2.3	Hospitation und Beobachtung	• Mentor*in beobachtet Unterricht • Reflexion im Anschluss
3	*Organisationale und administrative Orientierung*	*Mentoring hilft beim Zurechtfinden in schulischen Strukturen, Abläufen und Erwartungen.*
3.1	Schulorganisation und Abläufe	• Stundenplan, Konferenzen, Supplierstunden • administrative Anforderungen
3.2	Leistungsbewertung und formale Anforderungen	• Notengebung • Elternkommunikation • rechtliche Vorgaben
4	*Beziehungsqualität im Mentoring*	*Qualität, Stabilität und Erreichbarkeit der Mentoring-Beziehung selbst.*
4.1	Verfügbarkeit und Erreichbarkeit	• regelmäßige Gespräche vs. Verschiebungen • zeitliche Ressourcen der Mentor*innen
4.2	Beziehungsqualität	• Vertrauensverhältnis • Offenheit, Wertschätzung
4.3	Passung zwischen Mentor*in und Mentee	• fachliche oder persönliche Passung • wahrgenommene Wirksamkeit der Beziehung
5	*Professionelle Rollenklärung und Selbstverständnis*	*Mentoring unterstützt die Entwicklung eines professionellen Selbstbildes als Lehrperson.*

	Hauptkategorie	*Definition der Hauptkategorie*
5.1	Rollenfindung als Lehrperson	• Übergang vom Quereinstieg zur professionellen Rolle • Umgang mit Verantwortung
5.2	Reflexion des eigenen Handelns	• Mentoring-Gespräche als Anlass zur Selbstreflexion • Entwicklung von Handlungssicherheit
6	*Integration in Schule und Kollegium*	*Mentoring als Brücke zur sozialen und professionellen Integration in die Schule.*
6.1	Einbindung ins Kollegium	• Weitervermittlung von Kontakten • Zugehörigkeitsgefühl
6.2	Orientierung in der Schulkultur	• implizite Normen, Umgangsformen • „Wie Dinge hier laufen“

Auf Basis der **158 paraphrasierten Aussagen** mit explizitem Bezug zu formellem Mentoring im engen Sinn wurde eine **induktive Kategorienbildung** vorgenommen. Die Analyse orientierte sich an einem mehrstufigen qualitativen Kodierprozess (Erst- und Zweitzyklus-Coding), der inhaltlich strukturierend sowie fall- und zeitübergreifend angelegt war. Ziel war es, zentrale Dimensionen der Mentoring-Erfahrungen quereinsteigender Lehrpersonen während der Induktionsphase systematisch zu rekonstruieren.

Qualitätssicherung
Die analytischen Schritte wurden systematisch dokumentiert und in tabellarischen Übersichten festgehalten. Durch die konsequente Beibehaltung von Fall- und Wochenbezug blieb sowohl die individuelle als auch die zeitliche Dimension der Mentoring-Erfahrungen nachvollziehbar. Die transparente Darstellung der Kategorienbildung und der Kodierlogik trägt zur methodischen Nachvollziehbarkeit und Güte der Analyse bei.

4. Ergebnisteil

Die Analyse der mentoringbezogenen Aussagen über 19 Wochen im Schuljahr 2023/24 hinweg zeigt, dass Mentoring von quereinsteigenden Lehrpersonen als mehrdimensionales Unterstützungsformat erlebt wird. Die rekonstruierten Erfahrungen lassen sich zu sechs Hauptkategorien zuordnen: emotionale Unterstützung, fachlich-didaktische Unterstützung, organisationale und administrative Orientierung, Beziehungsqualität im Mentoring, professionelle Rollenklärung und Selbstverständnis sowie Integration in Schule und Kollegium. Im Verlauf der Induktionsphase zeigen sich deutliche funktionale Verschiebungen: Während zu Beginn vor allem emotionale Stabilisierung und organisationale Orientierung im Vordergrund stehen, gewinnen im weiteren Verlauf fachlich-didaktische Unterstützung, Reflexion und professionelle Rollenklärung an Bedeutung.

1. Emotionale Unterstützung

Mentoring wird zu Beginn der Induktionsphase häufig als Quelle emotionaler Sicherheit, Entlastung und Bestärkung beschrieben. Die Aussagen der quereinsteigenden Lehrpersonen zeigen, dass Mentor*innen dazu beitragen, Nervosität, Unsicherheit und Überforderung abzufedern und den Einstieg in die neue berufliche Situation emotional zu stabilisieren.

Im Sinne der Subkategorie emotionale Sicherheit und Beruhigung berichten die Lehrpersonen, dass sie durch Gespräche mit ihren Mentor*innen das Gefühl entwickeln, mit ihren Herausforderungen nicht allein zu sein. Mentoring wirkt in diesen Situationen stabilisierend und strukturierend.

> „In dieser Woche hatte ich ein sehr wichtiges Gespräch mit meiner Mentorin, das mir viel Sicherheit gegeben hat." (Tn MA/03-10/GA, Woche 18)

Darüber hinaus zeigt sich mit der Subkategorie Ermutigung und Bestärkung, dass Mentor*innen in belastenden Situationen Zuspruch vermitteln und die eigene Kompetenz sowie die Berufswahl bestätigen. Mentoring wird damit nicht nur als Unterstützung im engeren Sinn, sondern auch als Ressource zur emotionalen Entlastung und zur Stabilisierung des beruflichen Selbstvertrauens erfahren.

2. Fachlich-didaktische Unterstützung

Eine weitere zentrale Kategorie betrifft die fachlich-didaktische Unterstützung. Mentoring wird hier als gezielte Hilfe bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht beschrieben. Sichtbar wird dies in den Subkategorien Unterrichtsplanung und -strukturierung, Feedback zu Unterricht und Leistung sowie Hospitation und Beobachtung.

Die Lehrpersonen berichten, dass Mentor*innen sie bei der Jahresplanung, bei der Stoffverteilung und beim Aufbau einzelner Unterrichtseinheiten unterstützen. Dies wird dann als bedeutsam erlebt, wenn Unterricht in einem fachfremden Bereich übernommen wird.

> „Die Mentorenbesprechung half mir, meinen Unterricht besser zu strukturieren." (Tn MI/07-08/TA, Woche 11)

Darüber hinaus wird Feedback nach Hospitationen als besonders lernwirksam beschrieben. Rückmeldungen zu beobachtetem Unterricht und konkrete Verbesserungsvorschläge tragen dazu bei, Unsicherheiten abzubauen und didaktische Handlungssicherheit zu entwickeln.

> „Es fanden die ersten Hospitationen und Reflexionen statt, die mir sehr konkrete Hinweise für meinen Unterricht gegeben haben." (Tn RU/08-06/AN, Woche 18)

Insgesamt zeigt sich, dass fachlich-didaktische Unterstützung vor allem im weiteren Verlauf der Induktionsphase an Bedeutung gewinnt, wenn erste Orientierung hergestellt ist und der Fokus stärker auf die Qualität des eigenen Unterrichtshandelns gerichtet wird.

3. Organisationale und administrative Orientierung

Mentoring hilft quereinsteigenden Lehrpersonen zudem, sich in schulischen Strukturen, Abläufen und formalen Anforderungen zurechtzufinden. Diese Kategorie ist in der frühen Phase des Berufseinstiegs relevant und umfasst die Subkategorien Schulorganisation und Abläufe sowie Leistungsbewertung und formale Anforderungen.

Die Lehrpersonen thematisieren Stundenpläne, Konferenzen, Supplierstunden und allgemeine administrative Anforderungen als Bereiche, in denen sie auf die Unterstützung ihrer Mentor*innen angewiesen sind. Mentoring fungiert hier als Orientierungs- und Übersetzungshilfe im institutionellen Kontext Schule.

> „Hätte ich früher mehr Informationen zu den organisatorischen Abläufen gehabt, wäre mir der Einstieg deutlich leichter gefallen." (Tn Fr/04-06/Br, Woche 5)

Ebenso beziehen sich die Aussagen auf Fragen der Leistungsbewertung, Elternkommunikation und rechtlicher Vorgaben. Gerade in diesen formalen Bereichen wird Mentoring als wichtig erlebt, weil viele implizite Erwartungen des Systems Schule für Quereinsteigende zunächst nicht selbstverständlich zugänglich sind.

4. Beziehungsqualität im Mentoring

Die Qualität der Mentoring-Beziehung stellt eine eigenständige Hauptkategorie dar. Die Wirksamkeit von Mentoring hängt nicht allein von den besprochenen Inhalten ab, sondern in hohem Maß von der Ausgestaltung der Beziehung selbst. Im Material zeigen sich dazu die Subkategorien Verfügbarkeit und Erreichbarkeit, Beziehungsqualität sowie Passung zwischen Mentor*in und Mentee.

Besonders bedeutsam ist die regelmäßige Erreichbarkeit der Mentor*innen. Verlässliche Gespräche und kurzfristige Unterstützung werden als entlastend erlebt, während Terminverschiebungen oder mangelnde zeitliche Ressourcen die Unterstützung einschränken können. Darüber hinaus wird ein vertrauensvolles, offenes und wertschätzendes Verhältnis als zentrale Voraussetzung für wirksames Mentoring beschrieben.

> „Ich konnte alles im Vorfeld mit meiner Mentorin besprechen und fühlte mich dadurch gut vorbereitet." (Tn FR/09-07/MA, Woche 12)

Auch die fachliche und persönliche Passung zwischen Mentor*in und Mentee beeinflusst die wahrgenommene Qualität der Begleitung. Dort, wo die Beziehung als passend erlebt wird, erscheint Mentoring als besonders wirksam. Die Beziehungsqualität ist damit keine randständige Bedingung, sondern ein zentrales Strukturmerkmal gelingender Mentoring-Prozesse.

5. Professionelle Rollenklärung und Selbstverständnis

Mentoring unterstützt quereinsteigende Lehrpersonen außerdem bei der Entwicklung eines professionellen Selbstbildes. Diese Hauptkategorie umfasst die Subkategorien Rollenfindung als Lehrperson und Reflexion des eigenen Handelns.

Im Material wird deutlich, dass Mentoring-Gespräche dazu beitragen, die eigene Rolle im Übergang vom Quereinstieg zur professionellen Lehrperson zu klären. Dabei geht es nicht nur um die Bewältigung konkreter Anforderungen, sondern auch um den Umgang mit Verantwortung und um die Frage, wie die eigene Position im schulischen Feld verstanden wird.

> „Die Reflexionen halfen mir, meine Rolle als Lehrperson bewusster wahrzunehmen." (Tn RU/08-06/AN, Woche 18)

Zugleich fungieren Mentoring-Gespräche als Anlass zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Diese Reflexionsprozesse unterstützen die Entwicklung von Handlungssicherheit und fördern eine zunehmend bewusste und professionelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun.

6. Integration in Schule und Kollegium

Schließlich zeigt sich Mentoring als Brücke zur sozialen und professionellen Integration in die Schule. Diese Kategorie umfasst die Subkategorien Einbindung ins Kollegium und Orientierung in der Schulkultur.

Mentor*innen erleichtern den Zugang zum Kollegium, vermitteln Kontakte und unterstützen quereinsteigende Lehrpersonen dabei, Zugehörigkeit zur Schule zu entwickeln. Dies betrifft sowohl informelle soziale Einbindung als auch die Orientierung an impliziten Normen, Umgangsformen und schulischen Routinen.

> „Das Gespräch mit meiner Mentorin half mir, mich besser in das Kollegium einzufügen." (Tn GE/12-01/AN, Woche 12)

Die Aussagen machen deutlich, dass Mentoring nicht nur auf Unterricht und Organisation bezogen ist, sondern auch die soziale Platzierung in der Schule unterstützt. Gerade das Verstehen dessen, „wie Dinge hier laufen", erweist sich als bedeutsam für einen gelingenden Berufseinstieg.

Ergebnissynthese

Mentoring zeigt sich im engen Sinn als dynamisches und mehrdimensionales Unterstützungsformat, dessen Funktionen sich im Verlauf der Induktionsphase verschieben. Zu Beginn dominieren emotionale Unterstützung sowie organisationale Orientierung, im weiteren Verlauf treten fachlich-didaktische Unterstützung, Reflexion und professionelle Rollenklärung stärker in den Vordergrund. Über alle Phasen hinweg erweist sich die Beziehungsqualität als zentrale Bedingung für die wahrgenommene Wirksamkeit des Mentorings. Zugleich verdeutlichen die fallbezogenen Unterschiede, dass Mentoring je nach individueller Ausgangslage, schulischem Kontext und konkreter Beziehungsgestaltung unterschiedlich akzentuiert erlebt wird. Mentoring leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur emotionalen Stabilisierung, zur fachlichen und reflexiven Professionalisierung sowie zur sozialen und institutionellen Integration quereinsteigender Lehrpersonen.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie ist es, Mentoring-Erfahrungen quereinsteigender Lehrpersonen in der Induktionsphase qualitativ zu rekonstruieren. Die Ergebnisse verdeutlichen Mentoring als zentrale Ressource professioneller Unterstützung im Berufseinstieg, deren Funktionen sich im Verlauf der Induktionsphase differenziert entfalten. Im Folgenden werden die zentralen Befunde vor dem Hintergrund aktueller Forschung eingeordnet.

Forschungsstand zu Mentoring bei quereinsteigenden Lehrpersonen
Empirische Studien zu heterogen qualifizierten beziehungsweise quereinsteigenden Lehrpersonen verweisen zunehmend auf die Bedeutung strukturierter Unterstützungsformate im Berufseinstieg (Weinzettl, 2024; 2026). Quantitative Untersuchungen zum österreichischen Hochschullehrgang „Quereinstieg Lehramt" zeigen, dass Quereinsteigende häufig über eine hohe intrinsische Motivation sowie ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, zugleich jedoch spezifische Professionalisierungsbedarfe im pädagogisch-didaktischen Bereich aufweisen (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Diese Befunde werden auch international gestützt: OECD-Analysen auf Basis von TALIS 2024 zeigen, dass Lehrpersonen aus nicht-regulären Ausbildungswegen in zentralen Bereichen schulischer Praxis teilweise eine geringere Vorbereitung wahrnehmen, zugleich jedoch in vielen unterrichtsbezogenen Bereichen höhere Selbstwirksamkeit berichten. Dies verweist auf eine komplexe Ausgangslage, in der fachliche oder biografische Ressourcen nicht automatisch mit pädagogisch-didaktischer Sicherheit zusammenfallen (Schweickert & Torres, 2026).

Weitere Studien zeigen, dass Quereinsteigende der praktischen Tätigkeit im schulischen Kontext häufig eine größere Bedeutung beimessen als der universitären Ausbildung (Groß Ophoff et al., 2024b). Daraus ergibt sich eine besondere Relevanz praxisnaher Unterstützungsformate im Berufseinstieg, zu denen insbesondere Mentoring zählt. Internationale Analysen betonen dabei, dass standardisierte Mentoringformate für Lehrpersonen in alternativen Zugangswegen häufig nicht ausreichen; vielmehr sollte Mentoring an Vorqualifikation, Bedarfslage und Kontext angepasst werden. In der Literatur werden hierfür auch kooperative Modelle wie Mentor*innenteams diskutiert (Schweickert & Torres, 2026). Mentoring kann in diesem Zusammenhang als zentraler Vermittlungsraum zwischen theoretischer Ausbildung und konkreter Unterrichtspraxis verstanden werden.

Darüber hinaus zeigen Untersuchungen zur Entwicklung professioneller Überzeugungen, dass sich die pädagogischen Orientierungen von Quereinsteigenden teilweise von jenen traditionell ausgebildeter Lehrpersonen unterscheiden. So weisen Quereinsteigende teilweise stärker lehrer*innenzentrierte Unterrichtsüberzeugungen auf, die sich im Verlauf von Professionalisierungsprozessen weiterentwickeln können (Groß Ophoff et al., 2024a). Reflexionsorientierte Unterstützungsformate wie formelles Mentoring können dabei eine zentrale Rolle spielen, indem sie Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und zur Weiterentwicklung professioneller Überzeugungen eröffnen.

Aktuelle Studien zum Berufseinstieg im deutschsprachigen Raum bestätigen ebenfalls die zentrale Rolle strukturierter Begleitformate. Analysen zum österreichischen Bildungssystem zeigen, dass die Induktionsphase und insbesondere die Begleitung durch Mentor*innen wesentliche Elemente der Professionalisierung darstellen und maßgeblich zur Integration neuer Lehrpersonen in das schulische System beitragen (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Ergebnisse aktueller Berufseinstiegsbefragungen verdeutlichen zudem, dass Mentor*innen von neu eintretenden Lehrpersonen als besonders wichtige Unterstützungspersonen wahrgenommen werden, etwa bei der Unterrichtsplanung, bei organisatorischen Fragen sowie im Umgang mit beruflichen Belastungen (Dammerer et al., 2025b; Weinzettl, 2024; 2026). Aktuellen Forschungsergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Mentor*innen im Kontext der Induktionsphase selbst als Akteur*innen der Lehrer*innenbildung verstanden werden können. Sie übernehmen damit nicht nur eine unterstützende, sondern auch eine bildende Funktion im Professionalisierungsprozess neu eintretender Lehrpersonen (Dammerer et al., 2025a). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität der Qualifikationswege im Lehrberuf wird Mentoring somit zu einem zentralen Element schulischer Personalentwicklung (Porsch et al., 2025).

Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Studie

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung fügen sich in diesen Forschungsstand ein und differenzieren ihn zugleich aus der Perspektive quereinsteigender Lehrpersonen. Ein zentrales Ergebnis ist die Mehrdimensionalität von formellem Mentoring. Mentoring beschränkt sich nicht auf fachlich-didaktische Beratung, sondern umfasst emotionale, organisationale und reflexive Unterstützungsformen. Damit bestätigen die vorliegenden Befunde Forschungsarbeiten, die Mentoring als relationales und prozesshaftes Unterstützungsarrangement beschreiben. Zugleich erscheint diese Mehrdimensionalität vor dem Hintergrund internationaler Analysen besonders plausibel, da Lehrpersonen in alternativen Zugangswegen keine homogene Gruppe darstellen, sondern sich hinsichtlich Vorbildung, Berufserfahrung, schulischem Einsatz und Unterstützungsbedarf deutlich unterscheiden (Schweickert & Torres, 2026).

Besonders deutlich wird in den vorliegenden Daten eine zeitliche Dynamik der Mentoring-Funktionen im Verlauf der Induktionsphase. In der frühen Phase dominieren emotionale Stabilisierung und Orientierung in organisatorischen Strukturen des schulischen Alltags. Im weiteren Verlauf gewinnen fachlich-didaktische Unterstützung sowie reflexive Auseinandersetzungen mit dem eigenen pädagogischen Handeln an Bedeutung. Mentoring begleitet damit nicht nur den Berufseinstieg, sondern unterstützt den Übergang von einer zunächst stark bewältigungsorientierten Praxis hin zu einer reflektierten professionellen Handlungskompetenz.

Als zentrale Querschnittsdimension erweist sich zudem die Beziehungsqualität im Mentoring. Die wahrgenommene Wirksamkeit der Unterstützung hängt wesentlich von der Verfügbarkeit, Verlässlichkeit und Passung der Mentor*innen ab. Positive Mentoring-Erfahrungen sind eng mit einem vertrauensvollen Arbeitsverhältnis verbunden, während begrenzte zeitliche Ressourcen oder organisatorische Rahmenbedingungen als hinderlich erlebt werden. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Mento-

ring nicht allein als formales Element der Induktionsphase verstanden werden kann, sondern als beziehungsbasierte professionelle Praxis, deren Qualität entscheidend von ihrer situativen und personalen Passung abhängt.

Die fallbezogenen Unterschiede in den Mentoring-Erfahrungen verweisen zugleich auf heterogene Unterstützungsbedarfe quereinsteigender Lehrpersonen. Abhängig von fachlicher Vorbildung, individueller Berufserfahrung und schulischem Kontext wird Mentoring unterschiedlich genutzt und bewertet. Damit konkretisieren die vorliegenden Ergebnisse in qualitativer Perspektive, was internationale Befunde als Notwendigkeit differenzierter und kontextsensibler Unterstützungsstrukturen beschreiben (Schweickert & Torres, 2026).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die zentrale Bedeutung von Mentoring für die Professionalisierung quereinsteigender Lehrpersonen. Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Mentoring-Strukturen gezielt weiterzuentwickeln, Mentor*innen professionell und hochwertig zu qualifizieren und ausreichende zeitliche Ressourcen für Mentoring-Prozesse bereitzustellen. Aus systemischer Perspektive sollte Mentoring daher nicht als additiver Bestandteil, sondern als qualitätsrelevanter Kern von Induktions- und Professionalisierungsstrukturen verstanden werden. Die vorliegenden Ergebnisse stützen internationale Befunde, die zeigen, dass inkonsistente, unterdifferenzierte oder ressourcenschwache Unterstützungsstrukturen gerade für Lehrpersonen in alternativen Zugangswegen mit professioneller Instabilität, eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten und erhöhtem Risiko früher Berufsausstiege verbunden sein können (Schweickert & Torres, 2026). Nur unter diesen Bedingungen kann Mentoring sein Potenzial als zentrales Instrument der Berufseinstiegsbegleitung und schulischen Personalentwicklung nachhaltig entfalten.

Literatur

Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H. & Ziegler, V. (2025a). Mentor*innen als „Teacher Educators" für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. In, *Erziehung und Unterricht. Forschungsfokus: Fort- und Weiterbildung.* Heft 3-4, 192–200. ÖBV.

Dammerer, J., Trabe, R. & Hemsing, W. (2025b). Berufseinstiegsbefragungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2024: AG Evaluation Lehramt Verbund Nord-Ost. (2025). *R&E-SOURCE*, 12(3), 88–99. https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1466

Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10. Studienverlag. https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120

Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren.* Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, 145–166. Studienverlag. https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 12(4), 336–349. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073

Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, A. (2023). Neue Wege gehen: Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 173(9-10), 896–904.

Groß Ophoff, J., Roy, P., Pfurtscheller, A., Frey, A., & Weber, C. (2024a). Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in unterschiedlichen Studiengängen. *Erziehung und Unterricht*, 174(3-4), 272–283.

Groß Ophoff, J., Weber, Ch., Frey, A., & Gamsjäger, M. (2024b). Merkmale (nicht-) traditioneller Lehramtsstudierender. In *Journal für LehrerInnenbildung, 24* (2024) 1, 82–90. https://doi.org/10.25656/01:30058

Huber, M., Prenzel, M. & Lüftenegger, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung.* Waxmann, 293–306.

Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen.* Waxmann.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS, 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_59-1

OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (Hrsg.). (2021, September 16). *OECD Studie. Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2021_626b1ac1-de

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2025). *Berufseinstieg Lehramt.* Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Porsch, R., Reintjes, C., Bellenberg, G., (Hrsg.), (2025). *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:33293; https://doi.org/10.31244/9783818850142

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich.* Waxmann.

Schweickert, C., & Torres, J. M. (2026). *Alternative pathways into teaching: Broadening access and expanding diversity*. OECD Education Working Papers No. 342. OECD. https://dx.doi.org/10.1787/80bfc617-en

Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG, BGBl. Nr. 86/1948 idgF. (1948). *Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes.* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115 (01.03.2026).

Weinzettl, C. (2024). *Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf. Förderliche Onboarding-Maßnahmen quereinsteigender Lehrpersonen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 in Niederösterreich: eine Mixed-Methods-Studie* [Dissertation]. Universität Wien.

Weinzettl, C. (2026). Mentoring als förderliche Onboarding-Maßnahme. In *Erziehung und Unterricht. Mentoring in der Pädagog*innen-Bildung. Quereinstieg in den Lehrberuf,* Heft 3–4, 152–161. https://doi.org/10.83094/e-u-2026-02

Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.) (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir*

interagieren. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. Innsbruck, Wien: Studienverlag. https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren.* Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, 235–258. Studienverlag. https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180

Andreas Schnider, Maria-Luise Braunsteiner, Ivo Brunner,
Christina Hansen, Aljoscha Neubauer, Barbara Schober (Hrsg.)
Quereinstieg als Lehrer*in in Österreich
Evidenzen, Erfahrungen und Perspektiven
CC BY-NC-SA 4.0, https://doi.org/10.31244/9783818852054.06
Waxmann, 2026

Silja Rohr-Mentele, Sarah Forster-Heinzer, Deborah Bernhard,
Natalia Molina, Christian Brühwiler und Doreen Flick-Holtsch

Evaluierung des Quereinstiegsprogramms Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich

1. Einleitung

Wer in Zeiten von Lehrpersonenmangel über den Quereinstieg in den Lehrberuf spricht, spricht nicht nur über Rekrutierung. Es geht nicht allein darum, offene Stellen zu besetzen, Unterrichtsausfall zu vermeiden oder kurzfristig zusätzliche Personen für Schulen zu gewinnen. Der Quereinstieg berührt eine grundlegendere Frage: Was macht eine Lehrperson eigentlich zu einer professionellen Lehrperson? Oder mit Terhart (1996, S. 448) formuliert: „Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muß, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten läßt (Aus- und Weiterbildung)."

Diese drei Begriffe – Mandat, Kompetenz sowie Aus- und Weiterbildung – bieten einen geeigneten Ausgangspunkt, um Quereinstiegsprogramme nicht lediglich als pragmatische Notmaßnahme, sondern als Anlass zur Reflexion über Lehrpersonenbildung und Professionalisierung zu betrachten. Denn der Auftrag einer quereinsteigenden Lehrperson unterscheidet sich im Klassenzimmer nicht von jenem einer regulär ausgebildeten Lehrperson. Auch Quereinsteigende sollen und müssen Unterricht planen, Lernprozesse begleiten, Leistungen beurteilen, Schülerinnen und Schüler fördern, mit Eltern, Kollegien und Schulleitungen kooperieren und schulische Entwicklung mittragen. Unterschiedlich sind jedoch die Voraussetzungen, unter denen sie diesen Auftrag übernehmen. Quereinsteigende bringen in der Regel ein fachwissenschaftliches Hochschulstudium und berufliche Erfahrungen aus anderen Tätigkeitsfeldern mit, verfügen allerdings nicht über den gleichen vorgängigen professionsbezogenen Ausbildungsweg wie Absolventinnen und Absolventen eines regulären Lehramtsstudiums.

Vor diesem Hintergrund hat der Lehrpersonenmangel, der derzeit in zahlreichen europäischen Ländern im Fokus bildungspolitischer Diskussionen steht (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; OECD, 2025; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024), eine doppelte Bedeutung. Einerseits macht er sichtbar, dass die Frage der Personalgewinnung eng mit Fragen der Quali-

tätssicherung, Professionalisierung und Lehrpersonenbildung verbunden ist. Andererseits verweist der Lehrpersonenmangel auf einen quantitativen Bedarf. Schulen benötigen ausreichend qualifizierte Lehrpersonen, um Unterricht verlässlich anbieten zu können. Aufgrund dieser Mangelsituation wurden unter anderem Programme entwickelt, um Personen aus anderen beruflichen Bereichen beziehungsweise mit einem nicht pädagogischen Hintergrund über alternative Zugangswege für eine Unterrichtstätigkeit an Schulen zu qualifizieren.

In Österreich wurde mit unterschiedlichen Maßnahmen auf den teilweise ungedeckten Bedarf an Lehrpersonen reagiert (Flick-Holtsch et al., 2024). Eine dieser Maßnahmen ist die Ressortstrategie „Klasse Job" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2022, 2024). Zu dieser Strategie gehört seit der Herbstnovelle 2022 die Gewinnung neuer Zielgruppen. Entsprechend wird seit Herbstsemester 2023 an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs ein Quereinstiegsprogramm[1] für zertifizierte Bewerberinnen und Bewerber, die bereits an einer Schule der Sekundarstufe Allgemeinbildung unterrichten, angeboten (Schnider & Braunsteiner, 2024). Mit diesem Quereinstiegsprogramm ist nicht nur das bildungspolitische Anliegen verbunden, den Bedarf an Lehrpersonen zu decken, sondern zugleich auch die Erwartung, dass sich durch die Einbindung von Quereinsteigenden in multiprofessionelle Teams neue Anregungen für die betreffenden Schulen ergeben (Schnider & Braunsteiner, 2024) und sich Quereinsteigende über ein formales Ausbildungsprogramm für den Lehrpersonenberuf professionalisieren.

Als Quereinsteigende gelten jene Personen, die ein für das Schulcurriculum fachlich relevantes Hochschulstudium mit einem Bachelor- oder einem Mastertitel abgeschlossen haben und anschließend mindestens drei Jahre – in Ausnahmefällen eineinhalb Jahre – in einem fachverwandten Berufsfeld tätig waren (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider). Eine bundesweit zuständige Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) bewertet die Eignung der Bewerbenden in einem dreistufigen Verfahren, das die Prüfung von Bewerbungsunterlagen, ein Online-Assessment und ein persönliches Gespräch umfasst (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider). Die Zertifizierung erlaubt es Quereinsteigenden, sich für eine Lehrtätigkeit an einer Mittelschule oder an einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), sowie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) für allgemeinbildende Fächer zu bewerben. Die ebenfalls erforderliche Qualifizierung an einer Pädagogischen Hochschule erfolgt berufsbegleitend.

Gerade an dieser Stelle wird Terharts (1996) Unterscheidung von Mandat, Kompetenz sowie Aus- und Weiterbildung besonders anschlussfähig. Das Mandat der quereinsteigenden Lehrperson ist, wie bereits ausgeführt, dasselbe wie das Mandat aller Lehrpersonen. Die für den Beruf notwendigen professionellen Kompetenzen müssen sich an denselben professionellen Anforderungen orientieren. Anders sind jedoch die biografischen und beruflichen Ausgangspunkte und Voraussetzungen, von denen

1 Im Folgenden sprechen wir vor dem Hintergrund der österreichischen Rahmenstruktur (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung [QSR], 2023) jeweils generisch im Singular von „Quereinstiegsprogramm", zugleich anerkennend, dass die individuellen Curricula der Hochschullehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen leichte Akzente, z. B. in der Organisation, aufweisen können (siehe auch Schnider & Braunsteiner, 2024).

aus Quereinsteigende in den Lehrerberuf eintreten. Sie verfügen über fachwissenschaftliche Qualifikationen und berufliche Erfahrungen, die für den Unterricht und die Schule bedeutsam sein können. Gleichzeitig stellt sich zunächst die Frage, über welche spezifischen Kompetenzen für den Lehrberuf die Quereinsteigenden bereits verfügen. Darauf aufbauend muss geklärt werden, welche Kompetenzen im Rahmen der Professionalisierung aufgebaut werden müssen und welche Unterstützungsstrukturen diesen Professionalisierungsprozess begünstigen. Wie die reguläre Lehrpersonenbildung in Österreich (Flick-Holtsch et al., 2023; Rohr-Mentele & Forster-Heinzer, 2023) zielt auch das Quereinstiegsprogramm auf eine kompetenzorientierte Ausbildung. Damit ist gemeint, „Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen" und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z. B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt" (Klieme & Hartig, 2007, S. 13). Kompetenz wird – trotz verschiedener Definitionsansätze – überwiegend als eine Form der Befähigung verstanden, die Personen dazu in die Lage versetzt, bestimmte Situationen, Aufgaben oder Problemlagen erfolgreicher oder anders zu bewältigen, als es ohne den entsprechenden Kompetenzerwerb möglich wäre (Rohr-Mentele & Forster-Heinzer, 2023). Daraus ergibt sich, dass Kompetenzen sowohl erworben als auch weiterentwickelt werden können. Dieses Verständnis von Kompetenzentwicklung macht den Begriff insbesondere für die Ausbildung von Lehrpersonen relevant, da er eng mit Prozessen der Professionalisierung verknüpft ist (Rohr-Mentele & Forster-Heinzer, 2023).

Um die Umsetzung des Programms für die Professionalisierung von Quereinsteigenden systematisch dokumentieren zu können, wurde das Quereinstiegsprogramm für Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich im Rahmen einer öffentlich-öffentlichen Partnerschaft zwischen dem österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMB)[2], dem österreichischen Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR), der Universität Zürich sowie den Pädagogischen Hochschulen Luzern und St.Gallen wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das Projekt „Evaluierung und Weiterentwicklung von Programmen zum Quereinstieg in den Lehrberuf" (EvaQ) verfolgt das Ziel, den Status quo des Quereinstiegsprogramms zu dokumentieren und daraus evidenzbasierte Handlungsfelder abzuleiten.

Im Vordergrund von EvaQ steht nicht die grundsätzliche Frage, ob ein Quereinstiegsprogramm sinnvoll und zielführend ist, um den Lehrpersonenbedarf in Österreich zu adressieren und längerfristig als alternative Ausbildung zum Regelstudium zu implementieren. Vielmehr sollen ausgehend von der Tatsache, dass ein solches Programm mittlerweile etabliert wurde, dessen Qualität sowie die damit verbundenen Herausforderungen untersucht werden. Konkret wird die Frage adressiert, inwieweit aus der Perspektive der Quereinsteigenden, der zuständigen Mentorinnen und Mentoren und einstellenden Direktorinnen und Direktoren der Quereinstieg wahrgenommen und erlebt wird. Das heißt, es wird danach gefragt, inwieweit die Professionalisierung von Quereinsteigenden aus der Perspektive von verschiedenen Akteurinnen

2 Vormals Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/bundesministerien.html)

und Akteuren gelingt und welche Herausforderungen sie an verschiedenen Lernorten wahrnehmen.

Eine zentrale Grundlage für die Evaluierung des Quereinstiegsprogramms für Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung stellt der Beitrag zu Quereinstiegsprogrammen und zur Professionalisierung von Quereinsteigenden im Nationalen Bildungsbericht 2024 von Flick-Holtsch et al. (2024, S. 385) dar. Dieser Beitrag umfasst eine detaillierte Zusammenfassung von empirischen Befunden zu Quereinsteigenden sowie eine Synopse zu Studien über Quereinsteigende. EvaQ lehnt sich an das im Beitrag entwickelte Modell „Professionalisierung von Lehrpersonen im Quereinstieg auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells" von Flick-Holtsch et al. (2024, S. 385) an und adaptiert es für die Evaluierung. Diesem Modell folgend wird der Fokus in der Evaluierung einerseits auf das Quereinstiegsprogramm gelegt. Das bedeutet, dass zentrale Komponenten aus der Perspektive der Quereinsteigenden, Direktorinnen und Direktoren sowie Mentorinnen und Mentoren betrachtet werden (Teil A). Andererseits rückt die Evaluierung die Quereinsteigenden als Personen selbst ins Zentrum (Teil B).

In diesem Einleitungsteil werden sowohl für das Programm als auch für die Quereinsteigenden zentrale Rahmenbedingungen (Kapitel 2) sowie ausgewählte Erkenntnisse zu personenbezogenen Aspekten und Merkmalen, zur Professionalisierung, zum Wohlbefinden und zum Verbleib von Quereinsteigenden (Kapitel 3) dargelegt. Da der formale Quereinstieg in den Beruf als Lehrperson jüngeren Datums ist, ist die gegenwärtige Forschungsliteratur überschaubar, aber gleichwohl wachsend. Aus diesem Überblick über die wichtigsten konzeptuellen Aspekte und empirischen Befunde werden schließlich die Evaluierungsfragen (Kapitel 4) abgeleitet. In Kapitel 5 werden das methodische Vorgehen und die Stichprobe beschrieben.

2. Fokus Quereinstiegsprogramm

Mit Fokus auf das Quereinstiegsprogramm werden in EvaQ zentrale Aspekte wie der Zertifizierungsprozess als Zulassung zum Programm, die Einführungswochen, der Hochschullehrgang sowie die Induktionsphase aus der Sicht der Quereinsteigenden evaluiert. Die formalen Rahmenbedingungen für den Zertifizierungsprozess und die verschiedenen Elemente des Programms werden im Folgenden im Detail beschrieben.

2.1 Der Zertifizierungsprozess für das Quereinstiegsprogramm

Personen, die sich für das Unterrichten allgemeinbildender Fächer auf der Sekundarstufe (u. a. an Mittelschulen und AHS) im Quereinstieg interessieren, können sich für die Zertifizierung in einem oder mehreren Unterrichtsfächern bewerben. Sie benötigen dafür zum einen ein abgeschlossenes Hochschul- oder Universitätsstudium in einem für das Schulcurriculum relevanten Fach wie beispielsweise Wirtschaftsmathematik oder Psychologie. Das Unterrichtsfach ergibt sich aus dem fachlich verwandten

Studium, das sich inhaltlich mit Teilen des schulischen Curriculums überschneidet (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider, Tab. 1). Studienprogramme, die mit einem Diplom abgeschlossen wurden, müssen mindestens 240 ECTS-Anrechnungspunkte (AP) umfassen, während Studienprogramme, in denen ein Mastertitel erworben wurde, einen Umfang von mindestens 300 ECTS-AP aufweisen müssen (BMB, 2025b, S. 2). Als Orientierungshilfe für an der Tätigkeit als Lehrperson Interessierte wurde auf der Website zukunft.klassejob.at des Bundesministeriums für Bildung ein Fächerranking erstellt. Dieses Ranking soll die Berufsaussichten von Lehrpersonen in spezifischen Unterrichtsfächern aufzeigen und den jeweiligen Bedarf an Lehrpersonen sichtbar machen. Der Bedarf ist (a) hoch beispielsweise in Bewegung und Sport, Deutsch, Englisch, Informatik und Mathematik, (b) mittel in Biologie und Umweltbildung, Chemie, Geografie und Wirtschaftlicher Bildung, Musik und Physik und (c) eingeschränkt in Ethik, Französisch, Psychologie und Philosophie sowie Instrumentalunterricht.[3]

Zum anderen müssen an einem Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung interessierte Personen neben dem benötigten Hochschulabschluss nach dem Studienabschluss in der Regel drei Jahre Vollzeit und vergütet gearbeitet haben. Zwei weitere, formale Voraussetzungen bestehen darin, dass die Bewerberinnen und Bewerber kein Lehramtstudium absolvieren oder absolviert haben und nicht im Rahmen eines alten Dienstvertrags an einer Schule angestellt sind.[4]

Der dreiphasige Zertifizierungsprozess (Prüfung der Bewerbungsunterlagen, Online-Assessment und persönliches Gespräch) wurde in diesem Band bei Braunsteiner & Schnider von der Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) und bei Weissenbacher et al. bereits ausführlich beschrieben. Darüber hinaus wird die prognostische Validität von TESAT-SC (Online-Assessment) an anderer Stelle berichtet (Weissenbacher et al., 2026). Mit Blick auf die in Teil A dargestellten Evaluierungsergebnisse sollen daher lediglich zwei wesentliche Aspekte des Zertifizierungsprozesses nochmals hervorgehoben werden: Erstens stellt der Zertifizierungsprozess den ersten Schritt für den Eintritt in das Quereinstiegsprogramm Sekundarstufe Allgemeinbildung dar. Er ist grundlegend, weil in diesem Schritt die Eignung und die Passung für das Programm formal und kriteriengestützt geprüft werden. Zweitens erhalten die Teilnehmenden bei erfolgreichem Durchlaufen des Zertifizierungsprozesses ein Zertifikat, das ohne zeitliche Einschränkung gilt (BMB, 2025b, S. 7). Dieses Zertifikat eröffnet Quereinsteigenden die Möglichkeit, (a) sich um eine Stelle als Lehrperson zu bewerben sowie (b) innerhalb einer Frist von acht Jahren den Hochschullehrgang zu absolvieren, sofern eine Arbeitsstelle als Lehrperson gefunden wurde beziehungsweise eine Anstellung erfolgte. Die formale Anstellung in einem Regelvertrag mit vollem Gehalt erfolgt über die zuständige Bildungsdirektion (BMBWF, o.J.).[5]

---

3 https://zukunft.klassejob.at/ranking (Stand Mai 2026). Siehe auch Ausführungen bei Schnider & Braunsteiner (2024).

4 https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html

5 https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html; https://www.zkq.or.at/?content/zkq/index, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.J.) unter https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:9786ae9b-6b5e-4e63-a027-31b6e3252eb7/quereinstieg_4schritte.pdf

2.2 Das Quereinstiegsprogramm Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich

Personen, die den Zertifizierungsprozess erfolgreich durchlaufen haben, können – wie bereits erwähnt – ein reguläres Dienstverhältnis an einer Schule eingehen. Zu diesem Zweck können sie sich über die nationale Bewerbungsplattform[6] für eine Stelle an einer Schule bewerben oder sie kontaktieren eine Schule direkt (BMB, 2025b, S. 9–10). In beiden Fällen folgt ein Gespräch mit der Schulleitung, die – im Falle eines positiven Ausgangs – ihre Entscheidung der jeweiligen Bildungsdirektion mitteilt (BMB, 2025b, S. 9–10). Die Bildungsdirektion wiederum erteilt die Zusage beziehungsweise verfügt die Zuweisung zu einer Stelle als Lehrperson an einer Schule, was Quereinsteigenden formal den Weg ins Quereinstiegsprogramm eröffnet (BMB, 2025b, S. 10). Dieses besteht im Sinne eines Onboardings aus drei zentralen Säulen (BMB, 2025b, S. 15):

1) Einführungswochen zu Beginn des Programms,
2) Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule sowie
3) zwölfmonatige Induktionsphase und Mentoring nach Dienstantritt an der Schule.

Die drei Säulen werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

2.2.1 Einführungswochen zu Beginn des Programms

Der Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung beginnt im Regelfall mit den beiden Einführungswochen. Diese finden unmittelbar vor dem Beginn des Schuljahrs, d. h. in den letzten zwei Wochen der Sommerferien, und somit vor dem Beginn der Unterrichtstätigkeit statt und sind für die Quereinsteigenden obligatorisch (BMB, 2025b, S. 12). Falls der Quereinstieg erst nach dem Schuljahresbeginn erfolgt, müssen diese Einführungswochen nachträglich besucht werden (BMB, 2025b, S. 16). Die Pädagogischen Hochschulen koordinieren die Einführungswochen und erstellen konkrete Zeitpläne dafür (BMB, 2025b, S. 15–17).

In der ersten Einführungswoche ist ein E-Learning-Kurs der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (VPH) vorgesehen (BMBWF, 2025). Die Quereinsteigenden absolvieren einen Massive Open Online Course (MOOC), wobei sie sich die Bearbeitung zeitlich und räumlich frei einteilen können (BMBWF, 2025). Der **MOOC** umfasst die folgenden Themen:

- „Planung und Durchführung von Unterricht: Unterrichtsmethoden, Medienwahl und -einsatz
- Classroom Management: Organisationsstruktur Klasse, Methoden und Rituale
- Diversität/Inklusion: Heterogenität als Potential und Ressource erkennen
- Digitalisierung: Digitale Medien und Tools im Unterricht, digitale Grundkompetenzen, Mediendidaktik, Lernplattformen, Künstliche Intelligenz im Unterricht

6 https://bewerbung.bildung.gv.at/

- Sprache: sprachsensibler Unterricht, Deutsch als Zweitsprache, Lesekompetenz, alltagsintegrierte Sprachförderung“ (BMB, 2025b, S. 15–16; außerdem BMBWF, 2025).

Die zweite Woche findet im **Präsenzformat** an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen statt und soll die folgenden Themen adressieren:

- „Recht: Rechte und Pflichten im Unterrichtsalltag, Schulrecht, Dienst- und Besoldungsrecht, Leistungsbeurteilung – Aspekte von Leistung, mögliche Bezugsnormen
- Professionsbewusstsein: Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, Beziehungsarbeit, Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Gesprächsführungsmöglichkeiten
- Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften: Begleiteter Schuleinstieg, Coaching, Reflexion
- Organisationsfeld Schule: Administrative Tätigkeiten, Schulveranstaltungen, Schulverwaltungsprogramme, Aufgaben als Pädagoge/Pädagogin
- Projektmanagement: Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen, Lehrausgänge, Qualitätsmanagement“ (BMB, 2025b, S. 16; außerdem BMBWF, 2025).

2.2.2 Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule

Die Quereinsteigenden erhalten die Auflage, innerhalb von acht Jahren den „Hochschullehrgang (HLG) Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung für ein Unterrichtsfach (mit/ohne Masterabschluss)“ an einer der (Privaten) Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitend zu absolvieren.[7] Der Hochschullehrgang wird für dasjenige Fach besucht, in dem die (angehenden) Lehrpersonen zertifiziert wurden und unterrichten (BMBWF, o.J.). Das Unterrichtsfach für den Hochschullehrgang wird von der Bildungsdirektion festgelegt und kann nicht gewechselt werden, selbst wenn eine Person zuvor eine Zertifizierung für mehr als ein Fach erhalten hat (BMB, 2025b, S. 18).

Für den Hochschullehrgang „Quereinstieg“ haben die Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2022 entlang einer Rahmenstruktur Curricula im Umfang von 120 ECTS-AP oder 150 ECTS-AP entwickelt (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung [QSR], 2023; Schnider & Braunsteiner, 2024). 60 ECTS-AP können für die unterrichtspraktische Tätigkeit im Sinne von sogenannten berufsfachlichen Grundlagen angerechnet werden (§ 56 Abs. 3a HG), sodass letztlich 60 ECTS-AP in Form von formalen Leistungen in Modulen an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule absolviert werden müssen. Wenn Quereinsteigende vor dem Quereinstiegsprogramm maximal einen Bachelorabschluss erlangt haben, müssen sie einen Masterabschluss durch das Leisten von 90 ECTS-AP anstelle von 60 ECTS-AP im Rahmen eines außerordentlichen Masterstudiums erwerben (BMB, 2025b, S. 19; QSR, 2023).

7 Siehe Datei zu den Kontaktstellen an den Pädagogischen Hochschulen zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung unter https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html

Der Studienabschluss erfolgt in diesem Fall mit dem Titel „Master of Arts (Continuing Education)“ (BMB, 2025b, S. 19).

Von den regulären 60 ECTS-AP des Hochschullehrgangs wären pro Semester 15 ECTS-AP vorgesehen (BMB, 2025b, S. 19). Idealtypisch kann der Hochschullehrgang daher innerhalb von vier Semestern abgeschlossen werden (QSR, 2023). Wie bei Regelstudierenden ist davon auszugehen, dass der Hochschullehrgang allerdings bei Vorliegen einschlägiger Gründe auch unterbrochen und/oder verlängert werden kann (§ 58 HG).

Unabhängig von der individuellen Studiendauer werden im Hochschullehrgang die folgenden Themen adressiert:

- „Bildungswissenschaftliche Grundlagen: Erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Grundlagen des Lehrens und Lernens, lernseitige Unterrichtsgestaltung, Chancen der Diversität, Schulentwicklung und Schulgesundheit.
- Fachdidaktik [des] Unterrichtsfaches in enger Verknüpfung mit der Praxis: Unterrichtsgestaltung; Gestaltung, Begleitung und Evaluation von fachlichen Bildungsprozessen und Entwicklung eines fachdidaktischen Repertoires; Digitale Kompetenz und Medienkompetenz.
- Pädagogisch-praktische Studien: Kollegiale Intervision & Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen; Einsatz neuer Medien in Unterricht & Schulleben.
- Wahlpflichtfächer: Vertiefung weiterer praxisrelevanter Themen“ (BMB, 2025b, S. 19).

2.2.3 Induktionsphase und Mentoring

Die Quereinsteigenden werden – wie Vertragslehrpersonen – mit einer regulären Unterrichtsverpflichtung von 24 Lektionen in einem Regelvertrag beschäftigt (§ 40a Abs. 3 VBG). Der Berufseinstieg erfolgt mit dem Dienstantritt im Rahmen einer zwölfmonatigen Induktionsphase (§ 39 Abs. 2 VBG). Während dieser Induktionsphase werden Quereinsteigende von der Schulleitung sowie einer Mentorin oder einem Mentor begleitet (BMB, 2025b). Für das Mentoring finden sich in § 39a VBG klare Hinweise:

Als Mentorin oder Mentor kommen Lehrpersonen infrage, die über „eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson an einer Schule“ verfügen und den Hochschullehrgang „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 30 ECTS-AP (oder vergleichbar) absolvieren (§ 39a Abs. 1 VBG). Der Lehrgang wird berufsbegleitend angeboten und dauert in der Regel vier Semester.[8] Daneben besteht ein Qualifizierungsangebot mit dem Hochschullehrgang „Mentoring: Pädagogisch-praktische Studien professionell begleiten“, der 15 ECTS-AP

8 Beispiele finden sich unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fortbildung/hochschullehrgaenge/angebote/mentoring-berufseinstieg-professionell-begleiten; https://www.ph-burgenland.at/studium/hochschullehrgaenge/mentoring-berufseinstieg-professionell-begleiten; https://phwien.ac.at/aktuelles/mentoring-angebote-im-studienjahr-2026-27/.

umfasst und zwei Semester dauert, und der auf den Hochschullehrgang mit 30 ECTS-AP angerechnet werden kann.[9]

Bis zum Schuljahr 2029/2030 besteht eine Übergangsphase für die Qualifikation als Mentorin oder als Mentor (§ 39a Abs. 6 VBG). Bis dahin „dürfen auch Lehrpersonen als Mentorinnen oder als Mentoren eingesetzt werden, die für diese Tätigkeit auf Grund ihrer bisherigen Verwendung insbesondere in den Bereichen Team- und Personalentwicklung sowie auf Grund ihrer Kommunikationsfähigkeit besonders geeignet sind" (§ 39a Abs. 6 VBG).

Mentorinnen und Mentoren sind jeweils für maximal drei Vertragslehrpersonen zuständig und werden in der Regel von der Schulleitung zugewiesen (§ 39a Abs. 2 VBG). Zu den Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren gehört,

> „die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu hospitieren. Weiters hat die Mentorin oder der Mentor die Vertragslehrperson in der Induktionsphase in die Spezifika des Schulstandorts einzuführen und aktuelle Schwerpunkte der Schulentwicklung zu vermitteln" (§ 39a Abs. 3 VBG).

Die Schulleitung koordiniert während der Induktionsphase die Vernetzung und die Beratung, d. h., sie lädt sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Lehrpersonen zu Treffen ein, muss aber nicht zwingend selbst daran teilnehmen (§ 39a Abs. 4 VBG). Während der Induktionsphase berät und unterstützt die Schulleitung Quereinsteigende und erstellt am Ende auf der Basis eigener Hospitationen und weiterer Informationen einen Bericht über den Verwendungserfolg (§ 39a Abs. 5 VBG). Der schriftliche Bericht kann frühstens sechs Monate nach Unterrichtsbeginn erstellt werden und sollte spätestens zwei Monate vor Ende der Induktionsphase vorliegen (§ 39 Abs. 3 und 4 VBG). Die Quereinsteigenden erhalten die Gelegenheit, zu diesem Bericht Stellung zu nehmen. Abbildung 1 stellt auf Basis von § 39 und § 39a VBG sowie BMBWF (2025) den zeitlichen Ablauf der Feststellung des Verwendungserfolgs, die beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie deren Aufgaben und Pflichten dar.

9 Beispiele finden sich bei den Informationen im Curriculum https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fortbildung/hochschullehrgaenge/angebote/mentoring-berufseinstieg-professionell-begleiten; https://phwien.ac.at/aktuelles/mentoring-angebote-im-studienjahr-2026-27/.

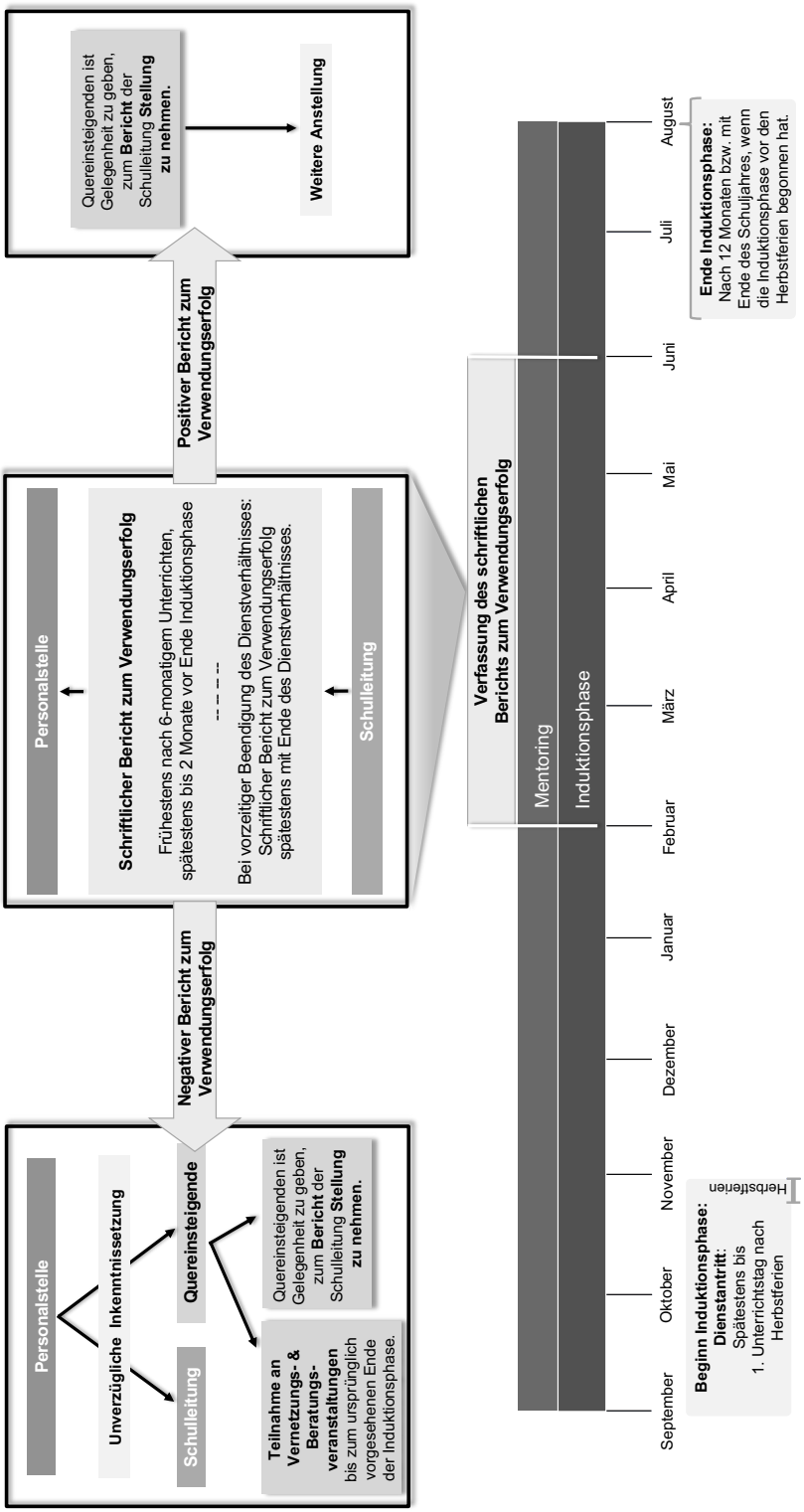


Abbildung 1: Prozess zur Feststellung des Verwendungserfolgs

3. Fokus Person

Mit Fokus auf die Quereinsteigenden selbst werden in diesem Kapitel zentrale Befunde aus der bisherigen Forschung zum Quereinstieg in den Lehrberuf dargestellt, um die nachfolgende Evaluierung theoretisch und empirisch einzuordnen.

Die Darstellung folgt entlang von fünf Themenbereichen, die zugleich die Struktur des Kapitels bilden. In Kapitel 3.1 werden zunächst Merkmale von Quereinsteigenden vor Beginn von Quereinstiegsprogrammen beschrieben. Im Mittelpunkt stehen pädagogische Vorerfahrungen und weitere individuelle Voraussetzungen. Kapitel 3.2 widmet sich der Unterstützung und der Einbindung von Quereinsteigenden an Schulen durch Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren sowie Kollegien. In Kapitel 3.3 werden Befunde zur Professionalisierung in Quereinstiegsprogrammen dargestellt, unter anderem mit Blick auf berufliche Kompetenzentwicklung und die Bedeutung begleitender Qualifizierungsangebote. Kapitel 3.4 fokussiert das Wohlbefinden und Beanspruchungserleben von Quereinsteigenden während der Programme. Abschließend werden in Kapitel 3.5 Befunde zum Verbleib in Quereinstiegsprogrammen und im Beruf als Lehrperson aufgegriffen.

Die gesamte theoretisch-empirische Einbettung stützt sich zunächst auf den Beitrag von Flick-Holtsch et al. (2024) im Nationalen Bildungsbericht 2024, in dem bisherige Befunde zum Quereinstieg allgemein skizziert und zusammengefasst werden. Die Darstellung wird zudem um neuere empirische Befunde hauptsächlich aus Österreich ergänzt. Diese stammen insbesondere aus dem Kooperationsprojekt „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem", das vom „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg" (FONEB) durchgeführt und von der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) unterstützt wird (im Folgenden FONEB-Studie) (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Die ersten beiden Erhebungswellen der FONEB-Studie fanden parallel zur nationalen Evaluierung des Quereinstiegs in EvaQ statt.

In der FONEB-Studie wurden zum ersten Befragungszeitpunkt zwischen Dezember 2023 und Januar 2024 an den 14 Pädagogischen Hochschulen Österreichs Personen in der Induktionsphase befragt, die sich auf die folgenden Berufseinstiegsvarianten verteilten: verfrühter Einstieg während des Lehramtsstudiums, Quereinstieg, Einstieg mit einem Regelstudium (Bachelor- oder Masterabschluss) sowie Einstieg mit einem Sondervertrag (Huber, 2025b; Pichler, 2025). Es dürfte davon auszugehen sein, dass teilweise dieselben Quereinsteigenden sowohl an der FONEB-Studie zum Berufseinstieg als auch an der vorliegenden Evaluierungsstudie (EvaQ) teilgenommen haben. Allerdings ist zu beachten, dass die Gruppe der Quereinsteigenden in der FONEB-Studie sowohl Primar- als auch Sekundarstufenlehrpersonen umfasst (Beer et al., 2025, Fußnote auf S. 66; Pichler, 2025, S. 28), während die EvaQ zugrunde liegende Stichprobe ausschließlich Lehrpersonen im Quereinstiegsprogramm „Sekundarstufe Allgemeinbildung" einbezieht. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse von EvaQ mit den Beiträgen der Pädagogischen Hochschulen Österreichs (2025) ist daher nur sehr begrenzt möglich. Zudem ist zu beachten, dass die FONEB-Befunde mehr-

heitlich nach Beginn von EvaQ veröffentlicht wurden und daher nicht in die Konzeption von EvaQ eingehen konnten.

3.1 Merkmale von Quereinsteigenden vor Beginn von Quereinstiegsprogrammen

Die Voraussetzungen von Quereinsteigenden vor Beginn eines Programms lassen sich in fünf zentrale Bereiche gliedern: demografische Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale, (pädagogische) Berufserfahrungen, Gründe für die Berufswahl als Lehrperson sowie Überzeugungen zum Lehren und Lernen[10].

- *Demografische Merkmale:* Aufgrund der Tatsache, dass Quereinsteigende bereits ein Hochschulstudium absolviert haben und vor Eintritt in das Quereinstiegsprogramm (in Österreich mindestens drei Jahre) berufstätig waren, sind sie im Durchschnitt älter als Personen im Regelstudium beim regulären Berufseinstieg und haben meist bereits eine eigene Familie und damit verbundene Betreuungsverpflichtungen (z. B. Barany et al., 2020; Gehrmann, 2023; Pichler, 2025).
- *Persönlichkeitsmerkmale:* Zu den untersuchten individuellen Merkmalen von Quereinsteigenden zählen Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere die Big Five wie Gewissenhaftigkeit, Offenheit oder emotionale Stabilität (Neubauer et al., 2017; Pichler et al., 2025).[11] Für Quereinsteigende in Österreich berichten Pichler et al. (2025) unter anderem positive Ausprägungen in Gewissenhaftigkeit, emotionaler Stabilität und Offenheit. Diese Merkmale werden von den Autorinnen als günstige Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrperson erachtet.
- *Pädagogische (berufliche) Vorerfahrungen:* Ein erster Bereich der Vorerfahrungen betrifft die fachliche Vorbildung und die vor dem Einstieg ins Quereinstiegsprogramm ausgeübten Tätigkeiten. Ein Überblick über die Abschlüsse von Quereinsteigenden in Österreich findet sich in diesem Band bei Braunsteiner & Schnider. Gemäß Analysen von Pichler (2025, S. 29) besitzen ca. 25 % der Quereinsteigenden in Österreich einen Abschluss eines geistes-, sozial- oder sprachwissenschaftlichen Studiums, weitere ca. 19 % einen Abschluss eines ingenieurwissenschaftlichen und technischen Studiums und ca. 16 % einen Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums.

  Ein zweiter Bereich der Vorerfahrungen umfasst pädagogische Aktivitäten, die Quereinsteigende vor dem Beginn des Programms ausgeübt hatten. Die pädagogischen Vorerfahrungen wurden bisher erst wenig systematisiert erfasst beziehungsweise operationalisiert (Besa & Rothland, 2025; Verheggen & Puderbach, 2024). Genannt werden meist pädagogische Tätigkeiten wie Nachhilfe oder die Durchführung von Freizeitaktivitäten mit Kindern und Jugendlichen (Besa & Rothland, 2025; Verheggen & Puderbach, 2024; Zaruba et al., 2023). Es wird davon ausgegangen, dass der Wunsch, Lehrperson zu werden, mit diesen pädagogischen Vorerfah-

10 Im Sinne von Baumert und Kunter (2006) könnten die Überzeugungen auch zur professionellen Kompetenz zugeordnet werden.

11 https://forschungvernetzen.oefeb.at/8_tesat-teacher-student-assessment-austria/

rungen zusammenhängt (Besa & Rothland, 2025; Verheggen & Puderbach, 2024). Bei Quereinsteigenden kann außerdem die Erfahrung[12] aus den beruflichen Tätigkeiten, die sie vor dem Quereinstieg im etwaigen Erstberuf in Unternehmen ausgeübt hatten, die pädagogische Erfahrung ergänzen (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider).

- *Gründe für die Berufswahl:* Die Wahl des Berufs der Lehrperson kann von verschiedenen Motiven geprägt sein und ist im deutschsprachigen Raum empirisch breit untersucht (Barany et al., 2020; Loretz et al., 2017; Lucksnat, 2023; Porsch, 2021). Groß Ophoff und Pfurtscheller (2023) fanden bei Quereinsteigenden in Österreich zwar dominierende intrinsische Motive wie pädagogisches (die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) und fachliches Interesse (an den Fächerthemen), gleichzeitig, wenn auch mit weniger starker Ausprägung, extrinsische Gründe wie die wahrgenommene Nützlichkeit für die Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie.
- *Überzeugungen zum Lehren und Lernen:* Überzeugungen von Lehrpersonen dazu, wie in ihrem Unterrichtsfach unterrichtet und gelernt wird, dürften ihre Unterrichtsgestaltung beeinflussen, wenngleich die Zusammenhänge komplex sind (siehe im Detail Merk, 2025). Hinweise auf positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Überzeugungen, kognitiver Aktivierung im Unterricht und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler finden sich beispielsweise bei Voss et al. (2011). Groß Ophoff et al. (2024) zeigten für Österreich, dass Quereinsteigende tendenziell stärker transmissive als konstruktivistische Auffassungen aufweisen. Pichler et al. (2025) hingegen fanden sowohl konstruktivistische als auch transmissiv ausgeprägte Überzeugungen von Quereinsteigenden, wobei konstruktivistische Überzeugungen stärker ausgeprägt waren.

Zusammengefasst weisen empirische Befunde allgemein darauf hin, dass Quereinsteigende ein Quereinstiegsprogramm mit jeweils qualitativ und quantitativ unterschiedlich ausgeprägten persönlichen, fachlichen, beruflichen und pädagogischen Vorerfahrungen beginnen. Die persönlichen Voraussetzungen von Quereinsteigenden dürften – wie auch bei Seiteneinsteigenden[13] – so vielfältig sein, dass Prognosen über den erfolgreichen Einstieg, den Erfolg an der Teilnahme oder die Wahrnehmung eines Quereinstiegsprogramms allein auf der Grundlage spezifischer Merkmale, wie pädagogischer Vorerfahrungen, nicht möglich sein dürften (z. B. Zaruba et al., 2023).

12 Die Erfahrung kann ergänzend zum individuellen Kompetenzprofil beitragen, auch wenn sie nicht zertifizierungsrelevant ist.

13 Als Seiteneinsteigende werden in Deutschland Personen bezeichnet, die unmittelbar in die Unterrichtstätigkeit einsteigen; d. h. ohne einschlägiges Lehramtsstudium und ohne Vorbereitungsdienst (Flick-Holtsch et al., 2024, S. 381).

3.2 Unterstützung und Einbindung von Quereinsteigenden an den Schulen

Neben den persönlichen Voraussetzungen und Ressourcen kann die Unterstützung im Schulumfeld eine wichtige soziale Ressource für den erfolgreichen Berufseinstieg von Quereinsteigenden darstellen (z. B. Prenzel et al., 2021; Reppel et al., 2024; Resch & Ladendorfer, 2026; Richter et al., 2022; Zaruba et al., 2023). Diese mit der Schulsituation zusammenhängende Ressource umfasst die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, mit Mentorinnen und Mentoren und mit dem Kollegium. Daneben stellt die Unterrichtssituation eine weitere wichtige Rahmenbedingung für einen gelingenden Quereinstieg dar. Dazu gehören spezifische Verpflichtungen, die Quereinsteigende im Zusammenhang mit dem Unterricht eingehen, beispielsweise die Lektionenzahl, die Anzahl der unterrichteten Fächer, fachfremd erteilter Unterricht oder zusätzliche Funktionen wie diejenige der Klassenlehrperson.

Zur Rolle der ***Schulleitung*** beim Quereinstieg lassen sich drei zentrale Erkenntnisse zusammenfassen: Erstens kann die Schulleitung Rahmenbedingungen für die Integration und die Kompetenzentwicklung schaffen, die es Quereinsteigenden beispielsweise ermöglichen, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen, und ein Umfeld zu gestalten, in dem die Kompetenzen von Quereinsteigenden wahrgenommen und wertgeschätzt werden können (Baar & Mladenovska, 2023; Bellenberg et al., 2020; Coppe et al., 2022; Kemethofer & Stipsits, 2025; Reppel et al., 2024). Porsch (2025) leitete aus einer Interviewstudie mit Schulleitungen in Deutschland 15 Maßnahmen ab, die Schulleitungen zur Einbindung von Quereinsteigenden ergreifen können. Zu diesen Maßnahmen gehören neben den bereits genannten Aspekten auch die Zuteilung einer Mentorin oder eines Mentors, die Etablierung teambildender Maßnahmen oder Co-Teaching bzw. Teamteaching (Porsch, 2025, S. 157).

Zweitens dürften sich die Aktivitäten von Schulleitungen zur Integration und Professionalisierung von Quereinsteigenden an ihren Perspektiven auf den Quereinstieg orientieren. In diesem Zusammenhang zeigen Ergebnisse von Arndt (2023), dass Schulleitungen in Deutschland hinsichtlich der Einstellung von nicht grundständig ausgebildeten Lehrpersonen sowohl Potenziale als auch Herausforderungen sehen. Als Potenziale nannten die befragten Schulleitungen vor allem personenbezogene Aspekte, unter anderem die Erfahrung aus anderen Bereichen und ein hohes Engagement (Arndt, 2023). Herausforderungen stellen aus der Sicht der Schulleitungen vor allem fehlendes Professionswissen und unzureichend realistische Vorstellungen bezüglich der Rolle als Lehrperson dar (Arndt, 2023).

Drittens kann sich die Schulleitung in der Professionalisierung von Quereinsteigenden selbst aktiv engagieren. Wie Ergebnisse zum Quereinstieg in Österreich zeigen, steht die Schulleitung beispielsweise selbst als Ansprechperson zur Verfügung oder steht im engen Austausch mit den Quereinsteigenden (Kemethofer & Stipsits, 2025). Bezüglich der Unterrichtsbesuche (Hospitationen) scheint Entwicklungspotenzial zu bestehen (Kemethofer & Stipsits, 2025). Welche Rolle Schulleitungen gegenüber Quereinsteigenden einnehmen und wie sie den Unterricht von Quereinsteigenden beurteilen, dürfte darüber hinaus eher von der eigenen Unterrichtserfahrung und

weniger von spezifischen und wirksamen Feedbackkompetenzen geprägt sein (Huber, 2025a).

Von der Schulleitung ausgewählte Lehrpersonen, die als ***Mentorinnen und Mentoren*** fungieren, haben die Aufgabe, angehende Lehrpersonen innerhalb der an der Schule geltenden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen (Reppel et al., 2024). Diese Unterstützung kann mithilfe verschiedener Aktivitäten, beispielsweise Hospitationen, erfolgen (§ 39a Abs. 3 VBG). Mentorinnen und Mentoren nehmen im Unterstützungssystem damit eine besondere Rolle ein, weil sie einerseits als Kollegin oder Kollege im Schulteam Quereinsteigende begleiten und beraten, andererseits jedoch zugleich die Kompetenzentwicklung ihrer „neuen" Kolleginnen und Kollegen einschätzen sollen (siehe § 39a VBG sowie Ausführungen bei Frey et al., 2026; zum Berufseinstieg allgemein Pichler & Frey, 2023). Für die professionelle Ausübung dieser Rolle ist die Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren bedeutsam. Prenzel et al. (2021) stellten fest, dass im Bereich der Sekundarstufe 19 % der Mentorinnen und Mentoren Österreichs keine Ausbildung für die Funktion abgeschlossen hatten und teilweise über relativ wenige Jahre Erfahrung darin verfügten.

Die bereits vorliegende Forschung zu Mentorinnen und Mentoren befasst sich vorwiegend mit dem Mentoring von angehenden Lehrpersonen, das heißt Absolvierenden eines Regelstudiums. Ein Mentoring kann für angehende Lehrpersonen kompetenzförderlich wirken, wenn es von Expertise und Engagement der Mentorinnen und Mentoren sowie von Vertrauen und Wertschätzung gekennzeichnet ist (Reppel et al., 2024). Für ein kompetenzförderliches Mentoring scheinen außerdem die zur Verfügung stehende Zeit, übereinstimmende Unterrichtsfächer von Mentorinnen und Mentoren und angehenden Lehrpersonen sowie die zwischen Mentorinnen und Mentoren und angehenden Lehrpersonen besprochenen Themen sowie der Mentoring-Stil bedeutsam zu sein (Dammerer et al., 2025; Frey & Pichler, 2026; Haas et al., 2026; Prenzel et al., 2021). In der Evaluation zur Induktionsphase von Prenzel et al. (2021) wichen die Wahrnehmungen von Berufseinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren bezüglich der ins Mentoring investierten Zeit voneinander ab, wobei die Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zur investierten Zeit höher ausfielen als die Einschätzungen der Berufseinsteigenden. Des Weiteren schätzten die Mentees die Betreuungsqualität durchschnittlich positiv ein, wobei sie sich bei fachfremden Mentorings jedoch weniger zufrieden zeigten (Prenzel et al., 2021).

Für den regulären Berufseinstieg zeigt sich, dass Berufseinsteigende und Mentorinnen und Mentoren in Österreich die Häufigkeit der im Mentoring besprochenen Themen ähnlich einschätzten. Unterrichtsbezogene Aspekte wurden von beiden Gruppen gleich häufig (Pichler & Frey, 2023; Prenzel et al., 2021), rechtliche Fragen hingegen gleich selten genannt (Prenzel et al., 2021). Zudem nahmen Mentees und Mentorinnen und Mentoren die Wichtigkeit gegenseitiger Hospitationen ähnlich wahr (Pichler & Frey, 2023).

Die jüngsten Befunde des FONEB zu Quereinsteigenden lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Betreuung ist im Durchschnitt häufiger informell als formell und Mentorinnen und Mentoren gehen für Hospitationen etwas häufiger zu den

Quereinsteigenden als umgekehrt (Dammerer et al., 2025). Besonders häufig werden in den Besprechungen disziplinäre Fragen, Leistungsbeurteilung, Unterrichtsmethoden sowie Schulorganisation besprochen (Dammerer et al., 2025). Seltener werden Work-Life-Balance oder Elternarbeit thematisiert (Dammerer et al., 2025). Details zu Mentoringerfahrungen berichten zudem Weinzettl und Dammerer in diesem Band.

Ebenfalls als aufschlussreich erweist sich die Analyse verschiedener Mentoring-Stile, wie sie von Frey et al. (2023) in Österreich evidenzbasiert entwickelt und von Dammerer et al. (2025) für das FONEB, unter anderem bei Quereinsteigenden, empirisch erfasst wurden. Frey et al. (2023) unterscheiden lernorientiertes, Freiraum-gebendes und direktives Mentoring, wobei lernorientiertes und Freiraum-gebendes Mentoring positiv mit den Kompetenzeinschätzungen der Mentees zusammenhängen (Frey & Pichler, 2026; Frey et al., 2023). Ohne dass Dammerer et al. (2025) die einzelnen Stile separat ausweisen, zeichnet sich auch bei den vier verschiedenen Zielgruppen des Berufseinstiegs in Österreich ein eher Freiraum-gebendes Mentoring für den Berufseinstieg ab.

Aus Studien mit Seiteneinsteigenden ist überdies bekannt, dass eine intensive Zusammenarbeit (Häufigkeit der Besprechungen und Hospitationen) mit Mentorinnen und Mentoren zur Reduktion wahrgenommener (unterrichtsbezogener) Herausforderungen beitragen kann (Richter et al., 2023) und dass eine soziale Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung von Seiteneinsteigenden einhergeht (Zaruba et al., 2023). Zudem kann eine qualitativ hochwertige Betreuung mit einer größeren Zufriedenheit der Mentees einhergehen (Haas et al., 2026).

Auch ***Kolleginnen und Kollegen*** können dazu beitragen, dass Quereinsteigende die Anforderungen im Berufseinstieg erfolgreich zu bewältigen vermögen, indem sie beispielsweise bei täglichen Aufgaben und Herausforderungen unterstützen (Porsch & Beck, 2025). Die Kooperation im Kollegium kann unterschiedliche Formen annehmen. So kann die Zusammenarbeit vom Austausch von Unterlagen über eine Arbeitsteilung bei der Erstellung gemeinsamer Konzepte bis hin zu Ko-Konstruktion und Teamteaching reichen (Baar & Mladenovska, 2023; Gräsel et al., 2006; Hartmann et al., 2020). Quereinsteigende sind in der Schule aufgrund ihrer Funktion zwar bereits zu Beginn der Unterrichtstätigkeit Teil eines Kollegiums. Da ihre schulpraktische Professionalisierung auf der Grundlage von Unterrichtstätigkeit, Kooperationsaktivitäten und Impulsen von Kolleginnen und Kollegen erst noch zu erfolgen hat (Bellenberg et al., 2020), entsteht bei der Zusammenarbeit jedoch meist ein Mehraufwand für die Kollegien (Schwalbe & Puderbach, 2023).

Mit Blick auf Österreich zeigen jüngste Interviewergebnisse mit Quereinsteigenden, dass ihre Erfahrungen im Kollegium sowohl von Akzeptanz als auch von Formen der Ablehnung geprägt sein können (Resch & Ladendorfer, 2026). Die Quereinsteigenden berichten positive Erfahrungen (Befürwortung, aktive Unterstützung), Indifferenz und negative Erfahrungen (Skepsis und Ablehnung, Protest und Widerstand), wobei die positiven Eindrücke aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium überwiegen (Resch & Ladendorfer, 2026).

3.3 Professionalisierung in Quereinstiegsprogrammen

Die Professionalisierung von Quereinsteigenden erfolgt einerseits mit den in Kapitel 3.2 genannten Personengruppen vor Ort in der Schule und andererseits – sofern vorgesehen – im Rahmen hochschulischer Qualifizierungsangebote. Bisher ist wenig darüber bekannt, wie sich die professionsspezifischen Kompetenzen von Quereinsteigenden entwickeln und wie diese Entwicklung im Vergleich zu Regelstudierenden einzuordnen ist (Flick-Holtsch et al., 2024; Richter et al., 2026). Porsch (2021) weist zusammenfassend darauf hin, dass die Befundlage zu den professionsspezifischen Kompetenzen von Quereinsteigenden noch nicht eindeutig ist. Während offenbleibt, ob Quereinsteigende über ein profunderes Fachwissen verfügen als Regelstudierende, deuten einzelne Befunde eher auf ein geringeres fachdidaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Wissen hin (Porsch, 2021). Zugleich fanden Lucksnat et al. (2022) weder signifikante Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und Regelstudierenden bzw. regulär ausgebildeten Lehrpersonen im fachdidaktischen Wissen noch in der Klassenführung und der Leistungsbeurteilung. In einem kürzlich erschienenen Beitrag zur professionellen Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern halten Richter et al. (2026) diesbezüglich fest: „Ergebnisse zum Professionswissen zeigen, dass sich Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg während des Vorbereitungsdienstes in ihrem fachlichen und fachdidaktischen Wissen kaum von regulären Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern unterscheiden. Unterschiede bestehen jedoch im pädagogisch-psychologischen Wissen, das bei Quer- und Seiteneinsteigenden meist geringer ausgeprägt ist“ (S. 90). Ferner wird in der Forschungsliteratur diskutiert, dass die Kompetenzen und die beruflichen Erfahrungen aus dem Erstberuf den Unterricht einerseits bereichern können (Williams, 2020), aber auch, dass diese Fähigkeiten und beruflichen Ersterfahrungen sehr spezifisch sein können und nicht in Verbindung mit dem Schulkontext stehen müssen (Hogg et al., 2023). Das heißt, es ist unklar, ob und wie der Transfer in das Klassenzimmer gelingt (Bauer et al., 2019; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Barany et al. (2020) ließen die Kompetenzen von Quereinsteigenden einschätzen und fanden, dass sich Quereinsteigende kompetenter im Bereich „Kommunikation und Konfliktlösung“ (S. 204) wahrnehmen. In der Leistungsbeurteilung und Diagnostik hingegen nehmen sie sich weniger kompetent wahr (S. 204). Auch Richter et al. (2026) betonen, dass der Berufseinstieg von Quereinsteigenden als „krisenhafte Phase“ (S. 91) erlebt wird, und führen aus: „Besonders anspruchsvoll sind Aufgaben, die unmittelbare pädagogische Expertise erfordern: differenzierende Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, der Umgang mit herausforderndem Schülerinnen – und Schülerverhalten und eine effektive Unterrichtsplanung. Hinzu kommen Anforderungen außerhalb des Unterrichts, etwa Kommunikation mit Eltern, Teamarbeit im Kollegium und effiziente Selbstorganisation“ (S. 91).

Die Kompetenzen, über die eine professionelle Lehrperson in Österreich verfügen sollte, wurden im Kompetenzprofil der PädagogInnenbildung NEU durch den Entwicklungsrat (2013) sowie den QSR (2014) festgelegt. Darauf aufbauend hält auch das Hochschulgesetz (HG) in Verbindung mit dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz

(HS-QSG) und der entsprechenden Anlage (§ 42 Abs. 3 HG, Anlage zum § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG) die zentralen Kompetenzbereiche fest. Für die Erfassung der Kompetenzen in EvaQ sind folgende Kompetenzbereiche relevant:

1) Allgemein-pädagogische Kompetenz
2) Fachliche und fachdidaktische Kompetenz
3) Diversitäts- und Genderkompetenz
4) Soziale Kompetenz
5) Professionsverständnis
6) Bildungsaufgabe und Selbstverständnis.

Bereits in der Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich stellten Flick-Holtsch et al. (2023) bei Studierenden des Lehramts der Sekundarstufe Allgemeinbildung positiv ausgeprägte Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzbereiche fest. Mit Blick auf Quereinsteigende in Österreich wurden in der kürzlich durchgeführten Studie von Beer et al. (2025) die Kompetenzeinschätzungen von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausbildungswegen verglichen. Die befragten Berufseinsteigenden hatten ihre Kompetenzen entlang der fünf Bereiche (a) allgemeine pädagogische Kompetenz, (b) Professionsverständnis, (c) Gender und Diversität, (d) soziale Kompetenz, sowie (e) fachliche und fachdidaktische Kompetenz einzuschätzen, wobei sich Quereinsteigende[14] tendenziell als kompetenter wahrnahmen, als dies unter anderem bei Lehrpersonen im regulären Berufseinstieg der Fall war (Beer et al., 2025). In den Kompetenzbereichen (a) und (e) waren diese Unterschiede signifikant (Beer et al., 2025). Beer et al. (2025) vermuten eine Selbstüberschätzung der Quereinsteigenden, die aus fehlendem Professionswissen und somit fehlender reflexiver Praxis resultiert. Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wird in der Studie von Kemethofer et al. (2026) thematisiert. Auf Basis derselben Stichprobe wie bei Beer et al. (2025) wurden die Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Kompetenz von Quereinsteigenden mit der Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren verglichen. Es zeigte sich, dass zwar auch Mentorinnen und Mentoren die Kompetenzen von Quereinsteigenden eher hoch einschätzten, dennoch aber mehrheitlich signifikant tiefer als die Quereinsteigenden selbst auf allen Skalen der fünf Kompetenzbereiche (Kemethofer et al., 2026).

3.4 Wohlbefinden in Quereinstiegsprogrammen

Das Wohlbefinden von Lehrpersonen kann als Zusammenspiel positiver und negativer Aspekte beschrieben werden (Hascher, 2023). Bei den Quereinsteigenden umfasst Wohlbefinden sowohl Erfahrungen im Quereinstiegsprogramm als auch im schulischen Arbeitsalltag. Zu den positiven Aspekten zählen positive Emotionen beim Unterrichten, Arbeitszufriedenheit sowie die Zufriedenheit mit dem Programm.

14 Es ist allerdings zu beachten, dass innerhalb der Stichprobe der Quereinsteigenden nicht nur Quereinsteigende der Sekundarstufe Allgemeinbildung vertreten waren, sondern zu 18.5 % auch der Primarstufe (Pichler, 2025, S. 28). Daher sind die Ergebnisse der FONEB-Studie nicht unmittelbar mit den Ergebnissen von EvaQ vergleichbar.

Negative Aspekte beziehen sich insbesondere auf negative Emotionen, emotionale Erschöpfung und arbeitsbezogene Beanspruchungen (Collie, 2025; Hascher, 2023; Hascher & Waber, 2021).

Ein positives Wohlbefinden kann dazu beitragen, emotionaler Erschöpfung, Burnout und einem möglichen Ausstieg aus dem Lehrberuf entgegenzuwirken (Renshaw et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Gerade bei Quereinsteigenden ist dies bedeutsam, weil ein zentrales Ziel des Programms darin besteht, Personen aus anderen Berufsfeldern gut in das schulische Arbeitsumfeld zu integrieren und langfristig im Lehrberuf zu halten.

Verschiedene Ressourcen können zum Wohlbefinden beitragen, z. B. arbeitsbezogene Ressourcen (Hascher, 2023). Arbeitsbezogene Ressourcen beschreiben unterstützende Bedingungen im schulischen Umfeld, insbesondere die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren, Direktorinnen und Direktoren sowie Kolleginnen und Kollegen (Bauer et al., 2021; Hascher, 2023; Richter et al., 2023; Schulze-Hagenest et al., 2023). Die Zusammenarbeit kann für Quereinsteigende wichtig sein, weil sie beim Ankommen im neuen Berufsfeld, beim Aufbau sozialer Netzwerke und beim Umgang mit schulischen Anforderungen unterstützt (Bauer et al., 2021; Hascher, 2023; Schulze-Hagenest et al., 2023). Neben Ressourcen spielen auch Arbeitsanforderungen eine wichtige Rolle für das berufliche Wohlbefinden. Sie beschreiben, inwiefern Lehrpersonen zeitlich und emotional durch ihre beruflichen Aufgaben beansprucht werden (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023). Eine hohe Arbeitsbelastung gilt im Lehrberuf als zentrale Anforderung und kann das Wohlbefinden beeinträchtigen (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023; Troesch & Bauer, 2020). Zum Umgang mit solchen Anforderungen können individuelle Bewältigungsstrategien eingesetzt werden (Demerouti, 2018). Für Quereinsteigende sind solche Strategien bedeutsam, da sie sich in eine neue berufliche Rolle einfinden und dabei mit spezifischen Spannungen und Anforderungen konfrontiert sind (van Heijst et al., 2024).

Zu Aspekten wie Emotionen und Beanspruchungen liegen für Quereinsteigende in Österreich ebenfalls Daten aus der zu Beginn von Kapitel 3 erwähnten FONEB-Studie vor. Die Quereinsteigenden berichten von positiven Emotionen wie Freude oder Neugier (Huber et al., 2025). Im Vergleich zu anderen Gruppen des Berufseinstiegs erleben sie zudem weniger Angst, Ärger oder Arbeitsüberforderung und fühlen sich weniger emotional erschöpft und berichten die geringste Unzufriedenheit mit ihrer Arbeit (Huber et al., 2025). Die Ergebnisse zeigen außerdem einen Zusammenhang zwischen Emotionen und emotionaler Erschöpfung: Positive Emotionen sind mit geringerer emotionaler Erschöpfung verbunden, während negative Emotionen mit höherer emotionaler Erschöpfung einhergehen (Huber & Haupt, 2026).

3.5 Verbleib in Quereinstiegsprogrammen und im Beruf als Lehrperson

Mit der Etablierung von Quereinstiegsprogrammen sind nicht nur Erwartungen bezüglich der Deckung des Bedarfs an Lehrpersonen, sondern auch Kosten und Aufwand von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren verbunden. Das bildungspoli-

tische Interesse am Verbleib von Lehrpersonen im Beruf ist daher sowohl in Österreich (Huber, 2025b; Schnider & Braunsteiner, 2024) als auch international (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2025; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024) stark ausgeprägt. Als diesbezüglich relevante Faktoren gelten unter anderem die soziale Unterstützung an der Schule wie die Unterstützung und das Feedback von Mentorinnen und Mentoren (Redding & Smith, 2019).

Die Situation von Quereinsteigenden in Österreich ist eine besondere. Einerseits steigen sie ohne spezifisch qualifizierende Vorbildung nach zwei Einführungswochen unmittelbar in den Beruf als Lehrperson ein. Andererseits sollten sie parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit den Hochschullehrgang absolvieren und auf diese Weise ihre schul- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen weiterentwickeln. Dies bedeutet, dass für die Quereinsteigenden in Österreich neben dem Verbleib im Beruf zusätzlich der Verbleib im Hochschullehrgang zu thematisieren ist, das heißt konkret mit Blick auf Fortführung, Unterbruch, Abbruch oder erfolgreichen Abschluss.

Personen, die das Quereinstiegsprogramm vorzeitig ohne Qualifikation verlassen, werden auch auf bildungspolitischer Ebene thematisiert. In einer Anfragebeantwortung im Nationalrat wurde berichtet, dass im Schuljahr 2023/24 insgesamt 27 Quereinsteigende und im Schuljahr 2024/25 insgesamt 32 Quereinsteigende das Programm ohne Abschluss verlassen haben, was ca. 4.4 % aller Quereinsteigenden entspricht (BMB, 2025a, S. 6, eigene Berechnungen). Die Befragungsergebnisse von Gamsjäger et al. (2026) bei Quereinsteigenden in Österreich bestätigen den Eindruck, dass Quereinsteigende selten darüber nachdenken, den Hochschullehrgang abzubrechen.

4. Evaluierungsfragen

Zu Beginn der Evaluierung wurden die zu untersuchenden Fragen zwischen den Beteiligten der öffentlich-öffentlichen Partnerschaft abgestimmt. Die Fragen lassen sich, wie dies bereits in der Einleitung erwähnt wurde, gemäß ihrem Fokus bündeln: Fokus auf das Programm und Fokus auf die Person der/des Quereinsteigenden. Diese Evaluierungsfragen 6a und 6b wurden während des laufenden Evaluierungsprojekts nachträglich und zusätzlich sowie mit einer ergänzenden und explorativen Absicht aufgenommen.

Fokus auf das Quereinstiegsprogramm

Evaluierungsfrage 1:	Wie nehmen Quereinsteigende den Zertifizierungsprozess durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) wahr?
Evaluierungsfrage 2:	Wie schätzen Quereinsteigende ihre Schul- und Unterrichtssituation ein?
Evaluierungsfrage 3a:	Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren zu verschiedenen Zeitpunkten ein?

Evaluierungsfrage 3b:	Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Direktorinnen und Direktoren zu verschiedenen Zeitpunkten ein?
Evaluierungsfrage 3c:	Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu verschiedenen Zeitpunkten ein?
Evaluierungsfrage 4:	Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit während der Induktionsphase und die abschließende Bewertung (Bericht über Verwendungserfolg) ein?
Evaluierungsfrage 5a:	Wie schätzen Quereinsteigende die Einführungswochen des Hochschullehrgangs an der Pädagogischen Hochschule ein?
Evaluierungsfrage 5b:	Wie schätzen Quereinsteigende die Studienbedingungen und die Unterstützung an der Pädagogischen Hochschule ein?
Evaluierungsfrage 5c:	Wie schätzen Quereinsteigende Professionalisierung, Lehrveranstaltungen und institutionelle Einbettung des Hochschullehrgangs an den Pädagogischen Hochschulen ein?
Evaluierungsfrage 6a:	Wie schätzen Direktorinnen und Direktoren das Quereinstiegsprogramm und die Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden ein?
Evaluierungsfrage 6b:	Wie schätzen Mentorinnen und Mentoren das Quereinstiegsprogramm und die Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden ein?

Fokus auf die Person

Evaluierungsfrage 7:	Welche individuellen Voraussetzungen bringen Quereinsteigende in das Quereinstiegsprogramm mit?
Evaluierungsfrage 8:	Wie schätzen Quereinsteigende ihre eigenen Kompetenzen ein und welchen kompetenzbezogenen Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen sie?
Evaluierungsfrage 9:	Wie schätzen Quereinsteigende ihr Wohlbefinden ein?
Evaluierungsfrage 10:	Wie entwickelt sich die Verbleibsabsicht der Quereinsteigenden und welche personenbezogenen Merkmale sowie Gründe lassen sich bei Personen identifizieren, die das Programm verlassen?

Basierend auf dem Modell aus dem Beitrag „Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen“ im Nationalen Bildungsbericht 2024 von Flick-Holtsch et al. (2024) führen die Fragen zum Modell, das in Abbildung 2 dargestellt ist. Dieses Modell greift die in der Einleitung (Kapitel 1 bis 3) dargestellte Grundstruktur der Evaluierung auf. Einerseits wird das Quereinstiegsprogramm mit seinen zentralen Komponenten aus der Perspektive der Quereinsteigenden, der Schulleitungen sowie der Mentorinnen und Mentoren betrachtet (Teil A). Andererseits rücken die Quereinsteigenden als Personen, ihre Voraussetzungen, ihre professionelle Entwicklung, ihr Wohlbefinden sowie ihr Verbleib im Lehrberuf in den Mittelpunkt (Teil B). Die in den Boxen ausgewiesenen Kürzel verweisen auf die jeweiligen Kapitel des Berichts.

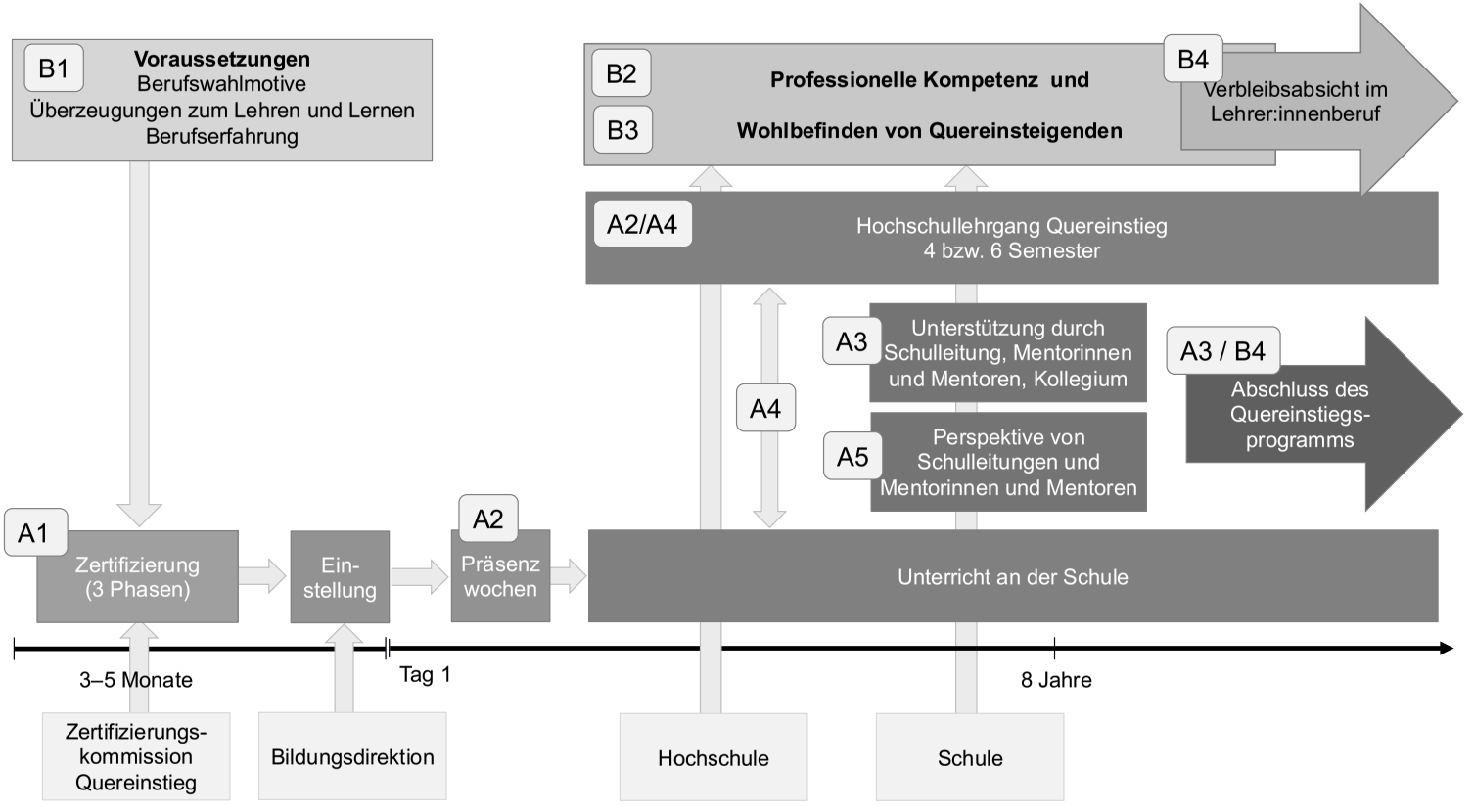


Abbildung 2: Orientierungsrahmen für die Evaluierung

Anmerkung. In den Boxen ausgewiesene Kürzel verweisen auf die jeweiligen Kapitel des Berichts.

5. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

5.1 Zeitplan der Evaluierung

Für die Evaluierung des Quereinstiegsprogramms wurden sämtliche relevanten Anspruchsgruppen in die Befragung einbezogen, namentlich die Quereinsteigenden der Kohorte, die im August 2023 begonnen hatte, Mentorinnen und Mentoren, die Quereinsteigende begleiteten, sowie Schulleitungen von Schulen mit und ohne Quereinsteigende.

Die Kohorte der Quereinsteigenden wurde in einem längsschnittlichen Studiendesign an vier Messzeitpunkten befragt (Abbildung 3). Die erste Befragung (t_0) fand zwischen Ende September und Anfang Oktober 2023 nach den zwei Einführungswochen (Selbstlernkurs (MOOC) und Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule), unmittelbar bei der Aufnahme der Unterrichtstätigkeit und vor dem Beginn des Hochschullehrgangs statt. Die zweite Befragung (t_1) erfolgte im Dezember 2023, das heißt kurz vor den Weihnachtsferien. Die dritte Befragung (t_2) wurde primär in den Monaten Juni und Juli 2024 durchgeführt. Um die Rücklaufquote zu steigern, wurde direkt nach den Sommerferien ein Reminder per E-Mail versandt, sodass der Erhebungszeitraum bis Anfang September 2024 reichte. Der abschließende Messzeitpunkt (t_3) lag im Juni 2025, kurz vor den Sommerferien, und erfasste die Teilnehmenden bei idealtypischem Verlauf somit unmittelbar vor dem geplanten Abschluss des zweijährigen Quereinstiegprogramms inklusive Hochschullehrgang.

Parallel dazu versandten die Bildungsdirektionen aller Bundesländer im März 2024 ein elektronisches Einladungsschreiben an sämtliche Schulleitungen der Sekundarstufe Allgemeinbildung mit der Bitte, an der Evaluierung teilzunehmen und den Online-Fragebogen zugleich an jene Mentorinnen und Mentoren weiterzuleiten, die Quereinsteigende betreuen. Die Datenerhebung bei diesen beiden Gruppen erstreckte sich von März bis Mai 2024. Darüber hinaus erfolgte im Sommer 2024, unmittelbar nach den Entscheidungen über die Weiterverwendung der Quereinsteigenden, eine separate Befragung der Personen, die zwischenzeitlich aus dem Programm ausgestiegen waren, um Austrittsgründe und anschließende Berufswege systematisch zu dokumentieren. Die Befragungen der Direktorinnen und Direktoren sowie der Mentorinnen und Mentoren werden in den Teilen A5 und A6 ausführlich beschrieben. Dort werden jeweils Stichprobe, Erhebungssetting und zentrale Ergebnisse dargestellt.

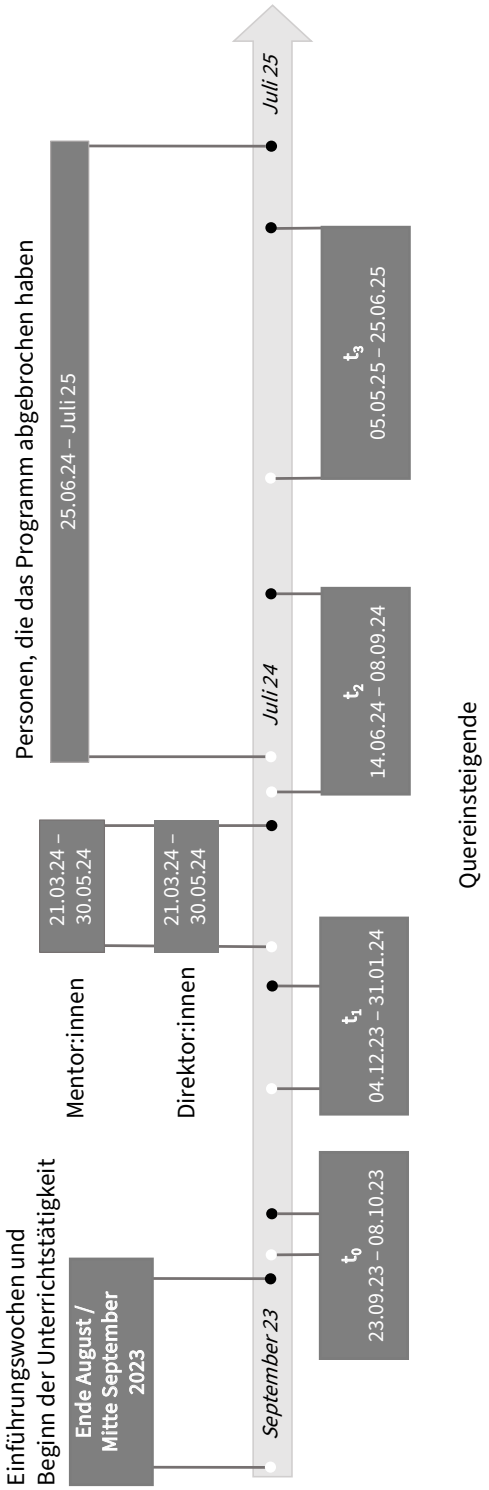


Abbildung 3: Zeitstrahl Evaluierungsprojekt

5.2 Untersuchungsdesign

Die Befragungen wurden mithilfe von Onlinefragebögen durchgeführt, die mit LimeSurvey erstellt worden waren. Die umfangreichsten Fragebögen wurden zu den Messzeitpunkten t_1 und t_2 eingesetzt. Sie umfassten 97 beziehungsweise 96 Fragen auf 24 beziehungsweise 23 Fragebogenseiten (A4-Format). Kürzer waren hingegen die Erhebungen zu t_0 und t_3 sowie die Befragungen der Direktorinnen und Direktoren, der Mentorinnen und Mentoren[15] und der ausgeschiedenen Quereinsteigenden.

Der jeweils veranschlagte Bearbeitungsaufwand betrug je nach Befragung zwischen 5 und 35 Minuten. Die tatsächlichen Bearbeitungszeiten lagen jedoch teilweise über den ursprünglich budgetierten Zeiten (Tabelle 1). Zu t_0 betrug die durchschnittliche Bearbeitungszeit 40.50 Minuten (*SD* = 46.70), bei einem Median von 33.10 Minuten. Zu t_1 lag der Mittelwert bei 43.90 Minuten (*SD* = 30.60; *Mdn* = 36.60), während er zu t_2 51.80 Minuten (*SD* = 119.00; *Mdn* = 36.00) betrug. Die hohe Standardabweichung zu t_2 deutet auf einzelne sehr lange Bearbeitungszeiten hin, weshalb der Median hier besonders aussagekräftig ist. Zu t_3 benötigten die Befragten durchschnittlich 24.80 Minuten für die Bearbeitung (*SD* = 16.20; *Mdn* = 22.10). Die Befragung der Personen, die das Programm verlassen haben, wurde im Durchschnitt in rund 11 Minuten bearbeitet (*SD* = 10.65; *Mdn* = 7.93).

Tabelle 1: Umfang der Befragungen sowie budgetierte und effektive Bearbeitungszeiten

Messzeitpunkt	**Anzahl Fragen / Seiten**	**Budgetierte Zeit Minuten**	***M (SD)* Minuten**	***Mdn* Minuten**
t_0	77 / 21	35	40.50 (46.70)	33.10
t_1	97 / 24	30	43.90 (30.60)	36.60
t_2	96 / 23	30	51.80 (119.00)	36.00
t_3	59 / 14	20–30	24.80 (16.20)	22.10
Schulleitung	30 / 13	10–15	22.32 (20.10)	16.20
Mentor:innen	40 / 12	10–15	21.58 (21.49)	16.36
Personen, die das Programm verlassen haben	31 / 7	5–10	10.98 (10.65)	7.93

5.3 Instrumente: Konstrukte und Skalen

Über die vier Befragungszeitpunkte hinweg wurden alle für die Programmevaluierung relevanten Konstrukte entlang Abbildung 2 systematisch abgebildet. Ein Überblick über die Skalen und Konstrukte über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg

15 Im Folgenden wird einheitlich die Bezeichnung „Mentorinnen und Mentoren" verwendet. Sie schließt Personen aller Geschlechtsidentitäten mit ein.

findet sich in Tabelle 2.[16] Die Schwerpunkte der jeweiligen Befragungen wurde zwischen den Projektpartnerinnen der öffentlich-öffentlichen Partnerschaft abgestimmt und priorisiert. Da die Persönlichkeitsmerkmale Gegenstand des Online-Assessments (vgl. Beitrag von Weissenbacher et al. in diesem Band) sind, wurden diese in EvaQ nicht spezifisch erhoben.

Bei der ersten Befragung (t_0) wurde ein Fokus auf die zwei Einführungswochen (MOOC und Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule) sowie demografische Angaben, Berufswahlmotive, erste Kompetenzeinschätzungen und unmittelbare Eindrücke aus der Einführungswoche gelegt. Die zweite Befragung (t_1) konzentrierte sich auf das schulische Ankommen, erste Erfahrungen mit Mentoring und Schulleitung sowie erste Indikatoren des Wohlbefindens. Zum Abschluss der Induktionsphase erfasste die dritte Befragung (t_2) detaillierte Angaben zur Anstellung (u. a. Pensum, Fächer, Entlohnung), vertiefte Mentoring- und Kollegialitätsmerkmale sowie die wahrgenommene Kohärenz zwischen Hochschullehrgang und Praxis. Die abschließende Befragung (t_3) wurde bei idealtypischem Verlauf kurz vor Abschluss des Hochschullehrgangs durchgeführt und diente dazu, die professionellen Kompetenzen am Ende der berufsgeleitenden Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmenden zu erfassen. Zentrale Variablen wie die Kompetenzentwicklung, den Entwicklungs- und Informationsbedarf, die Betreuungsqualität und die Verbleibsabsicht wurden über mehrere Messzeitpunkte erfragt.

Tabelle 2: Übersicht über die im Fragebogen eingesetzten Skalen und zugrunde liegenden Konstrukte

Skala / Konstrukte	**Messzeitpunkt**				**Referenzen**
	t_0	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Code					Flick-Holtsch et al. (2023)***
Demografische und berufliche Merkmale (Alter, Geschlecht, pädagogische Vorerfahrung, berufliche Tätigkeit, Betreuungsverpflichtungen)	x	x	x	x	Eigenentwicklung in EvaQ Schober et al. (2020)* Transgender Network Switzerland (2020)***
Zertifizierungsprozess	x				Eigenentwicklung in EvaQ
Voraussetzungen	**t_0**	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Berufswahlmotive / Gründe für den Quereinstieg	x				Bauer et al. (2015)[a] Bauer et al. (2017)[a] Laschke & Blömeke (2014)*/**/[a] Mayr (1998)*/** Pohlmann & Möller (2010)*/** Watt & Richardson (2007)*/**

16 In den folgenden Ausführungen wird wegen der Barrierefreiheit teilweise eine andere Gender-Schreibweise als in den Onlinefragebögen verwendet, z. B. in Tabellen und Abbildungen „Schüler:innen“ statt „Schüler*innen“ und im Text „Schülerinnen und Schüler“ statt „Schüler*innen“.

Skala / Konstrukte	Messzeitpunkt				Referenzen
	t_0	t_1	t_2	t_3	
Überzeugungen zum Lehren und Lernen	x				Eigenentwicklung in EvaQ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008)*/** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009)*/** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019)**
Einschätzung der Situation an der Schule	**t_0**	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Präsenztag an der Schule während Einführungswoche (Begleitung, Mentor:innen, Willkommensein)	x				Eigenentwicklung in EvaQ
Schulstandort und Schulform		x			Eigenentwicklung in EvaQ
Wohlfühlen und Willkommenskultur		x			Eigenentwicklung in EvaQ Viac & Fraser (2020)*/**
Einschätzung der Schule als Arbeitsort		x			Mang et al. (2021)*/**/*** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)*/**/*** Skaalvik & Skaalvik (2011)*/**
Unterstützung im Alltag im zweiten Jahr des Quereinstiegs				x	Eigenentwicklung in EvaQ
Anstellung					
Unterrichtsumfang, Klassenanzahl und zusätzliche Rollen und Aufgaben an der Schule			x		Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/*** Sprenger et al. (2019)*
Unterrichtsfächer, Fächerkombinationen und Anzahl unterrichteter Fächer, Fachfremdes Unterrichten			x	x	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/**/[a]
Entlohnung und Anrechnung Vordienstzeit		x	x		Eigenentwicklung in EvaQ

Skala / Konstrukte	Messzeitpunkt				Referenzen
	t_0	t_1	t_2	t_3	
Mentoring					
Einschätzung der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren			x	x	Eigenentwicklung in EvaQ
Kennenlernen Mentor:innen während Einführungswoche und fachliche Passung	x				Prenzel et al. (2021)*
Häufigkeit der Besprechungen und Austausch		x	x		Prenzel et al. (2021)**
Inhalte der Betreuungsgespräche		x	x	x	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/**
Wahrgenommene Betreuungsqualität		x	x		Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/*** Richter et al. (2013)[a]
Feedback und Bewertung		x	x	x	Prenzel et al. (2021)*/***
Mentoringstil			x		Richter et al. (2013)*
Schulleitung					
Einschätzung der Zusammenarbeit mit Schulleitung			x	x	Eigenentwicklung in EvaQ
Häufigkeit der Besprechungen und Austausch		x			Prenzel et al. (2021)**
Unterstützung durch Schulleitung		x			Diel & Steffens (2010)* Eigenentwicklung in EvaQ Krause (2004)*/** Viac & Fraser (2020)*/**
Wahrnehmung der Quereinsteigenden durch die Schulleitung			x		Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)[a] Viac & Fraser (2020)**
Rückblick auf die Induktionsphase					
Einschätzung der Zusammenarbeit				x	Eigenentwicklung in EvaQ
Einschätzung des Bewertungsprozesses				x	Eigenentwicklung in EvaQ
Bericht über den Verwendungserfolg				x	Eigenentwicklung in EvaQ
Kolleginnen und Kollegen					
Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen			x	x	Eigenentwicklung in EvaQ
Soziale Eingebundenheit im Kollegium		x	x	x	Baar & Mladenovska (2023)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Skaalvik & Skaalvik (2011)*/**/[a]

Skala / Konstrukte	Messzeitpunkt				Referenzen
	t_0	t_1	t_2	t_3	
Unterrichtsbezogene Kooperation mit Kolleg:innen			x		Baar & Mladenovska (2023)[a] Bauer et al. (2021)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Hartmann et al. (2020)*/** Kunter et al. (2017)*
Anerkennung und Sichtbarkeit von Kompetenzen im Kollegium			x		Bauer et al. (2021)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Ruitenburg & Tigchelaar (2021)[a]
Einschätzungen zum Hochschullehrgang (HLG)					
MOOC und Selbstlernkurs (Setting, Einschätzung, Anregungen)	x				Egloffstein et al. (2019)[a]/*/** Eigenentwicklung in EvaQ Kärchner et al. (2022)[a] Khalil et al. (2015)[a] Schwinger et al. (2020)[a]/*/**
Verknüpfung der Inhalte der Einführungswochen	x				Eigenentwicklung in EvaQ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)**/[a]
Kontextvariablen (Teilnahme, Fach)		x			Eigenentwicklung in EvaQ
Zeitliche Belastung, Studienumfang und Studienfortschritt		x			Eigenentwicklung in EvaQ
Organisation und Planbarkeit des HLG		x	x		Eigenentwicklung in EvaQ
Studienbezogene Selbstorganisation		x			Khiat (2017)*/**
Herausforderungen als Studierende		x			Khiat (2017)*/**
Beratungsangebote an den PH		x			Eigenentwicklung in EvaQ
Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis			x		Kunter et al. (2017)*/***
Professionalisierung durch den HLG			x	x	Brese & Tatto (2012)**/[a] Eigenentwicklung in EvaQ Grossman et al. (2009)[a] Hinzke et al. (2024) [a] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)**/[a]

Skala / Konstrukte	Messzeitpunkt				Referenzen
	t_0	t_1	t_2	t_3	
Lehrveranstaltungen: Praxisnähe, Passung und Relevanz		x	x	x	Brese & Tatto (2012)*/** Eigenentwicklung in EvaQ Darge et al. (2021)*/** Grossman et al. (2009)[a] Klemenz et al. (2014)*/** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)**/[a]
Lehrende an den PH und ihre Berücksichtigung der Situation der Quereinsteigenden			x		Baeten & Meeus (2016)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Hogg et al. (2023)[a] Ruitenburg & Tigchelaar (2021)[a] Tigchelaar et al. (2010)[a]
Schulische Einbettung des HLG durch die Schulleitung				x	Eigenentwicklung in EvaQ
Einschätzung des HLG und seiner institutionellen Einbettung			x	x	Eigenentwicklung in EvaQ
Selbsteinschätzung der Kompetenzen von Quereinsteigenden	**t_0**	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Thematisierung von Kompetenzen während Einführungswochen	x				Eigenentwicklung in EvaQ Entwicklungsrat (2013)[a] Mang et al. (2021)*/**
Selbsteinschätzung Kompetenzen	x	x	x	x	Eigenentwicklung in EvaQ Entwicklungsrat (2013)[a] Mang et al. (2021)*/**
Selbsteinschätzung Entwicklungs- und Informationsbedarf	x	x	x	x	Eigenentwicklung in EvaQ Entwicklungsrat (2013)[a] Mang et al. (2021)*/**
Wohlbefinden und Emotionen von Quereinsteigenden	**t_0**	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Bewältigungsstrategien von Quereinsteigenden			x		Carver (1997)** Schlesier & Westphal (2024)**
Arbeitsanforderungen: Arbeitsbelastung von Quereinsteigenden			x	x	Baumert et al. (2009)** Eigenentwicklung in EvaQ Kunter et al. (2017)** Prenzel et al. (2021)**/*** Sprenger et al. (2019)[a]

Skala / Konstrukte	Messzeitpunkt				Referenzen
	t_0	t_1	t_2	t_3	
Zufriedenheit mit dem Quereinstiegsprogramm und dem Arbeitsplatz		x	x	x	Baumert et al. (2009)**/[a] Eigenentwicklung in EvaQ Mang et al. (2021)**/[a] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)**/[a] Skaalvik & Skaalvik (2011)**/[a]
Emotionale Erschöpfung		x	x	x	Baumert et al. (2009)** Eigenentwicklung in EvaQ
Emotionen (Freude, Angst, Ärger, Stolz)	x	x	x		Bieleke et al. (2021)** Frenzel et al. (2016)*/** Hascher (2020)**
Emotionale Reflexion während Einführungswoche	x				Eigenentwicklung in EvaQ
Situation aus dem Unterrichtsalltag		x	x		Eigenentwicklung in EvaQ
Verbleibsabsicht	x	x	x	x	Bauer et al. (2015)[a] Bauer et al. (2017)[a] Baumert et al. (2009)** Eigenentwicklung in EvaQ Kunter et al. (2017)*/** Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)[a] Redding & Smith (2019)[a] Vekeman et al. (2017)[a]
Rückmeldung zum Programm	**t_0**	**t_1**	**t_2**	**t_3**	
Einschätzung Einführungswochen	x				Eigenentwicklung in EvaQ
Perspektive anderer Akteurinnen und Akteure auf den Quereinstieg			x		Eigenentwicklung in EvaQ
Einschätzung Quereinstieg		x	x		Eigenentwicklung in EvaQ
Feedback Quereinstiegsprogramm		x	x	x	Eigenentwicklung in EvaQ

Anmerkung. *leichte Adaption, **starke Adaption, ***unverändert übernommen, [a] Quelle diente der theoretischen beziehungsweise empirischen Herleitung; keine direkte Itemvorlage.

5.4 Stichprobe Quereinsteigende

5.4.1 Stichprobenrahmen und Kontaktierungsverfahren

Zu den Messzeitpunkten t_0, t_1 und t_2 wurden die Quereinsteigenden durch den QSR kontaktiert, der auch die Zertifizierungen durchgeführt hatte. Angeschrieben wurden jene Personen, die im September 2023 als Quereinsteigende gemeldet waren und zu denen dem QSR Kontaktdaten vorlagen.[17] Zum Messzeitpunkt t_3 wurde der Versand von den Bildungsdirektionen übernommen. Für t_3 ist die Anzahl der tatsächlich angeschriebenen Personen nicht verlässlich dokumentiert. Zudem erfolgte im Bundesland Wien zu diesem Messzeitpunkt kein Versand.

5.4.2 Stichprobe

Stichprobe nach Messzeitpunkten t_0 bis t_3

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Stichprobe zu den vier Messzeitpunkten. Sie weist die Anzahl der angeschriebenen Personen, die eingegangenen Datensätze, die auswertbaren Fälle und die Rücklaufquoten aus und beschreibt anschließend ausgewählte soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden. Die Bruttorücklaufquote bezieht sich auf die eingegangenen Datensätze, die Nettorücklaufquote auf die auswertbaren Fälle, jeweils im Verhältnis zur Anzahl der angeschriebenen Personen. Datensätze mit durchgehend fehlenden Angaben wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Zu t_0 wurden 428 Quereinsteigende kontaktiert, zu t_1 und t_2 jeweils 580. Die zahlenmäßig höchste Beteiligung zeigte sich zu t_1, während die höchste Nettorücklaufquote zu t_0 erreicht wurde. Dort waren 41.8 % der angeschriebenen Personen mit auswertbaren Datensätzen vertreten. Zu t_1 lag dieser Anteil bei 37.6 % und zu t_2 bei 24.8 %. Zu t_3 stieg die Nettorücklaufquote wieder auf 35.1 %, ist jedoch eingeschränkt interpretierbar, da die Anzahl der tatsächlich angeschriebenen Personen nicht verlässlich dokumentiert ist, im Bundesland Wien kein Versand erfolgte und die Rücklaufquoten daher annahmebasiert berechnet wurden. Als Bezugsgröße diente die Gesamtzahl der im Schuljahr 2023/24 als Lehrpersonen aufgenommenen Quereinsteigenden (N = 653) (BMB, 2025a, S. 5).

Die soziodemografische Zusammensetzung der Stichprobe blieb über die Messzeitpunkte hinweg relativ stabil. Zu allen Messzeitpunkten lag der Anteil weiblicher Teilnehmenden über dem Anteil männlicher Teilnehmenden. Das durchschnittliche Alter bewegte sich durchgehend im Bereich von rund 42 bis 45 Jahren. Die Altersspanne reichte von 24 bis 61 Jahren.

Tabelle 4 zeigt die Beteiligung aus den verschiedenen Bundesländern zu den einzelnen Befragungszeitpunkten. Zu t_0 entfielen die größten Anteile auf Oberösterreich, Wien und die Steiermark. Zu t_1 stellte Wien den größten Anteil der Teilnehmenden,

17 In t_1 und t_2 wurden zusätzlich zu den in t_0 angeschriebenen Quereinsteigenden weitere Personen, die neu ins Quereinstiegsprogramm eingestiegen sind, angeschrieben.

gefolgt von Oberösterreich und Niederösterreich. Zu t_2 war Wien ebenfalls am stärksten vertreten. Zu t_3 veränderte sich die regionale Verteilung deutlich: Da im Bundesland Wien zu t_3 kein Versand erfolgte, liegen für Wien keine Teilnahmen vor. Entsprechend entfielen die größten Anteile zu t_3 auf Niederösterreich, die Steiermark und Oberösterreich. Burgenland und Vorarlberg waren über alle Messzeitpunkte hinweg nur mit vergleichsweise kleinen Fallzahlen vertreten. Die Angaben zur Stichprobenverteilung auf die Bundesländer dienen daher primär der deskriptiven Einordnung der Stichprobe und nicht der Ableitung regionaler Unterschiede.

Messzeitpunktübergreifende Stichprobe

Abbildung 4 zeigt das Teilnahmemuster der Quereinsteigenden über die vier Messzeitpunkte hinweg. Insgesamt nahmen 500 Personen an mindestens einer Erhebung teil. Die Balken im oberen Bereich der Abbildung zeigen, wie viele Personen jeweils ein bestimmtes Teilnahmemuster aufweisen. Die Punkte und Verbindungslinien darunter markieren, an welchen Messzeitpunkten diese Personen teilgenommen haben. Die seitlichen Balken geben ergänzend an, wie viele auswertbare Teilnahmen je Messzeitpunkt vorliegen.

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, nahm ein großer Teil der Quereinsteigenden nur an einem Messzeitpunkt teil. Eine *einmalige Teilnahme* erfolgte zu t_0 von 84 Personen (16.8 %), zu t_1 von 109 Personen (21.8 %), zu t_2 von 53 Personen (10.6 %) und zu t_3 von 118 Personen (23.6 %).

An *zwei* Messzeitpunkten nahmen 16.8 % (84 Personen) teil und an *drei* Messzeitpunkten 7.6 % (38 Personen). 14 Personen (2.8 %) beteiligten sich an allen *vier* Messzeitpunkten.

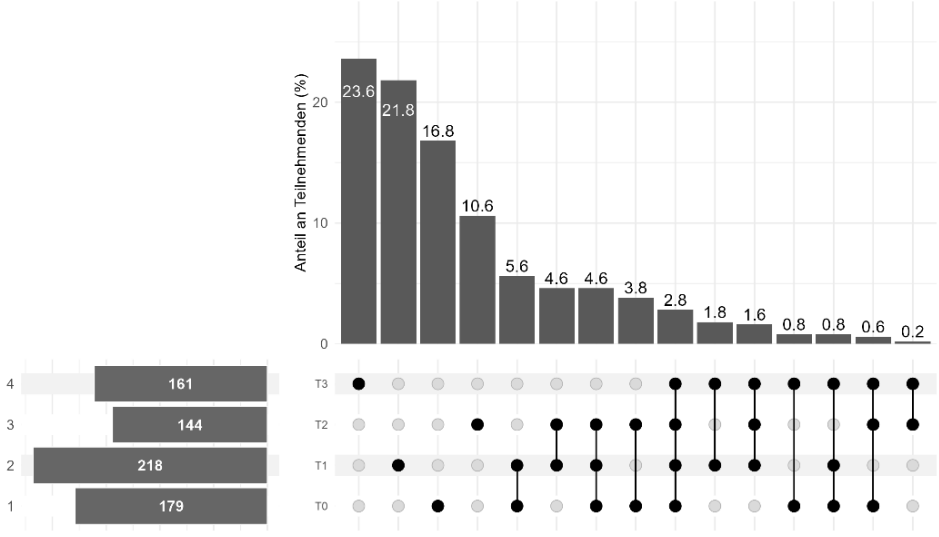


Abbildung 4: Teilnahmemuster nach Teilnahmehäufigkeit

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung der Quereinsteigenden nach Messzeitpunkt

Messzeitpunkt	Angeschriebene Personen	Eingegangene Datensätze	Bruttorücklaufquote	Auswertbare Fälle [c]	Nettorücklaufquote	Geschlecht				Alter in Jahren[d]			
						w	m	Nonbinär	k.A.	*N*	*M*	*SD*	*Min-Max*
t_0	428[a]	228	53.3 %	179	41.8 %	59.8 %	34.1 %	0 %	6.1 %	167	41.96	8.06	24-57
t_1	580[a]	283	48.8 %	218	37.6 %	38.5 %	24.3 %	0 %	37.2 %	137	42.56	8.16	24-60
t_2	580[a]	188	32.4 %	144	24.8 %	61.1 %	28.5 %	0 %	10.4 %	127	42.79	8.56	25-60
t_3	459[b]	210	45.8 %	161	35.1 %	57.1 %	41.6 %	0 %	1.2 %	162	44.85	7.79	25-61

Anmerkung. w=weiblich, m=männlich, k.A.=keine Angaben;
[a] Versand erfolgte durch den QSR. [b] Versand erfolgte durch die jeweiligen Bildungsdirektionen, *N* ist daher nicht eindeutig bestimmbar und wurde auf Grundlage der verfügbaren Angaben mit 459 angenommen (Total: 653; Bildungsdirektion Wien: 194; *N* = 653 – 194; BMB, 2025a, S. 5). [c] Aus den Analysen wurden Datensätze ausgeschlossen, die leer bzw. teilweise leer waren, sowie Doubletten (identifiziert über einen pseudonymisierten Teilnahmecode).[d] Fehlende Altersangaben zu t_1 wurden aus anderen Messzeitpunkten übernommen. Aufgrund fehlender Informationen zum Geburtsdatum wurde auf eine zeitliche Anpassung der Altersangaben verzichtet.

Tabelle 4: Verteilung der Stichprobe nach Bildungsdirektion zu t_0 bis t_3

Bundesland	*N* t_0	Anteil t_0 (%)	*N* t_1	Anteil t_1 (%)	*N* t_2	Anteil t_2 (%)	*N* t_3	Anteil t_3 (%)
Burgenland	2	1.1	6	2.8	3	2.1	6	3.7
Kärnten	10	5.6	19	8.7	10	6.9	10	6.2
Niederösterreich	18	10.1	29	13.3	12	8.3	43	26.7
Oberösterreich	41	22.9	37	17.0	13	9.0	26	16.1
Salzburg	12	6.7	13	6.0	12	8.3	18	11.2
Steiermark	28	15.6	25	11.5	17	11.8	28	17.4
Tirol	19	10.6	21	9.6	18	12.5	21	13.0
Vorarlberg	3	1.7	6	2.8	2	1.4	9	5.6
Wien	35	19.6	62	28.4	35	24.3	0	0.0

Anmerkung. Fehlende Werte für „Bildungsdirektion“ zu t_0 *N* = 11 und t_2 zu *N* = 22.

Stichprobe nach Pädagogischer Hochschule

Quereinsteigende absolvieren einen zentralen Teil des Quereinstiegsprogramms in einem Hochschullehrgang und sind dafür an Pädagogischen Hochschulen (PH) inskribiert. Tabelle 5 lässt sich entnehmen, an welchen Pädagogischen Hochschulen die in die Analysen einbezogenen Personen über die Messzeitpunkte t_0 bis t_3 hinweg eingeschrieben waren, beziehungsweise welchem Qualifizierungsort sie zugeordnet werden konnten. Diese Angaben dienen ausschließlich der Stichprobenbeschreibung, da Analysen oder Vergleiche auf der Ebene einzelner Pädagogischen Hochschulen nicht Ziel der Evaluierung waren.

Insgesamt zeigt sich über die Befragungszeitpunkte hinweg eine wechselnde institutionelle Zusammensetzung der Stichprobe. Zu t_0 und t_1 entfallen vergleichsweise große Anteile der Quereinsteigenden auf einzelne Pädagogische Hochschulen (u. a. PH Oberösterreich, PH Steiermark sowie PH Wien), während die Verteilung zu t_2 und t_3 breiter streut und sich die relativen Anteile einzelner Pädagogischen Hochschulen verschieben. Darüber hinaus hängt die Zuordenbarkeit mit dem Qualifizierungsprozess zusammen. Da Quereinsteigende den Hochschullehrgang innerhalb eines mehrjährigen, maximal acht Jahre umfassenden Zeitfensters (Kapitel 2.2.2) absolvieren können, liegt für einen Teil der Befragten zum jeweiligen Messzeitpunkt (noch und/oder wieder) keine eindeutige Zuordnung zu einer Pädagogischen Hochschule vor. Dies spiegelt sich in einem zunehmenden Anteil der Kategorie „Keine Nennung" wider (t_1: 8.7 %; t_2: 22.2 %; t_3: 24.2 %).

Tabelle 5: Verteilung der Quereinsteigenden nach Pädagogischer Hochschule zu t_0 bis t_3

Pädagogische Hochschule	**Messzeitpunkt**			
	t_0	t_1	t_2	t_3
Private Pädagogische Hochschule Burgenland	0.6 %	2.3 %	0.7 %	3.7 %
Pädagogische Hochschule Kärnten	6.7 %	8.3 %	5.6 %	5.0 %
Pädagogische Hochschule Steiermark	16.2 %	10.6 %	11.1 %	14.3 %
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	24.6 %	17.4 %	9.7 %	11.2 %
Pädagogische Hochschule Salzburg	7.8 %	6.0 %	8.3 %	9.9 %
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz[a]	-	-	9.6 %	-
Pädagogische Hochschule Wien	12.3 %	17.0 %	13.9 %	0.0 %
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems	6.1 %	6.0 %	6.9 %	0.6 %[b]
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP)	1.7 %	2.3 %	2.1 %	0.0 %
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	10.1 %	11.0 %	7.6 %	17.4 %
Pädagogische Hochschule Tirol	12.3 %	8.7 %	10.4 %	9.3 %
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	1.7 %	1.8 %	1.4 %	4.3 %
Keine Nennung	0.0 %	8.7 %	22.2 %	24.2 %
Total Anzahl Quereinsteigende	**179**	**218**	**144**	**161**

Anmerkung. [a] Diese Option wurde erst zu t_2 angeboten. [b] Diese Person gibt an, bei der Bildungsdirektion Niederösterreich angestellt zu sein, die Pädagogische Hochschule aber in Wien zu besuchen.

Teil A: Fokus Programm

Im Einleitungsteil des Evaluierungsberichts wurde das Programm für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich in seinen strukturellen und bildungspolitischen Grundlagen beschrieben. Darüber hinaus wurden der bisherige Forschungsstand zum Quereinstieg sowie Anlage, Design und Stichprobe der vorliegenden Evaluierung dargestellt. Damit wurde der Rahmen geschaffen, um die im weiteren Verlauf berichteten empirischen Befunde einordnen zu können. Teil A knüpft daran an und richtet den Blick auf die konkreten Erfahrungen, Einschätzungen und Rahmenbedingungen im Verlauf des Quereinstiegs. Im Zentrum stehen dabei unterschiedliche Phasen sowie Akteurinnen und Akteure des Programms: von der Zertifizierung über die vorbereitenden Einführungswochen bis hin zur schulischen Einbindung, zur Begleitung durch Schulleitungen sowie Mentorinnen und Mentoren und zum Hochschullehrgang. Die Perspektive der Quereinsteigenden bildet dabei einen zentralen Ausgangspunkt, wird jedoch im weiteren Verlauf durch Einschätzungen von Direktorinnen und Direktoren sowie Mentorinnen und Mentoren ergänzt.

Kapitel A1 widmet sich dem Zertifizierungsprozess aus Sicht der Quereinsteigenden. Dabei werden zentrale Erfahrungen mit den einzelnen Phasen des Verfahrens dargestellt sowie bewährte Elemente und Verbesserungsbedarfe aufgezeigt. Kapitel A2 nimmt die vorbereitenden Einführungswochen in den Blick. Im Zentrum stehen der Selbstlernkurs im Format eines MOOC sowie die Präsenzwoche an den Pädagogischen Hochschulen. Berichtet werden Einschätzungen zur Passung, Belastung, inhaltlichen Ausrichtung und Weiterentwicklung dieser Angebote. Kapitel A3 fokussiert die Schul- und Unterrichtssituation der Quereinsteigenden. Thematisiert werden unter anderem das Ankommen am Schulstandort, Anstellungs- und Einsatzbedingungen, Mentoring, Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie die Einbindung ins Kollegium. Kapitel A4 richtet den Blick auf die Pädagogischen Hochschulen und den Hochschullehrgang im Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung. Im Mittelpunkt stehen studienbezogene Rahmenbedingungen, Unterstützungsmöglichkeiten, die wahrgenommene Relevanz der Lehrveranstaltungen sowie die Verbindung von Hochschule und Schule. Kapitel A5 erweitert die Perspektive auf die Direktorinnen und Direktoren. Dabei werden Einschätzungen zum Quereinstieg, Gründe für die Einstellung von Quereinsteigenden sowie deren Einbindung am Schulstandort dargestellt. Kapitel A6 widmet sich schließlich der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren. Neben Rahmenbedingungen des Mentorings werden Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden, zur Betreuungspraxis und zu zentralen Themen der Begleitung aufgegriffen.

Teil A verfolgt das Ziel, den Quereinstiegsprozess und das Programm für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung aus Sicht der beteiligten Akteurinnen und Akteure darzustellen. Dadurch werden zentrale Erfahrungen, gelingende Elemente sowie Entwicklungsbedarfe sichtbar, die für die weitere Ausgestaltung des Programms von Bedeutung sind.

A1 Zertifizierungsprozess aus Sicht der Quereinsteigenden

Das vorliegende Kapitel nimmt den Zertifizierungsprozess in den Blick, der bereits in diesem Band von Braunsteiner & Schnider in seiner Struktur beschrieben wurde. Im Zentrum steht nun die Frage, wie die Quereinsteigenden diesen Prozess sowie das Auswahlverfahren durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) wahrnehmen. Zunächst werden Hintergrundinformationen zur Form der Zertifizierung, zum Stand im Verfahren sowie zu den zertifizierten Unterrichtsfächern dargestellt (Kapitel A1.1). Anschließend werden die Einschätzungen der Quereinsteigenden anhand geschlossener Fragen berichtet (Kapitel A1.2), bevor die offenen Rückmeldungen zu bewährten Elementen sowie zu Änderungs- und Verbesserungsbedarf aufgegriffen werden (Kapitel A1.3).

A1.1 Hintergrundinformationen zur Zertifizierung

A1.1.1 Zertifizierungsstatus und Stand im Verfahren

Der überwiegende Teil der Befragten hat den Zertifizierungsprozess zum Zeitpunkt der Erhebung bereits abgeschlossen (Tabelle 6). Von den 179 Quereinsteigenden geben 82.6 % an, durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg zertifiziert worden zu sein. Weitere 5.1 % befinden sich zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch im laufenden Zertifizierungsprozess. 12.4 % der Befragten wurden im Zuge des Pilotprojekts 2022/23 für den Quereinstieg ausgewählt.

Tabelle 6: Zertifizierungsstatus der Quereinsteigenden zu t_0

Form der Zertifizierung	***N***	**Anteil %**
Zertifizierung durch Zertifizierungskommission	147	82.6
Aktuell im Zertifizierungsprozess durch die Zertifizierungskommission	9	5.1
Auswahl im Zuge des Pilotprojektes 22/23	22	12.4
Gesamt	178	100.0

Anmerkung. $N = 178$, fehlend: $N = 1$.

Ein genauerer Blick auf jene neun Personen, die sich zum Befragungszeitpunkt noch im Zertifizierungsprozess befanden, verdeutlicht unterschiedliche Fortschritte inner-

halb des Verfahrens. Eine Person gibt an, bereits alle Phasen absolviert zu haben und auf das Zertifikat zu warten. Fünf Quereinsteigende haben ihre Bewerbungsunterlagen eingereicht, zwei haben das Online-Assessment bearbeitet und eine Person hat bereits am persönlichen Gespräch teilgenommen. Abbildung 5 gibt einen Überblick darüber, welche Phase des Zertifizierungsprozesses die 178 Quereinsteigenden absolviert haben.

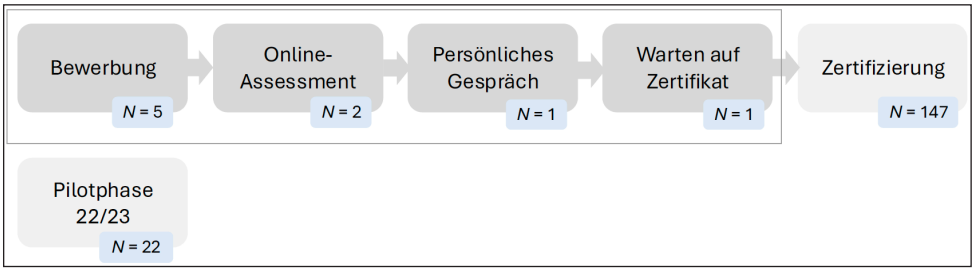


Abbildung 5: Stand des Zertifizierungsprozesses zu t_0

A1.1.2 Zertifizierte Unterrichtsfächer und Zufriedenheit mit der Fachzuweisung

55.6 % der Quereinsteigenden geben an, für ein Fach zertifiziert worden zu sein. 34.3 % haben eine Zertifizierung für zwei Fächer, 3.4 % für drei Fächer und 1.1 % für vier Fächer erhalten. 5.6 % wussten zu t_0 noch nicht, für welche und wie viele Fächer sie zertifiziert werden. Von einer Person fehlten die Angaben.

Die meisten Zertifizierungen wurden für die Fächer Mathematik (29.8 %), Deutsch (14.9 %), Geografie und wirtschaftliche Bildung (13.1 %) sowie Physik (10.7 %) erteilt. Für viele Sprachfächer wie Latein, Slowakisch oder Ungarisch wurden keine Zertifizierungen ausgesprochen. Eine detaillierte Aufstellung findet sich in Kapitel A3.2.2, Tabelle 24.

Bei der Zertifizierung für mehrere Fächer gibt es 29 unterschiedliche Kombinationen. Die Quereinsteigenden mit mehreren zertifizierten Fächern (N = 67) nennen am häufigsten die Kombinationen „Geografie und wirtschaftliche Bildung + Mathematik“ (N = 11), „Kunst und Gestaltung + Technik und Design“ (N = 9), „Mathematik + Physik“ (N = 7), „Biologie und Umweltbildung + Chemie“ (N = 6) sowie „Deutsch + Deutsch als Fremdsprache“ (N = 5).

82.1 % der Quereinsteigenden waren mit der Zuweisung des Unterrichtsfaches für das Quereinstiegsprogramm zufrieden, 7.8 % waren unzufrieden und 9.5 % waren diesbezüglich unsicher. Von einer Person lag keine Angabe vor.

A1.2 Einschätzung des Zertifizierungsprozesses anhand geschlossener Fragen

Quereinsteigende, die den Zertifizierungsprozess bereits abgeschlossen hatten oder sich zum Befragungszeitpunkt darin befanden, wurden gebeten, die einzelnen Phasen des Prozesses anhand verschiedener Aussagen zu beurteilen. Die Antworten von Personen, die im Rahmen des Pilotprojekts 2022/23 ausgewählt wurden oder bestimmte Phasen des aktuellen Zertifizierungsverfahrens noch nicht abgeschlossen hatten, wurden bei der Bewertung dieser Phasen nicht berücksichtigt, da sie zu diesen Verfahrensbestandteilen keine Aussage machen konnten. Die Einschätzungen der Quereinsteigenden zum Zertifizierungsprozess werden in den folgenden Kapiteln differenziert dargestellt.

A1.2.1 Allgemeine Einschätzung des Zertifizierungsprozesses

Die Mehrheit der Quereinsteigenden schätzt die Transparenz im Zertifizierungsprozess auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ positiv ein (Abbildung 6). Für 87.3 % trifft die Aussage (eher) zu, dass die online zur Verfügung stehenden Informationen ausreichend waren *(M* = 4.78, *SD* = 1.31*)*. Auch die Ansprechpersonen bei Rückfragen (*M* = 4.13, *SD* = 1.62) sowie die Erwartungen im Prozess (*M* = 4.51, *SD* = 1.40) waren weitgehend bekannt. Zudem äußern die Befragten mehrheitlich, dass die Kommunikation des Prozesses transparent war (*M* = 4.48, *SD* = 1.44) und sie über dessen Dauer informiert waren (*M* = 4.19, *SD* = 1.61).

Die zeitlichen Abläufe werden von einer Mehrheit der Befragten positiv beurteilt. Die gesamte Dauer wird als angemessen (*M* = 4.20, *SD* = 1.53) und die Abstimmung der einzelnen Phasen (*M* = 4.14, *SD* = 1.51) von einem großen Teil der Befragten als gut beurteilt. Für 89.8 % der Quereinsteigenden trifft die Aussage (eher) zu, dass sie das Zertifikat zeitnah nach dem persönlichen Gespräch erhalten haben (*M* = 5.30, *SD* = 1.34).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten erachtet die einzelnen Elemente des Zertifizierungsprozesses als gerechtfertigt (*M* = 5.01, *SD* = 1.24).

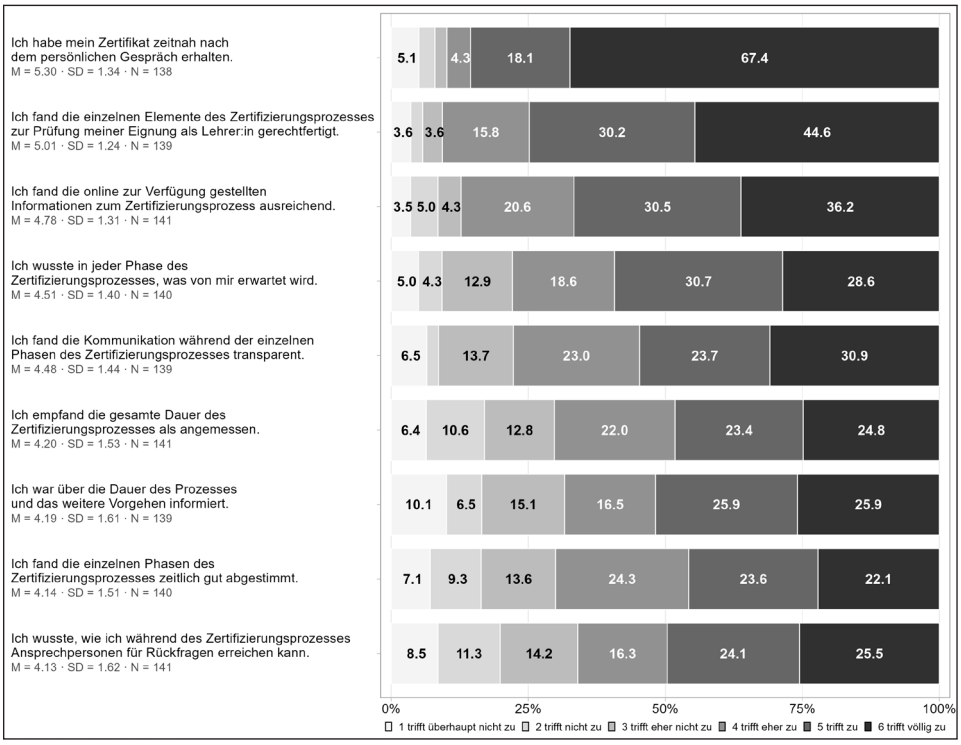


Abbildung 6: Allgemeine Rückmeldungen zum Zertifizierungsprozess zu t_0

A1.2.2 Einreichung und Prüfung der Bewerbungsunterlagen

Der Prozess zur Einreichung der Bewerbungsunterlagen wird von einer großen Mehrheit der Befragten positiv bewertet (Abbildung 7). Für 91.8 % trifft die Aussage (eher) zu, dass die Einreichung der Unterlagen gut funktioniert hat (M = 5.04, SD = 1.21). Das Tool wurde mehrheitlich als selbsterklärend wahrgenommen (M = 5.00, SD = 1.12). 72.0 % stimmen der Aussage (eher) zu, dass sie zeitnah eine Rückmeldung zu ihren Unterlagen erhalten haben (M = 4.23, SD = 1.48).

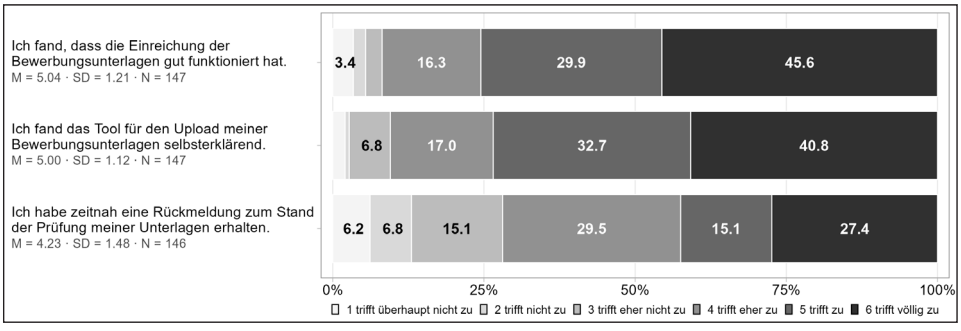


Abbildung 7: Einreichung der Bewerbungsunterlagen zu t_0

A1.2.3 Online-Assessment

Ausführungen zum Online-Assessment finden sich in diesem Band (Weissenbacher et al.). Im Folgenden wird die Einschätzung des Online-Assessments durch die Quereinsteigenden dargestellt.

Das Online-Assessment und dessen Ablauf werden von den Befragten insgesamt positiv bewertet (Abbildung 8). Die große Mehrheit der Quereinsteigenden kann nachvollziehen, weshalb das Online-Assessment ein Teil des Zertifizierungsprozesses darstellt (M = 4.96, SD = 1.31). Das Terminmanagement wird als gelungen beurteilt (M = 4.61, SD = 1.34). Die Teilnehmenden betrachten die Inhalte des Assessments größtenteils als angemessen und nachvollziehbar (M = 4.79, SD = 1.23). Die Art des Feedbacks im Anschluss an das Online-Assessment wird etwas kritischer eingeschätzt. 60.5 % der Quereinsteigenden stimmen der Aussage (eher) zu, dass sie mit dem Feedback zufrieden sind (M = 3.92, SD = 1.58).

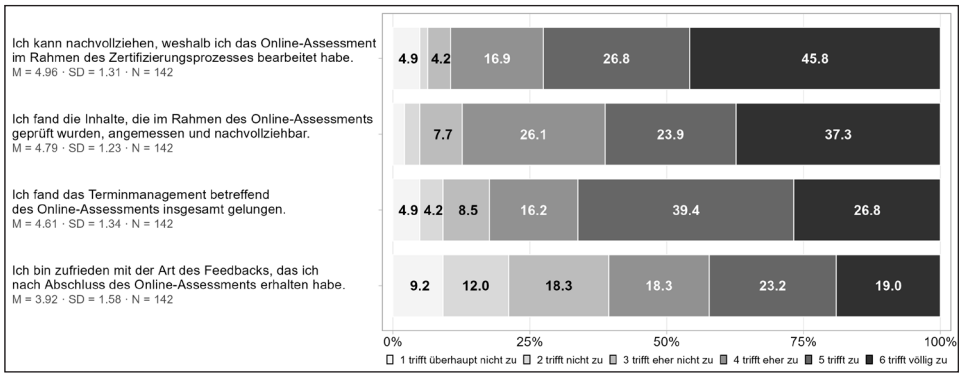


Abbildung 8: Online-Assessment zu t_0

A1.2.4 Persönliches Gespräch

Das persönliche Gespräch während des Zertifizierungsprozesses wird von der großen Mehrheit der Befragten positiv bewertet (Abbildung 9). Für 87.8 % der Quereinsteigenden trifft die Aussage (eher) zu, dass das Gespräch sie in ihrem Wunsch, Lehrperson zu werden, bestärkt hat (M = 4.86, SD = 1.18). Die Atmosphäre während des Gesprächs wurde als angenehm wahrgenommen (M = 5.41, SD = 1.02), und die Argumentation der Kommission gilt als nachvollziehbar (M = 5.20, SD = 1.22). Die Befragten fühlten sich mehrheitlich ernst genommen (M = 5.44, SD = 1.05) und erlebten die Kommunikation zum weiteren Vorgehen als transparent (M = 5.20, SD = 1.17). Gleichzeitig äußern 52.8 % der Befragten (eher) Zustimmung zu der Aussage, dass sie sich im Gespräch eine vertiefende Besprechung der Ergebnisse des Online-Assessments gewünscht hätten (M = 3.75, SD = 1.54). Ein kleiner Teil der Stichprobe (16.6 %) gibt an, das Ergebnis des Gesprächs als überraschend empfunden zu haben (M = 2.33, SD = 1.36).

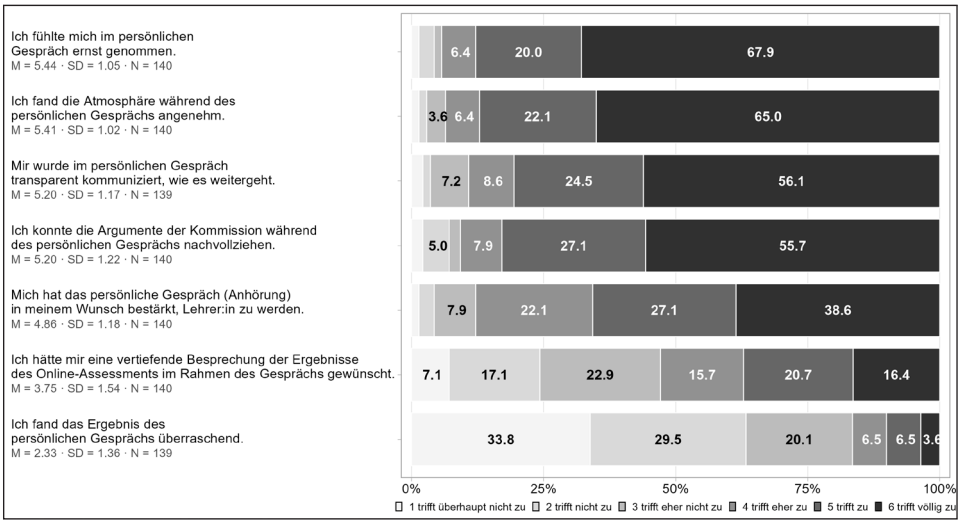


Abbildung 9: Persönliches Gespräch zu t_0

A1.3 Einschätzung des Zertifizierungsprozesses anhand offener Fragen

Nebst den geschlossenen Fragen hatten die Quereinsteigenden die Möglichkeit, sich anhand von zwei offenen Fragen zum Ablauf des Zertifizierungsprozesses zu äußern. Zum einen wurden sie gefragt, welche Elemente des Prozesses aus ihrer Sicht unbedingt beibehalten werden sollten (Kapitel A1.3.1). Zum anderen konnten sie Änderungs- und Verbesserungsvorschläge einbringen (Kapitel A1.3.2). Die inhaltlich relevanten und zur Fragestellung passenden Antworten wurden in induktiv gebildete Kategorien eingeteilt. Dabei konnte eine einzelne Antwort mehreren Kategorien zugeordnet werden. Diese Kategorien werden in den folgenden zwei Kapiteln mit ihren jeweiligen Häufigkeiten dargestellt und näher erläutert.

A1.3.1 Bewährte Elemente des Zertifizierungsprozesses

57 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Elemente im Zertifizierungsprozess unbedingt beibehalten werden sollten. Die festgelegten Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 7 entlang des Zertifizierungsprozesses dargestellt. Anschließend werden die einzelnen Kategorien näher ausgeführt.

Tabelle 7: Kategorien und Häufigkeit der bewährten Elemente im Zertifizierungsprozess zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Phase 1: Einreichung/Prüfung Bewerbungsunterlagen	5	6.4
Phase 2: Online-Assessment	13	16.7
Phase 3: Persönliches Gespräch	31	39.7
Struktur und Aufbau des Prozesses	5	6.4
Information und Kommunikation	5	6.4
Weiteres	19	24.4
Gesamt	78	100

Anmerkung. $N = 57$.

Die drei Phasen der Zertifizierung: Einreichung/Prüfung der Bewerbungsunterlagen, Online-Assessment und persönliches Gespräch

Die ersten drei Kategorien beziehen sich auf *die drei Phasen des Zertifizierungsprozesses* und wurden kodiert, wenn diese explizit als beizubehaltende Elemente genannt wurden (z. B. „persönliches Gespräch", „Phase 1").

Fünf Personen nennen explizit die erste Phase der Einreichung und Prüfung der Unterlagen. 13 Quereinsteigende betrachten das Online-Assessment beziehungsweise den psychologischen Eignungstest als zentrales Element. Am häufigsten wird jedoch die dritte Phase erwähnt: 31 Personen sind der Ansicht, dass das persönliche Gespräch unbedingt beibehalten werden sollte.

Struktur und Aufbau des Prozesses

Fünf Personen äußern sich in dieser Frage zur *Struktur und zum Aufbau des Prozesses*. Vier von ihnen empfinden den dreistufigen Prozess als durchdacht und gut strukturiert und sprechen sich für dessen Beibehaltung aus. Eine Person hebt den passenden Umfang der einzureichenden Unterlagen positiv hervor.

Information und Kommunikation

Fünf Personen sprechen sich für die Beibehaltung von Aspekten aus, die der Kategorie *Information und Kommunikation* zuzuordnen sind. Zwei von ihnen heben die online bereitgestellten Informationen hervor. Eine Person betont die Klarheit des Ablaufs, während zwei weitere die wertschätzende beziehungsweise angemessene Kommunikation im Zertifizierungsgespräch oder per E-Mail und Telefon positiv erwähnen.

Weiteres

19 Teilnehmende nennen Aspekte, die keiner der zuvor genannten Kategorien zugeordnet werden können. Neun Personen beantworten die Frage nach den beizubehaltenden Elementen mit „alle" oder „alles". Da unklar ist, ob sich diese Antworten auf die drei Phasen oder auf weitere Aspekte beziehen, wurden sie gesondert kodiert.

Vier Quereinsteigende erwähnen spezifische Inhalte, die im Zertifizierungsprozess erhalten bleiben sollen. Dazu gehören die Überprüfung des Verhaltens in Konfliktsituationen, die Fragen im Online-Assessment zum herausfordernden Schulalltag, die detaillierte Klärung von Fragen im persönlichen Gespräch zum Zertifizierungsprozess und weiteren Vorgehen sowie das Motivationsschreiben.

Zwei Personen begrüßen, dass das persönliche Gespräch online stattfindet und nicht in Präsenz. Eine weitere Person nennt die Online-Plattform als beizubehaltendes Element. Zudem erwähnen zwei Teilnehmende den einfachen Upload von Dokumenten. Eine Person schätzt grundsätzlich, dass die Möglichkeit zu einer solchen Zertifizierung existiert.

A1.3.2 Verbesserungsbedarf im Zertifizierungsprozess

85 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Änderungen oder Verbesserungen im Zertifizierungsprozess aus ihrer Sicht (dringend) nötig sind. Die festgelegten Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 8 dargestellt. Anschließend werden wiederum die einzelnen Kategorien näher ausgeführt.

Tabelle 8: Kategorien und Häufigkeiten zum Verbesserungsbedarf im Zertifizierungsprozess zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Kommunikation und Transparenz: Prozess	27	31.8
Prozessdauer	26	30.6
Anforderungen und Zertifizierungsbedingungen	15	17.6
Prozedere und technische Schwierigkeiten	9	10.6
Rückmeldung zum Online-Assessment	9	10.6
Zertifizierung von Fächern	9	10.6
Flexibilität und Terminplanung	6	7.1
Kommunikation und Transparenz: Gehalt / Anrechnung	6	7.1
Weiteres	19	22.4

Anmerkung. $N = 85$.

Kommunikation und Transparenz: Prozess

27 Personen äußern sich zu Aspekten der Kommunikation und Transparenz des Zertifizierungsprozesses: 14 Personen fordern mehr Transparenz hinsichtlich der Dauer des Zertifizierungsprozesses, der weiteren Schritte sowie klarere Rückmeldungen zum eigenen Stand im Verfahren. Drei Personen wünschen sich insgesamt mehr Transparenz und Kommunikation. Vier Personen berichten über Unklarheiten bezüglich der Zertifizierung von Fächern, insbesondere zur Anzahl der möglichen Zertifizierungen. Weitere Anmerkungen betreffen beispielsweise den Wunsch nach professionellerer

Kommunikation, Rückmeldungen bei technischen Problemen, einer Ansprech- oder Kontaktperson, zusätzlichen Informationen beim Upload der Bewerbungsunterlagen, Informationen zur Auswahl von Quereinsteigenden durch Schulleitungen, klarerer Kommunikation in Bezug auf den Hochschullehrgang und weitere Aspekte.

Prozessdauer

22 Personen sind der Meinung, dass der Zertifizierungsprozess insgesamt schneller abgewickelt und die Zeit zwischen den einzelnen Phasen verkürzt werden sollte. Zwei Quereinsteigende wünschen sich eine schnellere Prüfung der Bewerbungsunterlagen, zwei Personen eine zeitnahe Durchführung des Online-Assessments. Zudem wünscht eine Person, dass die Rückmeldungen nach den einzelnen Phasen schneller erfolgen sollten.

Anforderungen und Zertifizierungsbedingungen

Sechs Personen äußern Verbesserungswünsche zu den Anforderungen und Zertifizierungsbedingungen im Online-Assessment. Einzelne Personen wünschen sich beispielsweise einen stärkeren Fokus auf Fragen, die direkt mit der Lehrtätigkeit zusammenhängen, eine straffere Zeitvorgabe, um spontane Antworten zu fördern, eine individuelle sowie geschlechtsspezifische Anpassung oder eine größere Anzahl offener Fragen. Zwei Personen sprechen sich dafür aus, dass auch die fachliche Eignung überprüft wird. Drei Personen wünschen sich, dass bisherige berufliche Erfahrungen und Ausbildungen stärker berücksichtigt werden. Einzelne Personen fordern zudem eine Prüfung auf Praxistauglichkeit, eine genauere Überprüfung der didaktischen und pädagogischen Eignung, eine Schnupperwoche in der Schule als Teil des Aufnahmeverfahrens sowie ein Bewerbungsgespräch zur Darlegung der persönlichen Beweggründe.

Prozedere und technische Schwierigkeiten

Acht Teilnehmende hatten (technische) Schwierigkeiten beim Upload der Bewerbungsunterlagen und/oder wünschen sich eine Vereinfachung dieses Prozesses. Die Personen mit technischen Problemen schlagen vor, Anleitungen für Fehlermeldungen bereitzustellen, einen Support-Chat zur Problembehebung einzurichten, verschiedene Dateiformate zu akzeptieren und eine Löschfunktion für hochgeladene Dokumente zu ermöglichen. Eine Person hatte technische Probleme beim Online-Assessment und wünscht sich auch hier Verbesserungen.

Rückmeldung zum Online-Assessment

Neun Quereinsteigende hätten sich ein (ausführlicheres) Feedback zum Online-Assessment gewünscht.

Zertifizierung von Fächern

Vier Personen hätten sich gewünscht, dass eine Zertifizierung in mehreren Fächern möglich ist. Drei Befragte sprechen sich dafür aus, die Zulassung zu zertifizier-

ten Fächern großzügiger zu gestalten. Eine Person hätte gerne eine Zertifizierung in einem anderen Fach erhalten. Eine weitere Person empfindet es als problematisch, dass zwar eine Zertifizierung für mehrere Fächer möglich ist, aber nur ein einziger Hochschullehrgang besucht werden kann.

Flexibilität und Terminplanung

Fünf Personen wünschen sich mehr Flexibilität oder eine Auswahlmöglichkeit bei den Terminen – sowohl für das Online-Assessment als auch für das persönliche Gespräch. Eine Person fände es zudem hilfreich, wenn die Termine früher kommuniziert würden.

Kommunikation und Transparenz: Gehalt/Anrechnung

Sechs Personen berichten von Unklarheiten bezüglich der Anrechnung ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeiten sowie ihres zukünftigen Gehalts. Sie wünschen sich in diesem Bereich mehr Transparenz und eine frühzeitige Kommunikation.

Weiteres

In dieser Kategorie äußern sieben Personen Verbesserungswünsche zum persönlichen Gespräch. Drei Personen sprechen sich für ein Einzelgespräch aus, zwei für eine analoge Durchführung und zwei für ein längeres oder umfangreicheres Gespräch. Zwei Personen sehen im gesamten Zertifizierungsprozess keine Notwendigkeit für Verbesserungen. Weitere Wünsche betreffen die Diskretion während des Zoom-Meetings, das Online-Assessment allgemein, die Besprechung der Fächer, individuelle Beratung sowie weitere Aspekte. Vier Aussagen beziehen sich nicht auf den Zertifizierungsprozess, sondern auf die Bewerbung an den Schulen, den Onboarding-Prozess oder die Kommunikation gegenüber regulär ausgebildeten Lehrpersonen.

A2 E-Learning-Kurs und Präsenzwoche

Vor Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit absolvieren die Quereinsteigenden eine verpflichtende zweiwöchige Einführungsphase. Für die erste Woche ist ein E-Learning-Kurs der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (VPH) vorgesehen (BMBWF, 2025). Dieser wird als Massive Open Online Course angeboten und im Folgenden als Selbstlernkurs (MOOC) bezeichnet. Die zweite Woche wird von der jeweiligen Pädagogischen Hochschule als Präsenzwoche organisiert. Aufbau und Inhalte dieser beiden Elemente werden in der Einleitung (Einleitung, Kapitel 2.2.1) näher beschrieben.

Das vorliegende Kapitel nimmt die Einführungsphase aus Sicht der Quereinsteigenden in den Blick. Nach einleitenden Hintergrundinformationen zur Absolvierung des Selbstlernkurses und der Präsenzwoche (Kapitel A2.1) werden zunächst die Einschätzungen zum Selbstlernkurs (MOOC) dargestellt (Kapitel A2.2). Anschließend steht die Präsenzwoche an den Pädagogischen Hochschulen im Zentrum (Kapitel A2.3). Dabei werden jeweils zentrale Aspekte der Umsetzung, Passung, Belastung

und inhaltlichen Ausrichtung berücksichtigt. Kapitel A2.4 führt die Bewertungen der Quereinsteigenden zu den Einführungswochen zusammen und zeigt, wie sie deren Nutzen und Passung insgesamt einschätzen.

A2.1 Hintergrundinformationen zum Selbstlernkurs (MOOC) und Präsenzwoche

A2.1.1 Zeitpunkt der Absolvierung des Selbstlernkurses (MOOC)

Rund ein Viertel der Quereinsteigenden – insgesamt 43 Personen – hatte den Selbstlernkurs (MOOC) zum Zeitpunkt der Befragung entweder noch nicht absolviert oder war nicht dazu verpflichtet (Tabelle 9). Diese Personen wurden daher bei den weiterführenden Fragen zu diesem Thema nicht berücksichtigt.

Die Mehrheit der Befragten (69.1 %) absolvierte den Kurs vor der Präsenzwoche, während einige ihn parallel dazu oder erst danach bearbeiteten.

Tabelle 9: Zeitpunkt der Absolvierung des Selbstlernkurses (MOOC) zu t_0

Zeitpunkt Absolvierung des Selbstlernkurses	*N*	Anteil %
Vor der Präsenzwoche	114	69.1
Parallel zur Präsenzwoche	7	4.2
Nach der Präsenzwoche	1	0.6
Noch nicht absolviert	11	6.7
Muss ich nicht absolvieren[a]	32	19.4
Gesamt	165	100.0

Anmerkung. $N = 165$, fehlend: $N = 14$,
[a] = u. a. Personen, die im Rahmen des Pilotprojekts 2022/23 für den Quereinstieg zertifiziert wurden.

A2.1.2 Zeitpunkt der Absolvierung der Präsenzwoche

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte die Mehrheit der Quereinsteigenden (78.2 %) die Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule bereits absolviert (Tabelle 10). Die weiterführenden Fragen zu diesem Thema wurden daher nur von diesen Personen beantwortet.

Tabelle 10: Zeitpunkt der Absolvierung der Präsenzwoche zu t_0

Zeitpunkt der Absolvierung der Präsenzwoche	*N*	Anteil %
Bis 1. September 2023	55	33.3
Bis 8. September 2023	74	44.9
Bisher nicht absolviert	7	4.2
Ich werde die Präsenzwoche nicht absolvieren.[a]	29	17.6
Gesamt	165	100.0

Anmerkung. $N = 165$, fehlend: $N = 14$,
[a] = u. a. Personen, die im Rahmen des Pilotprojekts 2022/23 für den Quereinstieg zertifiziert wurden.

A2.2 Selbstlernkurs (MOOC)

Die folgenden Befunde zum Selbstlernkurs beziehen sich auf jene 122 Quereinsteigende, die den MOOC zum Befragungszeitpunkt bereits absolviert hatten. Im Mittelpunkt stehen die verwendeten technischen Geräte, die Gesamteinschätzung des Kurses, der wahrgenommene Grad an Über- oder Unterforderung sowie die Bewertung der behandelten Themenschwerpunkte. Ergänzend werden Anregungen und Verbesserungsvorschläge berücksichtigt, die im Rahmen offener Fragen eingebracht wurden.

A2.2.1 Einsatz technischer Geräte im Selbstlernkurs (MOOC)

Eine große Mehrheit der Quereinsteigenden (94.3 %) nutzte, wie in Tabelle 11 ersichtlich, einen Computer, um den Selbstlernkurs (MOOC) zu bearbeiten. Ein Teil der Befragten verwendete auch Mobiltelefone oder Tablets. Eine Person erwähnte unter „Sonstiges" ein Convertible.

Tabelle 11: Eingesetzte Geräte im Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

Eingesetzte Geräte	*N*	Anteil %
Mobiltelefon	7	5.7
Tablet	7	5.7
Computer	115	94.3
Convertible	1	0.8

Anmerkung. $N = 122$, fehlend: $N = 57$.

A2.2.2 Globale Einschätzung des Selbstlernkurses (MOOC)

Die Quereinsteigenden wurden gebeten, verschiedene Aspekte des Selbstlernkurses (MOOC) zu bewerten. Abbildung 10 zeigt die Einschätzungen der Befragten.

Insgesamt wird der Selbstlernkurs von den Quereinsteigenden positiv beurteilt. 28.9 % der Befragten bewerten ihn als sehr gut, 43.0 % als gut und weitere 22.3 % als befriedigend. Ähnlich positive Einschätzungen zeigen sich auch bei den weiteren Aspekten zum Selbstlernkurs. Besonders häufig werden die verwendete Sprache (87.6 %), die technische Umsetzung (80.1 %), die Aufteilung der einzelnen Themen (79.3 %) sowie die Benutzerfreundlichkeit (78.4 %) als sehr gut oder gut beurteilt. Etwas weniger häufig trifft dies auf den Stoffumfang (72.7 %), die didaktische Umsetzung (75.2 %) sowie die theoretischen Grundlagen (75.2 %) zu. Den tiefsten Wert weist der Schul- und Praxisbezug auf (64.4 %).

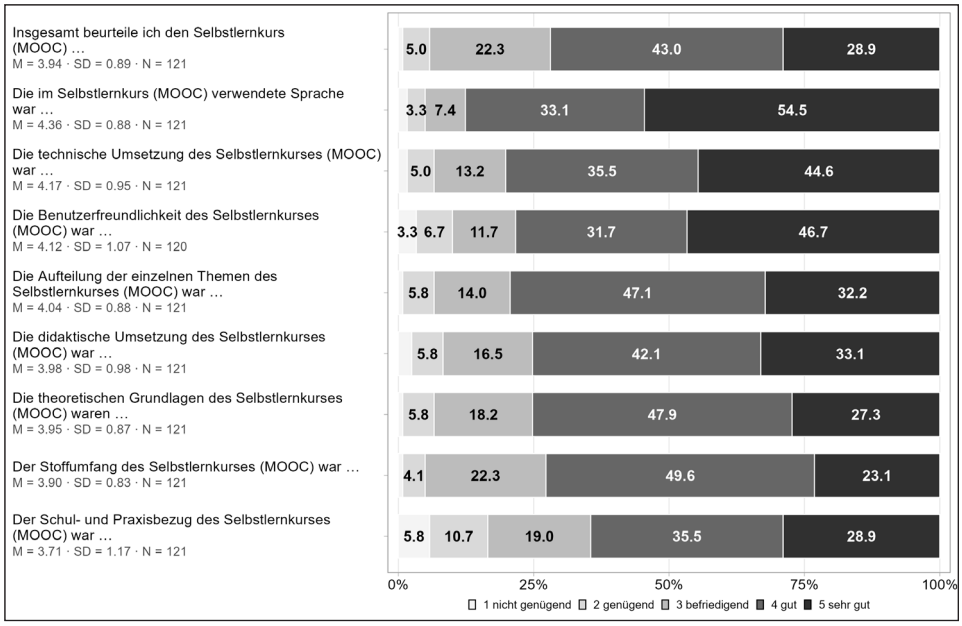


Abbildung 10: Globale Einschätzung zum Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

A2.2.3 Grad der Über- oder Unterforderung während des Selbstlernkurses (MOOC)

Die Quereinsteigenden bewerteten auf einer siebenstufigen Skala von 1 „unterfordert“ bis 7 „überfordert“, wie sie sich während des Selbstlernkurses (MOOC) fühlten. Insgesamt gaben 119 Personen eine Rückmeldung zu dieser Frage (Abbildung 11). 43.7 % der Befragten empfanden das Anforderungsniveau als angemessen, 36.2 % fühlten sich leicht unterfordert bis unterfordert, 20.1 % leicht bis eher überfordert (M = 3.79, SD = 1.13).

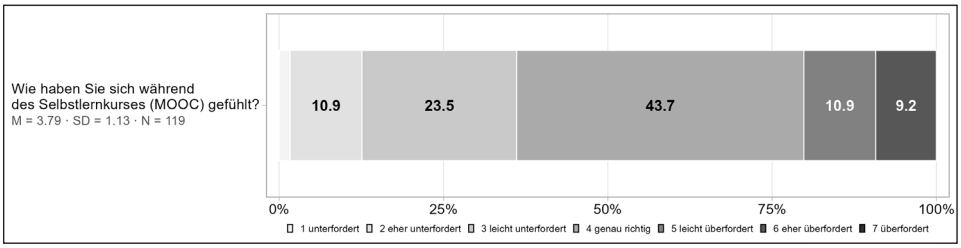


Abbildung 11: Gefühl der Über- oder Unterforderung während des Selbstlernkurses (MOOC) zu t_0

A2.2.4 Themenschwerpunkte im Selbstlernkurs (MOOC)

Die Quereinsteigenden wurden gefragt, inwieweit verschiedene Inhalte im Selbstlernkurs (MOOC) thematisiert wurden. In Abbildung 12 sind ihre Einschätzungen dargestellt, sortiert nach dem Ausmaß der vertieften Behandlung der Themen. Am ausführlichsten wurden aus Sicht der Quereinsteigenden die Themen *Schulrecht*, *Gestaltung und Einsatz digitaler Medien und Lernumgebungen im Unterricht*, *Umgang mit Diversität*, *Klassenführung* sowie das *Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld* behandelt. Die Antwortoption „ausführlich thematisiert" wurde am seltensten im Zusammenhang mit den Themen *fachliche Inhalte für das (zertifizierte) Unterrichtsfach*, *Schulcurricula und der Lehrplan für den Unterricht*, *fachdidaktische Inhalte für das (zertifizierte) Unterrichtsfach sowie Methoden zur Förderung von Schüler:innen*, *Berufsberatung und -begleitung für Schüler:innen* und *Vermittlung von Werten* genannt.

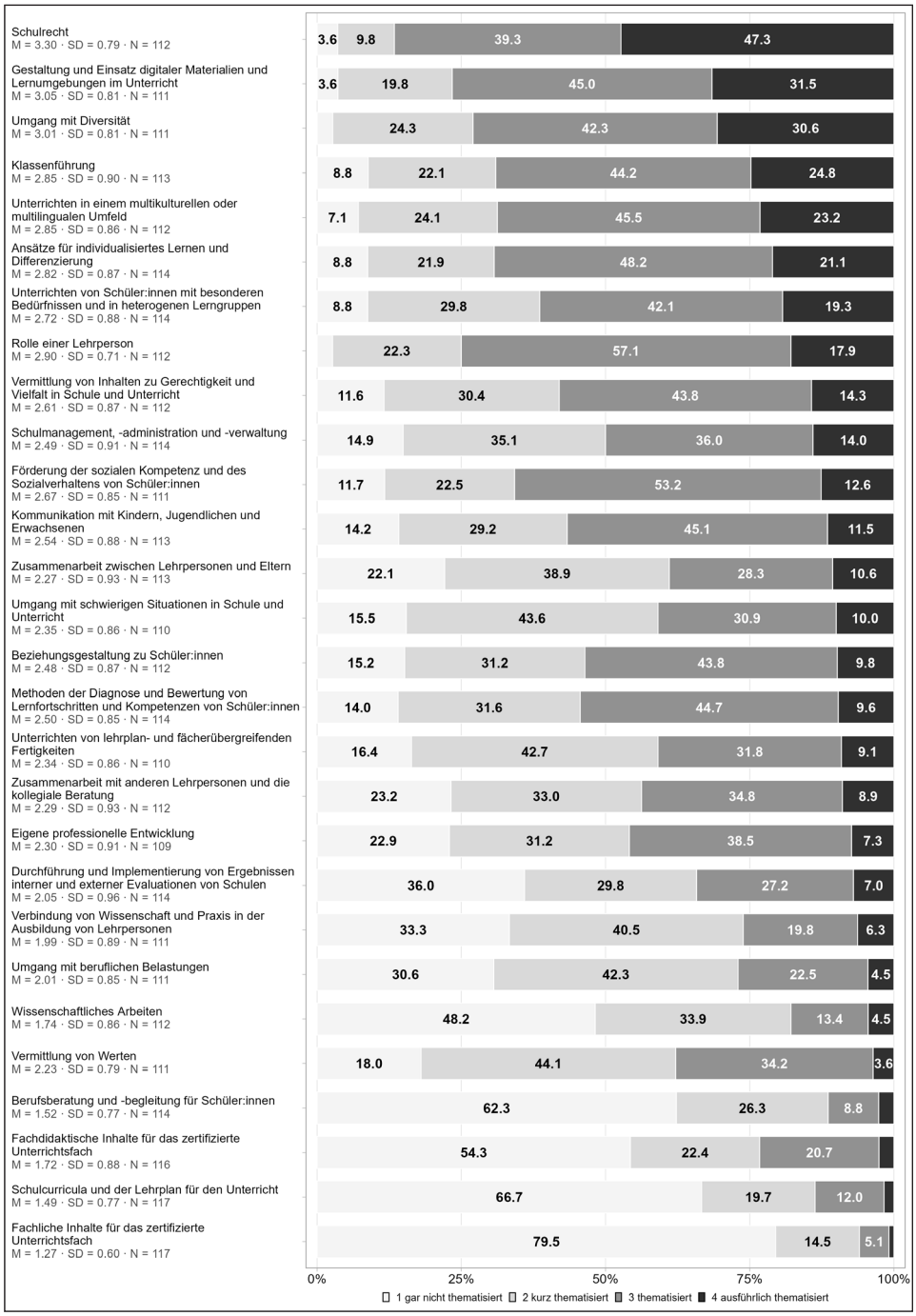


Abbildung 12: Themen im Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

A2.2.5 Anregungen zum Selbstlernkurs (MOOC)

Die 122 Quereinsteigenden, die den Selbstlernkurs absolviert hatten, konnten sich anhand von zwei offenen Fragen zu diesem äußern. Einerseits wurden sie gefragt, welches das Highlight im Kurs war und welche Elemente beibehalten werden sollten, andererseits konnten sie Änderungs- und Verbesserungsvorschläge einbringen. Die inhaltlich relevanten und zur Fragestellung passenden Antworten wurden in induktiv gebildete Kategorien eingeteilt. Dabei konnte eine einzelne Antwort mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Bewährte Elemente des Selbstlernkurses (MOOC)

82 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Elemente im Selbstlernkurs (MOOC) künftig beibehalten werden sollten. Die festgelegten Kategorien sowie die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 12 dargestellt. Die Antworten wurden den übergeordneten Kategorien *Themenbereiche, didaktische Aufbereitung* sowie *Weiteres* zugeordnet. Die beiden erstgenannten Kategorien umfassen jeweils weitere Unterkategorien. Da einzelne Antworten mehreren Kategorien beziehungsweise Unterkategorien zugeordnet werden konnten, übersteigt die Anzahl der Kodierungen die Anzahl der antwortenden Personen. Im Folgenden werden die Antworten entlang dieser Kategorien und Unterkategorien vorgestellt.

Tabelle 12: Bewährte Elemente im Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Themenbereiche	56	68.3
Classroom Management	22	26.8
Recht	19	23.2
Unterrichtsplanung und -gestaltung	13	15.9
Sprache und Sprachsensibilität	7	8.5
Digitalisierung	7	8.5
Diversität und Inklusion	5	6.1
Einblick in ausländische Schulen	5	6.1
Weiteres	6	7.3
Didaktische Aufbereitung	22	26.8
Praxisbezug	7	8.5
Videos	7	8.5
Abwechslung	4	4.9
Gliederung und Aufbau	3	3.7
Weiteres	7	8.5
Weiteres	11	13.4

Anmerkung. $N = 82$.

Ausgewählte Themenbereiche als beizubehaltende Elemente
Die genannten Themen (Unterkategorien) wurden kodiert, sofern sie von den Befragten explizit als bewährte und beizubehaltende Elemente angesprochen wurden. Am häufigsten wird der Themenbereich *Classroom Management* genannt (N = 22). 19 Quereinsteigende heben auf die Frage nach besonderen Highlights beziehungsweise nach Elementen, die beibehalten werden sollten, das Themenfeld *Recht* hervor, während 13 Personen die *Unterrichtsplanung und -gestaltung* erwähnen. Darüber hinaus werden weitere Aspekte thematisiert, darunter *Diversität und Inklusion*, *Einblicke in ausländische Schulsysteme*, *Sprache und Sprachsensibilität* sowie *Digitalisierung*.

Das pädagogische Selbstkonzept wird von zwei Personen angesprochen, Teamteaching von einer Person, ebenso wie praktische Tipps für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Zwei Befragte betonten außerdem, dass sie sämtliche behandelten Inhalte als hilfreich und nützlich empfanden.

Ausgewählte Aspekte der didaktischen Aufbereitung als beizubehaltende Elemente
Sieben Personen erwähnen als Highlight oder beizubehaltendes Element den *Praxisbezug* und sprechen dabei konkret von praktischen Beispielen, praxisnahen Methoden, gutem Praxisbezug, Bezügen zu Praxisfällen sowie Beispielen aus dem Unterricht. Eine Person hebt hervor, dass der Kurs „so viel Praxisbezug wie möglich" beinhaltete.

Sieben Personen erwähnen in ihrer Antwort die *Videos* – entweder indem sie den Begriff direkt nennen oder die hohe Qualität und gelungene Umsetzung hervorheben.

Vier Quereinsteigende äußern sich zu Aspekten, die zur *abwechslungsreichen Gestaltung* des Kurses beitragen: Drei von ihnen loben die gelungene Kombination verschiedener Medien und Lernaktivitäten, während eine Person die ausgewogene Balance zwischen praktischen Herangehensweisen und theoretischem Hintergrundwissen betont.

Unter der Kategorie „Weiteres" im Bereich *Didaktische Aufbereitung* werden verschiedene positive Aspekte genannt. Dazu zählen die prägnanten Zusammenfassungen der Kerngebiete, die Möglichkeit des flexiblen, zeitunabhängigen Lernens, Aufträge zur Selbstreflexion (z. B. in Bezug auf die eigene Schulzeit), Anregungen, das Gelernte schriftlich festzuhalten, sowie die Single-Choice-Aufgaben. Eine Person hebt zudem hervor, dass der gesamte Kurs durchdacht und gut strukturiert sei.

Weitere Aspekte als beizubehaltende Elemente
Aspekte, welche sich weder spezifischen *Themenbereichen* noch der *Didaktischen Aufbereitung* eindeutig zuordnen lassen, wurden separat kodiert und decken eine Vielzahl an Bereichen ab. Hervorgehoben wird beispielsweise, dass viele Inputs interessant waren, der Kurs unmittelbar zu einem veränderten Mindset geführt hat und verdeutlicht, wie facettenreich das Unterrichten ist, und dass alle Elemente sehr hilfreich waren. Weitere positive Rückmeldungen betreffen ein bewegendes Interview mit einem erfahrenen Pädagogen, einen Filmausschnitt zur Kommunikation zwischen zwei Kleinkindern, die Vorbereitung auf den ersten Unterrichtstag und die ersten Wochen sowie die Literatursammlung. Ebenso wurde geschätzt, dass der Kurs flexibel

unterbrochen und individuell fortgesetzt werden kann. Darüber hinaus äußern zwei Personen ein allgemeines Lob zur Qualität des Kurses und empfinden ihn als gelungen. Eine weitere Person erwähnt das „kommunikative Lernen", lässt jedoch offen, worauf sie sich dabei konkret bezieht.

Verbesserungsbedarf im Selbstlernkurs (MOOC)

61 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Änderungen oder Verbesserungen im Selbstlernkurs (MOOC) aus ihrer Sicht (dringend) nötig sind. Insgesamt wurden dabei 90 Antworten kodiert. Die festgelegten Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 13 dargestellt. Die Antworten wurden entlang der übergeordneten Kategorie *didaktische Aufbereitung* sowie weiterer Kategorien strukturiert. Im Folgenden werden die Antworten entlang dieser Kategorien vorgestellt.

Tabelle 13: Verbesserungsbedarf im Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Didaktische Aufbereitung	31	34.5
Praxisbezug und Anwendbarkeit	16	17.8
Übersicht und Struktur	6	6.7
Weiteres	9	10.0
Inhalte und thematische Gewichtung	21	23.3
Umfang und zeitliche Anforderungen	14	15.6
Materialien und Dokumentation	6	6.7
Bearbeitungszeitpunkt und Zugriff	5	5.6
Technische Umsetzung	4	4.4
Kontrolle der Lerninhalte	4	4.4
Weiteres	5	5.6

Anmerkung. $N = 61$.

Didaktische Aufbereitung als weiterzuentwickelndes Element

16 Befragte wünschen sich mehr *Praxisbezug und eine bessere Anwendbarkeit*. Neben dieser allgemeinen Aussage werden auch konkrete Aspekte genannt: Workshops mit Junglehrpersonen zu ihren Erfahrungen, konkrete Tipps aus der Praxis, Fallbeispiele zu „Brennpunktschulen", eine Einführung in die Verwaltungsaufgaben einer Lehrperson, Fallbeispiele des Unterrichtens sowie praktische Unterlagen zur Stundenvorbereitung, zur Leistungsvorbereitung und zum Classroom Management. Zudem werden Beispiele für Jahresplanungen mit Lehrplanbezug sowie für die Praxis im Umgang mit Lernschwierigkeiten und Klassenregeln gefordert. Fünf Personen kritisieren ein Übermaß an Theorie oder als zu theoretisch empfundene Inhalte und wünschen sich mehr Praxisbezug. Eine Person hebt die Kluft zwischen Theorie und Praxis hervor und weist auf die unterschiedlichen Herausforderungen in verschiedenen Schulkontexten hin. Eine weitere Person fordert mehr Praxisbezug in den Fragen, um die Rele-

vanz zu erhöhen. Zudem äußert eine Person, dass Methoden im Unterricht sowie Digitalisierung in der Praxis erlebt werden müssen.

Sechs Personen erwähnen Aspekte zur *Übersicht und Struktur* des Kurses. Zwei Personen fiel es schwer, den Überblick über ihren Lernfortschritt zu behalten, unter anderem aufgrund der vielen kleinen Kapiteleinheiten. Eine weitere Person kritisiert den Ablauf und die damit verbundene Unklarheit darüber, ob man nach dem ersten Modul bereits den gesamten MOOC abgeschlossen habe. Eine Person ist der Ansicht, dass Unterpunkte erst abgeschlossen werden dürfen, wenn sämtliche Aufgaben darin bearbeitet wurden. Weiter werden eine übersichtlichere Lernumgebung sowie ein einzelnes Dokument mit allen Inhalten zur besseren Übersichtlichkeit gewünscht.

Neun Quereinsteigende äußern Aspekte, die der *Didaktischen Aufbereitung* und der Unterkategorie „Weiteres" zugeordnet werden können. Bemängelt wird unter anderem, dass zu viele Videos ohne Transkripte vorliegen, einige Aufträge als nicht passend empfunden werden, der Kurs insgesamt spannender gestaltet sein könnte und eine stärkere Anknüpfung an die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden wünschenswert wäre. Zwei Personen sprechen sich für mehr Denk- und Reflexionsaufgaben, etwa zur Auseinandersetzung mit eigenen pädagogischen Konzepten, aus. Eine weitere Person kritisiert die hohe Textlastigkeit und wünscht sich mehr interaktive Elemente. Eine Person gibt an, generell wenig Gefallen an Online-Kursen zu finden, während eine andere sich mehr Flexibilität in der Zeiteinteilung wünscht, da die vorgegebene Struktur als einschränkend empfunden wird.

Inhalte und thematische Gewichtung als weiterzuentwickelnde Elemente

21 Personen äußern sich zu den Inhalten und der thematischen Gewichtung. Dabei werden nur wenige Themen mehrfach genannt, sodass sich eine große Vielfalt an Antworten ergibt. Viele Befragte wünschen sich eine intensivere Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten. Genannt werden das Classroom Management, administrative und verwaltungstechnische Aufgaben, die Jahresplanung, die Stundenplangestaltung, Hausaufgaben, die Unterrichtsvorbereitung sowie der Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern. Zudem werden Inklusion und Diversität, rechtliche Grundlagen, Lernschwierigkeiten, Klassenregeln, eine vertiefte Beschäftigung mit fachlichen Inhalten sowie der Austausch mit Junglehrpersonen als Bereiche genannt, die einer Erweiterung oder Vertiefung bedürfen.

Gleichzeitig gibt es Themen, die nach Ansicht einiger Teilnehmenden zu stark gewichtet wurden. Dazu zählen der Fokus auf Sprache sowie der Einblick in ausländische Schulsysteme. Eine Person gibt zudem an, bereits über fundierte Kenntnisse im Bereich Digitalisierung und Methoden zu verfügen.

Einzelne Rückmeldungen weisen auf Bereiche hin, in denen Verbesserungspotenzial gesehen wird. Erwähnt werden digitale Tools, Diversität und Inklusion sowie der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Person hatte den Eindruck, dass der MOOC zu stark auf die Herausforderungen des Berufs fokussiert war, und wünscht sich, dass auch ermutigende Aspekte stärker in den Vordergrund rücken.

Umfang und zeitliche Anforderungen als weiterzuentwickelnde Elemente
14 Personen äußern sich zur Nutzung und Bearbeitung des MOOC sowie zu den damit verbundenen zeitlichen Anforderungen. Acht von ihnen empfinden den Kurs als zu umfangreich für eine Woche. Sie berichten, sich von der Stoffmenge „erschlagen" zu fühlen, Schwierigkeiten zu haben, die Inhalte zu behalten oder zu verarbeiten, und kritisieren die fehlende Möglichkeit zur vertieften Auseinandersetzung. Direkt oder indirekt äußern sie den Wunsch nach mehr Zeit für die Bearbeitung.

Eine Person gibt an, für die Module deutlich länger gebraucht zu haben als vorgesehen. Zwei Teilnehmende plädieren für eine kompaktere Gestaltung des Kurses, während eine weitere kritisiert, dass die Videos zu lang seien. Zusätzlich wünscht sich eine Person eine klarere Kommunikation des zeitlichen Aufwands im Vorfeld. Eine andere bemängelt, dass bestimmte Aufgaben – wie die Erstellung einer Pinnwand – zu aufwendig und daher unrealistisch seien.

Materialien und Dokumentation als weiterzuentwickelnde Elemente
Sechs Quereinsteigende äußern sich zu Themen rund um Materialien und Dokumentation. Fünf von ihnen wünschen sich, dass die Unterlagen zusätzlich in einer anderen Form – beispielsweise als Skript – zum Nachschlagen bereitgestellt werden. Eine Person regt zudem an, den MOOC auch im ersten Unterrichtsjahr weiterhin verfügbar zu machen.

Bearbeitungszeitpunkt und Zugriff als weiterzuentwickelnde Elemente
Fünf Personen äußern Wünsche hinsichtlich des Bearbeitungszeitpunkts und des Zugriffs auf den MOOC. Vier von ihnen hätten es als hilfreich empfunden, wenn der Kurs bereits früher verfügbar gewesen wäre, um mehr Zeit für die Bearbeitung zu haben. Eine weitere Person, die bereits in Bezug auf Materialien und Dokumentation eine Anmerkung gemacht hat, spricht sich dafür aus, den Zugang auch im ersten Unterrichtsjahr weiterhin zu ermöglichen.

Technische Umsetzung des Selbstlernkurses als weiterzuentwickelnde Elemente
Vier Personen äußern Kritik an technischen Aspekten. Drei von ihnen bemängeln die Benutzerfreundlichkeit des MOOC oder des dafür verwendeten Tools. Sie erwähnen dabei die verbesserungswürdige Darstellung, die hohe Anzahl an notwendigen Klicks sowie die wenig intuitive Bedienung. Eine weitere Person berichtet von technischen Problemen bei den Quizzes.

Kontrolle der Lerninhalte als weiterzuentwickelndes Element
Vier Personen äußern sich zur Überprüfung der Lerninhalte. Sie kritisieren, dass die Überprüfung zu oberflächlich ist oder bezweifeln, dass die Inhalte nachhaltig verankert werden. Eine Person wünscht sich relevantere Fragen mit Praxisbezug, eine andere fordert insgesamt mehr Kontrolle darüber, ob der Kurs tatsächlich absolviert wird.

Weitere Aspekte als weiterzuentwickelnde Elemente
Fünf Personen sprechen Aspekte an, die der Kategorie „Weiteres" zugeordnet werden. Zwei von ihnen kritisieren inhaltliche Redundanzen zwischen dem MOOC und der Präsenzwoche und wünschen sich eine bessere Abstimmung. Eine Person bemängelt, dass einige Kurse keine neuen Erkenntnisse brachten, während eine andere darauf hinweist, dass Forumsbeiträge teilweise ignoriert wurden. Zudem wünscht sich eine Person die Korrektur von Rechtschreibfehlern sowie eine angemessene geschlechtergerechte Sprache.

A2.3 Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule

Die folgenden Befunde zur Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule beziehen sich auf jene 129 Quereinsteigende, die diese zum Befragungszeitpunkt bereits absolviert hatten. In diesem Kapitel werden ihre Rückmeldungen zum Setting der Präsenzwoche, zur Gesamteinschätzung, zur inhaltlichen Verknüpfung mit dem Selbstlernkurs (MOOC), zur Begleitung durch Coachingperson und Mentorinnen und Mentoren, zum Präsenztag an der Schule sowie zum wahrgenommenen Grad an Unter- oder Überforderung dargestellt. Ergänzend werden die Einschätzungen zu den Themenschwerpunkten sowie Anregungen und Verbesserungsvorschläge aus den offenen Antworten aufgegriffen.

A2.3.1 Setting der Präsenzwoche

Die Quereinsteigenden wurden gebeten, anzugeben, wie sich ihre Präsenzwoche prozentual auf verschiedene Lehrsettings verteilte (Tabelle 14). Insgesamt beantworteten 127 Personen diese Frage. Im Mittel verbrachten die Befragten 59.8 % der Zeit vor Ort und 33.6 % in einem online-synchronen Setting.

Tabelle 14: Setting Präsenzwoche zu t_0

Setting Präsenzwoche	***M***	***SD***
Präsenz	59.8 %	19.3 %
online-synchrones Setting	33.6 %	18.0 %
asynchrones Setting	5.5 %	9.8 %
hybrides Setting	1.0 %	3.6 %

Anmerkung. $N = 127$. Aufgrund von Rundungen beträgt die Summe der ausgewiesenen Prozentwerte nicht exakt 100 %.

Außerdem geben 78.4 % der Quereinsteigenden an, während der Präsenzwoche an der Schule gewesen zu sein, und 21.6 % verneinen dies ($N = 125$).

A2.3.2 Globale Einschätzung der Präsenzwoche

Die Quereinsteigenden wurden gebeten, verschiedene Aspekte der Präsenzwoche zu bewerten. Abbildung 13 zeigt die Einschätzungen der Befragten.

Insgesamt bewerten die Quereinsteigenden die Präsenzwoche positiv: 26.0 % der Befragten stufen sie als sehr gut ein, 38.6 % als gut und weitere 24.4 % als befriedigend. Ähnlich positiv fallen auch die Beurteilungen der einzelnen abgefragten Aspekte aus. Besonders gut schneidet die verwendete Sprache während der Präsenzwoche ab, die von 89.8 % der Befragten als gut oder sehr gut beurteilt wird. Auch die Organisation (75.0 %), die zeitliche Planung (71.1 %), die didaktische Umsetzung (71.0 %) sowie der Stoffumfang (68.7 %) erhalten mehrheitlich positive Bewertungen. Etwas weniger häufig trifft dies auf die theoretischen Grundlagen (64.0 %), den Bezug zur Unterrichts- und Schulpraxis (63.3 %) sowie auf die Aufteilung der Themen (58.6 %) zu.

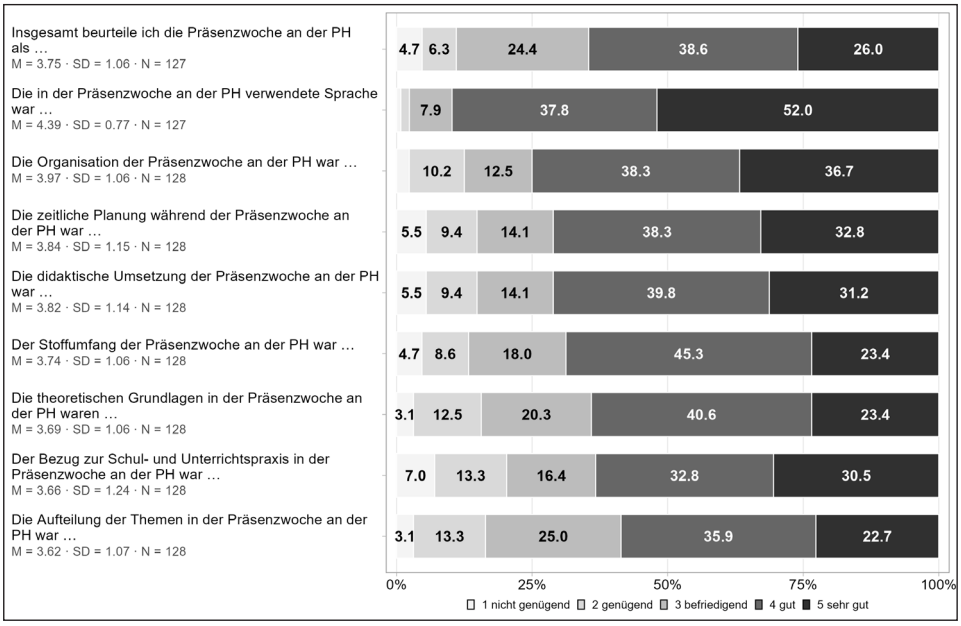


Abbildung 13: Globale Einschätzung zur Präsenzwoche zu t_0

Die Quereinsteigenden wurden gebeten, die soziale Einbindung und Vernetzung in der Präsenzwoche anhand von drei Items zu beurteilen (Abbildung 14). 91.5 % der Teilnehmenden stimmen der Aussage eher bis völlig zu, dass sie Kontakte zu anderen Teilnehmenden knüpfen konnten (M = 5.15, SD = 0.97). 89.9 % der Befragten geben an, sich in der Präsenzwoche mindestens eher gut betreut gefühlt zu haben (M = 4.86, SD = 1.30). Gemäß 69.5 % der Personen trifft die Aussage eher bis völlig zu, dass sie ein soziales Netzwerk aufbauen konnten (M = 4.32, SD = 1.39).

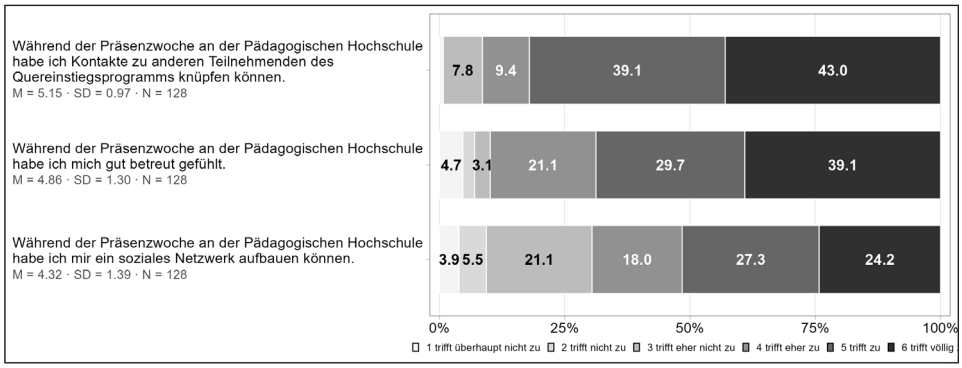


Abbildung 14: Soziale Einbindung und Vernetzung in der Präsenzwoche zu t_0

A2.3.3 Verknüpfung der Inhalte der Präsenzwoche mit dem Selbstlernkurs (MOOC)

Die Quereinsteigenden beurteilten im Fragebogen auch die Verknüpfung der Inhalte des Präsenzkurses an der Pädagogischen Hochschule mit denen des Selbstlernkurses (MOOC) (Abbildung 15). Die Frage, ob die Inhalte der beiden Wochen aufeinander abgestimmt waren, wird von 65.7 % der Teilnehmenden eher bis völlig bejaht (M = 3.85, SD = 1.22). 65.0 % stimmen mindestens eher zu, dass die Themen des Selbstlernkurses vertieft wurden (M = 3.85, SD = 1.21). Die Aussage, dass diese Verknüpfung gelungen sei, trifft für 65.80 % (eher) zu (M = 3.85, SD = 1.28).

Etwas kritischer werden die Aussagen zum Bezug der Inhalte des Selbstlernkurses auf die jeweilige Schulart (M = 3.62, SD = 1.40) sowie zur Möglichkeit, Fragen zum Selbstlernkurs zu stellen (M = 3.58, SD = 1.42), bewertet. Dennoch treffen diese Aussagen für 54.7 % beziehungsweise 47.9 % eher bis völlig zu.

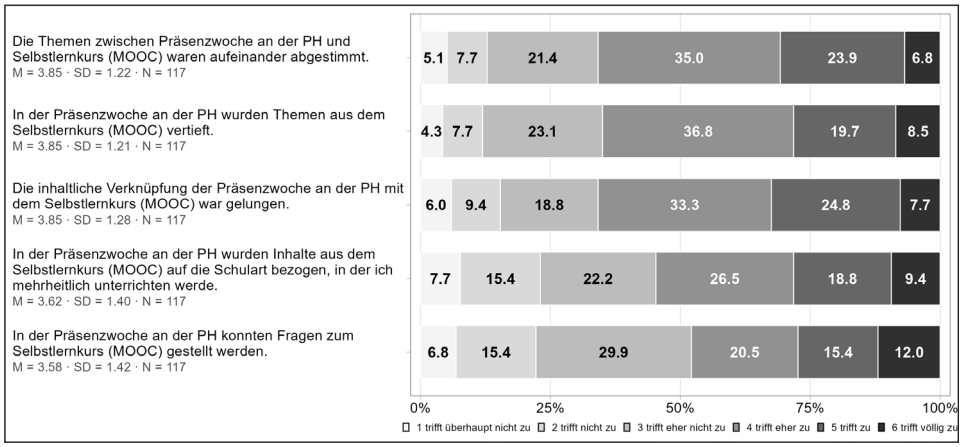


Abbildung 15: Inhaltliche Verknüpfung der Präsenzwoche mit dem Selbstlernkurs (MOOC) zu t_0

A2.3.4 Coachingperson an der Pädagogischen Hochschule

Lediglich 7.0 % der Befragten – neun von 129 Personen – geben an, eine Coachingperson an der Pädagogischen Hochschule kennengelernt zu haben. Dabei ließen 52 Personen diese Frage unbeantwortet.

Von den neun Personen berichten vier, ihre Coachingperson nur kurz gesehen zu haben, während fünf angeben, ein persönliches Gespräch geführt zu haben. Jeweils eine Person erwähnt, ein ausführlicheres Gespräch gehabt oder hilfreiche Informationen für den Start im Programm erhalten zu haben. Keine der neun Personen erhielt jedoch die Kontaktdaten ihrer Coachingperson. Zusätzlich wurden diese neun Personen gefragt, wie sie die zukünftige Zusammenarbeit mit ihrer Coachingperson einschätzen (1 „gar nicht gut", 7 „sehr gut"). Acht Personen antworteten darauf. Der Mittelwert ihrer Bewertungen liegt bei 5.3 mit einer Standardabweichung von 1.7. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass viele der befragten Quereinsteigenden entweder keine konkrete Coachingperson an der Pädagogischen Hochschule hatten oder unklar war, auf wen sich die Frage bezog.

A2.3.5 Präsenztag an der Schule

Die 98 Quereinsteigenden, die angaben, während der Präsenzwoche an der Schule gewesen zu sein, beantworteten weitere Fragen zu diesem Bereich.

Eine dieser Fragen betraf die Begleitung am Präsenztag vor Ort. 55.7 % der Befragten geben an, von der Schulleitung begleitet worden zu sein, 15.5 % nennen ihre Mentorin oder ihren Mentor, 17.5 % ihre Kolleginnen und Kollegen und 2.1 % das Sekretariat (Tabelle 15). Zudem wählten 9.3 % – insgesamt neun Personen – die Antwortmöglichkeit „Andere". Vier dieser neun Personen geben an, von mehreren der genannten Personengruppen begleitet worden zu sein. Eine Person berichtet, dass sie von niemandem begleitet wurde, eine weitere erhielt Unterstützung vom IT-Team, und eine dritte wurde vom Administrator betreut. Zwei weitere Personen erlebten eine wechselnde Betreuung oder nahmen informell Kontakt mit dem Kollegium auf.

Tabelle 15: Begleitung am Präsenztag in der Schule zu t_0

Begleitende Personen am Präsenztag an der Schule	***N***	**Anteil %**
Schulleitung	54	55.7
Mentorin oder Mentor	15	15.5
Kolleginnen und Kollegen	17	17.5
Sekretariat	2	2.1
Andere	9	9.3

Anmerkung. $N = 97$. Aufgrund von Rundungen beträgt die Summe der ausgewiesenen Prozentwerte nicht exakt 100 %.

Die Quereinsteigenden wurden gebeten, anzugeben, welche Personen, Prozesse oder Räumlichkeiten sie kennengelernt haben. 73.5 % der Befragten geben an, die Schulleitung kennengelernt zu haben, und 64.3 % machten Bekanntschaft mit dem Kollegium (Tabelle 16). 81.6 % lernten die Schule und ihre Räumlichkeiten kennen, während 67.3 % in organisatorische Prozesse der Schule eingeführt wurden.

Tabelle 16: Kennenlernen der Schule zu t_0

Personen / Prozesse / Räumlichkeiten	***N***	**Anteil %**
Schulleitung	72	73.5
Kollegium	63	64.3
Schule und Räumlichkeiten	80	81.6
Einführung organisatorische Prozesse	66	67.3

Anmerkung. $N = 98$, Mehrfachantwort.

Die Befragten beantworteten auf einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut" bis 7 „sehr gut", wie willkommen sie sich an der Schule fühlten (Abbildung 16). 87.4 % geben an, sich eher bis sehr willkommen gefühlt zu haben ($M = 6.19$, $SD = 1.32$).

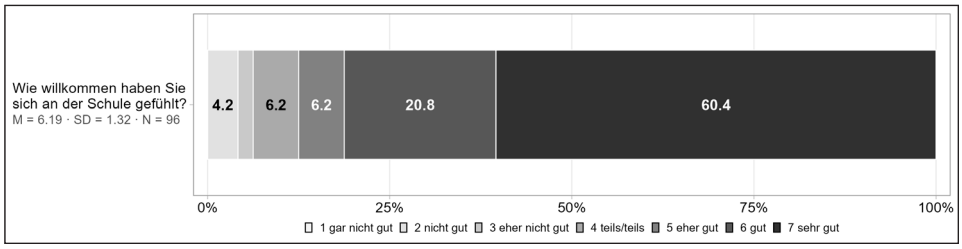


Abbildung 16: Wahrnehmung des Willkommenseins an der Schule zu t_0

A2.3.6 Mentorinnen und Mentoren der Schule

94.9 % der Befragten, nämlich 93 von 98 Personen, geben an, ihre Mentorin oder ihren Mentor an der Schule am Präsenztag kennengelernt zu haben. Von diesen 93 Personen haben 18.3 % ihre Mentorin beziehungsweise ihren Mentor kurz gesehen, während 60.2 % persönlich mit ihr oder ihm sprechen konnten. 58.1 % berichten, ein Gespräch mit der Mentorin oder dem Mentor geführt zu haben, und 53.8 % erhielten die entsprechenden Kontaktdaten. Zudem geben 64.5 % an, hilfreiche Informationen von der Mentorin oder dem Mentor erhalten zu haben. Die zukünftige Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor wird von 90.2 % der Befragten als eher gut bis sehr gut eingeschätzt ($M = 6.20$, $SD = 1.24$; Abbildung 17).

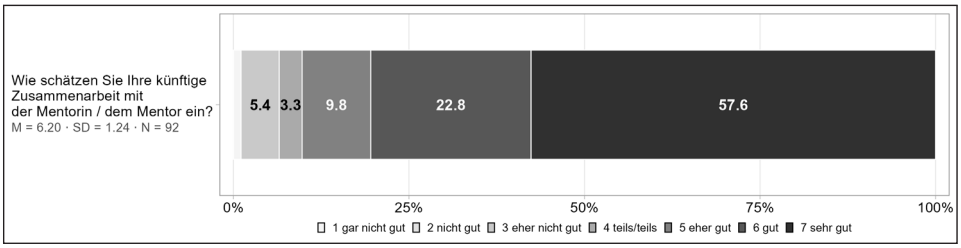


Abbildung 17: Einschätzung der zukünftigen Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor zu t_0

A2.3.7 Grad der Über- oder Unterforderung während Präsenzwoche

Die Quereinsteigenden bewerteten auf einer siebenstufigen Skala von 1 „unterfordert" bis 7 „überfordert", wie sie sich während der Präsenzwoche fühlten. Insgesamt gaben 124 Personen eine Rückmeldung zu dieser Frage (Abbildung 18). 52.4 % der Befragten empfanden das Anforderungsniveau als angemessen, 32.3 % fühlten sich leicht unterfordert bis unterfordert, 15.3 % mindestens leicht überfordert (M = 3.76, SD = 1.10).

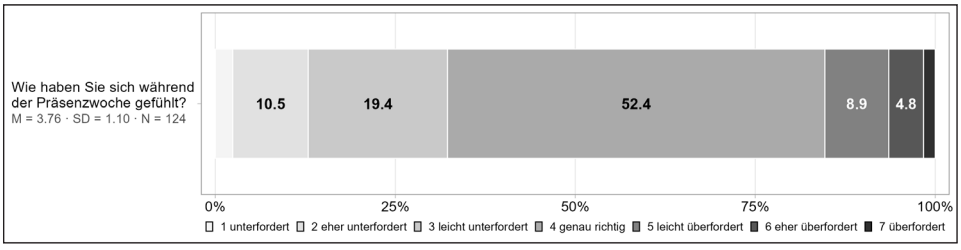


Abbildung 18: Gefühl der Über- oder Unterforderung während Präsenzwoche zu t_0

A2.3.8 Themenschwerpunkte während der Präsenzwoche

Die Quereinsteigenden wurden gefragt, inwieweit verschiedene Inhalte in der Präsenzwoche thematisiert wurden. In Abbildung 19 sind ihre Einschätzungen dargestellt, sortiert nach dem Ausmaß der vertieften Behandlung der Themen. Am ausführlichsten wurden die Themen *Schulrecht*, *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern*, *Rolle einer Lehrperson*, *Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht* sowie das *Schulmanagement, die Schuladministration und Schulverwaltung* behandelt. Die Antwortoption „ausführlich thematisiert" wurde am seltensten im Zusammenhang mit den Themen *fachliche Inhalte für das (zertifizierte) Unterrichtsfach*, *Schulcurricula und der Lehrplan für den Unterricht*, *Berufsberatung und -begleitung für Schüler:innen*, *wissenschaftliches Arbeiten* und *fachdidaktische Inhalte für das (zertifizierte) Fach sowie Methoden zur Förderung von Schüler:innen* genannt.

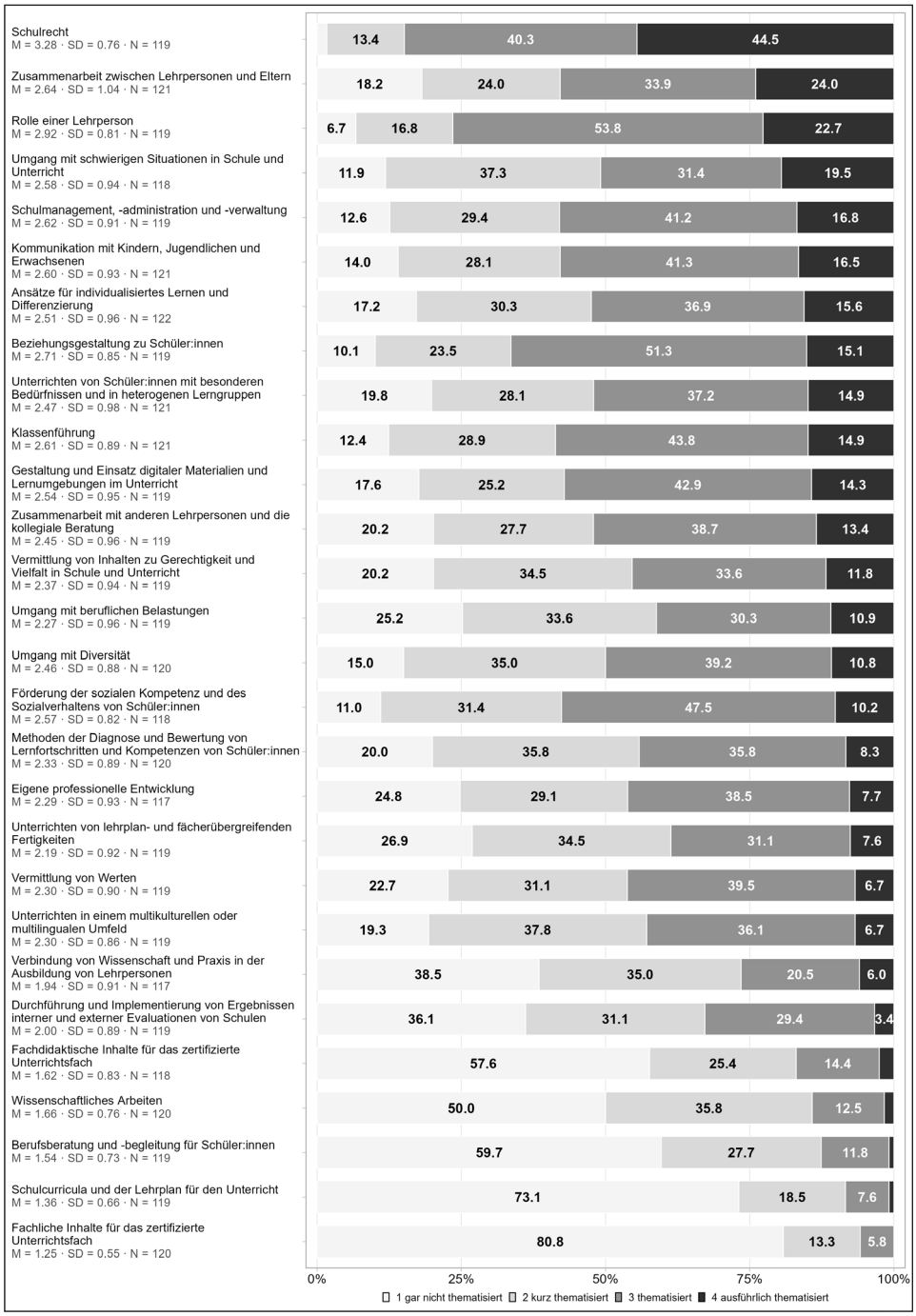


Abbildung 19: Themen in der Präsenzwoche zu t_0

A2.3.9 Anregungen zur Präsenzwoche

Ergänzend konnten sich die Quereinsteigenden anhand von zwei offenen Fragen zur Präsenzwoche äußern. Sie wurden einerseits nach Highlights und beizubehaltenden Elementen gefragt, andererseits nach Änderungs- und Verbesserungsvorschlägen. Die inhaltlich relevanten Antworten wurden induktiv kategorisiert, wobei Mehrfachzuordnungen möglich waren. Die Kategorien und ihre Häufigkeiten werden im Folgenden dargestellt und auf Grundlage der offenen Antworten näher erläutert.

Bewährte Elemente der Präsenzwoche

73 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Elemente in der Präsenzwoche künftig beibehalten werden sollten. Insgesamt wurden dabei 116 Antworten kodiert. Die festgelegten Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 17 dargestellt. Im Folgenden werden die Antworten innerhalb dieser Kategorien vorgestellt.

Tabelle 17: Bewährte Elemente in der Präsenzwoche zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Themen	27	37.0
Dozierende, Vortragende und Organisationsteam	21	28.8
Praxisbezug und Praxisrelevanz	19	26.0
Präsenztag an der Schule	14	19.2
Kontakt und Austausch Quereinsteigende	11	15.1
Organisation, Ablauf und Struktur	8	11.0
Weiteres	16	21.9

Anmerkung. $N = 73$.

Ausgewählte Themenbereiche als beizubehaltende Elemente
In dieser Kategorie wurden Aussagen kodiert, die sich auf bestimmte Themenbereiche beziehen, welche im Kurs besonders geschätzt wurden. Die 27 Personen, die sich dazu äußerten, nennen dabei sehr unterschiedliche Aspekte. Sieben Personen heben das Thema *Schulrecht* als Highlight hervor, drei Personen nennen das *Classroom Management* und zwei Personen beziehen sich auf den Umgang mit Störungen oder auffälligem Verhalten im Unterricht. Drei weitere betonen administrative und organisatorische Aspekte. Alle übrigen Themen wurden jeweils nur von ein oder zwei Personen genannt – darunter etwa die *Unterrichtsplanung*, *Leistungsbeurteilung*, *Diversität*, *Mental Power* oder das *Professionsbewusstsein*.

Dozierende, Vortragende und Organisationsteam, die beibehalten werden sollten
Die Quereinsteigenden beziehen sich in ihren Aussagen teilweise auf Personen, die in die Kursangebote involviert waren. Dies geschieht teils in Verbindung mit bestimmten Themen (vgl. Kategorie *Themen*), teils unabhängig davon.

13 Personen erwähnen namentlich bestimmte Dozierende, Vortragende oder eine Institution und heben diese positiv hervor. Fünf Personen betonen in ihren Aussagen das besondere Engagement einzelner Personen oder deren inspirierende Persönlichkeit. Drei Personen empfanden es als bereichernd, dass die Vortragenden selbst aus dem Lehrberuf beziehungsweise der Praxis stammen.

Eine Person erlebte es als Zeichen der Wertschätzung, dass hochrangige Vertretungen der Bildungsdirektion anwesend waren. Eine weitere Person hebt alle Referierenden sowie die Studiengangsleitung hervor, eine andere nennt eine Vortragende mit Tourette-Syndrom, die das Thema Inklusion verantwortete.

Praxisbezug und Praxisrelevanz als beizubehaltendes Element
19 Personen heben den Praxisbezug besonders positiv hervor und sprechen sich dafür aus, diesen beizubehalten – etwa durch praxisnahe Themen, die Praxisnähe in Veranstaltungen, praktische Beispiele, praxisbezogene Arbeiten oder konkrete Tipps aus dem Schulalltag.

Als beizubehaltende Elemente nennen die Teilnehmenden unter anderem den praktischen Austausch mit Junglehrpersonen sowie erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, die Themen Leistungsbeurteilung und Aufsichtspflicht, Stimmführung, Konflikterkennung, Präsentationstechniken, den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Störungen im Unterricht sowie Hinweise zum Schulstart.

Auch der Praxisbezug der Dozierenden und Vortragenden, der durch konkrete Beispiele greifbar wird, wird mehrfach positiv hervorgehoben (vgl. Kategorie *Dozierende, Vortragende und Organisatorinnen und Organisatoren*). Eine Person betont zudem, dass der Präsenztag geholfen hat, den Schulalltag und mögliche Herausforderungen besser kennenzulernen. Zweimal wird auch die Praxisnähe der Seminare in kleinen Gruppen besonders gewürdigt.

Präsenztag an der Schule als beizubehaltendes Element
Für 14 Personen stellte der Präsenztag an der Schule ein besonderes Highlight dar. In den meisten Fällen bleibt die Rückmeldung jedoch allgemein, ohne dass konkrete Aspekte benannt werden. Zwei Personen heben positiv hervor, dass sie an diesem Tag das Kollegium kennenlernen konnten. Eine weitere Person betont, dass sie durch den Präsenztag einen Einblick in den Schulalltag sowie in mögliche Herausforderungen erhalten hat.

Kontakt und Austausch mit anderen Teilnehmenden als beizubehaltendes Element
Elf Personen empfanden es als Highlight, dass sie andere Quereinsteigende kennenlernen und sich mit ihnen austauschen konnten.

Organisation, Ablauf und Struktur als beizubehaltendes Element
Acht Personen äußern sich zu Aspekten rund um Organisation, Ablauf und Struktur. Sie nennen unter anderem die Erstellung des persönlichen Wochenplans, die Möglichkeit zur Kurswahl sowie die Organisation der Veranstaltungen. Drei Personen heben die Präsenzphasen besonders hervor – auch wegen der Gelegenheit zum Austausch mit anderen Quereinsteigenden und zum Kennenlernen der Pädagogischen Hochschule. Eine Person wünscht sich, dass die Kombination aus Online-Elementen und Präsenz beibehalten wird. Eine weitere Person empfindet das Format insgesamt als gelungen.

Weitere Aspekte als beizubehaltende Elemente
16 Aussagen werden der Kategorie *Weiteres* zugeordnet, die sich als sehr vielseitig erweist. Vier Personen schätzten die (Einzel-)Vorträge besonders und eine Person fand die Kurse spannend. Einzelne Personen erwähnen spezifische Veranstaltungen, nennen dabei aber keine Themen oder Vortragende (z. B. 1. Keynote). Zwei Personen loben die Vielfalt der Veranstaltungen. Drei Personen beziehen sich auf Settings in kleineren Gruppen, die sie als besonders wertvoll empfanden. Weitere Rückmeldungen betreffen praxisnahe Übungen, die sich gut in den Alltag übertragen lassen (z. B. zur Stimmführung), das freundliche Willkommenheißen sowie das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse. Auch die Schlüsselübergabe wird positiv erwähnt.

Verbesserungsbedarf in der Präsenzwoche

67 Personen gaben eine passende und berücksichtigungsfähige Antwort auf die Frage, welche Änderungen oder Verbesserungen in der Präsenzwoche aus ihrer Sicht (dringend) nötig sind. Insgesamt wurden 114 Antworten kodiert. Die festgelegten Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennung sind in Tabelle 18 dargestellt und werden im Folgenden näher ausgeführt.

Tabelle 18: Verbesserungsbedarf in der Präsenzwoche zu t_0

Kategorie	***N***	**Anteil %**
Themen und Gewichtung	18	26.9
Praxisbezug und Praxisrelevanz	18	26.9
Ablauf und Struktur	17	25.4
Zielgruppenorientierung und Differenzierung	14	20.9
Organisation	12	17.9
Dozierende, Vortragende und Organisationsteam	9	13.4
Kontakt und Austausch Quereinsteigende	8	11.9
Inhaltsredundanz Selbstlernkurs (MOOC)	5	7.5
Weiteres	13	19.4

Anmerkung. $N = 67$.

Themensetzung und inhaltliche Gewichtung als weiterzuentwickelnde Elemente
Zehn Befragte wünschen sich eine intensivere Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten. Am häufigsten genannt wird dabei das Classroom Management (drei Nennungen), gefolgt von der Unterrichts- und Stundenplanung (zwei Nennungen). Darüber hinaus werden folgende Themen jeweils einmal genannt: der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, Schulrecht, Fachdidaktik, Leistungsbeurteilung, die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sowie praktische Anforderungen des Schulalltags, wie z. B. die Dokumentation von Noten oder die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern. Eine weitere Person wünscht sich eine Einführung in das Programm „Systeme Vision".

Gleichzeitig wurden auch Themen genannt, die nach Ansicht einiger Befragten im Programm zu stark gewichtet waren. Dazu zählen Informationen zu Schulexkursionen wie Skilager und Ausflüge (zwei Nennungen), die Ausführungen einer Bildungsdirektion zum Organigramm (zwei Nennungen), der projektbezogene Unterricht sowie die Theorie der Pädagogik.

Einzelne Rückmeldungen verweisen auf Bereiche mit Verbesserungspotenzial. Die Anmerkungen sind vielfältig und betreffen beispielsweise die Stundenplanung, die als zu theoretisch wahrgenommen wurde, sowie das Thema Schulrecht, bei dem viele offene Fragen unbeantwortet geblieben seien.

Praxisbezug und Praxisrelevanz als weiterzuentwickelnde Elemente
18 Rückmeldungen beinhalten Aspekte, welche diesem Bereich zugeordnet werden können. Sechs Personen äußern sich allgemein dazu, dass sie sich praxisbezogenere Themen, konkrete Hilfestellungen oder insgesamt einen größeren Praxisbezug gewünscht hätten. Zwei weitere Personen beziehen diesen Wunsch auf spezifische Themenbereiche wie die Unterrichtsvorbereitung, das Classroom Management sowie die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern.

Drei Personen betonen, dass die theoretischen Inhalte weniger relevant seien und es stattdessen mehr praxisnahe Tipps, einen stärkeren Anwendungsfokus bei der Stundenplanung sowie eine gezielte Vorbereitung auf den Schulalltag brauche. Zwei weitere Rückmeldungen fordern einen besseren Bezug zum Schulstart, insbesondere im Hinblick auf eingesetzte Tools, sowie eine stärkere Auseinandersetzung mit alltäglichen Herausforderungen in der Schule inklusive Best-Practice-Beispielen.

Eine Person hätte sich konkrete Beispiele für Jahresplanungen gewünscht. Eine weitere betont, dass Referierende idealerweise aus der Praxis stammen sollten. Zwei Personen sehen Gespräche mit Junglehrpersonen oder erfahrenen Lehrpersonen als wertvolle Möglichkeit, um Einblicke in praxisbezogene Themen zu erhalten.

Eine Person kritisiert einen spezifischen Kurstag als wenig relevant für den Berufseinstieg, während eine weitere Person eine inhaltliche Überarbeitung mit einem klaren Fokus auf die Relevanz für das Berufsleben wünscht.

Ablauf und Struktur als weiterzuentwickelnde Elemente
Insgesamt 17 Personen äußern sich zu Aspekten rund um den Ablauf und die Organisation der Einführungswoche.

Vier Teilnehmende sprechen sich dafür aus, die einzelnen Kurstage entweder vollständig online oder vollständig in Präsenz abzuhalten, anstatt diese zu splitten. Als Gründe werden unter anderem das aufwendige Pendeln sowie die besseren Möglichkeiten zur Vernetzung genannt. In diesem Zusammenhang betont eine weitere Person, dass eine Woche in vollständiger Präsenz den Aufbau eines tragfähigen Netzwerks besser unterstützen würde, während eine andere verstärkt Online-Angebote wünschenswert fände – insbesondere aufgrund eines langen Anfahrtsweges. Eine Rückmeldung weist darauf hin, dass die Verteilung der Präsenztermine ungünstig war: Die betroffene Person hatte zwei Präsenztage zu Beginn der Woche, danach ausschließlich Online-Veranstaltungen, und würde eine Platzierung der Präsenztermine in der Wochenmitte bevorzugen. Zwei Teilnehmende regen an, mehr Präsenzelemente an den eigenen Schulen durchzuführen. Weitere zwei schlagen vor, die Vorbereitungsphase früher zu beginnen, sodass ein Besuch entsprechender Veranstaltungen bereits während des Schuljahres möglich ist.

Zudem wurde vereinzelt Kritik an der zeitlichen Dichte des Programms geäußert: Zwei Personen empfanden den Ablauf vor dem Schulstart als zu intensiv und in Bezug auf die Anzahl der Stunden überladen. Auch die zeitliche Parallelität mancher Veranstaltungen wurde von zwei Personen bemängelt. Eine Person regt an, mehr zeitliche Flexibilität bei den Veranstaltungen zu ermöglichen, sodass die Teilnahme nicht zwingend zu einem vorgegebenen Zeitpunkt erfolgen muss. Eine weitere Rückmeldung betrifft die Dauer der Mittagspause, die aus Sicht der betreffenden Person verkürzt werden könnte, um den Tag kompakter zu gestalten.

Zielgruppenorientierung und Differenzierung als weiterzuentwickelnde Elemente
Neun Personen sprechen sich für eine klarere Ausrichtung oder Aufteilung der Veranstaltungen nach Schulformen und Schultypen aus, um die Inhalte passgenauer auf die jeweiligen Bedürfnisse abstimmen zu können. Drei Rückmeldungen heben den Wunsch nach fachspezifischen Angeboten hervor – unter anderem, um den Austausch unter Fachkolleginnen und -kollegen zu ermöglichen. Weitere drei Personen regen an, spezifische Formate für Quereinsteigende und reguläre Lehramtsstudierende zu schaffen, da diese Gruppen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen. Zudem äußert eine Person den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung bei der Auswahl der Veranstaltungen.

Organisation als weiterzuentwickelndes Element
Zwölf Befragte äußern Kritik oder bringen Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Organisation der Präsenzwoche ein.

Vier Personen beziehen sich dabei konkret auf den Präsenztag an der Schule. Kritisiert wird unter anderem, dass dieser im Vorfeld nicht ausreichend geplant war: Die Schulleitung sei nicht informiert gewesen, der Termin hätte nach der Zusage gemein-

sam mit der Mentorin oder dem Mentor festgelegt werden sollen, und der Ablauf des Tages hätte klarer strukturiert sein müssen.

Weitere Einzelrückmeldungen bemängeln unterschiedliche organisatorische Aspekte, darunter das Anwesenheitsmanagement, das Fehlen einer geordneten Teilnehmendenliste, die Schwierigkeit, Räume zu finden, sowie fehlende Abstimmungen in Bezug auf die Themen.

Darüber hinaus wünscht sich eine Person eine frühzeitigere Bekanntgabe der Termine, während eine andere die Organisation insgesamt als unzureichend beschreibt. Eine weitere Rückmeldung hebt hervor, dass in diesem Bereich vieles nicht funktioniert habe – beispielsweise die Anmeldung bei der Pädagogischen Hochschule. Auch der erste Tag der Woche wird von einer Person als schlecht organisiert beschrieben, wobei insbesondere inhaltliche Abstimmung und Transparenz als verbesserungswürdig genannt werden.

Dozierende, Vortragende und Organisationsteam als weiterzuentwickelnde Elemente
Neun Personen äußern sich entweder allgemein zu den Dozierenden, Vortragenden und Organisationsteam oder beziehen sich auf spezifische Akteurinnen und Akteure, , die sie kritisch bewerten.

Zwei Rückmeldungen betonen die Notwendigkeit einer gezielteren Auswahl beziehungsweise einer größeren Sensibilität bei der Auswahl der Referierenden. Eine Person empfand die externen Vortragenden nicht auf Hochschulniveau, insbesondere hinsichtlich sprachlicher Ausdrucksweise, fachlicher Kompetenz und Selbstreflexion. In diesem Zusammenhang wird der Wunsch geäußert, künftig mehr PH-interne Referierende oder Personen mit direktem Praxisbezug einzusetzen. Zudem wird kritisiert, dass einige Workshop-Leitende die Veranstaltung offenbar vor allem zur Selbstdarstellung oder als Werbeplattform nutzten.

In einer weiteren Rückmeldung wird kritisiert, dass einige Vortragende zu stark auf Einzelfragen eingingen, wodurch der zeitliche Rahmen stark beansprucht wurde.

Zusätzlich äußern fünf Personen gezielte Kritik an einzelnen Vortragenden – teils bezogen auf deren Auftreten oder persönliche Wirkung.

Kontakt und Austausch zwischen Quereinsteigenden als weiterzuentwickelndes Element
Fünf Personen äußern den Wunsch nach mehr Möglichkeiten für den Austausch mit Kommilitonen sowie zum Aufbau eines Netzwerks im Rahmen der Präsenzwoche. Drei von ihnen bringen dieses Anliegen mit dem Setting der Woche in Verbindung: Eine Person wünscht sich mehr Präsenzzeiten, eine andere ganze Präsenztage statt der Kombination von Online- und Präsenzformaten an einem Tag, und eine dritte eine veränderte Verteilung der Präsenztage innerhalb der Woche (vgl. Kategorie *Ablauf und Struktur*). In zwei Rückmeldungen wird der Wunsch nach häufigerem Austausch in fachspezifischen Gruppen betont. Eine Person kritisiert den aus ihrer Sicht zu starken Fokus auf die Vernetzung unter Quereinsteigenden und vertritt die Meinung, dass dieser Austausch besser an der eigenen Schule stattfinden sollte.

Inhaltsredundanz mit dem Selbstlernkurs (MOOC) als weiterzuentwickelndes Element
Fünf Personen kritisieren, dass sich die Inhalte der Präsenzwoche stark mit jenen des MOOC überschnitten, eine inhaltliche Abstimmung fehlte und somit keine Vertiefung stattfand. Eine dieser Personen hätte sich eine solche Vertiefung in Form von Fragen, Diskussionen und einer genaueren Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten des MOOC gewünscht.

Weitere Aspekte als weiterzuentwickelnde Elemente
13 Rückmeldungen wurden der Kategorie *Weiteres* zugeordnet und sind inhaltlich sehr vielfältig.

Vier Personen beziehen sich in ihren Aussagen auf die Schule, an der sie künftig unterrichten. Sie wünschen sich mehr Kontakt zur Schule, die Möglichkeit, das Kollegium und die Mentorinnen und Mentoren kennenzulernen, sowie konkrete Informationen zu Ausstattung, Räumlichkeiten und Gepflogenheiten. Eine weitere Person kritisiert, dass die Schulleitung am Präsenztag weder Zeit noch Interesse gezeigt habe.

Die übrigen Rückmeldungen sind sehr individuell – beispielsweise der Wunsch nach besserer Luft- und Lichtqualität, mehr Respekt gegenüber Quereinsteigenden oder mehr Gruppenarbeitsphasen.

Einige Aussagen gehen über die Präsenzwoche hinaus: So merkt etwa eine Person an, dass man sich trotz Unterstützung durch eine Mentorin oder einen Mentor ins kalte Wasser geworfen fühlt.

A2.4 Zusammenfassende Einschätzung der Einführungswochen

Die Quereinsteigenden hatten die Möglichkeit, eine zusammenfassende Einschätzung zu beiden Einführungswochen abzugeben, also zum Selbstlernkurs (MOOC) und zur Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule (Abbildung 20). Insgesamt zeigt sich ein überwiegend positives Bild.

Mit Blick auf Berufswunsch, Entscheidung und Motivation geben 78.5 % der Befragten an, dass die Einführungswochen sie in ihrem Wunsch, Lehrperson zu werden, eher oder deutlich bestärkt haben (M = 4.44, SD = 1.26). Ähnlich hoch fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass die Einführungswochen ihre Entscheidung für den Quereinstieg bestätigt haben (79.1 %, M = 4.45, SD = 1.33). Zudem fühlen sich 80.5 % durch die Einführungswochen motiviert, den Beruf als Lehrperson auszuüben (M = 4.48, SD = 1.33), und 68.0 % berichten, dass die Einführungswochen sie begeistert haben (M = 4.06, SD = 1.38).

Hinsichtlich Vorbereitung, Erwartungsklarheit und Kompetenzentwicklung fallen die Einschätzungen differenzierter aus. Am zurückhaltendsten wird die Aussage bewertet, dass die Einführungswochen gut auf die Tätigkeit als Lehrperson vorbereitet haben. Zwar stimmen 66.0 % dieser Aussage mindestens eher zu, der Mittelwert liegt mit M = 3.85 (SD = 1.17) jedoch nur knapp oberhalb der Skalenmitte. Zudem entfällt der größte Anteil auf die Kategorie „trifft eher zu“ (38.0 %), während 20.2 % „trifft zu“ und nur 7.8 % „trifft völlig zu“ wählen. Die Einführungswochen werden

damit eher als erste Orientierung, denn als umfassende Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrperson wahrgenommen. Deutlicher fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass die Einführungswochen zur eigenen Kompetenzentwicklung beigetragen haben (76.9 %, *M* = 4.23, *SD* = 1.18). Besonders klar zeigt sich zudem, dass die Einführungswochen die Erwartungen an die Rolle als Lehrperson verdeutlicht haben. Dieser Aussage stimmen 85.2 % der Befragten mindestens eher zu (*M* = 4.55, *SD* = 1.13).

Ein weiterer positiver Befund betrifft die Wahrnehmung der eigenen Berufsbiografie. Ein großer Teil der Befragten gibt an, durch die Einführungswochen erkannt zu haben, dass sie im bisherigen Berufsweg relevante Kompetenzen erworben haben, die eine gute Lehrperson braucht (84.6 %, *M* = 4.60, *SD* = 1.12). Ebenso stimmen 84.6 % eher oder deutlich zu, dass ihnen verdeutlicht wurde, ihre Berufsbiografie könne eine Bereicherung für das Schulteam sein (*M* = 4.59, *SD* = 1.20). Darüber hinaus geben 78.5 % an, Informationen darüber erhalten zu haben, wo sie bei Schwierigkeiten Unterstützung in Anspruch nehmen können (*M* = 4.29, *SD* = 1.27).

Die kritisch formulierten Aussagen erhalten demgegenüber nur geringe Zustimmung. 82.8 % der Befragten stimmen eher nicht oder nicht zu, dass die Einführungswochen Zweifel an ihrer Absicht, Lehrperson zu werden, ausgelöst haben (*M* = 2.38, *SD* = 1.31). Ebenso lehnen 82.9 % eher oder deutlich ab, dass ihnen die Einführungswochen nichts gebracht haben (*M* = 2.12, *SD* = 1.36).

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Einführungswochen die Quereinsteigenden mehrheitlich in ihrer Entscheidung für den Lehrberuf bestärken, ihre berufliche Neuorientierung unterstützen und die Bedeutung bisheriger beruflicher Erfahrungen für die Tätigkeit als Lehrperson sichtbar machen.

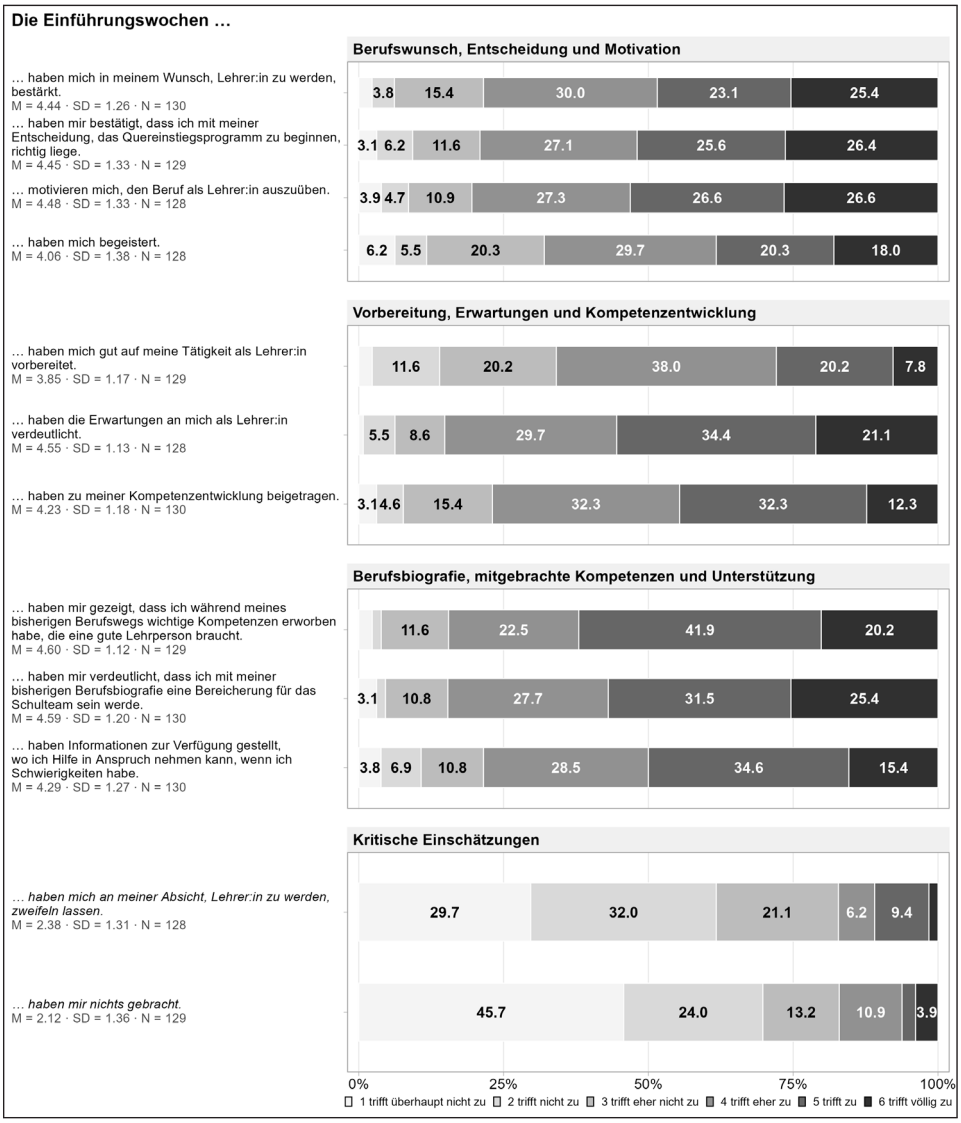


Abbildung 20: Zusammenfassende Einschätzung der Einführungswochen zu t_0

Die Quereinsteigenden wurden zudem zur Wahrnehmung der Kommunikation in den beiden Einführungswochen befragt (Abbildung 21). 77.7 % der Befragten stimmen der Aussage eher bis völlig zu, dass sie die Informationen zu den Einführungswochen rechtzeitig erhalten haben (M = 4.55, SD = 1.54). Für 72.3 % trifft die Aussage mindestens eher zu, dass sie wussten, wie sie während der Einführungswochen eine Ansprechperson erreichen konnten (M = 4.35, SD = 1.48). 73.8 % geben an, die vorgängige Kommunikation als eher bis völlig transparent wahrgenommen zu haben (M = 4.35, SD = 1.53), und 63.8 % fanden online eher bis genügend Informationen (M = 4.08, SD = 1.61).

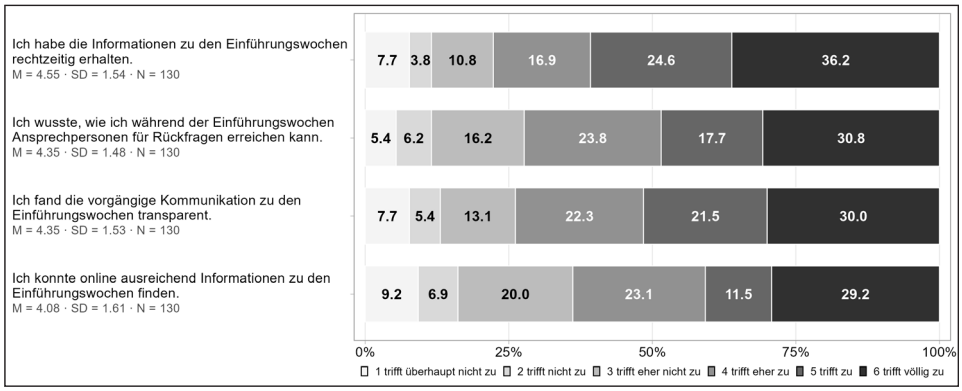


Abbildung 21: Einschätzung der Kommunikation in den Einführungswochen zu t_0

A3 Schul- und Unterrichtssituation von Quereinsteigenden

Dieses Kapitel beleuchtet die Schul- und Unterrichtssituation der Quereinsteigenden aus ihrer individuellen Perspektive. Im Mittelpunkt stehen jene schulischen Rahmenbedingungen, Erfahrungen sowie Akteurinnen und Akteure, die das Ankommen am Schulstandort, den konkreten Unterrichtseinsatz sowie die berufliche Entwicklung im Quereinstieg prägen.

Zunächst wird die Schule als Arbeitsort betrachtet (Kapitel A3.1). Dabei werden der schulische Kontext, die Willkommenskultur sowie die Einschätzung der Schule als Arbeitsort in den Blick genommen. Daran anschließend richtet sich der Fokus auf die Anstellung und den unterrichtlichen Einsatz der Quereinsteigenden (Kapitel A3.2). Berücksichtigt werden unter anderem Unterrichtsstunden, Fächer, Schulstufen, fachfremdes Unterrichten sowie Fragen der Entlöhnung und Zufriedenheit mit der Anstellung.

Im weiteren Verlauf stehen die zentralen Unterstützungs- und Beurteilungsstrukturen im schulischen Umfeld im Mittelpunkt. Kapitel A3.3 widmet sich dem Mentoring und der berufsbegleitenden Unterstützung, während Kapitel A3.4 die Rolle der Schulleitung aufgreift. Der Abschluss der Induktionsphase und die damit verbundenen Beurteilungsprozesse durch Schulleitung sowie Mentorinnen und Mentoren werden in Kapitel A3.5 dargestellt. Anschließend wird die Wahrnehmung des Kollegiums im Kontext des Quereinstiegs untersucht (Kapitel A3.6). Abschließend richtet Kapitel A3.7 den Blick auf die Unterstützung im Alltag als Lehrperson im zweiten Jahre des Quereinstiegs.

A3.1 Schulischer Kontext und Ankommen am Schulstandort

A3.1.1 Schulstandorte und Schulform

Zu t_1 lag ein Interessenfokus auf dem schulischen Kontext. Es wurde erfragt, an wie vielen Schulstandorten die Quereinsteigenden tätig sind und in welcher Schulform. 94 % der Befragten geben an, an einem Schulstandort[18] zu unterrichten. 4.1 % berichten, dass sie an zwei Schulstandorten und 1.4 % an drei Schulstandorten tätig seien. Von 0.5 % der Befragten liegen keine Angaben vor.

Wie Tabelle 19 zeigt, arbeitet die Mehrheit der Quereinsteigenden an einer Mittelschule oder Polytechnischen Schule, insgesamt 65.6 %. Weitere 22.5 % unterrichten an einer allgemeinbildenden höheren Schule, davon 10.6 % in der Unterstufe, 0.9 % in der Oberstufe und 11 % in beiden Stufen. An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind 6.9 % tätig, wobei 5.5 % an einer berufsbildenden höheren Schule arbeiten und 1.4 % an einer Kombination aus berufsbildender mittlerer und höherer Schule. 2.8 % unterrichten an unterschiedlichen Schulformen, zum Beispiel an einer allgemeinbildenden höheren Schule und zugleich an einer Mittelschule oder an einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer berufsbildenden höheren Schule. Niemand unterrichtet an einer Berufsschule. Für 2.3 % der Befragten liegen keine Angaben vor.

Tabelle 19: Schulform zu t_1

Schulform	***N***	**Anteil %**
Mittelschule / Polytechnische Schule	143	65.6
Mittelschule	134	61.5
Mittelschule + Polytechnische Schule	4	1.8
Polytechnische Schule	5	2.3
Allgemeinbildende höhere Schule	49	22.5
Allgemeinbildende höhere Schule (Unterstufe)	23	10.6
Allgemeinbildende höhere Schule (Oberstufe)	2	0.9
Allgemeinbildende höhere Schule (Unterstufe und Oberstufe)	24	11.0
Berufsbildende mittlere und höhere Schule	15	6.9
Berufsbildende mittlere Schule (BMS)	0	0.0
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	12	5.5
Berufsbildende mittlere und höhere Schule (BMHS)	3	1.4
Kombinationen	6	2.8
Keine Angaben	5	2.3

Anmerkung. $N = 218$. Aufgrund von Rundungen beträgt die Summe der ausgewiesenen Prozentwerte nicht exakt 100 %.

18 Als ein Schulstandort wurden auch Schulen mit mehreren Standorten gezählt.

A3.1.2 Wohlfühlen und Willkommenskultur

Zum Messzeitpunkt t_1 wurden die Quereinsteigenden danach gefragt, wie sie ihren Einstieg in den Schulalltag wahrgenommen haben. Die Einschätzungen erfolgten anhand von vier Items auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“. Für alle vier Items wurden sowohl der niedrigste als auch der höchste Skalenwert gewählt, bei 213 oder 214 antwortenden Quereinsteigenden. Die Einschätzung des Schuleinstiegs fällt sehr positiv aus. Die höchste Zustimmung erhalten die Aussagen „Ich fühle mich an meiner Schule willkommen“ (M = 5.37, SD = 1.03) und „Ich fühle mich von der Schulleitung als Quereinsteiger:in wertgeschätzt“ (M = 5.36, SD = 1.13). Ebenfalls positiv werden die Aussagen bewertet, gut in den Schulalltag gestartet zu sein (M = 4.82, SD = 1.27) sowie sich von den Kolleginnen und Kollegen als Quereinsteigende wertgeschätzt zu fühlen (M = 4.93, SD = 1.19).

A3.1.3 Einschätzung der Schule als Arbeitsort

Zu den Messzeitpunkten t_1 und t_2 schätzten die Quereinsteigenden ihre Schule als Arbeitsort ein. Zu t_1 zeigt sich insgesamt ein positives Bild (Abbildung 22). Die Quereinsteigenden berichten, dass sie die Arbeit an ihrer Schule genießen (M = 4.93, SD = 1.08), ihre Schule als Arbeitsplatz weiterempfehlen können (M = 4.92, SD = 1.23) und mit ihrer Arbeit an der Schule zufrieden sind (M = 4.92, SD = 1.05). Entsprechend gering fällt die Wechselabsicht aus (M = 2.15, SD = 1.33). Rund 15 % der Quereinsteigenden stimmen der Aussage eher bis völlig zu, dass sie an eine andere Schule wechseln würden, wenn dies möglich wäre.

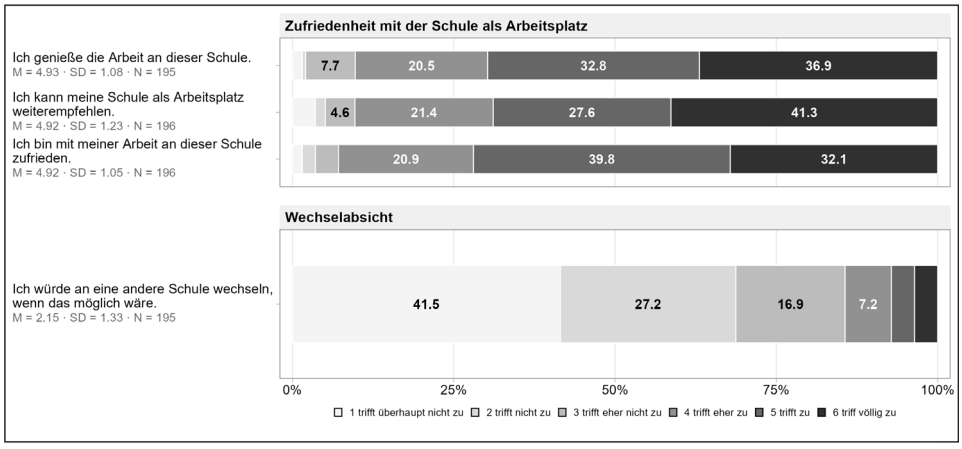


Abbildung 22: Einschätzung der Schule als Arbeitsort zu t_1

Auch zum Messzeitpunkt t_2, also ca. sechs Monate später, zeigt sich ein ähnlich positives Bild, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich nicht exakt um dieselbe Stichprobe

handelt (Abbildung 23). Die Quereinsteigenden berichten weiterhin über eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Schule als Arbeitsort. Sie geben an, die Arbeit an der Schule zu genießen, ihre Schule als Arbeitsplatz weiterempfehlen zu können und sich der Schule zugehörig zu fühlen. Die höchste Zustimmung zeigt sich bei der Aussage, mit der Arbeit an der Schule zufrieden zu sein. Die Mittelwerte liegen insgesamt im oberen Skalenbereich und verweisen damit auf eine überwiegend positive Einschätzung des schulischen Arbeitsumfelds.

Die Aussagen zu *Unwohlsein und Distanzierung* erhalten demgegenüber nur geringe Zustimmung. Dass sich die Quereinsteigenden an ihrer Schule unwohl, fehl am Platz oder einsam fühlen, wird nur von einem kleinen Anteil der Befragten bejaht. Dies zeigt sich auch in den tiefen Mittelwerten dieser Items (M = 1.60 bis M = 1.82). Gleichzeitig stimmen etwas mehr als 20 % der Quereinsteigenden der Aussage eher bis völlig zu, an eine andere Schule wechseln zu wollen, wenn dies möglich wäre. Damit verweist der Befund trotz der insgesamt positiven Einschätzung der Schule als Arbeitsort auf eine nicht zu vernachlässigende Wechselbereitschaft bei einem Teil der Befragten.

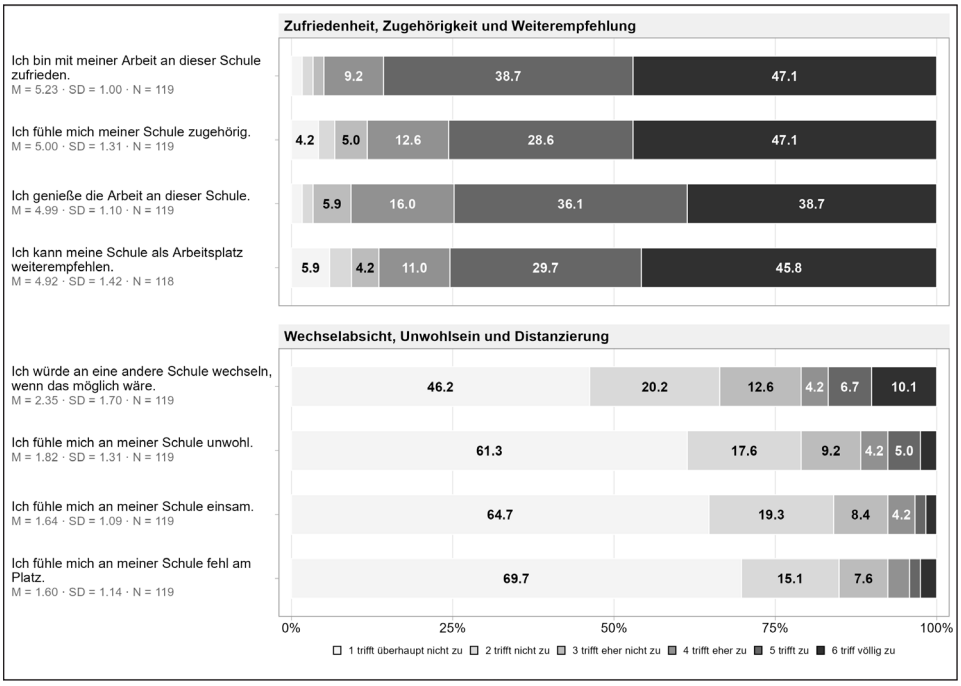


Abbildung 23: Einschätzung der Schule als Arbeitsort zu t_2

A3.2 Anstellung, Arbeitsumfang und unterrichtlicher Einsatz

A3.2.1 Unterrichtsumfang, Anzahl der Klassen und personelle Ressourcen

Unterrichtsumfang

Die Quereinsteigenden wurden gefragt, wie viele Unterrichtsstunden sie pro Woche erteilen. Zudem gaben sie an, wie viele Stunden sie durchschnittlich für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts aufwenden, etwa für Planung, Materialerstellung und Korrekturen. Zusätzlich wurde erhoben, wie viel Zeit sie für weitere schulbezogene Termine wie Sprechstunden, Elternabende, Konferenzen, Meetings und Besprechungen einsetzen. In Tabelle 20 ist dies als „Sonstiges" aufgeführt.

Über die vier Messzeitpunkte hinweg, bei unterschiedlichen Stichproben, liegt das berichtete Unterrichtspensum im Durchschnitt bei etwas mehr als 17 Unterrichtsstunden pro Woche. Der Median liegt je nach Messzeitpunkt zwischen 18 und 19 Stunden. Die Angaben reichen insgesamt von 2 bis 31 Wochenstunden.

Die wöchentliche Vor- und Nachbereitungszeit bewegt sich ebenfalls in einem vergleichbaren Rahmen. Im Durchschnitt werden hierfür zwischen 14.37 und 17.02 Stunden pro Woche angegeben. Der Median liegt je nach Messzeitpunkt zwischen 12 und 15 Stunden. Die Spannweite reicht von einer Stunde bis zu 70 Stunden pro Woche, was auf einzelne sehr hohe Angaben hinweist.

Der Aufwand für weitere schulbezogene Termine liegt im Durchschnitt bei rund 3 Stunden pro Woche. Der Median bewegt sich zwischen 2 und 3 Stunden. Die Angaben reichen von 0 bis 54 Stunden, wobei auch hier einzelne sehr hohe Werte erkennbar sind.

Zusätzlich wurde zu t_2 erhoben, wie viele Unterrichtsstunden pro Woche aus Sicht der Quereinsteigenden ideal wären, wenn parallel ein Hochschullehrgang absolviert wird. Im Durchschnitt nennen die Befragten ein ideales Unterrichtspensum von 15.01 Stunden pro Woche (SD = 5.37, N = 113). Median und Modus liegen ebenfalls bei 15 Wochenstunden. Die Angaben reichen von 4 bis 38.5 Stunden. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass das als ideal eingeschätzte Pensum etwas unter dem tatsächlich berichteten durchschnittlichen Unterrichtspensum liegt.

Tabelle 20: Wochenstunden pro Tätigkeitsbereich zu t_0 bis t_3

Messzeitpunkt	Tätigkeitsbereich	*N*	*M*	*SD*	*Mdn*	*min*	*max*
t_0	Unterrichtsstunden	167	17.50	5.18	18	2	30
t_1	Unterrichtsstunden	217	17.28	5.33	18	5	30
	Vor- und Nachbereitung	218	15.94	9.95	15	1	70
	Sonstiges	218	3.18	3.93	3	0	54
t_2	Unterrichtsstunden	121	17.85	5.15	19	4	30
	Vor- und Nachbereitung	121	17.02	9.73	15	2	55
	Sonstiges	122	2.90	3.12	2	0	28
t_3	Unterrichtsstunden	161	17.99	5.33	18	3	31
	Vor- und Nachbereitung	152	14.37	10.15	12	1	70
	Sonstiges	151	3.03	3.18	2	0	30

Klassenanzahl und Schulstufe

Die insgesamt unterrichtete Klassenanzahl über alle Schulstandorte liegt bei den meisten Befragten bei vier bis sechs Klassen (Tabelle 21). Am häufigsten werden vier Klassen genannt (18.8 %), gefolgt von fünf Klassen (14.2 %) und sechs Klassen (13.3 %). Weitere 11.9 % geben drei Klassen an, 11.0 % sieben Klassen und 10.6 % acht Klassen. Insgesamt sind 51.3 % der Quereinsteigenden bei höchstens fünf Klassen, 64.6 % bei höchstens sechs Klassen und 86.2 % bei höchstens acht Klassen tätig. Nur wenige Quereinsteigende unterrichten ein bis zwei Klassen (6.4 %), während 10 oder mehr Klassen bei 8.7 % liegen. Für 1.4 % fehlen Angaben.

Tabelle 21: Anzahl unterrichteter Klassen insgesamt über alle Schulstandorte zu t_1

Anzahl Klassen	Anteil %		Anzahl Klassen	Anteil %
1	2.3		8	10.6
2	4.1		9	3.7
3	11.9		10	1.8
4	18.8		11	2.3
5	14.2		12	2.8
6	13.3		13	.9
7	11.0		14	.9

Anmerkung. $N = 218$, keine Angaben: 1.4 %.

Die Quereinsteigenden sind vor allem in den 5. bis 8. Schulstufen eingesetzt (Tabelle 22). In der 5. Schulstufe unterrichten 73.4 %, in der 6. Schulstufe 66.1 %, in der 7. Schulstufe 62.8 % und in der 8. Schulstufe 60.6 %. Unterricht in höheren Schulstufen wird deutlich seltener angegeben: 17.4 % unterrichten in der 9. Schulstufe, 12.8 % in der 10. Schulstufe, 11.5 % in der 11. Schulstufe, 4.1 % in der 12. Schulstufe und 2.3 % in der 13. Schulstufe.

Tabelle 22: Unterrichtete Schulstufen zu t_1

Schulstufe	*N*	Anteil %
5. Schulstufe	160	73.4
6. Schulstufe	144	66.1
7. Schulstufe	137	62.8
8. Schulstufe	132	60.6
9. Schulstufe	38	17.4
10. Schulstufe	28	12.8
11. Schulstufe	25	11.5
12. Schulstufe	9	4.1
13. Schulstufe	5	2.3

Anmerkung. $N = 218$.

Wie aus Tabelle 23 ersichtlich, konzentriert sich der Unterricht der Quereinsteigenden besonders auf die Sekundarstufe I. Am häufigsten wird die Kombination der 5. bis 8. Schulstufe genannt. Sie betrifft 28.0 % der Befragten. Weitere häufige Kombinationen umfassen die 5. bis 7. Schulstufe mit 7.8 %, die 5. und 6. Schulstufe mit 6.9 % sowie die 5., 6. und 8. Schulstufe mit 6.0 %. Auch Kombinationen aus zwei Schulstufen, etwa der 5. und 7. Schulstufe oder der 7. und 8. Schulstufe, kommen vor, erreichen jedoch geringere Anteile.

Insgesamt zeigt sich eine breite Streuung der unterrichteten Schulstufenkombinationen. Neben den häufigsten Mustern finden sich zahlreiche weitere Kombinationen, die jeweils nur von wenigen Personen genannt werden. Für 1.4 % der Befragten liegen keine Angaben vor.

Tabelle 23: Häufigste Kombination der unterrichteten Schulstufen zu t_1

Kombinationen der Schulstufen	*N*	Anteil %
5. – 8. Schulstufe	61	28.0
5. – 7. Schulstufe	17	7.8
5. – 6. Schulstufe	15	6.9
5., 6. und 8. Schulstufe	13	6.0
5. und 7. Schulstufe	11	5.0
7. und 8. Schulstufe	10	4.6

Anmerkung. $N = 218$.

Zusätzliche Rollen und Aufgaben an der Schule

Zu t_1 zeigt sich, dass die Quereinsteigenden im Schuljahr 2023/24 vielfältige zusätzliche Rollen und Aufgaben übernehmen (Abbildung 24). Am häufigsten werden Ver-

tretungsstunden (69.7 %) und Aufsicht (68.7 %) genannt. Damit gehören kurzfristige beziehungsweise schulorganisatorische Aufgaben für einen großen Teil der Quereinsteigenden zum schulischen Alltag.

Knapp ein Drittel der Befragten gibt weitere zusätzliche Rollen und Aufgaben an (31.3 %). Dazu zählen unter anderem Tätigkeiten als Co-Klassenlehrperson, Mittags- und Nachmittagsbetreuung, Kustodiat, Begabtenförderung sowie Aufgaben im Bereich der schulischen IT.

Weitere Aufgaben werden seltener genannt. 24.4 % sind Lehrpersonen für einzelne Gegenstände, 10.9 % unterrichten in den Lernstunden der ganztägigen Schulform (GLZ). 9.0 % übernehmen eine Klassenlehrpersonfunktion, 7.0 % sind als Sprachförderlehrpersonen tätig und 6.5 % als Inklusionslehrpersonen. 7.8 % geben an, keine zusätzlichen Rollen beziehungsweise Aufgaben zu übernehmen. Insgesamt wird deutlich, dass viele Quereinsteigende neben dem regulären Unterricht bereits zu t_1, d. h. ca. drei Monate nach Beginn ihrer Tätigkeit, in verschiedene schulische Zusatzaufgaben eingebunden sind.

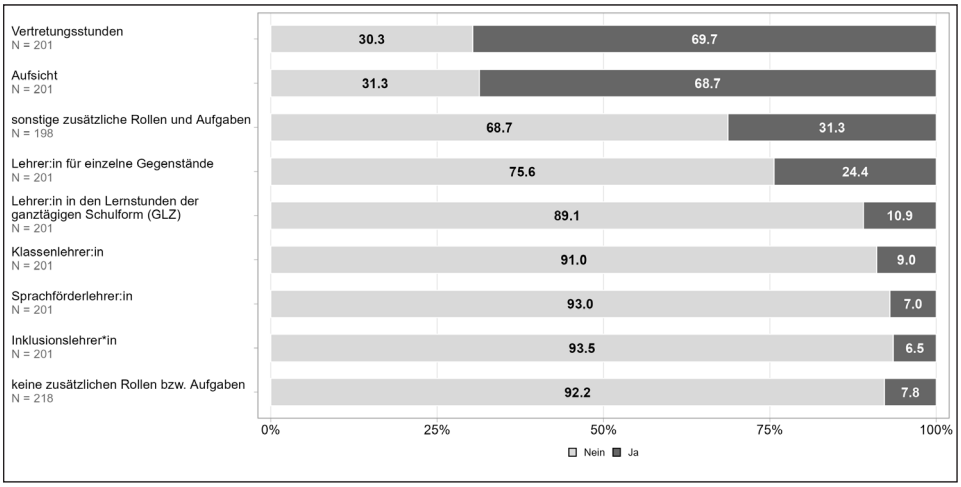


Abbildung 24: Zusätzliche Rollen und Aufgaben an der Schule zu t_1

Personelle Ressourcen im Unterricht

In Bezug auf die Unterstützung während des Unterrichts zeigt sich ein uneinheitliches Bild (Abbildung 25). Zu t_1 und t_3 berichten jeweils rund 60 % der Quereinsteigenden, dass sie phasenweise im Teamteaching unterrichten. Zu t_2 fällt dieser Anteil hingegen deutlich geringer aus. Hier geben nur rund 20 % der Befragten an, im Teamteaching zu unterrichten.

Zusätzlich wurde zu t_1 erhoben, ob während des eigenen Unterrichts Schülerinnen und Schüler durch eine Lehrperson für Inklusions- und Sonderpädagogik unterstützt werden. Dies trifft auf 35.2 % der Quereinsteigenden zu (N = 216). Damit zeigt sich, dass Formen personeller Unterstützung im Unterricht zwar bei einem Teil der Quereinsteigenden vorkommen, jedoch nicht durchgängig über alle Messzeitpunkte hinweg gleich stark ausgeprägt sind.

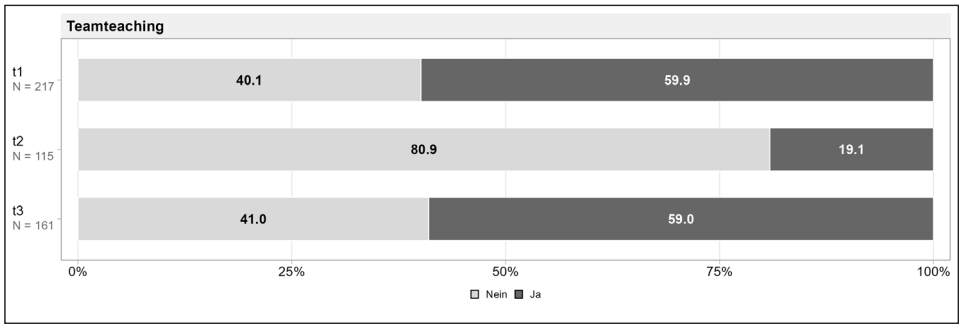


Abbildung 25: Teamteaching zu t_1 bis t_3

A3.2.2 Unterrichtsfächer und Anzahl unterrichteter Fächer

Die Beschreibung der zertifizierten Fächer sowie der im Hochschullehrgang belegten Fächer findet sich in den entsprechenden Kapiteln A1.1.2 und A4.1.2. In Tabelle 24 werden diese Angaben nochmals verdichtet neben den tatsächlich unterrichteten Fächern dargestellt. Die Tabelle zeigt, in welchen Fächern die Quereinsteigenden formal zertifiziert wurden, welche Fächer sie im Hochschullehrgang belegen und in welchen Fächern sie zu den Messzeitpunkten t_0 bis t_3 tatsächlich eingesetzt werden. Da Mehrfachnennungen zu den unterrichteten Fächern möglich waren, bilden die Angaben nicht die Verteilung auf ein einzelnes Hauptfach ab, sondern zeigen das fachliche Spektrum des Unterrichtseinsatzes.

Mathematik ist über alle Messzeitpunkte hinweg das am häufigsten unterrichtete Fach und zugleich sowohl bei den zertifizierten Fächern als auch im Hochschullehrgang am stärksten vertreten. Zu t_0 unterrichten 39.7 % der Quereinsteigenden Mathematik, zu t_1 40.4 %, zu t_2 33.3 % und zu t_3 31.1 %. Daneben sind insbesondere Deutsch, Digitale Grundbildung, Technik und Design, Physik, Biologie und Umweltbildung, Bewegung und Sport, Englisch sowie Kunst und Gestaltung häufig vertreten.

Auffällig ist, dass einige Fächer im Unterrichtseinsatz deutlich häufiger genannt werden als bei der Zertifizierung beziehungsweise im Hochschullehrgang. Dies betrifft vor allem Digitale Grundbildung, Technik und Design sowie Bewegung und Sport. So wurde Digitale Grundbildung von 7.7 % als zertifiziertes Fach und von 1.7 % als Fach des Hochschullehrgangs genannt, im Unterrichtseinsatz liegt der Anteil jedoch zu allen Messzeitpunkten zwischen 18.6 % und 20.1 %. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei Technik und Design sowie bei Bewegung und Sport.

Auch Deutsch gehört über alle Messzeitpunkte hinweg zu den häufig unterrichteten Fächern und zu t_3 geben nochmals mehr Quereinsteigende an, Deutsch zu unterrichten. Geografie und wirtschaftliche Bildung zeigt ebenfalls zu t_3 einen höheren Anteil als zu den vorherigen Messzeitpunkten. Naturwissenschaftlich-technische Fächer wie Physik, Chemie, Informatik und Digitale Grundbildung sind über mehrere Messzeitpunkte hinweg relevant. Zugleich treten auch gestalterische und musische Fächer regelmäßig auf.

Tabelle 24: Zertifizierte Fächer, Fächer im Hochschullehrgang und unterrichtete Fächer zu t_0 bis t_3

Fach[a]	Zert[b]		HLG[b]		t_0		t_1		t_2		t_3	
	N	Anteil %	*N*	Anteil %	*N*	Anteil %	*N*	Anteil %	*N*	Anteil %	*N*	Anteil %
Mathematik	52	29.8	52	29.1	71	39.7	88	40.4	48	33.3	50	31.1
Digitale Grundbildung	13	7.7	3	1.7	36	20.1	41	18.8	29	20.1	30	18.6
Technik und Design	14	8.3	6	3.4	31	17.3	39	17.9	22	15.3	39	24.2
Physik	18	10.7	12	6.7	29	16.2	42	19.3	26	18.1	28	17.4
Deutsch	25	14.9	25	14.0	28	15.6	41	18.8	22	15.3	37	23.0
Bewegung und Sport	5	3.0	6	3.4	24	13.4	35	16.1	19	13.2	26	16.1
Biologie und Umweltbildung	15	8.9	13	7.3	24	13.4	47	21.6	20	13.9	24	14.9
Englisch	12	7.1	11	6.1	23	12.8	27	12.4	24	16.7	22	13.7
Kunst und Gestaltung	15	8.9	11	6.1	21	11.7	36	16.5	22	15.3	29	18.0
Informatik	12	7.1	9	5.0	19	10.6	16	7.3	11	7.6	16	9.9
Chemie	13	7.7	5	2.8	18	10.1	18	8.3	15	10.4	21	13.0
Deutsch als Fremdsprache	9	5.4	1	0.6	16	8.9	20	9.2	11	7.6	14	8.7
Geografie und wirtschaftliche Bildung	22	13.1	8	4.5	13	7.3	22	10.1	12	8.3	28	17.4
Musik	8	4.8	8	4.5	13	7.3	22	10.1	9	6.2	8	5.0
Bildungs- und Berufsorientierung	4	2.4	1	0.6	7	3.9	3	1.4	3	2.1	9	5.6
Berufs- und Lebensorientierung	3	1.8	1	0.6	7	3.9	5	2.3	3	2.1	4	2.5
Darstellende Geometrie	0	0.0	0	0.0	5	2.8	5	2.3	1	0.7	4	2.5
Geschichte und politische Bildung	3	1.8	2	1.1	4	2.2	10	4.6	4	2.8	10	6.2
Ernährung und Haushalt	2	1.2	2	1.1	3	1.7	6	2.8	1	0.7	5	3.1
Instrumentalmusik	0	0.0	1	0.6	2	1.1	2	0.9	1	0.7	1	0.6
Ethik	1	0.6	1	0.6	1	0.6	1	0.5	1	0.7	1	0.6
Italienisch	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	1	0.7	0	0.0
Religion	0	0.0	0	0.0	1	0.6	2	0.9	1	0.7	3	1.9
Französisch	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0	1	0.6
Psychologie und Philosophie	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.7	1	0.6
Spanisch	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6

Anmerkung. N_{t0} = 179, fehlend t_0 = 12; N_{t1} = 218, fehlend t_1 = 0; N_{t2} = 144, fehlend t_2 = 24; N_{t3} = 161, fehlend $_{t3}$ = 8. Zert = zertifiziertes Fach; HLG = Fach, das im Hochschullehrgang belegt wird.

[a] Dargestellt sind Fächer, die mindestens zu einem Messzeitpunkt genannt wurden. Mehrfachnennungen waren möglich. [b] „Zert“ und „HLG“ beziehen sich auf Angaben zu t0.

Insgesamt zeigt sich ein breites fachliches Einsatzspektrum der Quereinsteigenden. Zugleich liegen klare Schwerpunkte in Mathematik, Deutsch sowie in naturwissenschaftlich-technischen und gestalterischen Fächern. Die teilweise deutlichen Unterschiede zwischen zertifizierten Fächern, Fächern im Hochschullehrgang und tatsächlich unterrichteten Fächern machen sichtbar, dass der schulische Einsatz der Quereinsteigenden nicht immer deckungsgleich mit dem formalen fachlichen Profil ist.

Anzahl unterrichtete Fächer

Abbildung 26 zeigt, wie viele Fächer die Quereinsteigenden zu den jeweiligen Messzeitpunkten angaben, zu unterrichten. Über die vier Messzeitpunkte hinweg deutet sich insgesamt eine leichte Verschiebung hin zu mehr unterrichteten Fächern an. Zu t_0 und t_1 entfallen die größten Anteile auf Quereinsteigende, die zwei Fächer unterrichten (t_0: 32.3 %, t_1: 33.5 %), gefolgt von Personen mit einem Fach (t_0: 29.9 %, t_1: 28.4 %). Ab t_2 und insbesondere zu t_3 nimmt der Anteil der Quereinsteigenden, die drei Fächer unterrichten, deutlich zu (t_2: 25.0 %, t_3: 28.1 %) und liegt zu t_3 nur noch knapp unter dem Anteil der Personen mit zwei Fächern (29.4 %). Gleichzeitig sinkt der Anteil der Quereinsteigenden, die nur ein Fach unterrichten, von 29.9 % zu t_0 auf 22.2 % zu t_3. Die Kategorien mit vier oder mehr Fächern bleiben über alle Messzeitpunkte hinweg vergleichsweise selten. Gleichwohl zeigen sich zu t_3 vereinzelt auch sehr hohe Fachzahlen.

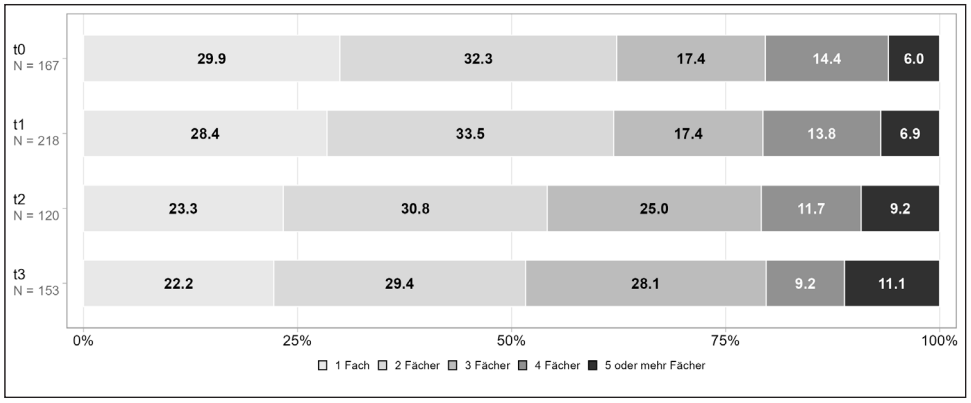


Abbildung 26: Anzahl unterrichtete Fächer über alle Messzeitpunkte

A3.2.3 Fachfremdes Unterrichten

Fachfremdes Unterrichten bezeichnet im Folgenden den Unterricht in Fächern, für die die Quereinsteigenden im Rahmen des Zertifizierungsverfahrens nicht zertifiziert wurden. Zunächst zeigt sich, dass fachfremdes Unterrichten sowohl zum Messzeitpunkt t_2 als auch zum Messzeitpunkt t_3 für einen erheblichen Teil der Quereinsteigenden relevant ist.

Zum Messzeitpunkt t_2 geben 37.5 % der Quereinsteigenden mit gültigen Angaben an, kein Fach fachfremd zu unterrichten. 25.0 % unterrichten ein Fach und 21.7 % zwei Fächer fachfremd. Kleinere Anteile entfallen auf drei Fächer (9.2 %), vier Fächer (4.2 %) sowie fünf oder mehr Fächer (2.4 %).

Zum Messzeitpunkt t_3 liegen von 151 der 161 Quereinsteigenden gültige Angaben vor. 37.1 % geben an, keine fachfremden Fächer zu unterrichten. Gleichzeitig unterrichtet mit 62.9 % eine Mehrheit mindestens ein Fach fachfremd. 23.2 % nennen ein fachfremdes Fach, 24.5 % zwei fachfremde Fächer und 9.9 % drei fachfremde Fächer. Kleinere Anteile unterrichten vier fachfremde Fächer (2.0 %), fünf oder mehr fachfremde Fächer (3.3 %; Abbildung 27).

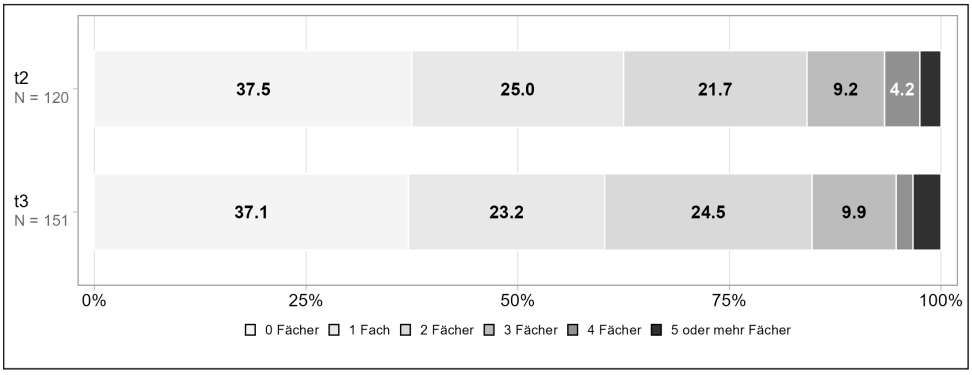


Abbildung 27: Anzahl fachfremd unterrichteter Fächer zu t_2 und t_3

Die Quereinsteigenden, die zu t_2 fachfremd unterrichteten, wurden nach den Gründen dafür gefragt. Bei der Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Vorgegeben waren vier mögliche Gründe: das Erreichen einer vollen Unterrichtsverpflichtung, der Wunsch der Schulleitung, der Wunsch der Bildungsdirektion sowie finanzielle Gründe. Zusätzlich konnten unter „Sonstiges" weitere Gründe offen angegeben werden. Tabelle 25 zeigt die daraus entstandenen Antwortkombinationen

Insgesamt liegen Angaben von 75 Personen vor. Dabei zeigt sich zunächst deutlich, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle spielt. 33 Personen beziehungsweise 44.0 % der Befragten nennen ausschließlich den Wunsch der Schulleitung als Grund für fachfremdes Unterrichten. Berücksichtigt man zusätzlich jene Personen, die die Schulleitung in Kombination mit weiteren Gründen angeben, wird dieser Befund noch deutlicher. Insgesamt wird die Schulleitung von 50 Personen genannt, also von zwei Dritteln der Befragten.

Die zweithäufigste Antwortkategorie bilden offene Angaben unter „Sonstiges". 15 Personen beziehungsweise 20.0 % nennen ausschließlich weitere Gründe. Hinzu kommen vier Personen, die Sonstiges gemeinsam mit der Schulleitung angeben. Insgesamt verweisen damit 19 Personen auf weitere, nicht in den geschlossenen Antwortoptionen erfasste Gründe. Diese offenen Angaben umfassen beispielsweise den eigenen Wunsch, fachfremd zu unterrichten, oder schulorganisatorische Situationen wie den Ausfall einer Lehrperson.

Auch die volle Unterrichtsverpflichtung spielt eine relevante, aber deutlich nachgeordnete Rolle. Ausschließlich dieser Grund wird von sechs Personen beziehungsweise 8.0 % genannt. Weitere Personen nennen die volle Unterrichtsverpflichtung in Kombination mit der Schulleitung und teilweise mit finanziellen Gründen. Insgesamt tritt dieser Grund bei 17 Personen auf.

Finanzielle Gründe sowie der Wunsch der Bildungsdirektion werden demgegenüber nur selten genannt. Finanzielle Gründe erscheinen in mehreren kleineren Antwortkombinationen, insgesamt jedoch nur bei wenigen Personen. Der Wunsch der Bildungsdirektion wird ausschließlich in Kombination mit der Schulleitung genannt und betrifft zwei Personen beziehungsweise 2.7 % der Befragten. Ebenfalls zwei Personen geben keinen Grund an.

Zusammenfassend zeigt sich, dass fachfremdes Unterrichten bei den befragten Quereinsteigenden vor allem durch schulinterne Anforderungen geprägt ist. Besonders der Wunsch der Schulleitung stellt den mit Abstand häufigsten Grund dar. Daneben deuten die offenen Angaben darauf hin, dass fachfremdes Unterrichten auch durch konkrete schulorganisatorische Situationen oder individuelle Präferenzen zustande kommen kann. Aspekte wie finanzielle Gründe oder Vorgaben der Bildungsdirektion spielen demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle.

Tabelle 25: Gründe für fachfremdes Unterrichten zu t_2

Kombination	***N***	**Anteil %**
Schulleitung	33	44.0
Sonstiges: Weitere Gründe	15	20.0
Volle Unterrichtsverpflichtung und Schulleitung	7	9.3
Volle Unterrichtsverpflichtung	6	8.0
Schulleitung und Sonstiges: Weitere Gründe	4	5.3
Volle Unterrichtsverpflichtung, Schulleitung und finanzielle Gründe	3	4.0
Schulleitung und Bildungsdirektion	2	2.7
Schulleitung und finanzielle Gründe	1	1.3
finanzielle Gründe	1	1.3
volle Unterrichtsverpflichtung und finanzielle Gründe	1	1.3
kein Grund genannt	2	2.7

Anmerkung. $N = 75$. Mehrfachauswahl. Prozentwerte beziehen sich auf gültige Fälle.

Anschließend stellt sich die Frage, wie die Quereinsteigenden fachliche und fachdidaktische Grundlagen für die fachfremd unterrichteten Fächer erwerben (Abbildung 28). Beim Erwerb fachlicher Grundlagen dominieren selbstständige und schulnahe Formen des Wissenserwerbs. 73.3 % der Quereinsteigenden eignen sich die fachlichen Grundlagen im Selbststudium an. Zudem nutzen sie Begleitmaterialien von Lehrmitteln (58.7 %), fragen Kolleginnen und Kollegen (57.3 %) oder greifen auf Kenntnisse aus einer früheren Ausbildung zurück (53.3 %). Angebote der Pädagogischen Hochschule spielen hier eine geringere Rolle: 8.0 % besuchen Vorlesungen an der PH, 2.7 %

nutzen Beratungsangebote. Nur eine Person (1.3 %) gibt an, über keine fachlichen Grundlagen zu verfügen.

Auch für den Erwerb fachdidaktischer Grundlagen nutzen die Quereinsteigenden vor allem informelle und praxisnahe Zugänge (Abbildung 28). Am häufigsten fragen sie Kolleginnen und Kollegen um Rat (78.7 %), eignen sich die Grundlagen im Selbststudium an (74.7 %) oder greifen auf Begleitmaterialien von Lehrmitteln zurück (72.0 %). Weitere 45.3 % wenden sich an ihre Mentorinnen und Mentoren. Angebote der Pädagogischen Hochschule werden deutlich seltener genutzt: 22.7 % besuchen Vorlesungen an der PH, 6.7 % nutzen Beratungsangebote, allerdings stärker als zum Erwerb fachwissenschaftlicher Kenntnisse. Ein kleiner Teil der Quereinsteigenden (5.3 %) gibt an, über keine fachdidaktischen Grundlagen zu verfügen.

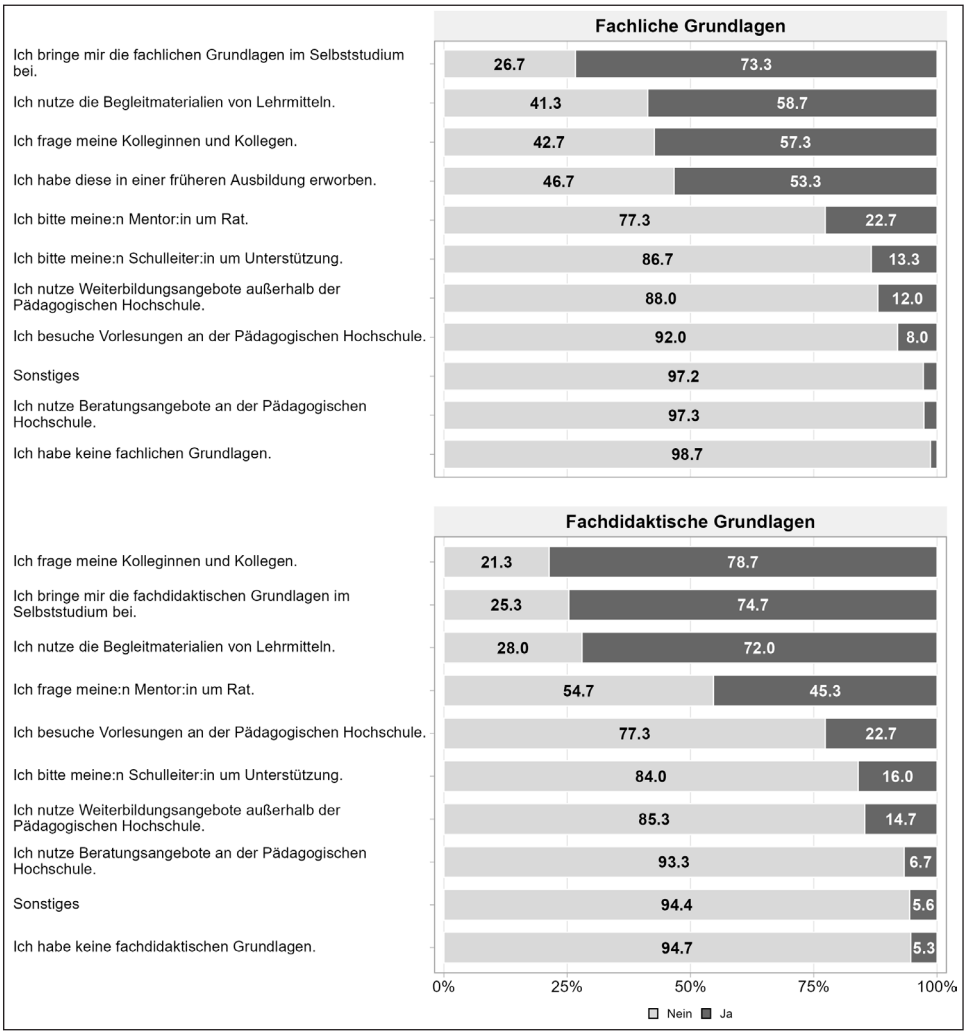


Abbildung 28: Erwerb fachlicher und fachdidaktischer Grundlagen für fachfremd unterrichtete Fächer (N = 75) zu t_2

Insgesamt fühlen sich die Quereinsteigenden eher kompetent, fachfremd zu unterrichten (M = 4.49, SD = 1.20). 54.1 % schätzen sich als kompetent bis sehr kompetent ein. Gleichzeitig geben 18.9 % der Quereinsteigenden an, sich eher nicht kompetent zu fühlen. Damit zeigt sich ein überwiegend positives Kompetenzerleben, zugleich aber auch ein relevanter Anteil von Personen mit Unsicherheiten im fachfremden Unterricht (Abbildung 29).

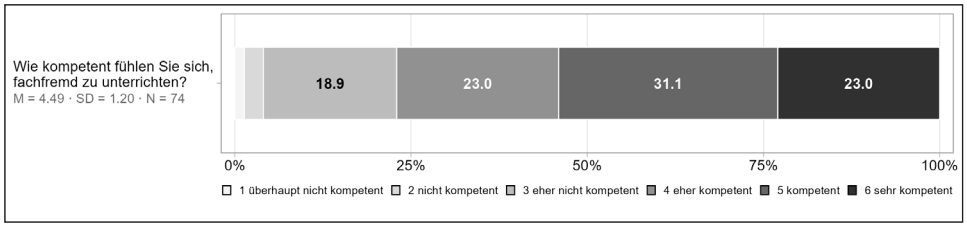


Abbildung 29: Globale Einschätzung der Kompetenz für fachfremdes Unterrichten zu t_2

A3.2.4 Entlohnung, Vordienstzeiten und Zufriedenheit mit der Anstellung

Zum Messzeitpunkt t_2 berichten 45.1 % der Befragten, dass die Anrechnung der Vordienstzeiten für die Gehaltseinstufung bereits abgeschlossen ist. 37.5 % geben an, dass dies noch nicht der Fall sei, während von 17.4 % keine Angabe vorliegt. Bis zur definitiven Anrechnung vergingen im Durchschnitt 5.55 Monate (SD = 3.57, N = 65), bei einer Spannweite von 0 bis 13 Monaten.

Die erfolgte Anrechnung wird auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ im Mittel als eher nachvollziehbar eingeschätzt (M = 4.44, SD = 1.71, N = 63). Die Spannweite der Antworten zeigt jedoch, dass die Einschätzungen deutlich variieren. So reichen sie von einer nicht nachvollziehbaren bis zu einer sehr gut nachvollziehbaren Bewertung.

A3.3 Mentoring und berufsbegleitende Unterstützung

Das folgende Kapitel widmet sich dem Mentoring und der berufsbegleitenden Unterstützung der Quereinsteigenden. Zunächst wird die Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren global eingeschätzt (Kapitel A3.3.1). Anschließend werden das Kennenlernen der Mentorin oder des Mentors sowie die fachliche Passung betrachtet (Kapitel A3.3.2). Darauf folgen Auswertungen zu Kontakten und Austauschformaten (Kapitel A3.3.3) sowie zu den Inhalten der Betreuungsgespräche (Kapitel A3.3.4). Abschließend werden die wahrgenommene Betreuungsqualität, Feedback- und Bewertungsprozesse sowie die Mentoringstile und der Betreuungsansatz dargestellt (Kapitel A3.3.5 bis A3.3.7). Ergänzend hierzu werden in Kapitel A6 ausgewählte Skalen und Inhalte aus der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren berichtet, sodass die Einschätzungen der Quereinsteigenden dort teilweise durch die Sicht der betreuenden Personen gespiegelt werden.

A3.3.1 Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren

Die Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren wird zu den Messzeitpunkten t_1 und t_2 bei einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 7 „sehr gut“ sehr positiv eingeschätzt (Abbildung 30). Zum Messzeitpunkt t_1 liegt der Mittelwert bei $M = 5.83$ ($SD = 1.34$). 38.0 % der Quereinsteigenden beurteilen die Zusammenarbeit als sehr gut, weitere 33.7 % als gut. Damit schätzen mehr als zwei Drittel die Zusammenarbeit als klar positiv ein. Niedrige Bewertungen kommen demgegenüber nur vereinzelt vor.

Zum Messzeitpunkt t_2 fällt die Einschätzung nochmals leicht positiver aus ($M = 5.90$, $SD = 1.63$). Auffällig ist vor allem die starke Konzentration auf den Höchstwert. 55.4 % der Quereinsteigenden beurteilen ihre Zusammenarbeit als sehr gut, weitere 17.0 % als gut. Auch zu diesem Zeitpunkt dominieren damit deutlich die positiven Beurteilungen, während kritische Einschätzungen nur einen kleinen Anteil ausmachen. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor von den Quereinsteigenden über beide Messzeitpunkte hinweg als sehr gut erlebt wird.

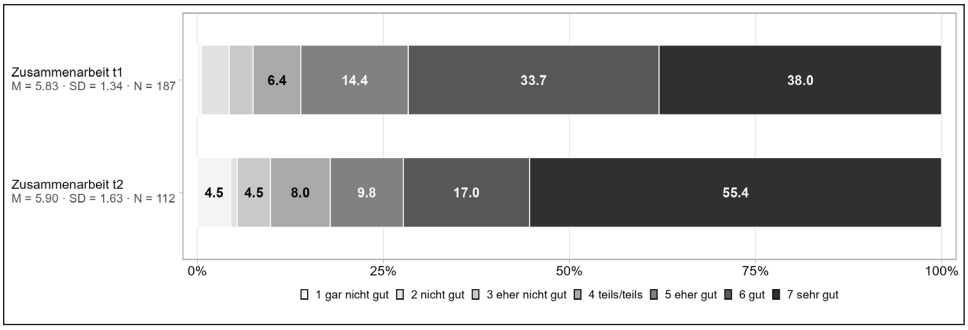


Abbildung 30: Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren zu t_1 und t_2

A3.3.2 Kennenlernen der Mentorinnen und Mentoren und fachliche Passung

Zu t_1, drei Monate nach Beginn des Unterrichts, haben 95.9 % der Quereinsteigenden die Mentorin oder den Mentor kennengelernt. 2.8 % haben die für sie zuständige Person noch nicht kennengelernt und von 1.4 % liegt keine Angabe vor. Die sechs Personen, welche die Mentorin oder den Mentor nicht kennengelernt haben, sind sowohl an einer Mittelschule wie auch an einer allgemeinbildenden höheren Schule angestellt.

Wie Abbildung 31 verdeutlicht, unterrichten zum Messzeitpunkt t_1 82.5 % der Mentorinnen und Mentoren ein Fach, für das die Quereinsteigenden zertifiziert sind. Zu t_2 beträgt dieser Anteil noch 56.0 %. Bezüglich der fachlichen Passung fallen die Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten jedoch gering aus. 15.8 % der Mentorinnen und Mentoren zu t_1 und 14.4 % zu t_2 unterrichten mindestens zwei

der Fächer der Quereinsteigenden. 51.7 % beziehungsweise 49.2 % unterrichten eines dieser Fächer. 31.0 % beziehungsweise 31.4 % unterrichten andere Fächer. 1.5 % der Quereinsteigenden zu t_1 und 5.1 % zu t_2 antworteten mit „weiß ich nicht". Bei den 11 Quereinsteigenden, die an mehreren Schulstandorten unterrichten, waren die Mentorinnen und Mentoren meistens an dem Schulstandort angestellt, an dem die Quereinsteigenden ihr größtes Pensum haben. Zu t_2 unterrichteten 15.3 % mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor im Teamteaching, 64.6 % taten das nicht und von 20.1 % liegt keine Angabe vor.

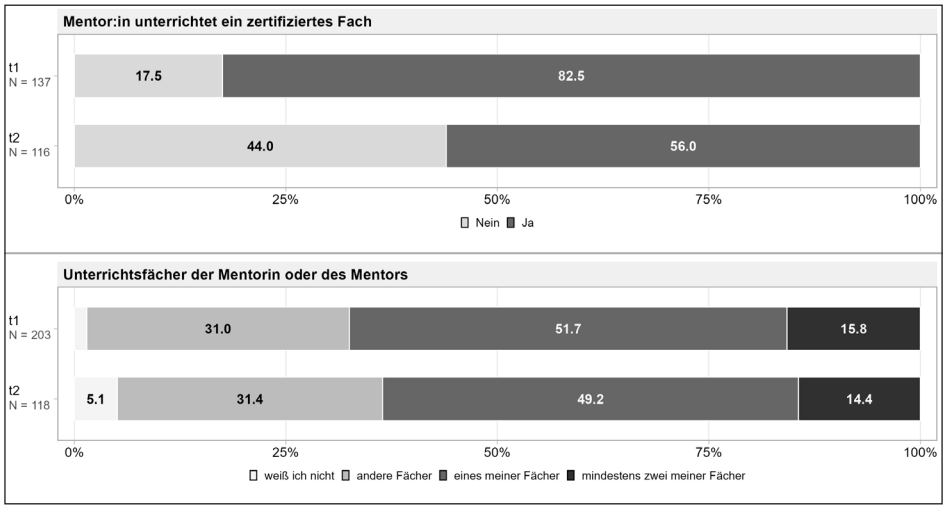


Abbildung 31: Fachliche Passung der Mentorin oder des Mentors zu t_1 und t_2

A3.3.3 Häufigkeit der Besprechungen und Austausch mit den Mentorinnen und Mentoren

Die Quereinsteigenden treffen sich mit den Mentorinnen und Mentoren in unterschiedlicher Häufigkeit zu Besprechungen, etwa um methodische Fragen oder schwierige Unterrichtssituationen gemeinsam zu reflektieren (Abbildung 32). Zum Messzeitpunkt t_1 berichten 8.3 %, dass solche Besprechungen täglich stattfinden. 16.1 % geben an, sich mehrmals pro Woche zu treffen, weitere 18.5 % einmal pro Woche. Damit haben 42.9 % der Quereinsteigenden mindestens einmal pro Woche einen formellen Austausch mit der Mentorin oder dem Mentor. Weitere 18 % treffen sich einmal alle zwei Wochen. Zugleich zeigt sich, dass formelle Besprechungen nicht für alle in einem dichten Rhythmus stattfinden. 15.6 % nennen einen monatlichen Austausch, kleinere Anteile berichten noch seltener von Besprechungen. 12.7 % wählen die Kategorie „Anders".

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigt sich ein ähnliches Bild. 11.0 % treffen die Mentorinnen und Mentoren täglich, 14.4 % mehrmals pro Woche und 16.1 % einmal pro Woche. Auch hier findet bei einem beachtlichen Teil der Quereinsteigenden ein regelmäßiger, aber nicht unbedingt enger formeller Austausch statt.

Deutlich häufiger als diese formellen Besprechungen findet der informelle Austausch statt, etwa in einer Kaffeepause im Lehrerzimmer. Zu t_1 geben 42.0 % der Quereinsteigenden an, sich täglich informell mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor auszutauschen. 26.3 % berichten von einem Austausch mehrmals pro Woche, weitere 13.7 % von einem Austausch einmal pro Woche. Damit haben zu diesem Zeitpunkt über 80 % der Quereinsteigenden mindestens einmal pro Woche Gelegenheit zu einem informellen Kontakt mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor. Zu t_2 ist dieses Muster sehr ähnlich. 44.4 % nennen einen täglichen informellen Austausch, 23.9 % einen Austausch mehrmals pro Woche und 12.8 % einmal pro Woche.

Es wird deutlich, dass der Kontakt zu den Mentorinnen und Mentoren häufig nicht nur über formell geplante Besprechungen, sondern in hohem Maß auch über informelle Begegnungen im Schulalltag gehalten wird. Gerade diese informellen Austauschgelegenheiten dürften für viele Quereinsteigende eine wichtige Ergänzung zur formellen Begleitung darstellen. Die Mentorinnen und Mentoren wurden ebenfalls nach ihrer Rückmeldung zum Mentoring gefragt (Kapitel A6.2.6).

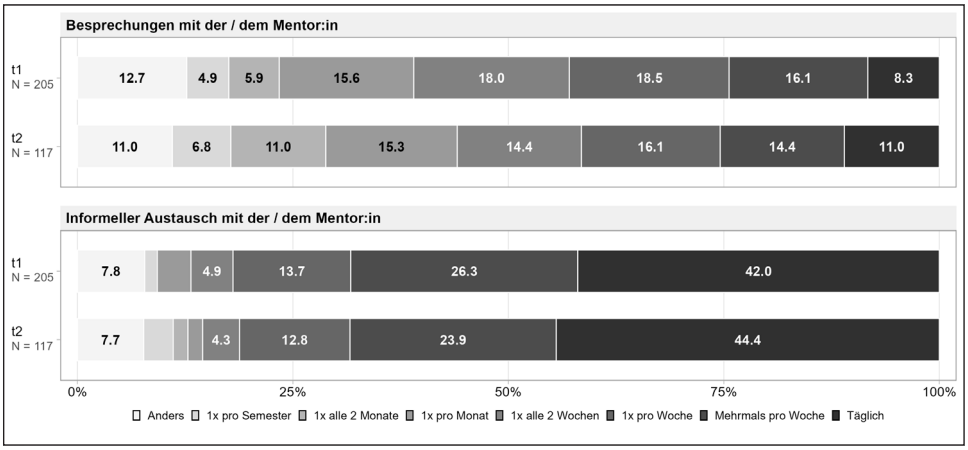


Abbildung 32: Häufigkeit der Treffen mit den Mentorinnen und Mentoren zu t_1 und t_2

Abbildung 33 zeigt, wie häufig Quereinsteigende Unterrichtsbesuche durch die Mentorinnen und Mentoren erhalten oder selbst den Unterricht ihrer Mentorinnen und Mentoren hospitieren. Zum Messzeitpunkt t_1 geben 11.7 % der Quereinsteigenden an, dass ihre Mentorin oder ihr Mentor ihren Unterricht einmal pro Woche besucht. Weitere 4.4 % berichten von einem Besuch einmal alle zwei Wochen. Bei 31.2 % finden Unterrichtsbesuche in einem ein- bis zweimonatigem Rhythmus statt, 14.6 % werden einmal pro Semester hospitiert. 18.5 % geben an, dass ihr Unterricht vier Monate nach Schulbeginn noch nicht besucht wurde.

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigt sich insgesamt, dass Mentorinnen und Mentoren den Unterricht der Quereinsteigenden etwas häufiger besuchen als zu t_1. 17.0 % der Quereinsteigenden berichten von einem Unterrichtsbesuch einmal pro Woche oder einmal alle zwei Wochen. Bei 36.5 % finden Besuche in einem ein- bis zweimonatigen Rhythmus statt, 22.0 % berichten von einem Besuch pro Semester. Der Anteil derjenigen,

die noch nie einen Besuch durch die Mentorin oder den Mentor erhalten haben, liegt bei 10.2 %.

Hospitationen im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren kommen insgesamt weniger häufig vor als Hospitationen der Mentorinnen und Mentoren im Unterricht der Quereinsteigenden. Zum Messzeitpunkt t_1 geben 35.6 % an, bislang noch nie im Unterricht ihrer Mentorin oder ihres Mentors hospitiert zu haben. Zu t_2 liegt dieser Anteil bei 25.2 %. 6.8 % zu t_1 beziehungsweise 21.8 % zu t_2 hospitieren einmal pro Semester. Zugleich fällt auf, dass 11.7 % zu t_1 und 7.6 % zu t_2 den Unterricht der Mentorinnen und Mentoren einmal pro Woche besuchen. Dabei dürfte es sich zumindest teilweise um Quereinsteigende handeln, die gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren im Teamteaching unterrichten.

Es deutet sich von t_1 zu t_2 eine Zunahme der Hospitationen an. Während Unterrichtsbesuche durch die Mentorinnen und Mentoren bereits zu t_1 für einen beachtlichen Teil der Quereinsteigenden stattfinden, scheint die Hospitation im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren im Verlauf des Programms an Bedeutung zu gewinnen.

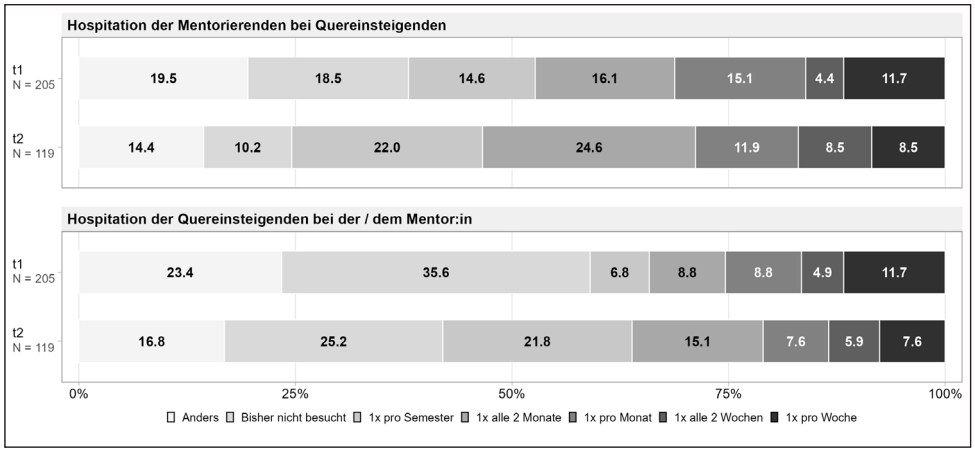


Abbildung 33: Hospitationen zwischen Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren zu t_1 und t_2

A3.3.4 Inhalte der Gespräche zwischen Mentorinnen und Mentoren und Quereinsteigenden

Die Quereinsteigenden wurden gefragt, welche Inhalte in den Betreuungsgesprächen zwischen ihnen und den Mentorinnen und Mentoren thematisiert wurden. Die Quereinsteigenden schätzten dazu auf einer fünfstufigen Skala von 1 „nie“ bis 5 „immer“ ein, wie häufig verschiedene Themenbereiche in den Gesprächen mit dem Mentor, bzw. der Mentorin zur Sprache kamen. Die Auswertung unterscheidet zwischen Themen aus den Bereichen *Unterricht und Planung*, *Klassenführung und Beziehungen* sowie *Schule, Organisation und Belastung* (Abbildung 34).

Zu t_1 zeigt sich, dass sich die Gespräche im Bereich *Unterricht und Planung* am häufigsten auf Unterrichtsmethoden beziehen (M = 3.34, SD = 1.15). 15.9 % der Quereinsteigenden geben an, dass dieses Thema immer zur Sprache kommt. Auch Unterrichtsvorbereitung (M = 3.23, SD = 1.16) und Leistungsbeurteilung (M = 3.21, SD = 1.14) werden vergleichsweise häufig thematisiert. Zugleich wird deutlich, dass diese Bereiche bei rund einem Viertel der Quereinsteigenden nie oder nur selten angesprochen werden.

Auch im Bereich *Klassenführung und Beziehungen* nehmen mehrere Themen jeweils einen wichtigen Platz ein. Die Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung (M = 3.24, SD = 1.19) und die Klassenführung (M = 3.20, SD = 1.18) sind für viele Quereinsteigende häufig Gesprächsthema. Elternarbeit scheint demgegenüber eine geringere Rolle zu spielen (M = 2.67, SD = 1.12). 44 % der Quereinsteigenden geben sogar an, dass dieses Thema im Mentoring nie oder selten zur Sprache komme.

Innerhalb des Bereichs *Schule, Organisation und Belastung* werden administrative und organisatorische Fragen im Durchschnitt am häufigsten besprochen (M = 3.44, SD = 1.11). Themen wie die Zusammenarbeit im Kollegium (M = 2.97, SD = 1.20), die persönliche Belastung (M = 2.62, SD = 1.21) oder die Work-Life-Balance (M = 2.40, SD = 1.29) werden dagegen im Vergleich zu den anderen Themenbereichen insgesamt selten thematisiert.

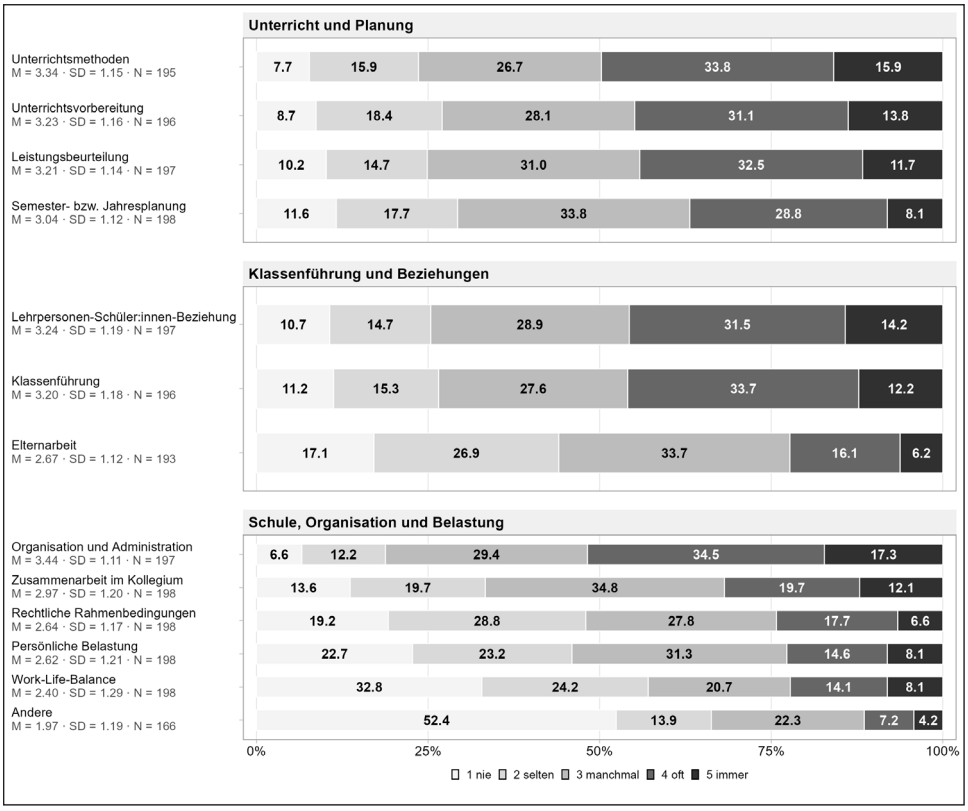


Abbildung 34: Themen in Betreuungsgesprächen mit den Mentorinnen und Mentoren zu t_1

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigen sich leichte Verschiebungen in den Themen, die zwischen Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren angesprochen werden (Abbildung 35). Mehrere Themen werden in t_2 häufiger als bei t_1 in der Kategorie „immer" verortet. Dies betrifft insbesondere die Bereiche *Unterricht und Planung* sowie *Klassenführung und Beziehungen*.

Im Bereich *Unterricht und Planung* gehören Unterrichtsinhalte (M = 3.57, SD = 1.30) und Unterrichtsmethoden (M = 3.50, SD = 1.17) weiterhin zu den am häufigsten thematisierten Bereichen. Die Semester- und Jahresplanung nimmt demgegenüber einen weniger zentralen Stellenwert ein (M = 2.92, SD = 1.15).

Im Bereich *Schule, Organisation und Belastung* bleiben administrative und organisatorische Fragen auch rund zehn Monate nach dem Beginn des Quereinstiegs ein zentrales Gesprächsthema (M = 3.40, SD = 1.19). Die persönliche Belastung und die Work-Life-Balance spielen in den Betreuungsgesprächen dagegen weiterhin eine deutlich geringere Rolle.

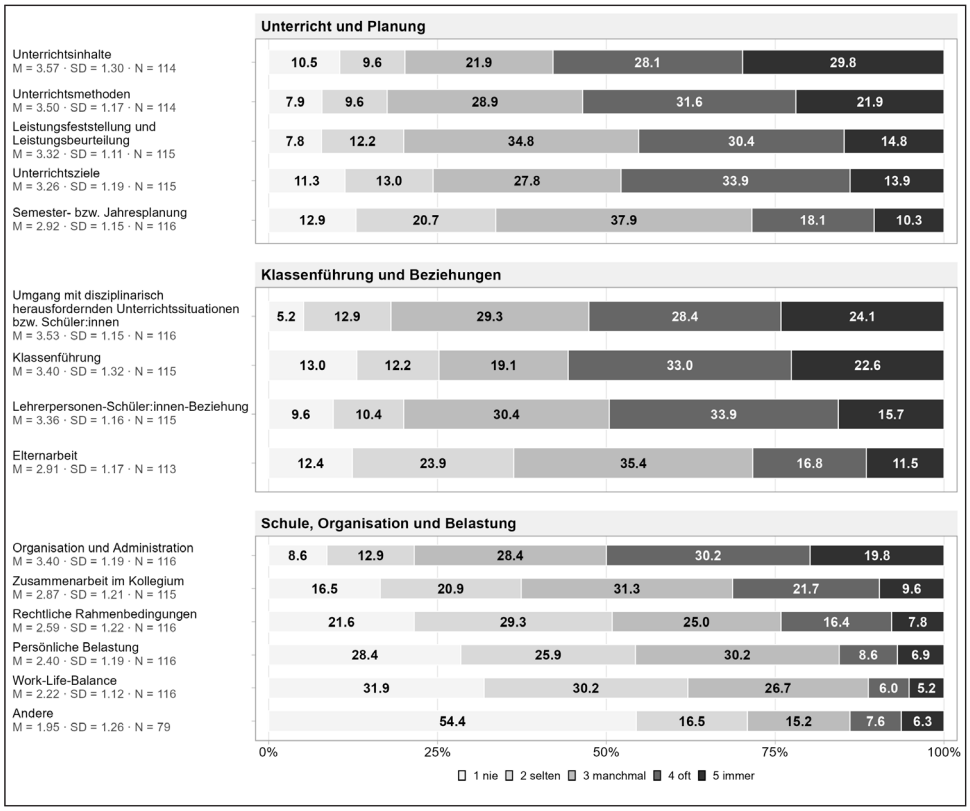


Abbildung 35: Themen in Betreuungsgesprächen mit den Mentorinnen und Mentoren zu t_2

A3.3.5 Wahrgenommene Betreuungsqualität

Zum Messzeitpunkt t_1 berichten die Quereinsteigenden insgesamt von einer sehr positiven Beziehung zu ihren Mentorinnen und Mentoren und fühlen sich mehrheitlich gut unterstützt (Abbildung 36). Die höchste Zustimmung erhält die Aussage, dass die Mentorin oder der Mentor auf ihre Fragen eingeht (M = 5.27, SD = 0.98). Ebenfalls hohe Zustimmung erfahren die Aussagen, dass die Quereinsteigenden ihre Anliegen offen ansprechen können (M = 5.04, SD = 1.14), dass sich die Mentorin oder der Mentor ausreichend Zeit für sie nimmt (M = 4.89, SD = 1.25) und dass sie sich durch die Mentorin oder den Mentor gut unterstützt fühlen (M = 4.76, SD = 1.16). Gleichzeitig zeigt die Verteilung, dass rund 13 % der Quereinsteigenden diese Unterstützung nicht oder eher nicht erhalten.

Im Bereich der *Entwicklungsorientierung* fällt die Einschätzung ebenfalls überwiegend positiv aus. Die Anregungen der Mentorinnen und Mentoren werden im Durchschnitt als sehr hilfreich erlebt (M = 5.04, SD = 1.06). Etwas zurückhaltender werden die Aussagen beurteilt, dass die Mentorin oder der Mentor Strategien für den Umgang mit emotional bedeutsamen Situationen vermittelt (M = 4.42, SD = 1.40) und dazu ermutigt, die eigene Lehrpraxis aktiv zu reflektieren (M = 4.36, SD = 1.45). Bei beiden Aussagen zeigt sich, dass nahezu ein Viertel der Quereinsteigenden diese Unterstützung überhaupt nicht bis eher nicht wahrnimmt. Eine Mehrheit der Quereinsteigenden hat die Möglichkeit, der Mentorin oder dem Mentor *Feedback zur Betreuung* zu geben (M = 4.44, SD = 1.53). Für knapp ein Viertel der Quereinsteigenden ist dies allerdings nicht möglich.

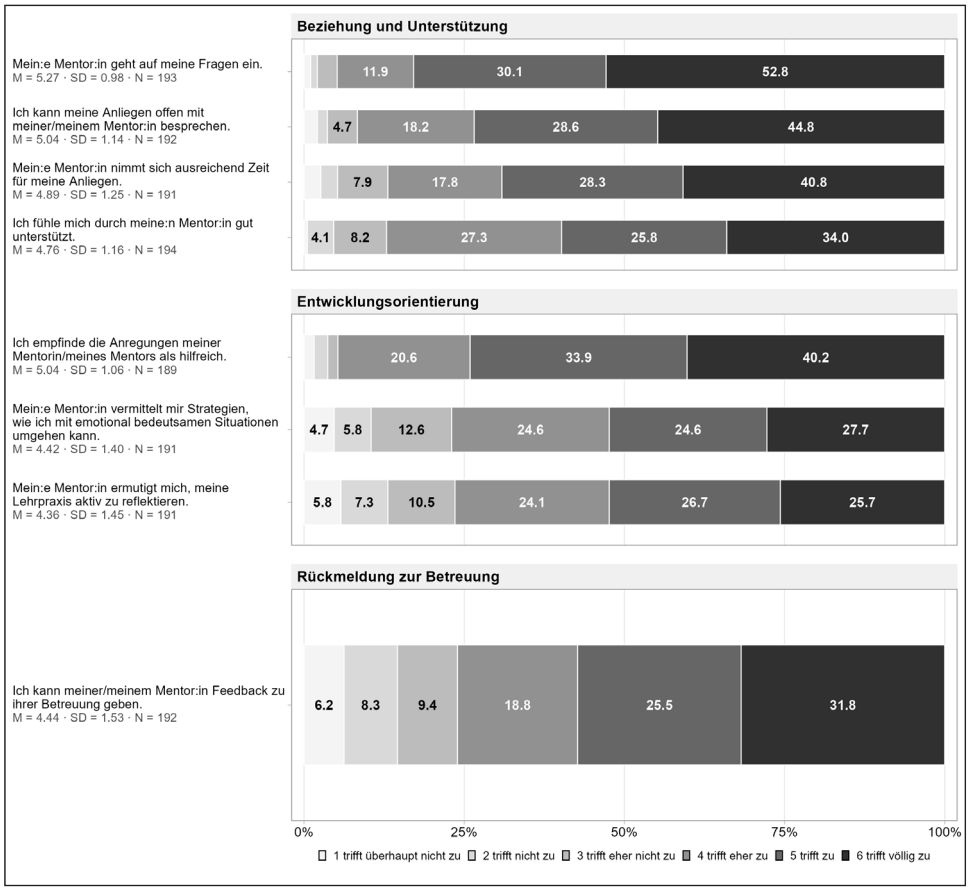


Abbildung 36: Wahrgenommene Betreuungsqualität durch die Mentorinnen und Mentoren zu t_1

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigt sich ein ähnliches Muster wie zu t_1 (Abbildung 37). Am stärksten stimmen die Quereinsteigenden sechs Monate nach der letzten Befragung der Aussage zu, dass die Mentorin oder der Mentor auf ihre Fragen eingeht (M = 5.10, SD = 1.21). Ebenfalls positiv werden die Aussagen bewertet, dass sie ihre Anliegen offen besprechen können (M = 4.98, SD = 1.39), dass sich die Mentorin oder der Mentor ausreichend Zeit nimmt für die Anliegen der Quereinsteigenden (M = 4.81, SD = 1.46) und dass sie sich gut unterstützt fühlen (M = 4.81, SD = 1.55). Zugleich wird in der Verteilung der Antworten sichtbar, dass 16.4 % der Quereinsteigenden angeben, sich überhaupt nicht, nicht oder eher nicht gut unterstützt zu fühlen.

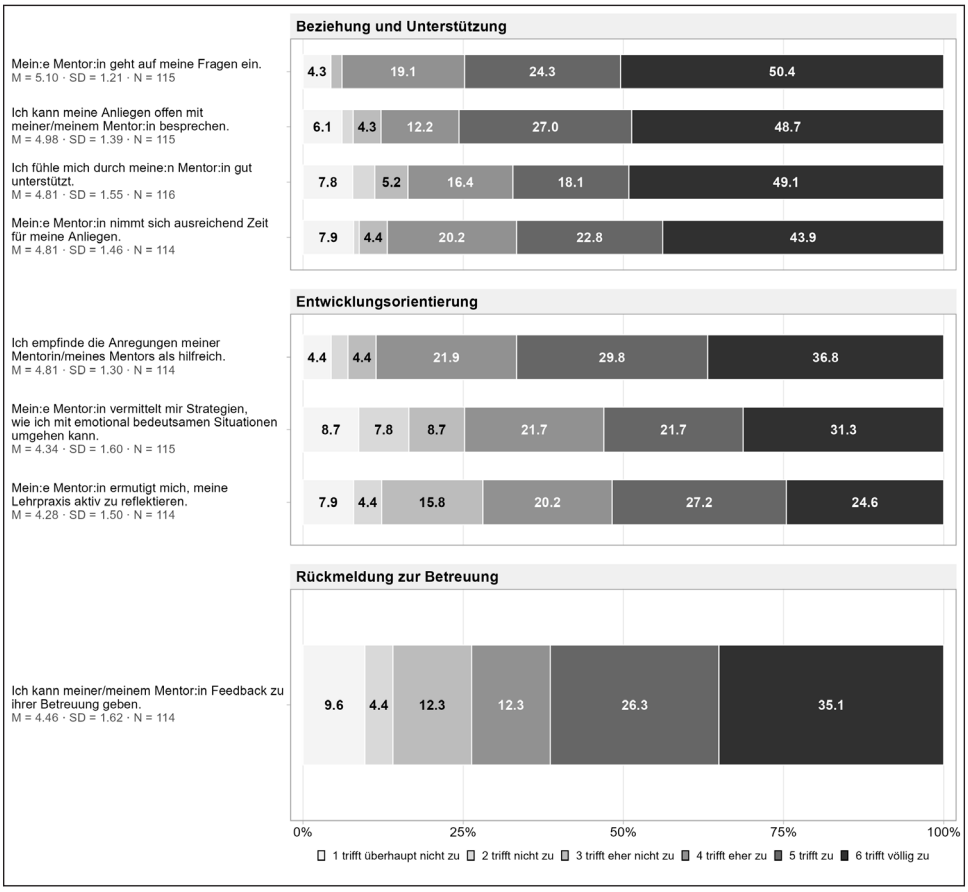


Abbildung 37: Wahrgenommene Betreuungsqualität durch die Mentorinnen und Mentoren zu t_2

Bei der *Entwicklungsorientierung* bleibt das Bild ähnlich. Die Anregungen der Mentorin und des Mentors werden mehrheitlich als hilfreich eingeschätzt (M = 4.81, SD = 1.30). Weniger Zustimmung erhalten erneut die Aussagen, dass die Mentorin oder der Mentor Strategien für den Umgang mit emotional bedeutsamen Situationen vermittelt (M = 4.34, SD = 1.60) und dazu ermutigt, die eigene Lehrpraxis aktiv zu reflektieren (M = 4.28, SD = 1.50). Bei beiden Aussagen zeigt sich bei rund einem Viertel der Quereinsteigenden eine eher negative Tendenz.

Eine Mehrheit der Quereinsteigenden hat die Möglichkeit, der Mentorin oder dem Mentor *Feedback zur Betreuung* zu geben (M = 4.46, SD = 1.62). Gleichzeitig geben jedoch mehr als 25 % der Quereinsteigenden an, dass dies zu t_2 überhaupt nicht, nicht oder eher nicht zutrifft.

A3.3.6 Feedback und Bewertung der Quereinsteigenden durch die Mentorinnen und Mentoren

Zum Messzeitpunkt t_1 werden *Transparenz und Häufigkeit* des Feedbacks, das die Quereinsteigenden von der Mentorin oder dem Mentor erhalten, auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eher zurückhaltend eingeschätzt (Abbildung 38). Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage, dass sie von ihrer Mentorin oder ihrem Mentor regelmäßig Feedback zu ihrem Unterricht erhalten, nur knapp im positiven Bereich zu (M = 3.63, SD = 1.52). 23.1 % stimmen dieser Aussage nicht oder überhaupt nicht zu, weitere 19.1 % stimmen eher nicht zu. Auch die Bewertungskriterien der Mentorin oder des Mentors scheinen nur begrenzt transparent zu sein, was sich in einem Mittelwert von M = 3.59 (SD = 1.70) ausdrückt.

Das tatsächlich erhaltene Feedback zur Arbeit wird dagegen überwiegend positiv eingeschätzt. Die Quereinsteigenden empfinden es größtenteils als fair (M = 4.88, SD = 1.26) und nachvollziehbar (M = 4.49, SD = 1.37). Zudem haben sie insgesamt den Eindruck, dass ihre Mentorin oder ihr Mentor ihre Arbeit gut einschätzen kann (M = 4.52, SD = 1.33).

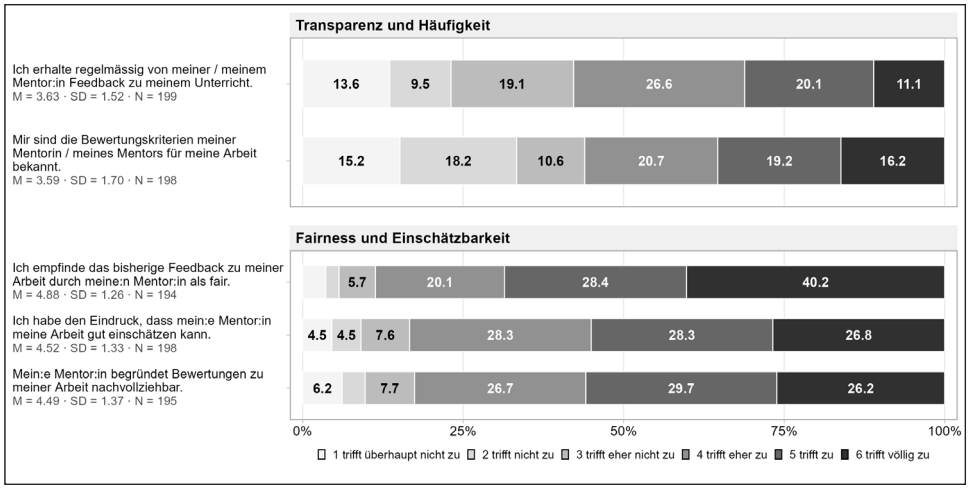


Abbildung 38: Feedback und Bewertung der Mentorinnen und Mentoren zu t_1

Zum Messzeitpunkt t_2 bleibt die Einschätzung, regelmäßig Feedback zu erhalten, weiterhin eher zurückhaltend (M = 3.86, SD = 1.60). Im Vergleich zu t_1 zeigt sich, dass die Bewertungskriterien etwas bekannter sind (M = 4.21, SD = 1.61). Dennoch geben weiterhin deutlich mehr als 25 % der Quereinsteigenden an, dass ihnen die Kriterien überhaupt nicht bis eher nicht bekannt sind und dass sie auch nicht regelmäßig Feedback zu ihrem Unterricht erhalten (Abbildung 39).

Wenn die Quereinsteigenden Feedback erhalten, wird dieses jedoch mehrheitlich positiv bewertet. Es wird als fair eingeschätzt (M = 5.06, SD = 1.34). Etwas zurückhaltender, aber weiterhin deutlich im positiven Bereich, fallen die Einschätzungen dazu

aus, dass die Mentorin oder der Mentor Bewertungen nachvollziehbar begründet (M = 4.73, SD = 1.45) und die Arbeit der Quereinsteigenden gut einschätzen kann (M = 4.68, SD = 1.39).

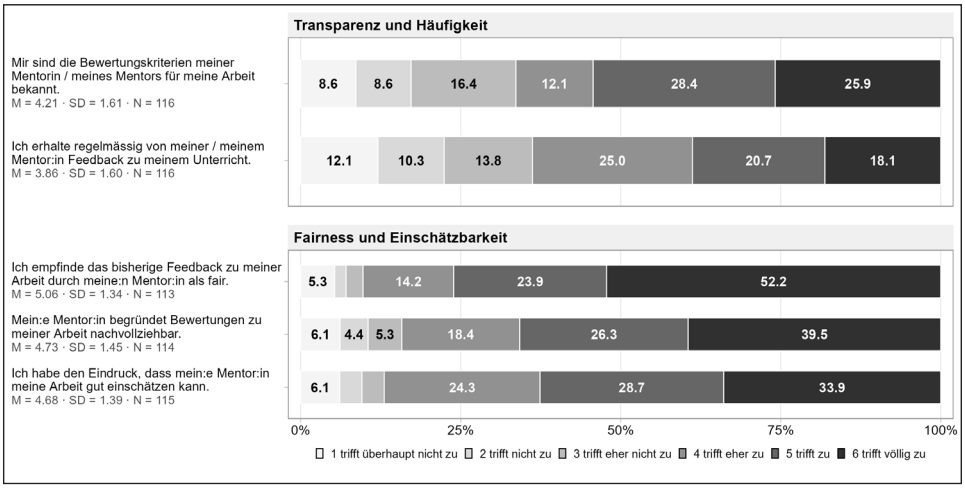


Abbildung 39: Feedback und Bewertung der Mentorinnen und Mentoren zu t_2

A3.3.7 Mentoringstil

Um zu erfassen, an welchem Betreuungsverständnis sich die Mentorinnen und Mentoren bei ihren Rückmeldungen aus Sicht der Quereinsteigenden orientieren, werden zwei Formen der Betreuung unterschieden: eine eher transmissive und eine eher konstruktivistische Überzeugung.

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigt sich, dass die Quereinsteigenden die Betreuung insgesamt eher als konstruktivistisch wahrnehmen (Abbildung 40). Am stärksten stimmen sie der Aussage zu, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen (M = 4.79, SD = 1.26). Ähnlich positiv wird eingeschätzt, dass die Mentorin oder der Mentor dabei hilft, sich eigenständig zu verbessern (M = 4.65, SD = 1.40).

Etwas weniger deutlich, aber weiterhin im positiven Bereich, fallen die Einschätzungen dazu aus, inwiefern die Quereinsteigenden dabei unterstützt werden, unterschiedliche Lehr- und Lernformen auszuprobieren (M = 4.18, SD = 1.54) und inwiefern die Vorschläge der Mentorinnen und Mentoren zur Selbstreflexion anregen (M = 4.17, SD = 1.54). Bei diesen beiden Aussagen zeigt sich zugleich, dass jeweils mehr als ein Viertel der Quereinsteigenden überhaupt nicht, nicht oder eher nicht zustimmt.

Daneben sind transmissive Elemente in der Betreuung erkennbar. So stimmen die Quereinsteigenden der Aussage zu, dass die Mentorin oder der Mentor ihnen sagt, was sie verbessern können (M = 4.64, SD = 1.31). Deutlich zurückhaltender, aber trotzdem eher zustimmend, fallen die Einschätzungen dazu aus, dass die Men-

torin oder der Mentor klare Vorstellungen zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit hat (M = 3.89, SD = 1.44) oder konkret sagt, was während des Unterrichtens anders gemacht werden soll (M = 3.81, SD = 1.54).

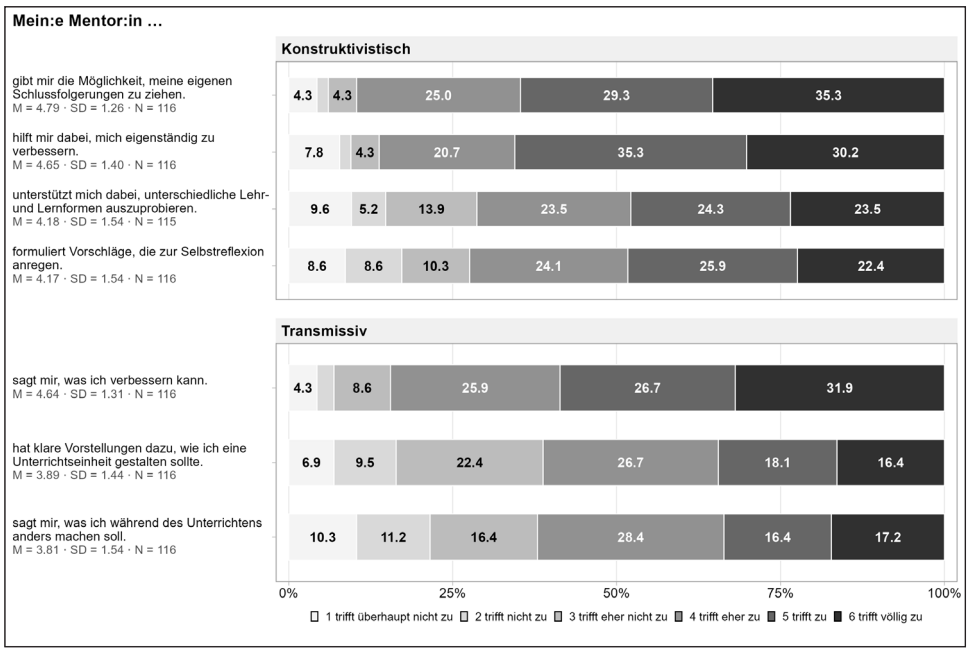


Abbildung 40: Mentoringstil zu t_2

A3.4 Rolle der Schulleitung

Das Kapitel A3.4 widmet sich der Rolle der Schulleitung[19] im Quereinstiegsprogramm. Zunächst wird die Zusammenarbeit mit der Schulleitung global eingeschätzt (Kapitel A3.4.1). Anschließend wird betrachtet, wie regelmäßig Treffen zwischen Quereinsteigenden und Schulleitung stattfinden (Kapitel A3.4.2). Darauf folgt die Einschätzung der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung (Kapitel A3.4.3). Abschließend wird dargestellt, wie die Quereinsteigenden zu t_2 einschätzen, auf welche Weise die Schulleitung sie wahrnimmt (Kapitel A3.4.4). Ergänzend hierzu werden in Kapitel A5 ausgewählte Skalen und Inhalte aus der Perspektive der Direktorinnen und Direktoren berichtet, sodass die Einschätzungen der Quereinsteigenden dort teilweise durch die Sicht der betreuenden Personen gespiegelt werden.

19 In der Evaluierung wurde der Begriff *Schulleitung* verwendet. Dieser wird hier synonym zu *Direktorinnen und Direktoren* verstanden. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass Quereinsteigende unter *Schulleitung* einen erweiterten Personenkreis verstehen, etwa weitere Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder Personen mit Leitungsfunktionen.

A3.4.1 Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Zum Messzeitpunkt t_1 schätzen die Quereinsteigenden die Zusammenarbeit mit der Schulleitung entlang einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 7 „sehr gut“ sehr positiv ein (M = 6.05, SD = 1.36). 76.2 % bewerten die Zusammenarbeit als sehr gut oder gut, weitere 8.6 % als eher gut. 7.6 % beurteilen die Zusammenarbeit als teils / teils gut, während ebenfalls 7.6 % diese als eher nicht gut bis gar nicht gut einschätzen (Abbildung 41).

Zum Messzeitpunkt t_2 beurteilt die Stichprobe der Quereinsteigenden die Zusammenarbeit positiv (M = 5.80, SD = 1.48). Auffallend ist jedoch, dass weniger Quereinsteigende als in t_1 diese als sehr gut wahrnehmen, dafür schätzt ein größerer Teil der Quereinsteigenden diese als gut ein. 13.0 % empfinden die Zusammenarbeit als eher gut, 4.3 % als teils/teils gut und 9.7 % als eher nicht gut bis gar nicht gut.

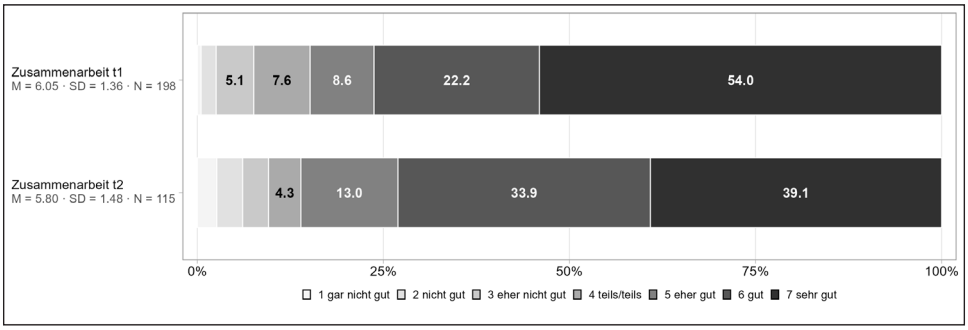


Abbildung 41: Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung zu t_1 und t_2

A3.4.2 Häufigkeit der Besprechungen und Austausch mit der Schulleitung

Zu den Messzeitpunkten t_1 und t_2 zeigt sich, dass tägliche formelle Besprechungen mit der Schulleitung nur für eine kleine Gruppe der Quereinsteigenden zum Alltag gehören (Abbildung 42). In den Stichproben zu t_1 und t_2 berichten jeweils rund 5 % der Befragten von täglichen Besprechungen. Etwa 22 % der Quereinsteigenden geben zu t_1 an, sich einmal oder mehrmals pro Woche mit der Schulleitung zu besprechen. Weitere 14.4 % berichten von Besprechungen alle zwei Wochen, und rund 34 % stehen einmal pro Monat oder einmal alle zwei Monate mit der Schulleitung im formellen Austausch. Zu t_2 gehen die formellen wöchentlichen Besprechungen leicht zurück. Gleichzeitig finden einzelne Kontakte in größeren zeitlichen Abständen statt. Besprechungen einmal pro Semester werden zu t_2 mit 19.3 % häufiger genannt als zu t_1.

Der informelle Austausch zwischen Quereinsteigenden und Schulleitung findet zu beiden Messzeitpunkten deutlich häufiger statt als formelle Besprechungen. Mehr als die Hälfte der Quereinsteigenden berichtet sowohl zu t_1 als auch zu t_2, dass informelle Kontakte mindestens einmal pro Woche stattfinden. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass solche Austauschgelegenheiten nicht für alle selbstverständlich sind. 6.0 % der

Befragten zu t_1 und 7.9 % zu t_2 geben an, dass nie ein informeller Austausch mit der Schulleitung stattfindet.

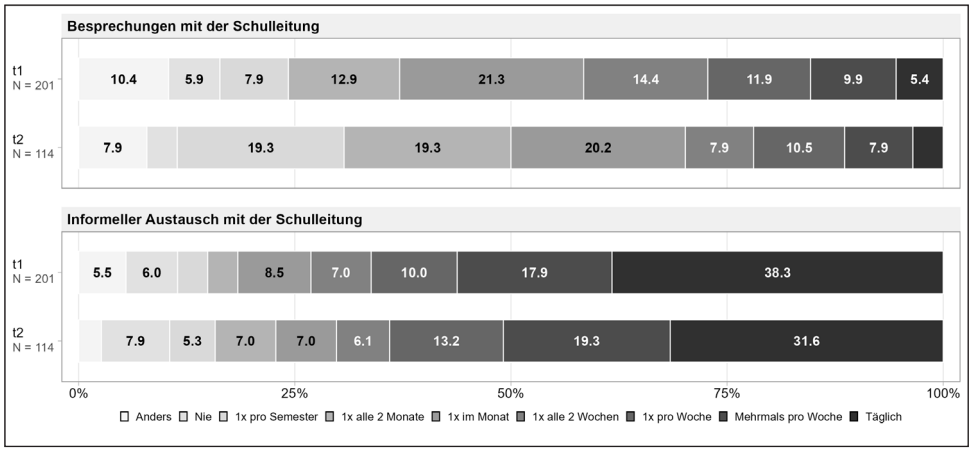


Abbildung 42: Häufigkeit der Treffen mit der Schulleitung zu t_1 und t_2

A3.4.3 Unterstützung der Quereinsteigenden durch die Schulleitung

Die Quereinsteigenden wurden zu t_1 danach gefragt, wie sie die Unterstützung durch die Schulleitung einschätzen, wie sie deren administrative Unterstützung wahrnehmen und inwieweit diese persönliche Bedürfnisse berücksichtigt sowie die Zusammenarbeit im Schulteam fördert (Abbildung 43).

Im Bereich *Unterstützung und Ansprechbarkeit* beurteilen die Quereinsteigenden die Aktivitäten der Schulleitung insgesamt sehr positiv. Mehr als 55 % der Quereinsteigenden stimmen den entsprechenden Aussagen jeweils vollständig zu. Die Zufriedenheit spiegelt sich auch in den hohen Mittelwerten wider. So sind die Quereinsteigenden mehrheitlich der Ansicht, dass die Schulleitung an ihrem Wohlbefinden interessiert ist (M = 5.36, SD = 1.06), dass sie die Leitung jederzeit um Hilfe bitten können (M = 5.30, SD = 1.19), dass diese ein offenes Ohr für ihre Anliegen hat (M = 5.19, SD = 1.21) und dass sie sich bei schulbezogenen Entscheidungen unterstützt fühlen (M = 5.15, SD = 1.23). Zugleich ist dieses Bild nicht uneingeschränkt positiv. Bei den letzten beiden Aspekten nimmt jeweils rund ein Zehntel der Befragten eine ablehnende Haltung ein. Damit wird deutlich, dass Unterstützung und Ansprechbarkeit zwar für die Mehrheit gegeben sind, jedoch nicht von allen Quereinsteigenden gleichermaßen erlebt werden.

Auch im Bereich *Berücksichtigung und Teambezug* fallen die Einschätzungen positiv aus. Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage zu, dass die Schulleitung die Zusammenarbeit innerhalb des Schulteams fördert (M = 5.10, SD = 1.21). Etwas zurückhaltender wird die Aussage bewertet, dass die Schulleitung die persönlichen Bedürfnisse der Quereinsteigenden berücksichtigt (M = 4.89, SD = 1.31). Hier zeigen sich auch etwas kritischere Einschätzungen, beispielsweise beurteilen trotz eines

durchschnittlich hohen Mittelwertes 14.8 % der Quereinsteigenden diesen Aspekt eher negativ.

Im Bereich *Administrative Unterstützung und Belastung* wird die Schulleitung ebenfalls positiv eingeschätzt. Die Quereinsteigenden sind überwiegend der Meinung, dass die Schulleitung zu Anstellungsbedingungen kompetent Auskunft geben kann (M = 4.93, SD = 1.33). Gleichzeitig stimmen sie der Aussage, durch zu viele Aufgaben belastet zu werden, im Durchschnitt nicht zu (M = 2.61, SD = 1.31, negativ gepoltes Item). Dies deckt sich mit den Antwortverteilungen. 81.1 % der Quereinsteigenden berichten, dass sie sich nicht durch zu viele Aufgaben belastet fühlen. Dennoch sind 19 % der Quereinsteigenden der Ansicht, dass ihnen von der Schulleitung (eher) zu viele Aufgaben übertragen werden.

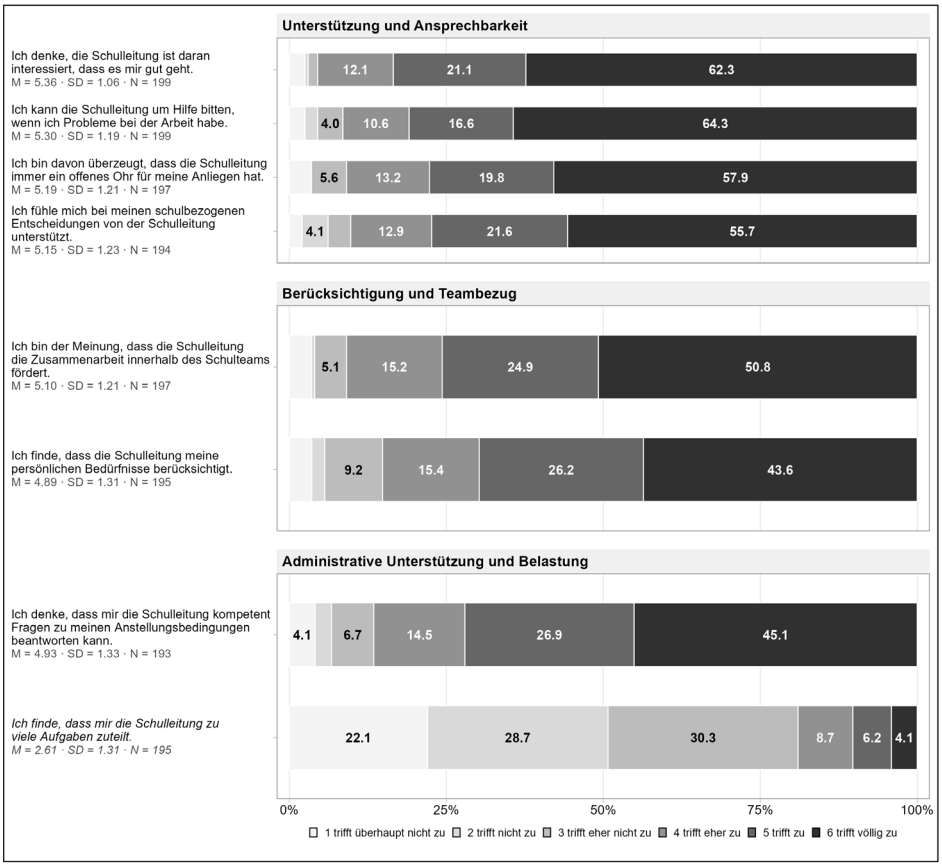


Abbildung 43: Unterstützung durch die Schulleitung zu t_1

Anmerkung. Das kursiv gesetzte Item ist negativ formuliert. Das Item wurde für die Darstellung nicht umgepolt.

A3.4.4 Einschätzung der Wahrnehmung ihrer Person durch die Schulleitung

Zu t_2 wurden die Quereinsteigenden gefragt, wie sie einschätzen, von der Schulleitung wahrgenommen zu werden. Die Einschätzung erfolgte auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“. Insgesamt zeigt sich dabei ein überwiegend positives Bild (Abbildung 44).

Bei fast allen Aussagen stimmen rund drei Viertel der Befragten (völlig) zu. Besonders deutlich zeigt sich dies bei der Einschätzung, dass die Schulleitung die Quereinsteigenden als Entlastung für das Kollegium wahrnimmt (M = 5.22, SD = 0.81). Ebenfalls hohe Zustimmung erhält die Aussage, dass die Schulleitung sie als gut akzeptiertes Mitglied des Kollegiums sieht (M = 5.07, SD = 1.19).

Auch mit Blick auf ihre sozialen Fähigkeiten nehmen die Quereinsteigenden eine positive Einschätzung durch die Schulleitung wahr. So finden sie die Aussage zutreffend, dass die Schulleitung ihre sozialen Fähigkeiten, etwa im Umgang mit Eltern, schätzt (M = 5.00, SD = 1.12). Ebenso gehen sie davon aus, von der Schulleitung als gleichwertig mit anderen Lehrpersonen angesehen zu werden (M = 4.96, SD = 1.25). Zudem zeigt sich eine hohe Zustimmung zur Aussage, dass die Schulleitung ihre Bereitschaft schätzt, über eigene Vorstellungen zur Lehrprofession zu reflektieren (M = 4.92, SD = 1.25).

Weniger eindeutig fällt die Einschätzung dazu aus, ob die Schulleitung die Kompetenzen der Quereinsteigenden im Kollegium hervorhebt (M = 3.75, SD = 1.56). Hier geben 41.9 % der Befragten an, dass dies überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft. Ebenfalls weniger positiv wird die Aussage beurteilt, dass die Schulleitung gerne mehr Unterstützung leisten würde, hierfür aber nur über begrenzte Ressourcen verfügt (M = 3.41, SD = 1.47).

Insgesamt ergibt sich damit ein überwiegend positives Bild der wahrgenommenen Anerkennung durch die Schulleitung, während die aktive Sichtbarmachung der Kompetenzen von Quereinsteigenden im Kollegium sowie die verfügbaren Ressourcen zur Unterstützung uneinheitlicher eingeschätzt werden.

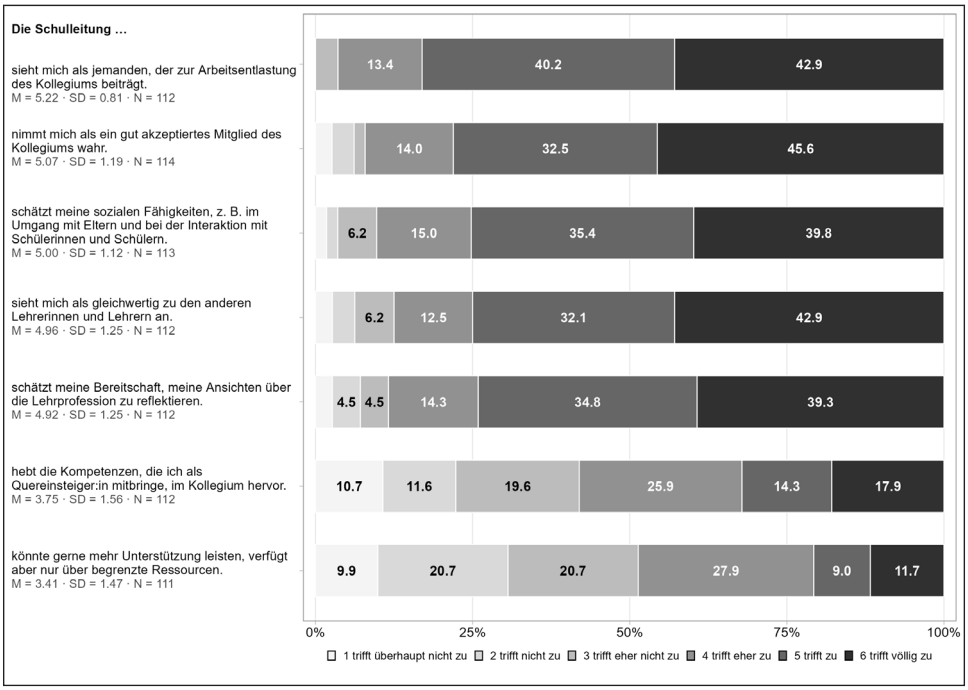


Abbildung 44: Wahrnehmung ihrer Person durch die Schulleitung zu t_2

A3.5 Rückblick auf die Induktionsphase: Zusammenarbeit, Beurteilung und Verwendungserfolg

Zum Messzeitpunkt t_3 wurden die Quereinsteigenden rückblickend zur Induktionsphase befragt. Diese dürfte von den Befragten überwiegend im Sommer 2024 abgeschlossen worden sein, sodass die Einschätzungen rund ein Jahr nach Abschluss der Induktionsphase erhoben wurden. Im Fokus stehen zwei miteinander verbundene Aspekte. Erstens die Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren sowie mit der Schulleitung während der Induktionsphase und zweitens die abschließende Beurteilung des Verwendungserfolgs. Dazu zählen der Bewertungsprozess, die damit verbundenen Unterrichtsbesuche sowie der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg hinsichtlich der Tätigkeit als Vertragslehrperson während der Induktionsphase (Einleitung, Kapitel 2.2).

Da die Begleitung während der Induktionsphase und die abschließende Beurteilung eng miteinander verbunden sind, wird zunächst die rückblickende Gesamteinschätzung der Zusammenarbeit mit den Schulleitungen sowie Mentorinnen und Mentoren betrachtet (Kapitel A3.5.1). Anschließend werden die Unterrichtsbesuche, der Bewertungsprozess (Kapitel A3.5.2) sowie der abschließende Bericht der Schulleitung in den Blick genommen (Kapitel A3.5.3). Auf diese Weise wird sichtbar, wie die Quereinsteigenden sowohl die unterstützende als auch die beurteilende Dimension der Induktionsphase einschätzen.

A3.5.1 Globale Einschätzung der Zusammenarbeit

Die Quereinsteigenden schätzen die Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren sowie mit der Schulleitung rückblickend sehr positiv ein (Abbildung 45). Den einzelnen Aussagen konnte auf einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 7 „sehr gut“ zugestimmt werden.

Die Bewertung der Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren fällt mit einem Mittelwert von $M = 5.67$ ($SD = 1.88$) hoch aus. Insgesamt bewerten 79.2 % der Quereinsteigenden diese Zusammenarbeit als eher gut, gut oder sehr gut. Besonders hervorzuheben ist, dass mehr als die Hälfte der Befragten die höchste Kategorie „sehr gut“ wählt. Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine gewisse Streuung. Rund 16 % beurteilen die Zusammenarbeit als eher nicht gut bis gar nicht gut.

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird ebenfalls sehr positiv beurteilt und fällt mit $M = 5.76$ ($SD = 1.59$) sogar geringfügig höher aus. Auch hier wählt ein großer Anteil der Befragten positive Antwortkategorien. Rund 81 % schätzen die Zusammenarbeit als eher gut, gut oder sehr gut ein. Knapp die Hälfte der Quereinsteigenden bewertet die Zusammenarbeit als sehr gut. Im Vergleich zur Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren zeigt sich eine etwas geringere Streuung, was darauf hindeutet, dass die Einschätzungen insgesamt homogener ausfallen.

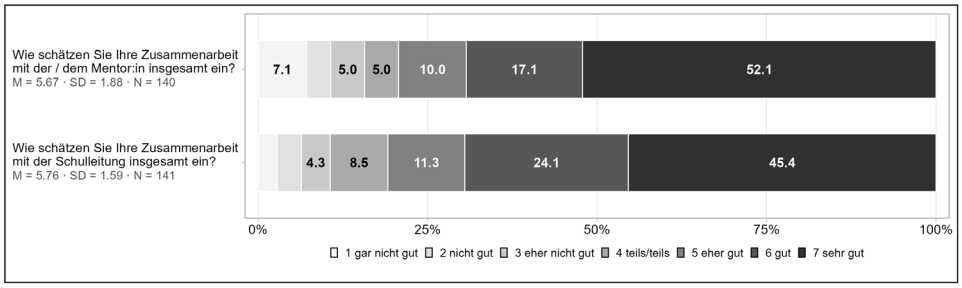


Abbildung 45: Globale Einschätzung der Zusammenarbeit während der Induktionsphase zu t_3

A3.5.2 Bewertungsprozess in der Induktionsphase

Nach der Gesamteinschätzung der Zusammenarbeit wird im Folgenden der Bewertungsprozess während des Induktionsjahres näher betrachtet. Dieser bildet die Grundlage für den Bericht zur Weiterverwendung. Erfasst wurde, inwiefern Unterrichtsbeobachtungen sowie Vor- und Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen durch die Schulleitung sowie die Mentorinnen und Mentoren genutzt wurden.

Wie aus Abbildung 46 hervorgeht, spielten Unterrichtsbeobachtungen sowohl durch die Schulleitung als auch durch die Mentorinnen und Mentoren aus Sicht der Quereinsteigenden eine wichtige Rolle. Nach Angaben der Quereinsteigenden führte die Schulleitung bei 79.3 % der Befragten Unterrichtsbeobachtungen durch. Bei den Mentorinnen und Mentoren lag dieser Anteil bei 88.7 %.

Vorbesprechungen von Unterrichtsbesuchen fanden hingegen seltener unter Beteiligung der Schulleitung statt. Während die Schulleitung in 45.7 % der Fälle eingebunden, war, waren Mentorinnen und Mentoren in 73.6 % der Fälle beteiligt. Nachbesprechungen wurden deutlich häufiger durchgeführt. Die Unterrichtsbesuche wurden von der Schulleitung in 73.6 % der Fälle und von den Mentorinnen und Mentoren in 86.4 % der Fälle nachbesprochen.

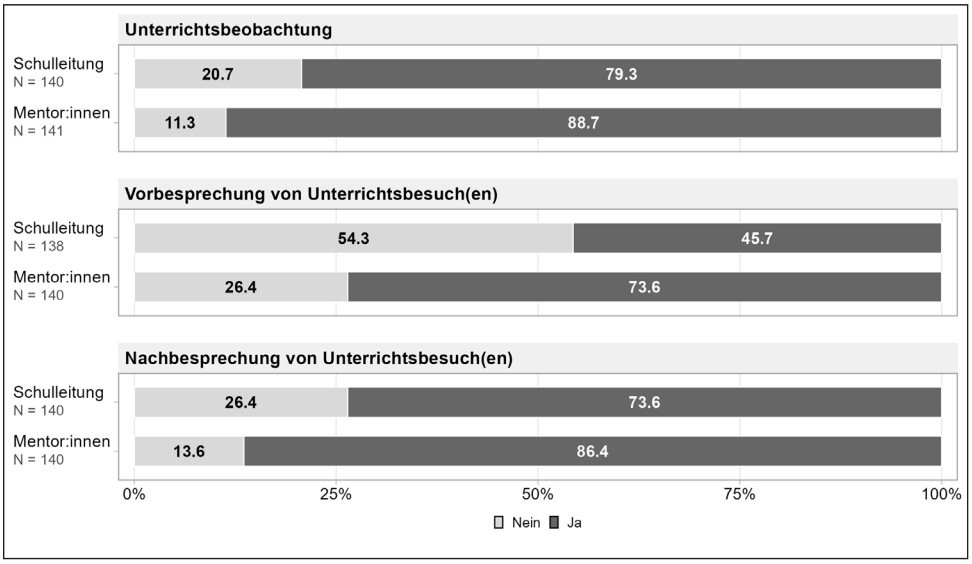


Abbildung 46: Nutzung von Optionen zur Verfassung des Berichts zu t_3

Abbildung 47 zeigt die Einschätzung des Bewertungsprozesses. Auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ stimmen über 75 % der Quereinsteigenden den Aussagen zu, dass der Bewertungsprozess gerecht (M = 5.04; SD = 1.28) sowie transparent war (M = 4.90; SD = 1.41). Zudem fühlten sie sich ernst genommen (M = 4.94; SD = 1.48). Bezüglich der Bewertungskriterien zeigen sich die Quereinsteigenden etwas kritischer. Zwar geben 70.5 % an, dass die Bewertungskriterien die verschiedenen Facetten professionellen Handelns als Lehrperson abdecken (M = 4.80; SD = 1.29). Allerdings berichten nur 60.6 % der Quereinsteigenden, dass ihnen die Bewertungskriterien für den Verwendungserfolg bekannt waren (M = 4.35; SD = 1.63). Weitere 12.7 % bewerten diese Aussage als eher zutreffend. Mehr als ein Viertel der Befragten stimmt dieser Aussage hingegen überhaupt nicht bis eher nicht zu. Damit zeigt sich, dass die Bewertungskriterien zwar einer Mehrheit bekannt waren, einem relevanten Anteil der Quereinsteigenden jedoch nicht ausreichend transparent erschienen. Auch die Frage, ob der Bewertungsprozess zur eigenen Entwicklung als professionelle Lehrperson beigetragen hat, wird überwiegend positiv eingeschätzt (M = 4.37; SD = 1.58). Dennoch stimmt auch hier mehr als ein Viertel der Befragten dieser Aussage überhaupt nicht bis eher nicht zu.

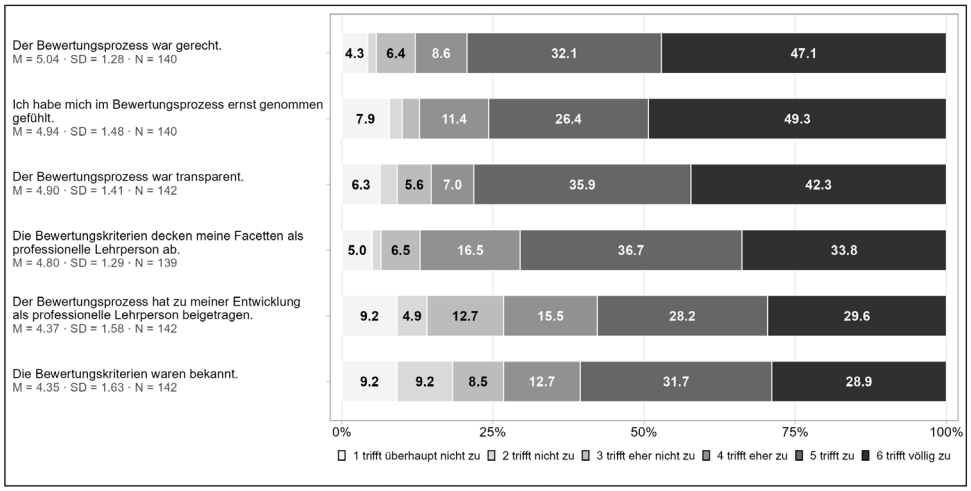


Abbildung 47: Einschätzung des Bewertungsprozesses zu t_3

A3.5.3 Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg

Die Schulleitung erstellt zum Ende der Induktionsphase einen „Bericht über den Verwendungserfolg" der Quereinsteigenden als Lehrperson. Tabelle 26 gibt einen Überblick darüber, ob und in welcher Form die Quereinsteigenden in diesen Bericht einbezogen wurden.

Bei 67.6 % der Quereinsteigenden wurde der Bericht durch die Schulleitung mit ihnen besprochen. Weitere 17.6 % geben an, dass ihnen der Bericht zwar vorgelegt, jedoch nicht besprochen wurde. 4.9 % haben nach eigenen Angaben keinen Bericht erhalten, während bei 3.5 % der Bericht noch aussteht. In jeweils 1.4 % der Fälle wurde der Bericht durch die Mentorinnen und Mentoren übergeben beziehungsweise befinden sich die Befragten noch in der Induktionsphase. Weitere 3.5 % entfallen auf sonstige Fälle. Eine Person beschreibt beispielsweise, dass ihr unklar sei, ob sie übernommen werde und eine weitere Person weist darauf hin, dass mehr Kommunikation wünschenswert gewesen wäre.

83.6 % der Quereinsteigenden haben zum Zeitpunkt der Befragung t_3 den Bericht zur Kenntnis genommen und unterschrieben. 2.1 % haben den Bericht unterschrieben und zusätzlich eine Stellungnahme abgegeben. 1.4 % haben den Bericht nicht unterschrieben. Bei 10.0 % der Quereinsteigenden steht der Bericht noch aus oder wurde nicht erhalten. Die verbleibenden 2.8 % entfallen auf unklare Fälle beziehungsweise auf eine Person, die sich noch in der Induktionsphase befindet.

Tabelle 26: Erhalt, Besprechung und Umgang mit dem Bericht zum Verwendungserfolg zu t_3

Aspekt	**Form**	***N***	**Anteil %**
Erhalt und Besprechung des Berichts (*N* = 142)	mit Schulleitung besprochen	96	67.6
	vorgelegt, nicht besprochen	25	17.6
	nicht erhalten / kein Bericht	7	4.9
	Bericht steht noch aus	5	3.5
	durch Mentor:in erhalten	2	1.4
	Induktionsphase nicht abgeschlossen	2	1.4
	Sonstiges / unklar	5	3.5
Umgang mit dem Bericht (*N* = 140)	zur Kenntnis genommen und unterschrieben	117	83.6
	Stellungnahme abgegeben und unterschrieben	3	2.1
	nicht unterschrieben	2	1.4
	nicht erhalten / kein Bericht	10	7.1
	Bericht steht noch aus	4	2.9
	Induktionsphase nicht abgeschlossen	1	0.7
	Sonstiges / unklar	3	2.1

Die Quereinsteigenden nehmen den Bericht der Schulleitung überwiegend positiv wahr (Abbildung 48). Sie stimmen insbesondere der Aussage zu, dass im Bericht ihre Stärken beschrieben werden (*M* = 4.97, *SD* = 1.20) und dass die Rückmeldungen der Schulleitung im Bericht nachvollziehbar sind (*M* = 4.91, *SD* = 1.29). Fast 70 % der Quereinsteigenden geben an, dass die Aussage, der Bericht decke sich mit den Rückmeldungen, die sie im Prozess beziehungsweise während der Induktionsphase erhalten haben, (völlig) zutrifft (*M* = 4.81, *SD* = 1.36). Ergänzend dazu stimmen sie der Aussage eher nicht zu, dass der Bericht neue Rückmeldungen enthält, die sie im Prozess noch nicht erhalten hatten (*M* = 2.90, *SD* = 1.55). 30.7 % geben hier allerdings gleichzeitig an, dass dies eher bis völlig zutrifft.

Die Aussagekraft des Berichts wird großmehrheitlich positiv beurteilt (*M* = 4.69; *SD* = 1.32). Außerdem nehmen die meisten Quereinsteigenden wahr, dass im Bericht Entwicklungsfelder beschrieben werden (*M* = 4.60, *SD* = 1.34) und dass die Rückmeldungen dazu anregen, sich als professionelle Lehrperson weiterzuentwickeln (*M* = 4.35, *SD* = 1.44). Allerdings stimmt rund ein Fünftel der Quereinsteigenden dieser entwicklungsbezogenen Aussage (eher) nicht zu.

Die Formalisierung des Berichts wird heterogen wahrgenommen (*M* = 3.45; *SD* = 1.45). Während ein Teil der Quereinsteigenden den Bericht eher als formal erlebt, nimmt ein anderer Teil ihn entsprechend weniger formal wahr.

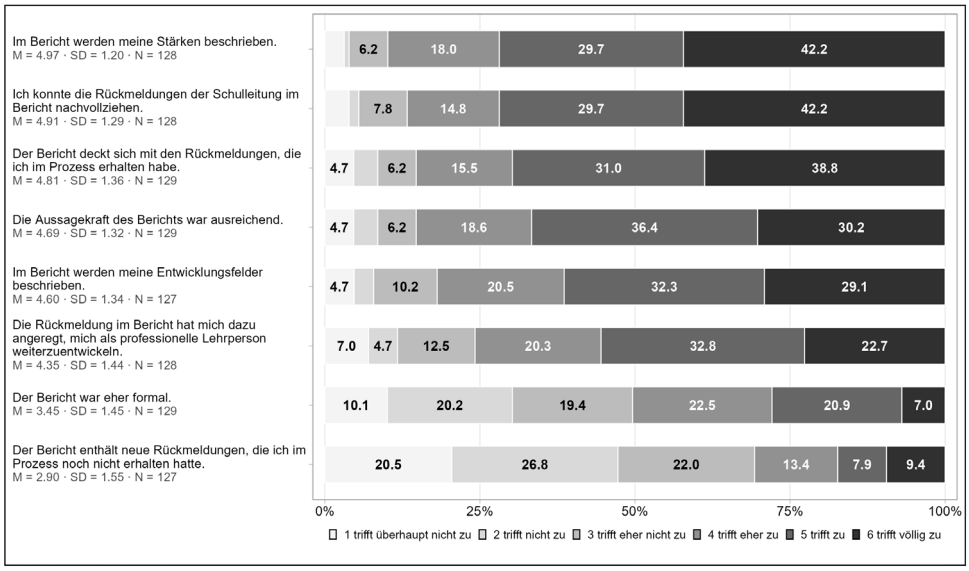


Abbildung 48: Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg zu t_3

A3.6 Wahrnehmung des Kollegiums im Kontext des Quereinstiegs

Im Kontext des Quereinstiegs kommt dem Kollegium für die berufliche Integration von Lehrpersonen eine besondere Bedeutung zu, weil die Kolleginnen und Kollegen die Professionalisierung der Quereinsteigenden im Schulumfeld mitprägen können. Wie Quereinsteigende das Kollegium wahrnehmen, umfasst dabei nicht nur die allgemeine Qualität der Zusammenarbeit (Kapitel A3.6.1), sondern auch soziale Eingebundenheit (Kapitel A3.6.2), konkrete Formen unterrichtsbezogener Kooperation (Kapitel A3.6.3) sowie die Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen (Kapitel A3.6.4). Da diese Aspekte zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzentsetzungen und zudem in unterschiedlichen Stichproben erfasst wurden, werden die Ergebnisse nicht im Sinne eines direkten längsschnittlichen Vergleichs zusammengeführt, sondern entlang der jeweils erhobenen Teilbereiche dargestellt.

A3.6.1 Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

Im Folgenden wird zunächst die globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen berichtet (Abbildung 49). Da dieses Item zu allen drei Erhebungszeitpunkten eingesetzt wurde, ermöglicht es eine übergreifende Einordnung der Wahrnehmung des Kollegiums. Bei der Interpretation ist allerdings zu berücksichtigen, dass den drei Messzeitpunkten unterschiedliche Stichproben zugrunde liegen.

Den einzelnen Aussagen konnte auf einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 7 „sehr gut“ zugestimmt werden.

Zum Messzeitpunkt t_1 wird die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen im Vergleich zu den anderen Messzeitpunkten durchschnittlich am positivsten eingeschätzt (M = 6.04, SD = 1.17). 44.2 % der Quereinsteigenden bewerten sie als sehr gut, 32.7 % als gut und weitere 12.6 % als eher gut. Keine Person bewertet die Zusammenarbeit als gar nicht gut. Insgesamt zeigt sich damit zu Beginn der Unterrichtstätigkeit eine sehr positive Einschätzung der kollegialen Zusammenarbeit.

Auch zum Messzeitpunkt t_2 fällt die Bewertung der Zusammenarbeit weiterhin deutlich positiv aus (M = 5.82, SD = 1.35). Die beiden Kategorien sehr gut und gut werden je von 36.5 % der Befragten gewählt. 10.4 % empfinden die Zusammenarbeit als eher gut. Damit wird die Zusammenarbeit mit dem Kollegium auch nach knapp einem Jahr im Quereinstiegsprogramm mehrheitlich positiv eingeschätzt.

Zum Messzeitpunkt t_3 wird die Zusammenarbeit im Durchschnitt ähnlich bewertet wie zu t_2 (M = 5.79, SD = 1.46) und bleibt auch zu t_3 klar im positiven Bereich. Auffällig ist, dass sowohl zu t_2 als auch zu t_3 ein etwas größerer Anteil der Quereinsteigenden die Zusammenarbeit als teils / teils gut einstuft, nämlich 10.4 % beziehungsweise 9.0 % im Vergleich zu $t_{1,}$ wo der Anteil bei 6.0 % lag.

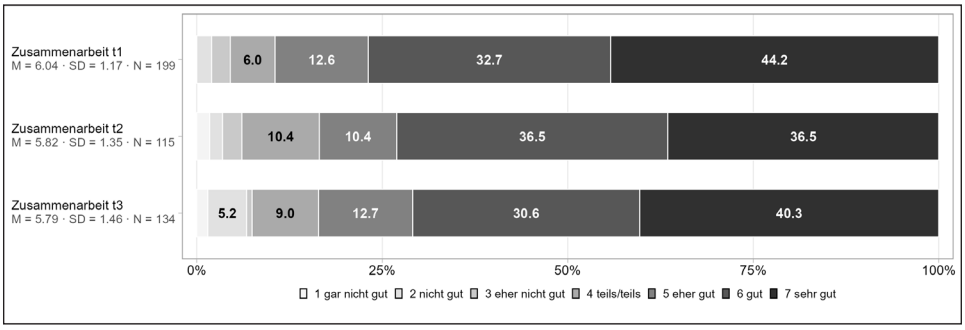


Abbildung 49: Globale Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu t_1–t_3

A3.6.2 Soziale Eingebundenheit im Kollegium

Zum Messzeitpunkt t_1 wurde die soziale Einbindung der Quereinsteigenden im Kollegium erfasst. Die Aussagen konnten auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ beantwortet werden.

Insgesamt wird die soziale Eingebundenheit im Team positiv eingeschätzt (Abbildung 50). Die Quereinsteigenden sind mehrheitlich der Ansicht, dass sie von den Kolleginnen und Kollegen gut ins Team aufgenommen wurden (M = 5.21, SD = 1.03). Entsprechend hoch fällt auch die Zustimmung zur Aussage aus, sich dem Team zugehörig zu fühlen (M = 5.04, SD = 1.10). Ähnlich positiv fällt die Einschätzung dazu aus, dass sich die Kolleginnen und Kollegen nach dem Wohlbefinden der Quereinsteigenden erkundigen (M = 4.95, SD = 1.10). Auch der Einbezug bei informellen Aktivitäten wird mehrheitlich positiv bewertet (M = 4.89, SD = 1.16).

Gleichzeitig zeigt sich bei diesem letztgenannten Aspekt eine kleine Gruppe mit kritischen Einschätzungen: 7.5 % geben an, eher nicht bei informellen Aktivitäten einbezogen zu werden und weitere 4.5 % stimmen dieser Aussage (überhaupt) nicht zu.

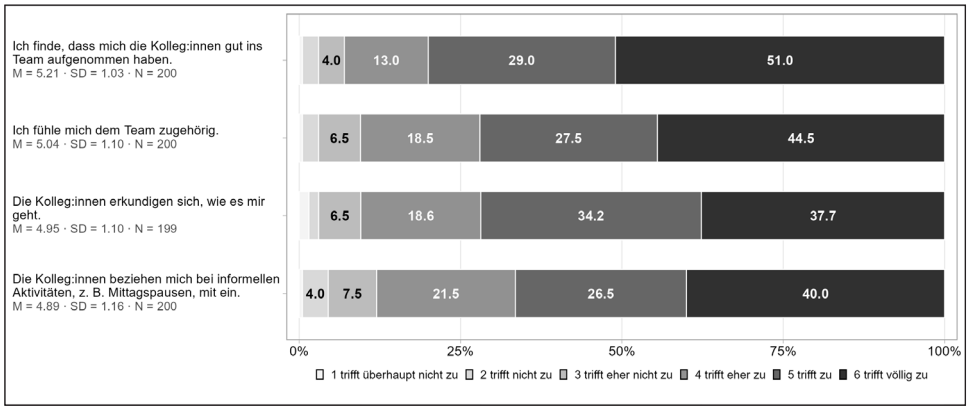


Abbildung 50: Soziale Eingebundenheit im Kollegium zu t_1

Zu den Messzeitpunkten t_2 und t_3 wurde die soziale Eingebundenheit im Kollegium erneut erfasst. Zu t_2 zeigt sich insgesamt eine positive Einschätzung der sozialen Eingebundenheit, zugleich werden Unterschiede zwischen den einzelnen Aspekten sichtbar (Abbildung 51). Besonders hoch fällt die Zustimmung zur Aussage aus, sich dem Schulteam zugehörig zu fühlen (M = 5.06, SD = 1.12). Ebenfalls positiv bewertet werden der Einbezug bei informellen Aktivitäten (M = 4.91, SD = 1.09) sowie die Aussage, dass sich die Kolleginnen und Kollegen nach dem Wohlbefinden der Quereinsteigenden erkundigen (M = 4.88, SD = 1.14).

Etwas zurückhaltender fällt die Einschätzung aus, den Kolleginnen und Kollegen wichtig zu sein (M = 4.50, SD = 1.22). Hier zeigt sich zudem eine größere Streuung. 3.5 % stimmen dieser Aussage überhaupt nicht zu, 2.6 % stimmen nicht zu und weitere 10.4 % eher nicht. Auch beim Einbezug in informelle Aktivitäten zeigt sich eine kleinere Gruppe mit kritischen Einschätzungen. 8.6 % geben an, eher nicht in informelle Aktivitäten eingebunden zu sein.

Die beiden negativ formulierten Items erhalten im Mittel keine Zustimmung. Dies betrifft die Aussage „Im Kollegium arbeitet jede Person für sich“ (M = 2.97, SD = 1.45) ebenso wie die Aussage „Meine Kolleginnen und Kollegen beachten mich nicht“ (M = 2.08, SD = 1.45). Gleichzeitig zeigt die Antwortverteilung, dass die Einschätzungen nicht durchgehend positiv ausfallen. So stimmen 37.4 % der Quereinsteigenden der Aussage, dass im Kollegium jede Person für sich arbeite, eher bis völlig zu.

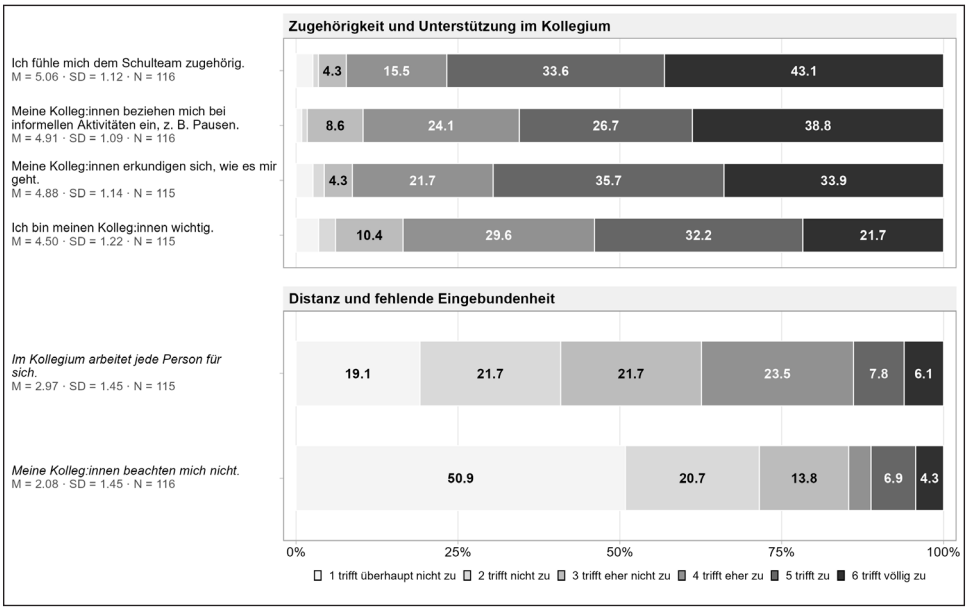


Abbildung 51: Soziale Eingebundenheit im Kollegium zu t_2

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

Auch zum Messzeitpunkt t_3 wird die soziale Eingebundenheit im Kollegium insgesamt positiv eingeschätzt (Abbildung 52). Dabei zeigt sich weitgehend dasselbe Bild wie zu t_2. Rund 20 Monate nach Beginn des Quereinstiegs erhält erneut das Item, sich dem Schulteam zugehörig zu fühlen, die höchste Zustimmung (M = 5.01, SD = 1.17). Die Aussage, den Kolleginnen und Kollegen wichtig zu sein, wird im Vergleich am zurückhaltendsten bewertet, liegt mit M = 4.56 (SD = 1.18) aber weiterhin im positiven Skalenbereich.

Die negativ formulierten Items fallen zu t_3 etwas niedriger aus als zu t_2. Für die Aussage „Im Kollegium arbeitet jede Person für sich" ergibt sich ein Mittelwert von M = 2.78 (SD = 1.35), für die Aussage „Meine Kolleg:innen beachten mich nicht" ein Mittelwert von M = 1.81 (SD = 1.15). Dies spricht dafür, dass die soziale Eingebundenheit im Kollegium auch zu t_3 mehrheitlich positiv wahrgenommen wird. Zugleich bleibt erkennbar, dass die Wahrnehmung des kollegialen Miteinanders nicht bei allen Quereinsteigenden gleich ausgeprägt ist.

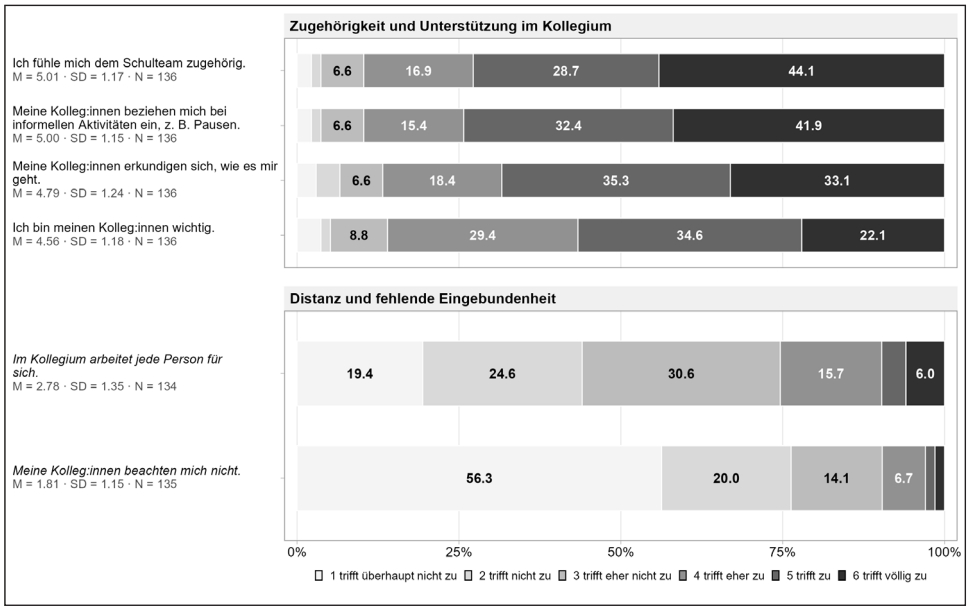


Abbildung 52: Soziale Eingebundenheit im Kollegium zu t_3

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

A3.6.3 Unterrichtsbezogene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen

Die unterrichtsbezogene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wurde zu mehreren Messzeitpunkten erfasst. Zu t_1 standen zunächst ausgewählte Aspekte kollegialer Unterstützung im Unterrichtsalltag im Fokus, etwa der Austausch zu Unterrichtssituationen und Schülerinnen und Schülern sowie die Möglichkeit, Kolleginnen und Kollegen bei Problemen um Hilfe zu bitten. Zu t_2 und t_3 wurde die unterrichtsbezogene Kooperation differenzierter erhoben. Dabei wurden Aspekte des Austauschs und der Reziprozität, der Unterstützung und des Rückhalts sowie der Ko-Konstruktion und Reflexion im Unterrichtskontext berücksichtigt. Beide Skalen wurden auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ beantwortet.

Zu t_1 zeigt sich, dass die Quereinsteigenden die kollegiale Unterstützung im Unterrichtsalltag insgesamt positiv einschätzen (Abbildung 53). Besonders deutlich nehmen sie wahr, dass sie ihre Kolleginnen und Kollegen um Hilfe bitten können, wenn sie Probleme bei der Arbeit haben (M = 5.30, SD = 0.88). Ebenfalls hoch eingeschätzt wird der Austausch über Schülerinnen und Schüler (M = 5.14, SD = 0.94) sowie über schwierige Unterrichtssituationen (M = 5.11, SD = 0.93).

Etwas zurückhaltender, aber weiterhin im positiven Bereich, werden die Aussagen bewertet, dass die Quereinsteigenden von Kolleginnen und Kollegen hilfreiche Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung erhalten (M = 4.70, SD = 1.21) und regelmäßig Materialien für den Unterricht austauschen (M = 4.46, SD = 1.37). Gerade beim

Materialaustausch zeigt sich jedoch eine größere Streuung. Rund ein Viertel der Quereinsteigenden stimmt dieser Aussage eher nicht oder nicht zu. Dies verweist darauf, dass der Austausch von Unterrichtsmaterialien zwar insgesamt positiv eingeschätzt wird, aber nicht für alle gleichermaßen selbstverständlich ist.

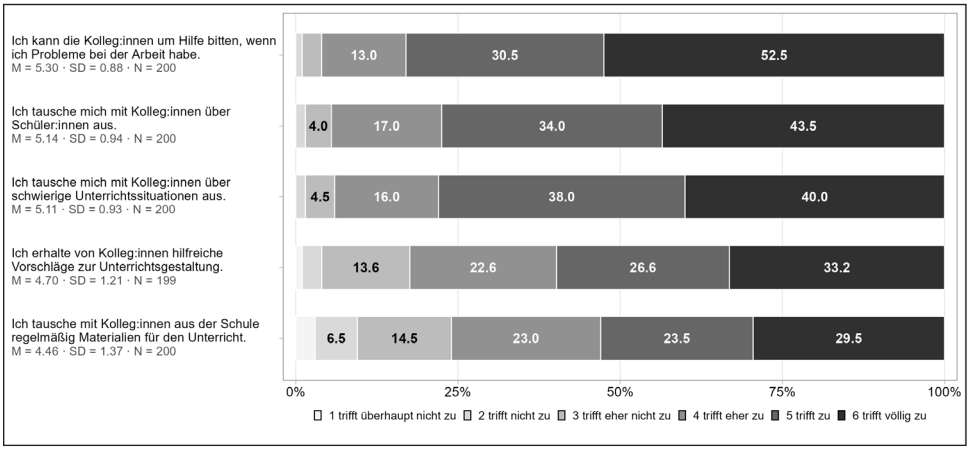


Abbildung 53: Kollegiale Unterstützung zu t_1

Zu t_2 und t_3 wurde die unterrichtsbezogene Kooperation differenzierter erfasst. Die Quereinsteigenden beurteilten, inwiefern sie mit Kolleginnen und Kollegen zu unterrichtsbezogenen Fragen kooperieren. Dazu zählen beispielsweise der Austausch über Aufgaben, Arbeitsblätter und Lernstandskontrollen sowie Fragen zu Klassenmanagement und Disziplin. Die Einschätzungen werden entlang der drei Bereiche *Austausch und Reziprozität*, *Unterstützung und Rückhalt* sowie *Ko-Konstruktion und Reflexion* berichtet (Einleitung, Kapitel 3.2).

Austausch und Reziprozität

Zum Messzeitpunkt t_2 wird der Bereich *Austausch und Reziprozität* eher positiv eingeschätzt (Abbildung 54). Die Quereinsteigenden stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass sie, wenn sie heute Materialien weitergeben, zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls Material zurückerhalten (M = 4.89, SD = 1.32). Ebenfalls positiv bewertet werden der Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kolleginnen und Kollegen (M = 4.68, SD = 1.36) sowie der Austausch von Ideen für den Unterricht (M = 4.68, SD = 1.32). Im Durchschnitt keine Zustimmung erfahren dagegen die Aussagen, dass Quereinsteigende Unterrichtsplanungen von Kolleginnen und Kollegen übernehmen (M = 3.04, SD = 1.65) oder dass Kolleginnen und Kollegen ihre Unterrichtsplanungen übernehmen (M = 2.54, SD = 1.53). Der Austausch im Kollegium scheint damit vor allem auf Materialien und Ideen zu beruhen, weniger jedoch auf der direkten Übernahme ausgearbeiteter Unterrichtsplanungen.

Zum Messzeitpunkt t_3 zeigt sich ein ähnliches, insgesamt leicht positiveres Bild (Abbildung 55). Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage zu, dass sie, wenn sie heute Materialien weitergeben, später auch Material zurückbekommen (M = 5.02,

SD = 1.29). Dies spiegelt sich auch in den positiven Mittelwerten der Aussagen „Ich tausche Unterrichtsmaterialien mit Kolleg:innen aus“ (*M* = 4.97, *SD* = 1.17) und „Meine Kolleg:innen und ich tauschen Ideen für unseren Unterricht aus“ (*M* = 4.85, *SD* = 1.21) wider. Dies deutet darauf hin, dass der kollegiale Austausch zu t_3 ebenfalls als wechselseitig und unterstützend wahrgenommen wird.

Unterstützung und Rückhalt

Zum Messzeitpunkt t_2 stimmen die Quereinsteigenden am stärksten der Aussage zu, dass sie ihre Kolleginnen und Kollegen beim Unterricht unterstützen, wenn diese danach fragen (*M* = 5.42, *SD* = 0.80). Demgegenüber wird die Aussage, dass Kolleginnen und Kollegen nur dann Unterstützung für den Unterricht anbieten, wenn die Quereinsteigenden danach fragen, eher zurückhaltend bewertet (*M* = 3.30, *SD* = 1.62).

Die Quereinsteigenden nehmen sich zudem selbst eher als aktiv unterstützend wahr. So stimmen sie der Aussage zu, dass sie proaktiv Unterstützung für den Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen anbieten (*M* = 4.37, *SD* = 1.25). Weniger stark ausgeprägt ist hingegen die Wahrnehmung, selbst von Kolleginnen und Kollegen proaktiv Unterstützung für den Unterricht zu erhalten (*M* = 4.03, *SD* = 1.46). Hier berichten 36.2 %, dass dies für sie überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft. Ebenfalls nur knapp im positiven Bereich liegt die Einschätzung, dass Kolleginnen und Kollegen sie nach ihrer Einschätzung zu Unterrichtssituationen fragen (*M* = 3.79, *SD* = 1.45). 40.9 % der Quereinsteigenden geben an, dass dies für sie überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft.

Auch zum Messzeitpunkt t_3 wird das Item „Ich unterstütze meine Kolleg:innen beim Unterricht, wenn sie danach fragen“ am positivsten bewertet (*M* = 5.41, *SD* = 0.86). Insgesamt zeigt sich auch hier ein positives Bild von Unterstützung und Rückhalt im Kollegium. Die Quereinsteigenden schätzen ihre eigene Unterstützungsleistung gegenüber Kolleginnen und Kollegen etwas positiver ein (*M* = 4.90, *SD* = 1.07) als die Unterstützung, die sie selbst von Kolleginnen und Kollegen erhalten (*M* = 4.64, *SD* = 1.34). Der Aussage, dass Kolleginnen und Kollegen keine Unterstützung anbieten, außer sie werden danach gefragt, wird weiterhin eher nicht zugestimmt (*M* = 3.21, *SD* = 1.60).

Darüber hinaus stimmen die Quereinsteigenden der Aussage zu, dass ihre Kolleginnen und Kollegen sie in der Entscheidung unterstützt haben, Lehrperson zu bleiben (*M* = 4.47, *SD* = 1.51). Diese Einschätzung wird jedoch nicht von allen geteilt. 22.3 % der Quereinsteigenden geben an, dass diese Aussage für sie überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft. Dazu passt, dass die Aussage „Ohne meine Kolleg:innen hätte ich meine Tätigkeit als Lehrperson aufgegeben“ im Durchschnitt nicht bejaht wird (*M* = 2.73, *SD* = 1.46). Nur für eine Minderheit der Quereinsteigenden waren die Kolleginnen und Kollegen somit ein wesentlicher Faktor dafür, im Lehrberuf zu bleiben.

Ko-Konstruktion und Reflexion

Zum Messzeitpunkt t_2 werden *Ko-Konstruktion und Reflexion* gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen insgesamt eher zurückhaltend eingeschätzt. Am deutlichsten stimmen die Quereinsteigenden der Aussage zu, dass sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen den jeweiligen Unterricht reflektieren (M = 3.97, SD = 1.26). 68.6 % der Quereinsteigenden geben an, dass dies eher bis vollständig zutrifft. Etwas weniger Zustimmung erhält die Aussage, dass sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Good-Practice-Beispiele für den Unterricht entwickeln und sich darauf einigen (M = 3.87, SD = 1.55). Noch zurückhaltender wird die Aussage bewertet, dass sie auch ohne Teamteaching gemeinsam Unterricht entwickeln (M = 3.42, SD = 1.60). Weniger als die Hälfte der Quereinsteigenden stimmt dieser Aussage eher bis vollständig zu.

Zum Messzeitpunkt t_3 zeigt sich ein ähnliches, teilweise etwas positiveres Bild. Die Quereinsteigenden sind mehrheitlich der Meinung, dass sie mit Kolleginnen und Kollegen den jeweiligen Unterricht reflektieren (M = 4.19, SD = 1.31). Zugleich fällt auf, dass die Antworten hier stärker streuen. So geben 15.6 % an, dass dies völlig zutrifft, während 12.6 % der Ansicht sind, dass es eher nicht zutrifft. Ebenfalls positiv eingeschätzt wird die Aussage, dass Kolleginnen und Kollegen Feedback zu Dingen geben, die gut gelungen sind (M = 4.36, SD = 1.34). Weniger stark ausgeprägt ist dagegen die Wahrnehmung, dass Kolleginnen und Kollegen auf Aspekte hinweisen, die verbessert werden sollten (M = 3.78, SD = 1.22).

Darüber hinaus berichten die Quereinsteigenden auch zu t_3, dass sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Good-Practice-Beispiele entwickeln und sich darauf einigen (M = 4.21, SD = 1.35). Weniger Zustimmung findet sich hingegen weiterhin für die Aussage, dass sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen – auch ohne Teamteaching – Unterricht entwickeln (M = 3.68, SD = 1.55). 44.1 % der Quereinsteigenden geben hier an, dass dies überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft.

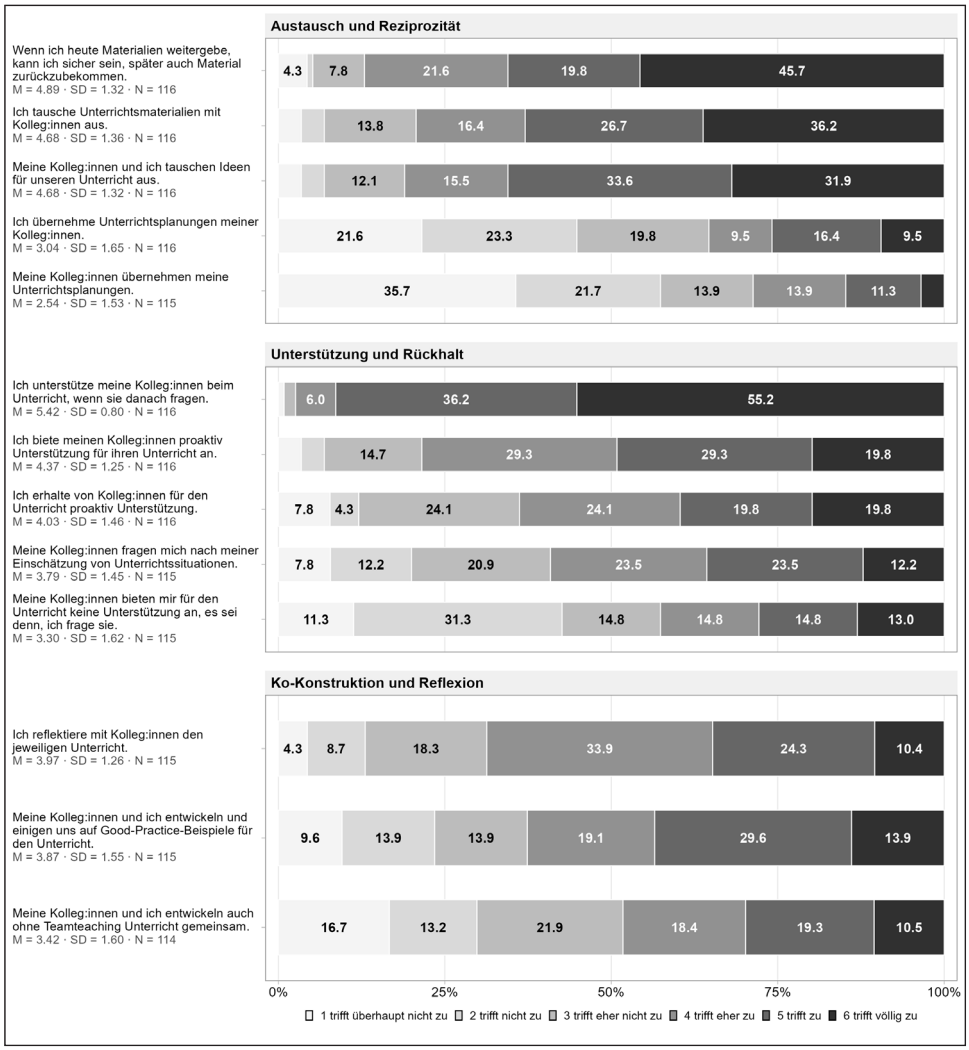


Abbildung 54: Unterrichtsbezogene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zu t_2

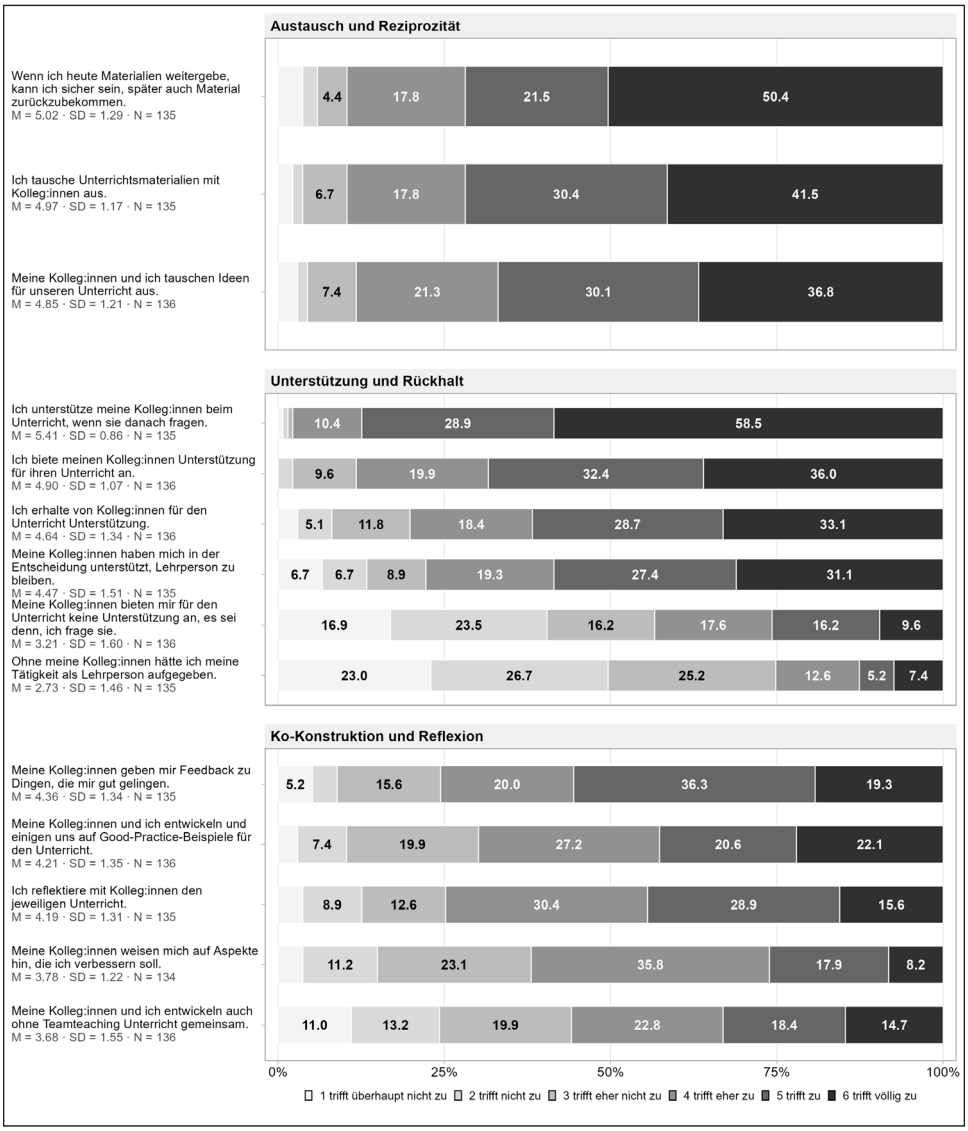


Abbildung 55: Unterrichtsbezogene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zu t_3

A3.6.4 Anerkennung und Sichtbarkeit von Kompetenzen im Kollegium

Abbildung 56 stellt die Einschätzung zur Anerkennung und Sichtbarkeit von Kompetenzen der Quereinsteigenden innerhalb des Kollegiums zum Messzeitpunkt t_2 dar. Es zeigt sich, dass die Quereinsteigenden mehrheitlich die Kompetenz der erfahrenen Kolleginnen und Kollegen schätzen (M = 5.38, SD = 0.88). Deutlich zurückhaltender fällt hingegen die Einschätzung der Aussage aus, dass die Schulleitung die Kompetenzen aller Kolleginnen und Kollegen, einschließlich jener der Quereinsteigenden, sicht-

bar macht (*M* = 3.92, *SD* = 1.49). 37.1 % der Quereinsteigenden stimmen dieser Aussage überhaupt nicht bis eher nicht zu. Ebenfalls im eher zustimmenden Bereich liegt die Aussage, dass die Arbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen und den Quereinsteigenden ohne Rücksicht auf die vor dem Quereinstiegsprogramm erworbenen Kompetenzen verteilt wird (*M* = 3.80, *SD* = 1.43). Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass vorhandene Vorerfahrungen und Kompetenzen bei der Arbeitsverteilung nicht immer systematisch einbezogen werden.

Auch die vor dem Quereinstiegsprogramm erworbenen Kompetenzen werden durch die Schulleitung insgesamt nur eingeschränkt sichtbar gemacht. Zwar stimmen die Quereinsteigenden der Aussage im Durchschnitt eher zu, dass ihre Kolleginnen und Kollegen diese Kompetenzen schätzen (*M* = 4.00, *SD* = 1.41). Der größte Anteil der Befragten (33.0 %) wählt hier die Kategorie „eher zutreffend". Allerdings beurteilen 28.7 % diese Aussage als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend. Noch kritischer fällt die Einschätzung der Aussage aus, dass die Schulleitung die vor dem Quereinstiegsprogramm erworbenen Kompetenzen der Quereinsteigenden gegenüber den Kolleginnen und Kollegen sichtbar macht (*M* = 3.47, *SD* = 1.56). Hier geben 50 % der Quereinsteigenden an, dass dies überhaupt nicht bis eher nicht zutrifft.

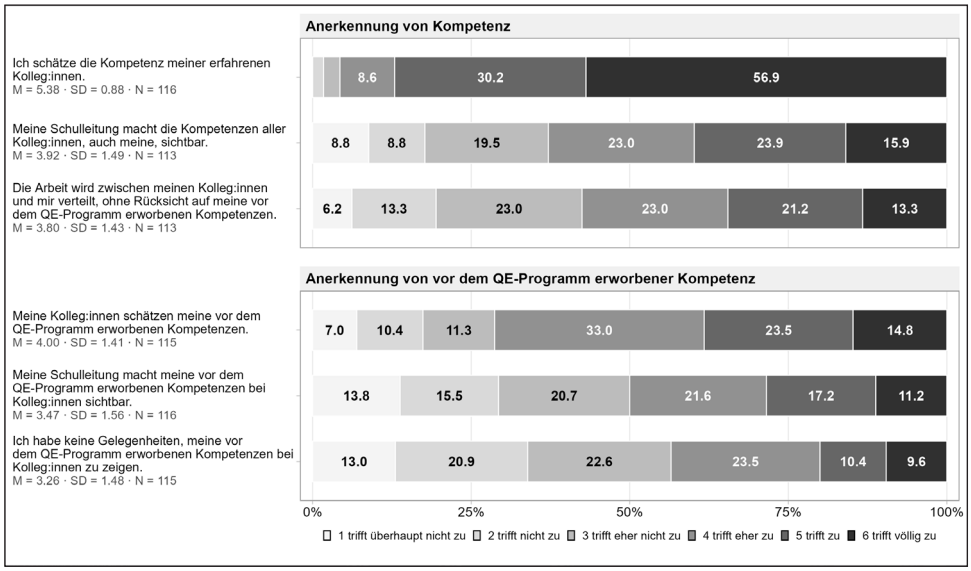


Abbildung 56: Anerkennung und Sichtbarkeit von Kompetenzen im Kollegium zu t_2

A3.7 Unterstützung im Alltag im zweiten Jahr des Quereinstiegs

Im ersten Jahr des Quereinstiegsprogramms werden die Quereinsteigenden durch eine Mentorin oder einen Mentor begleitet und unterstützt. Für das zweite Programmjahr stellt sich daher die Frage, von wem die Quereinsteigenden in ihrer schulischen Tätigkeit unterstützt werden.

17.4 % der Befragten geben an, auch im zweiten Jahr ein formales Mentoring zu erhalten. Auf die Frage, von wem sie im zweiten Jahr informell hauptsächlich Unterstützung im Unterrichtsalltag erhalten, nennen die Quereinsteigenden vor allem das Kollegium (50.0 %). Jeweils 13.8 % erhalten Unterstützung von den ehemaligen Mentorinnen und Mentoren beziehungsweise von Lehrpersonen im Teamteaching. 8.6 % geben an, hauptsächlich durch die Schulleitung unterstützt zu werden. Weitere 5.1 % nennen unterschiedliche Unterstützungsquellen, etwa eine Kombination mehrerer Akteure. 1.5 % verweisen auf eine neue Mentorin oder einen neuen Mentor. 7.2 % der Quereinsteigenden geben an, keine Unterstützung mehr zu erhalten.

Die Frage nach dem Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung wurde von 50 Personen beantwortet. Darunter befinden sich 20 Personen, die keinen weiteren Unterstützungsbedarf sehen. Die übrigen Antworten fallen sehr unterschiedlich aus. Sie beziehen sich unter anderem auf Mentoring, die Zusammenarbeit im Kollegium, den Hochschullehrgang beziehungsweise einzelne Module, die gerne besucht würden, fachfremden Unterricht, Classroom Management sowie auf die Wertschätzung der Quereinsteigenden. Nachfolgend werden vier Zitate aufgeführt, die exemplarische Einzelmeinungen darstellen. In Bezug auf Mentoring wird beispielsweise der Wunsch nach einer längeren Begleitung geäußert: „Generell wäre die Mentor*in-Betreuung für 2 Jahre sicherlich sehr hilfreich." Eine weitere Person weist auf Qualitätsunterschiede im Mentoring hin: „Aber im ersten Jahr war der Mentor aus meiner Sicht nicht wirklich als Mentor für mich da. Als Anregung: Den Mentor zu bezahlen reicht nicht, gehört auch evaluiert."

Auch hinsichtlich der Zusammenarbeit im Kollegium werden Unterstützungsbedarfe sichtbar. Eine Person beschreibt die Herausforderungen im Umgang mit Classroom Management: „In einer Brennpunktschule ist Disziplinierung ein riesiges Thema. Wenn man hier die Möglichkeiten nicht kennt, die bei einer Klasse funktionieren, und keine Unterstützung oder unehrliche Antworten aus dem Kollegium erhält, ist man von der ersten Stunde an verkauft." Eine weitere Person verweist auf die begrenzten Ressourcen im Kollegium: „Ja natürlich, aber das ist bei dem Zeit- und Erfolgsdruck im Kollegium niemandem auf freiwilliger Basis zuzumuten."

A4 Die Pädagogische Hochschule im Quereinstieg

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Pädagogische Hochschule als Lern- und Professionalisierungsort im Quereinstieg. Zunächst werden der Hochschullehrgang und die studienbezogenen Rahmenbedingungen betrachtet. Dabei geht es um die Teilnahme am Hochschullehrgang und das dort belegte Fach (Kapitel A4.1.1 und A4.1.2), um zeitliche Belastung, Studienumfang und Studienfortschritt (Kapitel A4.1.3) sowie um Fragen der Organisation, Planbarkeit und studienbezogenen Selbstorganisation (Kapitel A4.1.4 und A4.1.5). In Kapitel A4.1.6 werden die spezifischen Herausforderungen des Studierens im Quereinstieg aufgegriffen.

Anschließend werden Unterstützungsangebote und akademische Orientierung in den Blick genommen. Hierzu zählen die Beratungsangebote an den Pädagogischen

Hochschulen und deren Nutzung (Kapitel A4.2.1) sowie die Überzeugungen der Quereinsteigenden zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung (Kapitel A4.2.2). Darauf aufbauend wird untersucht, welchen Beitrag die Quereinsteigenden dem Hochschullehrgang für ihre Professionalisierung zuschreiben (Kapitel A4.3.1) und wie sie die Lehrveranstaltungen hinsichtlich Praxisnähe, Passung und Relevanz wahrnehmen (Kapitel A4.3.2).

Abschließend wird die institutionelle Einbettung des Hochschullehrgangs beschrieben. Im Fokus stehen dabei die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen und deren Berücksichtigung der besonderen Situation der Quereinsteigenden (Kapitel A4.4.1), die schulische Einbettung des Hochschullehrgangs durch die Schulleitung (Kapitel A4.4.2) sowie die Gesamtbewertung des Hochschullehrgangs und seiner institutionellen Rahmung (Kapitel A4.4.3).

A4.1 Hochschullehrgang und studienbezogene Rahmenbedingungen

A4.1.1 Teilnahme am Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule

Tabelle 27 zeigt die Teilnahme am Hochschullehrgang über die Messzeitpunkte t_1 bis t_3 hinweg.

Zu t_1 wurde die Teilnahme am Hochschullehrgang nicht über eine direkte Ja-/Nein-Frage erfasst. Stattdessen wurde die Anzahl der im Wintersemester 2023/24 an der Pädagogischen Hochschule belegten Lehrveranstaltungen erhoben. Diese Angabe dient als Indikator für die Teilnahme am Hochschullehrgang. Zum offiziellen Start des Hochschullehrgangs geben 9.6 % der Befragten an, keine Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule zu besuchen. Bei weiteren 8.7 % fehlt hierzu eine Angabe. Damit lässt sich festhalten, dass bei insgesamt 18.3 % der Befragten entweder kein Besuch von Lehrveranstaltungen berichtet wurde oder keine Information dazu vorliegt.

Zu den Messzeitpunkten t_2 und t_3 wurde die Teilnahme am Hochschullehrgang explizit erfasst, indem die Quereinsteigenden direkt gefragt wurden, ob sie an einer Pädagogischen Hochschule einen Hochschullehrgang besuchen. Zum Messzeitpunkt t_2 geben 77.8 % der Befragten an, den Hochschullehrgang zu absolvieren. 13.2 % berichten, keinen Hochschullehrgang zu besuchen. Bei 9 % liegen keine Angaben diesbezüglich vor. Darunter befinden sich auch Quereinsteigende, die den Hochschullehrgang im Wintersemester 2023/24 begonnen, ihn jedoch wieder unterbrochen hatten (2.8 % aller Befragten).

Die Gründe für einen Nichtbesuch oder eine Unterbrechung lassen sich vor allem in drei Bereiche bündeln. Erstens werden zeitliche Belastungen genannt, insbesondere die Vereinbarkeit mit der schulischen Tätigkeit, einer vollen Lehrverpflichtung oder Betreuungsverpflichtungen. Zweitens verweisen die Befragten auf eine Priorisierung des Schulalltags, wodurch der Fokus zunächst stärker auf der Tätigkeit an der Schule als auf dem Hochschullehrgang liegt. Drittens werden organisatorische und inhaltliche Aspekte des Angebots an den Pädagogischen Hochschulen angeführt, etwa als

wenig nützlich wahrgenommene Kurse, ein unpassendes Kursangebot oder die Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen an einer weiter entfernten Pädagogischen Hochschule zu besuchen.

Ein ähnliches Bild zum Besuch des Hochschullehrgangs zeigt sich zum letzten Messzeitpunkt t_3. Zu diesem Zeitpunkt geben 75.8 % der Quereinsteigenden an, einen Hochschullehrgang zu besuchen. 23.0 % verneinen dies und von 1.2 % lag keine Angabe vor.

Von den Personen, die zum Messzeitpunkt t_3 angaben, keinen Hochschullehrgang zu besuchen (N = 37, 23 %), hatte eine Person den Hochschullehrgang bereits abgeschlossen. Dies entspricht 0.6 % aller Befragten. Weitere 27 Personen beziehungsweise 16.8 % aller Befragten planen, den Hochschullehrgang zu einem späteren Zeitpunkt zu beginnen. Die Gründe dafür, den Hochschullehrgang im zweiten Jahre des Quereinstiegs nicht zu absolvieren, sind vielfältig. Häufig genannt werden begrenzte zeitliche Ressourcen, organisatorische Aspekte der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule sowie der Fokus auf die schulische Tätigkeit.

Fünf Personen (3.1 %) nennen sonstige Gründe. Dazu zählen ebenfalls zeitliche Ressourcen, die Unmöglichkeit eines unterjährigen Einstiegs in den Hochschullehrgang, ein weiteres beziehungsweise anderes Studium sowie eine übersehene Anmeldefrist. Zwei Personen (1.2 %) geben an, den Hochschullehrgang nicht absolvieren zu wollen. Als Gründe nennen sie, künftig nicht weiter unterrichten zu wollen oder das reguläre Lehramtsstudium zu bevorzugen. Letzteres wird damit begründet, dass das reguläre Lehramtsstudium aus Sicht der befragten Person mit einer besseren Bezahlung verbunden sei.

Tabelle 27: Teilnahme am Hochschullehrgang zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_3

Hochschullehrgang	**t_1 (%)**	**t_2 (%)**	**t_3 (%)**
Absolvierung des Lehrgangs	81.7	77.8	75.8
Keine Teilnahme	9.6	13.2	23.0
Unterbrochen	–	2.8	1.2
Abgeschlossen	–	–	0.6
Geplanter Lehrgangsstart	–	–	16.8
Verzicht auf Absolvierung	–	–	1.2
Sonstiges			3.1
Keine Angaben	8.7	9.0	1.2

Anmerkung. N_{t1} = 218, N_{t2} = 144, N_{t3} = 161. Zu t_1 wurde die Absolvierung des Hochschullehrgangs indirekt über die Anzahl belegter Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule erfasst; zu t_2 und t_3 erfolgte die Erhebung direkt über die Frage: „Absolvieren Sie zurzeit den Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule?“.

A4.1.2 Das Fach im Hochschullehrgang

Am häufigsten besuchen die Quereinsteigenden den Hochschullehrgang in Mathematik (29.1 %) und Deutsch (14.0 %). Daneben sind insbesondere Biologie und Umweltbildung (7.3 %), Physik (6.7 %), Englisch sowie Kunst und Gestaltung (je 6.1 %) und Informatik (5.0 %) vertreten. Weitere Fächer kommen deutlich seltener vor, etwa Geografie und wirtschaftliche Bildung sowie Musik (je 4.5 %), Technik und Design sowie Bewegung und Sport (je 3.4 %) und Chemie (2.8 %). Einzelne Fächer wie Digitale Grundbildung (1.7 %), Geschichte und politische Bildung sowie Ernährung und Haushalt (je 1.1 %) sind nur vereinzelt vertreten. Sehr geringe Anteile zeigen sich bei Deutsch als Fremdsprache, Bildungs- und Berufsorientierung, Berufs- und Lebensorientierung, Instrumentalmusik und Ethik (je 0.6 %) (Tabelle 24).

A4.1.3 Zeitliche Belastung, Studienumfang und Studienfortschritt

Um die zeitliche Belastung durch den Hochschullehrgang (Start t_1) abzubilden, wurden im Rahmen der drei Messzeitpunkte t_1 bis t_3 sowohl Indikatoren zum investierten Zeitaufwand als auch zum Studienumfang erhoben. Wie aus Tabelle 28 ersichtlich wird, wurden die für den Hochschullehrgang aufgewendete Zeit, die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen beziehungsweise Module sowie die absolvierten ECTS-Anrechnungspunkte (ECTS-AP) erfasst.

Zum Messzeitpunkt t_1 berichten die 178 Quereinsteigenden, die eine Lehrveranstaltung besuchen, zwischen einer und 25 Lehrveranstaltungen zu belegen. Im Durchschnitt werden fünf Lehrveranstaltungen besucht (*SD* = 2.89, *Mdn* = 4.5). Hinsichtlich der Lehrformate zeigt sich, dass durchschnittlich 33.7 % der besuchten Lehrveranstaltungen in Präsenz stattfanden, während 66.3 % einem Onlineformat zugeordnet wurden (*N* = 167). Durchschnittlich wenden die Quereinsteigenden 7.91 Stunden pro Woche für den Hochschullehrgang auf, bei einer Spannweite von null bis 60 Stunden (*SD* = 6.39, *Mdn* = 6).

Auch zum Messzeitpunkt t_2 zeigen sich hinsichtlich des zeitlichen Aufwands deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden. Durchschnittlich werden 7.73 Stunden pro Woche für den Hochschullehrgang aufgewendet (*SD* = 5.60), bei einer Spannweite von null bis 30 Stunden. Darüber hinaus weisen die deskriptiven Analysen auf einen heterogenen Studienumfang im Sommersemester 2024, d. h. fünf Monate nach dem Start des Hochschullehrgangs, hin. Im Durchschnitt belegen die Studierenden 13.14 ECTS-AP (*SD* = 6.92), wobei die Spannweite von null bis 40 ECTS-AP reicht. Der größte Anteil entfällt auf die bildungswissenschaftlichen Grundlagen mit 5.41 ECTS-AP (*SD* = 3.96), gefolgt von Fachdidaktik mit 4.91 ECTS-AP (*SD* = 2.43) und pädagogisch-praktischen Studien mit 4.14 ECTS-AP (*SD* = 3.18).

Zum Messzeitpunkt t_3 zeigt sich, dass die Quereinsteigenden nach zwei Jahren im Programm durchschnittlich noch 29.34 ECTS-AP bis zum Abschluss des Hochschullehrgangs absolvieren müssen (*SD* = 18.36). Die Werte reichen von null bis 60 ECTS-AP.

Insgesamt zeigen sich Unterschiede im individuellen Studienumfang, im Studienfortschritt und in der investierten Lernzeit, sodass sich die zeitliche Belastung durch den Hochschullehrgang innerhalb der Gruppe der Quereinsteigenden als deutlich heterogen darstellt.

Tabelle 28: Zeitlicher Aufwand und Lehrveranstaltungen zu t_1, t_2 und t_3

Item	t	*N*	*M*	*SD*	*Mdn*	*min*	*max*
Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen	t_1	178	5.08	2.89	4.5	1	25
ECTS-AP im Sommersemester 2024 insgesamt	t_2	87	13.14	6.92	12.5	0	40
ECTS-AP in bildungswissenschaftlichen Grundlagen	t_2	79	5.41	3.96	5	0	30
ECTS-AP in Fachdidaktik	t_2	85	4.91	2.43	5	0	10
ECTS-AP in pädagogisch-praktischen Studien	t_2	72	4.14	3.18	3	0	15
Noch zu absolvierende ECTS-AP bis zum Abschluss des Hochschullehrgangs	t_3	118	29.34	18.36	30	0	60
Aufwand für den Hochschullehrgang pro Woche in Stunden	t_1	173	7.91	6.39	6	0	60
	t_2	109	7.73	5.60	6	0	30

A4.1.4 Organisation und Planbarkeit des Hochschullehrgangs

Neben dem zeitlichen Aufwand sind auch die organisatorischen Rahmenbedingungen des Hochschullehrgangs für Quereinsteigende bedeutsam. Dazu zählen die Vereinbarkeit mit der Arbeit an der Schule, die Organisation durch die Pädagogischen Hochschulen, die Planbarkeit von Terminen und Arbeitsaufträgen sowie der Aufbau des Hochschullehrgangs und mögliche Wahloptionen bei der Lehrveranstaltungsbelegung.

Wie aus Abbildung 57 ersichtlich, wird die organisatorische Vereinbarkeit mit dem Arbeitsplan an der Schule zu t_1 auf einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 7 „sehr gut“ mit einem Mittelwert von 4.20 (SD = 1.87) eingeschätzt. Die Verteilung zeigt jedoch ein uneinheitliches Bild. Während 43.8 % der Befragten die Vereinbarkeit eher bis sehr positiv bewerten, entfallen 41.4 % auf die drei negativen Ausprägungen. Die mittlere Kategorie „teils/teils“ wird von 14.8 % gewählt.

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der Bewältigbarkeit der Lehrveranstaltungen neben der Arbeit an der Schule zu t_2 (M = 4.23, SD = 1.62). Knapp die Hälfte der Befragten bewertet diese eher bis sehr positiv, während rund ein Drittel eine eher negative Einschätzung abgibt. 17.9 % wählen teils/teils gut.

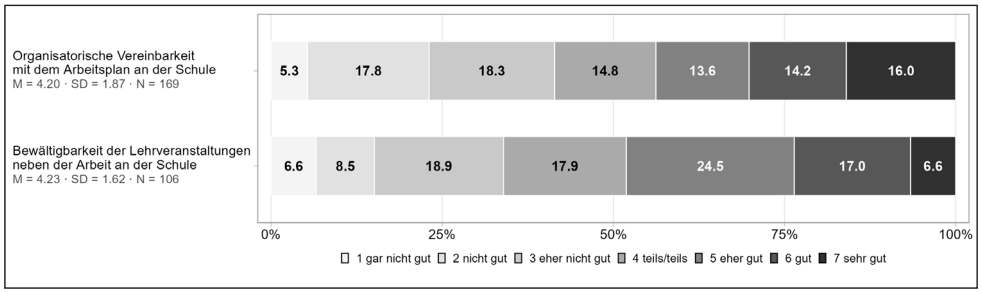


Abbildung 57: Vereinbarkeit des Hochschullehrgangs mit der Tätigkeit an der Schule zu t_1 und t_2

Die Organisation des Hochschullehrgangs durch die Pädagogische Hochschule zu t_1 wird insgesamt auf einer fünfstufigen Skala von 1 „nicht genügend" bis 5 „sehr gut" mit einem Mittelwert von 3.27 (*SD* = 1.23) eher im mittleren Bereich beurteilt.

Ergänzend dazu wird zu t_2 die Planbarkeit des Hochschullehrgangs mehrheitlich positiv eingeschätzt. Von 122 Personen geben 79.0 % an, dass der Hochschullehrgang gut planbar gewesen sei und die Termine für das Semester bekannt waren. 6.3 % berichten von kurzfristigen Terminänderungen durch die Pädagogische Hochschule, 5.4 % von kurzfristig anberaumten Terminen und 8.9 % wählen die Kategorie „Sonstiges". Die offenen Angaben verweisen insbesondere auf Schwierigkeiten bei der Planung im Spannungsfeld schulischer Anforderungen, familiärer Verpflichtungen und begrenzter Planbarkeit des schulischen Alltags. Genannt werden etwa Nachmittagsunterricht, Unvorhersehbarkeiten am Schulstandort sowie der Wunsch nach einer frühzeitigeren Kommunikation von Arbeitsaufträgen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Planbarkeit je nach Semester unterschiedlich ausfalle.

Auch hinsichtlich der Organisation der Lehrveranstaltungsbelegung im ersten Studienjahr zeigen sich unterschiedliche Arrangements. Von 111 Befragten geben 53.2 % an, automatisch für Lehrveranstaltungen eingeschrieben worden zu sein und damit einem festen Lehrveranstaltungsplan gefolgt zu sein. 38.7 % berichten, aus einer Liste von Lehrveranstaltungen selbst ausgewählt zu haben. 8.1 % entfallen auf die Kategorie „Sonstiges". Die offenen Angaben verweisen darauf, dass sich die Organisation der Belegung teilweise zwischen den Semestern unterschied, teilweise beide Formen vorkamen und vereinzelt unzutreffende Informationen zur Durchführung von Lehrveranstaltungen kommuniziert wurden.

A4.1.5 Studienbezogene Selbstorganisation

Ergänzend zu den strukturellen Aspekten der Studienorganisation wurden zum Messzeitpunkt t_1 individuelle Aspekte der studienbezogenen Selbstorganisation erfasst. Diese betreffen insbesondere die Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen, das vorausschauende Lernen sowie den Umgang mit Leistungsnachweisen und Prüfungen. Die Einschätzung erfolgte auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 6 „trifft völlig zu".

Die Ergebnisse weisen insgesamt auf mittlere Ausprägungen hin (Abbildung 58). Am stärksten stimmen die Quereinsteigenden der Aussage zu, sich genügend Zeit für die Erledigung von Aufgaben in einer Lehrveranstaltung zu nehmen (M = 3.84, SD = 1.15). Auch die vorausschauende Planung dessen, was für Hochschulveranstaltungen gelernt werden muss (M = 3.80, SD = 1.46) sowie sich genügend Zeit für die Prüfungsvorbereitung zu nehmen (M = 3.53, SD = 1.26) liegen im eher positiven Bereich.

Kritischer fällt hingegen die Einschätzung aus, ausreichend Zeit für die Vorbereitung auf die Inhalte der jeweiligen Hochschulveranstaltungen zu finden (M = 3.02, SD = 1.18). Mehr als die Hälfte der Befragten stimmt dieser Aussage nicht oder eher nicht zu. Dies deutet darauf hin, dass die laufende Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen für viele Quereinsteigende eine Herausforderung darstellt. Die negativ formulierte Aussage, Schwierigkeiten mit der rechtzeitigen Abgabe von Leistungsnachweisen zu haben, wird demgegenüber von 30.3 % als eher bis völlig zutreffend eingeschätzt (M = 3.03, SD = 1.30). Damit scheint die fristgerechte Abgabe für einen Teil der Quereinsteigenden problematisch zu sein, betrifft jedoch nicht die Mehrheit.

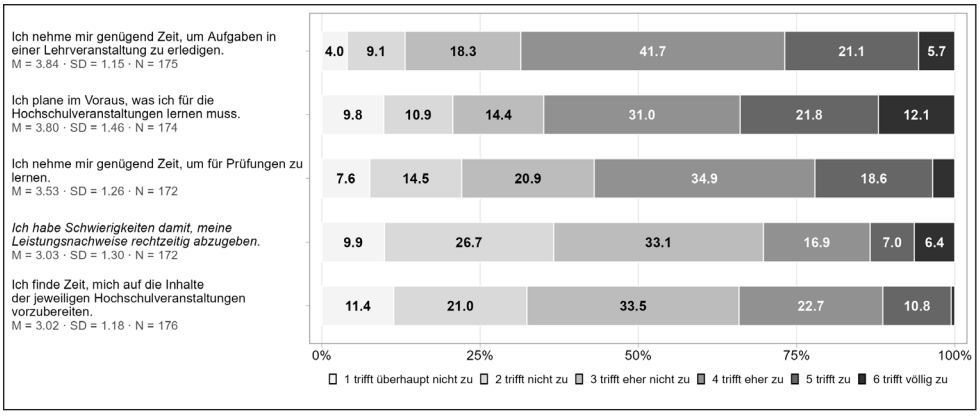


Abbildung 58: Studienbezogene Selbstorganisation zu t_1

Anmerkung. Das kursiv gesetzte Item ist negativ formuliert. Das Item wurde für die Darstellung nicht umgepolt.

A4.1.6 Herausforderungen als Studierende

Die Einschätzung der Herausforderungen, die während der Lehrveranstaltungen in der Rolle als Studierende auftreten können, erfolgte zum Messzeitpunkt t_1 auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ (Abbildung 59). Die niedrigen Mittelwerte weisen darauf hin, dass die Quereinsteigenden zu Beginn des Studiums nur in geringem Ausmaß Herausforderungen bei der Konzentration während der Lehrveranstaltungen (M = 2.86, SD = 1.48), beim Behalten wichtiger Informationen während der Hochschulveranstaltungen (M = 2.67, SD = 1.36) und beim Verständnis der Erklärungen von Dozierenden (M = 2.14, SD = 1.18) erleben.

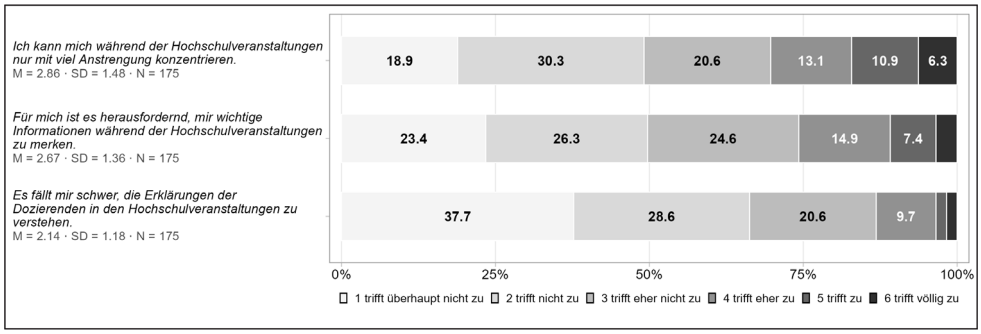


Abbildung 59: Studienbezogene Herausforderungen zu t_1

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

A4.2 Unterstützung und akademische Orientierung an den Pädagogischen Hochschulen

A4.2.1 Beratungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen und ihre Nutzung zum Start des Hochschullehrgangs

Beratungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen stellen eine weitere mögliche Unterstützungsressource für Quereinsteigende dar. Erfasst wurde, welche Angebote den Befragten zur Verfügung stehen und in welcher Form diese gestaltet sind. Im Fokus standen Angebote, die bei Fragen rund um die Tätigkeit als Lehrperson unterstützen können, etwa bei der Unterrichtsplanung oder im Umgang mit herausfordernden Situationen mit Schülerinnen und Schülern. Konkret wurde nach einer Beratung durch eine zugeteilte Coachingperson an der Pädagogischen Hochschule, nach organisiertem Gruppencoaching mit anderen Quereinsteigenden, nach einer offenen Sprechstunde sowie nach weiteren Beratungsangeboten gefragt. Mehrfachnennungen waren möglich (Tabelle 29).

Von den befragten Quereinsteigenden berichten 49.1 %, dass an ihrer Pädagogischen Hochschule mindestens ein entsprechendes Beratungsangebot vorhanden ist. 14.7 % geben an, dass kein solches Angebot besteht, während 11.0 % nicht wissen, ob an ihrer Pädagogischen Hochschule ein Beratungsangebot verfügbar ist. Weitere 25.2 % machen hierzu keine Angabe.

Unter den 107 Quereinsteigenden, die mindestens ein Beratungsangebot nennen, wird am häufigsten die offene Sprechstunde angegeben (42.1 %). 24.3 % nennen ein organisiertes Gruppencoaching mit anderen Quereinsteigenden, 5.6 % eine Beratung durch eine Coachingperson und 7.5 % ein anderes Beratungsangebot. Zu den weiteren Angeboten zählen beispielsweise Lehrveranstaltungen, freiwillige Austauschformate unter Quereinsteigenden oder informelle Treffen über Zoom.

Darüber hinaus werden auch Kombinationen mehrerer Angebotsformen genannt. 9.3 % berichten von einer Kombination aus Gruppencoaching und offener Sprechstunde, 6.5 % von einer Kombination aus Gruppencoaching und Coachingperson

sowie 2.8 % von einer Kombination aus Coachingperson und offener Sprechstunde. In Einzelfällen werden zudem weitere Beratungsangebote mit einer Coachingperson, einem Gruppencoaching oder einer offenen Sprechstunde kombiniert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass an den Pädagogischen Hochschulen unterschiedliche Beratungsangebote für Quereinsteigende bestehen, die jedoch nicht durchgängig sichtbar oder bekannt zu sein scheinen. Die Angaben verweisen zudem auf Unterschiede in der Art und der Kombination von Angeboten. Die Verfügbarkeit solcher Beratungsformate bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass sie auch in gleichem Masse genutzt werden. Ein Blick auf die tatsächliche Nutzung der verschiedenen Formate zeigt daher ein weiter differenziertes Bild (Abbildung 60).

Tabelle 29: Angebotene Beratungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen zu t_1

Bereich	**Kategorie**	***N***	**Anteil %**
Verfügbarkeit (*N* = 218)	Beratungsangebot vorhanden	107	49.1
	Kein Beratungsangebot vorhanden	32	14.7
	Weiß nicht / Angebot nicht bekannt	24	11.0
	Keine Angabe	55	25.2
Genannte Angebotsformen (*N* = 107)	Offene Sprechstunde	45	42.1
	Organisiertes Gruppencoaching	26	24.3
	Beratung durch Coachingperson	6	5.6
	Anderes Beratungsangebot	8	7.5
	Gruppencoaching und offene Sprechstunde	10	9.3
	Gruppencoaching und Coachingperson	7	6.5
	Coachingperson und offene Sprechstunde	3	2.8
	Weitere Kombinationen	2	1.9

Die offene Sprechstunde wird eher punktuell in Anspruch genommen. Knapp die Hälfte (49.0 %) der 49 Befragten, die hierzu Angaben machen, gibt an, dieses Angebot einmal pro Semester zu nutzen. Monatliche (2.1 %) oder zweimonatige Kontakte (6.1 %) werden nur vereinzelt genannt. 30.6 % berichten, die offene Sprechstunde noch nie genutzt zu haben. Weitere 12.2 % wählen die Kategorie „Anders" und nennen eine Nutzung bei Bedarf oder eine einmalige Inanspruchnahme. Die offene Sprechstunde wird im Durchschnitt 0.55 (*SD* = 0.71, *N* = 49, *min* = 0, *max* = 3) Mal genutzt.

Das Gruppencoaching wird von einem Teil der Quereinsteigenden regelmäßig genutzt. Von den Befragten, die hierzu Angaben machen (*N* = 44), berichten 38.6 % von monatlichen Treffen. Weitere 15.9 % geben einen zweiwöchentlichen Rhythmus an. Deutlich seltener finden Treffen mehrmals pro Woche oder alle zwei Monate statt (je 4.5 %). 11.4 % berichten von einem Treffen pro Semester, während 13.6 % angeben, das Gruppencoaching nie zu nutzen. Ebenfalls 11.4 % wählen die Kategorie „Anders" und nennen Treffen bei Bedarf, neun Übungen beziehungsweise drei Treffen pro Semester. Im Durchschnitt werden 2.58 Treffen wahrgenommen (*SD* = 2.39, *Mdn* = 2,

N = 40), wobei die Spannweite von null bis 10 Treffen reicht. Auch die Gruppengröße variierte deutlich. Im Mittel umfassen die Gruppen 14.59 Personen (*SD* = 8.24, *Mdn = 10, N* = 34), am häufigsten werden Gruppengrößen von 10 beziehungsweise 25 Teilnehmenden genannt.

Die Zusammenarbeit mit einer Coachingperson wird demgegenüber weniger häufig genutzt. Bei den Befragten, die hierzu Angaben machen (*N* = 14), finden Treffen am häufigsten einmal pro Monat oder einmal alle zwei Monate statt (je 21.4 %). 14.3 % berichten von einem Treffen pro Semester, 7.1 % von einem zweiwöchentlichen Rhythmus. Ein beträchtlicher Teil der Befragten gibt an, das Angebot gar nicht zu nutzen (35.7 %). Die Quereinsteigenden, die ihre Coachingperson tatsächlich getroffen haben, berichten von einem bis vier Treffen.

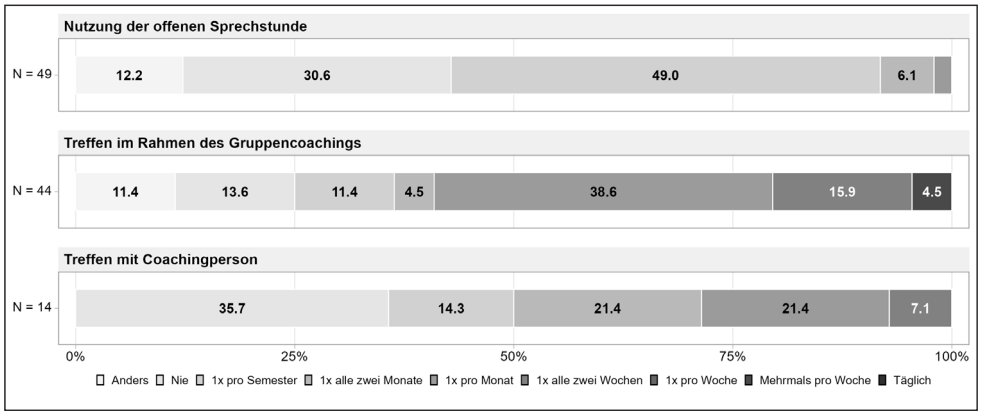


Abbildung 60: Nutzung des Beratungsangebots zu t_1

Unterrichtsbesuche durch Lehrende der Pädagogischen Hochschule stellen ein wenig verbreitetes Unterstützungsformat dar. Insgesamt berichten 96.0 % der Quereinsteigenden (*N* = 175), noch nie von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule im Unterricht besucht worden zu sein. 1.7 % geben einen Unterrichtsbesuch an, jeweils 1.1 % berichten von drei oder mehr als drei Besuchen. Damit spielen Unterrichtsbesuche durch Lehrende der Pädagogischen Hochschule im Erleben der Befragten kaum eine Rolle.

Insgesamt wird sichtbar, dass die vorhandenen Beratungsangebote in sehr unterschiedlichem Ausmaß genutzt werden. Während das Gruppencoaching vergleichsweise regelmäßig genutzt wird, werden individuelle Formate wie die Zusammenarbeit mit einer Coachingperson oder die offene Sprechstunde deutlich selektiver in Anspruch genommen. Unterrichtsbesuche durch Lehrende der Pädagogischen Hochschule kommen hingegen nur in Einzelfällen vor.

A4.2.2 Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung

Zum Messzeitpunkt t_2 wurden die Überzeugungen der Quereinsteigenden dazu erhoben, wie sie die Bedeutung von Theorie und wissenschaftlichen Erkenntnissen für die schulische Praxis einschätzen. Die Erfassung erfolgte anhand von sechs Items auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“.

Im Bereich *wissenschaftlichen Orientierung im professionellen Handeln* zeigen sich insgesamt deutlich positive Einschätzungen (Abbildung 61). Die höchste Zustimmung erfährt die Aussage, dass Lehrerpersonen beim praktischen Handeln auch wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen sollten (M = 4.59, SD = 0.92). Ebenfalls positiv bewertet werden der Nutzen wissenschaftlicher Studien für die Praxis (M = 4.25, SD = 1.04) sowie die Einschätzung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bewältigung des Schulalltags wichtig sind (M = 4.18, SD = 1.21). Dazu passend fällt die Zustimmung zur Aussage, „Lehrpersonen, die viel bzw. wenig Fachliteratur lesen, unterscheiden sich im unterrichtlichen Handeln kaum voneinander“, vergleichsweise tief aus (M = 2.88, SD = 1.14).

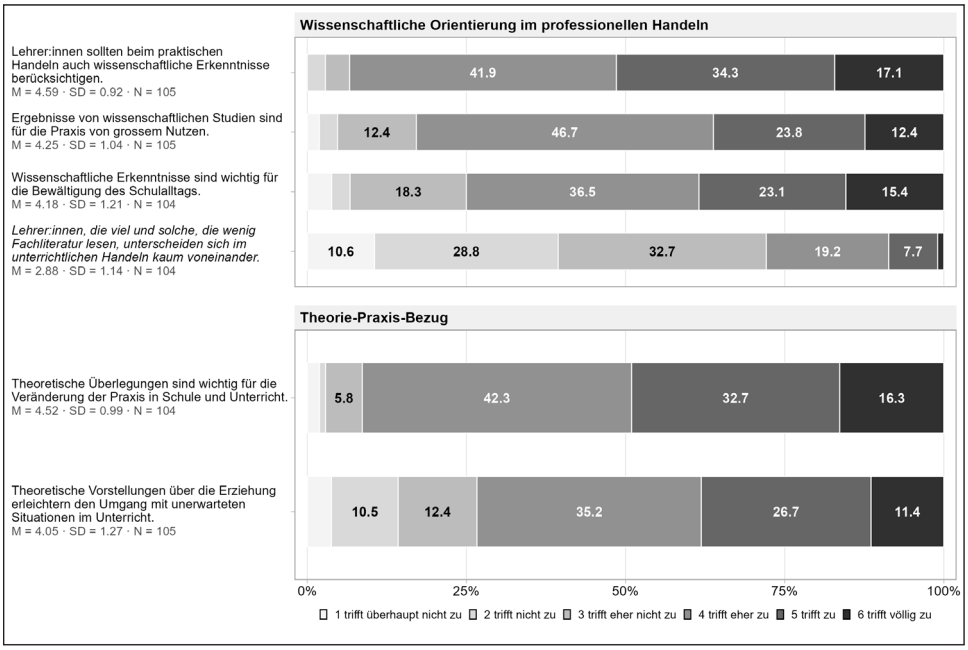


Abbildung 61: Wissenschaftliche Orientierung und Theorie-Praxis-Bezug zu t_2

Anmerkung. Das kursiv gesetzte Item ist negativ formuliert. Das Item wurde für die Darstellung nicht umgepolt.

Die zwei Items zum *Theorie-Praxis-Bezug* werden insgesamt positiv eingeschätzt. Die Quereinsteigenden stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass theoretische Überlegungen wichtig für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht sind (M = 4.52, SD = 0.99). Ebenfalls Zustimmung findet die Aussage, dass theoretische

Vorstellungen über Erziehung den Umgang mit unerwarteten Situationen im Unterricht erleichtern (M = 4.05, SD = 1.27).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Quereinsteigenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Überlegungen eine relevante Rolle für professionelles Handeln in Schule und Unterricht zuschreiben. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im nächsten Schritt auf die Frage, wie sie die Bedeutung des Hochschullehrgangs für ihre eigene Professionalisierung einschätzen.

A4.3 Hochschullehrgang, Lehrveranstaltungen und Professionalisierung

A4.3.1 Professionalisierung durch den Hochschullehrgang

Zu den Messzeitpunkten t_2 und t_3 wurden die Quereinsteigenden danach gefragt, wie sie die Relevanz des Hochschullehrgangs für ihre Professionalisierung als Lehrperson einschätzen. Grundlage bildeten neun Items, die auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ beantwortet wurden. Da sich die Stichproben der beiden Messzeitpunkte nur teilweise überschneiden, sind die Ergebnisse in erster Linie als Vergleich der Antwortverteilungen zu den beiden Zeitpunkten zu verstehen und nicht als individuelle Verläufe.

Zum Messzeitpunkt t_2 zeigt sich insgesamt eine eher positive Einschätzung der Relevanz des Hochschullehrgangs (Abbildung 62). Bei den positiv formulierten Aussagen erhält die Aussage, dass der Hochschullehrgang zur Entwicklung einer reflexiven Haltung als Lehrperson beiträgt, die höchste Zustimmung (M = 4.25, SD = 1.30). Ebenfalls positiv bewertet werden die Bedeutung des Hochschullehrgangs für die Entwicklung zu einer professionellen Lehrperson parallel zur Unterrichtstätigkeit (M = 4.19, SD = 1.32) sowie der wahrgenommene Mehrwert für die eigene professionelle Entwicklung (M = 4.19, SD = 1.35). Etwas zurückhaltender, aber weiterhin im positiven Bereich, fallen die Einschätzungen zur Benennbarkeit der Vorteile des Hochschullehrgangs für die eigene Professionalität (M = 3.98, SD = 1.34), zur Entwicklung einer professionellen Identität (M = 3.92, SD = 1.37) sowie zur Verknüpfung von Theorie beziehungsweise Wissenschaft und Praxis aus (M = 3.87, SD = 1.37). Auffällig ist jedoch, dass die höchste Zustimmungskategorie „trifft völlig zu“ bei allen positiv formulierten Aussagen nur von 12.3 % bis 17.9 % der Befragten gewählt wird.

Bei den negativ formulierten Aussagen zeigt sich ein ambivalenteres Bild. Der Aussage, auch ohne Hochschullehrgang bereits eine professionelle Lehrperson zu sein, stimmen 54.7 % der Quereinsteigenden eher bis völlig zu (M = 3.58, SD = 1.37). Auch bei der Aussage, dass die eigenen Fachkompetenzen ausreichen, um ohne Hochschullehrgang als professionelle Lehrperson zu arbeiten, liegen die Einschätzungen im mittleren Bereich (M = 3.31, SD = 1.42). Hier werden die Kategorien „trifft eher nicht zu“ (28.3 %) und „trifft eher zu“ (23.6 %) am häufigsten gewählt. Die Aussage, dass der Hochschullehrgang überflüssig sei, findet hingegen deutlich weniger Zustimmung (M = 2.70, SD = 1.39). Knapp drei Viertel der Quereinsteigenden bewerten diese Aus-

sage als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend. Gleichzeitig stimmen 15.2 % der Aussage eher zu.

Der Hochschullehrgang wird damit überwiegend als relevant eingeschätzt, zugleich sehen sich viele Quereinsteigende bereits unabhängig vom Hochschullehrgang als in der Lage, den Lehrberuf professionell auszuüben.

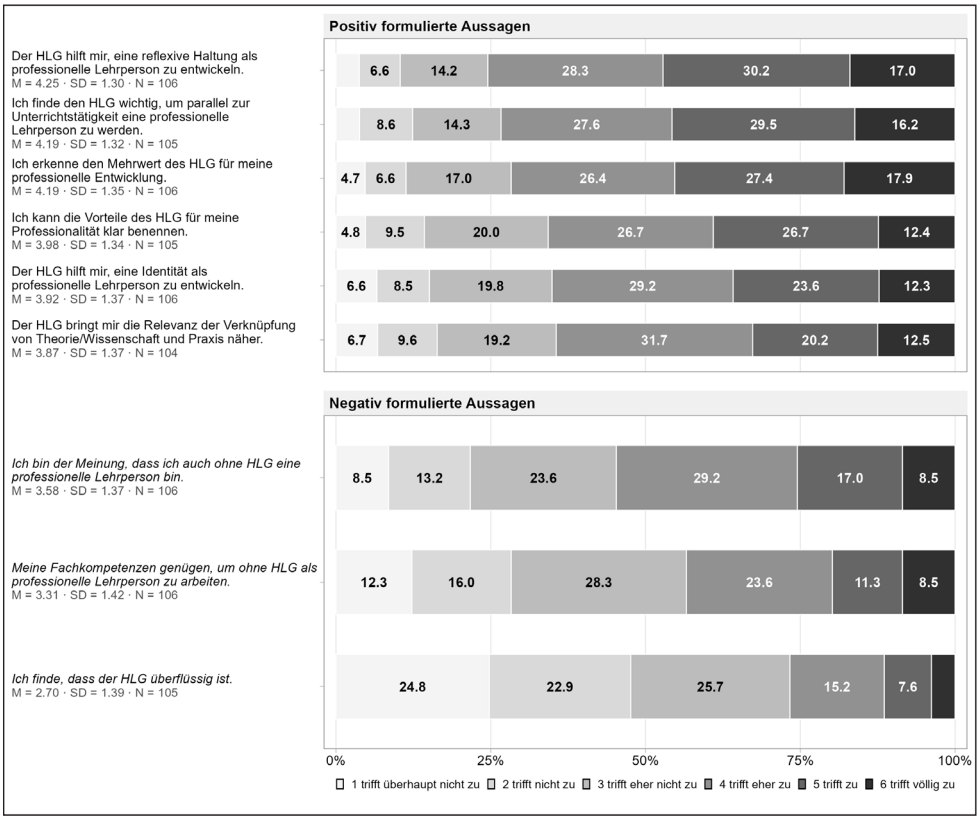


Abbildung 62: Relevanz des Hochschullehrgangs zu t_2

Auch zum Messzeitpunkt t_3 bleibt die Einschätzung eher positiv (Abbildung 63). Der wahrgenommene Mehrwert für die professionelle Entwicklung (M = 4.07, SD = 1.42), die Einschätzung, dass der Hochschullehrgang wichtig ist, um parallel zur Unterrichtstätigkeit eine professionelle Lehrperson zu werden (M = 4.06, SD = 1.45) sowie die Unterstützung bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung (M = 4.04, SD = 1.28) werden jeweils mit Mittelwerten um vier eingeschätzt. Gleichzeitig bewertet jeweils mehr als ein Viertel der Quereinsteigenden diese Aussagen als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend.

Etwas weniger positiv fallen die Einschätzungen zur Verknüpfung von Theorie beziehungsweise Wissenschaft und Praxis (M = 3.79, SD = 1.41) sowie zur Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson (M = 3.68, SD = 1.44) aus. Bei diesen beiden Aussagen geben rund 40 % der Befragten an, dass sie für sie überhaupt nicht bis eher nicht zutreffen.

Bei den negativ formulierten Aussagen zeigt sich erneut, dass sich viele Quereinsteigende auch unabhängig vom Hochschullehrgang als professionell kompetent wahrnehmen. So stimmen 65.0 % der Aussage eher bis völlig zu, auch ohne Hochschullehrgang eine professionelle Lehrperson zu sein (M = 3.93, SD = 1.30). Zudem geben 56.5 % an, dass ihre Fachkompetenzen eher bis völlig genügen, um auch ohne Hochschullehrgang als professionelle Lehrperson zu arbeiten (M = 3.83, SD = 1.25). Die Aussage, dass der Hochschullehrgang überflüssig sei, wird hingegen mehrheitlich zurückgewiesen (M = 2.79, SD = 1.37). 71.6 % bewerten sie als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend.

Im Vergleich der beiden Messzeitpunkte deutet sich insgesamt eine leichte Abnahme der Zustimmung zu den positiv formulierten Aussagen an. Die Einschätzungen fallen zu t_3 damit etwas weniger positiv aus als zu t_2. Gleichzeitig bleiben die grundlegenden Muster stabil. Der Hochschullehrgang wird mehrheitlich als relevant eingeschätzt. Die Aussage, dass er überflüssig sei, erfährt weiterhin die geringste Zustimmung. Zugleich nehmen sich viele Quereinsteigende unabhängig vom Hochschullehrgang bereits als professionell kompetent wahr.

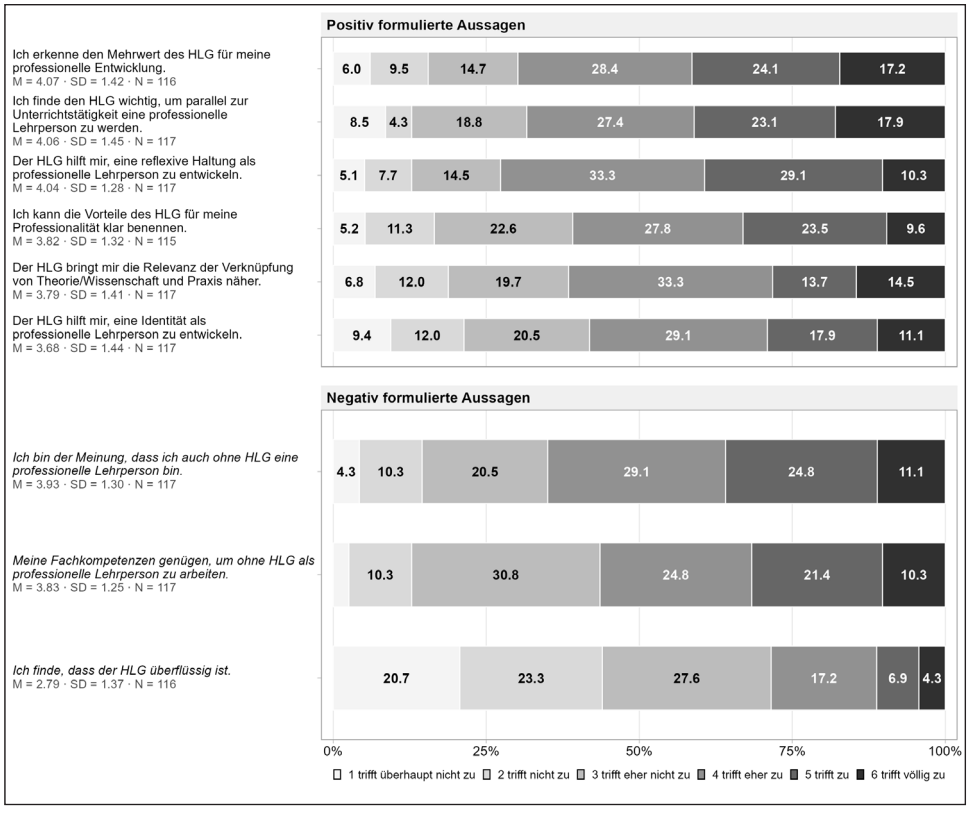


Abbildung 63: Relevanz des Hochschullehrgangs zu t_3

A4.3.2 Lehrveranstaltungen: Praxisnähe, Passung und Relevanz

Neben der Relevanz des Hochschullehrgangs für die eigene Professionalisierung gaben die Quereinsteigenden zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_3 an, wie sie die Praxisnähe und den Transfer sowie die wahrgenommene Relevanz und Passung der Lehrveranstaltungen einschätzen. Dazu wurden zu t_1 drei Items und zu t_2 und t_3 acht Items auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingesetzt.

Zum Messzeitpunkt t_1, somit zu Beginn des Hochschullehrgangs, zeigen sich eher positive Einschätzungen der Lehrveranstaltungen (Abbildung 64). Die höchste Zustimmung erhält die Aussage, dass in den Lehrveranstaltungen ein Bezug zur Schulpraxis hergestellt wird (M = 4.09, SD = 1.28). Ebenfalls positiv fällt die Einschätzung aus, dass die Quereinsteigenden die Bedeutung der Inhalte aus den Lehrveranstaltungen für ihr professionelles Handeln als Lehrperson erkennen (M = 4.08, SD = 1.26). Vergleichsweise zurückhaltender wird die Aussage beurteilt, dass die Lehrveranstaltungen helfen, in der Schulpraxis aufkommende Probleme zu lösen (M = 3.62, SD = 1.29). Damit werden die Lehrveranstaltungen zu Beginn des Hochschullehrgangs vor allem als praxisnah und für das eigene professionelle Handeln relevant wahrgenommen, während ihr konkreter Nutzen für die Bearbeitung schulpraktischer Herausforderungen etwas zurückhaltender eingeschätzt wird.

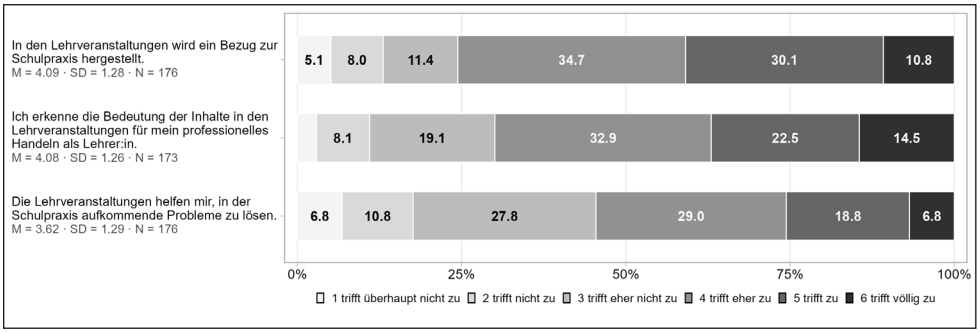


Abbildung 64: Lehrveranstaltungen: Praxisnähe und Relevanz zu t_1

Nach dem ersten Jahr des Hochschullehrgangs zeigt sich zum Messzeitpunkt t_2 ebenfalls ein eher positives Bild (Abbildung 65). Besonders deutlich wird weiterhin der Bezug zur Schulpraxis wahrgenommen (M = 4.38, SD = 1.09). Auch die Umsetzbarkeit der in den Lehrveranstaltungen kennengelernten didaktischen Methoden in der Schule (M = 4.20, SD = 1.03) sowie der Beitrag der Lehrveranstaltung zur Bewältigung schulpraktischer Probleme (M = 3.90, SD = 1.33) werden eher positiv eingeschätzt. Zugleich zeigt die negativ formulierte Aussage, dass es schwierig sei, Inhalte aus den Lehrveranstaltungen in der Unterrichtspraxis anzuwenden, ein nicht einheitliches Bild (M = 3.28, SD = 1.31). Zwar liegt die Zustimmung insgesamt eher im unteren bis mittleren Bereich, dennoch bewerten 44.4 % der Quereinsteigenden diese Aussage als eher bis völlig zutreffend.

Auch die *wahrgenommene Relevanz und Passung* der Lehrveranstaltungen werden mehrheitlich positiv eingeschätzt. Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage zu, dass sie die Bedeutung der Inhalte für ihr professionelles Handeln erkennen (M = 4.25, SD = 1.16). Etwas zurückhaltender, aber noch im positiven Bereich, fällt die Einschätzung aus, dass die Lehrveranstaltungen das abdecken, was professionelle Lehrpersonen benötigen (M = 3.73, SD = 1.27). 41.9 % bewerten diese Aussage jedoch als eher nicht bis überhaupt nicht zutreffend.

Die negativ formulierte Aussage, dass Inhalte der Lehrveranstaltungen der eigenen Unterrichtserfahrung widersprechen, erhält vergleichsweise geringe Zustimmung (M = 2.92, SD = 1.20). Dagegen stimmen 65.1 % der Quereinsteigenden der ebenfalls negativ formulierten Aussage eher bis völlig zu, Aufträge für Lehrveranstaltungen lediglich vorzubereiten, um den Anforderungen der Hochschule zu genügen (M = 3.92, SD = 1.47).

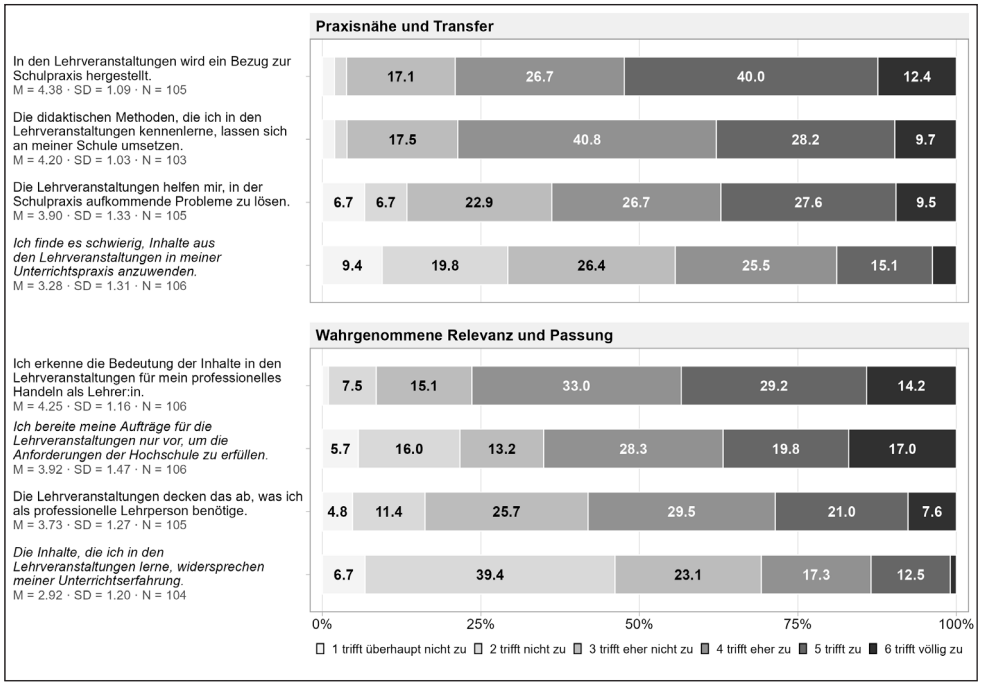


Abbildung 65: Lehrveranstaltungen: Praxisnähe, Transfer, Relevanz und Passung zu t_2

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

Zum Messzeitpunkt t_3, nach zwei Jahren im Hochschullehrgang, zeigt sich insgesamt eine etwas kritische Einschätzung der Lehrveranstaltungen (Abbildung 66). Da die Stichproben der beiden Erhebungen nicht vollständig identisch sind, sind die Ergebnisse in erster Linie als Vergleich der Antwortverteilungen zwischen den Messzeitpunkten zu verstehen und nicht als individueller Veränderungsnachweis. Die Mittelwerte bewegen sich überwiegend im knapp positiven Bereich.

Im Bereich *Praxisnähe und Transfer* liegen die Einschätzungen zur Anwendbarkeit der in den Lehrveranstaltungen kennengelernten didaktischen Methoden (M = 3.92, SD = 1.13) sowie zum Bezug zur Schulpraxis (M = 3.96, SD = 1.16) weiterhin nahe bei vier. Bei beiden Aussagen wählen jeweils rund 40 % der Quereinsteigenden die Kategorie „trifft eher zu". Zurückhaltender fällt die Einschätzung aus, dass die Lehrveranstaltungen helfen, Probleme aus der Schulpraxis zu lösen (M = 3.45, SD = 1.22). Fast die Hälfte der Quereinsteigenden bewertet diese Aussage als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend. Auch die negativ formulierte Aussage, dass es schwierig sei, Inhalte aus den Lehrveranstaltungen in der Unterrichtspraxis anzuwenden, wird ambivalent eingeschätzt (M = 3.60, SD = 1.33). 52.5 % der Quereinsteigenden stimmen dieser Aussage eher bis völlig zu.

Im Bereich der *wahrgenommenen Relevanz und Passung* fällt auf, dass die Aussage, Aufträge primär zur Erfüllung hochschulischer Anforderungen zu bearbeiten, vergleichsweise hohe Zustimmung erhält (M = 4.16, SD = 1.32). Positiv bleibt hingegen die Einschätzung, die Bedeutung der Lehrveranstaltungsinhalte für das professionelle Handeln zu erkennen (M = 4.09, SD = 1.20). Nur noch knapp im zustimmenden Bereich liegt die Aussage, dass die Lehrveranstaltungen das abdecken, was professionelle Lehrpersonen benötigen (M = 3.56, SD = 1.26). Der negativ formulierten Aussage, wonach die Inhalte der Lehrveranstaltungen der eigenen Unterrichtserfahrung widersprechen, stimmen die Quereinsteigenden hingegen eher nicht zu (M = 3.05, SD = 1.13). Fast 70 % bewerten diese Aussage als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend.

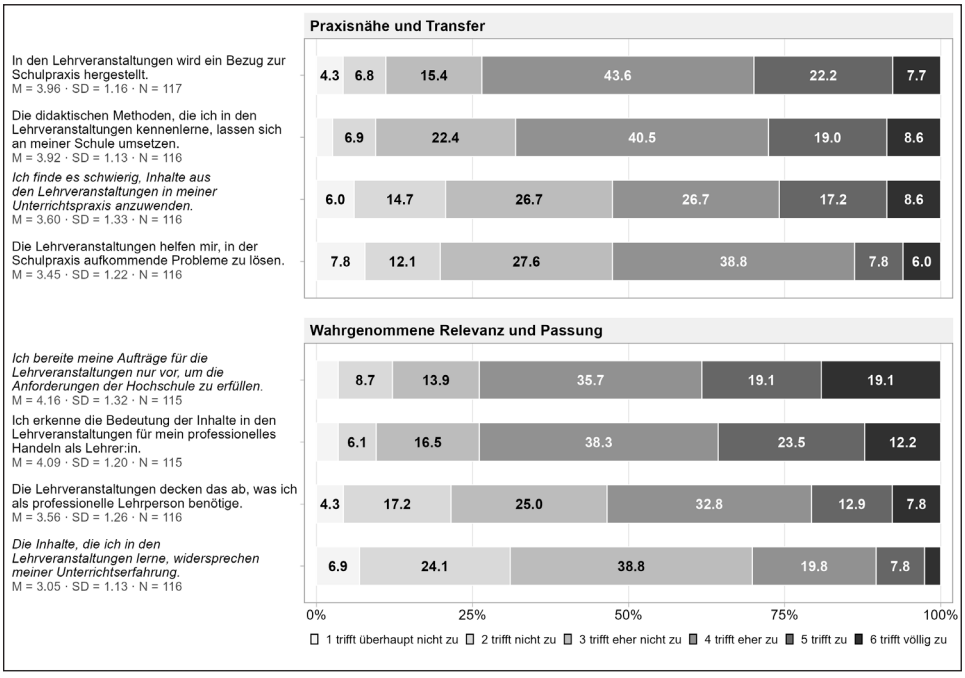


Abbildung 66: Lehrveranstaltungen: Praxisnähe, Transfer, Relevanz und Passung zu t_3

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

Im Vergleich der Messzeitpunkte t_2 und t_3 zeigt sich, dass die Lehrveranstaltungen weiterhin als praxisbezogen und für das professionelle Handeln relevant wahrgenommen werden. Zu t_3 fallen die Einschätzungen jedoch etwas kritischer aus. Während der Bezug zur Schulpraxis und die Bedeutung der Inhalte für das professionelle Handeln weiterhin eher positiv bewertet werden, werden Transfer, Problemlösebezug und Passung zu den Anforderungen professioneller Lehrpersonen zurückhaltender eingeschätzt. Zudem wird zu t_3 häufiger angegeben, Aufträge primär zur Erfüllung hochschulischer Anforderungen zu bearbeiten. Insgesamt bleibt die Wahrnehmung der Lehrveranstaltungen damit grundsätzlich positiv, weist aber nach zwei Jahren stärkere kritische Akzente auf. Zugleich bleibt die Heterogenität der Antworten hoch, was auf unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen der Quereinsteigenden gegenüber den Lehrveranstaltungen hinweist.

A4.4 Akteurinnen und Akteure, institutionelle Einbettung und Gesamtbewertung

Die Einschätzung des Hochschullehrgangs hängt nicht nur mit dessen Inhalten und Strukturen zusammen, sondern auch mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Im Fokus stehen hier die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen sowie die Schulleitungen an den Schulen der Quereinsteigenden. Während bei den Lehrenden interessiert, inwiefern sie die besondere Situation der Quereinsteigenden als Studierende und zugleich berufstätige Lehrpersonen berücksichtigen, geht es bei den Schulleitungen vor allem um die organisatorische Ermöglichung des Hochschullehrgangs und die Anerkennung seines Werts für die Professionalisierung. Dazu wurden die Einschätzungen der Quereinsteigenden zu vier Aussagen über die Lehrenden und zu drei Aussagen über die Schulleitung auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ erfasst.

A4.4.1 Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen und ihre Berücksichtigung der Situation der Quereinsteigenden

Zu t_2 zeigt sich hinsichtlich der Lehrenden eine eher positive Wahrnehmung (Abbildung 67). Die Quereinsteigenden sind mehrheitlich der Ansicht, dass auf ihre Doppelrolle als Lehrpersonen und Studierende Rücksicht genommen wird (M = 4.28, SD = 1.27). Ebenfalls positiv eingeschätzt werden der Einbezug pädagogischer Erfahrungen in die Lehrveranstaltungen (M = 4.22, SD = 1.27) sowie die Berücksichtigung der Unterrichtstätigkeit bei der Organisation der Lehrveranstaltungen (M = 4.22, SD = 1.36). Negativ fällt hingegen die Einschätzung aus, dass frühere berufliche Erfahrungen außerhalb der Schule in den Lehrveranstaltungen einbezogen werden (M = 2.99, SD = 1.36).

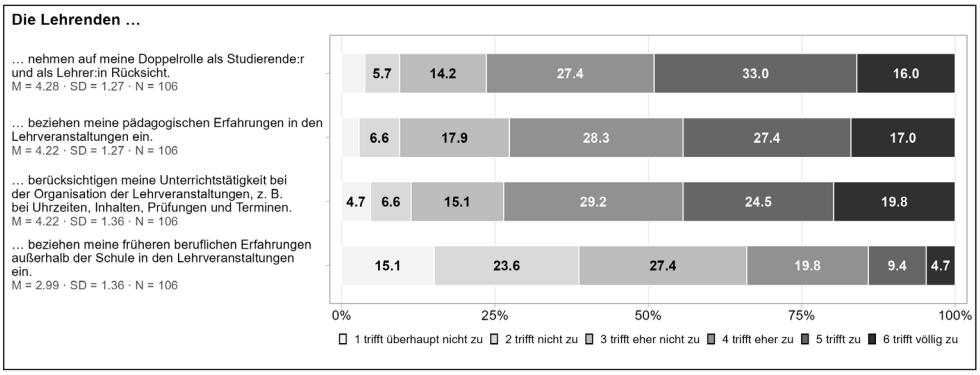


Abbildung 67: Berücksichtigung der Situation als Quereinsteigende zu t_2

A4.4.2 Schulische Einbettung des Hochschullehrgangs durch die Schulleitung

Zu t_3 wird auch die Rolle der Schulleitung im Zusammenhang mit der Ermöglichung des Hochschullehrgangs und der Anerkennung seines Werts in den Blick genommen (Abbildung 68).

Die organisatorische Unterstützung durch die Schulleitung, etwa bei der Vereinbarkeit von Hochschullehrgang und Stundenplan, wird mehrheitlich positiv eingeschätzt (M = 4.35, SD = 1.57). Ebenfalls eher positiv bewerten die Quereinsteigenden, dass die Schulleitung den Wert des Hochschullehrgangs für die Professionalisierung anerkennt (M = 4.14, SD = 1.36). Gleichzeitig zeigt sich hier eine gewisse Streuung. Mehr als ein Viertel der Quereinsteigenden bewertet diese Aussage als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend. Deutlich geringer fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass die Schulleitung ein zeitnahes Absolvieren des Hochschullehrgangs einfordert (M = 2.47, SD = 1.36). 77.5 % der Quereinsteigenden stimmen dieser Aussage überhaupt nicht bis eher nicht zu.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Schulleitungen den Hochschullehrgang aus Sicht vieler Quereinsteigender eher organisatorisch ermöglichen und dessen Wert anerkennen, ihn aber weniger aktiv einfordern. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Unterstützung und Anerkennung nicht von allen Quereinsteigenden gleichermaßen wahrgenommen wird.

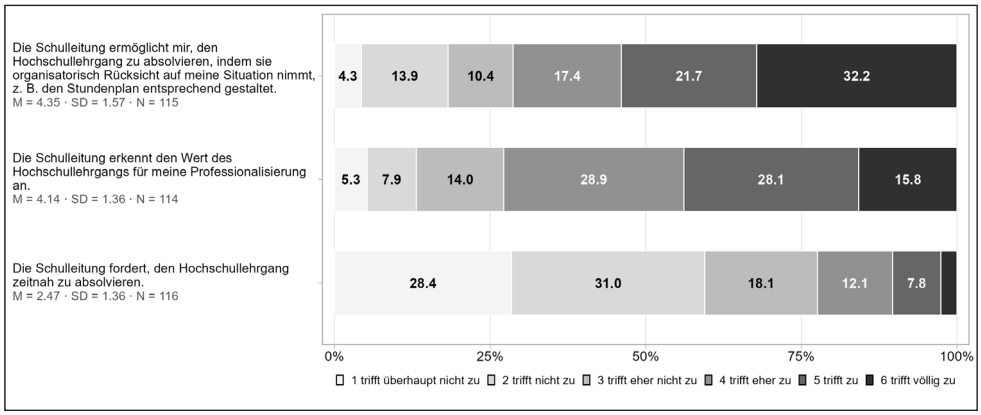


Abbildung 68: Schulleitung und Hochschullehrgang zu t_3

A4.4.3 Globale Einschätzung des Hochschullehrgangs und seiner institutionellen Einbettung

Wie aus Abbildung 69 ersichtlich, bewerten die Quereinsteigenden den Hochschullehrgang an den Pädagogischen Hochschulen zum Messzeitpunkt t_2 auf einer fünfstufigen Skala von 1 „nicht genügend" bis 5 „sehr gut" im Durchschnitt mit 3.46 (*SD* = 1.03). 2.9 % beurteilen den Lehrgang als nicht genügend, weitere 46.6 % als genügend oder befriedigend. Gut oder sehr gut wird der Hochschullehrgang von 50.5 % der Befragten eingeschätzt.

Zum Messzeitpunkt t_3 fällt die Bewertung des Hochschullehrgangs etwas zurückhaltender aus. Der Mittelwert liegt bei 3.18 (*SD* = 1.02). 6.0 % der Befragten beurteilen den Hochschullehrgang als nicht genügend, 51.3 % als genügend oder befriedigend und 42.7 % als gut oder sehr gut. Damit zeigt sich auch in der globalen Bewertung eine leicht kritischere Einschätzung zu t_3.

Die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und der eigenen Schule wird von den Quereinsteigenden bei der Einschätzung mehrheitlich im mittleren Bereich verortet. Im Durchschnitt wird sie als genügend bis befriedigend eingeschätzt (*M* = 2.86, *SD* = 1.35). 22.5 % der Befragten beurteilen die Kooperation als ungenügend, während 38.3 % sie als gut oder sehr gut einschätzen.

Noch etwas kritischer als die Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Schule fällt die Beurteilung der Abstimmung von Informationen zum Quereinstiegsprogramm zwischen Bildungsdirektion, Pädagogischer Hochschule und Schule aus (*M* = 2.65, *SD* = 1.27). 26.0 % der Befragten bewerten diese Abstimmung als ungenügend, 30.8 % hingegen als gut oder sehr gut.

Insgesamt deutet sich damit an, dass der Hochschullehrgang positiver bewertet wird als die institutionelle Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Gerade die Koordination zwischen Pädagogischer Hochschule, Bildungsdirektion und Schule erscheint aus Sicht eines Teils der Quereinsteigenden als ausbaufähig.

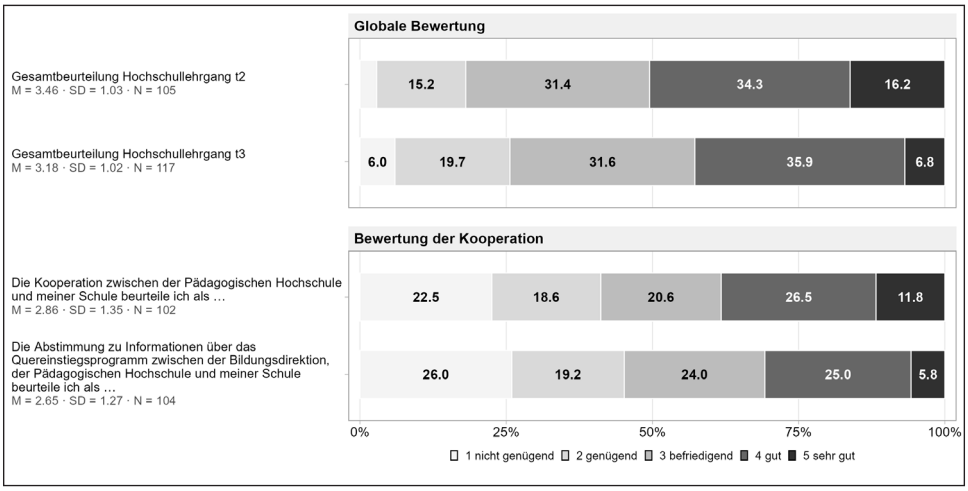


Abbildung 69: Gesamtbeurteilung des Hochschullehrgangs und der institutionellen Einbettung zu t_2 und t_3

A5 Befragung der Direktorinnen und Direktoren zum Quereinstieg

Ein wesentliches Ziel der Evaluierung ist es, ein umfassendes Verständnis der Erfahrungen und Einschätzungen der am Quereinstiegsprogramm beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu gewinnen. Neben den Quereinsteigenden selbst kommt den Direktorinnen und Direktoren dabei eine zentrale Rolle zu. Sie schaffen an den Schulen wichtige Rahmenbedingungen für den Berufseinstieg, entscheiden über Einstellung und Einsatz von Quereinsteigenden und tragen zu deren Einbindung in die Schulorganisation bei (Einleitung, Kapitel 3.2).

Kapitel A5 stellt die Befragung der Direktorinnen und Direktoren zum Quereinstieg dar. Zunächst werden das Vorgehen bei der Befragung (Kapitel A5.1) sowie die Stichprobe beschrieben (Kapitel A5.2). Anschließend wird das methodische Vorgehen zur Erfassung der Wahrnehmungen erläutert (Kapitel A5.3). Die Ergebnisse werden zunächst für Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende dargestellt (Kapitel A5.4) und danach für Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden vertieft (Kapitel A5.5). Dabei stehen Gründe für die Einstellung (Kapitel A5.5.1), die Einbindung in die Schulen (Kapitel A5.5.2), Häufigkeiten des Austauschs (Kapitel A5.5.3) sowie die Zusammenarbeit mit Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen (Kapitel A5.5.4) im Mittelpunkt.

A5.1 Vorgehen bei der Befragung der Direktorinnen und Direktoren

Im Frühjahr 2024 wurden die neun Bildungsdirektionen Österreichs von der Projektgruppe per E-Mail kontaktiert und gebeten, den Zugang zur Onlinebefragung für das Projekt „Evaluierung und Weiterentwicklung von Programmen zum Quereinstieg in den Lehrberuf" an Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende weiterzuleiten, die an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen, Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) tätig sind.[20] Bei der Kontaktaufnahme wurde über das Evaluierungsprojekt und über das Ziel der Onlinebefragungen informiert.

Im Zentrum der Befragung der Direktorinnen und Direktoren stand, die organisationalen und führungsbezogenen Bedingungen des Quereinstiegs zu erfassen und zu beschreiben. Hierfür wurden erstens schulische Kontextmerkmale (Schulform, -standort, -größe) erfasst. Die geschlossenen Fragen umfassten neben den organisatorischen Merkmalen auch Fragen zur Ausbildung und zu den Erfahrungen als Schulleitungsperson. Zweitens wurde erhoben, wie gut die Direktorinnen und Direktoren den Zertifizierungsprozess kennen. Die Befragung umfasste ferner eine Aussage zur Kooperation mit der jeweils zuständigen Bildungsdirektion. Drittens wurden die Wahrnehmungen zur Arbeit mit Quereinsteigenden, deren Integration in das bestehende Kollegium sowie die Häufigkeit und Qualität des direkten Austauschs erfasst. Ergänzend wurden die Gründe für die Einstellung beziehungsweise Nicht-Einstellung von Quereinsteigenden erhoben.

Die erhobenen Konstrukte orientierten sich weitgehend an den Fragen, die den Quereinsteigenden zur Schulleitung gestellt wurden (Kapitel A3.4). Die Angaben der Direktorinnen und Direktoren können auf diese Weise den Angaben der Quereinsteigenden gegenübergestellt werden; auch wenn die Daten der Quereinsteigenden nicht unmittelbar den einzelnen Direktorinnen und Direktoren zugeordnet werden können.

Ein Überblick über die erhobenen Fragen und Konstrukte bei der Onlinebefragung der Direktorinnen und Direktoren ist in Tabelle 30 zu finden. Ergänzend wurden offene Fragen gestellt – ausgewählte Rückmeldungen daraus werden bei der Interpretation der Ergebnisse sowie in den Handlungsfeldern in Teil C aufgegriffen.

20 Im Rahmen der Evaluierung wurden nur die Daten der Mittelschulen, der Allgemeinbildenden höheren Schulen und der Polytechnischen Schulen berücksichtigt.

Tabelle 30: Konstrukte bei der Befragung der Direktorinnen und Direktoren (Auswahl)

Konstrukte	**Referenzen**
Soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Erfahrung) und berufliche Situation der Direktor:innen	Eigenentwicklung in EvaQ Transgender Network Switzerland (2020)***
Merkmale der Schule (Bildungsdirektion, Schultyp, Anzahl Lehrpersonen und Schüler:innen)	Eigenentwicklung in EvaQ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018)*/**
Kenntnis des Zertifizierungsprozesses von Quereinsteigenden	Eigenentwicklung in EvaQ
Wahrnehmung zum Quereinstieg	Arndt (2023)[a] Baar & Mladenovska (2023)[a] Bellenberg et al. (2020)[a] Prenzel et al. (2021)[a] Ruitenburg & Tigchelaar (2021)[a] Schwalbe & Puderbach (2023)[a]/*/**/***
Einbindung von Quereinsteigenden in den Schulen	Arndt (2023)[a] Baar & Mladenovska (2023)[a] Bellenberg et al. (2020)[a] Coppe et al. (2022)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Hartmann et al. (2020)[a] Prenzel et al. (2021)[a] Ruitenburg & Tigchelaar (2021)[a] Schwalbe & Puderbach (2023)[a]
Häufigkeit des Austauschs der Direktor:innen mit Quereinsteigenden	Prenzel et al. (2021)**
Zusammenarbeit mit den Bildungsdirektionen und den Pädagogischen Hochschulen	Eigenentwicklung in EvaQ
Gründe für die Einstellung von Quereinsteigenden aus Sicht der Direktor:innen	Arndt (2023)[a] Bellenberg et al. (2020)[a] Eigenentwicklung in EvaQ Schwalbe & Puderbach (2023)[a]

Anmerkung. *leichte Adaption, **starke Adaption, ***unverändert übernommen,
[a]Quelle dient der theoretisch-konzeptuellen beziehungsweise empirisch-gestützten Herleitung von Items.

A5.2 Stichprobe der Direktorinnen und Direktoren

A5.2.1 Rücklauf aus der Befragung der Direktorinnen und Direktoren

Tabelle 31 zeigt die Grundgesamtheit der Direktorinnen und Direktoren nach Bildungsdirektion und Schultyp (Mittelschulen und Allgemeinbildende höhere Schulen). Für die Analysen wurden die Antworten von 575 Direktorinnen und Direktoren an allgemeinbildenden Schulen berücksichtigt. Die Antworten von Direktorinnen und Direktoren, die eine Volksschule oder reine berufsbildende Schule führen, werden in den folgenden Evaluierungsergebnissen nicht berichtet. Zwar wurden auch Direktorinnen und Direktoren der Berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS)

angeschrieben, jedoch zeigte sich in den Antworten, dass der Begriff „Quereinstieg“ an diesen Schulen teilweise anders verstanden wurde. Da an der BMHS bereits seit längerer Zeit Lehrpersonen für berufsbildende Fächer mit quereinstiegsähnlichen Berufsverläufen tätig sind, bezogen sich die Einschätzungen nicht eindeutig auf das hier evaluierte Quereinstiegsprogramm für die Sekundarstufe Allgemeinbildung. Die Angaben von Direktorinnen und Direktoren, die eine BMHS leiten, wurden deshalb in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt. In Tabelle 31 wird ersichtlich, dass sich verglichen mit der Grundgesamtheit 35.3 % der Direktorinnen und Direktoren von Mittelschulen und 37.9 % von Allgemeinbildenden höheren Schulen beteiligten.[21]

Tabelle 31: Grundgesamtheit und Verteilung der Direktorinnen und Direktoren nach Bildungsdirektion und Schultyp

	Grundgesamtheit[a]		**Stichprobe**		
Schultyp	**MS**	**AHS**	**MS[b]**	**AHS[c]**	**PS**
Burgenland	41	11	19	3	0
Kärnten	64	22	18	11	2
Niederösterreich	254	58	73	17	8
Oberösterreich	226	49	106	26	10
Salzburg	71	27	18	9	4
Steiermark	163	50	95	17	8
Tirol	105	27	15	8	8
Vorarlberg	59	14	10	1	1
Wien	140	98	42	43	3
Gesamt	**1123**	**356**	**396**	**135**	**44**

Anmerkung. MS: Mittelschulen, AHS: Allgemeinbildende höhere Schulen, PS: Polytechnische Schulen. [a]E-Mail-Auskunft von Walter Klein (BMBWF) vom 25. März 2024. Es lag keine Information zur Grundgesamtheit der Polytechnischen Schulen vor. [b]Wenn Direktorinnen oder Direktoren angaben, an einer Volksschule, an einer Sportmittelschule oder Polytechnischen Schule und je zugleich an einer Mittelschule angestellt zu sein, wurde die Schule als Mittelschule berücksichtigt ($N = 10$). [c]Wenn Direktorinnen oder Direktoren angaben, an einer allgemeinbildenden Pflichtschule oder in einem Cluster AHS und BHS angestellt zu sein, wurde die Allgemeinbildende höhere Schule berücksichtigt ($N = 2$).

A5.2.2 Soziodemografische Merkmale und berufliche Situation der Direktorinnen und Direktoren

Etwas mehr als die Hälfte sind Direktorinnen (50.3 %), drei Personen wählten die Antwortoption „weiß nicht“ (0.52 %). Die befragten Direktorinnen und Direktoren sind zum Befragungszeitpunkt im Durchschnitt 53 Jahre alt ($M = 52.9$, $SD = 8.31$), wobei die jüngste Person 23 Jahre und die älteste Person 65 Jahre alt ist. Die Befragten üben die Funktion als Direktorinnen und Direktoren seit durchschnittlich sie-

21 Von den Polytechnischen Schulen lagen keine Informationen zur Grundgesamtheit vor.

ben Jahren (M = 7.11, SD = 5.79) aus. Allerdings streut auch die Berufserfahrung als Direktorin oder Direktor erheblich zwischen von null bis 40 Jahre.

Bei der Frage nach der erworbenen Qualifikation von Direktorinnen und Direktoren waren Mehrfachantworten möglich. Mehr als drei Viertel (76.5 %) der Direktorinnen und Direktoren haben sich durch eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson für die Tätigkeit als Schulleiterin oder als Schulleiter qualifiziert. Eine Qualifikation im Rahmen des Hochschullehrgangs „Schulen professionell führen – Basisqualifikation" (20 ECTS) haben 32.0 % erworben. Ein wesentlich geringerer Teil der Direktorinnen und Direktoren (11.5 %) hat den Hochschullehrgang mit 60 ECTS absolviert. Den Kurs im Schulmanagement „Führen und Leiten einer Schule" (12 ECTS) haben 44.3 % der Direktorinnen und Direktoren abgeschlossen. 35.0 % der Befragten geben an, sich durch andere Ausbildungen oder Lehrgänge oder durch einschlägige Führungs- und Managementkompetenzen (24.3 %) qualifiziert zu haben.

A5.2.3 Direktorinnen und Direktoren und der Quereinstieg an ihren Schulen

Die Direktorinnen und Direktoren sind für Schulen mit durchschnittlich 302 Schülerinnen und Schülern (M = 302.27, SD = 247.35) sowie 38 Lehrpersonen (M = 37.68, SD = 24.16) verantwortlich. Die Größe der Schulen variiert stark und reicht bis zu 2'125 Schülerinnen und Schülern sowie bis zu 160 Lehrpersonen.

Bezogen auf Quereinsteigende geben 64.5 % von 572 Direktorinnen und Direktoren an, dass an ihrer Schule Lehrpersonen im Quereinstieg arbeiten. An etwas mehr als der Hälfte der Schulen ist das jeweils eine Person (Abbildung 70).

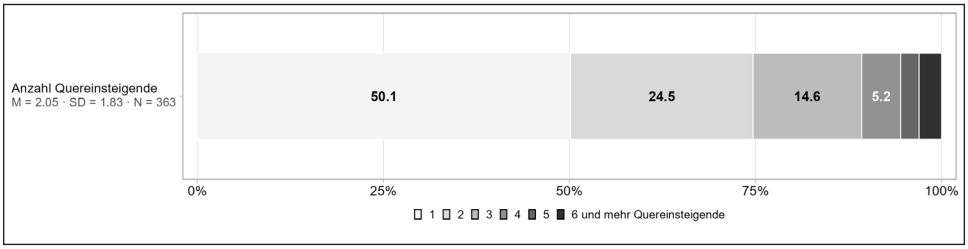


Abbildung 70: Anzahl Quereinsteigende an den Schulen der Direktor:innen

Bevor die Direktorinnen und Direktoren Quereinsteigende einstellen, durchlaufen die Quereinsteigenden einen dreistufigen Zertifizierungsprozess (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider). Eingeschätzt auf einer sechsstufigen Skala von 1 „gar nicht" bis 6 „sehr gut" kennen die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden den dreistufigen Zertifizierungsprozess für den Quereinstieg zwar signifikant ($t(489) = 2.96$; $p < .01$, Cohen's $d = .28$) besser (M = 3.14, SD = 1.50) als Leitungen von Schulen ohne Quereinsteigende (M = 2.73, SD = 1.35), wenn auch mit kleinem Effekt. Allerdings weisen in beiden Gruppen die eher tiefen Mittelwerte darauf hin, dass der Zertifizierungsprozess wenig bekannt ist (Abbildung 71).

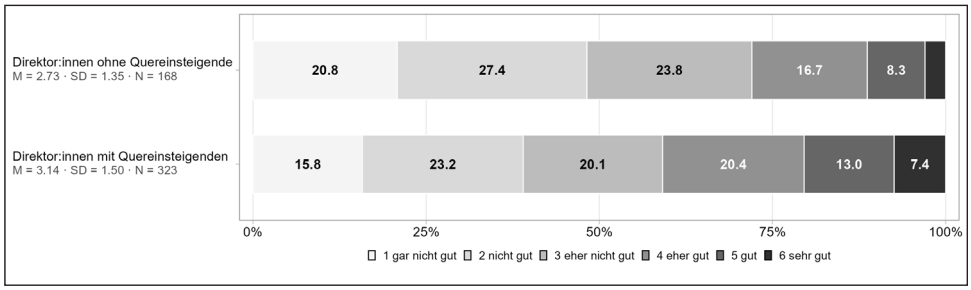


Abbildung 71: Kenntnis des Zertifizierungsprozesses bei Direktorinnen und Direktoren

A5.3 Methodisches Vorgehen zur Erfassung der Wahrnehmungen zum Quereinstieg

Die Direktorinnen und Direktoren wurden zu ihrer Wahrnehmung des Quereinstiegs befragt und bewerteten zu diesem Zweck insgesamt 20 verschiedene Aussagen auf einer sechsstufigen Skala 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“. Die Antworten wurden inhaltlich und faktoranalytisch analysiert (Field, 2009).[22] Auf Basis der Ergebnisse der Faktorenanalyse sowie inhaltlicher Abwägungen wurden drei Skalen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gebildet: Eine Skala umfasst positive Wahrnehmungen des Beitrags von Quereinsteigenden für die Schule. In einer weiteren Skala werden positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg zusammengefasst, d. h. mit spezifischem Blick auf die Personen selbst. Die dritte Skala wird durch Aussagen zu Vorbehalten und kritischen Wahrnehmungen zum Quereinstieg charakterisiert. Die Details zu den drei entwickelten Skalen, den Items, den deskriptiven Ergebnissen und den Reliabilitäten sind in Tabelle 32 aufgeführt. Die drei Skalen weisen mit Cronbach's Alpha zwischen .83 und .85 eine gute interne Konsistenz auf.

22 Zu diesem Zweck wurde in der SPSS-Version 30.0 eine explorative Faktorenanalyse mit paarweisem Ausschluss und Varimax-Rotation durchgeführt. Diese Analyse ergab vier Faktoren, wobei drei Faktoren eindeutig entweder positive Aussagen oder Vorbehalte zum Quereinstieg repräsentierten und nach inhaltlichen und statistischen Kriterien zu drei Faktoren verdichtet wurden.

Tabelle 32: Überblick über Skalen, Items, deskriptive Ergebnisse und Reliabilitäten zu den Wahrnehmungen von Direktorinnen und Direktoren zum Quereinstieg

Skala	Anzahl Items	Beispiel-Item „Sind Sie aus Ihrer persönlichen Perspektive als Direktor:in der Meinung, dass …“	Deskriptive Werte			Reliabilität Cronbach's Alpha
			M	*SD*	*N*	
Positive Wahrnehmungen des Beitrags von Quereinsteigenden für die Schule	5	Quereinsteigende die Diversität im Kollegium fördern?	3.80	1.00	534	.85
Positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg	7	Quereinsteigende eine hohe Bereitschaft zeigen, sich weiterzubilden?	4.18	0.84	534	.83
Vorbehalte und kritische Wahrnehmungen zum Quereinstieg	8	es ungerecht ist, dass Quereinsteigende ohne ein grundständiges Lehramtsstudium so gut bezahlt werden?	3.93	0.94	538	.84

Anmerkung. Antwortformat 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“.

Darüber hinaus wurden bivariate Korrelationen zwischen den drei Skalen geprüft (Tabelle 33). Die drei Skalen korrelieren mittelhoch signifikant miteinander. Einerseits weist die mittlere Korrelation zwischen den zwei positiv konnotierten Skalen darauf hin, dass es sich um trennbare Bereiche handelt. Andererseits zeigen die Korrelationen zwischen den positiven Skalen und der Skala zu den Vorbehalten, dass Personen zeitgleich sowohl positive Erwartungen als auch Vorbehalte gegenüber dem Quereinstieg hegen können.

Tabelle 33: Bivariate Korrelationen zu den Skalen für die Wahrnehmungen zum Quereinstieg von Direktorinnen und Direktoren

Skala	Positive Wahrnehmungen des Beitrags von Quereinsteigenden für die Schule	Positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg
Positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg	.63***	
Vorbehalte und kritische Wahrnehmungen zum Quereinstieg	-.50***	-.56***

Anmerkung. ***Signifikanz $p < .001$.

A5.4 Ergebnisse zu Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende

Wie bereits unter A5.3 erläutert, wurden alle Direktorinnen und Direktoren nach ihrer Wahrnehmung des Quereinstiegs gefragt. Konkret geht es hierbei um die wahrgenommenen Chancen sowie Herausforderungen und Vorbehalte, die allgemein mit der Einstellung von Quereinsteigenden an den Schulen verbunden werden. Diese Wahrnehmungen werden im Folgenden entlang der drei gebildeten Skalen (Tabelle 32) dargestellt.

Die Skalenmittelwerte verdeutlichen, dass sowohl Direktorinnen und Direktoren, die Schulen mit Quereinsteigenden (M = 3.81, SD = 1.05), als auch Direktorinnen und Direktoren, die Schulen ohne Quereinsteigende (M = 3.80, SD = 0.90) leiten, den Mehrwert für die Schule ähnlich einschätzen (Tabelle 34). Sie unterscheiden sich allerdings signifikant bezüglich ihrer positiven Wahrnehmungen der Person im Quereinstieg ($p < .001$). Die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden schätzen diese Aspekte wesentlich positiver ein (M = 4.38, SD = 0.80) als Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende (M=3.81, SD = 0.76). Die Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende teilen einige Vorbehalte gegenüber der Einstellung von Quereinsteigenden; allerdings sind diese Vorbehalte bei Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden (M = 3.80, SD = 0.95) nicht so stark ausgeprägt wie bei jenen ohne (M = 4.17, SD = 0.86).

Tabelle 34: Unterschiede zwischen Schulleitungen mit und ohne Quereinsteigende auf Ebene der drei Skalen

Skala	Mit QE		Ohne QE		*t* (df)	*p*	95%-KI		*d*
	N	*M (SD)*	*N*	*M (SD)*			*UG*	*OG*	
Positive Wahrnehmungen des Beitrags von Quereinsteigenden für die Schule	347	3.81 (1.05)	186	3.80 (0.90)	0.10[a] (433.32)	.925	-0.16	0.18	0.01
Positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg	347	4.38 (0.80)	186	3.81 (0.76)	8.02 (531)	< .001	0.43	0.72	0.73
Vorbehalte und kritische Wahrnehmungen zum Quereinstieg	349	3.80 (0.95)	188	4.17 (0.86)	-4.50 (535)	< .001	-0.54	-0.21	-0.41

Anmerkung. QE = Quereinsteigende. KI = Konfidenzintervall. UG = Untere Grenze. OG = Obere Grenze. *d* = Cohen's *d*. Die Antwortskala reicht von 1 "trifft überhaupt nicht zu" bis 6 "trifft völlig zu". [a] = Welch-Test.

Tabelle 35 bis Tabelle 37 zeigen die Einzelaussagen zu den jeweiligen Skalen, getrennt nach Direktorinnen und Direktoren von Schulen mit und ohne Quereinsteigende(n). Tabelle 35 enthält die Aussagen, die einen Mehrwert des Quereinstiegs für die Schule, das Kollegium und die Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Die Direktorinnen und Direktoren schätzen den Mehrwert der Einbindung von Quereinsteigenden für die Schule, und das Kollegium sowie die potenzielle Vorbildfunktion der Quereinsteigenden für Schülerinnen und Schüler ähnlich positiv ein. Es gibt keine Aussagen, in denen sich Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden signifikant von Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende unterscheiden. Alle Aussagen liegen über der Skalenmitte von 3.5, bis auf die Annahme, dass Quereinsteigende neue methodisch-didaktische Ansätze in die Schule bringen. Dies bestätigen im Durchschnitt weder die Direktorinnen und Direktoren, die Erfahrungen mit Quereinsteigenden an ihrer Schule haben (M = 2.96, SD = 1.27); noch erwarten dies Direktorinnen und Direktoren, die keine Quereinsteigenden beschäftigen (M = 2.99, SD = 1.11).

Tabelle 35: Unterschiede zwischen Schulleitungen mit und ohne Quereinsteigende bei Items der Skala „Positive Wahrnehmungen des Beitrags von Quereinsteigenden für die Schule“

Sind Sie aus Ihrer persönlichen Perspektive als Direktor:in der Meinung, dass Quereinsteigende …	**Mit QE**		**Ohne QE**				**95%-KI**		
	N	***M (SD)***	***N***	***M (SD)***	***t* (df)**	***p***	**UG**	**OG**	***d***
die Schule durch ihre unterschiedlichen beruflichen Hintergründe und Erfahrungen bereichern?	346	4.39 (1.23)	183	4.21 (1.08)	1.71[a] (414.92)	.089	-0.03	0.38	0.15
die Diversität im Kollegium fördern?	344	4.08 (1.35)	180	4.07 (1.18)	0.15[a] (407.82)	.878	-0.21	0.24	0.01
bisher nicht vorhandene Kompetenzen ins Kollegium bringen?	345	3.87 (1.36)	179	3.97 (1.13)	-0.87[a] (422.86)	.385	-0.32	0.12	-0.08
für Schüler:innen ein Vorbild sind, weil sie zeigen, dass es verschiedene Wege gibt, um beruflich erfolgreich zu sein?	332	3.69 (1.36)	172	3.74 (1.10)	-0.43[a] (415.20)	.664	-0.27	0.17	-0.04
neue methodisch-didaktische Ansätze in die Schulen bringen?	334	2.96 (1.27)	169	2.99 (1.10)	-0.33[a] (381.21)	.743	-0.25	0.18	-0.03

Anmerkung. QE = Quereinsteigende. KI = Konfidenzintervall. UG = Untere Grenze. OG = Obere Grenze. d = Cohen's d. Die Antwortskala reicht von 1 “trifft überhaupt nicht zu” bis 6 “trifft völlig zu”. [a] = Welch-Test.

In Tabelle 36 sind Aussagen zusammengefasst, die insbesondere die Quereinsteigenden selbst in den Blick nehmen. Die Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende(n) an ihren Schulen unterscheiden sich signifikant in ihren Antworten für alle Aussagen. Die Direktorinnen und Direktoren, die Lehrpersonen im Quereinstiegsprogramm an ihrer Schule beschäftigen, bestätigen den positiven Eindruck bezüglich des Engagements, der Einbindung und der Akzeptanz von Quereinsteigenden. Die Mittelwerte verdeutlichen zugleich, dass die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden allen Aussagen wesentlich stärker zustimmen als Direktorinnen und Direktoren, die keine Quereinsteigenden beschäftigen. In ihrem Antwortverhalten kommt zudem die große Wertschätzung gegenüber Quereinsteigenden zum Ausdruck, beispielsweise für ihre Flexibilität, ihre Bereitschaft, sich weiterzubilden, und ihren Beitrag zur Unterstützung des Schulteams.

Tabelle 36: Unterschiede zwischen Schulleitungen mit und ohne Quereinsteigende bei Items der Skala „Positive Wahrnehmungen der Personen im Quereinstieg“

Sind Sie aus Ihrer persönlichen Perspektive als Direktor:in der Meinung, dass Quereinsteigende …	**Mit QE**		**Ohne QE**		***t* (df)**	***p***	**95%-KI**		***d***
	N	***M (SD)***	***N***	***M (SD)***			**UG**	**OG**	
helfen, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten?	333	4.74 (1.09)	171	4.26 (1.24)	4.50 (502)	< .001	0.27	0.70	0.42
motiviert sind, bestmöglich zu unterrichten?	332	4.72 (0.92)	165	4.12 (0.81)	7.55[a] (367.20)	< .001	0.45	0.77	0.69
bei den Schüler:innen genauso akzeptiert sind wie grundständig ausgebildete Lehrpersonen?	334	4.58 (1.18)	162	4.01 (1.16)	5.10 (494)	< .001	0.35	0.79	0.49
eine hohe Bereitschaft zeigen, sich weiterzubilden?	341	4.44 (1.13)	163	3.91 (1.06)	5.13[a] (340.01)	< .001	0.33	0.73	0.48
sich flexibel an neue Situationen anpassen?	342	4.15 (1.15)	170	3.56 (0.96)	5.75 (510)	< .001	0.39	0.79	0.54
bei Eltern genauso akzeptiert sind wie grundständig ausgebildete Lehrpersonen?	339	4.18 (1.26)	173	3.29 (1.21)	7.67 (510)	< .001	0.66	1.12	0.72
in der Lage sind, im Quereinstiegsprogramm ihre professionelle Kompetenz als Lehrperson zu entwickeln?	321	3.94 (1.10)	160	3.72 (1.05)	2.09 (479)	.037	0.01	0.43	0.20

Anmerkung. QE = Quereinsteigende. KI = Konfidenzintervall. UG = Untere Grenze. OG = Obere Grenze.
d = Cohen's d. Die Antwortskala reicht von 1 “trifft überhaupt nicht zu” bis 6 “trifft völlig zu”. [a] = Welch-Test.

Tabelle 37 zeigt Aussagen, die vor allem von Vorbehalten und kritischen Wahrnehmungen zum Quereinstieg geprägt sind. Die Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende stimmen allen Aussagen wesentlich und mehrheitlich signifikant stärker zu als Direktorinnen und Direktoren, die Quereinsteigende beschäftigen.

Tabelle 37: Unterschiede zwischen Schulleitungen mit und ohne Quereinsteigende bei Items der Skala „Vorbehalte und kritische Wahrnehmungen zum Quereinstieg"

Sind Sie aus Ihrer persönlichen Perspektive als Direktor:in der Meinung, dass …	**Mit QE**		**Ohne QE**		***t (df)***	***p***	**95%-KI**		***d***
	N	***M (SD)***	***N***	***M (SD)***			**UG**	**OG**	
durch die Betreuung von Quereinsteigenden sich für grundständig ausgebildete Lehrer:innen ein zusätzlicher Aufwand ergibt?	344	4.90 (1.16)	187	5.16 (0.94)	-2.60 (529)	.010	-0.45	-0.06	-0.24
die Professionalisierung von Quereinsteigenden herausfordernder als bei grundständig ausgebildeten Lehrer:innen ist?	333	4.35 (1.37)	167	4.48 (1.20)	-1.02 (498)	.308	-0.37	0.12	-0.10
der hohe Anteil an Quereinsteigenden dem gesellschaftlichen Ansehen des Lehrer:innenberufs schadet?	344	4.05 (1.44)	185	4.39 (1.26)	-2.72 (527)	.007	-0.59	-0.10	-0.25
durch die Quereinsteigenden eine Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs stattfindet?	331	3.73 (1.39)	173	4.29 (1.15)	-4.84[a] (411.11)	< .001	-0.79	-0.33	-0.43
die vielen alternativen Zugangswege zum Lehrer:innenberuf zu Konkurrenzdenken im Kollegium führen?	346	3.62 (1.59)	186	3.76 (1.39)	-1.07[a] (423.05)	.285	-0.40	0.12	-0.09
es ungerecht ist, dass Quereinsteigende ohne ein grundständiges Lehramtsstudium so gut bezahlt werden?	331	3.35 (1.49)	168	3.98 (1.45)	-4.52 (497)	< .001	-0.91	-0.36	-0.43
Quereinsteigende nicht für die Tätigkeit als Lehrer:in geeignet sind, weil ihnen das didaktische Handwerkszeug fehlt?	347	3.27 (1.26)	179	3.80 (1.14)	-4.89[a] (392.30)	< .001	-0.74	-0.32	-0.44
die vielen Zugangswege zum Lehrer:innenberuf sich negativ auf das Schulklima auswirken?	334	3.02 (1.28)	170	3.48 (1.36)	-3.65[a] (322.60)	< .001	-0.71	-0.21	-0.35

Anmerkung. QE = Quereinsteigende. KI = Konfidenzintervall. UG = Untere Grenze. OG = Obere Grenze. *d* = Cohen's d. Die Antwortskala reicht von 1 "trifft überhaupt nicht zu" bis 6 "trifft völlig zu". [a] = Welch-Test.

A5.5 Ergebnisse zu Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden

A5.5.1 Gründe für die Einstellung von Quereinsteigenden aus Sicht der Direktorinnen und Direktoren

Die Direktorinnen und Direktoren wurden gefragt, weshalb sie Quereinsteigende an ihrer Schule angestellt haben. Sie konnten mehrere Gründe angeben (Abbildung 72). Die häufigsten Gründe waren der dringende Bedarf an Lehrpersonen (74.9 %) und der Umstand, dass keine Lehrpersonen mit der passenden Ausbildung gefunden werden konnten (67.8 %). Nur 27 Direktorinnen und Direktoren (8.0 %) geben als konkreten Grund an, Quereinsteigende eingestellt zu haben, weil sie vom Programm überzeugt waren. Aufschlussreich ist, dass nur 29 % der Direktorinnen und Direktoren als Grund angeben, dass Quereinsteigende ein Gewinn für das Team wären und 20.7 %, dass sie frischen Wind ins Team bringen.

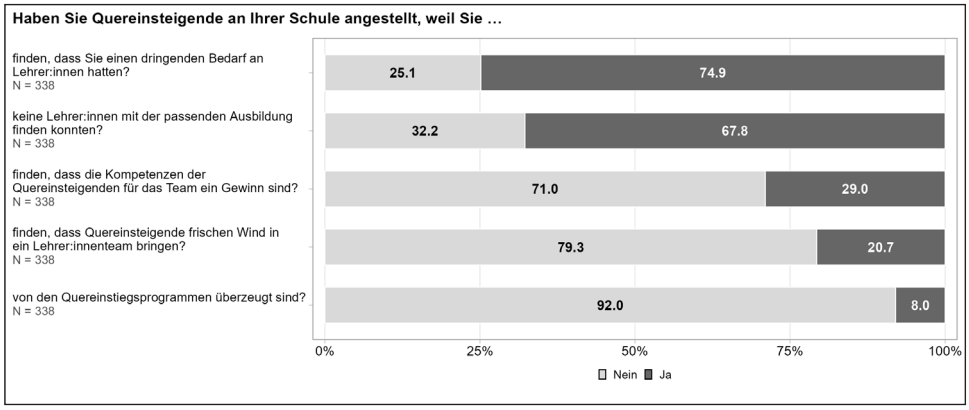


Abbildung 72: Gründe für die Einstellung von Quereinsteigenden in den Schulen

Da bei dieser Frage die Nennung mehrerer Gründe möglich war, wurden verschiedene Kombinationen geprüft. 331 Direktorinnen und Direktoren nennen mindestens einen Grund, davon 26.6 % einen und 52.0 % zwei Gründe. Mit Abstand führen die meisten, nämlich 39.9 % (N = 132) der Direktorinnen und Direktoren, an, sowohl einen dringenden Bedarf an Lehrpersonen gehabt als auch keine Lehrpersonen mit einer passenden Ausbildung gefunden zu haben.

A5.5.2 Einbindung von Quereinsteigenden in den Schulen

Die Direktorinnen und Direktoren konnten entlang einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ angeben, welche Bemühungen sie unternehmen, um Quereinsteigende ins Team einzubinden. Die einzelnen Aussagen sind in Abbildung 73 nach absteigenden Mittelwerten eingefügt.

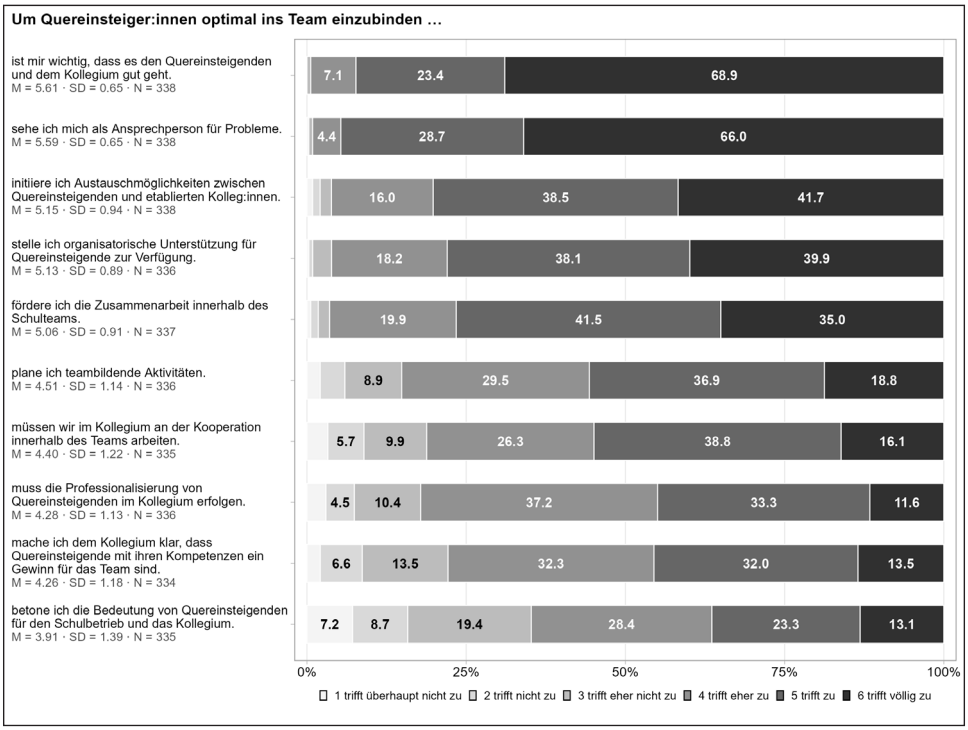


Abbildung 73: Einbindung von Quereinsteigenden in den Schulen

Im Durchschnitt bestätigen Direktorinnen und Direktoren, dass jeder der angegebenen Aktivitäten zur Einbindung von Quereinsteigenden nachgegangen wird. Es ist ihnen ausgesprochen wichtig, dass es Quereinsteigenden und dem Kollegium gut geht (M = 5.61, SD = 0.65) und dass sie als Ansprechperson für Probleme zur Verfügung stehen (M = 5.59, SD = 0.65). Die Direktorinnen und Direktoren initiieren Austauschmöglichkeiten zwischen (etablierten) Kolleginnen und Kollegen (M = 5.15, SD = 0.94), stellen die organisatorische Unterstützung zur Verfügung (M = 5.13, SD = 0.89), fördern die Zusammenarbeit in den Schulteams (M = 5.06, SD = 0.91) und planen teambildende Maßnahmen (M = 4.51, SD = 1.14). Sie sehen allerdings auch, dass sie im Kollegium an der Kooperation innerhalb der Teams arbeiten müssen (M = 4.40, SD = 1.22). Die Direktorinnen und Direktoren betonen zwar die Bedeutung von Quereinsteigenden für den Schulbetrieb und das Kollegium (M = 3.91, SD = 1.39), allerdings wird dieser Aussage nicht so ausgeprägt zugestimmt wie anderen Aussagen.

A5.5.3 Häufigkeiten des Austauschs der Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden

Die Direktorinnen und Direktoren wurden gefragt, wie oft sie durchschnittlich die Gelegenheit zum formellen und informellen Austausch mit den Quereinsteigenden haben, etwa im Rahmen von Besprechungen oder während der Kaffeepause im Lehrer:innenzimmer. Abbildung 74 zeigt diese Häufigkeiten je nach Art des Treffens.

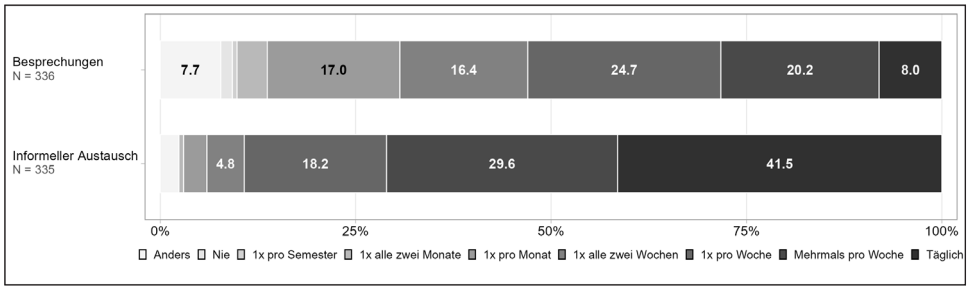


Abbildung 74: Häufigkeit der Treffen von Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden

Ein großer Teil der befragten Direktorinnen und Direktoren (89.3 %) hat mindestens einmal wöchentlich die Möglichkeit, sich mit den Quereinsteigenden informell auszutauschen. Etwas seltener finden die formellen Besprechungen statt. Fünf Personen geben an, die Person im Quereinstieg in diesem formellen Rahmen nie zu sprechen. Es gibt allerdings keine Person, die ihre Quereinsteigenden weder formell noch informell spricht.

Aus den Informationen in Tabelle 38 wird deutlich, dass die Direktorinnen und Direktoren sich nicht nur auf informelle oder formelle Austauschmöglichkeiten verlassen, sondern dass sie die verschiedenen Möglichkeiten kombinieren. Fast drei Viertel der Befragten sehen ihre Quereinsteigenden mindestens einmal pro Woche informell und einmal monatlich für eine eher formelle Besprechung.

Tabelle 38: Kontakthäufigkeit der Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden

		Informeller Austausch			
		Täglich	Mehrmals pro Woche	Einmal pro Woche	
Formeller Austausch	Täglich	22	3	2	**27**
	Mehrmals pro Woche	26	35	7	**68**
	Einmal pro Woche	37	24	19	**80**
	Einmal alle zwei Wochen	17	18	14	**49**
	Einmal pro Monat	22	9	15	**46**
Summe		**124**	**89**	**57**	**270**

Anmerkung. Es werden ausgewählte Häufigkeiten dargestellt.

A5.5.4 Zusammenarbeit mit den Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen

Die Direktorinnen und Direktoren wurden gefragt, wie sie die Zusammenarbeit mit den Bildungsdirektionen und den Pädagogischen Hochschulen einschätzen (Abbildung 75). Die Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion wird etwas positiver eingeschätzt (M = 3.20, SD = 1.44) als jene mit der Pädagogischen Hochschule (M = 2.88, SD = 1.32). Beide Mittelwerte liegen jedoch unter der Skalenmitte von 3.50 und verweisen auf eine eher zurückhaltende Einschätzung. Der Unterschied zwischen beiden Bewertungen ist statistisch signifikant (M_{BD} = 3.24, SD_{BD} = 1.46; M_{PH} = 2.89, SD_{PH} = 1.32; t(292) = 4.58; p < .001, Cohen's d = 0.27). Die Effektstärke fällt klein aus und spricht für einen geringen Unterschied in der Bewertung der Zusammenarbeit mit beiden Institutionen.

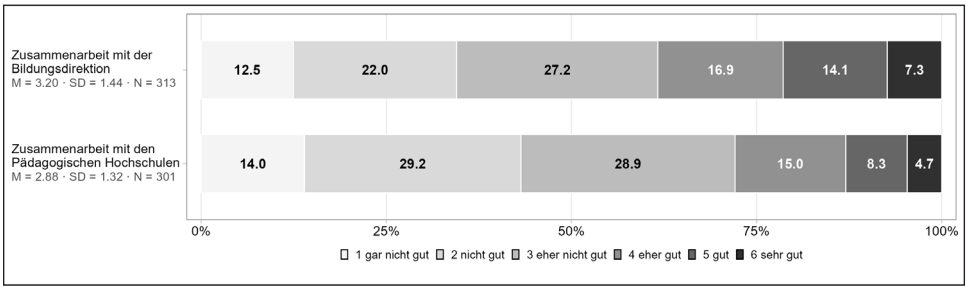


Abbildung 75: Zusammenarbeit Direktorinnen und Direktoren mit der Bildungsdirektion und den Pädagogischen Hochschulen

A6 Befragung der Mentorinnen und Mentoren zum Quereinstieg

Nach der Perspektive der Direktorinnen und Direktoren auf den Quereinstieg richtet sich der Blick in diesem Kapitel A6 auf die Mentorinnen und Mentoren. Sie übernehmen im Quereinstiegsprogramm eine zentrale Begleitfunktion, weil sie die Quereinsteigenden im schulischen Alltag unterstützen, Rückmeldungen zur Unterrichtstätigkeit geben und deren professionelle Entwicklung begleiten.

Zunächst werden das Vorgehen bei der Datenerhebung (Kapitel A6.1) sowie die Stichprobe der Mentorinnen und Mentoren beschrieben (Kapitel A6.2). Anschließend werden die Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Mentees durch die Mentorinnen und Mentoren (Kapitel A6.3), die Zusammenarbeit mit den Mentees und die eigene Mentoringtätigkeit (Kapitel A6.4) sowie die Gesprächsthemen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Quereinsteigenden (im Folgenden „Mentees im Quereinstieg") (Kapitel A6.5) analysiert.

A6.1 Vorgehen bei der Datenerhebung bei Mentorinnen und Mentoren

Die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden wurden gebeten, die Einladung und den Zugang zur Onlinebefragung an die Mentorinnen und Mentoren, die Quereinsteigende an ihrer Schule betreuen, weiterzuleiten (Kapitel A5.1).

Zu Beginn des Onlinefragebogens wurden grundlegende Angaben zum Mentoring erfasst, darunter Erfahrung als Mentorin oder Mentor und Anzahl betreuter Quereinsteigende. Zudem wurden das Setting und die Intensität des Mentorings erhoben, beispielsweise die Häufigkeit von Feedbackgesprächen und Unterrichtshospitationen. In Selbsteinschätzungen bewerteten die Mentorinnen und Mentoren ihre Unterstützungskompetenz sowie die Zusammenarbeit mit ihren Mentees. Ein weiterer Frageblock untersuchte, inwieweit der Hochschullehrgang die Mentees nach Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren auf die Unterrichtspraxis vorbereitet.

Darüber hinaus wurde nach der Entschädigung des Mentorings und nach persönlichen Ressourcen wie verfügbarer Zeit gefragt, ebenso danach, ob Mentorinnen und Mentoren Unterschiede in der Betreuung zwischen Quereinsteigenden und Lehrpersonen aus dem Regelstudium wahrnehmen. Abschließend erfasste der Fragebogen Potenziale zur Verbesserung des Quereinstiegsprogramms und die aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren damit verbundenen Chancen für die Schule.

Die erhobenen Konstrukte orientierten sich an den Fragen, die Quereinsteigenden zum Mentoring gestellt wurden (Kapitel A3.3). Die Angaben der Mentorinnen und Mentoren können auf diese Weise den Angaben der Quereinsteigenden zum Mentoring gegenübergestellt werden. In dem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass die Mentorinnen und Mentoren den befragten Quereinsteigenden nicht exakt zugeordnet werden können.

Es ist zu beachten, dass im Onlinefragenbogen für die Mentorinnen und Mentoren für Fragen zu den Quereinsteigenden die Bezeichnung „Mentee“ verwendet wurde. In der Regel werden im Folgenden, wenn nicht anders ausgewiesen, unter „Mentees“ Quereinsteigende verstanden.

Tabelle 39: Konstrukte bei der Befragung der Mentorinnen und Mentoren (Auswahl)

Konstrukt	Referenzen
Soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Erfahrung) und berufliche Situation (z. B. Zusammenarbeit mit Direktor:innen)	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/** Transgender Network Switzerland (2020)***
Vergütung und persönliche Ressourcen im Mentoring	Eigenentwicklung in EvaQ
Angaben zum Mentoring	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*
Intensität und Setting des Mentorings bei Quereinsteigenden	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*/**
Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Mentees im Quereinstieg	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*
Einschätzung der Zusammenarbeit mit Mentees im Quereinstieg und der eigenen Mentoringtätigkeit	Eigenentwicklung in EvaQ Prenzel et al. (2021)*
Gesprächsthemen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees im Quereinstieg	Eigenentwicklung in EvaQ Penzel et al. (2021)*

Anmerkung. *leichte Adaption, **starke Adaption, ***unverändert übernommen.

A6.2 Stichprobe der Mentorinnen und Mentoren

A6.2.1 Verteilung der Mentorinnen und Mentoren nach Bildungsdirektionen und Schultyp

Es wurden Antworten von insgesamt 291 Mentorinnen und Mentoren, die Quereinsteigende an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe betreuen und begleiten, ausgewertet. Die Daten von Mentorinnen und Mentoren an berufsbildenden Schulen[23] und von Mentorinnen und Mentoren, die ausschließlich Studierende im Regelstudium begleiten, wurden in den folgenden Analysen nicht berücksichtigt.

Tabelle 40 zeigt die Verteilung der Mentorinnen und Mentoren über die Bildungsdirektionen und Schultypen. Für die Mentorinnen und Mentoren liegt keine Grundgesamtheit vor. Daher kann die Rücklaufquote weder angegeben noch geschätzt werden. Mehr als zwei Drittel der Befragten unterrichtet an einer Mittelschule (70.1 %), 21.3 % an einer Allgemeinbildenden höheren Schule (Unter- und Oberstufe), und 8.6 % an einer Polytechnischen Schule. Dies deckt sich weitgehend mit den Angaben der Quereinsteigenden zu den Schulen, an denen sie unterrichten (A3.1.1).

23 Diese Entscheidung erfolgte analog zur Stichprobe der Direktorinnen und Direktoren sowie analog der Zielgruppe des „Quereinstiegs Sekundarstufe Allgemeinbildung".

Tabelle 40: Verteilung der Mentorinnen und Mentoren nach Bildungsdirektion und Schultyp

Schultyp → Bildungsdirektion ↓	**Mittelschulen[1]**	**Allgemeinbildende höhere Schulen[2]**	**Polytechnische Schulen**	**gesamt**
Burgenland	9	1	1	**11**
Kärnten	9	8	0	**17**
Niederösterreich	50	10	5	**65**
Oberösterreich	62	5	6	**73**
Salzburg	12	2	1	**15**
Steiermark	48	13	4	**65**
Tirol	6	2	1	**9**
Vorarlberg	3	0	3	**6**
Wien	5	21	4	**30**
gesamt	**204**	**62**	**25**	**291**

Anmerkung. [1]Wenn Mentorinnen und Mentoren angaben, an einer Berufsbildenden oder an einer Polytechnischen Schule und je zugleich an einer Mittelschule zu unterrichten, wurde die Mittelschule berücksichtigt ($N = 5$). [2]Wenn Mentorinnen und Mentoren angaben, neben einer Allgemeinbildenden höheren Schule an einer Berufsbildenden Schule zu unterrichten, wurde die Allgemeinbildende höhere Schule berücksichtigt ($N = 1$).

A6.2.2 Soziodemografische Merkmale der Mentorinnen und Mentoren

Die Mentorinnen und Mentoren sind im Durchschnitt 47.5 Jahre ($SD = 9.9$, $min = 27$, $max = 65$) alt. Sie unterrichten seit durchschnittlich 22.3 Jahren ($SD = 10.93$, $min = 2$, $max = 45$). Mehr als drei Viertel sind Mentorinnen (77.2 %) und weniger als ein Viertel Mentoren (22.1 %); zwei Personen geben „nicht binär" oder „weiß nicht" (0.7 %) an.

Das wöchentliche Unterrichtspensum der Mentorinnen und Mentoren beträgt durchschnittlich 20.5 Unterrichtsstunden ($Mdn = 21$, $Mo = 21$, $SD = 5.41$, $min = 1$, $max = 40$). 63.2 % der Befragten übernehmen zugleich Verantwortung als Klassenlehrperson. Die Mehrheit der Mentorinnen und Mentoren unterrichtet bis zu vier Fächer (Abbildung 76). Am häufigsten unterrichten sie Mathematik (33.7 %), Deutsch (33.7 %), Bewegung und Sport (27.8 %), Englisch (25.8 %) sowie Kunst und Gestaltung (22.0 %). Die Fächerkombinationen sind dabei zahlreich.

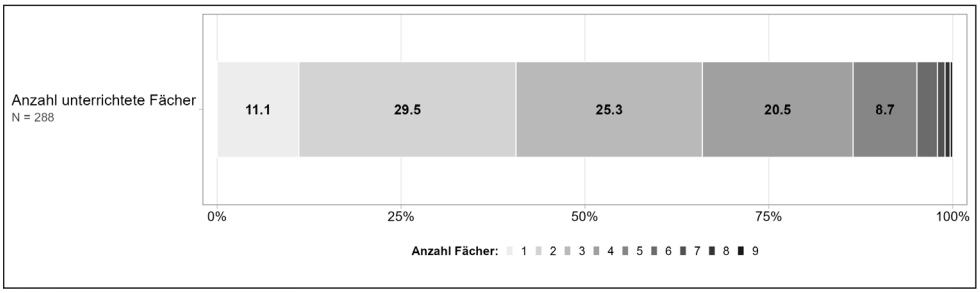


Abbildung 76: Anzahl der unterrichteten Fächer durch Mentorinnen und Mentoren

A6.2.3 Qualifikation und Erfahrungen als Mentorinnen und Mentoren

243 Personen beantworten die Frage zur Qualifikation als Mentorin oder Mentor. 18.1 % der Mentorinnen und Mentoren haben einen Hochschullehrgang zur Praxislehrperson für pädagogisch-praktische Studien oder das Unterrichtspraktikum im Umfang von 15 ECTS-AP erworben. Weitere 24.7 % der Befragten haben einen Hochschullehrgang zur Mentorin oder zum Mentor für die Begleitung von Lehrpersonen während der Induktionsphase beziehungsweise des Berufseinstiegs im Umfang von 30 ECTS-AP abgeschlossen. Ein sehr großer Teil der Befragten, nämlich 57.2 %, hat keine der zuvor genannten Qualifikationen oder andere Qualifikationen für das Mentoring erworben. 45 weitere Personen geben in einem offenen Antwortfeld zur Qualifikation an, (noch) keinen oder einen anderen formalen Abschluss zu besitzen, beispielsweise ein Masterstudium im Mentoring oder eine Ausbildung als Betreuungslehrperson. Einige berichten zudem, von der Direktorin oder dem Direktor für die Tätigkeit als Mentorin oder Mentor ausgewählt worden zu sein. Die befragten Mentorinnen und Mentoren haben durchschnittlich 3.2 Jahre (SD = 4.69, min = 0, max = 35) Erfahrungen in dieser Funktion. Jedoch haben Mentorinnen und Mentoren ohne spezifische Mentoringausbildung (M = 1.17, SD = 2.05) signifikant weniger Jahre Erfahrung als Mentorinnen und Mentoren mit einer Ausbildung (M = 4.95, SD = 4.98) (t(129.206) = -7.31; p < .001, Cohen's d = 1.05).

Auf einer sechsstufigen Skala von 1 „gar nicht gut" bis 6 „sehr gut" schätzen die Mentorinnen und Mentoren ein, wie gut sie ihre Aufgaben und Pflichten im Mentoring kennen (Abbildung 77). Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Kenntnisstand von Mentorinnen und Mentoren mit einer spezifischen Ausbildung[24] signifikant vom Kenntnisstand der Mentorinnen und Mentoren ohne Ausbildung unterscheidet (t(238.858) = -5.61; p < .001, Cohen's d = 0.70).

24 In dieser Analyse wurden nur Personen berücksichtigt, die eine der einschlägigen Ausbildungen im Rahmen eines Hochschullehrgangs (30 oder 15 ECTS-AP) als Mentorin oder Mentor verfügen.

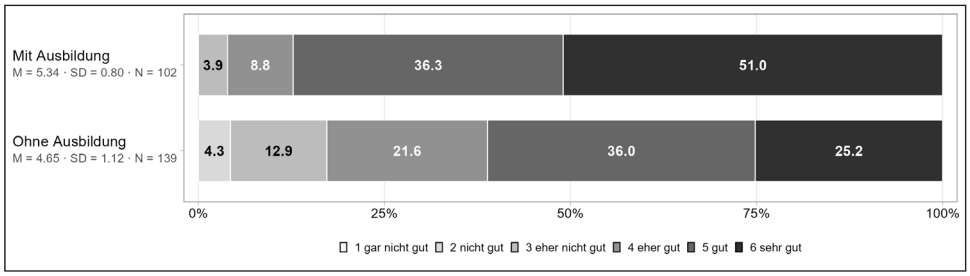


Abbildung 77: Kenntnis der Aufgaben im Mentoring unterschieden nach Mentorinnen und Mentoren mit und ohne spezifische Ausbildung

Für die Gruppen Mentorinnen und Mentoren mit und ohne spezifische Ausbildung wurde geprüft, inwieweit die Kenntnis der Aufgaben und Pflichten gegebenenfalls mit der Anzahl der Jahre, in denen sie als Mentorinnen und Mentoren tätig sind, zusammenhängt. In Tabelle 41 wurden die bivariaten Korrelationen für die zwei Gruppen berechnet.

Tabelle 41: Bivariate Korrelationen zwischen den Kenntnissen und Erfahrungen (in Jahren) im Mentoringprozess getrennt nach Mentorinnen und Mentoren mit und ohne Ausbildung

	Mentorinnen und Mentoren ohne Ausbildung	Mentorinnen und Mentoren mit Ausbildung
N	139	102
Erfahrungen als Mentor:in (in Jahren) x Kenntnisse über Aufgaben und Pflichten als Mentor:in	.37***	-.04

Anmerkung. Dargestellt sind Pearson-Korrelationskoeffizienten (*r*). Die Signifikanztests wurden zweiseitig durchgeführt, ***$p < .001$.

Bei Personen ohne eine formale Ausbildung als Mentorin oder Mentor korreliert die Anzahl der Jahre als Mentorin oder Mentor mit ihrer Kenntnis von Aufgaben und Pflichten als Mentorin oder Mentor signifikant ($r = .37$, $p < .001$). Es zeigt sich folglich, dass Mentorinnen und Mentoren ohne formale Ausbildung die Aufgaben und Pflichten umso besser kennen, je mehr Jahre sie die Tätigkeit als Mentorin oder Mentor ausüben. Wenn Personen über keine formale Ausbildung als Mentorin oder Mentor verfügen, dürften sie die Kenntnis der Aufgaben mithilfe der Anzahl der Jahre, die sie die Tätigkeit ausführen, erwerben. Für Mentorinnen und Mentoren mit einer formalen Ausbildung besteht dieser signifikante Zusammenhang nicht ($r = -.04$, n.s.). Dies könnte als Hinweis auf den Wert der formalen Ausbildung als Mentorin oder Mentor für die Kenntnis der Aufgaben und Pflichten als Mentorin oder Mentor gedeutet werden.

Die Zuweisung als Mentorin oder Mentor erfolgt in der Regel durch die Schulleitung. Abbildung 78 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit mit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung zufrieden ist. 19 Personen (7.4 %) geben an, dass die Zusam-

menarbeit mit ihrer Direktorin oder ihrem Direktor gar nicht gut, nicht gut oder eher nicht gut ist.

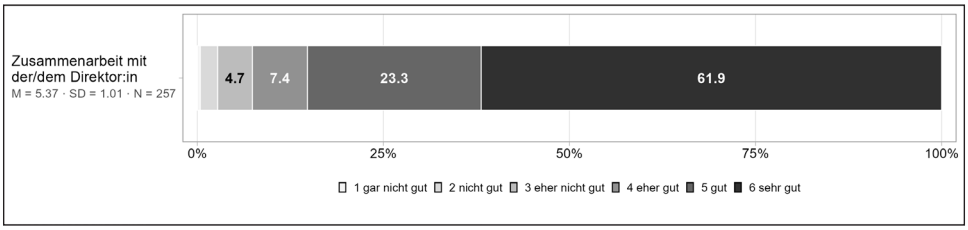


Abbildung 78: Globaleinschätzung der Zusammenarbeit mit der Direktorin oder dem Direktor

A6.2.4 Vergütung und persönliche Ressourcen im Mentoring

Mentorinnen und Mentoren werden für ihre Mentoringtätigkeit vergütet. Bei fast allen befragten Personen erfolgt dies über die monatliche Vergütung nach altem Lehrerdienstrecht (86.5 %). 11.9 % erhalten eine Dienstzulage und vier Personen (1.6 %) erhalten zwar keine spezifische Vergütung, aber die 23./24. Unterrichtsstunde der Unterrichtsverpflichtung. Die befragten Mentorinnen und Mentoren wurden gebeten, ihre Ressourcen auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ einzuschätzen (Abbildung 79). Die Mehrheit der Personen ist mit der Vergütung des Mentorings zufrieden (M = 4.16, SD = 1.36), auch wenn es dort noch Entwicklungspotenzial zu geben scheint. Mehr als ein Viertel der Mentorinnen und Mentoren (27.4 %) stimmen der Zufriedenheit mit der Vergütung eher nicht, nicht und überhaupt nicht zu. Die Mentorinnen und Mentoren stimmen überein, dass Mentoringtätigkeiten vor allem erfahrene Lehrpersonen übernehmen sollten (M = 4.61, SD = 1.46). Nur wenige der befragten Mentorinnen und Mentoren geben an, dass ihre eigene Unterrichtstätigkeit wegen des Mentorings leiden würde (M = 1.94, SD = 1.14), oder dass sie sich durch das Mentoring belastet fühlen (M = 2.32, SD = 1.27).

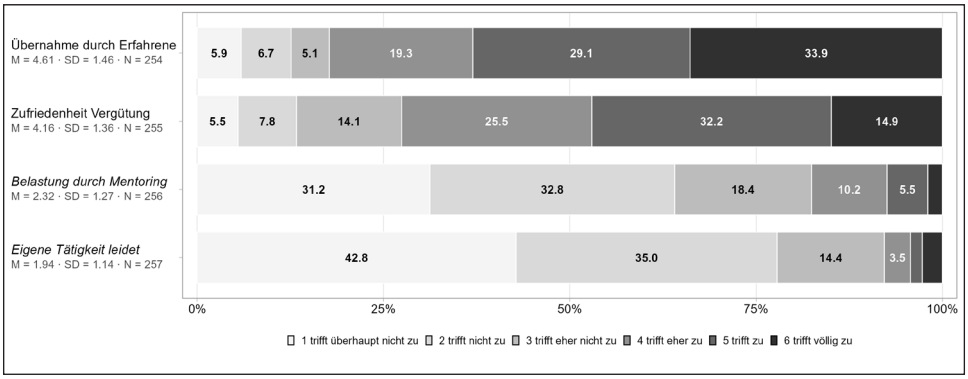


Abbildung 79: Vergütung und persönliche Ressourcen

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

A6.2.5 Betreuung von Mentees im Quereinstieg und Mentees im Regelstudium

Tabelle 42 gibt Aufschluss über die Anzahl und Verteilung der betreuten Lehrpersonen im Quereinstieg und im Regelstudium. 291 Personen geben an, Mentees im Quereinstieg zu betreuen. Davon betreuen etwas mehr als die Hälfte der Mentorinnen und Mentoren (55.0 %) ausschließlich Quereinsteigende. 84.2 % der Mentorinnen und Mentoren betreuen eine Person im Quereinstieg, 12.7 % betreuen zwei Quereinsteigende und 3.1 % betreuen drei Quereinsteigende.

Nahezu die Hälfte der Mentorinnen und Mentoren betreut neben den Quereinsteigenden parallel Lehrpersonen aus dem Regelstudium (45.0 %). Neben den Quereinsteigenden begleiten 27.8 % der Mentorinnen und Mentoren je eine Lehrperson aus dem Regelstudium und 12.4 % zwei Lehrpersonen aus dem Regelstudium. 3.8 % (elf Personen) sind für drei Lehrpersonen verantwortlich. Drei Mentorinnen und Mentoren betreuen fünf Lehrpersonen aus dem Regelstudium.

Tabelle 42: Anzahl betreuter Mentees im Schuljahr 2023

	Anzahl Mentees vom Regelstudium					
Anzahl Mentees im Quereinstieg	0	1	2	3	5	Gesamt
1	135	71	28	8	3	245
2	23	7	5	2	0	37
3	2	3	3	1	0	9
Gesamt	**160**	**81**	**36**	**11**	**3**	**291**

Mit Blick auf die unterrichteten Fächer unterrichten die Mentees eines (60.9 %) oder zwei (12.1 %) Fächer der Mentorinnen und Mentoren. 25.3 % der befragten Mentorinnen und Mentoren geben an, dass ihre Mentees andere Fächer unterrichten als die Mentorinnen und Mentoren selbst; fünf Mentorinnen und Mentoren wissen es nicht (1.7 %).

A6.2.6 Intensität und Setting des Mentorings bei Quereinsteigenden

Mit Blick auf das Setting und die Intensität des Mentorings geben die Mentorinnen und Mentoren an, dass sie im Durchschnitt 40 Minuten pro Woche (M = 39.6, SD = 26.3, min = 1, max = 120) mit ihrer oder ihrem Mentee spezifisch den Unterricht vor- und nachbesprechen. Insgesamt wenden die Mentorinnen und Mentoren im Durchschnitt 46 Minuten pro Woche (M = 46.2, SD = 28.9, min = 1, max = 120) für Gespräche mit ihren Mentees auf. Meistens findet die Betreuung in vereinbarten persönlichen Gesprächen statt (81.0 %). 10.2 % der Mentorinnen und Mentoren betreuen ihre Mentees im Rahmen von Hospitationen, 5.1 % besprechen sich mit ihren Mentees meistens per E-Mail oder Telefon. 3.6 % der Mentorinnen und Mentoren betreuen, indem sie von ihren Mentees bei Hospitationen besucht werden.

Die Mentorinnen und Mentoren wurden nach der Häufigkeit ihrer Treffen für Besprechungen mit den Mentees gefragt, um beispielsweise eine Unterrichtslektion zu besuchen, methodische Fragen oder schwierige Unterrichtssituationen zu besprechen. Mehr als zwei Drittel (67.3 %) der Befragten treffen die Mentees mindestens einmal pro Woche, davon 9.5 % täglich und 29.1 % einmal und 28.7 % mehrmals wöchentlich. 14.5 % der Befragten treffen ihre Mentees einmal in jeder zweiten Woche und 9.8 % einmal monatlich. Die informellen Treffen finden demgegenüber erwartungsgemäß etwas häufiger statt. Konkret treffen 94.9 % der Befragten ihre Mentees mindestens einmal pro Woche für einen informellen Austausch beispielsweise während der Kaffeepausen (Abbildung 80).

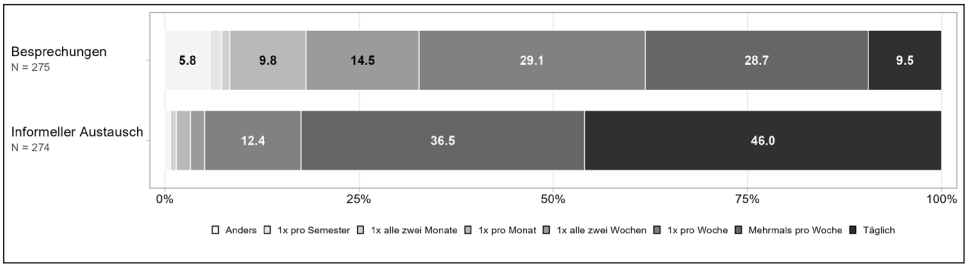


Abbildung 80: Häufigkeit der formellen und informellen Treffen

Ein wesentlicher Bestandteil der Zusammenarbeit zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees betrifft die gegenseitigen Hospitationen. Die Mentorinnen und Mentoren wurden einerseits nach der Häufigkeit, in der die Mentees ihren Unterricht besuchen, und nach der Häufigkeit, in der sie wiederum bei ihren Mentees hospitieren, gefragt. Die Häufigkeiten in Abbildung 81 verdeutlichen, dass fast drei Viertel der Mentees ihre Mentorinnen und Mentoren im Unterricht besucht haben. Gleichzeitig verdeutlichen die Daten, dass 21.0 % der Mentorinnen und Mentoren zum Befragungszeitpunkt nicht von ihren Mentees besucht worden waren. Umgekehrt gaben 80.6 % an, mindestens einmal pro Semester bei den Quereinsteigenden im Unterricht gewesen zu sein, während 5.1 % bislang noch nicht bei ihren Mentees hospitiert hatten.

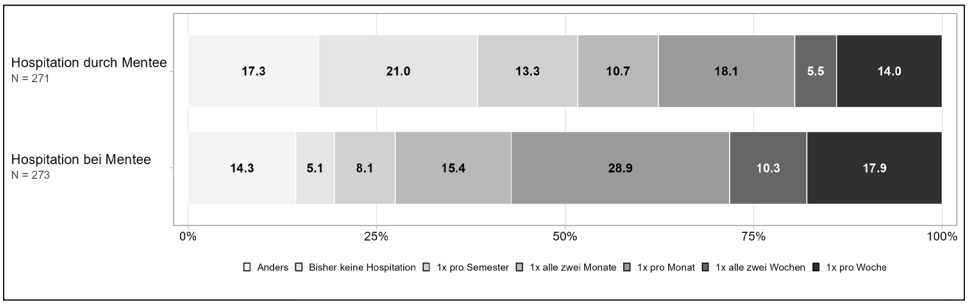


Abbildung 81: Häufigkeit der gegenseitigen Hospitationen

Einige Mentorinnen und Mentoren betreuen mehr als eine Person im Quereinstieg. Die Mentorinnen und Mentoren wurden deshalb gefragt, inwieweit sie Unterschiede im Setting (der Form) und in der Intensität der Betreuung zwischen den verschiedenen Mentees aus dem Quereinstiegsprogramm wahrnehmen (Abbildung 82).[25] Die rund 40 Personen, die mehr als eine Person im Quereinstieg betreuen, stellen sowohl für das Setting als auch die Intensität Unterschiede fest, wobei es vor allem die Betreuungsintensität ist, die sich zwischen den Quereinsteigenden unterscheidet (M = 4.31, SD = 1.69).

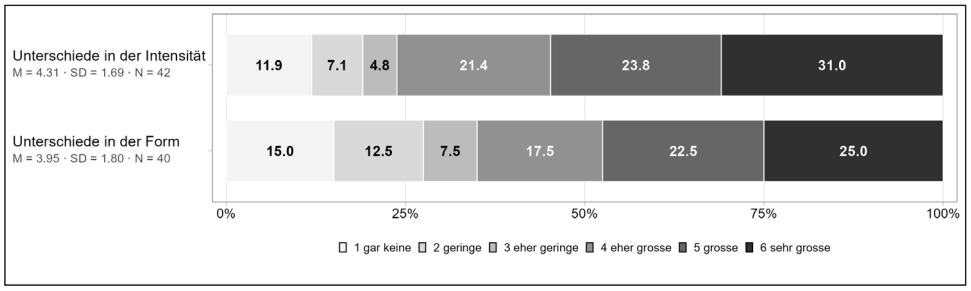


Abbildung 82: Unterschiede in der Intensität und Form der Betreuung von Quereinsteigenden

A6.3 Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Mentees durch die Mentorinnen und Mentoren

Die Mentorinnen und Mentoren schätzten die Unterrichtskompetenz ihrer Mentees auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ ein. Die Aussagen zur Unterrichtskompetenz sind in Abbildung 83 nach absteigenden Mittelwerten dargestellt. Die Mentorinnen und Mentoren bestätigen, dass sich ihre Mentees im Beruf als Lehrperson engagieren (M = 4.97, SD = 1.20). Nach der Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren kommen die Mentees mit den Schülerinnen und Schülern (M = 4.53, SD = 1.18) sowie mit den Eltern (M = 4.47, SD = 1.06) gut zurecht. Das Quereinstiegsprogramm trägt nach Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren zur fachlichen Vorbereitung der Quereinsteigenden bei (M = 3.92, SD = 1.42). Gleichzeitig gibt rund ein Drittel der Befragten an, dieser Aussage überhaupt nicht bis eher nicht zuzustimmen.

Einige Aspekte der Unterrichtskompetenz bestätigen die Mentorinnen und Mentoren allerdings nicht. Beispielsweise schätzen die Mentorinnen und Mentoren ein, dass ihre Mentees noch eine längere Vorbereitungszeit benötigen würden, um auf den Beruf in der Schule vorbereitet zu sein (M = 3.80, SD = 1.68). Die Mentorinnen und Mentoren sind außerdem zurückhaltend in ihren Rückmeldungen, inwieweit das Quereinstiegsprogramm die angehenden Lehrpersonen pädagogisch (M = 3.35,

25 Für den Fall, dass Mentorinnen und Mentoren mehr als eine Person im Mentoring betreuen, sollten sie die Person wählen, die den Zertifizierungsprozess durchlaufen hat oder die sie am längsten betreuen. Wenn beide Kriterien zutrafen, sollte die Mentorin oder der Mentor eine Person wählen.

SD = 1.41) und fachdidaktisch (*M* = 3.32, *SD* =1.40) auf das Unterrichten vorbereitet. Die zwei letztgenannten Werte liegen unter der Skalenmitte.

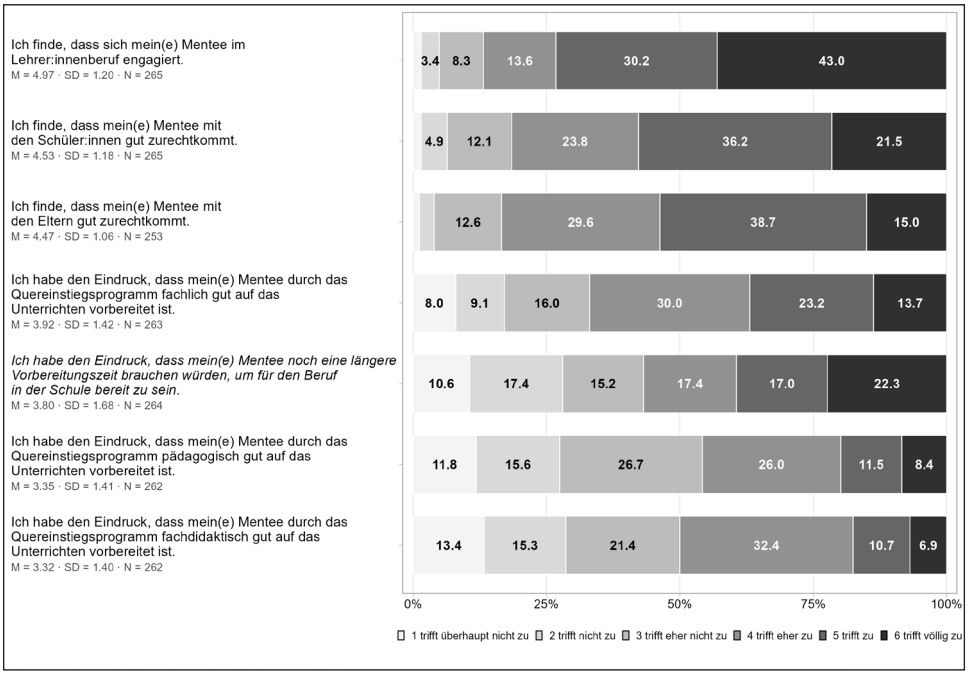


Abbildung 83: Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Mentees durch die Mentorinnen und Mentoren

Anmerkung. Das kursiv gesetzte Item ist negativ formuliert. Das Item wurde für die Darstellung nicht umgepolt.

A6.4 Einschätzung der Zusammenarbeit mit Mentees und der eigenen Mentoringtätigkeit

Die Mentorinnen und Mentoren wurden zunächst nach einer allgemeinen Einschätzung der Zusammenarbeit mit ihren Mentees gefragt. Sie konnten diese auf einer sechsstufigen Skala von 1 „gar nicht gut“ bis 6 „sehr gut“ angeben (Abbildung 84). Die überwiegende Mehrheit der Mentorinnen und Mentoren (82.4 %) schätzt die Zusammenarbeit mindestens gut ein. Gleichwohl sind fast 10.5 % der Befragten zwar zurückhaltend und schätzen die Zusammenarbeit noch eher gut ein. Weitere 7.1 % charakterisieren die Zusammenarbeit mit ihren Mentees als gar nicht gut oder (eher) nicht gut.

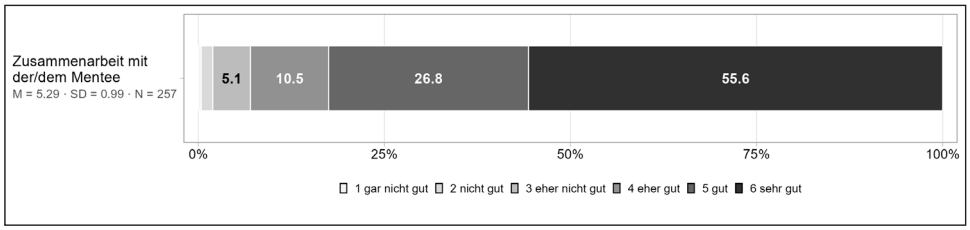


Abbildung 84: Globaleinschätzung der Zusammenarbeit mit der/dem Mentee

Die Mentorinnen und Mentoren schätzten weitere Aspekte der Zusammenarbeit mit den Mentees und der Mentoringtätigkeit auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 6 „trifft völlig zu" ein. Die einzelnen Aussagen sind in Abbildung 85 nach absteigenden Mittelwerten dargestellt. Die Mentorinnen und Mentoren stimmen Aussagen zu, dass sie ein gutes Vorbild für die von ihnen betreute Quereinsteigerin oder den von ihnen betreuten Quereinsteiger sind (M = 5.03, SD = 0.78) und die Mentees ihre Anregungen gerne aufnehmen (M = 4.96, SD = 1.16). Die Mentorinnen und Mentoren sind daneben überzeugt, dass sie die Eignung der Mentees für den Schuldienst beurteilen können (M = 4.93, SD = 0.83) und haben das Gefühl, dass die verbindlichen Entwicklungsgespräche Wirkung für die Professionalisierung der Mentees zeigen (M = 4.48, SD = 1.08). Sie können die Arbeit der Mentees so begleiten, dass sie ein korrektes Gutachten erstellen können (M = 4.49, SD = 1.06).

Die Mentorinnen und Mentoren stimmen durchschnittlich nicht zu, zwischen der Rolle als Beurteilende und Mentorinnen und Mentoren in einen Konflikt zu geraten (M = 2.66, SD = 1.47), und dass es ihnen schwerfiele, die Arbeitsqualität von Mentees zu beurteilen (M = 2.58, SD = 1.26). Gleichwohl muss zu diesen Aussagen erwähnt werden, dass es Mentorinnen und Mentoren gibt, die diesen Aussagen eher bis völlig zustimmen. Die Mentorinnen und Mentoren äußern zudem, dass sie gerne mehr Zeit hätten, ihre Mentees begleiten zu können (M = 4.29, SD = 1.39).

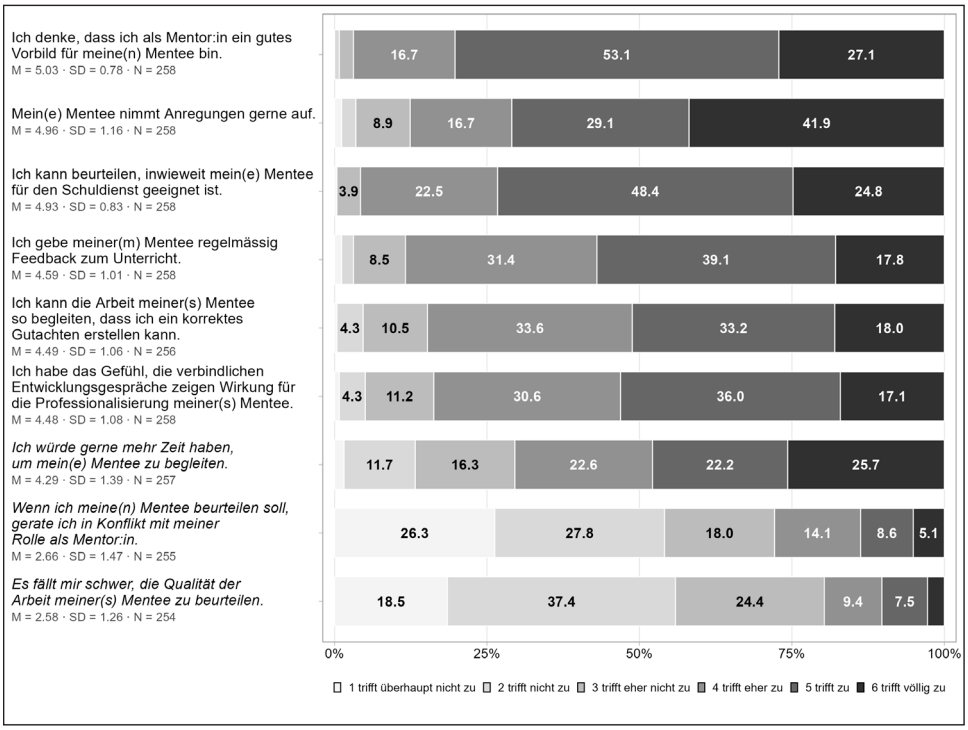


Abbildung 85: Einschätzung der Zusammenarbeit und der eigenen Mentoringtätigkeit

A6.5 Gesprächsthemen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees

Die Mentorinnen und Mentoren wurden gefragt, wie häufig sie mit den Quereinsteigenden ausgewählte Themen besprechen. Die fünfstufige Skala umfasste die Häufigkeiten von 1 „nie“ bis 5 „immer“. In Abbildung 86 sind die Besprechungsanlässe nach den Kategorien *Unterricht und Planung*, *Klassenführung und Beziehungen* sowie *Schule, Organisation und Belastung* dargestellt. Innerhalb der Kategorien werden die einzelnen Anlässe nach absteigenden Mittelwerten aufgeführt.

In der Kategorie *Unterricht und Planung* sind es vor allem die Unterrichtsmethoden (M = 3.85, SD = 0.74), die Unterrichtsvorbereitung (M = 3.71, SD = 0.90) und die Leistungsbeurteilung (M = 3.62, SD = 0.76), die oft beziehungsweise immer besprochen werden. Die Semester- und Jahresplanung spielen keine dominierende Rolle (M = 2.80, SD = 0.98). In der Kategorie *Klassenführung und Beziehung* sind es vor allem die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (M = 3.70, SD = 0.92) und die Klassenführung (M = 3.31, SD = 1.13), die Gesprächsanlässe bieten. Die Elternarbeit ist oft oder manchmal ein Gesprächsanlass (M = 2.95, SD = 0.91).

Bezüglich der Kategorie *Schule, Organisation und Belastung* sind es vor allem administrative und organisatorische Fragen, die manchmal oder oft in den Gesprächen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees thematisiert werden (M = 3.58, SD = 0.92). Aspekte wie die persönlichen Belastungen (M = 3.10,

SD = 0.99) kommen oft zur Sprache. Die Work-Life-Balance von Mentees wird im Durchschnitt manchmal thematisiert (*M* = 2.48, *SD* = 1.08).

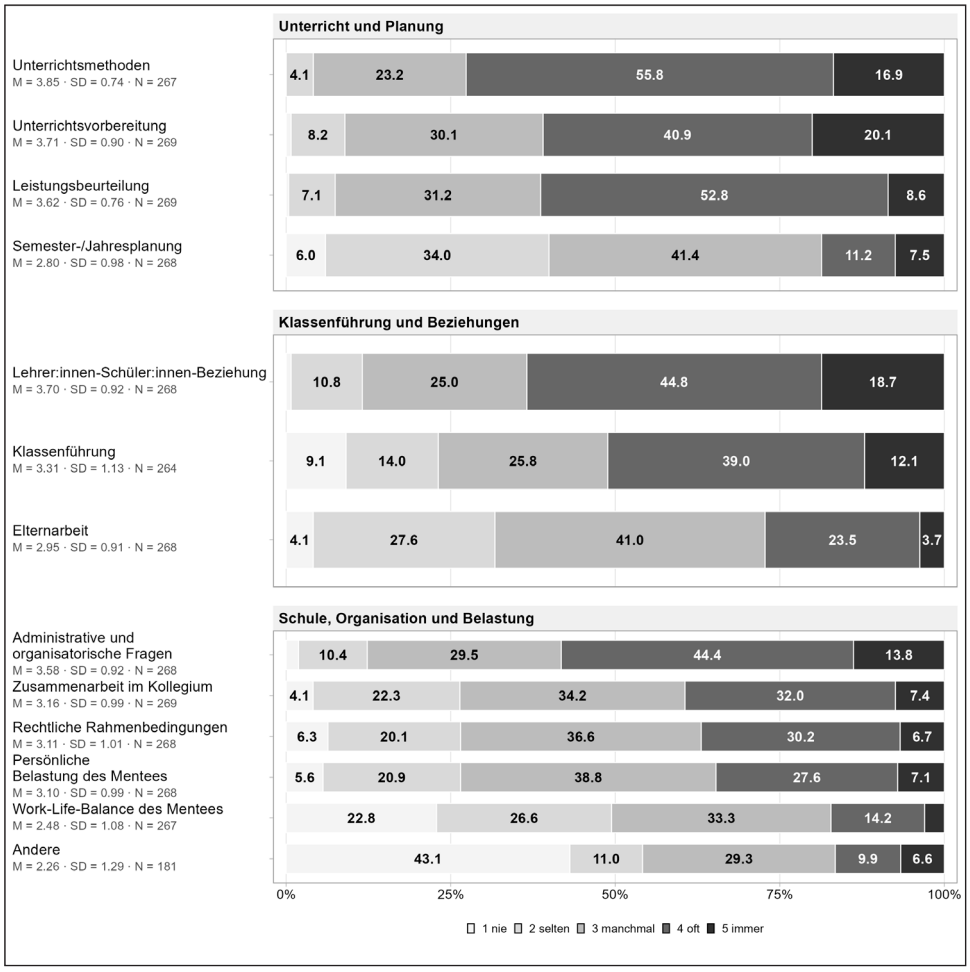


Abbildung 86: Inhalte der Betreuungsgespräche mit Mentees

Die Quereinsteigenden schätzten die Häufigkeit der Treffen und der Hospitationen (Kapitel A3.3.3) sowie die Themen für die Besprechungen (Kapitel A3.3.4) mit ähnlichen Ergebnissen und Prioritäten ein.

Teil B: Fokus Person

Teil B richtet den Blick auf die Quereinsteigenden selbst. Im Mittelpunkt stehen ihre persönlichen Voraussetzungen, ihre selbst eingeschätzten Kompetenzen und ihr Bedarf zur weiteren Entwicklung, ihr Wohlbefinden sowie ihre Perspektiven auf den Verbleib im Programm beziehungsweise im Lehrberuf.

Zunächst werden die persönlichen Voraussetzungen der Quereinsteigenden dargestellt, darunter Berufswahlmotive, Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie berufliche, pädagogische und private Rahmenbedingungen (Kapitel B1). Anschließend werden die selbst eingeschätzten Kompetenzen im Hinblick auf diverse Facetten des professionellen Kompetenzprofils und individuell wahrgenommene Entwicklungs- und Informationsbedarfe betrachtet (Kapitel B2). Der dritte Schwerpunkt liegt auf dem Wohlbefinden der Quereinsteigenden, wobei sowohl relevante Prädiktoren als auch positive und negative Aspekte des Wohlbefindens berücksichtigt werden (Kapitel B3). Abschließend werden Verbleibsabsichten der Quereinsteigenden analysiert und Personen, die das Programm abbrechen, näher beschrieben. Dabei geht es darum, besser zu verstehen, welche Faktoren den Verbleib im Programm unterstützen und welche Gründe zu einem Abbruch beitragen (Kapitel B4).

B1 Persönliche Voraussetzungen

Im folgenden Kapitel werden zentrale persönliche Voraussetzungen der Quereinsteigenden dargestellt. Im Fokus stehen zunächst die Berufswahlmotive, also die Gründe, aus denen sich die Teilnehmenden für den Einstieg in den Lehrberuf entschieden haben (B1.1). Anschließend werden unterrichtsbezogene Überzeugungen betrachtet, die Aufschluss darüber geben, mit welchen Vorstellungen und Haltungen die Quereinsteigenden in das Programm eintreten (B1.2). Darauf aufbauend werden berufliche, pädagogische und private Rahmenbedingungen beschrieben (B1.3). Dazu gehören pädagogische Vorerfahrungen, eine allfällige berufliche Tätigkeit parallel zur Unterrichtstätigkeit beziehungsweise zum Hochschullehrgang sowie Betreuungsverpflichtungen für Kinder, Partnerinnen und Partner, Eltern oder andere Personen. Diese Aspekte sind relevant, weil sie zeigen, welche Erfahrungen, Verpflichtungen und Vereinbarkeitskonstellationen die Quereinsteigenden in das Programm mitbringen.

B1.1 Berufswahlmotive der Quereinsteigenden

Zur Erfassung der Berufswahlmotive der Quereinsteigenden wurde eine Skala mit 13 Items eingesetzt, die aus mehreren bestehenden Instrumenten zusammengestellt wurde. Die Hauptgrundlage bilden Items aus der *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M; Laschke & Blömeke, 2014). Ergänzend wurden Items aus dem *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (FEMOLA; Pohlmann & Möller, 2010) sowie aus der Skala *Factors Influencing Teaching Choice* (FIT-Choice; Watt & Richardson, 2007) übernommen. In den jeweiligen Studien wurden die Items unterschiedlichen theoretisch hergeleiteten Berufswahlmotiven zugeordnet und empirisch validiert. Für den vorliegenden Bericht werden die Items deskriptiv und ohne separate faktorenanalytische Prüfung den bestehenden Kategorien *intrinsischer und extrinsischer Berufswahlmotive* zugeordnet. Diese Einteilung dient der Strukturierung der Ergebnisdarstellung und wird in Abbildung 87 aufgegriffen.

Die Quereinsteigenden führen insgesamt stark ausgeprägte *intrinsische Berufswahlmotive* für ihre Entscheidung zur Teilnahme am Quereinstiegsprogramm an. Besonders hoch ausgeprägt sind dabei gegenwarts- und berufsbezogene Motive, die sich auf zentrale Merkmale und Anforderungen der angestrebten Tätigkeit beziehen. Auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ liegen mehrere Mittelwerte bei oder über dem Wert 5. Die höchste Zustimmung erhält das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen (M = 5.59, SD = 0.65). 96.3 % der Quereinsteigenden wählen hier eine der beiden höchsten Zustimmungskategorien. Ebenfalls sehr hohe Zustimmung erfahren die Motive, das Unterrichtsfach zu lieben, für das die Quereinsteigenden zertifiziert wurden (M = 5.37, SD = 1.01), eine vielseitige Tätigkeit ausüben zu wollen (M = 5.24, SD = 0.99), sowie zur Entwicklung der nächsten Generation beitragen zu wollen (M = 5.21, SD = 0.88). Bei diesen Motiven entfallen jeweils zwischen 80.7 % und 84.2 % der Antworten auf die beiden höchsten Zustimmungskategorien. Auch das eigene Talent zum Unterrichten wird als wichtiges Berufswahlmotiv eingeschätzt (M = 5.01, SD = 0.73). 55.2 % der Quereinsteigenden wählen hier die Kategorie „trifft zu“.

Weniger stark ausgeprägt sind demgegenüber Motive, die aus der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie heraus rekonstruiert werden. Dies gilt insbesondere für die Aussage, schon immer Lehrperson werden zu wollen (M = 3.93, SD = 1.50), sowie für das Motiv, selbst immer eine gute Schülerin oder ein guter Schüler gewesen zu sein, das die geringste Zustimmung erhält (M = 3.50, SD = 1.50). Auch das Motiv, selbst inspirierende Lehrpersonen gehabt zu haben, fällt mit einem Mittelwert von 4.47 (SD = 1.33) weniger eindeutig aus. Die breiteren Verteilungen bei diesen Items deuten darauf hin, dass solche biografischen Motive für die Quereinsteigenden unterschiedlich bedeutsam sind.

Im Vergleich zu den intrinsischen Motiven sind die *extrinsischen Berufswahlmotive* insgesamt weniger stark ausgeprägt. Am stärksten ausgeprägt ist das Motiv, als Lehrperson selbständig arbeiten zu können (M = 4.70, SD = 1.08). 88.6 % der Quereinsteigenden bewerten dieses Motiv als eher bis völlig zutreffend.

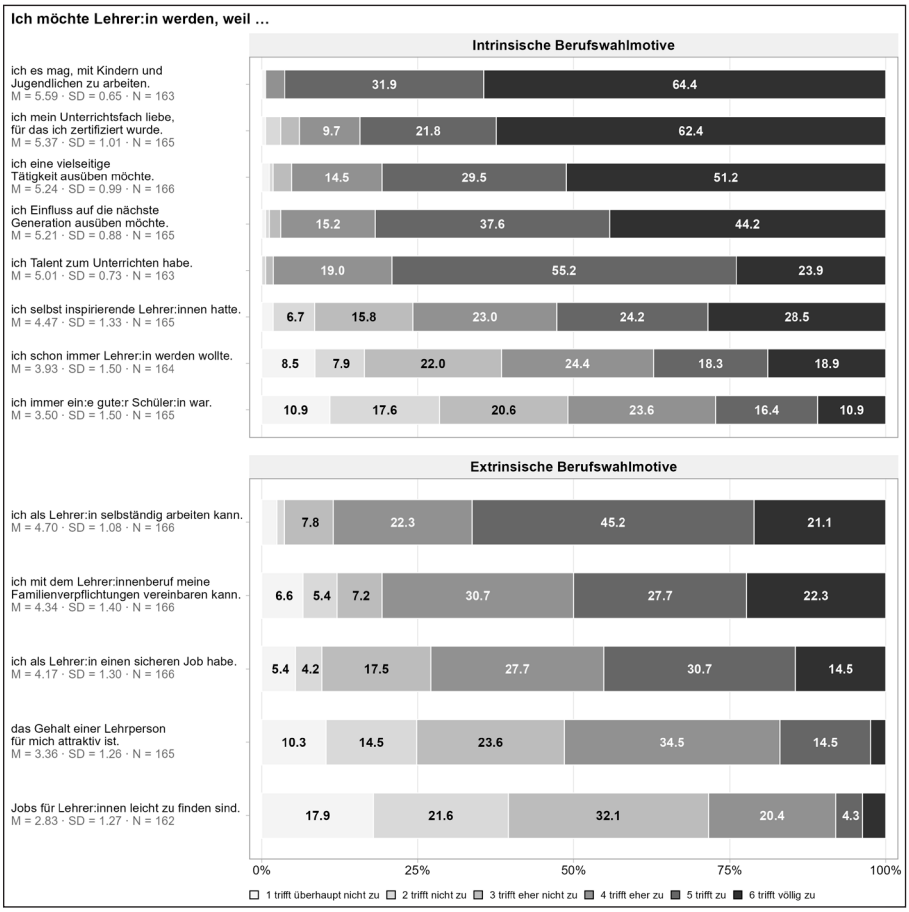


Abbildung 87: Berufswahlmotive der Quereinsteigenden zu t_0

Ebenfalls von Bedeutung für die Berufswahl als Lehrperson sind die Vereinbarkeit des Lehrberufs mit Familienverpflichtungen (M = 4.34, SD = 1.40) sowie die Jobsicherheit (M = 4.17, SD = 1.30). Bei der Vereinbarkeit mit Familienverpflichtungen wählt die Hälfte der Befragten eine der beiden höchsten Zustimmungskategorien. Bei der Jobsicherheit entfallen 72.9 % der Antworten auf die eher bis völlig zustimmenden Kategorien.

Deutlich geringer ausgeprägt sind demgegenüber die Attraktivität des Gehalts (M = 3.36, SD = 1.26) sowie die Einschätzung, dass Jobs für Lehrpersonen leicht zu finden sind (M = 2.83, SD = 1.27). Letztgenanntes Motiv ist für viele Quereinsteigende kaum bedeutsam. 39.5 % bewerten die Aussage als überhaupt nicht oder nicht zutreffend, weitere 32.1 % als eher nicht zutreffend.

Insgesamt werden die *extrinsischen Motive* uneinheitlicher bewertet als die *intrinsischen Motive*. Zwar spielen einzelne äußere Rahmenbedingungen, insbesondere selbständiges Arbeiten, Vereinbarkeit mit Familienverpflichtungen und Jobsicherheit für viele Quereinsteigende eine Rolle. Andere Aspekte wie die Attraktivität des Gehalts oder gute Beschäftigungsmöglichkeiten sind hingegen deutlich weniger bedeutsam.

Die *extrinsischen Motive* erhalten damit insgesamt nicht die ausgeprägte Zustimmung wie die *intrinsischen Motive*. Der Quereinstieg in den Lehrberuf scheint in dieser Stichprobe somit vor allem durch inhaltliche, pädagogische und tätigkeitsbezogene Gründe geprägt zu sein, während äußere Rahmenbedingungen eher ergänzend bedeutsam sind.

Neben den Motiven zur Berufswahl gaben die Quereinsteigenden an, warum sie sich im Sommer 2023 für das Absolvieren des Quereinstiegsprogramms entschieden haben. Insgesamt zeigt sich, dass die Gründe für das Quereinstiegsprogramm unterschiedlich stark ausgeprägt sind (Abbildung 88). Die stärkste Zustimmung erhalten Gründe, die mit der eigenen Biografie und dem Wunsch nach einer Tätigkeit als Lehrperson zusammenhängen. Am deutlichsten tritt hervor, dass es Zeit für einen neuen Lebensabschnitt sei (M = 4.75, SD = 1.35). Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage, dass Lehrpersonen vor dem Unterrichten andere Berufserfahrungen sammeln sollten, zu (M = 4.46, SD = 1.33). Sie geben außerdem an, trotz einer guten beruflichen Situation Lehrperson werden zu wollen (M = 4.35, SD = 1.54). Diese Werte liegen deutlich über der Skalenmitte und verdeutlichen, dass der Quereinstieg in den Lehrberuf für viele Befragte ein bewusster beruflicher und biografischer Schritt ist.

Auch Zugangsmotive sind für die Entscheidung zur Teilnahme am Quereinstiegsprogramm bedeutsam, werden jedoch weniger einheitlich bewertet. Dazu gehören die Einschätzung, dass es bisher keine Möglichkeit für einen Quereinstieg gab (M = 4.13, SD = 1.70), sowie die Möglichkeit, einen ursprünglichen Berufswunsch zu verwirklichen (M = 4.08, SD = 1.71). Die höheren Streuungen deuten darauf hin, dass diese Gründe für einen Teil der Quereinsteigenden zentral sind, für andere jedoch deutlich weniger Bedeutung haben.

Pragmatische oder äußere Gründe spielen demgegenüber eine geringere Rolle. Aussagen zur Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation (M = 3.51, SD = 1.66), zum Quereinstiegsprogramm als leichterem Weg im Vergleich zum Lehramtsstudium (M = 3.35, SD = 1.73), zum Rat durch Familie oder Freunde (M = 3.20, SD = 1.82) sowie zur leichten Machbarkeit des Programms (M = 3.04, SD = 1.30) bewegen sich um die Skalenmitte oder leicht darunter. Noch geringer ausgeprägt sind Gründe wie die Nützlichkeit des Abschlusses für andere berufliche Tätigkeiten (M = 2.35, SD = 1.31), fehlende berufliche Alternativen (M = 2.21, SD = 1.40), oder die COVID-19-Pandemie als Auslöser (M = 2.10, SD = 1.29). Bei diesen Motiven entfallen jeweils mehr als drei Viertel der Antworten auf die ablehnenden Kategorien. Die Notwendigkeit des Abschlusses für einen bestehenden Dienstvertrag weist insgesamt den niedrigsten Mittelwert auf (M = 2.01, SD = 1.61). Rund drei Viertel der Quereinsteigenden bewerten diesen Grund als überhaupt nicht oder nicht zutreffend. Bemerkenswert ist jedoch, dass 8.5 % dieser Aussage völlig zustimmen. Für diese kleinere Gruppe scheint der Abschluss des Quereinstiegsprogramms somit unmittelbar mit der Sicherung des weiteren Dienstverhältnisses verbunden zu sein.

Insgesamt wird der Quereinstieg weniger als Notlösung oder rein strategische Option sichtbar, sondern vor allem als biografisch anschlussfähiger Weg in den Lehrberuf.

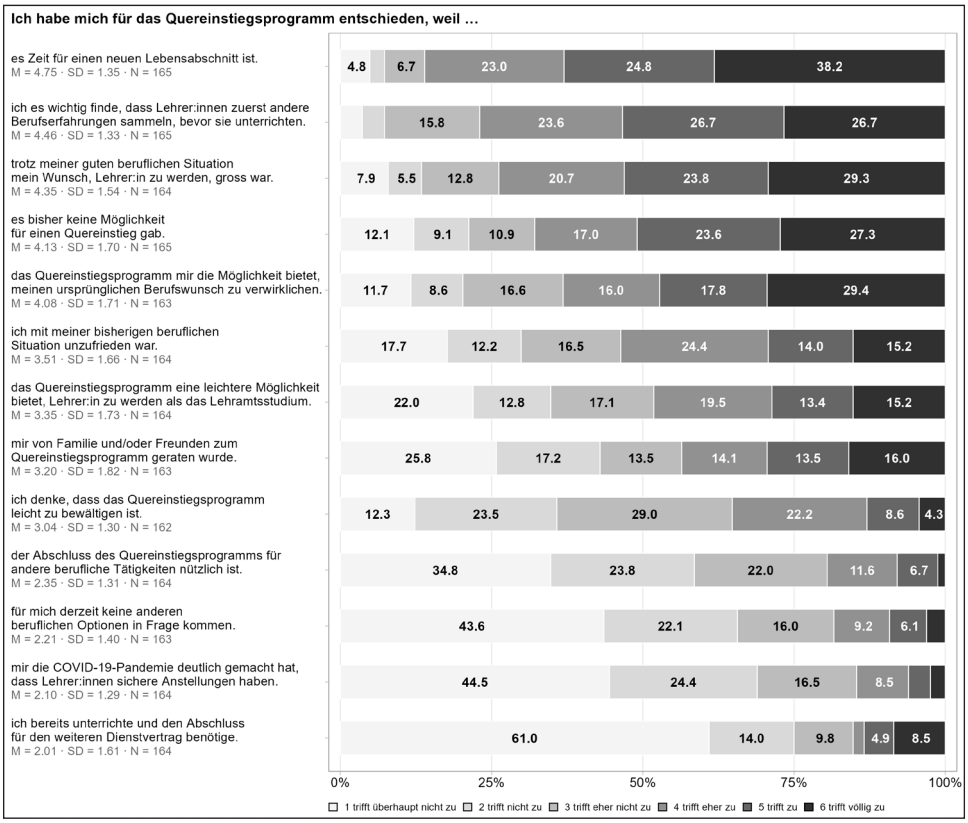


Abbildung 88: Gründe für die Absolvierung des Quereinstiegsprogramm im Sommer 2023 zu t_0

B1.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Zum ersten Messzeitpunkt $t_{0,}$ also ein bis zwei Monate nach Beginn des Programms, wurden die Quereinsteigenden gefragt, wie sie das Fach unterrichten möchten, in dem sie das Quereinstiegsprogramm absolvieren. Die Fragen dazu lassen sich zwei Bereichen zuordnen, nämlich einer eher konstruktivistischen oder einer eher transmissiven Unterrichtsüberzeugung (Abbildung 89).

Insgesamt zeigt sich eine deutliche Zustimmung zu konstruktivistischen Überzeugungen. Besonders stark stimmen die Quereinsteigenden den Aussagen zu, dass sie den Schülerinnen und Schülern das Entdecken von Zusammenhängen (M = 5.31, SD = 0.79) und das selbständige Finden von Lösungen (M = 5.13, SD = 0.82) ermöglichen möchten. Ablehnende Haltungen sind bei diesen beiden Items kaum erkennbar. Auch der Aussage, dass die Förderung von Denk- und Argumentationsprozessen wichtiger ist als die Förderung von Faktenwissen, stimmen 92.7 % der Quereinsteigenden eher bis völlig zu (M = 4.83, SD = 0.94). Weniger eindeutig fällt die Zustimmung bei der Aussage aus, Aufgaben zu stellen, für die es keine offensichtliche Lösung gibt (M = 3.07, SD = 1.34).

Fragen, die eher einer transmissiven Perspektive zugeordnet werden können, finden teilweise Zustimmung. Mehr als 75 % der Quereinsteigenden stimmen eher bis völlig zu, den richtigen Weg zur Lösung eines Problems zeigen zu wollen (M = 4.39, SD = 1.06) sowie sich auf Inhalte und Konzepte zu konzentrieren, die Schülerinnen und Schüler schnell begreifen können (M = 4.21, SD = 1.03). Etwas verhaltener fällt die Zustimmung zur Aussage aus, vor allem Aufgaben mit eindeutigen Lösungen zu stellen (M = 3.68, SD = 1.12). Die Aussage, dass die Förderung von Faktenwissen wichtiger sei als die Förderung von Denk- und Argumentationsprozessen, wird hingegen größtenteils abgelehnt (M = 2.51, SD = 1.02). So halten dies 88.3 % der Quereinsteigenden für überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend.

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine überwiegend konstruktivistische Unterrichtsüberzeugung der Quereinsteigenden hin. Gleichzeitig zeigt sich, dass einzelne transmissive Elemente, etwa das Aufzeigen eines Lösungswegs oder die Konzentration auf gut verständliche Inhalte, ebenfalls Zustimmung erfahren.

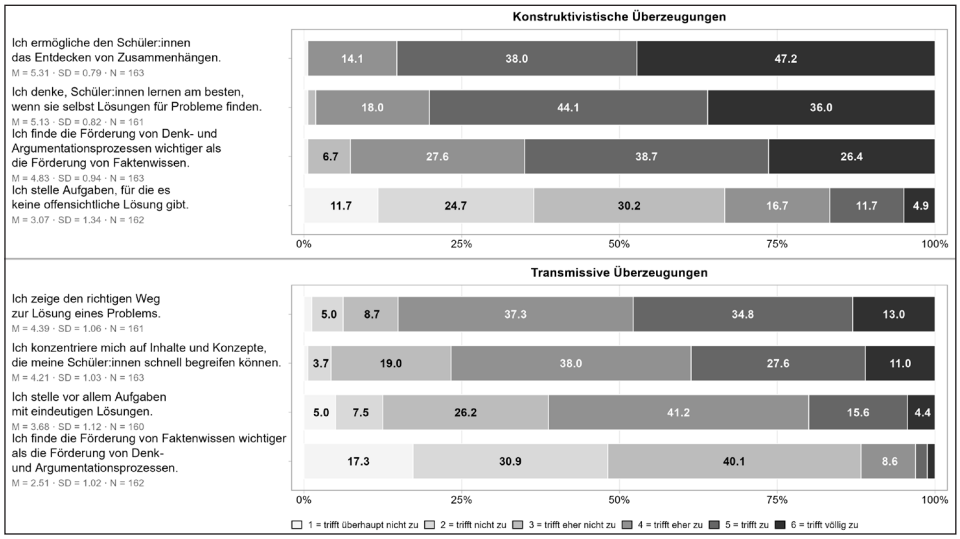


Abbildung 89: Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu t_0

B1.3 Pädagogische, berufliche sowie private Rahmenbedingungen

B1.3.1 Pädagogische Vorerfahrungen

Zum Messzeitpunkt t_0 wurden die 179 Quereinsteigenden zu ihren pädagogischen Vorerfahrungen befragt. Erfasst wurde dabei, ob sie bereits Erfahrungen im Unterrichten von Kindern und/oder Jugendlichen gesammelt haben. Insgesamt geben 54.2 % beziehungsweise 97 Personen an, bereits über entsprechende Unterrichtserfahrungen zu verfügen. 39.7 % verneinen dies und für 6.1 % liegen keine Angaben vor.

Die vorhandenen Unterrichtserfahrungen der 97 Personen wurden in unterschiedlichen Kontexten erworben. Am häufigsten nennen die Quereinsteigenden Nachhilfe-

unterricht (27.8 %), gefolgt von Unterricht an öffentlichen Schulen (24.7 %) und privaten Schulen (6.2 %). Weitere Kontexte werden von 41.2 % der Befragten genannt. Dazu zählen beispielsweise Erwachsenenbildung mit Personen, die älter als 15 Jahre sind, Lehrlingsausbildung in Betrieben oder Unterricht an einer Musikschule.

Die Befragten mit Unterrichtserfahrung berichten eine durchschnittliche Dauer dieser Unterrichtstätigkeit von acht Jahren (*SD* = 7.43, *N* = 94). Die Spannweite reicht von einem Jahr bis zu 35 Jahren. Auch der zeitliche Umfang der bisherigen Unterrichtstätigkeit variiert deutlich. Durchschnittlich geben die Quereinsteigenden 13 Unterrichtsstunden pro Woche an (*SD* = 9.73, *N* = 90), wobei die Werte zwischen einer Stunde und 40 Unterrichtsstunden liegen. Insgesamt zeigt sich damit, dass ein Teil der Quereinsteigenden bereits über umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen verfügt, diese jedoch sowohl hinsichtlich des Kontextes als auch hinsichtlich der Dauer und des zeitlichen Umfangs deutlich variieren.

B1.3.2 Berufliche Tätigkeit neben dem Unterricht und neben dem Hochschullehrgang

Über die Messzeitpunkte hinweg geht jeweils ein kleinerer Teil der Befragten parallel zur Unterrichtstätigkeit oder zum Hochschullehrgang einer weiteren beruflichen Tätigkeit nach (Abbildung 90). Die Ergebnisse sind jedoch zurückhaltend zu interpretieren, da sich die Stichproben von t_0 bis t_3 nur teilweise überschneiden und die Frage nicht zu allen Messzeitpunkten identisch erhoben wurde. Zu t_1 und t_2 war die Frage zudem an eine Filtervariable zur Teilnahme an der t_0-Befragung gebunden, weshalb für diese beiden Messzeitpunkte nur wenige Antworten vorliegen.

Zu t_0 geben 40 Quereinsteigende (23.8 %) an, neben Unterricht und Hochschullehrgang einer weiteren beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Zu t_1 trifft dies auf 14 Personen (38.9 %), zu t_2 auf eine Person (12.5 %) und zu t_3 auf 48 Personen (29.8 %) zu. Die Werte zu t_1 und t_2 sind aufgrund der geringen Fallzahlen jedoch nur eingeschränkt interpretierbar.

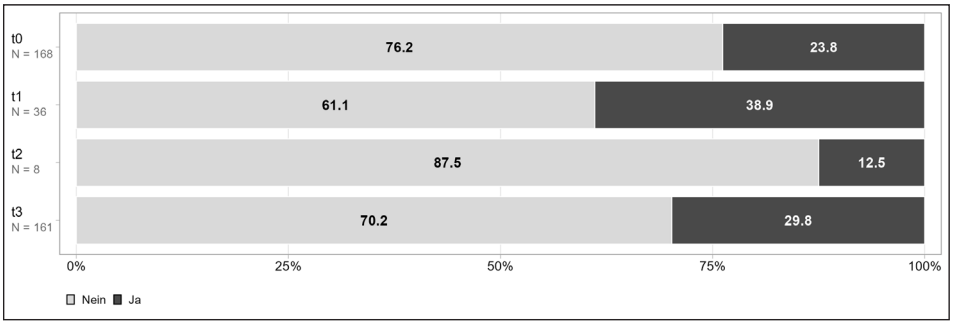


Abbildung 90: Andere berufliche Tätigkeit der Quereinsteigenden neben der Unterrichtstätigkeit beziehungsweise dem Hochschullehrgang zu t_0 bis t_3

Wie aus Tabelle 43 ersichtlich wird, variiert der wöchentliche Zeitaufwand für die zusätzliche berufliche Tätigkeit deutlich zwischen den Befragten. Im Median liegt er über die Messzeitpunkte hinweg zwischen 8.5 und 13 Stunden pro Woche. Auch die arithmetischen Mittelwerte bewegen sich überwiegend im Bereich von rund 10 bis 16 Stunden. Die Spannweiten verdeutlichen jedoch, dass der Umfang der zusätzlichen beruflichen Tätigkeit je nach Quereinsteigerin oder Quereinsteiger individuell unterschiedlich ausfällt. Die Werte zu t_1 und t_2 sind, wie bereits erwähnt, aufgrund der geringen Fallzahlen nur eingeschränkt interpretierbar.

Tabelle 43: Wöchentlicher Zeitaufwand in Stunden für andere berufliche Tätigkeit neben der Unterrichtstätigkeit beziehungsweise dem Hochschullehrgang zu t_0 bis t_3

Messzeitpunkt	*N*	*M*	*SD*	*Mdn*	*min*	*max*
t_0	39	15.69	11.15	13.0	2.0	45.0
t_1	14	12.21	9.78	8.5	2.0	40.0
t_2	1	10.00		10.0		10.0
t_3	48	12.56	7.97	10.0	1.0	40.0

Anmerkung. Angaben beziehen sich auf Personen, die parallel zur Unterrichtstätigkeit beziehungsweise zum Hochschullehrgang einer beruflichen Tätigkeit nachgehen und eine gültige Stundenangabe gemacht haben.

B1.3.3 Betreuungsverpflichtungen von Quereinsteigenden

Die Quereinsteigenden wurden danach gefragt, inwieweit sie Betreuungsverpflichtungen für Kinder, Partnerinnen und Partner, Eltern oder andere Personen übernehmen. Bei der Interpretation der Angaben gelten dieselben Einschränkungen wie bei der zusätzlichen beruflichen Tätigkeit: Da sich die Stichproben von t_0 bis t_3 nur teilweise überschneiden, sind die Werte als deskriptive Momentaufnahmen innerhalb der jeweiligen Stichprobe zu verstehen und nicht als individuelle Entwicklungen. Zudem wurde die Frage zu t_1 und t_2 über eine Filtervariable gesteuert, weshalb für diese beiden Messzeitpunkte nur wenige Antworten vorliegen.

Über die Messzeitpunkte hinweg geben jeweils rund die Hälfte bis zwei Drittel der Befragten an, Betreuungsverpflichtungen zu übernehmen (Abbildung 91). Zu t_0 betrifft dies 110 Personen (65.7 %), zu t_1 23 Personen (62.2 %), zu t_2 vier Personen (50.0 %) und zu t_3 95 Personen (59.0 %).

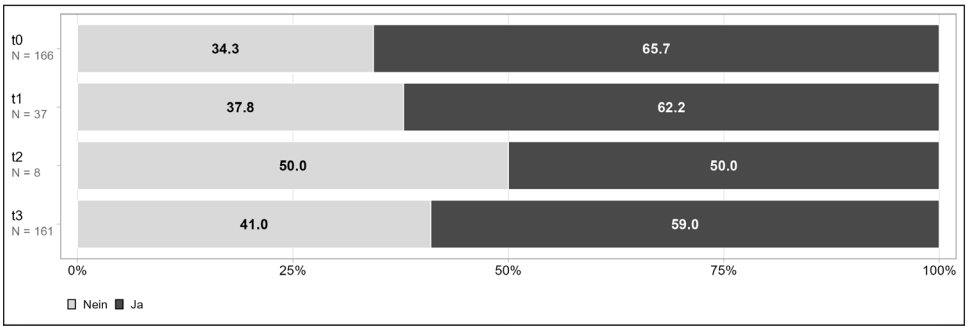


Abbildung 91: Betreuungspflichten von Quereinsteigenden zu t_0 bis t_3

Wie aus Tabelle 44 ersichtlich wird, fällt der wöchentliche Zeitaufwand für Betreuungsverpflichtungen ausgesprochen unterschiedlich aus. Die Medianwerte liegen über die Messzeitpunkte hinweg zwischen 20 und 49 Stunden pro Woche, die arithmetischen Mittelwerte zwischen rund 39 und 63 Stunden. Die zum Teil deutlich höheren Mittelwerte sowie die großen Spannweiten (*min-max*) verweisen auf einzelne hohe Betreuungsumfänge. Werte von bis zu rund 150 Stunden pro Woche sind als sehr hoch einzuschätzen und beeinflussen die Mittelwerte entsprechend stark. Deshalb ist der Median für die Beschreibung des typischen zeitlichen Betreuungsumfangs aussagekräftiger. Aufgrund der geringen Fallzahl sind insbesondere die Werte zu t_1 und t_2 nur eingeschränkt interpretierbar.

Tabelle 44: Durchschnittlicher wöchentlicher Zeitaufwand in Stunden für Betreuungsverpflichtungen zu t_0 bis t_3

Messzeitpunkt	*N*	*M*	*SD*	*Mdn*	*min*	*max*
t_0	105	56.07	41.80	49.0	1.0	150.0
t_1	21	40.10	41.30	20.0	1.0	148.0
t_2	4	63.00	52.62	45.0	22.0	140.0
t_3	91	38.63	34.18	30.0	3.0	149.0

Anmerkung. Angaben beziehen sich auf Personen mit Betreuungsverpflichtung und gültiger Stundenangabe.

B2 Kompetenzeinschätzung und Entwicklungsbedarf

Trotz noch uneindeutiger und teilweise widersprüchlicher Forschungslage zu den Kompetenzen von Quereinsteigenden (siehe Einleitung, Kapitel 3.3) ist klar, dass auch sie einer professions- und kompetenzorientierten Ausbildung bedürfen, um professionelle Lehrpersonen zu werden. Insbesondere fachdidaktische Kompetenzen, aber auch allgemein-didaktische, pädagogisch-psychologische und auf das Selbst- und Professionsverständnis abzielende Fähigkeiten scheinen zentral. Erste Antworten auf offene Fragen deuten darauf hin, dass das Quereinstiegsprogramm in Österreich lernintensiv ist. So meint eine Person: *„Die Lernkurve ist sehr steil und es wird nie lang-*

weilig", während eine andere betont: „*Die pädagogischen und fachdidaktischen Inhalte [sind positiv]; man bekommt einige Skills für den Unterricht mit.*" In diesem Kapitel soll systematisch nachgegangen werden, wie kompetent sich Quereinsteigende erleben, wo sie den größten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen und wie sich ihre Wahrnehmung der Kompetenz und des Entwicklungs- und Informationsbedarfs innerhalb eines Jahres verändert.

B2.1 Methodisches Vorgehen

B2.1.1 Evaluierungsfrage

Das vorliegende Kapitel richtet den Blick auf die Person der Quereinsteigenden. Im Zentrum steht dabei die übergeordnete Evaluierungsfrage 8: *Wie schätzen Quereinsteigende ihre Kompetenzen ein und welchen kompetenzbezogenen Entwicklungs- und Informationsbedarf haben sie?*" (Einleitung, Kapitel 4). Zur differenzierten Beantwortung der Evaluierungsfrage wird diese in mehrere Teilfragen untergliedert:

i. Wie schätzen sich Quereinsteigende in ihren Kompetenzen
   - kurz nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0),
   - drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1),
   - nach einem knappen Jahr im Quereinstiegsprogramm (t_2) und
   - nach knapp zwei Jahren im Quereinstiegsprogramm (t_3) ein?

ii. Wie schätzen Quereinsteigende ihren Entwicklungs- und Informationsbedarf bzgl. verschiedener Kompetenzen
   - kurz nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0),
   - drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) und
   - nach einem knappen Jahr im Quereinstiegsprogramm (t_2) ein?

iii. Wie hängen die Kompetenzeinschätzung und die Einschätzung des Entwicklungs- und Informationsbedarfs zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten zusammen?

iv. In welchen fünf Kompetenzfacetten fühlen sich die Quereinsteigenden zu den jeweiligen Messzeitpunkten am wenigsten kompetent beziehungsweise am kompetentesten und in welchen Kompetenzfacetten sehen sie den tiefsten beziehungsweise den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf?

v. Wie entwickeln sich die Kompetenzeinschätzung und die Bedarfseinschätzung der Quereinsteigenden während des ersten Jahres im Quereinstieg?

B2.1.2 Instrument zur Erfassung der Kompetenzeinschätzung

Für jeden der sechs Bereiche des professionellen Kompetenzprofils der PädagogInnenbildung NEU Österreich (Einleitung, Kapitel 3.3) wurden drei bis sieben zentrale Kompetenzfacetten erfragt. Diese wurden aus Mang et al. (2021) adaptiert und in EvaQ neu entwickelt (Tabelle 45). Für jede Kompetenzfacette wurden sowohl die Einschätzung des Status quo sowie der Entwicklungs- und Informationsbedarf erfragt.

Für den *Status quo* lautete die Frage: „Wie schätzen Sie Ihre eigene, **heutige Kompetenz** (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) für Ihre Tätigkeit als Lehrer:in ein in [Kompetenzfacette]?" Danach erfolgte eine Auflistung der Kompetenzfacetten. Pro Kompetenzfacette konnte der aktuelle Kompetenzstand auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden: 1 „keine Kompetenz", 2 „geringe Kompetenz", 3 „moderate Kompetenz", 4 „hohe Kompetenz" und 5 „sehr hohe Kompetenz".

Um den *Entwicklungs- und Informationsbedarf* zu erfassen, wurden die Quereinsteigenden wie folgt gefragt: „Wie schätzen Sie Ihren weiteren **Entwicklungs-** beziehungsweise **Informationsbedarf** zu diesen Themen [Auflistung aller Kompetenzfacetten] im Quereinstiegsprogramm ein?" Die Antwortoptionen waren 1 „kein Bedarf", 2 „geringer Bedarf", 3 „moderater Bedarf", 4 „hoher Bedarf" und 5 „sehr hoher Bedarf".

Die Quereinsteigenden schätzten ihre Kompetenz in 28 Kompetenzfacetten zu jedem der vier Messzeitpunkte ein. Die Kompetenz zur („Selbst-)Reflexion" und zum „Zeitmanagement" wurde aufgrund von Rückmeldungen der Teilnehmenden erst ab dem zweiten Messzeitpunkt (t_1) in den Fragebogen aufgenommen. Der Katalog der Kompetenzfacetten wurde zum vierten Messzeitpunkt (t_3) um die Kompetenzfacette der „Unterrichtsplanung" ergänzt. Zudem wurde beim letzten Messzeitpunkt (t_3) der Entwicklungs- und Informationsbedarf ausschließlich mit einer offenen Frage erhoben: „Mit Stand von heute: In welchem Kompetenzbereich sehen Sie für sich selbst das größte Entwicklungspotential?".

Die erfragten Kompetenzfacetten sollen den jeweiligen Kompetenzbereich in seiner Breite und Komplexität abbilden. Die Facetten werden im Folgenden einzeln ausgewiesen. Dass dies notwendig ist, zeigt sich u. a. daran, dass sich innerhalb eines Kompetenzbereichs kein kohärentes Antwortmuster finden ließ und die Items daher nicht zu einem übergeordneten Faktor zusammengefasst werden konnten. Das heißt, dass es beispielsweise nicht einen einzigen allgemein-pädagogischen Kompetenzbereich gibt, sondern innerhalb des Bereichs unterschiedliche Facetten, in denen sich Quereinsteigende mehr oder weniger kompetent wahrnehmen.

Um Teilfrage iii zu klären, wurden jeweils Pearson-Korrelationen zwischen der Einschätzung der Kompetenz und dem wahrgenommenen Entwicklungs- und Informationsbedarf auf der jeweils selben Kompetenzfacette berechnet (Tabelle 45). Eine positive Korrelation würde bedeuten, dass eine Person, die sich als kompetenter wahrnimmt, gleichzeitig einen (größeren) Entwicklungs- und Informationsbedarf sieht. Erwartet werden aber eher negative Korrelationen. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass Quereinsteigende, die sich kompetenter fühlen, einen weniger hohen Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen und umgekehrt.

B2.1.3 Stichprobe

Nachfolgend werden die Ergebnisse zum Status quo der Kompetenzeinschätzung sowie zum Entwicklungs- und Informationsbedarf nach Kompetenzbereichen präsentiert. Dabei adressieren wir die Teilfragen i bis iv. Beachtet werden muss, dass es sich bei der Darstellung der Ergebnisse zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten um je eigenständige Stichproben handelt. Nur wenige Quereinsteigende (Einleitung, Kapitel 5) haben zu mehreren Zeitpunkten oder sogar zu allen Zeitpunkten an der Befragung teilgenommen. Ein direkter Vergleich über die Zeitpunkte hinweg, im Sinne eines Wachstums (Zunahme oder Abnahme), ist daher nicht zulässig (ausser für Frage v). Die durchschnittliche Einschätzung der Kompetenzausprägung und des Entwicklungs- und Informationsbedarfs im Vergleich der verschiedenen Kompetenzfacetten innerhalb eines Messzeitpunkts sind aufschlussreich. Denn einerseits kann eine Aussage darüber gemacht werden, in welchen Kompetenzfacetten innerhalb eines Kompetenzbereichs sich Quereinsteigende weniger kompetent beziehungsweise kompetenter wahrnehmen. Andererseits kann ein direkter Vergleich über die Kompetenzfacetten der verschiedenen Kompetenzbereiche vorgenommen werden. Das heißt, es kann innerhalb des jeweiligen Messzeitpunktes eine Aussage gemacht werden, auf welchen Kompetenzfacetten sich Quereinsteigende am kompetentesten oder am wenigsten kompetent einschätzen beziehungsweise den höchsten oder tiefsten Entwicklungs- und Informationsbedarf (kurz: Bedarf) sehen. Deshalb wurden innerhalb des jeweiligen Messzeitpunktes lediglich die Daten jener Quereinsteigenden in die Berechnung einbezogen, die zu allen Kompetenzfacetten eine Kompetenzeinschätzung beziehungsweise eine Antwort bezüglich des Entwicklungs- und Informationsbedarfs gegeben haben.

Die Stichprobe setzt sich demnach wie folgt zusammen:

- **t_0: 137 Quereinsteigende** haben eine Kompetenzeinschätzung über alle Kompetenzfacetten hinweg vorgenommen und **131 Quereinsteigende** haben eine Bedarfseinschätzung abgegeben.
- **t_1: 169 Quereinsteigende** haben eine Kompetenzeinschätzung über alle Kompetenzfacetten hinweg vorgenommen und **159 Quereinsteigende** haben eine Bedarfseinschätzung abgegeben.
- **t_2: 101 Quereinsteigende** haben eine Kompetenzeinschätzung über alle Kompetenzfacetten hinweg vorgenommen und **99 Quereinsteigende** haben eine Bedarfseinschätzung abgegeben.
- **t_3: 124 Quereinsteigende** haben eine Kompetenzeinschätzung über alle Kompetenzfacetten hinweg vorgenommen. **74 Quereinsteigende** haben auf die offene Frage[26], „*Mit Stand von heute: In welchem Kompetenzbereich sehen Sie für sich selbst das größte Entwicklungspotenzial?*“, geantwortet.

26 Zu t_3 wurde die Einschätzung zum weiteren Entwicklungs- und Informationsbedarf nur mit einer offenen Frage erhoben.

Um Teilfrage v zu adressieren und der Entwicklung der Wahrnehmung der Kompetenzausprägung und des Bedarfs nachzugehen, wurden nur Daten jener 33 Quereinsteigende in die Berechnung einbezogen, die an den ersten drei Messzeitpunkten teilgenommen, die Fragen beantwortet sowie den Hochschullehrgang gestartet hatten.

B2.2 Ergebnisse zu den selbst eingeschätzten Kompetenzfacetten

B2.2.1 Ergebnisse zum Status quo der Kompetenzeinschätzung

Nachfolgend wird auf den Status quo der Kompetenzeinschätzung sowie der Einschätzung des Entwicklungs- und Informationsbedarfs eingegangen. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 45 deskriptiv sowie in Abbildung 92 bis Abbildung 115 grafisch dargestellt. Die Ergebnisse werden zunächst pro Kompetenzbereich beschreibend dargestellt. Anschließend werden die jeweils fünf höchsten und fünf tiefsten Mittelwerte in Bezug auf die Kompetenzeinschätzung und die Bedarfseinschätzung über alle Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten hinweg gesondert diskutiert (Kapitel B2.2.3).

Allgemein-pädagogische Kompetenz

Die allgemein-pädagogische Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) wurde mit vier Kompetenzfacetten erfragt:

- „Methoden der Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“ [Diagnose und Bewertung]
- „Klassenführung“
- „Ansätze für individualisiertes Lernen und Differenzierung“ [Individualisierung und Differenzierung]
- „Berufsberatung und -begleitung für Schülerinnen und Schüler“ [Berufsberatung & -begleitung].

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) liegt die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung auf allen vier Kompetenzfacetten der allgemein-pädagogischen Kompetenz um den Wert 3 (M = 2.96 bis M = 3.08, Tabelle 45). Der Entwicklungs- und Informationsbedarf ist im Durchschnitt moderat bis hoch (M = 3.27 bis M = 3.83).

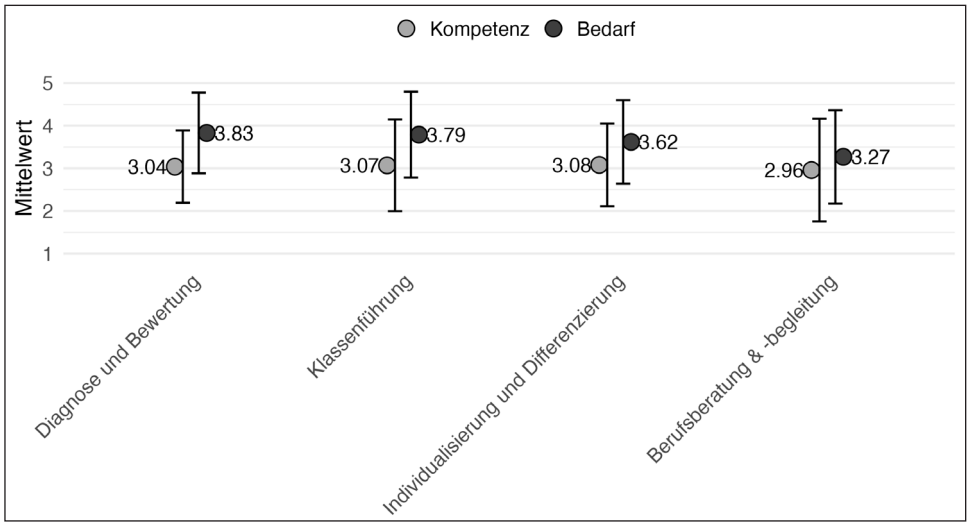


Abbildung 92: Kompetenzeinschätzung im allgemein-pädagogischen Bereich zu t_0

Wie in Abbildung 92 ersichtlich wird, liegt der Mittelwert auf derselben 5-stufigen Skala bei der Bedarfseinschätzung leicht höher als bei der Kompetenzeinschätzung. Jedoch korrelieren die Kompetenz- und Bedarfseinschätzung nur gering negativ auf der Kompetenzfacette „Ansätze für individualisiertes Lernen und Differenzierung". In der Tendenz haben jene Quereinsteigenden, welche sich darin weniger kompetent fühlen, den etwas höheren Entwicklungs- und Informationsbedarf angegeben. Allgemein liegen sowohl die Mittelwerte in Bezug auf die Kompetenz- wie auch für die Bedarfseinschätzung zu t_0 nahe beieinander.

Drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) liegt, ähnlich wie bereits zu t_0, die Kompetenzeinschätzung im allgemein-pädagogischen Bereich im Durchschnitt um den Wert 3, also bei einer moderaten Kompetenz (Abbildung 93). Wiederum liegt der Durchschnitt im Entwicklungs- und Informationsbedarf leicht höher als der Durchschnitt in der Kompetenzeinschätzung, mit Ausnahme der Berufsberatung und -begleitung (Abbildung 93). Die Korrelation zwischen der Kompetenzeinschätzung und dem Entwicklungsbedarf ist in Bezug auf die „Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten" sowie der „Klassenführung" moderat negativ und signifikant (Tabelle 45). Dies deutet darauf hin, dass Quereinsteigende mit einer tieferen Kompetenzeinschätzung stärkeren Entwicklungs- und Informationsbedarf feststellen. Ebenfalls signifikant, allerdings weniger stark, ist der Zusammenhang zwischen der Kompetenzeinschätzung und der Bedarfseinschätzung in der „Berufsberatung und -begleitung" ($r = -.20$; $p < .01$).

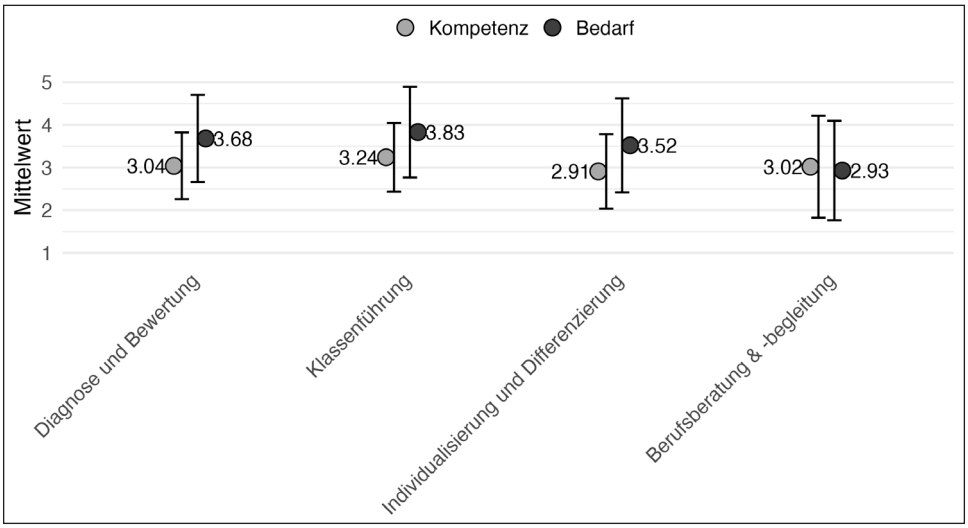


Abbildung 93: Kompetenzeinschätzung im allgemein-pädagogischen Bereich zu t_1

Ein Jahr nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_2) schätzen die befragten Quereinsteigenden die vier erfragten Kompetenzfacetten der allgemein-pädagogischen Kompetenz im Durschnitt sehr ähnlich ein (Mittelwerte zwischen 3.28 und 3.44). In Bezug auf den Entwicklungs- und Informationsbedarf differenzieren sie stärker. So liegt der höchste Bedarf bei einem Mittelwert von M = 3.91 (Klassenführung), was einem hohen Entwicklungs- und Informationsbedarf entspricht. Den tiefsten Bedarf sehen sie in der Berufsberatung und -begleitung bei M = 3.29, was einem moderaten Bedarf entspricht (Abbildung 94 und Tabelle 45).

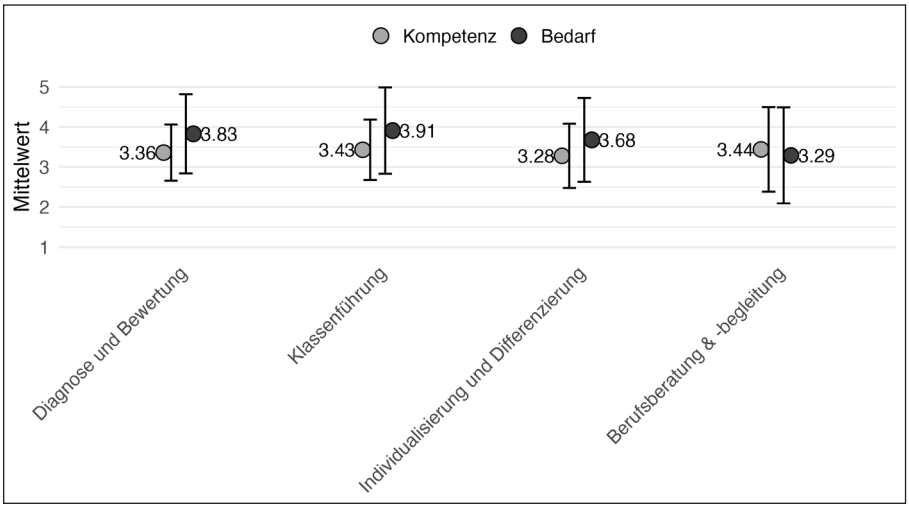


Abbildung 94: Kompetenzeinschätzung im allgemein-pädagogischen Bereich zu t_2

Zwei Jahre nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_3) fällt auf, dass die Einschätzung der Quereinsteigenden im Durchschnitt um den Wert 3.5, semantisch also bei einer moderat hohen Kompetenz liegt. Werden die Mittelwerte der einzelnen Kompetenzeinschätzungen verglichen, so zeigt sich, dass die Quereinsteigenden im Durchschnitt alle Facetten ihrer allgemein-pädagogischen Kompetenz ähnlich moderat bis stark ausgeprägt wahrnehmen (Abbildung 95).

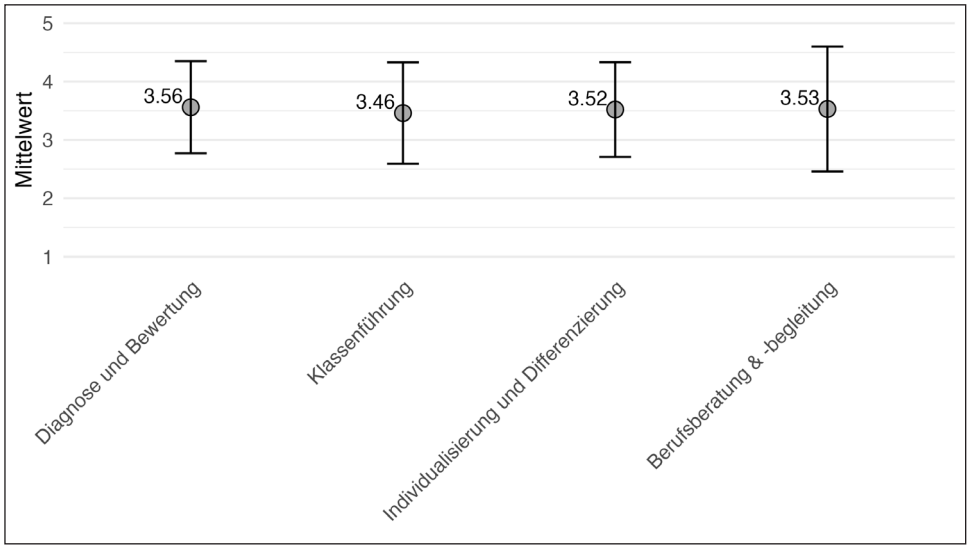


Abbildung 95: Kompetenzeinschätzung im allgemein-pädagogischen Bereich zu t_3

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über die ersten drei Messzeitpunkte trotz unterschiedlicher Stichproben die Einschätzung der Kompetenz auch unter Berücksichtigung der Standardabweichung (Abbildungen 92 bis 95) kaum über den Wert 4 (= hohe Kompetenz) hinausgeht. Das heißt, Quereinsteigende schätzen ihre Kompetenz im allgemein-pädagogischen Bereich maximal als hoch ein. Erst zum Messzeitpunkt t_3, nach zwei Jahren, gibt es auch Quereinsteigende, die ihre Kompetenz auf hohem bis sehr hohem Niveau wahrnehmen (Abbildung 95). Zudem verdeutlichen die Abbildungen 92 bis 95, dass zu jedem der drei Messzeitpunkte der Entwicklungs- und Informationsbedarf in „Berufsberatung und -begleitung" am tiefsten ausfällt. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Quereinsteigenden dieser Kompetenzfacette einen geringeren Stellenwert zuschreiben als den anderen Kompetenzfacetten.

Fachliche und fachdidaktische Kompetenz

Die Quereinsteigenden haben ihre fachliche und fachdidaktische Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und ihren Entwicklungs- und Informationsbedarf in fünf (t_0 bis t_2) sowie sechs(t_3) Kompetenzfacetten eingeschätzt:

- „Fachliche Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach" [fachliche Inhalte]
- „Fachdidaktische Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach sowie Methoden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern" [fachdidaktische Inhalte]
- „Schulcurricula und den Lehrplan für meinen Unterricht" [Schulcurricula & Lehrplan]
- „Unterrichten von lehrplan- und fächerübergreifenden Fertigkeiten (z. B. Problemlösung, Lernen lernen)" [fächerübergreifendes Problemlösen]
- „Gestaltung und Einsatz digitaler Materialien und Lernumgebungen im Unterricht" [Einsatz digitaler Medien]
- „Unterrichtsplanung" (nur zu Messzeitpunkt t_3).

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) wird die Kompetenzfacette „Fachliche Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach" im Durchschnitt bereits als hoch eingeschätzt (M = 4.02, SD = 0.84, Abbildung 96 und Tabelle 45). Da die Quereinsteigenden ein fachwissenschaftliches Studium durchlaufen haben, ist dies wenig erstaunlich. Allerdings sehen die Quereinsteigenden trotz hoher Kompetenz auch in Bezug auf die fachlichen Inhalte einen moderaten Entwicklungs- und Informationsbedarf. Die durchschnittliche Einschätzung der weiteren Kompetenzfacetten der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz liegt im moderaten Bereich. Auch der Bedarf liegt im Durchschnitt zwischen moderat und hoch. Am höchsten ist er zu t_0 in Bezug auf fachdidaktische Inhalte (Abbildung 96). Quereinsteigende, die sich kompetenter fühlen, haben tendenziell einen geringeren Entwicklungsbedarf. Die Korrelationen (Tabelle 45) zwischen der Einschätzung der Kompetenz und dem wahrgenommenen Entwicklungsbedarf sind auf allen Facetten der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz zwar schwach, aber signifikant.

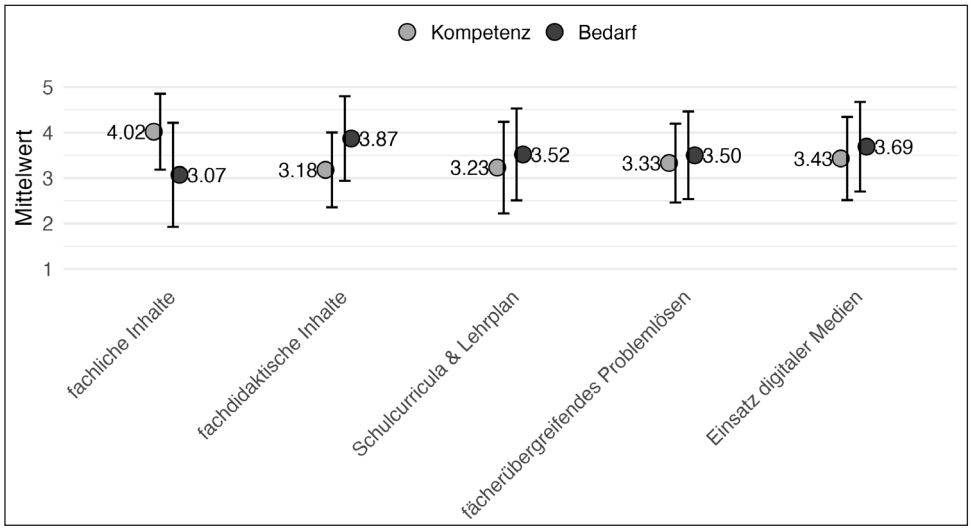


Abbildung 96: Kompetenzeinschätzung im fachlichen und fachdidaktischen Bereich zu t_0

Mit Blick auf Abbildung 96 fällt auf, dass mit Ausnahme der Kompetenzfacette „fachliche Inhalte" der jeweilige Mittelwert in Bezug auf den Entwicklungs- und Informationsbedarf höher ausfällt als die Kompetenzeinschätzungen.

Drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) liegt die Kompetenzeinschätzung im fachlichen und fachdidaktischen Bereich mit Ausnahme der fachlichen Kompetenz (M = 4.09, SD = 0.78) im moderaten Bereich (Abbildung 97). Den höchsten Entwicklungsbedarf sehen die Quereinsteigenden zu t_1 in der fachdidaktischen Kompetenzfacette (M = 3.66, SD = 1.06), den tiefsten in der fachlichen Kompetenzfacette (M = 2.93, SD = 1.20). Signifikant negative, aber teils schwache Korrelationen zwischen der Kompetenzeinschätzung und dem Entwicklungsbedarf zeigen sich ebenfalls zu t_1 (Tabelle 45).

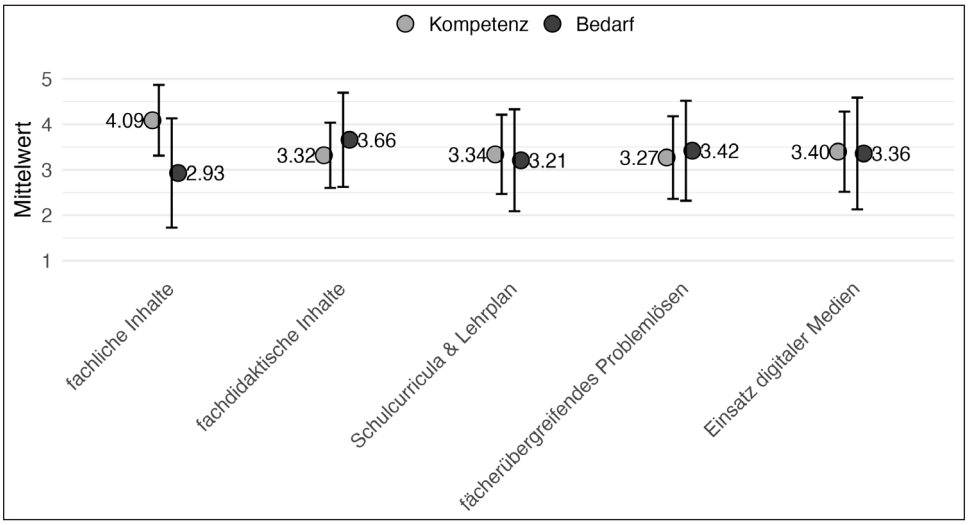


Abbildung 97: Kompetenzeinschätzung im fachlichen und fachdidaktischen Bereich zu t_1

Ein Jahr nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_2) schätzen die Quereinsteigenden ihre fachliche Kompetenz als hoch bis sehr hoch ein und ihre Kompetenzen in „Fachdidaktik", in „Schulcurricula und Lehrplan", im „Unterrichten von lehrplan- und fächerübergreifenden Fertigkeiten" sowie in der „Gestaltung und dem Einsatz digitaler Materialien und Lernumgebungen" zwischen moderat und hoch ein. Ebenfalls zwischen moderat und hoch liegt der eingeschätzte Entwicklungs- und Informationsbedarf in diesen vier Kompetenzfacetten (Abbildung 98). Es lassen sich wiederum signifikant negative, aber schwache Korrelationen zwischen der Kompetenzeinschätzung und dem Entwicklungsbedarf feststellen, mit Ausnahme der Kompetenzfacette „Schulcurricula und den Lehrplan für meinen Unterricht". Dort ist zwar die Korrelation ebenfalls negativ, aber nicht signifikant. Allgemein heißt das, dass Personen, die sich als kompetenter wahrnehmen, zwar tendenziell weniger Entwicklungsbedarf sehen, der Zusammenhang jedoch nicht stark ist. Es gibt daneben Personen, die z. B. bei ähnlicher Kompetenzeinschätzung mehr oder weniger Entwicklungs- und Informationsbedarf wahrnehmen. Tendenziell liegen zu t_2 die Mittelwerte in der Kompetenzeinschätzung (leicht) höher als in der Bedarfseinschätzung.

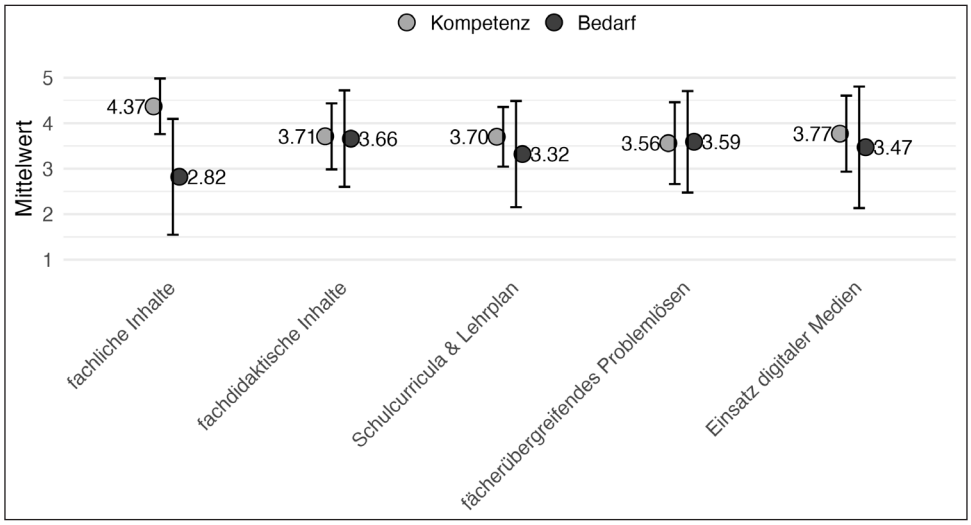


Abbildung 98: Kompetenzeinschätzung im fachlichen und fachdidaktischen Bereich zu t_2

Zwei Jahre nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_3) schätzen die Quereinsteigenden ihre Kompetenz im fachlichen und fachdidaktischen Bereich im Durchschnitt als eher hoch ein (Abbildung 99). Ebenfalls eine hohe Einschätzung erreicht die nur zum vierten Messzeitpunkt (t_3) erfragte Kompetenzfacette der „Unterrichtsplanung" mit einem Mittelwert von 4.00 (*SD* = 0.64). Auch zu t_3 ist es die Kompetenzfacette „fachliche Inhalte", in der sich Quereinsteigenden am kompetentesten fühlen (*M* = 4.41, *SD* = 0.59, Abbildung 99 und Tabelle 45).

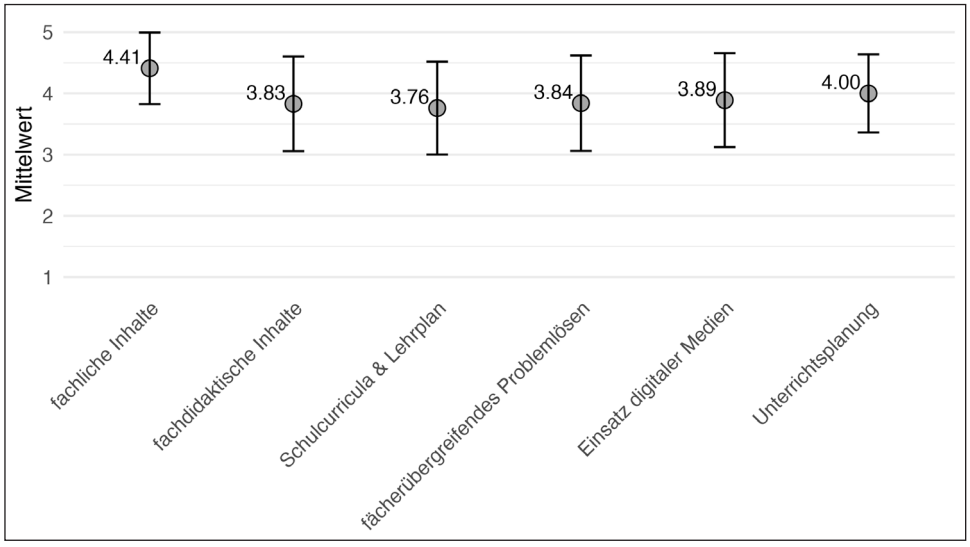


Abbildung 99: Kompetenzeinschätzung im fachlichen und fachdidaktischen Bereich zu t_3

Diversitäts- und Genderkompetenz

Die Quereinsteigenden haben ihre Diversitäts- und Genderkompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und ihren Entwicklungs- und Informationsbedarf in Bezug auf drei Kompetenzfacetten eingeschätzt (Tabelle 45):

- „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen" [heterogene Lerngruppen]
- „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld" [multikulturelles und multilinguales Umfeld]
- „Umgang mit Diversität".

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) schätzen sich die Quereinsteigenden bezüglich ihrer Diversitäts- und Genderkompetenz am kompetentesten im „Umgang mit Diversität" (M = 3.42, SD = 1.03) ein, was semantisch zwischen einer moderaten (Wert 3) und hohen Kompetenz (Wert 4) liegt. Allerdings weist die hohe Standardabweichung auf beachtliche Variabilität in den Einschätzungen hin. Am tiefsten schätzen sie ihre Kompetenz in Bezug auf das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen ein (M = 2.63, SD = 0.99). Hierfür sehen sie den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf (M = 3.75, SD = 0.91). Die nicht signifikante Korrelation zwischen der Kompetenzeinschätzung und dem Entwicklungsbedarf verweist darauf, dass der Bedarf unabhängig von der eigenen Kompetenz als moderat bis (sehr) hoch eingeschätzt wird (Abbildung 100). Einzig in der Kompetenzfacette „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld" fand sich ein signifikant negativer, aber sehr kleiner Zusammenhang (r = -.22; p < .01) zwischen der Kompetenzeinschätzung und dem Entwicklungs- und Informationsbedarf. Mit Ausnahme der Kompetenzfacette „Umgang mit Diversität" liegt der Mittelwert im Entwicklungs- und Informationsbedarf jeweils höher als die Kompetenzeinschätzung (Abbildung 100).

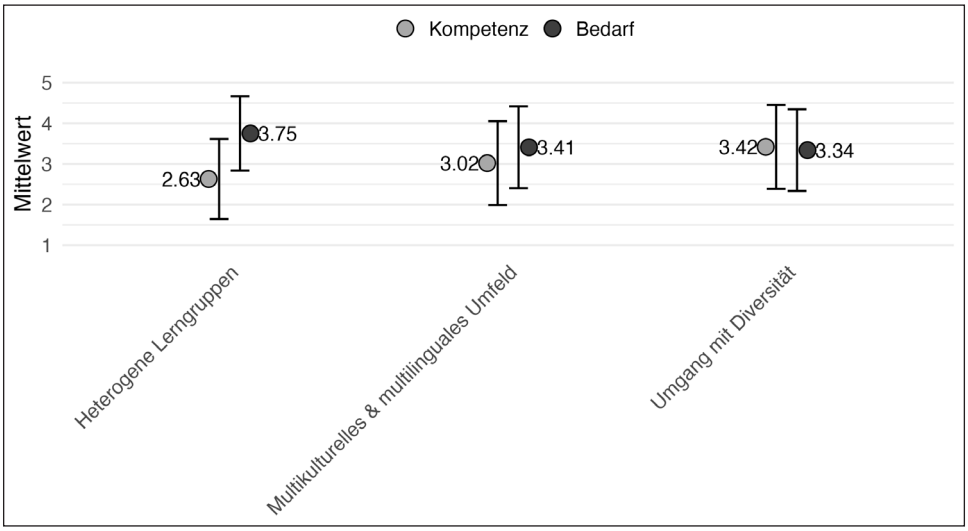


Abbildung 100: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz zu t_0

Drei Monate (t_1) als auch ein Jahr (t_2) nach Beginn des Quereinstiegsprogramms schätzen sich die Quereinsteigenden innerhalb der Diversitäts- und Genderkompetenz im „Umgang mit Diversität" (M_{t1} = 3.30, SD_{t1} = 0.90, M_{t2} = 3.69, SD_{t2} = 0.91) am kompetentesten ein (Tabelle 45) und im „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen" am wenigsten kompetent (M_{t1} = 2.67, SD_{t1} = 0.91, M_{t2} = 3.03, SD_{t2} = 0.91) ein. Insbesondere zu t_1 liegt die eingeschätzte Kompetenz zwischen gering bis moderat in Bezug auf das „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen" (Abbildung 101). In dieser Kompetenzfacette sehen die Quereinsteigenden innerhalb der Diversitäts- und Genderkompetenz sowohl zu t_1 (Abbildung 101) wie auch t_2 (Abbildung 102) den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf (M_{t1} = 3.45, SD_{t1} = 1.06, M_{t2} = 3.70, SD_{t3} = 0.97). Zu allen Messzeitpunkten schätzen die Quereinsteigenden ihren Entwicklungs- und Informationsbedarf in den drei Kompetenzbereichen im Durchschnitt als moderat bis hoch ein.

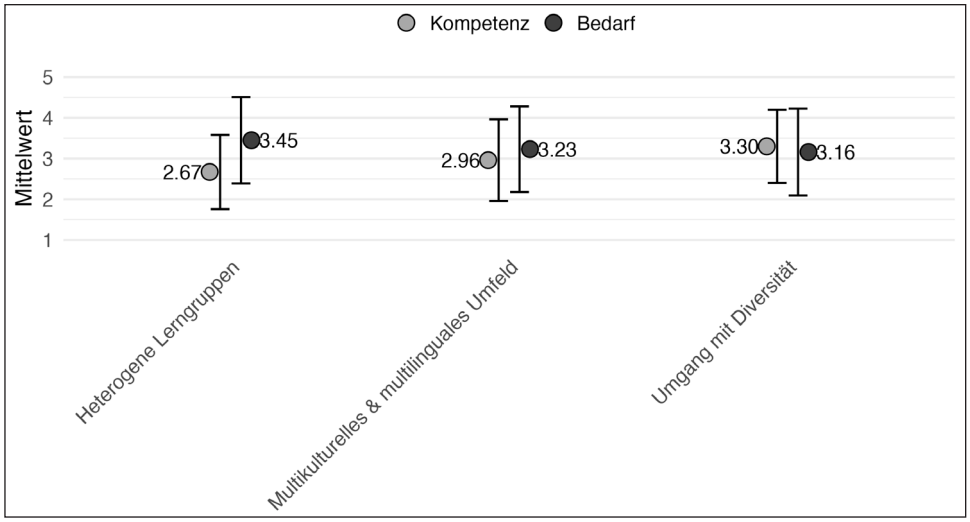


Abbildung 101: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz zu t_1

Die Kompetenzeinschätzung und der Entwicklungs- und Informationsbedarf korrelieren nicht.

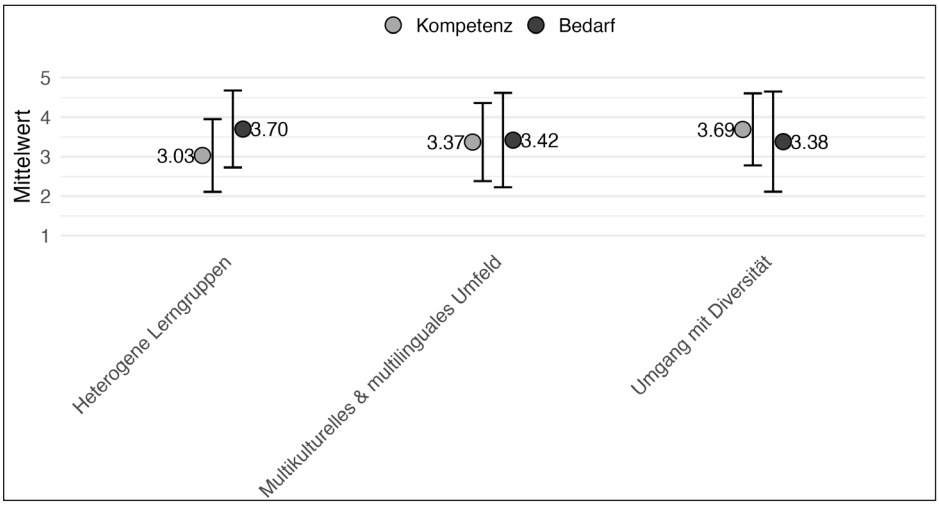


Abbildung 102: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz zu t_2

Zwei Jahre nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_3) schätzen die Quereinsteigenden ihre Kompetenz im „Umgang mit Diversität" im Durchschnitt mit 3.70 (*SD* = 0.83) ein, ihre Kompetenz im „Unterrichten in einem multikulturellen und multilingualen Umfeld" mit 3.31 (*SD* = 1.00) und im „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen" mit 3.21 (*SD* = 0.93) ein (Tabelle 45). Abbildung 103 zeigt, dass die Kompetenzeinschätzung auch unter Berücksichtigung der Standardabweichung nur im „Umgang mit Diversität" im sehr hohen Bereich liegt. So schätzen sich die Quereinsteigenden auch zu t_3 „im Unterrichten von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen" sowie „im Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld" im Durchschnitt nur moderat kompetent ein.

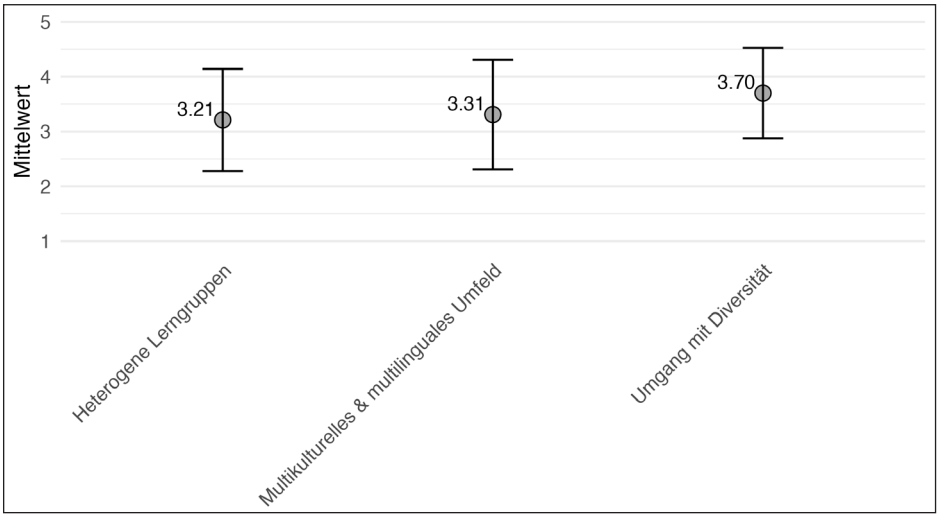


Abbildung 103: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz zu t_3

Mit Blick auf die Abbildungen 100 bis 103 ist weiterhin festzustellen, dass zu allen Messzeitpunkten innerhalb des Bereichs der Diversitäts- und Genderkompetenz der durchschnittliche Entwicklungsbedarf dort am höchsten liegt, wo die Kompetenz am tiefsten eingeschätzt wird und dort am tiefsten ausfällt (wobei mindestens moderat), wo die Kompetenzeinschätzung am höchsten ist.

Soziale Kompetenz

Um die Kompetenz und den Entwicklungs- und Informationsbedarf der sozialen Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu erfragen, wurden den Quereinsteigenden sechs Kompetenzfacetten zur Einschätzung vorgelegt:

- „Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern" [Förderung Sozialverhalten]
- „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern (z. B. Elterngespräche und -beratung)" [Zusammenarbeit mit Eltern]
- „Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" [Kommunikation Jugendliche & Erwachsene]
- „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" [Umgang schwierige Situationen]
- „Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern" [Beziehungsgestaltung]
- „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, kollegiale Beratung" [Zusammenarbeit Lehrpersonen].

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) schätzen die Quereinsteigenden ihre soziale Kompetenz am stärksten in der „Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" (M = 3.99, SD = 0.83) und der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen" (M = 3.99, SD = 0.84) ein. Hier liegt die durchschnittliche Einschätzung bereits zu Beginn auf hohem Niveau. Am tiefsten, aber dennoch moderat, schätzen sich die Quereinsteigenden in der „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern (z. B. Elterngespräche und -beratung)" ein (M = 3.10, SD = 1.08). Die eher hohe Standardabweichung verdeutlicht, dass es zu Beginn des Quereinstiegs auch Personen gibt, die sich eine wesentlich geringere oder höhere Kompetenz in der Zusammenarbeit mit Eltern zuschreiben (Abbildung 104).

Den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen die Quereinsteigenden zum ersten Messzeitpunkt allerdings im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" (M = 4.10, SD = 1.04). Der Mittelwert liegt über 4, was auf einen hohen Bedarf hinweist. Die Bedarfseinschätzungen korrelieren nur in drei der sechs Kompetenzfacetten schwach negativ miteinander (Tabelle 45). In der „Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern", in der „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern" sowie im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" sind jene Quereinsteigende, die sich als weniger kompetent sehen, auch jene, die einen eher höheren Entwicklungsbedarf angeben.

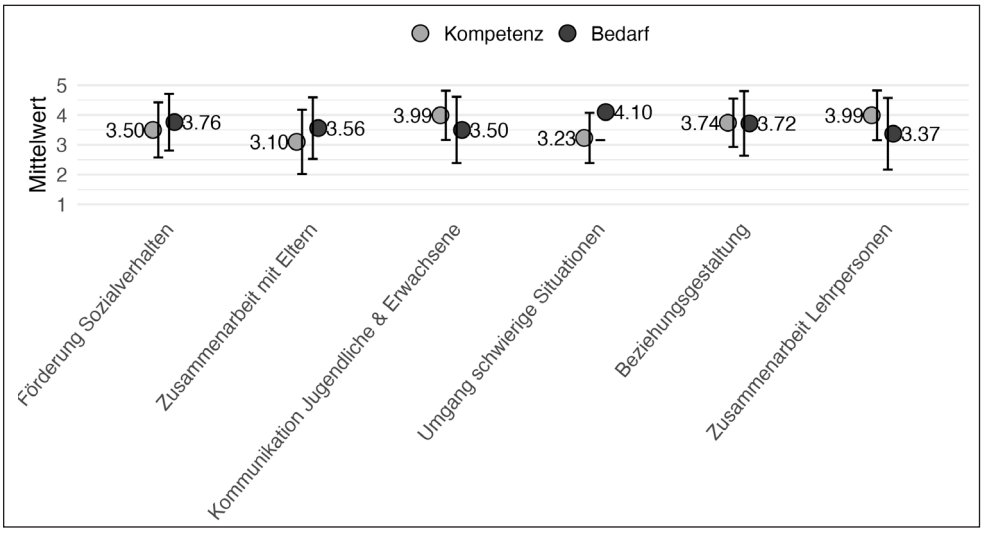


Abbildung 104: Kompetenzeinschätzung im Bereich der sozialen Kompetenz zu t_0

Drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) geben die befragten Quereinsteigenden an, die höchste Kompetenz in der „Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen" (M = 4.04, SD = 0.68) sowie in der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen" (M = 3.86, SD = 0.83) zu haben. Wiederum sind auf diesen beiden Kompetenzfacetten der sozialen Kompetenz auch zu t_1 die höchsten Kompetenzeinschätzungen festzustellen. Am wenigsten kompetent nehmen sich die Quereinsteigenden im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" wahr (M = 3.15, SD = 0.77).

So sehen sie den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf (hoher Bedarf) innerhalb der sozialen Kompetenz auch in der Kompetenzfacette „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" (M = 3.97, SD = 1.04, Abbildung 105). Über alle Kompetenzfacetten der sozialen Kompetenz hinweg geben die Quereinsteigenden mindestens einen moderaten Entwicklungs- und Informationsbedarf an. Drei Monate nach Einstieg in den Quereinstieg finden sich in den Einschätzungen der Kompetenz und des Entwicklungsbedarfs auf allen sechs Kompetenzfacetten signifikant negative, allerdings schwache Korrelationen. Das heißt, in der Tendenz sehen jene Quereinsteigenden, die sich als kompetenter einschätzen, auch weniger Entwicklungs- und Informationsbedarf und umgekehrt.

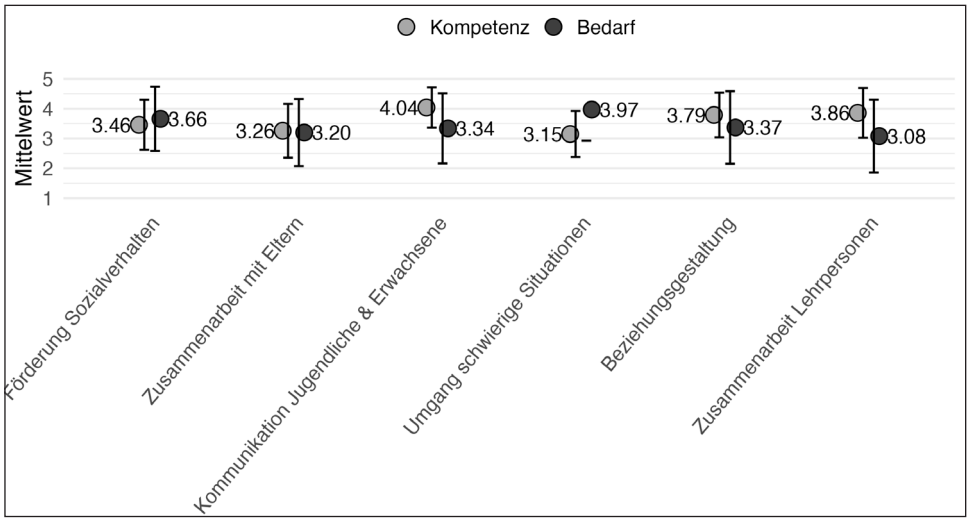


Abbildung 105: Kompetenzeinschätzung im Bereich der sozialen Kompetenz zu t_1

Zum dritten und vierten Messzeitpunkt, d. h., ein Jahr (t_2) und zwei Jahre nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_3) zeigt sich, obwohl teils unterschiedliche Personen an den Befragungen teilgenommen haben, dass die Quereinsteigenden ihre soziale Kompetenz im moderaten bis hohen Bereich einschätzen (Abbildung 106 und Abbildung 107). Am tiefsten liegt die Kompetenzeinschätzung wie bereits zu t_1 im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" (M_{t2} = 3.34, SD_{t2} = 0.74, M_{t3} = 3.72, SD_{t3} = 0.82). Auch in der „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern" sehen sie sich verglichen mit den anderen Kompetenzfacetten als weniger kompetent (M_{t2} = 3.58, SD_{t2} = 0.84, M_{t3} = 3.76, SD_{t3} = 0.89). Am kompetentesten fühlen sie sich in der „Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" (M_{t2} = 4.10, SD_{t2} = 0.63, M_{t3} = 4.27, SD_{t3} = 0.61) sowie in der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, kollegiale Beratung" (M_{t2} = 4.03, M_{t3} = 4.16). Ebenfalls hoch kompetent schätzen sie sich in der „Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern" (M_{t2} = 3.96, SD_{t2} = 0.65, M_{t3} = 4.17, SD_{t3} = 0.72) ein. Insbesondere zu Messzeitpunkt t_3, zwei Jahre nach Quereinstieg, liegt die Kompetenzeinschätzung im hohen bis sehr hohen Bereich (Abbildung 107). Der Entwicklungs- und Informationsbedarf ist nach einem Jahr im Quereinstieg (t_2) nach wie vor am höchsten im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht" (M_{t2} = 3.97, SD_{t2} = 1.12) sowie in der „Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens" (M_{t2} = 3.80, SD_{t2} = 1.17). Am tiefsten ist der Bedarf in der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (kollegiale Beratung)" (M_{t2} = 2.98, SD_{t2} = 1.29). Aber auch in letzterer liegt die durchschnittliche Einschätzung bei einem moderaten Bedarf (Abbildung 106). Die Einschätzungen der Kompetenz und des Entwicklungsbedarfs korrelieren, wie bereits zu den Messzeitpunkten t_0 und t_1, auch zu t_2 nur teilweise und nur schwach negativ (Tabelle 45). Das heißt, es sind nicht zwingend diejenigen Quereinsteigenden, die einen höheren Entwicklungs- und Informationsbedarf angeben, die sich auch weniger Kompetenzen zuschreiben.

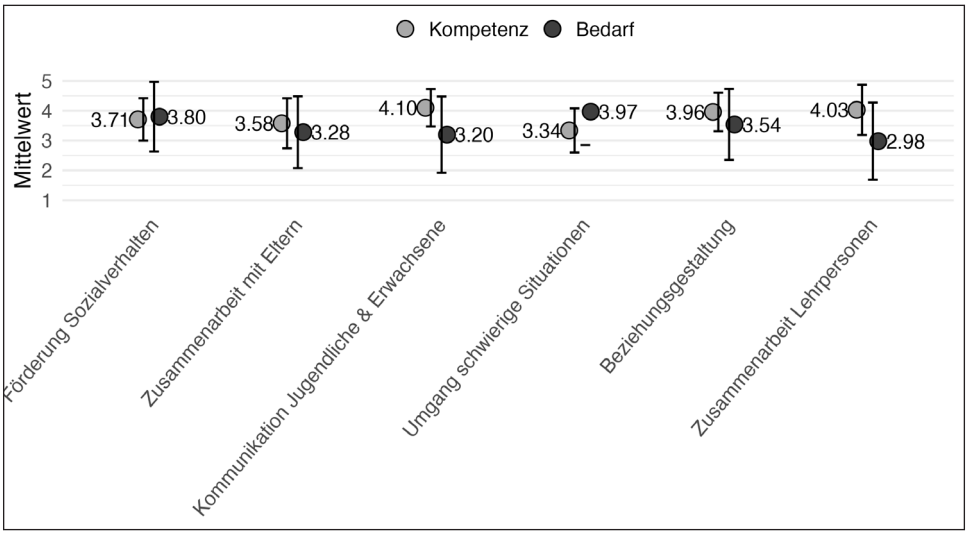


Abbildung 106: Kompetenzeinschätzung im Bereich der sozialen Kompetenz zu t_2

Über alle Messzeitpunkte hinweg (Abbildung 104 bis Abbildung 107) ist, verglichen mit den anderen Kompetenzfacetten der sozialen Kompetenz, die Kompetenzeinschätzung im Durchschnitt am höchsten in der „Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen". Ebenfalls relativ hoch ist die Kompetenzeinschätzung in Bezug auf die „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (kollegiale Beratung)" und in der „Beziehungsgestaltung". Erstere ist auch die Kompetenzfacette, bei denen die Quereinsteigenden über die erfragten Messzeitpunkte hinweg am wenigsten eigenen Entwicklungsbedarf sehen. Zudem fällt auf, dass sich die Quereinsteigenden zumindest zum vierten Messzeitpunkt (t_3), also nach zwei Jahren im Quereinstiegsprogramm (Abbildung 107), im Durchschnitt in drei Facetten („Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen"; „Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern"; „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, kollegiale Beratung") als hoch kompetent einschätzen und in den anderen drei Facetten („Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens; „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern" und „Umgang mit schwierigen Situationen") sich näher dem Wert „hohe Kompetenz" als dem Wert „moderate Kompetenz" einschätzen.

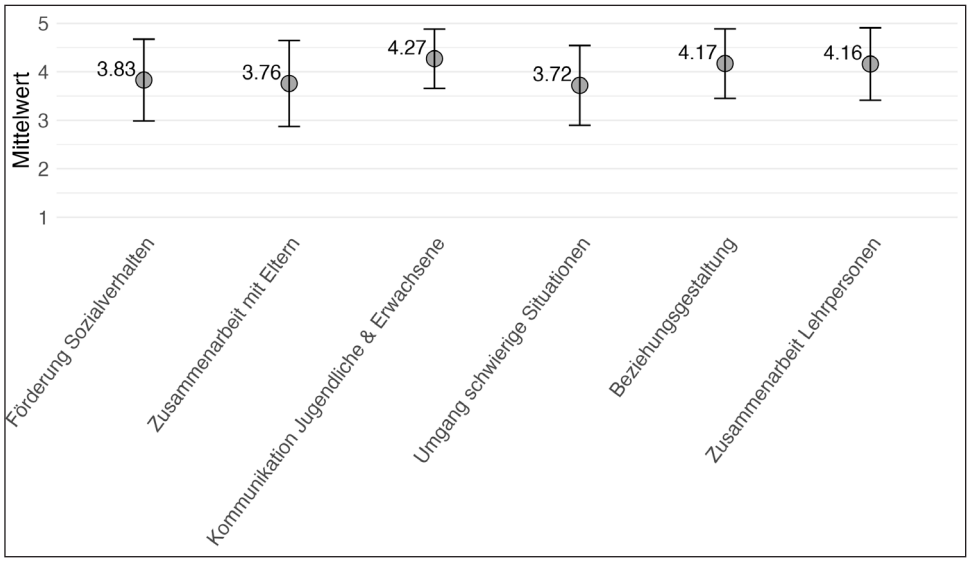


Abbildung 107: Kompetenzeinschätzung im Bereich der sozialen Kompetenz zu t_3

Professionsverständnis

Zur Ermittlung der Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und des Entwicklungsbedarfs im Bereich des Professionsverständnisses wurden den Quereinsteigenden sieben Facetten vorgelegt:

- „Schulmanagement, -administration und -verwaltung“ [Schulmanagement & Admin]
- „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluation von Schule“ [Interne & externe Evaluation]
- „Eigene professionelle Entwicklung“ [Professionelle Entwicklung]
- „Umgang mit beruflichen Belastungen“ [Umgang mit Belastungen]
- „Rolle einer Lehrperson“
- „Zeitmanagement“
- „(Selbst-)Reflexion“.

Die Kompetenzfacetten der „(Selbst-)Reflexion“ und des „Zeitmanagements“ wurden ab dem zweiten Messzeitpunkt zusätzlich einbezogen.

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) schätzen sich die Quereinsteigenden innerhalb des Professionsverständnisses (Abbildung 108 und Tabelle 45) am kompetentesten (moderat-hohe Kompetenz) in der „Rolle einer Lehrperson“ (M = 3.69, SD = 0.79) und der „eigenen professionellen Entwicklung“ (M = 3.63, SD = 0.73) ein. Auch die durchschnittliche Einschätzung der Kompetenzfacette „Umgang mit beruflichen Belastungen“ liegt im moderat-hohen Bereich (M = 3.61, SD = 0.93). Am wenigsten kompetent schätzen sie sich in der „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule“ (M = 2.42,

SD = 1.01) sowie in der Kompetenzfacette „Schulmanagement, -administration und -verwaltung“ (*M* = 2.86, *SD* = 1.00) ein. Die „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen“ ist aber gleichzeitig diejenige Kompetenzfacette, in der die Quereinsteigenden verglichen mit den anderen Kompetenzfacetten am wenigsten (aber dennoch moderaten) Entwicklungs- und Informationsbedarf (*M* = 3.03, *SD* = 1.05) sehen. Auch die Korrelationen zwischen der Kompetenzeinschätzung und der Einschätzung zum Entwicklungs- und Informationsbedarf in den einzelnen Facetten sind nicht signifikant (Tabelle 45). Der Entwicklungs- und Informationsbedarf liegt zu t_0 in allen Kompetenzfacetten des Professionsverständnisses durchschnittlich mindestens im moderaten Bereich.

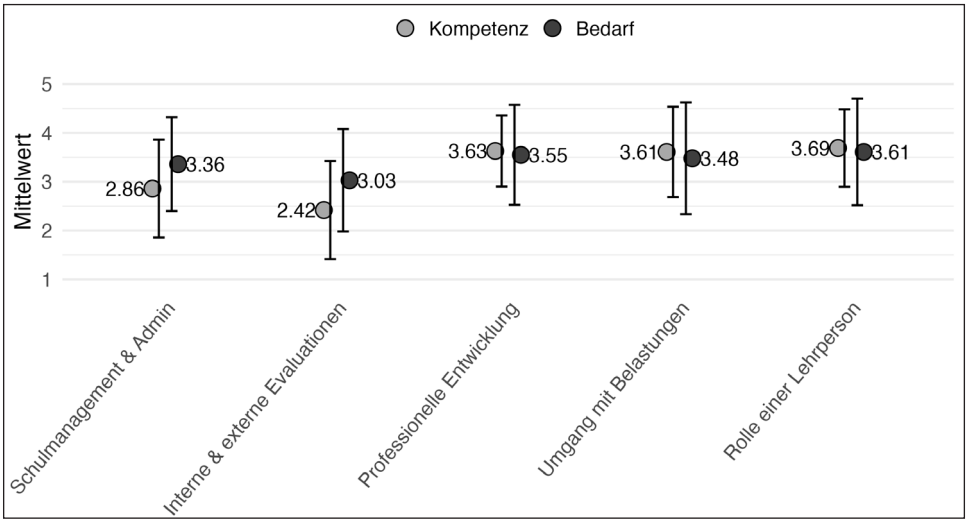


Abbildung 108: Kompetenzeinschätzung im Bereich des Professionsverständnisses zu t_0

Drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) schätzen sich die Quereinsteigenden, wie bereits zu t_0, gering bis moderat kompetent ein in Bezug auf die Kompetenzfacetten „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule“ (*M* = 2.37, *SD* = 0.91) und dem „Schulmanagement, der Schuladministration und der Schulverwaltung“ (*M* = 2.74, *SD* = 0.89). In den weiteren Kompetenzfacetten liegt die durchschnittliche Einschätzung im moderaten bis hohen Bereich (Abbildung 109). Neu wurde zu t_1 die Kompetenz in der „(Selbst-)Reflexion“ erfragt, die im hohen Bereich eingeschätzt wurde (*M* = 4.00, *SD* = 0.84), sowie im „Zeitmanagement“ (*M* = 3.75, *SD* = 0.93), das auch im moderat-hohen Bereich eingeschätzt wurde. Den geringsten Entwicklungs- und Informationsbedarf haben die Quereinsteigenden zu t_1 in der „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule“ (*M* = 2.87, *SD* = 0.99), obwohl sie sich dort am wenigsten kompetent einschätzen. In Bezug auf die anderen Kompetenzfacetten liegt der Entwicklungs- und Informationsbedarf im moderaten Bereich, zwischen einem Mittelwert von 3.14 („(Selbst-)Reflexion“) und 3.38 („Rolle einer Lehrperson“).

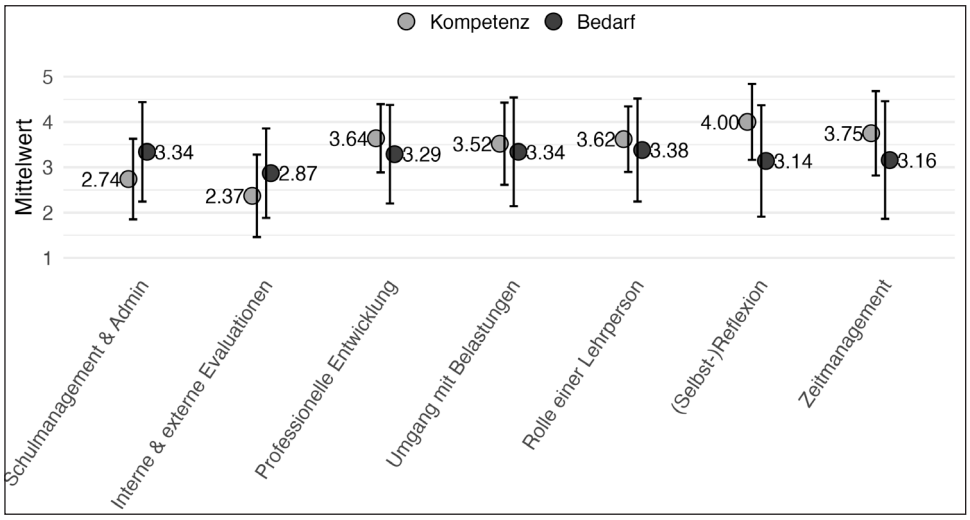


Abbildung 109: Kompetenzeinschätzung im Bereich des Professionsverständnisses zu t_1

Ein Jahr nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_2) liegt die Kompetenzeinschätzung in den erfragten Facetten des Professionsverständnisses im moderaten bis hohen Bereich (Abbildung 110). Einzig in der Kompetenzfacette „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen" liegt die durchschnittliche Einschätzung (M = 2.95, SD = 0.87) knapp tiefer als eine moderate Einschätzung (Wert 3). Abbildung 110 verdeutlicht zudem, dass Quereinsteigende sich in der „Durchführung interner und externer Evaluationen" zwar am wenigsten kompetent einschätzen, jedoch den tiefsten Entwicklungs- und Informationsbedarf wahrnehmen, während sie sich in der „(Selbst-)Reflexion" am kompetentesten einschätzen und vergleichsweise einen tieferen Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen.

Der Entwicklungs- und Informationsbedarf liegt auch ein Jahr nach Start in das Quereinstiegsprogramm im moderaten Bereich zwischen einem Mittelwert von 2.98 („Durchführung interner und externer Evaluationen") und 3.39 („Umgang mit beruflichen Belastungen"). Die Kompetenz- und die Bedarfseinschätzungen innerhalb des Professionsverständnisses korrelieren schwach negativ, aber nur teilweise signifikant (Tabelle 45).

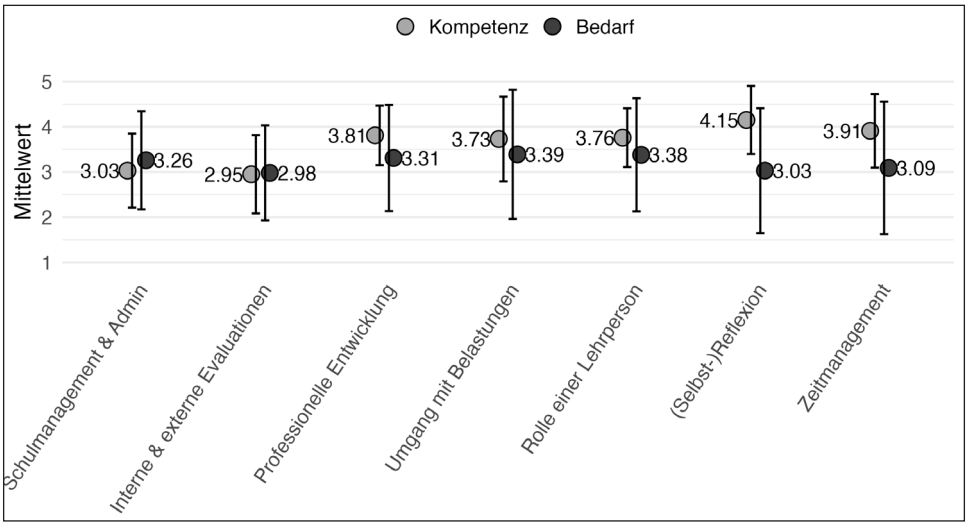


Abbildung 110: Kompetenzeinschätzung im Bereich des Professionsverständnisses zu t_2

Zwei Jahre nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_3) schätzen sich die befragten Personen (eher) hoch kompetent in den einzelnen Kompetenzfacetten des Professionsverständnisses ein. Am wenigsten kompetent (im moderaten Bereich) fühlen sie sich analog zu den anderen Messzeitpunkten in der „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule" (M = 3.23, SD = 0.99) sowie in der Kompetenzfacette „Schulmanagement, -administration und -verwaltung" (M = 3.30, SD = 1.01). Am kompetentesten schätzen sie sich in der „(Selbst-)Reflexion" (M = 4.19, SD = 0.75) sowie in der eigenen „professionellen Entwicklung" (M = 4.12, SD = 0.63) ein (Abbildung 111).

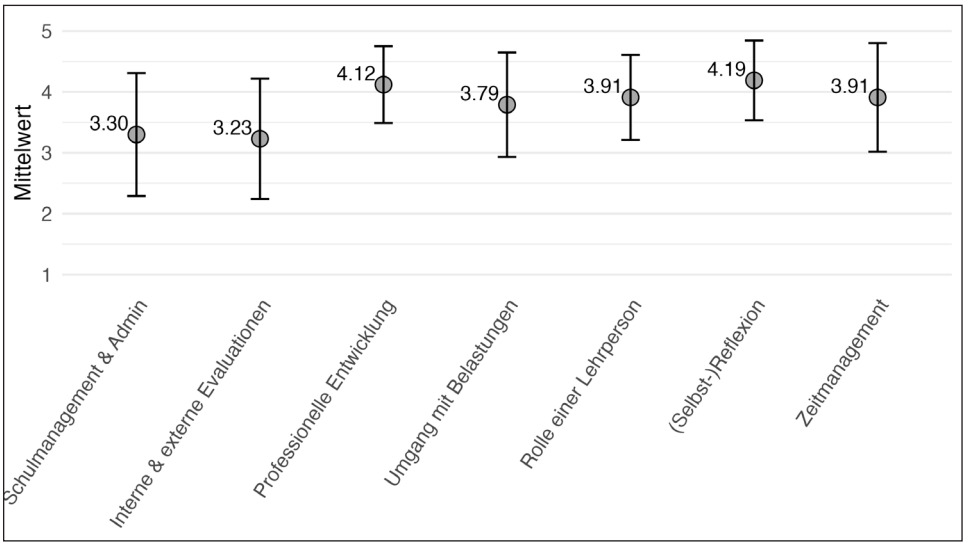


Abbildung 111: Kompetenzeinschätzung im Bereich des Professionsverständnisses zu t_3

Obwohl die Quereinsteigenden ihre Kompetenz zur „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule“ über alle vier Messzeitpunkte am tiefsten einschätzten (geringe bis moderate Kompetenz, siehe auch Abbildung 108 bis Abbildung 110), ist es gleichzeitig auch die Kompetenzfacette, in welcher sie am wenigsten Entwicklungsbedarf sehen (knapp moderat). Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die Quereinsteigenden zwar durchschnittlich nur (knapp) moderat kompetent fühlen, diese Kompetenz aber auch als weniger wichtig erachten als beispielsweise die „professionelle Entwicklung“ oder den „Umgang mit beruflichen Belastungen“.

Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Um die Kompetenzeinschätzung sowie den Entwicklungs- und Informationsbedarf im Bereich der Bildungsaufgaben und des Selbstverständnisses zu erfassen, wurden einerseits die Vermittlung transversaler Themen wie Gerechtigkeit, Vielfalt und Werte und andererseits das wissenschaftliche Arbeiten sowie die Verbindung von Wissenschaft und Praxis fokussiert. Zudem wurde das Thema „Schulrecht“ aufgenommen, das u. a. in den Einführungswochen (Einleitung und Kapitel A2) behandelt wurde. Insgesamt wurden somit fünf Kompetenzfacetten im Bereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses erfragt:

- „Vermittlung von Inhalten zu Gerechtigkeit und Vielfalt in Schule und Unterricht“ [Vermittlung Gerechtigkeit/Vielfalt]
- „Vermittlung von Werten“
- „Schulrecht“
- „Verbindung von Wissenschaft und Praxis“
- „Wissenschaftliches Arbeiten“.

Zu Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_0) fällt die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung der Quereinsteigenden in der Kompetenzfacette „Schulrecht“ im Vergleich zu den anderen Kompetenzfacetten am niedrigsten aus; insgesamt liegt sie jedoch noch im moderaten Bereich (M = 2.99, SD = 0.92). Am kompetentesten schätzen sie sich in der „Vermittlung von Werten“ (M = 3.93, SD = 0.77) und im „wissenschaftlichen Arbeiten“ (M = 3.85, SD = 1.06) ein. In der letztgenannten Facette haben sie zugleich den tiefsten Entwicklungsbedarf (M = 2.78, SD = 1.23, Abbildung 112 und Tabelle 45).

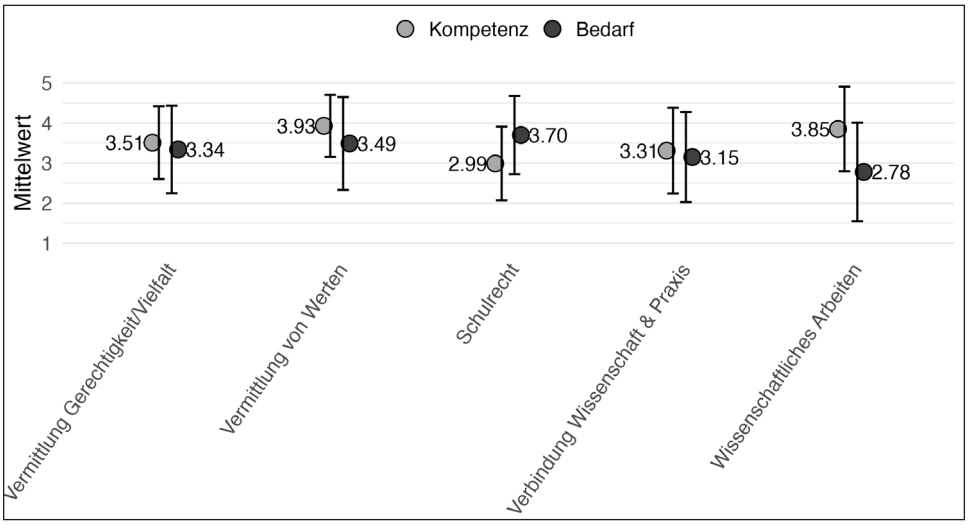


Abbildung 112: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Bildungsaufgabe und Selbstverständnisses zu t_0

Drei Monate nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_1) geben die befragten Quereinsteigenden ebenfalls an, sich innerhalb der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses am kompetentesten in der „Vermittlung von Werten" (M = 3.96, SD = 0.74) und am wenigsten kompetent im „Schulrecht" (M = 2.75, SD = 0.79) zu fühlen (Abbildung 113). Den höchsten Entwicklungsbedarf zu t_1 haben die Quereinsteigenden innerhalb des Bereichs des Selbstverständnisses und der Bildungsaufgabe im „Schulrecht" (M = 3.64, SD = 1.01). Den geringsten Bedarf (Bereich gering-moderat) äußern sie im Durchschnitt im „wissenschaftlichen Arbeiten" (M = 2.52, SD = 1.17) sowie in der „Verbindung von Wissenschaft und Praxis" (M = 3.05, SD = 1.09). Dabei liegt in der letztgenannten Facette der Bedarf im Durchschnitt noch immer im moderaten Bereich.

Nur beim „wissenschaftlichen Arbeiten" findet sich zu t_1 eine signifikante, aber moderat negative Korrelation (r = -.38, p < .01) zwischen der Kompetenzeinschätzung und der Einschätzung zum Entwicklungs- und Informationsbedarf. Jene Quereinsteigende, die einen höheren Entwicklungsbedarf angeben, schätzen sich eher als weniger kompetent diesbezüglich ein (Tabelle 45).

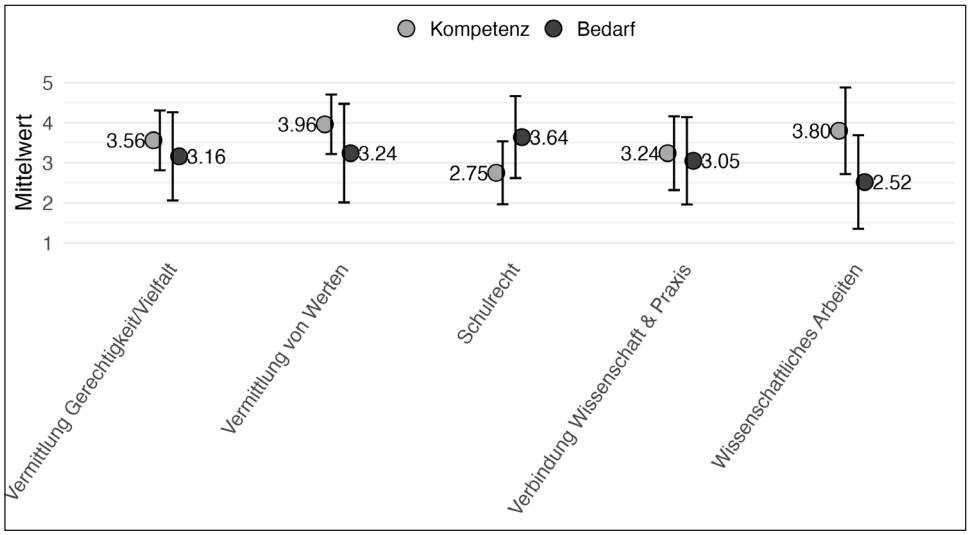


Abbildung 113: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses zu t_1

Ein Jahr nach Beginn des Quereinstiegsprogramms (t_2) schätzen sich die befragten Quereinsteigenden im Durchschnitt auf allen Kompetenzfacetten der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses als mindestens moderat kompetent ein, mit der tiefsten Ausprägung im „Schulrecht" (M = 3.03, SD = 0.84). Als hoch kompetent schätzen sie sich in der „Vermittlung von Werten" (M = 4.18, SD = 0.68) und im „wissenschaftlichen Arbeiten" (M = 4.03, SD = 0.95) ein. Der Entwicklungs- und Informationsbedarf liegt ein Jahr nach dem Beginn des Quereinstiegsprogramms für alle Facetten noch immer im moderaten bis hohen Bereich, mit einer Ausnahme: Einzig der Entwicklungsbedarf im „wissenschaftlichen Arbeiten" liegt mit einem Mittelwert von 2.49 (SD = 1.32) im geringen Bereich (Abbildung 114). Zwischen den Kompetenzeinschätzungen und der Bedarfseinschätzung zeigen sich nur bei der „Vermittlung von Werten", dem „Schulrecht" und dem „wissenschaftlichen Arbeiten" signifikante, aber schwache Korrelationen (Tabelle 45). In der Tendenz geben Quereinsteigende in diesen Kompetenzfacetten einen höheren Entwicklungsbedarf an, wenn sie sich selbst als weniger kompetent wahrnehmen.

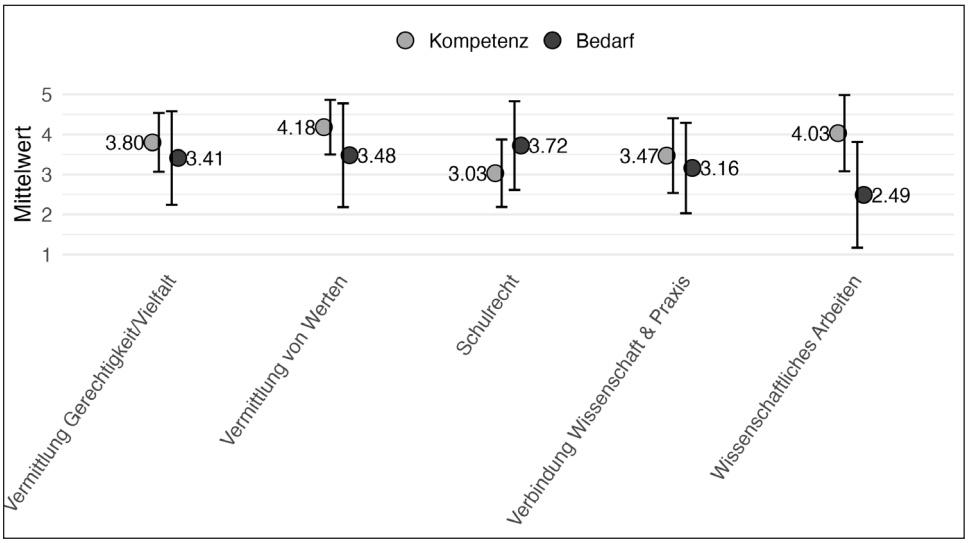


Abbildung 114: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses zu t_2

Nach zwei Jahren im Quereinstieg (t_3) schätzen die befragten Quereinsteigenden ihre Kompetenz in den einzelnen Facetten im Durchschnitt als (eher) hoch ein (Abbildung 115). Die durchschnittliche Einschätzung der Kompetenz in der „Vermittlung von Werten" (M = 4.27, SD = 0.73) liegt semantisch sogar im hohen bis sehr hohen Bereich und gehört über alle Kompetenzfacetten hinweg zu den höchsten Einschätzungen. Nach wie vor wird die Kompetenzeinschätzung im „Schulrecht" vergleichsweise gering eingeschätzt, wenn auch moderat (M = 3.20, SD = 0.72).

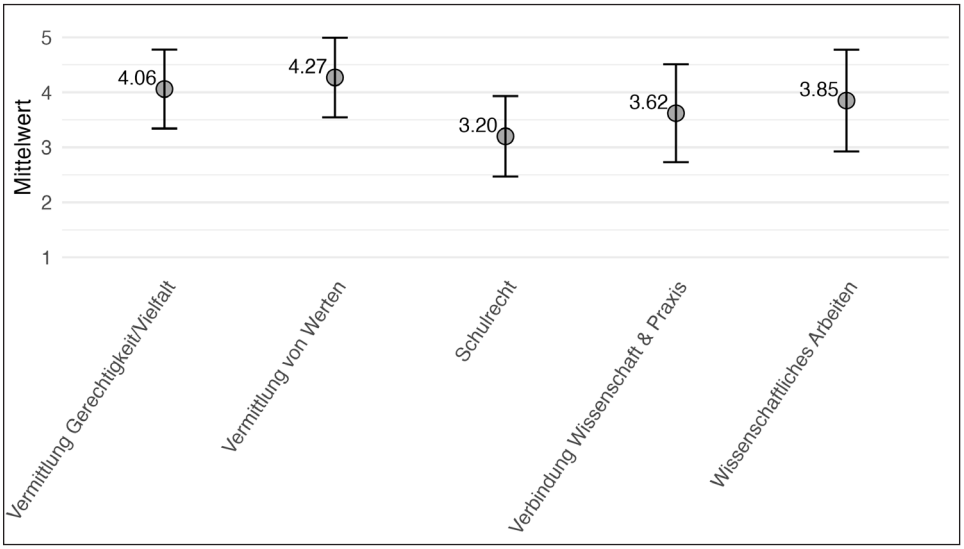


Abbildung 115: Kompetenzeinschätzung im Bereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses zu t_3

Festgehalten werden kann, dass sich die Quereinsteigenden über alle vier Messzeitpunkte im Kompetenzbereich Bildungsaufgabe und Selbstverständnis am kompetentesten in der „Vermittlung von Werten" einschätzen (Tabelle 45). Die Mittelwerte variieren zwischen 3.93 (t_0) und 4.27 (t_3), was einer hohen Kompetenz entspricht. Den geringsten Entwicklungsbedarf sehen sie im „wissenschaftlichen Arbeiten". Hier rangieren die Mittelwerte zwischen geringem und moderatem Bedarf (M = 2.49 bis M = 2.78) und die Kompetenzeinschätzung liegt bei moderat bis hoch (M = 3.80 bis M = 4.03). Am wenigsten Kompetenz ((knapp) moderat) schreiben sich die Quereinsteigenden in Bezug auf das „Schulrecht" zu (M = 2.75 bis M = 3.20). Dort sehen sie den größten Entwicklungsbedarf (moderater bis hoher Bedarf, M = 3.64 bis M = 3.72, Abbildung 112 bis Abbildung 114).

B2.2.2 Entwicklungs- und Informationsbedarf nach zwei Jahren

Auf die offene Frage, in welchem Kompetenzbereich die Quereinsteigenden nach knapp zwei Jahren im Programm den ausgeprägtesten persönlichen Entwicklungsbedarf sehen, gab es von 74 antwortenden Quereinsteigenden insgesamt 85 Nennungen in 25 unterschiedlichen Kompetenzfacetten. Am häufigsten mit 22 Nennungen wurde „Klassenführung" genannt, gefolgt vom „Zeitmanagement" (12 Nennungen), dem „Schulrecht" (5 Nennungen) sowie der „Methodenvielfalt und Entwicklung von Unterrichtsmethoden" (5 Nennungen). Mehrfach wurden auch die „Differenzierung" (4 Nennungen), die „Fach- und Sozialkompetenz" (4 Nennungen), die „Begleitung der Schülerinnen und Schüler" (3 Nennungen), die „Selbstkompetenz" (nicht an sich zweifeln, Struktur und Organisation, Reflexion, 4 Nennungen) sowie die „Unterrichtsplanung" (3 Nennungen) genannt. Ferner je zweimal genannt wurden „Administration/Dokumentation", „Grenzziehung & Priorisierung", „fachfremder Unterricht", „allgemeine Didaktik", „Gestaltung und Einsatz digitaler Medien" sowie das „didaktische Experimentieren und forschende Lernen mit den Schülerinnen und Schülern". Der „Umgang mit künstlicher Intelligenz" wurde genannt, allerdings lediglich einmal.

B2.2.3 Die höchsten und tiefsten Kompetenz- und Bedarfsmittelwerte im deskriptiven Vergleich

Wie bereits in Abbildung 92 bis Abbildung 115 und der Tabelle 45 ersichtlich wird, fühlen sich die Quereinsteigenden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten teilweise in denselben Kompetenzfacetten am wenigsten kompetent beziehungsweise am kompetentesten. Über den Zeitverlauf hinweg sind es die gleichen Kompetenzfacetten, für die Quereinsteigenden im Durchschnitt den tiefsten oder höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen. In Tabelle 46 werden jeweils jene Kompetenzfacetten aufgelistet, die zu den fünf höchsten beziehungsweise tiefsten Einschätzungen gehören. Eine sechste Kompetenzfacette wird aufgelistet, wenn zwei Mittelwerte gleich groß sind, oder die Differenz zur nächsthöheren beziehungsweise tie-

feren Einschätzung nur .01 Skalenpunkte ausmacht. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich in Tabelle 46 um eine rein deskriptive Darstellung handelt und, dass die Mittelwerte aller Facetten teilweise sehr nahe beieinander liegen.

Höchste Kompetenzeinschätzung

Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass sich die jeweils befragten Quereinsteigenden zu allen Messzeitpunkten am kompetentesten in ***fachlichen Inhalten für das zertifizierte Unterrichtsfach*** einschätzen. Dies erstaunt wenig, da alle Quereinsteigenden ein fachwissenschaftliches Studium im zertifizierten Unterrichtsfach abgeschlossen haben. Des Weiteren gehören in die Top-Fünf der höchsten Kompetenzeinschätzung zu allen Messzeitpunkten die ***Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen***, die ***Vermittlung von Werten*** und die ***Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen*** sowie die ***(Selbst-)Reflexion***, welche erst ab dem zweiten Messzeitpunkt erfragt wurde.

Zu t_0 und t_2 gehören zusätzlich das ***wissenschaftliche Arbeiten*** und zu t_3 die ***Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern*** zu den am stärksten wahrgenommenen Kompetenzen von Quereinsteigenden. Die insgesamt sieben Kompetenzfacetten, die zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten die höchsten Mittelwerte in der Kompetenzeinschätzung erzielen, gehören vor allem zum Kompetenzbereich soziale Kompetenz (drei Facetten). Zwei Facetten sind dem Bereich der Bildungsaufgabe und dem Selbstverständnis zuzuordnen. Jeweils eine Facette entfällt auf die Kompetenzbereiche fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Professionsverständnis.

Tiefste Kompetenzeinschätzung

Am wenigsten kompetent fühlen sich die Quereinsteigenden über alle Messzeitpunkte hinweg in der ***Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen*** (tiefster Mittelwert zu t_0, t_1, t_2), dem ***Schulrecht*** (tiefster Mittelwert zu t_3), im ***Schulmanagement, -administration und -verwaltung***, und dem ***Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen***.

Zu Beginn des Quereinstiegs (t_0) schätzen sich die Quereinsteigenden zudem in der ***Berufsberatung und -begleitung*** am wenigsten kompetent ein. Zu t_1 sowie t_2 gehören die durchschnittlichen Kompetenzeinschätzungen in den Ansätzen ***für individualisiertes Lernen und Differenzierung*** zu den tiefsten und zu t_3 das ***Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld***.

Je zwei der Kompetenzfacetten, in denen sich Quereinsteigende am wenigsten kompetent fühlen, gehören zu den Kompetenzbereichen allgemein-pädagogische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz sowie Professionsverständnis. Eine weitere Facette lässt sich der Bildungsaufgabe und dem Selbstverständnis zuordnen.

Höchste Bedarfseinschätzung

Den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen die Quereinsteigenden zu allen drei Messzeitpunkten im ***Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht*** (höchster Mittelwert in allen Messzeitpunkten), in der ***Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern,*** in den ***Methoden der Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*** sowie in der ***Klassenführung.***

Zu t_0 und t_1 sehen die Quereinsteigenden zudem den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf in **fachdidaktischen Inhalten für das Unterrichtsfach sowie Methoden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern**. Zu t_0 äußerten die Quereinsteigenden den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf ferner im **Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen**, zu t_2 außerdem im **Schulrecht**.

Die Kompetenzfacetten verteilen sich auf mehrere Kompetenzbereiche. Zwei Facetten gehören zur sozialen Kompetenz, zwei weitere zur allgemein-pädagogischen Kompetenz. Jeweils eine Facette entfällt auf die fachliche und fachdidaktische Kompetenz, die Diversitäts- und Genderkompetenz sowie den Bereich Bildungsaufgabe und Selbstverständnis.

Allgemein fällt mit Blick auf Tabelle 46 auf, dass die Quereinsteigenden nicht zwingend dort den höchsten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen, wo sie sich am wenigsten kompetent einschätzen und umgekehrt. Wie auch Tabelle 45 aufzeigt, liegt der Entwicklungs- und Informationsbedarf mehrheitlich zwischen dem moderaten und hohen Bereich. Nur in wenigen Kompetenzfacetten liegt der Durchschnitt des Entwicklungs- und Informationsbedarfs unter dem Wert 3 und somit im gering-moderaten Bereich.

Tiefste Bedarfseinschätzung

Am wenigsten Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen die Quereinsteigenden zu allen drei Messzeitpunkten im ***wissenschaftlichen Arbeiten*** (tiefste Mittelwerte)***, in den fachlichen Inhalten für das (zertifizierte) Unterrichtsfach***, und der ***Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen*** Das heißt, obwohl sich Quereinsteigende durchgängig in der Implementierung von Evaluationsergebnissen am wenigsten kompetent einschätzen, sehen sie dort zugleich durchgängig den tiefsten Entwicklungs- und Informationsbedarf.

Zu t_0 und t_1 äußern die Quereinsteigenden zudem im Durchschnitt den tiefsten Bedarf in der ***Berufsberatung und -begleitung***, obwohl sich die Quereinsteigenden hier zu t_0 am wenigsten kompetent einschätzen. Ebenfalls den geringsten Bedarf zu t_0 und t_1 sehen die Quereinsteigenden in der ***Verbindung von Wissenschaft und Praxis***, sowie zu t_3 in der ***(Selbst-)Reflexion***. In letzterer fühlen sie sich aber auch am kompetentesten.

Jeweils zwei Kompetenzfacetten gehören in die Bereiche des Professionsverständnisses und der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses, eine Kompetenzfacette zur allgemein-pädagogischen Kompetenz und eine zur fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz.

Tabelle 45: Einschätzung der Kompetenz und des Entwicklungs- und Informationsbedarfs zu allen Messzeitpunkten

		Kompetenzeinschätzung				Entwicklungs- und Informationsbedarf			Pearson-Korrelationen[3]
Kompetenzdimension		**t_0 (n = 137)**	**t_1 (n = 169)**	**t_2 (n = 101)**	**t_3 (n = 124)**	**t_0 (n = 131)**	**t_1 (n = 159)**	**t_2 (n = 99)**	**r**
	Kompetenzfacetten	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	
(1) Allgemein-pädagogische Kompetenz									
	Methoden der Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schüler:innen[1]	3.04 (0.85)	3.04 (0.78)	3.36 (0.70)	3.56 (0.79)	3.83 (0.95)	3.68 (0.02)	3.83 (0.99)	t_0 = -.15 t_1 = -.45* t_2 = -.25
	Klassenführung[1]	3.07 (1.08)	3.24 (0.80)	3.43 (0.75)	3.46 (0.87)	3.79 (1.01)	3.83 (1.06)	3.91 (1.08)	t_0 = -.13 t_1 = -.35** t_2=-.30**
	Ansätze für individualisiertes Lernen und Differenzierung[1]	3.08 (0.97)	2.91 (0.87)	3.28 (0.80)	3.52 (0.81)	3.62 (0.98)	3.52 (1.10)	3.68 (1.05)	t_0 = -.19* t_1 = -.10 t_2 = -.25**
	Berufsberatung und -begleitung für Schüler:innen[1]	2.96 (1.20)	3.02 (1.20)	3.44 (1.05)	3.53 (1.07)	3.27 (1.09)	2.93 (1.16)	3.29 (1.20)	t_0 = -.05 t_1 = -.20** t_2 = -.14
(2) Fachliche und fachdidaktische Kompetenz									
	Fachliche Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach[1]	4.02 (0.84)	4.09 (0.78)	4.37 (0.61)	4.41 (0.59)	3.07 (1.15)	2.93 (1.20)	2.82 (1.27)	t_0 = -.29** t_1 = -.47** t_2 = -.38**
	Fachdidaktische Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach sowie Methoden zur Förderung von Schüler:innen[1]	3.18 (0.82)	3.32 (0.72)	3.71 (0.73)	3.83 (0.77)	3.87 (0.93)	3.66 (1.04)	3.66 (1.06)	t_0 = -.28** t_1 = -.32** t_2 = -.38**
	Schulcurricula und den Lehrplan für meinen Unterricht[1]	3.23 (1.01)	3.34 (0.87)	3.70 (0.66)	3.76 (0.76)	3.52 (1.01)	3.21 (1.12)	3.32 (1.17)	t_0 = -.29** t_1 = -.26** t_2 = -.19

		Kompetenzeinschätzung				Entwicklungs- und Informationsbedarf			Pearson-Korrelationen[3]
Kompetenzdimension		t_0 (n = 137)	t_1 (n = 169)	t_2 (n = 101)	t_3 (n = 124)	t_0 (n = 131)	t_1 (n = 159)	t_2 (n = 99)	**r**
	Kompetenzfacetten	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	
	Unterrichten von lehrplan- und fächerübergreifenden Fertigkeiten (z. B. Problemlösung, Lernen lernen)[1]	3.33 (0.87)	3.27 (0.91)	3.56 (0.90)	3.84 (0.78)	3.50 (0.96)	3.42 (1.10)	3.59 (1.12)	t_0 = -.19* t_1 = -.24* t_2 = -.26**
	Gestaltung und Einsatz digitaler Materialien und Lernumgebungen im Unterricht[1]	3.43 (0.91)	3.40 (0.88)	3.77 (0.84)	3.89 (0.77)	3.69 (0.99)	3.36 (1.23)	3.47 (1.34)	t_0 = -.29** t_1 = -.27** t_2 = -.22*
	Unterrichtsplanung[2]	--	--	--	4.00 (0.64)	--	--	--	
(3) Diversitäts- und Genderkompetenz									
	Unterrichten von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen[1]	2.63 (0.99)	2.67 (0.91)	3.03 (0.92)	3.21 (0.93)	3.75 (0.91)	3.45 (1.06)	3.70 (0.97)	t_0 = -.14 t_1 = -.01 t_2 = -.02
	Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld[1]	3.02 (1.03)	2.96 (1.00)	3.37 (0.99)	3.31 (1.00)	3.41 (1.01)	3.23 (1.05)	3.42 (1.20)	t_0 = -.22** t_1 = -.13 t_2 = -.12
	Umgang mit Diversität[1]	3.42 (1.03)	3.30 (0.90)	3.69 (0.91)	3.70 (0.83)	3.34 (1.01)	3.16 (1.07)	3.38 (1.27)	t_0 = -.16 t_1 = -.04 t_2 = -.04
(4) Soziale Kompetenz									
	Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schüler:innen[1]	3.50 (0.93)	3.46 (0.84)	3.71 (0.71)	3.83 (0.84)	3.76 (0.95)	3.66 (1.08)	3.80 (1.17)	t_0 = -.20* t_1 = -.22** t_2 = -.24*
	Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern (z. B. Elterngespräche und -beratung)[1]	3.10 (1.08)	3.26 (0.90)	3.58 (0.84)	3.76 (0.89)	3.56 (1.03)	3.20 (1.12)	3.28 (1.20)	t_0 = -.19* t_1 = -.25* t_2 = -.14

		Kompetenzeinschätzung				Entwicklungs- und Informationsbedarf			Pearson-Korrelationen[3]
Kompetenzdimension		t_0 (n = 137)	t_1 (n = 169)	t_2 (n = 101)	t_3 (n = 124)	t_0 (n = 131)	t_1 (n = 159)	t_2 (n = 99)	**r**
	Kompetenzfacetten	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	
	Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen[2]	3.99 (0.83)	4.04 (0.68)	4.10 (0.63)	4.27 (0.61)	3.50 (1.11)	3.34 (1.17)	3.20 (1.28)	t_0 = -.09 t_1 = -.28** t_2 = -.19*
	Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht[2]	3.23 (0.84)	3.15 (0.77)	3.34 (0.74)	3.72 (0.82)	4.10 (0.94)	3.97 (1.04)	3.97 (1.12)	t_0 = -.25** t_1 = -.35** t_2 = -.25**
	Beziehungsgestaltung zu Schüler:innen[2]	3.74 (0.81)	3.79 (0.75)	3.96 (0.65)	4.17 (0.72)	3.72 (1.08)	3.37 (1.22)	3.54 (1.19)	t_0 = -.04 t_1 = -.18* t_2 = -.15
	Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, kollegiale Beratung[2]	3.99 (0.84)	3.86 (0.83)	4.03 (0.84)	4.16 (0.75)	3.37 (1.20)	3.08 (1.22)	2.98 (1.29)	t_0 = -.06 t_1 = -.28** t_2 = -.17
(5) Professionsverständnis									
	Schulmanagement, -administration und -verwaltung[1]	2.86 (1.00)	2.74 (0.89)	3.03 (0.82)	3.30 (1.01)	3.36 (0.96)	3.34 (1.10)	3.26 (1.08)	t_0 = -.07 t_1 = -.06 t_2 = -.14
	Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule[1]	2.42 (1.01)	2.37 (0.91)	2.95 (0.87)	3.23 (0.99)	3.03 (1.05)	2.87 (0.99)	2.98 (1.05)	t_0 = .12 t_1 = -.07 t_2 = .05
	Eigene professionelle Entwicklung[2]	3.63 (0.73)	3.64 (0.75)	3.81 (0.66)	4.12 (0.63)	3.55 (1.02)	3.29 (1.09)	3.31 (1.18)	t_0 = -.22** t_1 = -.25** t_2 = .01
	Umgang mit beruflichen Belastungen[2]	3.61 (0.93)	3.52 (0.91)	3.73 (0.94)	3.79 (0.86)	3.48 (1.15)	3.34 (1.20)	3.39 (1.43)	t_0 = -.29** t_1 = -.37** t_2 = -.25**

		Kompetenzeinschätzung				Entwicklungs- und Informationsbedarf			Pearson-Korrelationen[3]
Kompetenzdimension		t_0 (n = 137)	t_1 (n = 169)	t_2 (n = 101)	t_3 (n = 124)	t_0 (n = 131)	t_1 (n = 159)	t_2 (n = 99)	**r**
	Kompetenzfacetten	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	***M (SD)***	
	Rolle einer Lehrperson[2]	3.69 (0.79)	3.62 (0.72)	3.76 (0.65)	3.91 (0.70)	3.61 (1.09)	3.38 (1.14)	3.38 (1.25)	t_0 = -.22** t_1 = -.15* t_2 = -.21*
	Zeitmanagement[2]	--	3.75 (0.93)	3.91 (0.81)	3.91 (0.89)	--	3.16 (1.30)	3.09 (1.46)	t_1 = -.42** t_2 = -.31**
	(Selbst-)Reflexion[2]	--	4.00 (0.84)	4.15 (0.75)	4.19 (0.66)	--	3.14 (1.23)	3.03 (1.28)	t_1 = -.18* t_2 = -.16
(6) Bildungsaufgabe und Selbstverständnis									
	Vermittlung von Inhalten zu Gerechtigkeit und Vielfalt in Schule und Unterricht[2]	3.51 (0.91)	3.56 (0.75)	3.80 (0.74)	4.06 (0.72)	3.34 (1.09)	3.16 (1.10)	3.41 (1.17)	t_0 = -.17* t_1 = -.09 t_2 = -.11
	Vermittlung von Werten[2]	3.93 (0.77)	3.96 (0.74)	4.18 (0.68)	4.27 (0.73)	3.49 (1.16)	3.24 (1.23)	3.48 (1.30)	t_0 = -.12 t_1 = -.09 t_2 = -.19*
	Verbindung von Wissenschaft und Praxis [2]	3.31 (1.07)	3.24 (0.92)	3.47 (0.93)	3.62 (0.89)	3.15 (1.12)	3.05 (1.09)	3.16 (1.13)	t_0 = - .08 t_1 = -.11 t_2 = -.16
	Schulrecht[2]	2.99 (0.92)	2.75 (0.79)	3.03 (0.84)	3.20 (0.73)	3.70 (0.97)	3.64 (1.02)	3.72 (1.11)	t_0 = -.08 t_1 = -.14 t_2 = -.30**
	Wissenschaftliches Arbeiten[2]	3.85 (1.06)	3.80 (1.08)	4.03 (0.95)	3.85 (0.93)	2.78 (1.23)	2.52 (1.17)	2.49 (1.32)	t_0 = -.30** t_1 = -.38** t_2 = -.35**

Anmerkung. [1] Referenz: Mang et al. (2022), [2] Referenz: Eigenentwicklung [3] Es handelt sich um Pearson-Korrelationen zwischen der Kompetenz- und der Bedarfseinschätzung zum jeweiligen Zeitpunkt.

Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 46: Die fünf höchsten und tiefsten Mittelwerte in der Kompetenzeinschätzung und der Bedarfseinschätzung zu t_0 bis t_3

KB	Kompetenzfacette	Höchste Kompetenzeinschätzung				Tiefste Kompetenzeinschätzung				Höchste Bedarfseinschätzung			Tiefste Bedarfseinschätzung		
	Messzeitpunkt	t_0	t_1	t_2	t_3	t_0	t_1	t_2	t_3	t_0	t_1	t_2	t_0	t_1	t_2
(1)	Ansätze für individualisiertes Lernen und Differenzierung						x	x							
(1)	Berufsberatung und -begleitung für Schüler:innen					x							x	x	
(1)	Klassenführung									x	x	x			
(1)	Methoden der Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schüler:innen									x	x	x			
(2)	Fachliche Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach	**x**	**x**	**x**	**x**								x	x	x
(2)	Fachdidaktische Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach sowie Methoden zur Förderung von Schüler:innen									x	x				
(3)	Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld								x						
(3)	Unterrichten von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen					x	x	x	x	(x)[b]					
(4)	Beziehungsgestaltung zu Schüler:innen				x										

KB	Kompetenzfacette	Höchste Kompetenzeinschätzung				Tiefste Kompetenzeinschätzung				Höchste Bedarfseinschätzung			Tiefste Bedarfseinschätzung		
	Messzeitpunkt	t_0	t_1	t_2	t_3	t_0	t_1	t_2	t_3	t_0	t_1	t_2	t_0	t_1	t_2
(4)	Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schüler:innen									x	x	x			
(4)	Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen	x	x	x	x										
(4)	Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht									**x**	**x**	**x**			
(4)	Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, kollegiale Beratung	x	x	x	(x)[b]										x
(5)	Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluierung von Schule					**x**	**x**	**x**	x				x	x	x
(5)	(Selbst-)Reflexion[a]		x	x	x										x
(5)	Schulmanagement, -administration und -verwaltung					x	x	x	x						
(6)	Schulrecht					x	x	x	**x**			x			
(6)	Verbindung von Wissenschaft und Praxis												x	x	
(6)	Vermittlung von Werten	x	x	x	x										
(6)	Wissenschaftliches Arbeiten	x		x									**x**	**x**	**x**

Anmerkung. KB = Kompetenzbereich, (1) = allgemein-pädagogische Kompetenz, (2) = fachliche und fachdidaktische Kompetenz, (3) = Diversitäts- und Genderkompetenz, (4) =soziale Kompetenz, (5) = Professionsverständnis, (6) = Bildungsaufgabe und Selbstverständnis.
[a] Kompetenzfacette wurde erst ab dem zweiten Messzeitpunkt erfragt, [b] auf dem 6. Platz mit einem Mittelwertunterschied von 0.01 Skalenpunkten zum 5. Platz.
Fett gedruckte x signalisieren den höchsten beziehungsweise den tiefsten Mittelwert der jeweiligen Kohorte.

B2.2.4 Entwicklung des eingeschätzten Kompetenzniveaus und des Bedarfs

Wie in Kapitel B2.1.3 erwähnt, haben nur 14 Quereinsteigende an allen vier Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen. Da die Einschätzungen nach dem Kompetenzentwicklungsbedarf zum letzten Zeitpunkt nicht mehr erhoben wurde, werden bezüglich der Entwicklung der Kompetenzeinschätzung und der Bedarfseinschätzung im Folgenden die Zeitpunkte t_0, t_1 und t_2 einbezogen. Das heißt, es wird die Entwicklung entlang der sechs Kompetenzbereiche innerhalb des ersten Jahres im Quereinstieg berichtet. Insgesamt haben 33 Quereinsteigende, die sich während der Befragungen im Hochschullehrgang befanden, an allen der ersten drei Messzeitpunkten teilgenommen. Eine Person, die ebenfalls an den ersten drei Befragungen teilnahm, wurde aus der Analyse ausgeschlossen, da sie die einzige Person war, die noch nicht mit dem Hochschullehrgang begonnen hatte.

Allgemein-pädagogische Kompetenz

Die Quereinsteigenden schätzen ihre allgemein-pädagogische Kompetenz im ersten Jahr des Quereinstiegs über die drei Messzeitpunkte hinweg kontinuierlich steigend ein, mit Ausnahme der Kompetenzfacette „Berufsberatung und -begleitung“ (Abbildung 116). Hier schätzen sich die Quereinsteigenden nach drei Monaten weniger kompetent ein (M = 3.07, SD = 1.30) als zu Beginn (M = 3.15, SD = 1.26) des Quereinstiegs. Nach einem Jahr fühlen sich Quereinsteigende wiederum kompetenter und noch kompetenter als zu Beginn (M = 3.30, SD = 1.33). Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant. In Bezug auf die Kompetenzfacette „Kompetenz bezüglich der Methode der Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schüler:innen“ zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt der Zeit: $F(2, 52) = 4.81$, $p < .05$, mit einer großen Effektstärke ($\eta p^2 = .16$). Der paarweise Vergleich zeigt, dass sich die durchschnittlichen Kompetenzeinschätzungen von t_0 zu t_2 signifikant unterscheiden. Auch in Bezug auf die Kompetenzeinschätzung in der „Klassenführung“ findet sich ein signifikanter Zeiteffekt: $F(1.56, 42.03) = 4.77$; $p < .05$. Da die Annahme der Sphärizität (Mauchly-Test) verletzt war, werden Greenhouse-Geisser korrigierte Werte berichtet. Der signifikante Zeiteffekt ist von hoher praktischer Relevanz ($\eta p^2 = .15$). Der paarweise-Vergleich zeigt, dass sich insbesondere die Einschätzung zu t_0 und zu t_2 signifikant unterscheidet.

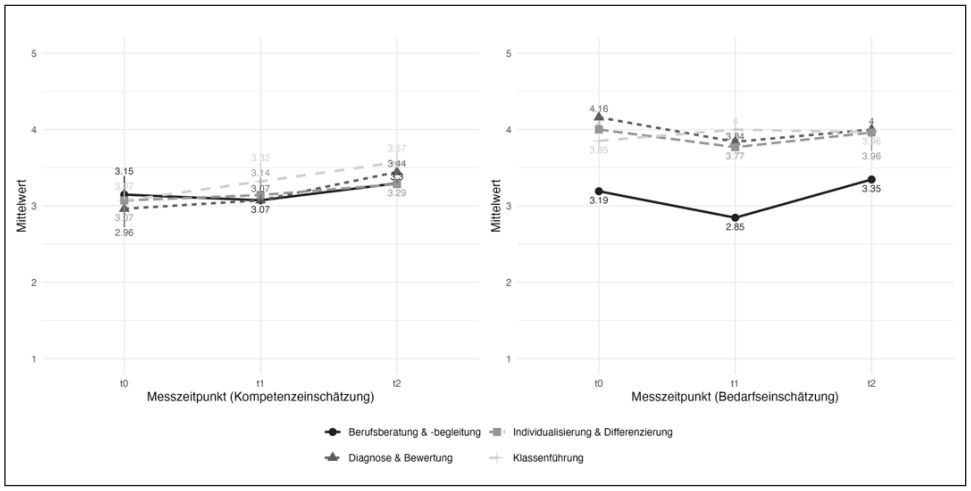


Abbildung 116: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) der allgemein-pädagogischen Kompetenz über das erste Jahr im Quereinstieg

Wird die Entwicklung des Entwicklungs- und Informationsbedarfs betrachtet, finden sich keine signifikanten Zeiteffekte. Wie Abbildung 116 (rechte Abbildung) visualisiert, schätzen die Quereinsteigenden bei drei der vier Kompetenzfacetten den Entwicklungs- und Informationsbedarf nach drei Monaten tiefer ein als zu Beginn des Quereinstiegs, wie auch nach Ende des ersten Jahres im Quereinstieg. Lediglich in der „Klassenführung" stieg der Durchschnitt der Bedarfseinschätzung nach drei Monaten und blieb auch nach einem Jahr ähnlich hoch. Abbildung 116 verdeutlicht zudem, dass nach einem Jahr der Entwicklungs- und Informationsbedarf noch moderat bis hoch ist bezüglich des allgemein-pädagogischen Kompetenzbereichs. Während drei der vier Kompetenzfacetten in der mittleren Einschätzung in Bezug auf den Bedarf nahe beieinander liegen, fällt die Einschätzung zum Bedarf in der „Berufsberatung und -begleitung" etwas ab.

Fachliche und fachdidaktische Kompetenz

Quereinsteigende schätzen ihre fachliche und fachdidaktische Kompetenz nach einem Jahr höher ein als zu Beginn des Quereinstiegs. Die Mittelwertunterschiede sind allerdings in der Zeit nicht signifikant verschieden voneinander. Dies verdeutlicht auch Abbildung 117 (linke Abbildung). So liegen die durchschnittlichen Kompetenzeinschätzungen auf den einzelnen Kompetenzfacetten über die verschiedenen Messzeitpunkte nahe beieinander. Mit Blick auf Abbildung 117 fällt zudem auf, dass bei den Kompetenzfacetten „Schulcurricula und Lehrplan für meinen Unterricht" sowie „fachdidaktische Inhalte" der Kompetenzanstieg v.a. innerhalb der ersten drei Monate zu beobachten ist und danach nicht weiter ansteigt.

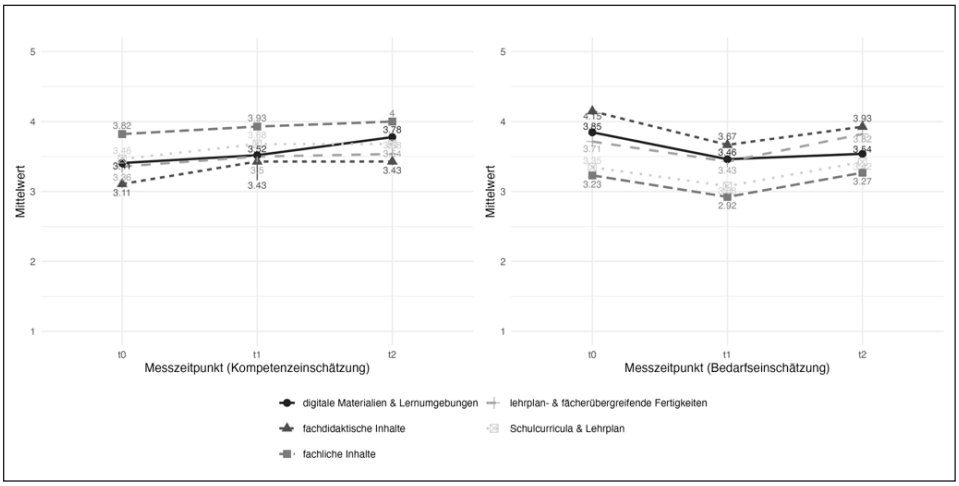


Abbildung 117: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz über das erste Jahr im Quereinstieg

Auch in Bezug auf die Entwicklung des Bedarfs fanden sich keine signifikanten Zeiteffekte. Allerdings fällt auf, dass auf allen fünf Kompetenzfacetten der Bedarf nach drei Monaten im Durchschnitt tiefer eingeschätzt wird als zu Beginn des Quereinstiegs, nach einem Jahr aber wieder höher ist (Abbildung 117, rechte Abbildung). In Bezug auf die Kompetenzfacetten „Unterrichten von lehrplan- und fächerübergreifenden Fähigkeiten (z. B. Problemlösung, Lernen)", „fachliche Inhalte für mein (zertifiziertes) Unterrichtsfach" sowie „Schulcurricula und den Lehrplan für meinen Unterricht" ist der durchschnittliche Bedarf nach einem Jahr sogar leicht höher als die Einschätzung zu Beginn des Quereinstiegs. Auch nach einem Jahr liegt der Entwicklungs- und Informationsbedarf bei den Quereinsteigenden im Durchschnitt zwischen moderat und hoch.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Ein etwas heterogeneres Bild als bei den Einschätzungen im Bereich der allgemeinpädagogischen Kompetenz zeigt sich in der Kompetenzeinschätzung der drei Kompetenzfacetten der Diversitäts- und Genderkompetenz (Abbildung 118, linke Abbildung). Während die Quereinsteigenden ihre Kompetenz im „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen" im Durchschnitt kontinuierlich höher einschätzen, bleibt die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung während der ersten drei Monate im „Unterrichten in einem multikulturellen und multilingualen Umfeld" (M = 3.00, SD_{t0} = 0.86, SD_{t1} = 0.90) konstant, entwickelt sich dann allerdings positiv und erreicht am Ende des ersten Jahres einen Mittelwert von 3.36 (SD = 0.87). Im „Umgang mit Diversität" nimmt die Kompetenzeinschätzung nach drei Monaten ab (M = 3.04, SD = 0.77), steigt dann aber nach dem ersten Jahr auf einen Mittelwert von 3.54 (SD = 0.91) und ist somit höher als zu Beginn des Quereinstiegs (M = 3.38, SD = 0.57).

Signifikante Zeiteffekte fanden sich in Bezug auf die Kompetenzfacette bezüglich des „Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen“: $F(2, 52) = 5.15$; $p < .01$, $\eta p^2 = .16$ sowie bezüglich der Kompetenzfacette „Umgangs mit Diversität“ $F(2, 50) = 6.77$, $p < .01$, $\eta p^2 = .21$. Es handelt sich beide Male um hohe Effektstärken, was auf eine relevante subjektiv wahrgenommene Kompetenzsteigerung hinweist. In Bezug auf den „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen“ ist insbesondere der Unterschied zwischen der Einschätzung zu Beginn (t_0) und einem Jahr (t_2) signifikant, während in Bezug auf den „Umgang mit Diversität“ sich sowohl t_0 und t_1 unterscheiden, mit einer signifikanten Abnahme der Kompetenz, sowie t_1 und t_2 mit einer wiederum signifikanten Zunahme der Kompetenz nach einem Jahr.

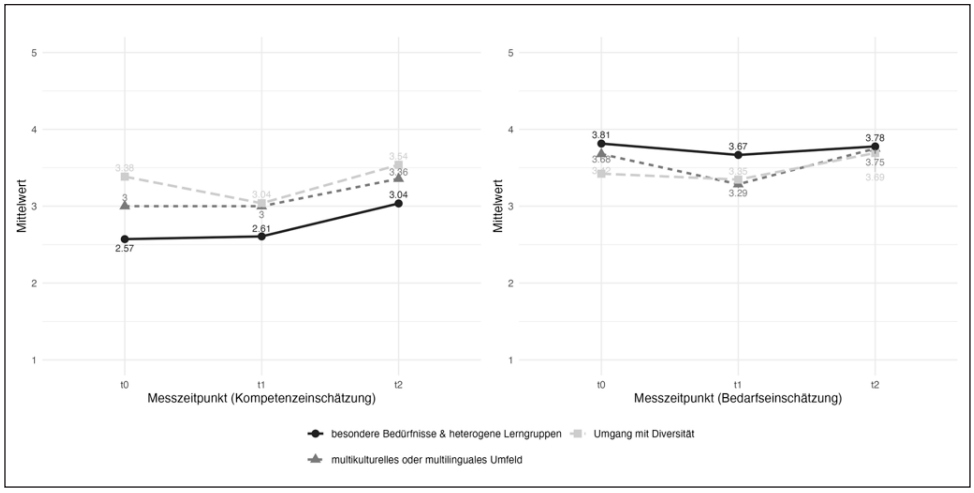


Abbildung 118: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) im Bereich der Diversitäts- und Genderkompetenz über das erste Jahr im Quereinstieg

In Bezug auf den Entwicklungs- und Informationsbedarf zeigte sich kein signifikanter Zeiteffekt. Was jedoch auffällt (Abbildung 118, rechte Abbildung): Der Bedarf wird nach drei Monaten geringer eingeschätzt als zu Beginn, nach einem Jahr jedoch wieder höher. In den Kompetenzfacetten „Unterricht in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ sowie „Umgang mit Diversität“ ist die durchschnittliche Bedarfseinschätzung nach einem Jahr sogar höher als zu Beginn des Quereinstiegs. Auf allen drei Kompetenzfacetten liegt der Bedarf an Kompetenzentwicklung und Information auch nach einem Jahr im moderat-hohen Bereich. Zudem sind die Mittelwerte der Bedarfseinschätzung höher als die Kompetenzeinschätzung. Das heißt, auch wenn sich Quereinsteigende als moderat kompetent einschätzen, nehmen sie dennoch einen moderat-hohen Entwicklungsbedarf wahr.

Soziale Kompetenz

Quereinsteigende fühlen sich nach einem Jahr im Quereinstieg auf allen erfragten Kompetenzfacetten der sozialen Kompetenz im Durchschnitt kompetenter als zu Beginn des Quereinstiegs (Abbildung 119, linke Abbildung). Ein signifikanter Zeiteffekt fand sich in der Kompetenzfacette bezüglich der „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern (z. B. Elterngespräche und -beratung)“: $F(2,54) = 3.83$, $p < .05$, $\eta p^2 = .12$. Es handelt sich dabei um einen Effekt mittlerer Stärke. Wie Abbildung 119 zeigt, steigt die mittlere Einschätzung kontinuierlich, es sind allerdings im Durchschnitt nur die Mittelwerte des ersten (t_0) und dritten (t_2) Messzeitpunktes signifikant verschieden.

Auch in Bezug auf die Kompetenzfacette „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht“, fanden sich ein signifikanter Zeiteffekt mit hoher Effektstärke und wiederum ein signifikanter Unterschied zwischen dem ersten (t_0) und dritten (t_2) Messzeitpunkt: $F (2, 52) = 4.88$, $p < .05$, $\eta p^2 = .16$.

Ferner zeigte sich ein signifikanter und bedeutsamer Zeiteffekt in der Kompetenzfacette der „Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern“: $F(2, 52) = 6.62$, $p < .01$, $\eta p^2 = .20$. Wiederum ergab der paarweise Vergleich einen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung zu Beginn des Quereinstiegs und nach einem Jahr.

Mit Blick auf die Kompetenzfacetten der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen“ und der „Förderung sozialer Kompetenzen und des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern“ fällt auf, dass die durchschnittliche Einschätzung nach drei Monaten leicht tiefer ist als zu Beginn, am Ende des ersten Jahres des Quereinstiegs jedoch höher ist als zu Beginn (Abbildung 119, linke Abbildung).

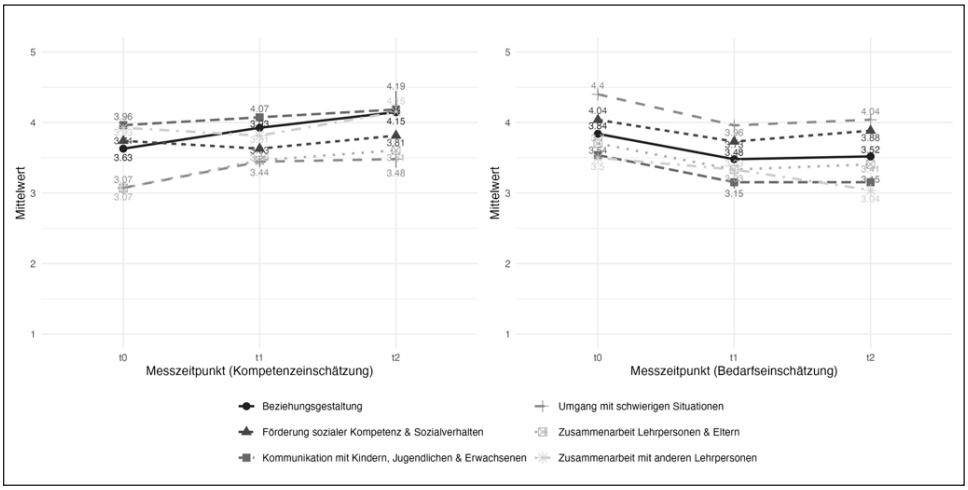


Abbildung 119: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) der sozialen Kompetenz über das erste Jahr im Quereinstieg

Die durchschnittliche Einschätzung des Entwicklungs- und Informationsbedarfs nimmt über alle Kompetenzfacetten der sozialen Kompetenz vom ersten Messzeit-

punkt (zu Beginn des Quereinstiegs) und nach einem Jahr ab, allerdings mit leicht unterschiedlichen Mustern (Abbildung 119, rechte Abbildung). Während der Bedarf in der „Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen" kontinuierlich sinkt, ist der Entwicklungsbedarf im Durchschnitt in den Facetten „Beziehungsgestaltung", „Umgang mit schwierigen Situationen", „Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens" sowie der „Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern" nach drei Monaten leicht tiefer als nach einem Jahr. Mit Bezug auf die Kompetenzfacette „Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" ist eine Abnahme in der durchschnittlichen Bedarfseinschätzung vom ersten (M_{t0} = 3.54, SD_{t0} = 1.17) zum zweiten Messzeitpunkt (M_{t1} = 3.15, SD_{t1} = 1.12) zu verzeichnen, danach bleibt er auf demselben Niveau (M_{t2} = 3.15, SD_{t2} = 1.26).

Zudem fand sich ein signifikanter Zeiteffekt in der Entwicklung der Bedarfseinschätzung (der einzige über alle Kompetenzfacetten hinweg) im „Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht": $F(2, 48) = 3.42$, $p < .05$, $\eta p^2 = .12$. Es handelt sich dabei um einen Effekt mittlerer Stärke, der vorwiegend auf die signifikante Abnahme im Bedarf nach drei Monaten, verglichen mit dem Beginn des Quereinstiegs, zurückzuführen ist.

Professionsverständnis

Auch in Bezug auf die Kompetenzfacetten des Professionsverständnisses fand sich ein signifikanter Anstieg der Kompetenzeinschätzung im Verlauf des ersten Jahres im Quereinstieg (Abbildung 120, linke Abbildung). Dieser ist allerdings lediglich signifikant hinsichtlich der Kompetenzfacette „Schulmanagement, -administration und -verwaltung": $F(2, 52) = 3.54$, $p < .05$, $\eta p^2 = .13$. Der signifikante Haupteffekt der Zeit ist von einer mittleren Effektstärke und deutet eine signifikante subjektiv wahrgenommene Kompetenzzunahme an. Die paarweisen Vergleiche (Bonferroni-korrigiert) ergaben jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen einzelnen Messzeitpunkten.

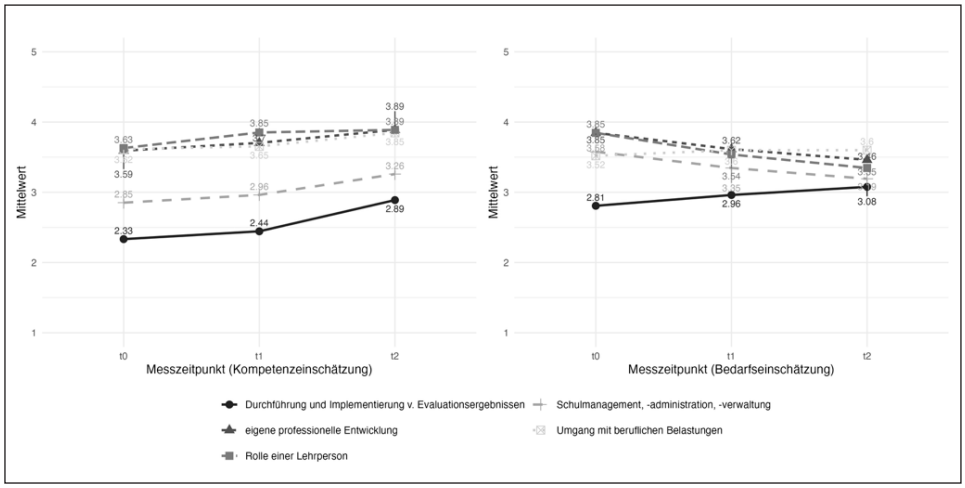


Abbildung 120: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) im Bereich des Professionsverständnisses über das erste Jahr im Quereinstieg

Ein heterogenes Bild zeigt sich bezüglich der Entwicklung der Bedarfseinschätzung der Kompetenzfacetten innerhalb des Professionsverständnisses (Abbildung 120, rechte Abbildung). Während in den Kompetenzfacetten „eigene professionelle Entwicklung", „Rolle einer Lehrperson" und „Schulmanagement, -administration und -verwaltung" der Entwicklungs- und Informationsbedarf kontinuierlich abnimmt, steigt er in Bezug auf die „Durchführung und Implementierung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen von Schule" an (M_{t0} = 2.81, SD_{t0} = 0.98; M_{t1} = 2.96, SD_{t1} = 0.66; M_{t2} = 3.08, SD_{t2} = 1.06). Die Bedarfseinschätzung im Umgang mit beruflichen Belastungen bleibt über alle drei Messzeitpunkte ähnlich hoch (M_{t0} = 3.52, SD_{t0} = 1.09; M_{t1} = 3.60, SD_{t1} = 1.12; M_{t2} = 3.60, SD_{t2} = 1.29). Nach einem Jahr ist auf allen Kompetenzfacetten des Professionsverständnisses ein moderat bis moderat-hoher Bedarf zu verzeichnen. Das heißt, die Mittelwerte der Bedarfseinschätzung der einzelnen Kompetenzfacetten des Professionsverständnisses nähern sich nach einem Jahr an.

Bildungsaufgabe und Selbstverständnis

Innerhalb des Kompetenzbereichs der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses zeigt sich ebenfalls ein heterogenes Bild hinsichtlich der Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) (Abbildung 121, linke Abbildung). Die durchschnittliche Einschätzung der Kompetenz bezüglich der „Vermittlung von Werten" steigt innerhalb eines Jahres signifikant: $F(2, 52) = 3.97$, $p < .05$, $\eta p^2 = .13$ mit einer mittleren Effektstärke. Wiederum lassen sich jedoch keine signifikanten Paarvergleiche finden. Ebenfalls steigend, wenn auch nicht signifikant, ist die Kompetenzeinschätzung in der „Vermittlung von Gerechtigkeit und Vielfalt". Die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung im „wissenschaftlichen Arbeiten" ist zu Beginn (M_{t0} = 3.81, SD_{t0} = .94) und nach einem Jahr (M_{t2} = 3.81, SD_{t2} = .98) gleich hoch, während sie nach drei Monaten leicht höher eingeschätzt wurde (M_{t1} = 3.92, SD_{t1} = 1.02). In der Kompetenzfacette „Verbindung von Wissenschaft und Praxis" fällt die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt, also nach drei Monaten, leicht höher aus (M_{t1} = 3.31, SD_{t1} = 1.01) als zu Beginn des Quereinstiegs (M_{t0} = 3.00, SD_{t0} = .94) und nach einem Jahr (M_{t2} = 3.27, SD_{t2} = .87). Die Einschätzung der Kompetenz im „Schulrecht" hingegen verzeichnet einen leichten Einbruch nach drei Monaten (M_{t0} = 3.15, SD_{t0} = .82; M_{t1} = 3.00, SD_{t1} = .73) steigt dann aber zu Ende des ersten Jahres im Quereinstieg wieder an (M_{t2} = 3.22, SD_{t2} = .80).

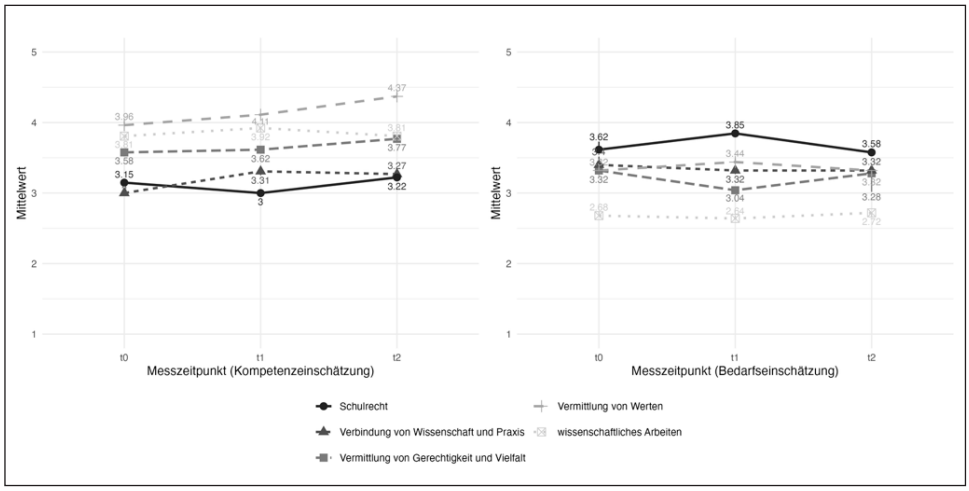


Abbildung 121: Entwicklung der Kompetenzeinschätzung (links) und der Bedarfseinschätzung (rechts) im Kompetenzbereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses über das erste Jahr im Quereinstieg

In Bezug auf die Entwicklung der Bedarfseinschätzung zeigt sich innerhalb des Kompetenzbereichs der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses ebenso ein heterogenes Bild (Abbildung 121, rechte Abbildung). Im „Schulrecht" und in der „Vermittlung von Werten" ist nach drei Monaten im Quereinstiegsprogramm eine leichte Zunahme des durchschnittlichen Entwicklungs- und Informationsbedarfs sichtbar. Der Bedarf wird allerdings nach einem Jahr wieder tiefer eingeschätzt. Die durchschnittliche Bedarfseinschätzung der „Vermittlung von Gerechtigkeit und Vielfalt" sinkt nach drei Monaten, steigt dann allerdings zu Ende des ersten Jahres im Quereinstieg wieder an (M_{t0} = 3.32, SD_{t0} = 1.07; M_{t1} = 3.04, SD_{t1} = 1.10; M_{t2} = 3.28, SD_{t2} = 1.14). Die Bedarfseinschätzung in der „Verbindung von Wissenschaft und Praxis" (M_{t0} = 3.40, SD_{t0} = 1.00; M_{t1} = 3.32, SD_{t1} = 1.03; M_{t2} = 3.32, SD_{t2} = 0.75) weist zu allen Messzeitpunkten einen ähnlichen, moderaten bis hohen Durchschnitt auf.

Die augenscheinlichen Mittelwertunterschiede über alle Kompetenzfacetten hinweg sind allerdings nicht signifikant. Mit Ausnahme des wissenschaftlichen Arbeitens liegt auch nach einem Jahr im Quereinstieg der Entwicklungs- und Informationsbedarf im Bereich der Bildungsaufgabe und des Selbstverständnisses im Durchschnitt moderat bis hoch.

B3 Wohlbefinden der Quereinsteigenden

Im vorliegenden Kapitel wird das Wohlbefinden von Quereinsteigenden aus drei Perspektiven betrachtet. Kapitel B3.1 fokussiert mögliche Prädiktoren des Wohlbefindens, darunter die Zusammenarbeit in der Schule, Bewältigungsstrategien und die wahrgenommene Arbeitsbelastung. Kapitel B3.2 widmet sich positiven Aspekten des Wohlbefindens, insbesondere positiven Emotionen im Unterricht sowie der Zufriedenheit

mit dem Quereinstiegsprogramm und dem Arbeitsplatz. Kapitel B3.3 nimmt abschließend negative Aspekte des Wohlbefindens in den Blick, darunter negative Emotionen im Unterricht und emotionale Erschöpfung.

B3.1 Prädiktoren des Wohlbefindens von Quereinsteigenden

B3.1.1 Arbeitsbezogene Ressourcen: Zusammenarbeit in der Schule

Arbeitsbezogene Ressourcen wurden über die eingeschätzte Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren, der Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen erfasst. Die Einschätzung erfolgte auf einer siebenstufigen Skala von 1 „gar nicht gut" bis 7 „sehr gut".

Abbildung 122 zeigt, dass die Zusammenarbeit insgesamt positiv wahrgenommen wird. Negative Bewertungen („gar nicht gut", „nicht gut" oder „eher nicht gut") kommen in allen drei Bereichen nur selten vor. Besonders positiv wird die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren eingeschätzt (M = 5.90, SD = 1.63). Insgesamt bewerten 82.2 % der Quereinsteigenden diese Zusammenarbeit im Bereich von „eher gut" bis „sehr gut"; 55.4 % wählen dabei die höchste Kategorie „sehr gut". Auch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung fällt positiv aus (M = 5.80, SD = 1.48). 86.0 % der Quereinsteigenden bewerten sie im Bereich von „eher gut" bis „sehr gut", während 9.7 % eine negative Einschätzung abgeben. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen wird ebenfalls positiv beurteilt (M = 5.82, SD = 1.35). 83.4 % der Quereinsteigenden verorten ihre Einschätzung im Bereich von „eher gut" bis „sehr gut". Negative Bewertungen machen 6.2 % aus.

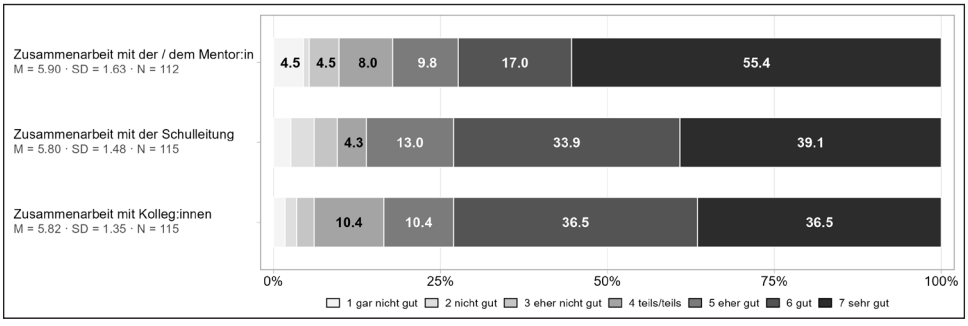


Abbildung 122: Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren, der Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen zu t_2

B3.1.2 Bewältigungsstrategien: Inanspruchnahme sozialer Unterstützung

Bewältigungsstrategien wurden auf der Grundlage von drei ausgewählten Items des Brief COPE (Carver, 1997) erfasst, die auch bei Schlesier und Westphal (2024) in einer Studie mit Lehramtsstudierenden eingesetzt wurden. Die drei Items beziehen sich darauf, in welchem Ausmaß Quereinsteigende in herausfordernden Situationen im schulischen Kontext soziale Unterstützung in Anspruch nehmen. Abbildung 123 zeigt die Verteilung der Antworten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Quereinsteigende soziale Unterstützung häufig als Bewältigungsstrategie nutzen (Skalenmittelwert: $M = 4.07$, $SD = 1.12$). Zwischen 66.0 % und 75.4 % der Befragten bewerteten die drei Aussagen als eher bis völlig zutreffend.

Die Quereinsteigenden stimmen von allen Aussagen der Aussage „Ich bespreche meine Gefühle mit jemandem an der Schule" am stärksten zu ($M = 4.17$, $SD = 1.36$). Auch die Aussage „Ich lasse mich von jemandem an der Schule beraten, was zu tun ist" erhielt hohe Zustimmung ($M = 4.15$, $SD = 1.31$). Etwas geringer, aber weiterhin positiv, wurde die Aussage bestätigt, bei jemandem an der Schule Verständnis zu suchen ($M = 3.92$, $SD = 1.30$).

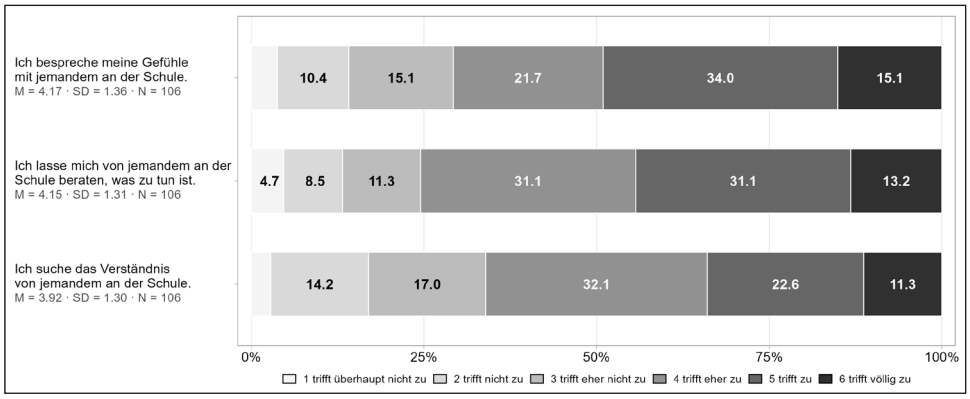


Abbildung 123: Bewältigungsstrategien von Quereinsteigenden zu t_2

B3.1.3 Arbeitsanforderungen: Arbeitsbelastung von Quereinsteigenden

Zu t_2 zeigt sich eine deutliche zeitliche Arbeitsbelastung der Quereinsteigenden. Der Aussage, mehr als 40 Wochenstunden gearbeitet zu haben, um die notwendigen Aufgaben im Zusammenhang mit der Arbeit an der Schule zu erledigen, stimmen die Befragten im Durchschnitt klar zu ($M = 4.57$, $SD = 1.60$). Insgesamt wählen 77.4 % eine der zustimmenden Antwortkategorien. Damit wird sichtbar, dass ein großer Teil der Quereinsteigenden zu diesem Zeitpunkt berichtet, durch die schulische Tätigkeit zeitlich in Anspruch genommen zu werden.

Etwas zurückhaltender fällt die Einschätzung aus, ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Durchführung qualitativ hochwertigen Unterrichts zu haben ($M = 3.80$,

SD = 1.07). Zwar stimmen 66.9 % dieser Aussage mindestens eher zu, zugleich lehnt rund ein Drittel der Befragten sie eher oder klar ab. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit zwar über ausreichende Vorbereitungszeit berichtet, für einen substanziellen Teil der Quereinsteigenden die zeitlichen Ressourcen jedoch als begrenzt erscheinen (Abbildung 124).

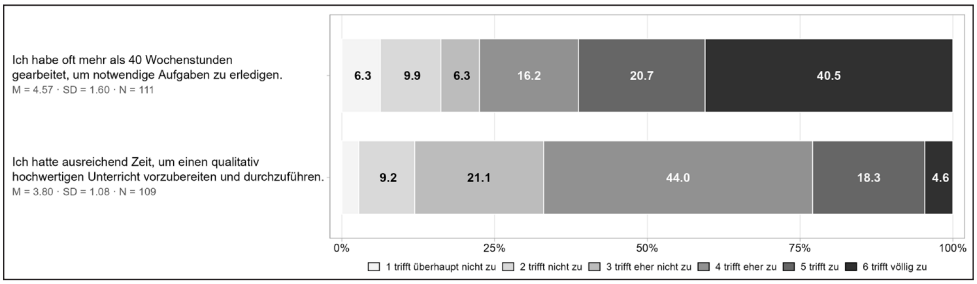


Abbildung 124: Arbeitsbelastung von Quereinsteigenden im Schuljahr 2023/24 zu t_2

Zum Messzeitpunkt t_3 wurde ergänzend erfasst, welche Faktoren die Quereinsteigenden in ihrem Arbeitsalltag belasten (Abbildung 125). Auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 6 „trifft völlig zu" werden zwei Belastungsfaktoren von mehr als der Hälfte der Befragten als eher zutreffend bis völlig zutreffend eingeschätzt. Dies betrifft einerseits das heterogene Leistungsniveau in den Klassen (*M* = 4.20, *SD* = 1.48) und andererseits Schwierigkeiten im Bereich Klassenführung und Disziplin (*M* = 3.96, *SD* = 1.49). Diese beiden Aspekte stellen damit die deutlichsten Belastungsfaktoren von Quereinsteigenden dar.

Weitere mögliche Belastungsfaktoren werden im Bereich der Skalenmitte eingeschätzt. Dazu zählen die Wahl angemessener Unterrichtsmethoden (*M* = 3.33, *SD* = 1.42), der Zeitdruck, den zu vermittelnden Stoff durchzubekommen (*M* = 3.28, *SD* = 1.41), sowie persönliche Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft (*M* = 3.25, *SD* = 1.36). Diese Faktoren werden damit weder eindeutig als stark belastend noch eindeutig als wenig belastend bewertet.

Geringer fallen die Einschätzungen bei persönlichen Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler (*M* = 2.93, *SD* = 1.26) sowie bei der Elternarbeit (*M* = 2.56, *SD* = 1.21) aus. Im Vergleich erhalten Belastungsfaktoren, die das unmittelbare soziale Arbeitsumfeld betreffen, die geringste Zustimmung. Persönliche Konflikte zwischen den Quereinsteigenden und den Schülerinnen und Schülern (*M* = 2.03, *SD* = 1.10), die Zusammenarbeit im Kollegium (*M* = 2.03, *SD* = 1.26) sowie das Arbeitsverhältnis mit der Direktorin oder dem Direktor (*M* = 1.96, *SD* = 1.38) werden von rund 85 % der Quereinsteigenden als überhaupt nicht bis eher nicht zutreffend eingeschätzt.

Insgesamt zeigt sich damit, dass sich die Arbeitsbelastung der Quereinsteigenden weniger aus dem sozialen Arbeitsumfeld an der Schule ergibt, sondern vor allem aus zeitlicher Beanspruchung und konkreten unterrichtsbezogenen Anforderungen wie Heterogenität, Klassenführung und Disziplin.

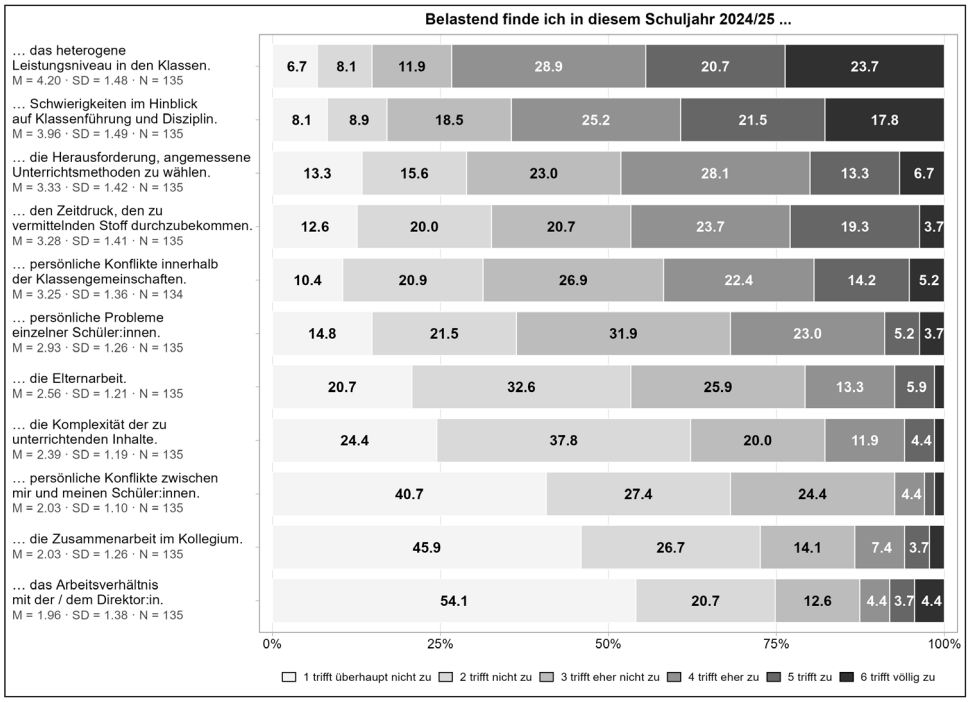


Abbildung 125: Arbeitsbelastung von Quereinsteigenden zu t_3

B3.2 Positive Aspekte des Wohlbefindens von Quereinsteigenden

B3.2.1 Positive Emotionen von Quereinsteigenden im Unterricht

Zur Erfassung positiver und negativer Emotionen als Aspekte des Wohlbefindens wurden die Skalen „Freude", „Ärger" und „Angst" aus der *Teacher Emotions Scale* (TES; Frenzel et al., 2016) sowie Items von Hascher (2020) adaptiert. Die Items wurden geringfügig angepasst, um sie auf den Zeitpunkt der Fragebogenerhebung zu beziehen. So wurde beispielsweise das Originalitem „Im Allgemeinen unterrichte ich mit Begeisterung" zu „Im vergangenen Schuljahr 2023/24 habe ich mit Begeisterung unterrichtet" umformuliert. Zusätzlich wurde die Skala „Stolz" aus einer validierten Version des *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ; Bieleke et al., 2021) adaptiert. Der AEQ wurde ursprünglich für Schülerinnen und Schüler entwickelt und für die Verwendung mit quereinsteigenden Lehrpersonen modifiziert.

Die Ergebnisse zu den positiven Emotionen zeigen, dass die Quereinsteigenden während der Induktionsphase im Schuljahr 2023/24 überwiegend positive Emotionen in Bezug auf den Unterricht berichten. Dies zeigt sich zunächst bei der Skala „Freude", die insgesamt einen hohen Mittelwert aufweist (M-*Skala* = 5.11, SD = 0.73, N = 107). Über alle vier Items hinweg stimmen zwischen 93.4 % und 96.3 % der Quereinsteigenden den Aussagen mindestens eher zu. Besonders hoch fallen die Einschätzungen bei der Freude darüber aus, eigenes Wissen im Unterricht anwenden zu kön-

nen (M = 5.21, SD = 0.81), mit Begeisterung zu unterrichten (M = 5.12, SD = 0.90) sowie Spaß am Unterrichten zu haben (M = 5.10, SD = 0.94). Auch die Freude darüber, dass das Unterrichten gut gelungen ist, wird deutlich positiv bewertet. Hier fällt der Anteil der Kategorie „trifft völlig zu“ mit 27.1 % zwar etwas geringer aus als bei den übrigen Aussagen. Insgesamt überwiegt jedoch ebenfalls eine klare Zustimmung (Abbildung 126).

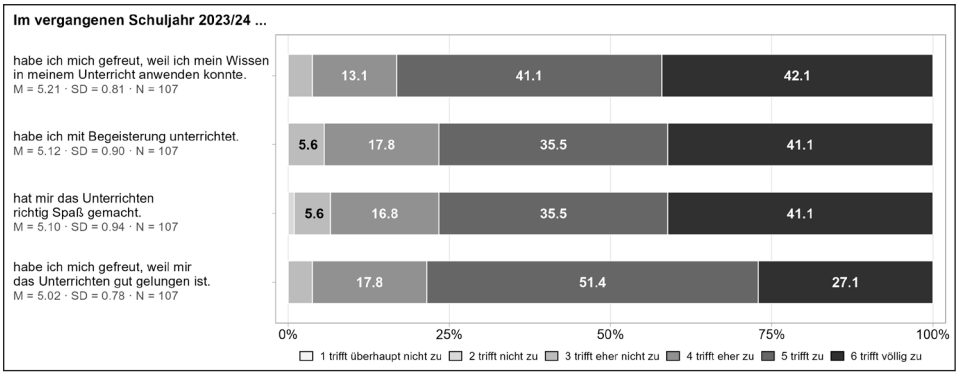


Abbildung 126: Freude am Unterrichten im Schuljahr 2023/24 zu t_2

Darüber hinaus berichten die Quereinsteigenden auch bei der Emotion „Stolz“ hohe Ausprägungen (M-*Skala* = 4.85, SD = 0.80, N = 105). Über die vier Items hinweg liegen die Zustimmungsanteile zwischen 84.0 % und 95.3 %, ablehnende Antworten treten hingegen nur selten auf (Abbildung 127).

Besonders hohe Zustimmung zeigt sich bei den Aussagen, stolz auf die eigenen Leistungen im Unterricht zu sein (M = 4.90, SD = 0.85) sowie stolz auf den eigenen Unterricht zu sein (M = 4.84 SD = 0.96). Auch die Aussage, sehr stolz darauf zu sein, wie gut die eigene Arbeit im Unterricht gelungen ist, wird deutlich positiv bewertet (M = 4.80, SD = 0.84). Etwas geringer, aber weiterhin klar positiv fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass der Stolz auf die eigenen Leistungen im Unterricht motiviert, weiter Lehrperson zu bleiben (M = 4.60, SD = 1.33; 84.0 % Zustimmung).

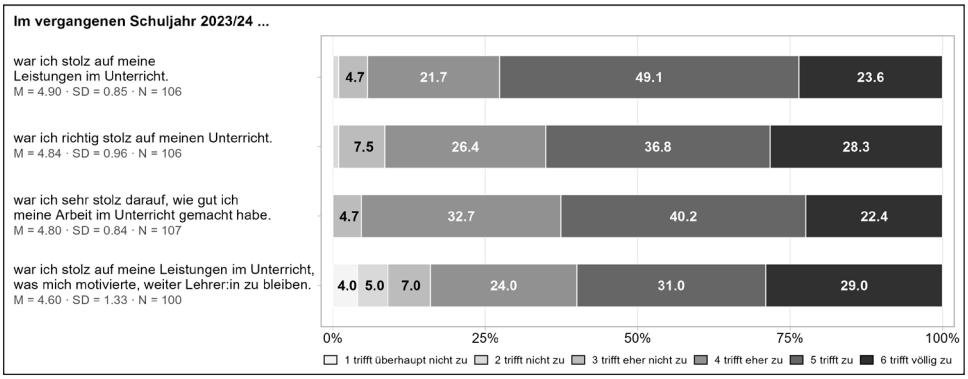


Abbildung 127: Stolz beim Unterrichten im Schuljahr 2023/24 zu t_2

B3.2.2 Zufriedenheit mit dem Quereinstiegsprogramm und dem Arbeitsplatz

Die Zufriedenheit mit dem Quereinstiegsprogramm wurde zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_3 auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ erhoben. Da sich die Teilstichproben zu den drei Messzeitpunkten nur teilweise überschneiden, sind die Ergebnisse nicht als individuelle Entwicklung über die Zeit zu interpretieren. In Abbildung 128 sind vielmehr die Antwortverteilungen innerhalb der jeweiligen Teilstichprobe zum entsprechenden Messzeitpunkt dargestellt.

Über alle drei Messzeitpunkte hinweg zeigt sich ein ähnliches Muster. Die positiv formulierten Aussagen erhalten in den jeweiligen Teilstichproben durchgehend hohe Zustimmung. Zu t_1 liegen die Mittelwerte der drei zentralen Items zur Bestärkung, Bestätigung und Motivation zwischen $M = 5.04$ und $M = 5.12$. Auch zu t_2 bleiben die Einschätzungen deutlich im zustimmenden Bereich, mit Mittelwerten zwischen $M = 4.89$ und $M = 5.10$. Zu t_3 fallen die Werte in der jeweiligen Teilstichprobe nochmals etwas höher aus. Die Bestätigung der Entscheidung für das Quereinstiegsprogramm sowie die Motivation, den Beruf als Lehrperson weiterhin auszuüben, erreichen jeweils $M = 5.35$. Die Bestärkung im Wunsch, Lehrperson zu werden, liegt bei $M = 5.17$.

Das negativ formulierte Item, wonach das Quereinstiegsprogramm Zweifel an der Absicht ausgelöst habe, Lehrperson zu werden, erhält demgegenüber zu allen drei Messzeitpunkten geringe Zustimmung. Die Mittelwerte liegen bei $M = 2.23$ zu t_1, $M = 2.22$ zu t_2 und $M = 2.03$ zu t_3. Dies spricht dafür, dass das Programm in den jeweiligen Teilstichproben überwiegend nicht als verunsichernd erlebt wird.

Die Quereinsteigenden sind zu t_3 tendenziell mit dem Quereinstiegsprogramm etwas zufriedener als zu t_1 und t_2. Aufgrund der sich nur teilweise überschneidenden Teilstichproben ist dies jedoch, wie oben bereits erwähnt, zurückhaltend als Unterschied zwischen den jeweiligen Antwortverteilungen und nicht als individueller Entwicklungsverlauf zu verstehen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Quereinstiegsprogramm die berufliche Entscheidung der Quereinsteigenden mehrheitlich bestätigt und ihre Motivation, im Lehrberuf zu verbleiben, unterstützt.

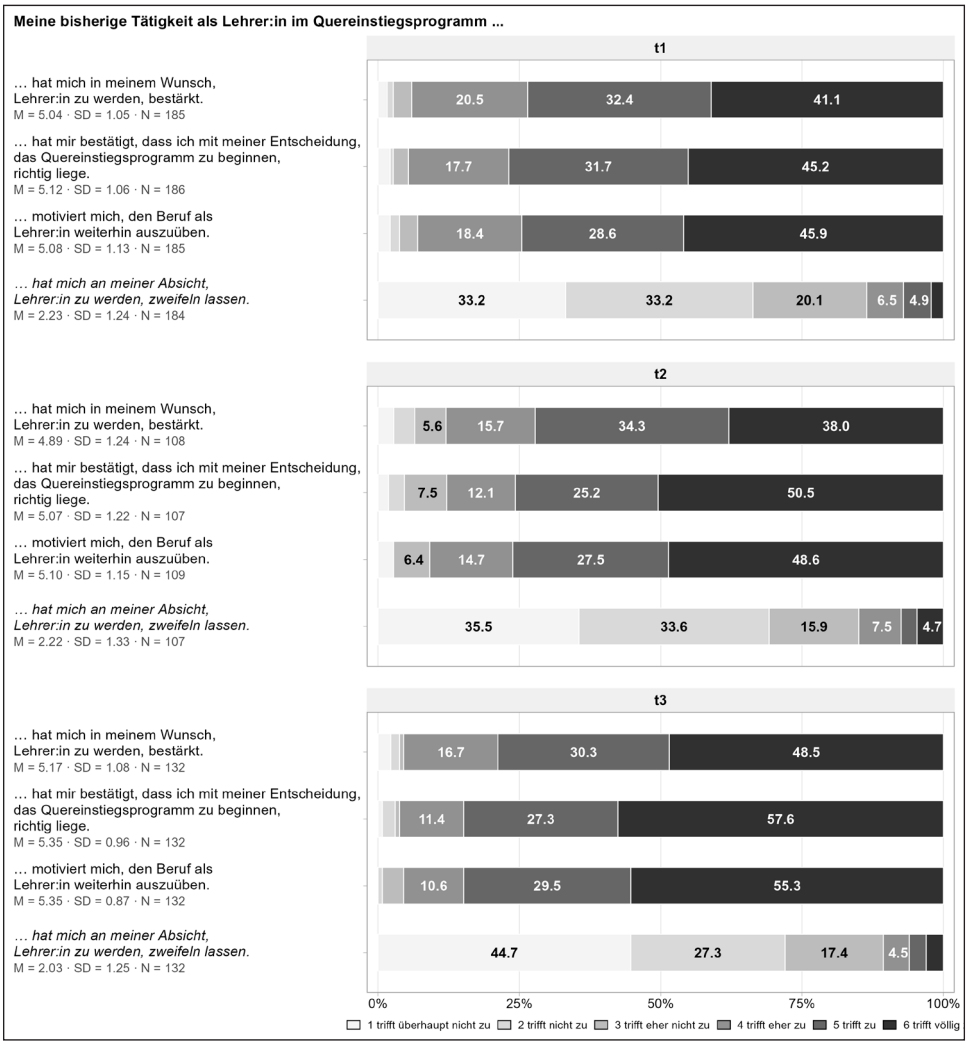


Abbildung 128: Zufriedenheit im Quereinstiegsprogramm zu t_1 bis t_3

Anmerkung. Kursiv gesetzte Items sind negativ formuliert. Die Items wurden für die Darstellung nicht umgepolt.

Die Zufriedenheit der Quereinsteigenden mit ihrer Schule als Arbeitsort wurde bereits ausführlich dargestellt (Kapitel A3.1.3). Im vorliegenden Kapitel wird dieser Befund nochmals aufgegriffen, da Arbeitszufriedenheit ein positiver Aspekt des Wohlbefindens ist.

Insgesamt zeigt sich ein deutlich positives Bild. Die Quereinsteigenden berichten im Durchschnitt eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Schule als Arbeitsort (*M-Skala* = 4.61, *SD* = 0.79, *N* = 119). Die positiv formulierten Items erhalten hohe Zustimmung: Die Befragten geben mehrheitlich an, mit ihrer Arbeit an der Schule zufrieden zu sein, sich der Schule zugehörig zu fühlen, die Arbeit an der Schule zu genießen und die Schule als Arbeitsplatz weiterempfehlen zu können. Gleichzeitig

erhalten negativ formulierte Aussagen, etwa sich an der Schule unwohl, einsam oder fehl am Platz zu fühlen, nur geringe Zustimmung.

Ein etwas differenzierteres Bild zeigt sich bei der Wechselabsicht. Zwar lehnt die Mehrheit der Quereinsteigenden die Aussage ab, an eine andere Schule wechseln zu wollen, wenn dies möglich wäre. Zugleich stimmt rund ein Fünftel dieser Aussage mindestens eher zu. Damit bestätigt sich der bereits in Kapitel A3.1.3 dargestellte Befund: Die Schule wird von den Quereinsteigenden überwiegend als positiver Arbeitsort erlebt, gleichzeitig besteht bei einem kleineren Teil der Befragten eine gewisse Distanz beziehungsweise Wechselbereitschaft.

B3.3 Negative Aspekte des Wohlbefindens

B3.3.1 Negative Emotionen im Unterricht

Die Ergebnisse zeigen, dass negative Emotionen beim Unterrichten insgesamt nicht stark ausgeprägt sind. Für die Emotion „Angst" ergibt sich ein Mittelwert im unteren mittleren Bereich (*M-Skala* = 3.32, *SD* = 1.11, *N* = 106), während die Emotion „Ärger" im Durchschnitt eher gering ausgeprägt ist (*M-Skala*=2.37, *SD* = 1.13, *N* = 107).

Abbildung 129 zeigt die Verteilung der vier Items zur Erfassung von „Ärger". Insgesamt fallen die Zustimmungswerte eher gering aus. Eine Ausnahme bildet jedoch die Aussage, wonach es während des Unterrichtens Situationen gab, die als störend erlebt wurden (*M* = 4.48, *SD* = 1.07). Hier stimmen 81.1 % der Quereinsteigenden der Aussage mindestens eher zu.

Deutlich geringer fällt die Zustimmung zu den weiteren Aussagen zur Emotion „Ärger" aus. Der Aussage, während des Unterrichtens oft Grund gehabt zu haben, sich zu ärgern, stimmen 38.4 % mindestens eher zu (*M* = 3.34, *SD* = 1.37). Noch tiefer liegen die Werte bei den Aussagen, während des Unterrichtens oft genervt (*M* = 2.72, *SD* = 1.32) oder frustriert gewesen zu sein (*M* = 2.72, *SD* = 1.45). Hier stimmen lediglich 20.5 % beziehungsweise 22.4 % mindestens eher zu.

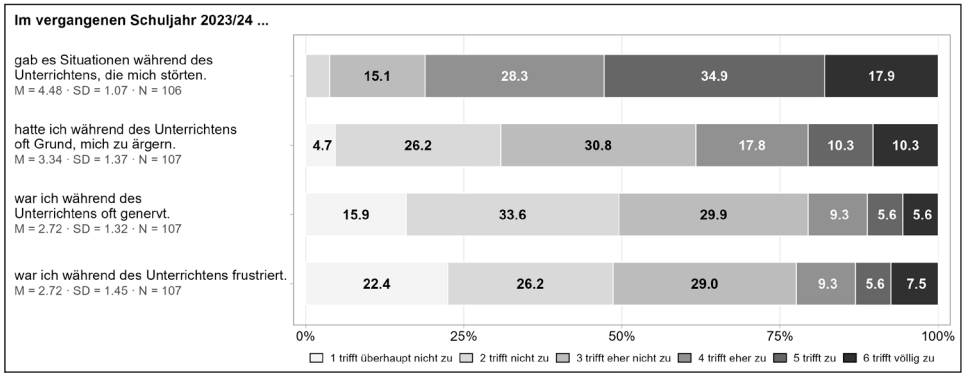


Abbildung 129: Ärger beim Unterrichten im Schuljahr 2023/24 zu t_2

Abbildung 130 zeigt die Verteilung der vier Items, mit denen die Emotion „Angst“ im Zusammenhang mit dem Unterrichten erfasst wurde. Insgesamt fallen die Zustimmungswerte eher gering bis moderat aus.

Am stärksten stimmen Quereinsteigende der Aussage zu, dass es Situationen beim Unterrichten gab, in denen sie nervös waren (M = 3.48, SD = 1.60). Hier ist die Verteilung nahezu ausgeglichen: 47.7 % stimmen der Aussage mindestens eher zu, während 52.3 % eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen. Auch bei der Aussage, dass ihnen die Unterrichtsvorbereitung Sorgen bereitet hat (M = 3.18, SD = 1.47), zeigt sich eine breite Verteilung der Antworten. 42.0 % stimmen mindestens eher zu.

Deutlich geringer fällt die Zustimmung bei der Sorge aus, dass das Unterrichten nicht richtig klappt (M = 3.00, SD = 1.36). Hier stimmen 31.5 % mindestens eher zu, während gut zwei Drittel die Aussage eher ablehnen. Am geringsten ausgeprägt ist die Beunruhigung beim Gedanken an das Unterrichten (M = 2.36, SD = 1.42). Dieser Aussage stimmen nur 19.6 % mindestens eher zu.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Nervosität und Sorgen im Zusammenhang mit Unterricht und Unterrichtsvorbereitung zwar bei einem Teil der Quereinsteigenden auftreten, starke Beunruhigung im Hinblick auf das Unterrichten jedoch seltener berichtet wird.

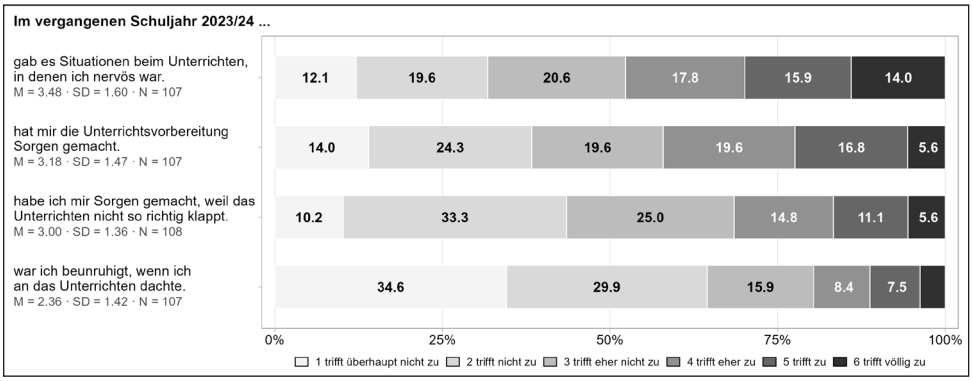


Abbildung 130: Angst beim Unterrichten im Schuljahr 2023/24 zu t_2

B3.3.2 Emotionale Erschöpfung von Quereinsteigenden

Darüber hinaus wurde emotionale Erschöpfung als negativer Aspekt für das Wohlbefinden erhoben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Quereinsteigenden am Ende des ersten Jahres im Quereinstiegsprogramm insgesamt eher geringe unterrichtsbezogene emotionale Erschöpfung berichten. Auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ liegt der Skalenmittelwert bei M = 2.29 (SD = 1.01). Abbildung 131 zeigt die Verteilung der drei Items, mit denen die emotionale Erschöpfung der Quereinsteigenden erfasst wurde.

Vergleichsweise am stärksten stimmen die Quereinsteigenden der Aussage zu, sich vom Unterricht überlastet gefühlt zu haben (M = 2.75, SD = 1.30). 24.5 % der Quereinsteigenden stimmen mindestens eher zu, während drei Viertel die Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zutreffend finden. Geringer fällt die Zustimmung bei der Aussage aus, während des Unterrichts Lustlosigkeit bemerkt zu haben (M = 2.28, SD = 1.22). Dieser Aussage stimmen 16.4 % mindestens eher zu. Am niedrigsten wird die Aussage bewertet, am Ende des Unterrichts deprimiert gewesen zu sein (M = 1.85, SD = 1.09). Hier geben 74.5 % der Quereinsteigenden an, dass dies überhaupt nicht oder nicht zutrifft.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass eine unterrichtsbezogene emotionale Erschöpfung zu t_2 im Durchschnitt nur begrenzt berichtet wird. Hinweise auf Belastung zeigen sich dennoch für einen Teil der Quereinsteigenden in der erlebten Überlastung durch den Unterricht, während Lustlosigkeit und insbesondere Deprimiertheit am Ende des Unterrichts seltener auftreten.

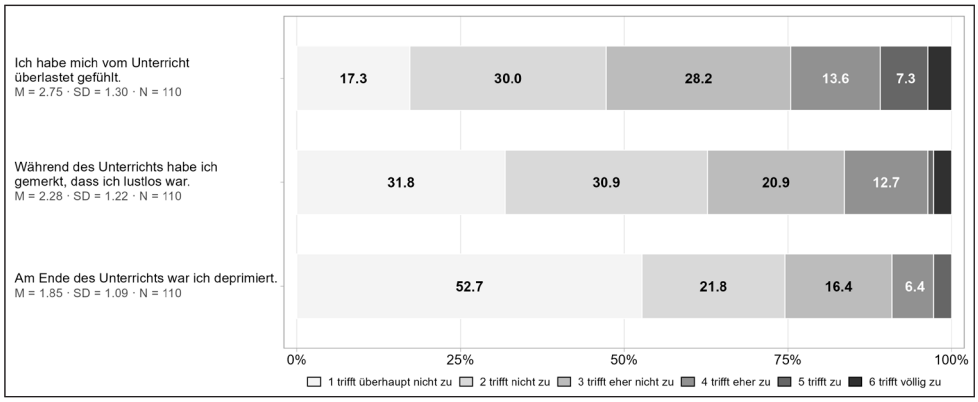


Abbildung 131: Emotionale Erschöpfung von Quereinsteigenden zu t_2

B4 Verbleibsabsicht sowie Charakterisierung und Beweggründe der Personen, die das Programm verlassen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Absichten der Quereinsteigenden ausgeprägt sind, insbesondere hinsichtlich eines Verbleibs im Beruf als Lehrperson sowie möglicher beruflicher Neuorientierungen. Diese auf den beruflichen Verbleib bezogenen Absichten stellen einen zentralen Indikator für den Erfolg des Quereinstiegsprogramms dar (Kapitel B4.1). Ergänzend werden jene Quereinsteigenden näher beschrieben, die das Programm verlassen haben. Zudem werden ihre Beweggründe für den Abbruch dargestellt (Kapitel B4.2).

B4.1 Verbleibsabsichten von Quereinsteigenden

Da es sich über die Messzeitpunkte hinweg nicht um dieselbe Stichprobe handelt, werden im Folgenden die Werte nicht als individuelle Entwicklung dargestellt und interpretiert. Die Darstellung zeigt vielmehr deskriptive Unterschiede zwischen den jeweiligen Erhebungsgruppen zu t_1, t_2 und t_3.

Bezüglich der Verbleibsabsicht im Beruf als Lehrperson zeigt sich zu allen Messzeitpunkten eine hohe Zustimmung (Abbildung 132). Die Quereinsteigenden halten es insgesamt für sehr wahrscheinlich, im Beruf als Lehrperson zu bleiben (M = 5.38 bis M = 5.52). Weniger als 7 % der Befragten schätzen diese Option als sehr unwahrscheinlich bis eher unwahrscheinlich ein. Zu t_3 entfiel im Vergleich zu den anderen Messzeitpunkten der größte Anteil der Antworten auf die Kategorie „sehr wahrscheinlich".

Auch im Hinblick auf das Unterrichtspensum zeigt sich insgesamt eine hohe Stabilität. Die Quereinsteigenden planen weder eine Reduktion des Unterrichtspensums (M = 2.17 bis M = 2.36) noch eine Erhöhung des Unterrichtspensums (M = 2.43 bis M = 2.96). Gleichzeitig deutet sich zu t_3 bei rund einem Viertel der Quereinsteigenden an, dass sie künftig gerne mehr unterrichten würden.

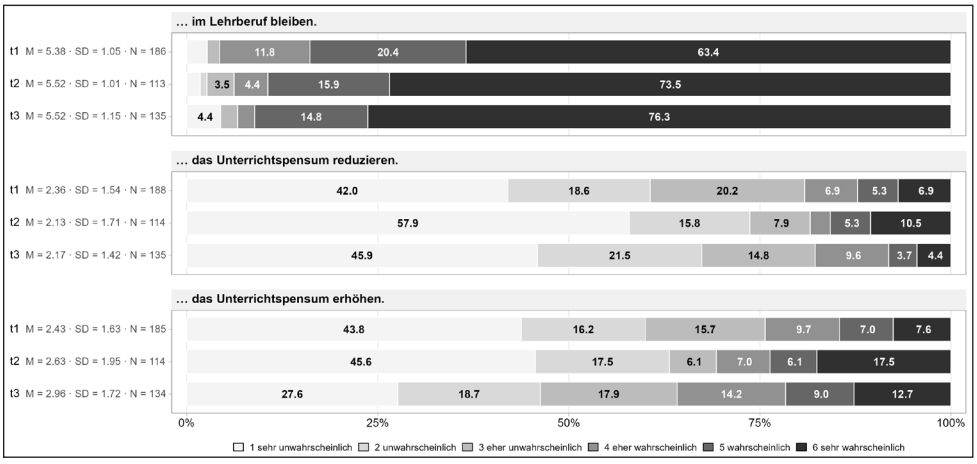


Abbildung 132: Verbleib im Lehrberuf und Anpassung des Unterrichtspensums zu t_1, t_2 und t_3

Anmerkung. Das Item lautete „Mit Stand von heute: Wie wahrscheinlich sind die folgenden Optionen? Ich werde im nächsten Schuljahr …".

Eine berufliche Neuorientierung planen die wenigsten Quereinsteigenden zu allen Messzeitpunkten. Die Quereinsteigenden halten es im Durchschnitt für eher unwahrscheinlich, nach anderen beruflichen Optionen Ausschau zu halten (M = 1.66 bis M = 1.96). Nur ein kleiner Anteil von rund 5 % hält diese Option für sehr wahrscheinlich. Auch die Wiederaufnahme der alten Tätigkeit (M = 1.65 bis 1.79) sowie das Einschlagen eines anderen Karrierewegs (M = 1.44 bis M = 1.61) kommen für die meisten Quereinsteigenden nicht in Frage. Entsprechend wird ein Ausstieg aus dem Lehrberuf insgesamt als wenig wahrscheinlich eingeschätzt (M = 1.49 bis M = 1.59).

Einem Abbruch des Quereinstiegsprogramms stimmen die Quereinsteigenden ebenfalls nur sehr selten zu (M = 1.33 und M = 1.55). Eine vergleichsweise hohe Zustimmung erhält die mögliche Unterbrechung des Hochschullehrgangs (M = 1.60 und M = 2.12). Hier geben rund 10–15 % der Quereinsteigenden an, dass eine solche Unterbrechung eher wahrscheinlich bis sehr wahrscheinlich sei (Abbildung 133).

Insgesamt zeigen sich bei den Fragen zur beruflichen Neuorientierung und zum programmbezogenen Abbruch zu t_2 und t_3 tiefere Mittelwerte als zu t_1. Dies deutet darauf hin, dass nach einer ersten Orientierungsphase zu Beginn des Programms mehr Sicherheit und Gewissheit hinsichtlich des eingeschlagenen beruflichen Weges entsteht.

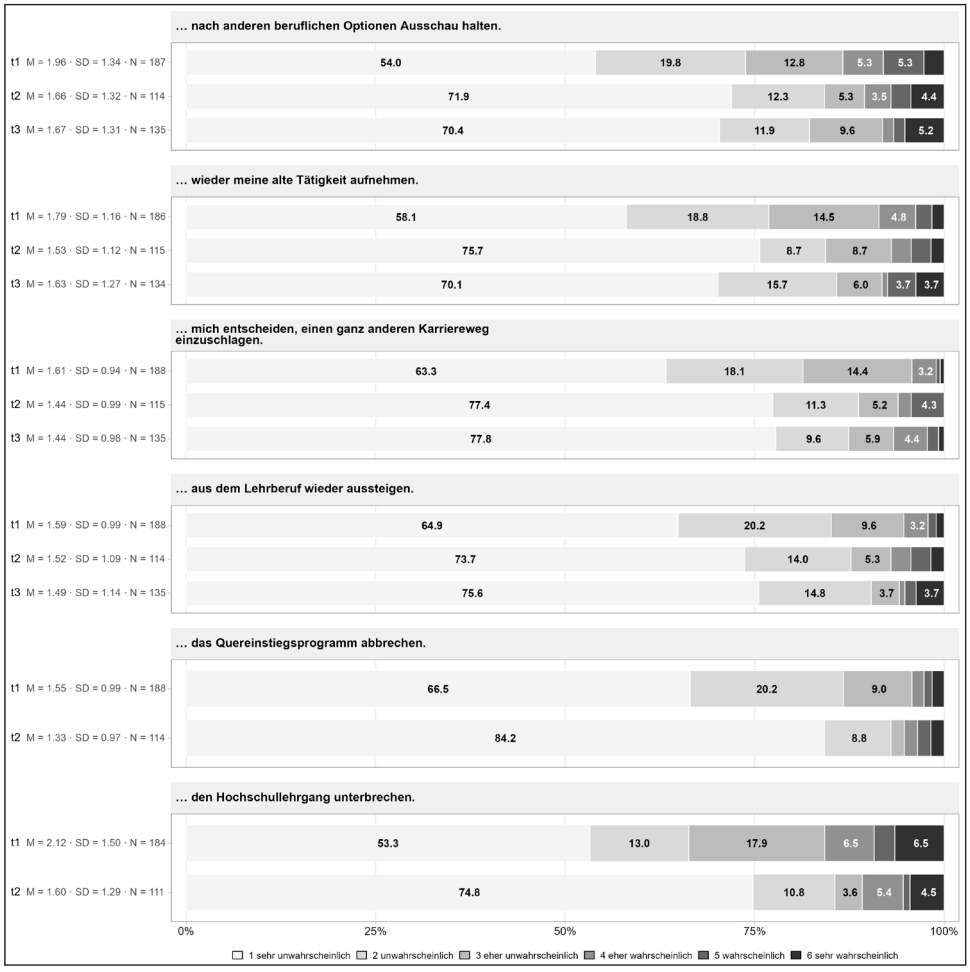


Abbildung 133: Berufliche Neuorientierung, Ausstieg und programmbezogener Abbruch zu t_1, t_2 und t_3

Anmerkung. Das Item lautete „Mit Stand von heute: Wie wahrscheinlich sind die folgenden Optionen? Ich werde im nächsten Schuljahr …".

B4.2 Zu den Personen, die das Programm verlassen

Im Rahmen von EvaQ konnten 14 Personen, die das Quereinstiegsprogramm vorzeitig ohne Qualifikation verlassen hatten, mittels einer Online-Befragung erreicht werden. Der vom Evaluierungsteam erstellte Kurzfragebogen wurde durch die zuständigen Bildungsdirektionen versandt und zwischen dem 6. und 23. September 2024 von den ehemaligen Teilnehmenden des Quereinstiegsprogramms beantwortet.

Alle befragten Personen sind im Jahr 2024 aus dem Quereinstiegsprogramm ausgestiegen. Zwei Personen beendeten das Programm im Januar, jeweils eine Person im Mai und Juni, zwei Personen im Juli und vier Personen im September. Von vier Personen lag keine Antwort vor. Damit konzentrieren sich die Austritte insbesondere auf den September, während sich die übrigen Austritte über mehrere Monate des Jahres verteilen.

B4.2.1 Detaillierte Stichprobenbeschreibung

Fünf der Personen, die das Programm verlassen haben, sind weiblich und sechs männlich. Von drei Personen liegt keine Angabe zum Geschlecht vor. Das durchschnittliche Alter liegt bei 46.10 Jahren (*SD* = 9.47). Die jüngste Person war 33 Jahre alt, die älteste 58 Jahre. Die Befragten waren unterschiedlichen Bildungsdirektionen zugeordnet. Vier Personen gehörten der Bildungsdirektion Steiermark an, jeweils zwei Personen den Bildungsdirektionen Kärnten und Tirol und eine Person der Bildungsdirektion Burgenland. Von fünf Personen fehlt eine entsprechende Angabe.

Schule

Zertifizierte und unterrichtete Fächer

Die Personen, die das Programm verlassen haben, wurden in unterschiedlichen Fächern zertifiziert, wobei sich ein Schwerpunkt im MINT-Bereich zeigt (Tabelle 48). Am häufigsten wird Mathematik genannt. Ebenfalls je zweimal vertreten sind Chemie, Physik, Digitale Grundbildung sowie Geografie und wirtschaftliche Bildung. Weitere Zertifizierungen entfallen auf Geschichte und politische Bildung, Bewegung und Sport, Englisch, Bildungs- und Berufsorientierung sowie Informatik. Von drei Personen liegen keine Angaben zum zertifizierten Fach vor.

Mit Blick auf die tatsächlich unterrichteten Fächer zeigt sich, dass sieben der ehemaligen Teilnehmenden ausschließlich in ihren zertifizierten Fächern unterrichtet hatten. Drei Personen unterrichteten sowohl zertifizierte als auch fachfremde Fächer. Fachfremd unterrichtet wurden dabei Digitale Grundbildung, Mathematik und Physik durch eine Person, Bewegung und Sport sowie Darstellende Geometrie durch eine weitere Person und Deutsch durch eine dritte Person. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass fachfremdes Unterrichten bei den Personen, die aus dem Programm ausgeschieden sind, zwar vorkam, bei der Mehrheit jedoch nicht überwog.

Schultypen
Jeweils drei ehemalige Teilnehmende waren an Allgemeinbildenden höheren Schulen mit Unter- und Oberstufe sowie an Berufsbildenden höheren Schulen tätig (Tabelle 47). Zwei Personen unterrichteten an einer Mittelschule. Jeweils eine Person war an einer Allgemeinbildenden höheren Schule mit Oberstufe oder an einer Polytechnischen Schule tätig. Von vier Personen liegt keine Angabe zum Schultyp vor.

Tabelle 47: Unterrichteter Schultyp

Schultyp	*N*	Anteil %
Allgemeinbildende höhere Schule (Unterstufe und Oberstufe)	3	21.4
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	3	21.4
Mittelschule	2	14.3
Allgemeinbildende höhere Schule (Oberstufe)	1	7.1
Polytechnische Schule	1	7.1
Keine Angabe	4	28.6

Anzahl unterrichteter Klassen und Unterstützung an den Schulen
Die ehemaligen Teilnehmenden unterrichteten durchschnittlich 4.5 Klassen (*SD* = 1.96, *Mdn* = 4). Die Spannweite reichte von zwei bis neun Klassen. Drei Personen wurden dabei im Rahmen von Teamteaching durch eine weitere Lehrperson unterstützt. Bei vier weiteren wurden Schülerinnen und Schüler zusätzlich durch Lehrpersonen für Inklusiv- und Sonderpädagogik betreut.

Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts
Die ehemaligen Teilnehmenden haben 13.35 Stunden (*SD* = 5.13, *Mdn* = 11.5) bei einer Spannweite von 7 Stunden bis 22 Stunden unterrichtet. Für die Vorbereitung des Unterrichts benötigten sie durchschnittlich 13.67 Stunden (*SD* = 4.15, *Mdn* = 12.0, *min* = 9, *max* = 20). Für die zusätzlichen Termine wendeten sie 1.90 Stunden (*SD* = .99) auf.

Tabelle 48: Zertifizierte und unterrichtete Fächer der Personen, die das Programm verlassen haben

Zertifizierte Fächer	Unterrichtete Fächer	Fachlicher Unterrichtseinsatz	*N*	Anteil %
Bewegung und Sport	Bewegung und Sport	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Bildungs- und Berufsorientierung, Geografie und wirtschaftliche Bildung	Bildungs- und Berufsorientierung, Digitale Grundbildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Mathematik, Physik	zertifiziert und fachfremd	1	7.1
Chemie	Chemie	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Chemie, Physik	Physik	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Digitale Grundbildung, Informatik	Digitale Grundbildung, Informatik	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Digitale Grundbildung, Mathematik	Bewegung und Sport, Darstellende Geometrie, Digitale Grundbildung, Mathematik	zertifiziert und fachfremd	1	7.1
Englisch	Deutsch, Englisch	zertifiziert und fachfremd	1	7.1
Geografie und wirtschaftliche Bildung	keine Angabe	keine Angabe	1	7.1
Geschichte und politische Bildung	Geschichte und politische Bildung	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Mathematik	Mathematik	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
Mathematik, Physik	Mathematik, Physik	nur zertifizierte Fächer	1	7.1
keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	3	21.4

Anmerkung. Mehrfachnennungen bei zertifizierten und unterrichteten Fächern sind möglich. „Nur zertifiziert" bedeutet, dass ausschließlich Fächer unterrichtet wurden, für die eine Zertifizierung vorliegt. „Zertifiziert und fachfremd" bedeutet, dass neben zertifizierten Fächern auch mindestens ein nicht zertifiziertes Fach unterrichtet wurde.

Besuchte Bestandteile der Einführungswochen und des Hochschullehrgangs

Die Angaben der ehemaligen Teilnehmenden zeigen, dass sie vor allem Angebote der Einführungswochen absolviert beziehungsweise besucht haben (Tabelle 49). Am häufigsten wurde der Selbstlernkurs (MOOC) abgeschlossen. Fünf Personen geben an, diesen zumindest teilweise absolviert zu haben. Drei ehemalige Teilnehmende haben zudem die Präsenzwoche an der Pädagogischen Hochschule besucht. Eine Person nennt zusätzlich zum Selbstlernkurs (MOOC) eine sonstige Angabe und verweist darauf, dass ihr Dienstvertrag erst im März 2024 ausgestellt worden sei und sie deshalb nicht an der Präsenzwoche habe teilnehmen dürfen.

Nur eine Person berichtet, den Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule besucht zu haben. Eine weitere Person bleibt in der Zuordnung unspezifisch, nennt jedoch den Besuch von Modulen zu rechtlichen Themen beziehungsweise

rechtlichen Fragen. Drei Personen, die das Programm verlassen haben, geben an, keines der genannten Angebote absolviert beziehungsweise besucht zu haben. Insgesamt zeigt sich damit, dass die ehemaligen Teilnehmenden vor allem an den Einführungswochen teilgenommen haben. Dies betrifft insbesondere den Selbstlernkurs (MOOC) und in geringerem Umfang die Präsenzwoche, während der reguläre Hochschullehrgang an der Pädagogischen Hochschule nur von einer Person besucht wurde.

Tabelle 49: Von ehemaligen Teilnehmenden besuchte Bestandteile der Einführungswochen und des Hochschullehrgangs

Besuchte Angebote	***N***	**Anteil %**
MOOC absolviert und Präsenzwoche an der PH besucht	3	21.4
MOOC absolviert und sonstige Angabe	1	7.1
MOOC teilweise absolviert	1	7.1
Hochschullehrgang an der PH besucht	1	7.1
alle Teile zu Recht besucht	1	7.1
keines dieser Angebote absolviert bzw. besucht	3	21.4
keine Angabe	4	28.6

B4.2.2 Gründe für die Beendigung des Programms

Der Hauptgrund für die Beendigung des Programms liegt vor allem in den Anstellungs- und institutionellen Rahmenbedingungen (Tabelle 50). Am häufigsten wird ein befristetes Dienstverhältnis genannt. Dies betrifft sechs Personen und damit vor allem Vertretungen aufgrund von Krankenstand oder Elternkarenz. In einem weiteren Fall wird angegeben, dass der Vertrag durch die Bildungsdirektion nicht verlängert wurde, und eine Person nennt schlechte Anstellungsbedingungen als Hauptgrund.

Weitere Hauptgründe beziehen sich auf das schulische Umfeld beziehungsweise die Zusammenarbeit an der Schule. Zwei Personen berichten von Schwierigkeiten mit der Direktion, eine Person nennt eine nicht vorhandene Kooperation im Team als ausschlaggebenden Grund.

Eine weitere Person führt die fehlende Work-Life-Balance im Lehrberuf als Hauptgrund für die Beendigung des Programms an. Von zwei Personen liegen keine Angaben zum Hauptgrund vor.

Tabelle 50: Hauptgründe für die Beendigung des Quereinstiegsprogramms

Bereich	**Hauptgrund**	***N***	**Anteil %**
Anstellungsbedingungen und institutionelle Rahmenbedingungen	befristeter Dienstvertrag	6	42.9
	keine Verlängerung seitens Bildungsdirektion	1	7.1
	schlechte Anstellungsbedingungen	1	7.1
Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit	Schwierigkeiten mit Direktor:in	2	14.3
	nicht existierende Kooperation im Team	1	7.1
Belastung und Vereinbarkeit	fehlende Work-Life-Balance als Lehrer:in	1	7.1
Keine Angabe		2	14.2

Bei den weiteren Gründen für die Beendigung des Quereinstiegsprogramms zeigt sich ein breites Spektrum an ergänzenden Belastungs- und Rahmenbedingungen (Tabelle 51). Am häufigsten werden sonstige Gründe genannt (N = 5). Diese offenen Angaben bilden jedoch keine eigenständige Kategorie, sondern beziehen sich auf anstellungsbezogene und institutionelle Rahmenbedingungen. Genannt werden etwa befristete Vertretungssituationen, fehlende Anschlussanstellungen, nicht erfolgreiche Neubewerbungen sowie der fehlende Zugang zur Pädagogischen Hochschule ohne bestehende Anstellung.

Darüber hinaus zeigt sich, dass fachfremdes Unterrichten für zwei ehemalige Teilnehmende ein weiterer Grund für das Verlassen des Programms war. Auch das schulische Umfeld und die Zusammenarbeit spielen eine Rolle. Zwei Personen nennen eine nicht vorhandene Kooperation im Team als weiteren Grund. Jeweils eine Person verweist auf Schwierigkeiten mit der Schulleitung, mit Kolleginnen und Kollegen oder mit Schülerinnen und Schülern.

Weitere Nennungen betreffen die berufliche Belastung sowie die Vereinbarkeit des Lehrberufs mit dem Privat- und Familienleben. Jeweils eine Person nennt eine schlechte Vereinbarkeit mit Familie, eine ungünstige Work-Life-Balance, eine zu hohe Arbeitsbelastung oder Überforderung als zusätzlichen Grund für die Beendigung des Programms.

Einzelne ehemalige Teilnehmende verweisen zudem auf berufliche Erwartungen und Rahmenbedingungen, etwa falsche Erwartungen an den Lehrberuf oder falsche Lohnvorstellungen. Ebenfalls jeweils einmal genannt werden schlechte Anstellungsbedingungen sowie als wenig sinnvoll erlebte Veranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule.

Insgesamt ergänzen die Ausführungen zu den weiteren Gründen die Befunde zu den Hauptgründen. Neben schulischen Herausforderungen, Belastung und fachfremdem Unterricht verdichten sich insbesondere anstellungsbezogene und institutionelle Rahmenbedingungen als zentrale Problemlage.

Tabelle 51: Weitere Gründe für die Beendigung des Quereinstiegsprogramms

Bereich	Grund	*N*	Anteil %
Anstellungs- und institutionelle Rahmenbedingungen	schlechte Anstellungsbedingungen	1	7.1
	sonstige Gründe	5	35.7
Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit	nicht existierende Kooperation im Team	2	14.3
	Schwierigkeiten mit Direktor:in	1	7.1
	Schwierigkeiten mit Kolleginnen und Kollegen	1	7.1
	Schwierigkeiten mit Schüler:innen	1	7.1
Belastung und Vereinbarkeit	schlechte Vereinbarkeit mit Familie	1	7.1
	schlechte Work-Life-Balance als Lehrer:in	1	7.1
	zu hohe Arbeitsbelastung	1	7.1
	Überforderung	1	7.1
Berufliche Erwartungen und Rahmenbedingungen	falsche Erwartungen vom Lehrberuf	1	7.1
	falsche Lohnvorstellungen	1	7.1
Unterrichtliche Anforderungen	fachfremdes Unterrichten	2	14.3
Hochschullehrgang und Professionalisierung	als sinnlos erlebte Veranstaltungen an PH	1	7.1

Anmerkung. Mehrfachnennungen möglich.

Die Kombination von Haupt- und weiteren Gründen zeigt, dass sich die Begründungen für die Beendigung des Programms teilweise verdichten (Tabelle 52). Besonders deutlich wird dies bei den anstellungsbezogenen und institutionellen Rahmenbedingungen. Vier Personen, deren Hauptgrund in diesem Bereich liegt, nennen auch bei den weiteren Gründen entsprechende Aspekte. Zwei weitere Personen mit einem anstellungsbezogenen Hauptgrund geben keine zusätzlichen Gründe an. In einem Einzelfall werden anstellungsbezogene Gründe zudem mit Belastungs- und Vereinbarkeitsthemen sowie mit weiteren schulischen oder unterrichtlichen Herausforderungen kombiniert.

Auch beim schulischen Umfeld und der Zusammenarbeit zeigt sich eine gewisse Konsistenz zwischen Hauptgründen und weiteren Gründen. Zwei Personen, deren Hauptgrund in diesem Bereich liegt, nennen auch bei den weiteren Gründen Aspekte der schulischen Zusammenarbeit. Eine weitere Person kombiniert diesen Bereich zusätzlich mit dem Hochschullehrgang beziehungsweise der Professionalisierung sowie mit unterrichtlichen Anforderungen.

Eine Person, deren Hauptgrund Belastung und Vereinbarkeit betrifft, nennt ergänzend berufliche Erwartungen und Rahmenbedingungen. Von zwei Personen liegen weder Angaben zum Hauptgrund noch zu weiteren Gründen vor.

Insgesamt wird deutlich, dass das Verlassen des Programms bei mehreren Personen nicht auf einen einzelnen Grund reduziert werden kann. Zugleich verdichten sich die Befunde im Bereich der Anstellungsbedingungen und institutionellen Rahmenbedingungen. Daneben treten schulische Zusammenarbeit, Belastung und Vereinbarkeit sowie unterrichtliche Anforderungen in einzelnen Fällen als zusätzliche Problemlagen hinzu.

Tabelle 52: Kombination aus Hauptgrund und weiteren Gründen für die Beendigung des Quereinstiegsprogramms

Hauptbereich	**Weitere Bereiche**	***N***	**Anteil %**
Anstellungs- und institutionelle Rahmenbedingungen	Anstellungs- und institutionelle Rahmenbedingungen	4	28.6
	keine weiteren Gründe genannt	2	14.3
	Anstellungsbedingungen und institutionelle Rahmenbedingungen, Belastung und Vereinbarkeit	1	7.1
	Belastung und Vereinbarkeit, Berufliche Erwartungen und Rahmenbedingungen, Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit, Unterrichtliche Anforderungen, sonstiges	1	7.1
Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit	Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit	2	14.3
	Schulisches Umfeld und Zusammenarbeit, Hochschullehrgang und Professionalisierung, Unterrichtliche Anforderungen	1	7.1
Belastung und Vereinbarkeit	Berufliche Erwartungen und Rahmenbedingungen	1	7.1
keine Angabe	keine weiteren Gründe genannt	2	14.3

Anmerkung. Die Hauptgründe beruhen auf einer Einfachauswahl. Bei den weiteren Gründen waren Mehrfachnennungen möglich.

B4.2.3 Zukunftspläne der Personen, die das Programm verlassen haben

Zum möglichen Wiedereinstieg in das Quereinstiegsprogramm zeigt sich ein gemischtes Bild. Sieben ehemalige Teilnehmende können sich einen Wiedereinstieg zu einem späteren Zeitpunkt vorstellen. Eine weitere Person hält dies für eher vorstellbar. Demgegenüber kann sich eine Person einen Wiedereinstieg eher nicht vorstellen, drei Personen schließen ihn aus. Von zwei Personen liegt keine Angabe vor.

Alle Personen wurden zudem gebeten, sich vorzustellen, nochmals in das Quereinstiegsprogramm einzusteigen, und anzugeben, was sie in diesem Fall ändern würden. Am häufigsten wird genannt, dass sie nichts verändern würden (N = 6). Vier Personen würden einen anderen Schultyp wählen, zwei Personen würden an eine andere Schule gehen, und eine Person wünscht sich eine längere Anstellungsgarantie

als ein Jahr. Ein Wechsel in ein anderes Bundesland wird von keiner Person genannt. Insgesamt deuten die Antworten darauf hin, dass ein Wiedereinstieg für einen Teil der ehemaligen Teilnehmenden durchaus denkbar ist, dieser jedoch teilweise an veränderte schulische oder institutionelle Rahmenbedingungen geknüpft wäre.

Mit Blick auf die geplanten beruflichen Anschlusswege geben fünf ehemalige Teilnehmende an, zu ihrer früheren Tätigkeit zurückzukehren. Eine Person plant, ein Studium an einer Universität beziehungsweise Fachhochschule aufzunehmen. Von zwei Personen liegt keine Angabe zu den beruflichen Plänen vor. Die übrigen sechs Personen nennen unterschiedliche weitere Anschlusswege. Dazu gehören unter anderem eine Tätigkeit an einer Schule als freie Dienstnehmerin beziehungsweise freier Dienstnehmer, eine selbstständige Tätigkeit im früheren Berufsfeld, die Suche nach einer neuen Stelle, eine Trainerausbildung beziehungsweise Tätigkeit in der Bildungsberatung sowie ein Wiedereinstieg in den Lehrberuf nach einer Karenz.

B4.2.4 Anregungen zur Weiterentwicklung des Programms durch Personen, die das Programm verlassen haben

Sieben ehemalige Teilnehmende schlagen Elemente des Quereinstiegsprogramms vor, die aus ihrer Sicht beibehalten werden sollten. Drei Rückmeldungen beziehen sich auf den Zertifizierungs- und Aufnahmeprozess. Positiv hervorgehoben werden die digitale Plattform, die rasche Eingabemöglichkeit sowie die klare Übersicht darüber, welche Dokumente noch fehlen und welche bereits hochgeladen wurden. Auch die Zertifizierungskommission wird positiv bewertet; eine weitere Person schätzt die Einstiegshürden als angemessen ein.

Darüber hinaus wird positiv hervorgehoben, ohne Lehramtsstudium als Lehrperson tätig werden zu können. Einzelne Rückmeldungen beziehen sich zudem auf die Begleitung während des Programms. Genannt werden die Seminare der Induktionsphase, das Mentoring durch andere Lehrpersonen sowie laufende Fortbildungsmöglichkeiten. Eine Person gibt an, dass aus ihrer Sicht alles am Programm beibehalten werden sollte. Insgesamt zeigen die Rückmeldungen, dass insbesondere der Zertifizierungs- und Aufnahmeprozess, der alternative Zugang zum Lehrberuf sowie begleitende Unterstützungsangebote als erhaltenswert wahrgenommen werden.

Zu den Verbesserungsmöglichkeiten des Quereinstiegsprogramms liegen unterschiedliche Rückmeldungen vor. Zwei Personen formulieren eine eher grundsätzliche Kritik. Eine Person gibt an, dass aus ihrer Sicht alles verbessert werden müsse. Eine weitere Person beschreibt das Programm als kaum wahrnehmbar und hält fest, dass sie es als „nicht spürbar vorhanden“ erlebt habe.

Ein Teil der Rückmeldungen bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion. Insbesondere die Kommunikation zwischen Bildungsdirektion, Schulen und Quereinsteigenden wird als verbesserungswürdig beschrieben. Gewünscht wird eine verlässlichere und aktivere Information über Bewerbungszeiträume und offene Möglichkeiten, auch im Vergleich zwischen den Bundesländern.

Mehrere Verbesserungsvorschläge betreffen den Hochschullehrgang beziehungsweise die Aus- und Weiterbildung. Kritisiert wird, dass Quereinsteigende beim Auslaufen des Dienstvertrags vom Hochschullehrgang ausgeschlossen werden. Vorgeschlagen wird eine Übergangsphase von ein bis zwei Semestern, um eine neue Anstellung suchen oder eine familiäre Übergangssituation überbrücken zu können. Außerdem werden berufsbegleitende Weiterbildungsangebote sowie eine verpflichtende MOOC-Initialisierungsphase vor dem Einstieg, insbesondere bei befristeten Supplierungen, als sinnvoll erachtet. Eine weitere Rückmeldung verweist darauf, dass mehr Informationen zum Schulrecht hilfreich gewesen wären.

Auch das Mentoring wird als verbesserungsbedürftig beschrieben. Zwei Personen wünschen sich, dass die Mentorinnen und Mentoren möglichst dasselbe Fach unterrichten. Ein weiterer zentraler Punkt betrifft die Jobsicherheit. Mehrere Rückmeldungen zeigen, dass befristete oder kurze Anstellungen als belastend und riskant erlebt werden. Gewünscht wird, dass Quereinsteigende bei entsprechender Leistung für mindestens zwei, besser drei Jahre an einer Schule bleiben können, um die erforderliche Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule absolvieren zu können und zugleich Planungssicherheit zu haben. In einer Rückmeldung wird zudem deutlich, dass der Wechsel in den Lehrberuf mit erheblichen finanziellen und beruflichen Risiken verbunden sein kann, insbesondere wenn die vorherige Tätigkeit aufgegeben wurde und anschließend weder eine Weiterbeschäftigung an der Schule noch eine Rückkehr in das frühere Berufsfeld gesichert ist.

Schließlich wird auch die Zuständigkeit für Anstellungen angesprochen. Eine Person schlägt vor, qualifizierte und arbeitswillige Quereinsteigende aktiver durch die Bildungsdirektion an Schulen zu vermitteln, anstatt den Zugang primär von der Vorauswahl einzelner Schulleitungen abhängig zu machen. Damit verbunden ist die Erwartung, dass offene Bedarfe an Schulen besser genutzt und zugleich Überstunden sowie Überlastung des bestehenden Lehrpersonals reduziert werden könnten.

Insgesamt beziehen sich die Verbesserungsvorschläge weniger auf einzelne Programmelemente allein, sondern vor allem auf die institutionelle Einbettung des Quereinstiegs. Besonders hervorgehoben werden verlässlichere Anstellungsbedingungen, eine bessere Abstimmung zwischen Bildungsdirektion, Schule und Pädagogischer Hochschule, fachnahes Mentoring sowie ein gesicherter Zugang zu Qualifizierung und Weiterbildung.

Teil C: Zusammenfassung und Handlungsfelder

C1 Einleitung

In den Teilen A und B wurden die Ergebnisse der Evaluierung zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung detailliert dargestellt. In Teil C werden die Erkenntnisse entlang der Evaluierungsfragen wiederum einerseits mit Fokus auf das Quereinstiegsprogramm und andererseits mit Fokus auf die Person zusammengefasst (Kapitel C2 und C3). Bei den folgenden Zusammenfassungen ist zu beachten, dass an den vier Messzeitpunkten t_0 bis t_3 trotz identischer Grundgesamtheit der Quereinsteigenden, jeweils Antworten von unterschiedlichen Stichproben zugrunde lagen. Die Darstellungen beziehen sich daher mehrheitlich nicht auf individuelle Entwicklungen, sondern auf Einblicke in die gleiche Grundgesamtheit zu verschiedenen Zeitpunkten. Außerdem können die Daten aus der Befragung der Direktorinnen und Direktoren sowie der Mentorinnen und Mentoren nicht mit den Daten einzelner Quereinsteigender zusammengeführt werden. Das verbindende Element der verschiedenen Teilstichproben besteht vielmehr darin, dass die zusammengetragenen Einschätzungen in ihrer Gesamtheit das Quereinstiegsprogramm mit Beginn im Sommer 2023 aus unterschiedlichen Perspektiven zu unterschiedlichen Zeitpunkten beleuchten. Ergänzend werden in Kapitel C4 die zentralen Limitationen der Evaluierung eingeordnet, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Darauf aufbauend werden in Kapitel C5 Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms abgeleitet. In Kapitel C6 werden abschließend weiterführende Forschungsdesiderate formuliert.

C2 Fokus auf das Quereinstiegsprogramm

C2.1 Zertifizierungsprozess

Evaluierungsfrage 1: Wie nehmen Quereinsteigende den Zertifizierungsprozess durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) wahr?

Die Ergebnisse zum Zertifizierungsprozess zeigen insgesamt ein positives Bild. Eine große Mehrheit der Quereinsteigenden bewertet die Elemente des Prozesses als sinnvoll und gerechtfertigt. Besonders das persönliche Gespräch wird positiv hervorgehoben und in den offenen Rückmeldungen häufig als beizubehaltendes Element

genannt. Die Teilnehmenden beschreiben die Gesprächsatmosphäre mehrheitlich als angenehm, fühlten sich ernst genommen und erlebten das Gespräch teilweise als bestärkend für ihren Wunsch, Lehrperson zu werden.

Information und Kommunikation im Prozess werden in den geschlossenen Antworten grundsätzlich positiv eingeschätzt. Die meisten Befragten fühlten sich über Ablauf, Dauer und Erwartungen informiert und wussten, an wen sie sich bei Rückfragen wenden konnten. Die offenen Rückmeldungen zeigen jedoch, dass diese grundsätzliche Orientierung nicht in allen Fällen mit ausreichender Detailklarheit einherging. Verbesserungsbedarf wird insbesondere bei Informationen zur konkreten Prozessdauer, zu zuständigen Ansprechpersonen, zur Anrechnung bisheriger Tätigkeiten sowie zu möglichen finanziellen beziehungsweise gehaltsbezogenen Folgen gesehen. Zudem wird mehrfach der Wunsch nach schnelleren Abläufen und zeitnaher Rückmeldung formuliert.

Die Einreichung der Bewerbungsunterlagen verlief für die Mehrheit reibungslos; das verwendete Tool wurde überwiegend als selbsterklärend wahrgenommen. Einzelne Befragte berichten jedoch von technischen oder anwendungsbezogenen Schwierigkeiten. Auch das Online-Assessment wurde mehrheitlich als nachvollziehbar erlebt, wobei sich einzelne Personen eine stärkere Verbindung der Assessmentfragen mit der späteren Lehrtätigkeit wünschen. Kritischer fällt die Rückmeldung zur Kommunikation der Ergebnisse aus dem Online-Assessment aus. Nur 60.5 % zeigen sich mit der Art des Feedbacks zufrieden und mehr als die Hälfte hätte sich im persönlichen Gespräch eine vertiefte Besprechung der Ergebnisse gewünscht.

Im Zusammenhang mit der Befragung der Direktorinnen und Direktoren (Evaluierungsfrage 6a) ist zu erwähnen, dass die Direktorinnen und Direktoren nach eigener Auskunft meist über wenig Kenntnis des Zertifizierungsprozesses verfügen – unabhängig davon, ob sie Quereinsteigende beschäftigen.

Weitere Ausführungen und Resultate zum Zertifizierungsprozess finden sich auch in diesem Band bei Braunsteiner & Schnider.

Zusammenfassend wird der Zertifizierungsprozess als strukturiert, sinnvoll und weitgehend transparent wahrgenommen. Verbesserungsbedarf besteht vor allem bei der Dauer des Prozesses, der Geschwindigkeit und der Ausführlichkeit von Rückmeldungen sowie der Transparenz in Bezug auf Zuständigkeiten, Anrechnungen und finanzielle Folgen.

C2.2 Schul- und Unterrichtsituation der Quereinsteigenden

Evaluierungsfrage 2: Wie schätzen Quereinsteigende ihre Schul- und Unterrichtssituation ein?

Die Quereinsteigenden nehmen ihre Schul- und Unterrichtssituation insgesamt sehr positiv wahr. Sie fühlen sich an ihren Schulen grundsätzlich willkommen, erhalten mehrheitlich Wertschätzung von Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung und bewerten ihre Schule überwiegend als positiven Arbeitsort. Dennoch stim-

men etwas mehr als 20 % der Befragten der Aussage eher bis völlig zu, an eine andere Schule wechseln zu wollen, wenn dies möglich wäre. Trotz einer insgesamt positiven Einschätzung des schulischen Arbeitsumfelds besteht somit bei einem nicht unbedeutenden Anteil der Quereinsteigenden eine gewisse Wechselbereitschaft.

Die Quereinsteigenden arbeiten unter unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen. Dies betrifft die Schulformen, in denen sie tätig sind, ihr Unterrichtspensum, die unterrichteten Klassen und Schulstufen sowie weitere Formen der Unterrichtsorganisation. Die Mehrheit der Quereinsteigenden ist an Mittelschulen oder Polytechnischen Schulen tätig (65.6 %). Weitere 22.5 % unterrichten an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie Kombinationen unterschiedlicher Schulformen machen demgegenüber nur kleine Anteile aus.

Das Unterrichtspensum liegt über die Messzeitpunkte hinweg bei durchschnittlich rund 17 Wochenstunden, wobei die Quereinsteigenden ein aus ihrer Sicht ideales Pensum neben dem Hochschullehrgang im Durchschnitt jedoch eher bei rund 15 Wochenstunden verorten. Hinzu kommt eine erhebliche Vor- und Nachbereitungszeit von durchschnittlich etwa 12 bis 15 Stunden pro Woche. 58.2 % der Quereinsteigenden unterrichten zwischen drei und sechs Klassen, teilweise jedoch auch deutlich mehr. Der Unterrichtseinsatz konzentriert sich vor allem auf die 5. bis 8. Schulstufen. Zusätzlich übernehmen viele Quereinsteigende bereits zu Beginn weitere schulische Aufgaben, insbesondere Vertretungsstunden und Aufsicht.

Neben dem eigenständigen Unterricht können die Quereinsteigenden im Teamteaching unterrichten. Rund 60 % der Quereinsteigenden berichten zu den Messzeitpunkten t_1 und t_3, phasenweise Teil eines solchen Teams zu sein.

Am häufigsten unterrichten Quereinsteigende zwei Fächer. Ab Messzeitpunkt t_2 und insbesondere ab Messzeitpunkt t_3 nimmt jedoch der Anteil jener Personen, die drei Fächer unterrichten, deutlich zu. Zudem lässt sich feststellen, dass Quereinsteigende teilweise in Fächern eingesetzt werden, für die sie nicht zertifiziert wurden, beziehungsweise für die sie keinen entsprechenden Hochschullehrgang besuchen. Dies betrifft insbesondere Digitale Grundbildung, Technik und Design sowie Bewegung und Sport. Der schulische Einsatz ist damit nicht immer deckungsgleich mit dem formalen fachlichen Profil der Quereinsteigenden. Außerdem zeigt sich, dass viele Quereinsteigende in fachfremdem Unterricht eingesetzt werden. Als Gründe für fachfremden Unterricht werden unter anderem Entscheidungen der Schulleitung sowie das Erreichen einer vollen Unterrichtsverpflichtung genannt.

Eine weitere Herausforderung betrifft administrative und dienstrechtliche Aspekte. Die Anrechnung von Vordienstzeiten sollte möglichst frühzeitig und transparent erfolgen, idealerweise bereits im Zuge der Vertragserstellung oder sonst innerhalb der ersten Monate des Dienstverhältnisses. Die Evaluierung hat jedoch gezeigt, dass die definitive Anrechnung der Vordienstzeit im Durchschnitt nach 5.6 Monaten vorlag und zu t_2 immer noch 37.5 % der Befragten angaben, dass dieser Prozess zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen sei. Da die Anrechnung unmittelbare Auswirkungen auf Einstufung, Gehalt und Planungssicherheit haben kann, sollten Zuständig-

keiten, erforderliche Nachweise, Bearbeitungsstand und voraussichtliche Dauer klar kommuniziert werden.

Die Befunde verweisen insgesamt auf eine mehrheitlich gelingende Einbindung der Quereinsteigenden in Schule und Unterricht. Gleichzeitig bleibt ihre Situation anspruchsvoll: Zusätzliche Aufgaben, fachfremdes Unterrichten, Unsicherheiten bei der Anrechnung der Vordienstzeit sowie eine nicht zu vernachlässigende Wechselbereitschaft verdeutlichen, dass eine positive Integration in das schulische Umfeld und strukturelle Belastungen bei Quereinsteigenden parallel bestehen können.

C2.3 Zusammenarbeit der Quereinsteigenden mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren

C2.3.1 Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren

Evaluierungsfrage 3a: Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren zu verschiedenen Zeitpunkten ein?

Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein überwiegend positives, zugleich aber differenziertes Bild der Zusammenarbeit zwischen Quereinsteigenden und ihren Mentorinnen beziehungsweise Mentoren. Sowohl vier Monate nach der Aufnahme der Lehrtätigkeit zu t_1 als auch am Ende des ersten Schuljahres zu t_2 schätzen mehr als zwei Drittel der Befragten die Zusammenarbeit als klar positiv ein. Zudem wird die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren von den Quereinsteigenden insgesamt eher als konstruktivistisch wahrgenommen. Dies bedeutet, dass die Begleitung tendenziell als unterstützend in der eigenständigen Verbesserung der Kompetenzen sowie der Möglichkeit, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen, erlebt wird.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass die Begleitung nicht in allen Fällen von Beginn an verlässlich etabliert war: Drei Monate nach Beginn des Unterrichts hatten 95.9 % der Quereinsteigenden ihre Mentorin beziehungsweise ihren Mentor kennengelernt. Obwohl dies einem hohen Anteil entspricht, wäre in einem Mentoringsystem zu erwarten, dass die zuständigen Mentorinnen und Mentoren allen Quereinsteigenden bereits vor dem oder spätestens am ersten Unterrichtstag vorgestellt werden. Denn es sind die Mentorinnen und Mentoren, die die Lehrpersonen regelmäßig begleiten und diese auch in ihrer professionellen Entwicklung unterstützen sollen.

Zudem ist die fachliche Passung nicht immer gegeben. Rund 31 % der Quereinsteigenden unterrichteten zu t_1 und t_2 andere Fächer als ihre Mentorin oder ihr Mentor. Infolgedessen kann die Zusammenarbeit in diesen Fällen kaum fachdidaktisch ausgerichtet werden, sondern sie dürfte sich vermutlich stärker auf allgemein-pädagogische, organisatorische und reflexive Fragen beziehen.

Die Kontakthäufigkeit ist insgesamt hoch. Zu t_1 haben rund 43 % der Quereinsteigenden mindestens einmal pro Woche einen formellen Austausch mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor. Informelle Kontakte sind noch verbreiteter. Über 80 % berich-

ten, mindestens einmal wöchentlich Gelegenheit zu informellem Austausch zu haben. Gerade diese niederschwelligen Kontakte sind für den Berufseinstieg bedeutsam, da viele Fragen im Schulalltag kurzfristig entstehen und in informellem Rahmen situationsnah geklärt werden können. Daneben bilden Hospitationen einen wichtigen Bestandteil der Zusammenarbeit. Unterrichtsbesuche durch Mentorinnen und Mentoren finden bei einem beachtlichen Teil der Quereinsteigenden statt. Beim dritten Befragungszeitpunkt (t_2) werden zudem auch häufiger Hospitationen der Quereinsteigenden im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren genannt.

Die thematische Ausrichtung des Mentorings wird von Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren weitgehend übereinstimmend wahrgenommen. Inhaltlich stehen vor allem unterrichtsnahe Themen im Zentrum. Häufig besprochen werden Unterrichtsmethoden oder die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Ferner werden in diesen Gesprächen Fragen der Organisation und Administration thematisiert. Zu t_2 kommen verstärkt weitere Themen wie Classroom Management hinzu. Seltener werden hingegen Elternarbeit, Zusammenarbeit im Kollegium, persönliche Belastung oder Work-Life-Balance thematisiert.

Im Durchschnitt fühlen sich die Quereinsteigenden von ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gut unterstützt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass rund 15 % diese Unterstützung nicht oder eher nicht wahrnehmen. Dazu ergibt sich bei einzelnen Aspekten der Betreuung ein differenziertes Bild. Die Vermittlung von Strategien für die Bewältigung emotional bedeutsamer Situationen und die Ermutigung zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis werden im Mittel zwar positiv bewertet. Bei rund einem Viertel der Befragten zeigt sich diesbezüglich jedoch eine eher negative Tendenz. Ähnliches gilt für die Möglichkeit, der Mentorin oder dem Mentor Feedback zur Betreuung zu geben. Obwohl eine Mehrheit diese Möglichkeit hat, geben mehr als ein Viertel an, dass dies nicht oder eher nicht zutreffe. Dies ist insofern relevant, als Feedback zur Betreuung eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, dass Mentoringprozesse an den Unterstützungsbedarf der Quereinsteigenden angepasst werden, Erwartungen geklärt werden können und das Vorgehen bei Bedarf nachjustiert wird.

Beim Feedback der Mentorinnen und Mentoren zeigt sich ebenfalls Heterogenität. Die Quereinsteigenden stimmen der Aussage, regelmäßig Rückmeldungen von ihrer Mentorin oder ihrem Mentor zu ihrer Arbeit zu erhalten und die Bewertungskriterien der Mentorin oder des Mentors zu kennen, unterschiedlich stark zu. Das tatsächlich gegebene Feedback wird jedoch überwiegend als fair empfunden. Entwicklungspotenzial besteht damit weniger bei der wahrgenommenen Fairness, sondern eher bei der Regelmäßigkeit, Transparenz und Verbindlichkeit von Feedbackprozessen zwischen Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Mentoring von der Mehrheit der Quereinsteigenden als hilfreiche Unterstützung für die Bewältigung des schulischen Alltags erlebt wird. Besonders bedeutsam sind der regelmäßige Austausch, informelle Kontakte, Hospitationen, alltagsnahe Begleitung und gemeinsame Reflexion. Zugleich zeigen sich Entwicklungsmöglichkeiten bei der verlässlichen Etablierung der Begleitung ab dem ersten Unterrichtstag, der fachlichen Passung, der Transparenz der Bewertungskriterien, den Möglichkeiten zur Rückmeldung an Mentorinnen und Mentoren sowie bei Themen wie Belastung, Work-Life-Balance und Zusammenarbeit im schulischen Umfeld.

C2.3.2 Zusammenarbeit mit Direktorinnen und Direktoren

Evaluierungsfrage 3b: Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Direktorinnen und Direktoren zu verschiedenen Zeitpunkten ein?

Die Zusammenarbeit mit den Direktorinnen und Direktoren wird von den Quereinsteigenden insgesamt positiv eingeschätzt. Im ersten Halbjahr der Unterrichtstätigkeit (t_1) fällt die Bewertung sehr positiv aus, im weiteren Verlauf „verschiebt" sie sich leicht in Richtung einer weiterhin guten, aber etwas nüchterneren Einschätzung. Insgesamt bleibt das Bild jedoch klar positiv.

Der Austausch mit den Direktorinnen und Direktoren erfolgt überwiegend informell. Viele Quereinsteigende berichten von regelmäßigen, meist wöchentlichen informellen Kontakten. Formale Austauschgelegenheiten spielen ergänzend eine Rolle, scheinen jedoch vor allem zu Beginn des Berufseinstiegs häufiger stattzufinden und später etwas seltener zu werden. Gleichzeitig sind solche Kontaktmöglichkeiten nicht für alle selbstverständlich. Ein kleiner Teil der Befragten – je nach Messzeitpunkt zwischen 6 % und 8 % – gibt an, nie informellen Austausch mit den Direktorinnen und Direktoren zu haben. In dieser Gruppe von Quereinsteigenden fehlen damit niederschwellige Gelegenheiten, in denen sie Fragen, Unsicherheiten oder Unterstützungsbedarf im Schulalltag direkt ansprechen können.

Die Unterstützung und Ansprechbarkeit der Direktorinnen und Direktoren werden von den Quereinsteigenden insgesamt positiv beurteilt. Die Direktorinnen und Direktoren werden überwiegend als erreichbar, unterstützend und als wichtige Ansprechpersonen wahrgenommen. Dies zeigt sich sowohl bei administrativen Fragen als auch bei schulbezogenen Anliegen und im Umgang mit Belastungen. Zudem erleben die Quereinsteigenden die Direktorinnen und Direktoren mehrheitlich als förderlich für die Zusammenarbeit im Schulteam. Etwas zurückhaltender fällt die Einschätzung dort aus, wo es um die Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse, individueller Anliegen sowie die Unterstützung bei schulbezogenen Entscheidungen geht. Hier überwiegt zwar ebenfalls eine positive Wahrnehmung, zugleich äußert jedoch rund ein Zehntel der Befragten eine ablehnende Einschätzung.

Zudem fällt die Einschätzung der Anerkennung durch die Direktorinnen und Direktoren insgesamt positiv aus. Die Quereinsteigenden erleben mehrheitlich, dass ihre Arbeit wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Weniger eindeutig ist jedoch,

inwieweit die Direktorinnen und Direktoren die spezifischen Kompetenzen der Quereinsteigenden im Kollegium aktiv hervorheben. Ein beträchtlicher Anteil der Befragten – 41.9 % – gibt diesbezüglich an, dass dies nicht oder eher nicht der Fall sei. Damit scheint Anerkennung durch die Direktorinnen und Direktoren zwar grundsätzlich gegeben zu sein, die aktive Sichtbarmachung der Kompetenzen der Quereinsteigenden im Kollegium erfolgt jedoch nicht durchgängig. Damit bleiben mögliche Ressourcen, die Quereinsteigende aus früheren beruflichen Erfahrungen mitbringen, im schulischen Kollegium womöglich ungenutzt.

Zusammenfassend ergibt sich ein überwiegend positives Bild der Zusammenarbeit mit den Direktorinnen und Direktoren. Besonders stark wahrgenommen werden Ansprechbarkeit, Unterstützung, administrative Hilfe und allgemeine Anerkennung. Entwicklungspotenzial zeigt sich vor allem bei der Verlässlichkeit regelmäßiger Austauschgelegenheiten, bei der Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse sowie bei der aktiven Einbindung und Sichtbarmachung der Kompetenzen der Quereinsteigenden im Kollegium. Die Direktorinnen und Direktoren erscheinen damit als zentrale Unterstützungsinstanz im Berufseinstieg, deren Rolle nicht nur organisatorische Begleitung, sondern auch Anerkennung, Entlastung und schulische Integration umfasst.

C2.3.3 Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

Evaluierungsfrage 3c: Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu verschiedenen Zeitpunkten ein?

Die Quereinsteigenden schätzen die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen insgesamt sehr positiv ein, wobei die Bewertung zu Beginn der Induktionsphase besonders positiv ausfällt. Das Kollegium stellt damit für viele Quereinsteigende eine wichtige Ressource im Berufseinstieg dar, sowohl im Hinblick auf fachliche und unterrichtsbezogene Fragen als auch mit Blick auf soziale Einbindung und Orientierung im Schulalltag.

Ein zentraler Bestandteil der Zusammenarbeit ist der informelle Austausch. Die Quereinsteigenden wenden sich an Kolleginnen und Kollegen, wenn sie Hilfe benötigen, tauschen sich über Schülerinnen und Schüler aus und besprechen schwierige Unterrichtssituationen. Der Austausch von Materialien und Ideen spielt gleichfalls eine wichtige Rolle, weniger jedoch die direkte Übernahme ausgearbeiteter Unterrichtsplanungen. Gleichzeitig zeigt sich gerade beim Materialaustausch, dass dieser nicht für alle Quereinsteigenden in gleichem Maße selbstverständlich ist. Bei rund einem Viertel liegt hier nur eine geringe Zustimmung vor.

Bei der unterrichtsbezogenen Kooperation zeigen sich Unterschiede zwischen eigener Unterstützungsbereitschaft und erhaltener Unterstützung. Quereinsteigende bieten ihren Kolleginnen und Kollegen gemäß eigener Aussage Unterstützung an. Weniger stark ausgeprägt ist hingegen die Wahrnehmung der Quereinsteigenden, von Kolleginnen und Kollegen proaktiv angebotene Unterstützung für den eigenen Unter-

richt zu erhalten. Mehr als ein Drittel der Befragten gibt an, dass Kolleginnen und Kollegen ihnen überhaupt nicht oder eher nicht von sich aus Unterstützung anbieten. Ebenfalls weniger stark ausgeprägt ist die Wahrnehmung, dass Kolleginnen und Kollegen die Quereinsteigenden nach ihrer Einschätzung zu Unterrichtssituationen fragen. Diesbezüglich geben rund 40 % an, dass dies überhaupt nicht oder eher nicht zutreffe. Damit scheint die Zusammenarbeit zwar grundsätzlich positiv auszufallen, aber nicht durchgängig wechselseitig oder ko-konstruktiv angelegt zu sein.

Die soziale Integration im Kollegium wird überwiegend positiv wahrgenommen. Viele Quereinsteigende fühlen sich gut ins Team aufgenommen und dem Kollegium zugehörig. Außerdem berichten sie, dass Kolleginnen und Kollegen nach ihrem Wohlbefinden fragen würden. Gleichzeitig zeigen sich Hinweise darauf, dass diese Einbindung nicht in allen Fällen gleichermaßen gelingt. Ein kleiner Teil der Quereinsteigenden fühlt sich kaum in informelle Aktivitäten eingebunden und auch die Einschätzung, den Kolleginnen und Kollegen wichtig zu sein, fällt nicht durchgängig positiv aus. Zudem verweist die variierende Zustimmung zur Aussage, dass im Kollegium jede Person für sich arbeite, auf Unterschiede in den schulischen Kooperationskulturen. Dies muss nicht spezifisch mit dem Quereinstieg zusammenhängen, kann allerdings die Integration neuer Lehrpersonen beeinflussen.

Mit Blick auf Anerkennung und Sichtbarkeit von Kompetenzen zeigt sich ebenfalls ein gemischtes Bild. Die Quereinsteigenden schätzen die Kompetenz der erfahrenen Kolleginnen und Kollegen mehrheitlich sehr. Weniger deutlich wird jedoch sichtbar, inwiefern ihre eigenen, vor dem Quereinstiegsprogramm erworbenen Kompetenzen im Kollegium wahrgenommen und genutzt werden.

Zusammenfassend zeigt sich ein insgesamt sehr positives Bild der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Das Kollegium bietet vielen Quereinsteigenden Unterstützung, Orientierung und soziale Einbindung. Entwicklungspotenzial besteht jedoch bei der Verlässlichkeit des gewünschten Materialaustauschs, bei der gegenseitigen Unterstützung, bei der wechselseitigen unterrichtsbezogenen Kooperation sowie bei der Sichtbarmachung und der Nutzung der spezifischen Kompetenzen der Quereinsteigenden. Das Kollegium ist somit einerseits eine wichtige Ressource im Berufseinstieg. Andererseits zeigt sich, dass kollegiale Zusammenarbeit nicht in allen Bereichen selbstverständlich ist und von der jeweiligen Kooperationskultur am Standort abhängen dürfte.

C2.4 Beurteilung von Quereinsteigenden am Ende der Induktionsphase zu Messzeitpunkt t_2

Evaluierungsfrage 4: Wie schätzen Quereinsteigende die Zusammenarbeit während der Induktionsphase und die abschließende Bewertung (Bericht über Verwendungserfolg) ein?

Die Induktionsphase bildet den Rahmen für den Berufseinstieg der Quereinsteigenden und wird formell mit dem Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg

abgeschlossen. In diesem Bericht wird beurteilt, inwiefern sich die Quereinsteigenden im schulischen Einsatz bewährt haben und die Anforderungen der Tätigkeit als Vertragslehrperson erfüllen. Damit verbindet die Induktionsphase eine begleitende und eine beurteilende Funktion.

Vor diesem Hintergrund ist zunächst die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren und Schulleitungen bedeutsam. Beide Gruppen begleiten die Quereinsteigenden während der Induktionsphase, geben Rückmeldungen und sind in unterschiedlicher Weise in die Beurteilung des Verwendungserfolgs eingebunden. Nachdem die Zusammenarbeit zu t_1 und t_2 bereits differenziert dargestellt wurde, richtet sich der Blick zu t_3 auf eine rückblickende Gesamteinschätzung über die gesamte Induktionsphase hinweg. Diese fällt insgesamt mehrheitlich positiv aus, insbesondere im Hinblick auf die Mentorinnen und Mentoren. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird ebenfalls überwiegend positiv beurteilt, zeigt jedoch ein heterogeneres Bild als bei den Mentorinnen und Mentoren und verweist auf einzelne deutlich ungünstige Erfahrungen.

Eine zentrale Grundlage für die Bewertung des Verwendungserfolgs bilden Unterrichtsbeobachtungen. Nach Angaben der Quereinsteigenden führten die Schulleitungen bei 79.3 % der Befragten Unterrichtsbeobachtungen durch. Bei den Mentorinnen und Mentoren lag dieser Anteil mit 88.7 % etwas höher. Gerade mit Blick auf die abschließende Beurteilung durch die Schulleitung ist jedoch kritisch festzuhalten, dass Unterrichtsbeobachtungen durch die Schulleitung grundsätzlich bei allen Quereinsteigenden stattfinden sollten. Wenn dies nicht der Fall ist, beruht die Bewertung auf einer eingeschränkten Grundlage. Vorbesprechungen erfolgen eher durch Mentorinnen und Mentoren als durch Schulleitungen, wobei Nachbesprechungen insgesamt deutlich häufiger stattfinden als Vorbesprechungen. Dies spricht dafür, dass Rückmeldungen zum beobachteten Unterricht zwar oft erfolgen, vorgängige Abstimmung und Besprechung von Beobachtungsschwerpunkten und Erwartungen jedoch weniger systematisch verankert sind.

Der Bewertungsprozess in der Induktionsphase selbst wird von einer deutlichen Mehrheit der Quereinsteigenden als gerecht und transparent wahrgenommen. Viele fühlen sich im Prozess ernst genommen. Gleichzeitig zeigen sich auch hier relevante Einschränkungen. Mehr als einem Viertel der Befragten waren die Bewertungskriterien nicht oder eher nicht bekannt. Zudem gibt ein vergleichbarer Anteil an, dass der Bewertungsprozess nicht oder eher nicht zur Entwicklung als professionelle Lehrperson beigetragen habe. Damit wird deutlich, dass der Prozess zwar mehrheitlich positiv erlebt wird, sein entwicklungsorientierter Charakter aber nicht für alle Quereinsteigenden erkennbar ist.

Der abschließende Bericht wird zu Messzeitpunkt t_2 insgesamt eher positiv beurteilt. Rund 70 % der Quereinsteigenden haben den Bericht erhalten und mit der Direktorin oder dem Direktor besprochen, wohingegen bei 17.6 % der Bericht zwar vorlag, jedoch nicht besprochen wurde. Die große Mehrheit der Quereinsteigenden hat den Bericht unterschrieben. Nur wenige Quereinsteigende haben eine Stellungnahme dazu verfasst. Inhaltlich werden die Berichte überwiegend als nachvollziehbar wahrgenommen. Stärken der Quereinsteigenden werden beschrieben und die

Rückmeldungen decken sich meist mit den Erfahrungen aus dem Bewertungsprozess. Außerdem werden Bereiche mit Weiterentwicklungsbedarf benannt. Kritisch zu werten ist jedoch, dass rund ein Viertel der Befragten diese Hinweise nicht als Anregung für die weitere professionelle Entwicklung wahrnimmt.

Zusammenfassend ergibt sich ein überwiegend positives, aber nicht durchgehend konsistentes Bild der Zusammenarbeit und der Beurteilungsprozesse innerhalb der Induktionsphase. Die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren und Schulleitungen wird mehrheitlich positiv eingeschätzt und auch der Bewertungsprozess und Bericht werden vielfach als fair, nachvollziehbar und wertschätzend erlebt. Entwicklungspotenzial zeigt sich vor allem bei der Verbindlichkeit von Unterrichtsbeobachtungen durch die Schulleitung, der vorgängigen Transparentmachung von Bewertungskriterien, der systematischen Vor- und Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen sowie bei der Frage, wie der Bericht stärker als entwicklungsorientiertes Instrument genutzt werden kann. Gerade weil der Bericht am Ende der Induktionsphase eine formale Beurteilungsfunktion hat, sollte er zugleich so gestaltet sein, dass er professionelle Weiterentwicklung anregt und nicht nur rückblickend bewertet.

C2.5 Hochschulveranstaltungen und Professionalisierung der Quereinsteigenden

C2.5.1 Einstieg und Orientierung: Die Einführungswochen

Evaluierungsfrage 5a: Wie schätzen Quereinsteigende die Einführungswochen des Hochschullehrgangs an der Pädagogischen Hochschule ein?

Zum Erhebungszeitpunkt t_0 hatten 122 der 179 befragten Quereinsteigenden den Selbstlernkurs (MOOC) bereits absolviert und konnten diesen entsprechend beurteilen. Die Bewertung fällt insgesamt positiv aus. 71.9 % der Teilnehmenden erachteten den Selbstlernkurs als gut oder sehr gut. Nur in 0.8 % der Fälle fällt das Urteil ungenügend aus. Zentrale Einzelaspekte wie Stoffumfang, Themenaufteilung, Benutzungsfreundlichkeit, technische und didaktische Umsetzung sowie theoretische Grundlagen werden mehrheitlich positiv eingeschätzt. Besonders positiv wird die verwendete Sprache beurteilt, die 87.6 % als gut oder sehr gut bewerten.

Gleichzeitig zeigen die offenen Rückmeldungen auch Weiterentwicklungspotenzial. Kritisch genannt werden vereinzelt die Übersichtlichkeit und die Struktur des Kurses sowie der Wunsch, Inhalte zusätzlich in anderer Form, etwa als Skript, zur Verfügung zu haben. Mehrfach wird zudem der Umfang des Kurses thematisiert. Einige Teilnehmende empfinden die Stoffmenge für eine Woche als zu groß und regen an, den Kursbeginn früher anzusetzen beziehungsweise die Inhalte über einen längeren Zeitraum zugänglich zu machen. Der Schul- und Praxisbezug wird in den geschlossenen Fragen im Vergleich zu anderen Aspekten zwar am kritischsten beurteilt, jedoch gleichwohl von 64.4 % der Quereinsteigenden als gut oder sehr gut eingeschätzt. Auch

in den offenen Rückmeldungen wird der Praxisbezug einerseits positiv hervorgehoben, während andererseits zugleich eine noch stärkere Anwendbarkeit der Inhalte gewünscht wird. Das Anspruchsniveau wird von 43.7 % als genau richtig eingeschätzt. 36.1 % geben jedoch an, sich eher oder deutlich unterfordert gefühlt zu haben. Besonders geschätzt werden in den offenen Antworten vor allem die Themen *Schulrecht*, *Classroom Management* sowie *Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung*. Gleichzeitig werden einzelne dieser Themen auch als Bereiche genannt, die aus der Sicht einiger Befragter noch stärker vertieft werden sollten.

Die Präsenzwoche war zum Erhebungszeitpunkt t_0 von 129 der 179 befragten Personen bereits absolviert worden. Auch sie wird insgesamt tendenziell positiv bewertet. 64.6 % der Teilnehmenden beurteilen die Präsenzwoche als gut oder sehr gut. In 4.7 % der Antworten fällt die Einschätzung hingegen ungenügend aus. Besonders positiv wird erneut die verwendete Sprache eingeschätzt. Ebenfalls mehrheitlich positiv bewertet werden die zeitliche Planung, die didaktische Umsetzung und der Stoffumfang. Etwas zurückhaltender fallen die Einschätzungen zu den theoretischen Grundlagen, zum Bezug zur Unterrichts- und Schulpraxis sowie zur Aufteilung der Themen aus. Wie beim Selbstlernkurs zeigt sich auch hier, dass der Praxisbezug für die Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung hat. Er wird häufig als Stärke hervorgehoben, zugleich aber auch als Bereich benannt, der weiter ausgebaut werden könnte.

Neben den inhaltlichen Aspekten spielen die soziale und die organisatorische Dimension der Präsenzwoche eine wichtige Rolle. Eine große Mehrheit fühlte sich (eher) gut betreut und konnte Kontakte zu anderen Teilnehmenden knüpfen. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wird in den offenen Rückmeldungen wiederholt als beizubehaltendes Element genannt. Zugleich wünschen sich einige Teilnehmende zusätzliche Möglichkeiten zur Vernetzung sowie eine teilweise veränderte Aufteilung von Präsenz- und Onlinephasen, um Pendelwege zu reduzieren und den Austausch zu erleichtern.

Die inhaltliche Verknüpfung zwischen Selbstlernkurs und Präsenzwoche wird mehrheitlich positiv, aber nicht durchgängig unkritisch beurteilt. 65.8 % empfinden die Verknüpfung als eher bis völlig gelungen; ebenso viele stimmen der Aussage, dass die Inhalte der beiden Wochen aufeinander abgestimmt waren, eher zu. Als kritischer erweisen sich inhaltliche Überschneidungen, die begrenzte Möglichkeit, Fragen zum Selbstlernkurs zu stellen, sowie der Schultyp. Nur 54.7 % sind eher der Ansicht, dass die Inhalte des Selbstlernkurses auf diejenigen Schultypen bezogen wurden, in denen sie mehrheitlich unterrichten werden.

Für 98 Quereinsteigende war der Besuch an der eigenen Schule ein wichtiges Element der Präsenzwoche. Viele lernten dabei die Schulleitung, das Kollegium, ihre Mentorin beziehungsweise ihren Mentor sowie die Räumlichkeiten kennen. Ein großer Anteil fühlte sich an der Schule willkommen und auch die zukünftige Zusammenarbeit mit der Mentorin beziehungsweise dem Mentor wird mehrheitlich positiv eingeschätzt. In den offenen Rückmeldungen wird der Präsenztag an der Schule häufig als Highlight oder beizubehaltendes Element beschrieben, vereinzelt aber auch hinsichtlich Organisation und Planung kritisiert. Das Anspruchsniveau der Präsenz-

woche wird von 52.4 % als genau richtig eingeschätzt, während sich 32.3 % eher oder deutlich unterfordert fühlten.

Die beiden Einführungswochen werden mehrheitlich positiv beurteilt. Sie bestärken viele Quereinsteigende in ihrem Berufswunsch und bestätigen ihre Entscheidung für den Quereinstieg. Zudem berichten viele Teilnehmende, dass sie in den Einführungswochen ihre bisherigen beruflichen Kompetenzen als relevant für den Lehrberuf hätten erkennen können und ihre Berufsbiografie als Bereicherung für das Schulteam verstanden worden sei. Auch die vorgängige Kommunikation wird mehrheitlich positiv beurteilt, insbesondere hinsichtlich rechtzeitiger Information, Transparenz und Erreichbarkeit von Ansprechpersonen.

Die beiden Einführungswochen werden von den Quereinsteigenden insgesamt mehrheitlich positiv bewertet und tragen dazu bei, Motivation, Rollenklarheit und die Bestätigung des Berufswunsches zu stärken. Sowohl der Selbstlernkurs als auch die Präsenzwoche werden überwiegend als gut oder sehr gut eingeschätzt, wobei insbesondere Sprache, Betreuung, Austauschmöglichkeiten und der Besuch an der eigenen Schule positiv hervorgehoben werden. Zugleich zeigen sich Weiterentwicklungspotenziale, insbesondere beim Umfang und der Struktur des Selbstlernkurses, bei der Abstimmung zwischen Selbstlern- und Präsenzphase sowie beim Bezug zu Unterrichtspraxis und Schultypen. Insgesamt erweisen sich die Einführungswochen damit als wichtige Orientierungs- und Bestärkungsphase, deren praktische Anschlussfähigkeit und organisatorische Ausgestaltung weiter geschärft werden könnten.

C2.5.2 Studienbedingungen und Unterstützung an der Pädagogischen Hochschule

Evaluierungsfrage 5b: Wie schätzen Quereinsteigende die Studienbedingungen und die Unterstützung an der Pädagogischen Hochschule ein?

Der Hochschullehrgang bildet einen zentralen Bestandteil des Quereinstiegsprogramms. Grundsätzlich ist damit die Erwartung verbunden, dass Quereinsteigende den Hochschullehrgang besuchen, um professionelle Kompetenzen als Lehrperson zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln. Zugleich findet der Hochschullehrgang unter besonderen Rahmenbedingungen statt, da die Quereinsteigenden parallel bereits unterrichten und teilweise zusätzlich private Verpflichtungen übernehmen. Entsprechend stellt sich nicht nur die Frage, ob der Hochschullehrgang absolviert wird, sondern auch diejenige, wie er zeitlich, organisatorisch und inhaltlich mit der schulischen Tätigkeit und weiteren Verpflichtungen vereinbar ist.

Über die Messzeitpunkte hinweg zeigt sich, dass ein großer Teil der Quereinsteigenden den Hochschullehrgang besucht. Zu t_1 geben 81.7 % an, den Lehrgang zu absolvieren, zu t_2 sind es 77.8 % und zu t_3 75.8 %. Gleichzeitig steigt der Anteil jener Personen, die nicht am Hochschullehrgang teilnehmen, von 9.6 % zu t_1 auf 13.2 % zu t_2 und 23.0 % zu t_3. Dies verweist darauf, dass sich innerhalb der Gruppe der Quereinsteigenden unterschiedliche Verläufe abzeichnen. Während viele den Hochschullehr-

gang parallel zur schulischen Tätigkeit absolvieren, nehmen andere nicht daran teil oder setzen ihn offenbar nicht im vorgesehenen Umfang fort.

Am häufigsten besuchen die Quereinsteigenden den Hochschullehrgang zu t_0 in Mathematik (29.1 %) und Deutsch (14.0 %). Weitere relevante Fächer sind Biologie und Umweltbildung (7.3 %), Physik (6.7 %), Englisch sowie Kunst und Gestaltung (je 6.1 %) und Informatik (5.0 %). Damit zeigt sich eine deutliche Konzentration auf einzelne Unterrichtsfächer, insbesondere auf Mathematik.

Der zeitliche Aufwand für den Hochschullehrgang liegt zu t_1 und t_2 durchschnittlich bei etwa sechs bis acht Stunden pro Woche. Darüber hinaus wurden zu den Messzeitpunkten unterschiedliche Aspekte des Studienumfangs erfasst. Zu t_1 berichten die Quereinsteigenden, zwischen einer Lehrveranstaltung und 25 Lehrveranstaltungen zu besuchen. Im Durchschnitt werden fünf Lehrveranstaltungen belegt. Zu t_2 wurde erhoben, wie viele ECTS-AP die Quereinsteigenden im laufenden Semester belegen. Dieser Umfang liegt durchschnittlich bei rund 12 ECTS-AP. Zu t_3, also zwei Jahre nach Beginn des Programms, wurde hingegen danach gefragt, wie viele ECTS-AP bis zum Abschluss des Studiums noch zu absolvieren sind. Im Durchschnitt sind dies knapp 30 ECTS-AP, also die Hälfte der ECTS-AP des Hochschullehrgangs. Die Angaben beschreiben damit unterschiedliche Perspektiven auf Studienbelastung und Studienfortschritt und lassen sich nicht unmittelbar als Verlauf derselben Kennzahl vergleichen. Insgesamt verweisen sie jedoch auf eine deutliche Heterogenität hinsichtlich investierter Lernzeit, aktuellem Studienumfang und verbleibendem Studienumfang.

Neben dem zeitlichen Umfang ist die organisatorische Vereinbarkeit des Hochschullehrgangs mit der schulischen Tätigkeit bedeutsam. Zu t_1 und t_2 wird der Hochschullehrgang im Durchschnitt als eher bewältigbar eingeschätzt. Zugleich zeigen die breiten Verteilungen auf die Antwortkategorien, dass die Erfahrungen der Quereinsteigenden deutlich variieren. Zu t_2 beurteilt ein großer Teil der Befragten die Planbarkeit positiv. Herausforderungen ergeben sich jedoch durch unvorhergesehene Ereignisse am Schulstandort, familiäre Verpflichtungen, begrenzte zeitliche Ressourcen sowie kurzfristige Änderungen oder organisatorische Anforderungen seitens der Pädagogischen Hochschule. Hinzu kommt, dass die Quereinsteigenden zu t_1 teilweise angeben, nicht genügend Zeit für die Vorbereitung auf den Hochschullehrgang zu finden. Gleichzeitig deuten die Befunde nicht darauf hin, dass sie grundsätzlich Schwierigkeiten mit der Rolle als Studierende haben. Konzentration während der Lehrveranstaltungen, das Merken zentraler Informationen und das Verstehen der Erklärungen der Lehrenden werden insgesamt nicht als zentrale Problembereiche sichtbar.

Die Ergebnisse zu den Beratungsangeboten, die an den Pädagogischen Hochschulen bestehen, zeigen ein uneinheitliches Bild. Zwar berichtet knapp die Hälfte der befragten Quereinsteigenden, dass an ihrer Pädagogischen Hochschule mindestens ein entsprechendes Beratungsangebot vorhanden sei. Zugleich gibt die andere Hälfte jedoch an, dass kein Angebot bestehe, dass ihnen ein solches Angebot nicht bekannt sei oder dass sie hierzu keine Angabe machen könnten. Damit wird deutlich, dass Beratungsangebote nicht für alle Quereinsteigenden gleichermaßen sichtbar oder zugänglich erscheinen.

Dort, wo Beratungsangebote genannt werden, lassen sich unterschiedliche Formate feststellen. Dazu zählen insbesondere offene Sprechstunden und Gruppencoachings, teilweise auch Kombinationen dieser Angebote. Daneben werden weitere Formen wie Online-Beratung, informelle Austauschmöglichkeiten oder Beratungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen erwähnt. Individuell zugewiesene Coachingpersonen an der Pädagogischen Hochschule werden demgegenüber seltener genannt.

Auch die Nutzung der Angebote fällt unterschiedlich aus. Gruppencoachings werden vergleichsweise regelmäßig wahrgenommen, während offene Sprechstunden und individuelle Beratungsformate eher punktuell beziehungsweise nach Bedarf genutzt werden. Unterrichtsbesuche durch Lehrende der Pädagogischen Hochschule spielen hingegen kaum eine Rolle. Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass Beratungsangebote im Hochschullehrgang zwar vorhanden sind, Sichtbarkeit, Ausgestaltung und Nutzung jedoch deutlich variieren.

Der Hochschullehrgang ist ein zentraler Bestandteil des Quereinstiegsprogramms und wird parallel zur schulischen Tätigkeit absolviert. Die Befunde verweisen auf unterschiedliche Verläufe, Studienumfänge und Studienfortschritte innerhalb der Gruppe der Quereinsteigenden. Die Vereinbarkeit mit schulischen, familiären und hochschulorganisatorischen Anforderungen wird insgesamt als eher bewältigbar eingeschätzt, stellt für einen Teil der Befragten jedoch eine Herausforderung dar. Beratungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen sind vorhanden, erscheinen aber nicht für alle Quereinsteigenden gleichermaßen sichtbar, zugänglich oder relevant.

C2.5.3 Professionalisierung, Lehrveranstaltungen und institutionelle Einbettung des Hochschullehrgangs

Evaluierungsfrage 5c: Wie schätzen Quereinsteigende Professionalisierung, Lehrveranstaltungen und institutionelle Einbettung des Hochschullehrgangs an den Pädagogischen Hochschulen ein?

Die Einschätzungen der Quereinsteigenden zum Hochschullehrgang an den Pädagogischen Hochschulen fallen insgesamt differenziert aus. Der Lehrgang wird in mehreren Dimensionen bewertet: Hinsichtlich seines Beitrags zur Professionalisierung, der Praxisnähe und der Relevanz der Lehrveranstaltungen sowie seiner Einbettung in die schulischen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Die globale Beurteilung des Hochschullehrgangs fällt insgesamt mehrheitlich positiv aus, erweist sich zu t_3 jedoch als etwas zurückhaltender als zu t_2. Während zu t_2 noch rund die Hälfte der Quereinsteigenden den Hochschullehrgang als gut oder sehr gut bewertet, ist dieser Anteil zu t_3 etwas geringer.

Ein zentraler Bezugspunkt dieser Einschätzung ist das Verhältnis von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und professionellem Handeln in Schule und Unterricht. Inhaltlich stehen die Quereinsteigenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Überlegungen grundsätzlich positiv gegenüber. Sie erkennen den Wert

wissenschaftlicher Fachliteratur für professionelles Handeln in Schule und Unterricht an. Diese grundsätzliche Offenheit gegenüber Theorie und Wissenschaft bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, dass der Hochschullehrgang als Beitrag zur Professionalisierung verstanden werden kann.

Auch die Lehrveranstaltungen selbst werden über die Messzeitpunkte hinweg grundsätzlich als praxisbezogen und für professionelles Handeln relevant eingeschätzt. Zu Beginn des Hochschullehrgangs werden insbesondere der Bezug zur Schulpraxis und die Bedeutung der Inhalte für das eigene professionelle Handeln positiv bewertet. Dieses Muster setzt sich zu t_2 fort und fällt dort teilweise noch deutlicher aus. Zu t_3 zeigt sich jedoch eine etwas kritischere Einschätzung. Während Praxisbezug und professionelle Relevanz weiterhin erkennbar bleiben, werden Transfer, Problemlösebezug und Passung zu den Anforderungen professioneller Lehrpersonen zurückhaltender beurteilt. Zudem wird zu t_3 häufiger berichtet, dass Aufträge primär zur Erfüllung hochschulischer Anforderungen bearbeitet würden. Insgesamt ergibt sich damit eine grundsätzlich positive, im Verlauf aber etwas kritischere Wahrnehmung der Lehrveranstaltungen. Die hohe Streuung der Antworten lässt vermuten, dass unterschiedliche Erfahrungen, Bedarfslagen und Erwartungen die Einschätzung der Lehrveranstaltungen mitprägen.

Eine wichtige Rolle spielen auch die beteiligten Akteurinnen und Akteure. Die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen werden von den Quereinsteigenden mehrheitlich so eingeschätzt, dass sie auf die Doppelrolle der Quereinsteigenden als Studierende und Lehrpersonen Rücksicht nehmen und pädagogische Erfahrungen in die Lehrveranstaltungen einbeziehen. Weniger deutlich zeigt sich hingegen, dass frühere berufliche Erfahrungen außerhalb der Schule in den Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden.

Daneben sind im Zusammenhang mit dem Hochschullehrgang die Schulleitungen relevant. Aus der Sicht vieler Quereinsteigender ermöglichen sie den Besuch des Hochschullehrgang vor allem organisatorisch und erkennen dessen Wert für die Professionalisierung grundsätzlich an. Gleichzeitig wird der Hochschullehrgang von den Schulleitungen nur in beschränktem Maß aktiv eingefordert. Die Ergebnisse legen damit die Vermutung nahe, dass Schulleitungen den Hochschullehrgang eher unterstützend ermöglichen als steuernd vorantreiben. Zugleich wird jedoch auch deutlich, dass diese Unterstützung und diese Anerkennung nicht von allen Quereinsteigenden gleichermaßen wahrgenommen werden.

Was die institutionelle Kooperation und die Abstimmung zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren anbelangt, so fallen die Einschätzungen eher kritisch aus. Insbesondere die Koordination zwischen Pädagogischer Hochschule, Bildungsdirektion und Schule erscheint aus der Sicht vieler Quereinsteigenden als ausbaufähig.

Insgesamt wird der Hochschullehrgang als grundsätzlich bedeutsamer Bestandteil des Quereinstiegsprogramms sichtbar, dessen Relevanz für die Professionalisierung von vielen Quereinsteigenden anerkannt wird. Gleichzeitig zeigen sich Herausforderungen hinsichtlich zeitlicher Belastung, individueller Studienverläufe, Transfer in die Unterrichtspraxis sowie institutioneller Abstimmung.

C2.6 Einschätzung des Quereinstiegsprogramms von Akteurinnen und Akteuren aus der schulischen Begleitung

C2.6.1 Einschätzung des Quereinstiegsprogramms und der Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden aus der Sicht der Direktorinnen und Direktoren

Evaluierungsfrage 6a: Wie schätzen Direktorinnen und Direktoren das Quereinstiegsprogramm und die Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden ein?

Die Befragung der Direktorinnen und Direktoren aus dem Frühjahr 2024 gewährt neben der Selbstwahrnehmung der Quereinsteigenden eine weitere Perspektive auf Quereinsteigende und die Umsetzung des Programms. Die Teilnahmezahlen von Direktorinnen und Direktoren aus Schulen mit und ohne Quereinsteigende in der Onlinebefragung übersteigen die Stichprobenzahlen der Quereinsteigenden selbst. Dies unterstreicht das Interesse nicht nur von Personen, die Schulen mit Quereinsteigenden leiten, sondern auch allgemein von Direktorinnen und Direktoren, die sich zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung äußern möchten.

Die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden an ihren Schulen bestätigen, dass der primäre Grund für die Anstellung von Quereinsteigenden der dringende Bedarf an Lehrpersonen an ihrer Schule gewesen sei und weniger, dass sie vom Quereinstiegsprogramm überzeugt seien. Des Weiteren schätzen sie die Zusammenarbeit mit den Bildungsdirektionen und den Pädagogischen Hochschulen eher kritisch ein. Die Rückmeldungen der Quereinsteigenden (Evaluierungsfrage 5c) weisen ebenfalls auf eine nicht vollständige Passung der Angebote der Pädagogischen Hochschulen hin.

Die Wahrnehmungen von Direktorinnen und Direktoren zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung wurden entlang von drei Bereichen analysiert: Mit Blick auf (a) den Beitrag für die Schule, das Kollegium und die Schülerinnen und Schüler, (b) die Quereinsteigenden selbst und (c) die Vorbehalte gegenüber dem Quereinstieg. Die Ergebnisse zu den Wahrnehmungen wurden für Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende an ihren Schulen unterschieden. Aufschlussreich ist, dass sich Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden an ihren Schulen sehr differenziert äußern. (a) Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende an ihrer Schule erkennen den Mehrwert an, den eine Einbindung von Quereinsteigenden für das Team mit sich bringt, z. B. die Förderung der Diversität im Kollegium oder das Einbringen nicht vorhandener Kompetenzen. (b) Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden bestätigen positive Eindrücke von den Quereinsteigenden und charakterisieren sie als engagierte, akzeptierte und weiterbildungsinteressierte Lehrpersonen. Diese Wahrnehmungen sind signifikant positiver als die Wahrnehmungen von Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende. (c) Es scheint allerdings, als könnten Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden nicht alle Vorbehalte zu den Herausforderungen entkräften. So teilen sie beispielsweise die Ansicht, dass mit dem Quereinstieg im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrpersonen ein herausfordernderer Professionali-

sierungsprozess verbunden sei und dass viele alternative Zugangswege zum Beruf als Lehrperson zu Konkurrenzdenken im Kollegium führen könnten. Die wahrgenommenen Vorbehalte zwischen Direktorinnen und Direktoren mit und ohne Quereinsteigende unterscheiden sich signifikant. So sind die Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende jeweils noch kritischer als jene mit Quereinsteigenden. Beispielsweise stimmen Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende der Aussage, dass Quereinsteigende nicht für die Tätigkeit als Lehrperson geeignet seien, weil ihnen das didaktische Handwerkszeug fehle, im Durchschnitt eher zu. Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden stimmen dieser Aussage hingegen im Durchschnitt eher nicht zu.

Die Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden an ihrer Schule sind nach eigener Auskunft aktiv darum bemüht, Quereinsteigende einzubinden, und treffen sich sowohl formell als auch informell mit ihnen. Sie sehen sich als Ansprechperson für die Quereinsteigenden, initiieren Austauschmöglichkeiten mit Kolleginnen und Kollegen und unterstützen Quereinsteigende organisatorisch. Sie gehen davon aus, dass die Professionalisierung von Quereinsteigendem im Kollegium erfolgen müsse. Zudem erkennen sie (eher) die Bedeutung von Quereinsteigenden und ihre Kompetenzen im Kollegium an.

Zusammengefasst sehen sowohl Direktorinnen und Direktoren mit Quereinsteigenden an ihrer Schule als auch Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende an ihrer Schule die Vorteile für die Schule. Die Vorteile, die eine Teilnahme am Quereinstiegsprogramm für die Personen hat, schätzen die Direktorinnen und Direktoren, die zum Befragungszeitpunkt Quereinsteigende an ihrer Schule beschäftigen, signifikant positiver ein als Direktorinnen und Direktoren ohne Quereinsteigende. Die Direktorinnen und Direktoren teilen allerdings Vorbehalte gegenüber dem Quereinstieg und stimmen je nach Thema den Herausforderungen unterschiedlich stark und mit signifikanten Unterschieden zu.
Direktorinnen und Direktoren unterstützen nach eigener Auskunft die Professionalisierung von Quereinsteigenden an den Schulen auf verschiedene Weise, z. B. in formellen und informellen Treffen sowie bei der Schaffung der passenden Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Quereinsteigenden und den Kolleginnen und Kollegen.

C2.6.2 Einschätzung des Quereinstiegsprogramms und der Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden aus der Sicht der Mentorinnen und Mentoren

Evaluierungsfrage 6b: Wie schätzen Mentorinnen und Mentoren das Quereinstiegsprogramm und die Zusammenarbeit mit Quereinsteigenden ein?

Für die Mentorinnen und Mentoren lassen sich die Ergebnisse aus der Onlinebefragung in drei Bereichen zusammenfassen:

(a) In Bezug auf die Intensität und das Setting der Betreuung, geben die Mentorinnen und Mentoren an, ihre Mentees regelmäßig zu besuchen und bei ihnen zu

hospitieren. Auch wenn die Stichproben der Mentorinnen und Mentoren und der Quereinsteigenden unabhängig voneinander befragt wurden und keine Zuordnung möglich ist, geben die Ergebnisse Hinweise auf besprochene Themen. Bezüglich der gemeinsam besprochenen Themen decken sich die Informationen von Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren. Sie sind primär unterrichtsbezogen, z. B. betreffend die Unterrichtsmethoden, die Unterrichtsvorbereitung und die Klassenführung. Die Mentorinnen und Mentoren schätzen im Durchschnitt die Zusammenarbeit mit ihren Mentees positiv ein und wünschen sich mehr Zeit für die Betreuung. Eine kleine Gruppe der Mentorinnen und Mentoren nimmt einen Konflikt mit der Doppelrolle wahr und berichtet von Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Qualität der Arbeit von Quereinsteigenden.

(b) Die Mentorinnen und Mentoren schätzten bezüglich der Kompetenzen von Quereinsteigenden positiv ein, dass diese sich für den Beruf als Lehrperson engagieren sowie mit Eltern und Schülerinnen und Schülern zurechtkommen. Allerdings sind die Mentorinnen und Mentoren von deren pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen – und somit jenen Kompetenzen, die im Quereinstiegsprogramm besonders gefördert werden sollen – eher nicht überzeugt.

(c) Für das Mentoring von Quereinsteigenden in der Induktionsphase ist für Mentorinnen und Mentoren ein Hochschullehrgang im Umfang von 30 ECTS-AP erforderlich. Bis zum Jahr 2029/30 besteht eine Übergangsfrist zur Erlangung dieser Qualifikation. Zum Zeitpunkt der Onlinebefragung der Mentorinnen und Mentoren im Frühjahr 2024 hatte ein großer Teil der Teilnehmenden diese einschlägige Ausbildung noch nicht abgeschlossen und zudem geringe eigene Unterrichtserfahrung. Die spezifische Qualifizierung als Mentorin beziehungsweise als Mentor wäre jedoch eine wichtige Voraussetzung, um die mit dem Mentoring einhergehenden Aufgaben zu kennen und diese kompetent wahrnehmen zu können. In Bezug auf den Quereinstieg geben mehr als 17 % der Mentorinnen und Mentoren an, ihre Aufgaben eher schlecht oder mittelmäßig zu kennen. Die Analysen deuten an, dass dieser Mangel durch langjährige Erfahrung ausgeglichen werden kann. Ein weiterer Befund bezieht sich auf die Beanspruchung von Mentorinnen und Mentoren. Es zeigte sich, dass sich eine kleine Gruppe Mentorinnen und Mentoren durch die Tätigkeit belastet fühlt.

Zusammengefasst unterstützen Mentorinnen und Mentoren die Professionalisierung von Quereinsteigenden an den Schulen – wie auch die Direktorinnen und Direktoren – auf verschiedene Weise, z. B. in formellen und informellen Treffen sowie Hospitationen. Die im Mentoring besprochenen Themen adressieren fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen der Quereinsteigenden, von deren Ausprägung die Mentorinnen und Mentoren nicht vollumfänglich überzeugt zu sein scheinen.

C3 Fokus auf die Person

C3.1 Individuelle Voraussetzungen der Quereinsteigenden

Evaluierungsfrage 7: Welche individuellen Voraussetzungen bringen Quereinsteigende in das Quereinstiegsprogramm mit?

Die persönlichen Voraussetzungen der Quereinsteigenden bilden einen wichtigen Kontext für die Einordnung der weiteren Evaluierungsergebnisse. Sie geben Hinweise darauf, mit welchen Motiven, Überzeugungen, Vorerfahrungen sowie beruflichen und privaten Rahmenbedingungen die Quereinsteigenden das Programm absolvieren.

Bei den Berufswahlmotiven zeigt sich, dass der Einstieg in den Lehrberuf bei den Quereinsteigenden vor allem durch intrinsische Motive geprägt ist. Besonders bedeutsam sind die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, das Interesse am zertifizierten Unterrichtsfach, der Wunsch nach einer vielseitigen Tätigkeit sowie die Möglichkeit, Einfluss auf die nächste Generation zu nehmen. Daneben spielen auch einzelne extrinsische Motive eine Rolle, insbesondere das selbstständige Arbeiten als Lehrperson sowie die Vereinbarkeit des Berufs mit Familienverpflichtungen. Insgesamt zeigen sich äußere Rahmenbedingungen jedoch weniger deutlich als inhaltliche, pädagogische und tätigkeitsbezogene Gründe.

Die Motive für die Entscheidung, das Quereinstiegsprogramm im Sommer 2023 zu wählen, fallen heterogener aus als die allgemeinen Berufswahlmotive. Wesentlich scheint, dass der Quereinstieg für viele Befragte mit einem neuen Lebensabschnitt verbunden ist. Ebenfalls bedeutsam sind die Überzeugung, dass Lehrpersonen vor dem Unterrichten andere Berufserfahrungen sammeln sollten, sowie der Wunsch, Lehrperson zu werden, obwohl die bisherige berufliche Situation als gut beschrieben wird. Der Quereinstieg erscheint damit weniger als Ausweg aus einer fehlenden beruflichen Perspektive, sondern vielmehr als Möglichkeit, einen biografisch anschlussfähigen Wechsel in den Beruf als Lehrperson zu vollziehen. Gleichzeitig zeigen die Antworten, dass nicht alle Entscheidungsgründe gleichermaßen bedeutsam sind. Mittlere und stärker streuende Einschätzungen finden sich etwa bei der Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation, bei der Aussage, das Quereinstiegsprogramm sei im Vergleich zum Lehramtsstudium der einfachere Weg, oder beim Rat von Familie sowie Freundinnen und Freunden. Deutlich weniger relevant sind Gründe wie fehlende alternative berufliche Optionen, die Nützlichkeit des Abschlusses für andere berufliche Tätigkeiten, die COVID-19-Pandemie als Auslöser oder die Notwendigkeit des Abschlusses für einen bestehenden Dienstvertrag. Insgesamt spricht dies für ein abgestuftes Motivprofil. Der Quereinstieg wird vor allem als bewusster beruflicher und biografischer Schritt in den Lehrberuf verstanden, während pragmatische oder äußere Gründe zwar vorkommen, aber für die Mehrheit weniger handlungsleitend erscheinen.

Bei den Überzeugungen zum Unterrichten zeigen sich deutliche Hinweise auf konstruktivistische Orientierungen. Die Quereinsteigenden stimmen insbesondere Aussagen zu, die das selbstständige Denken, das Finden eigener Lösungen und die

aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Inhalten betonen. Gleichzeitig fällt die Zustimmung nicht bei allen konstruktivistisch ausgerichteten Aussagen gleich stark aus. Weniger eindeutig wird etwa die Aussage bewertet, dass Aufgaben gestellt werden sollen, für die es keine offensichtliche Lösung gibt. Dies deutet darauf hin, dass konstruktivistische Überzeugungen zwar vorhanden sind, aber nicht durchgängig in einer stark ausgeprägten Form auftreten. Zudem finden auch transmissive Überzeugungen Zustimmung, etwa in Bezug darauf, den richtigen Lösungsweg zu zeigen oder Inhalte und Konzepte so aufzubereiten, dass Schülerinnen und Schüler sie schnell begreifen. Die Befunde sprechen damit weniger für ein eindeutig konstruktivistisches oder transmissives Profil, sondern eher für ein gemischtes Überzeugungsmuster. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass Selbstauskünfte zu Unterrichtsüberzeugungen auch durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein können. Gerade konstruktivistische Überzeugungen entsprechen gängigen professionellen Erwartungen an zeitgemäßen Unterricht. Die Ergebnisse beziehen sich daher auf selbstberichtete Überzeugungen. Es ist nicht bekannt, inwiefern diese die Unterrichtsgestaltung tatsächlich prägen.

Für die Einordnung der Gesamtevaluierung ist zudem wichtig, unter welchen pädagogischen und beruflichen Rahmenbedingungen die Quereinsteigenden das Programm absolvieren. Mehr als die Hälfte der Quereinsteigenden verfügen bereits über pädagogische Vorerfahrungen. Diese wurden insbesondere in der Nachhilfe, im Unterricht an öffentlichen und privaten Schulen sowie in weiteren pädagogischen Kontexten gesammelt. Im Durchschnitt berichten die Befragten mit entsprechenden Erfahrungen von mehreren Jahren Unterrichtserfahrung und einem substanziellen wöchentlichen Unterrichtsumfang. Allerdings variieren diese Erfahrungen deutlich hinsichtlich des Kontexts, der Dauer und des zeitlichen Umfangs.

Neben der Unterrichtstätigkeit und dem Hochschullehrgang geht ein kleinerer, aber nicht unerheblicher Teil der Befragten einer weiteren beruflichen Tätigkeit nach. Der zeitliche Umfang liegt im Median bei rund zehn Wochenstunden, variiert zwischen den Personen jedoch deutlich.

Hinzu kommen private Rahmenbedingungen. Je nach Messzeitpunkt geben rund die Hälfte bis zwei Drittel der Quereinsteigenden an, Betreuungsverpflichtungen für Kinder, Partnerinnen und Partner, Eltern oder andere Personen zu übernehmen. Der zeitliche Aufwand hierfür ist sehr unterschiedlich und liegt bei vielen Personen in einem erheblichen Umfang. Insgesamt wird damit deutlich, dass ein Teil der Quereinsteigenden den Einstieg in den Lehrberuf unter komplexen Rahmenbedingungen gestaltet. Neben Unterricht und Hochschullehrgang können weitere Erwerbstätigkeit und Betreuungsverpflichtungen zusätzliche Anforderungen darstellen, die bei der Bewertung des Programmverlaufs und der Belastungssituation berücksichtigt werden sollten.

Die Quereinsteigenden bringen vielfältige persönliche Voraussetzungen in das Programm ein. Ihre Berufswahl ist vor allem durch das Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, am Unterrichtsfach sowie an einer vielseitigen pädagogischen Tätigkeit geprägt. Der Quereinstieg erscheint überwiegend als bewusster biografischer und beruf-

licher Schritt in den Lehrberuf. Zugleich zeigen sich gemischte Unterrichtsüberzeugungen, pädagogische Vorerfahrungen in unterschiedlichem Umfang sowie teils komplexe berufliche und private Rahmenbedingungen. Diese Ausgangslagen sind für die Einordnung des Programmverlaufs, der Belastungssituation und der weiteren Evaluierungsergebnisse zentral.

C3.2 Kompetenzbereiche von Quereinsteigenden

Evaluierungsfrage 8: Wie schätzen Quereinsteigende ihre eigenen Kompetenzen ein und welchen kompetenzbezogenen Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen sie?

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Kompetenzen zeigen, dass Quereinsteigende ihre Kompetenz – anders als in der Studie von Beer et al. (2025) – nicht überwiegend hoch einschätzen. Das heißt, es sind keine Deckeneffekte zu beobachten. Auch nach zwei Jahren im Quereinstieg schätzen sich die Quereinsteigenden im Durchschnitt nur in 30 % der erfragten Kompetenzfacetten als hochkompetent ein (Mittelwert von 4 oder höher). Allerdings schätzen sie ihre Kompetenzen auch zu Beginn des Quereinstiegs, das heißt noch ohne jegliche professionelle Lehrpersonenausbildung, im Durchschnitt in den meisten Facetten als moderat ein. Zudem liegt kein Vergleich mit der Einschätzung von regulären Lehramtsstudierenden vor. Im Einklang mit Ergebnissen von Barany et al. (2020) schätzen die Quereinsteigenden ihre Kompetenz neben den fachlichen Inhalten für das zertifizierte Unterrichtsfach über alle Messzeitpunkte hinweg auch in der Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, in der Vermittlung von Werten, in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sowie in der (Selbst-)Reflexion im Vergleich zu den übrigen Kompetenzfacetten am höchsten ein. Wie sowohl der Querschnitt-[27] als auch Längsschnittvergleich zeigt, wächst die Kompetenzwahrnehmung über das erste und auch das zweite Jahr im Quereinstieg an. Die geringste Kompetenz schreiben sich die Quereinsteigenden durchgängig – auch nach zwei Jahren noch – in der Durchführung interner und externer Evaluationen und der Implementierung der Ergebnisse, im Schulrecht, in Schulmanagement, Schuladministration und Schulverwaltung sowie im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und in heterogenen Lerngruppen zu.

Die 33 Personen, die im Längsschnitt untersucht wurden, das heißt innerhalb des ersten Jahres im Quereinstieg zu allen drei Messzeitpunkten an der Befragung teilnahmen, hatten alle mit dem Hochschullehrgang begonnen. Auch bei ihnen zeigt sich, dass die Kompetenzeinschätzung nach einem Jahr höher ist als zu Beginn. Das Muster der Entwicklung ist teilweise jedoch unterschiedlich. Beispielsweise werden spezifische Kompetenzfacetten, wie der Umgang mit Diversität oder der Umgang mit

27 Mit Querschnittvergleich ist gemeint, dass die Werte der sich nur teilweise überschneidenden Stichproben zu den jeweiligen Messzeitpunkten verglichen werden (Kapitel B2.1.3). Der Längsschnittvergleich bezieht sich demgegenüber auf diejenigen 33 Quereinsteigenden, die über das erste Jahr hinweg zu allen drei Meszeitpunkten (t_0, t_1, t_2) an der Befragung teilgenommen hatten.

schwierigen Situationen, nach drei Monaten als weniger stark ausgeprägt wahrgenommen als zu Beginn der Ausbildung. In anderen Kompetenzfacetten wie dem wissenschaftlichen Arbeiten oder der Verbindung von Wissenschaft und Praxis schätzen sich Quereinsteigende nach drei Monaten hingegen kompetenter ein als zu Beginn und am Ende. Zudem bleibt der wahrgenommene Entwicklungs- und Informationsbedarf trotz wachsender Kompetenzwahrnehmung im moderaten bis hohen Bereich.

Sowohl im Querschnitt- als auch im Längsschnittvergleich hat sich gezeigt, dass der Bedarf bei einer Mehrheit der eingeschätzten Kompetenzfacetten nach einem Jahr im Quereinstieg ähnlich hoch wie zu Beginn oder höher eingeschätzt wird. Die Längsschnittdaten zeigen, dass der Bedarf drei Monate nach Beginn des Quereinstiegs (t_1) mit wenigen Ausnahmen tiefer eingeschätzt wird als zu Beginn, dann aber wieder steigt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Quereinsteigende mit wachsendem Professionswissen das eigene „Nicht-Können" besser einschätzen können und die Notwendigkeit der eigenen Professionalisierung stärker wahrnehmen. Das heißt, sie erkennen zwar, dass sie kompetenter werden, aber sie sehen auch den Weg und die Notwendigkeit zur weiteren Professionalisierung.

Der Querschnittvergleich der verschiedenen Kompetenzfacetten zeigt, dass über alle Messzeitpunkte hinweg am wenigsten Entwicklungs- und Informationsbedarf im wissenschaftlichen Arbeiten, in den fachlichen Inhalten für das (zertifizierte) Unterrichtsfach sowie in der Durchführung interner und externer Evaluationen und der Implementierung von diesbezüglichen Ergebnissen gesehen wird. Letzteres ist deshalb aufschlussreich, weil sich Quereinsteigende dort auch am wenigsten kompetent fühlen. Das zeigt, dass Quereinsteigende es als weniger zentral erachten, interne und externe Evaluationen durchführen und leiten zu können. Durchgängig am meisten Bedarf an weiterer Entwicklung und auch an zusätzlichen Informationen sehen Quereinsteigende hingegen im Umgang mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht, in der Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern, in Methoden zur Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie in der Klassenführung. Dies bestätigt die Darstellungen von Richter et al. (2026, S. 91), die betonen, dass Quereinsteigende besonders von der „differenzierenden Unterrichtsgestaltung", Fragen der Klassenführung und dem Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern beansprucht sind.

Ferner sehen die Quereinsteigenden zu den ersten beiden Messzeitpunkten auch bei fachdidaktischen Inhalten für das Unterrichtsfach sowie bei Methoden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den restlich erfragten Kompetenzfacetten einen sehr hohen Entwicklungs- und Informationsbedarf. Dies scheint vor dem Hintergrund, dass viele Quereinsteigende auch Fächer unterrichten, in denen sie nicht den Hochschullehrgang besuchen, besonders erwähnenswert. Denn es hat sich gezeigt, dass zum Messzeitpunkt t_2 62.5 % (75 Personen) beziehungsweise zum Messzeitpunkt t_3 62.9 % (95 Personen) der Quereinsteigenden mindestens ein Fach fachfremd unterrichten. Damit ist gemeint, dass sie ein Unterrichtsfach vermitteln, in dem sie weder ausgebildet noch zertifiziert sind. Als zentrale Gründe für fachfremdes Unterrichten werden vor allem die Schulleitung sowie das Erreichen eines

vollen Unterrichtspensums aufgeführt. Um sich das fehlende fachliche beziehungsweise fachdidaktische Wissen anzueignen, nutzen Quereinsteigende unterschiedliche Quellen, unter anderem Selbststudium, aber auch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Pädagogische Hochschulen als Anbieterinnen formeller Bildungsinhalte spielen in diesem Zusammenhang hingegen kaum eine Rolle. Obwohl sich die Mehrheit der fachfremd unterrichtenden Quereinsteigenden kompetent bis sehr kompetent fühlt, gibt ca. jede fünfte Person an, sich beim fachfremden Unterrichten eher nicht kompetent zu fühlen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Quereinsteigende im Laufe der ersten beiden Jahre eine professionelle Entwicklung wahrnehmen. So schätzen sie sich zum letzten Messzeitpunkt in allen Kompetenzfacetten (signifikant) kompetenter ein als zu Beginn des Quereinstiegs. Die individuellen Einschätzungen und die Varianz deuten aber auch darauf hin, dass noch weiterer Entwicklungsbedarf besteht. Dies bestätigen auch die Einschätzungen zum persönlichen Entwicklungs- und Informationsbedarf der Quereinsteigenden. Dieser ist nach einem Jahr in allen Kompetenzbereichen moderat bis hoch. Weiteren Entwicklungs- und Informationsbedarf sehen die Quereinsteigenden am drängendsten im Umgang mit schwierigen Situationen, in der Förderung der sozialen Kompetenz und des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler, in der Klassenführung sowie den Methoden zur Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

C3.3 Wohlbefinden von Quereinsteigenden

Evaluierungsfrage 9: Wie schätzen Quereinsteigende ihr Wohlbefinden ein?

Mit Blick auf die Prädiktoren des Wohlbefindens zeigt sich, dass das schulische Umfeld eine zentrale Ressource für die Quereinsteigenden darstellt. Die Quereinsteigenden nehmen die Zusammenarbeit mit schulischen Akteurinnen und Akteuren, Mentorinnen und Mentoren, Kolleginnen und Kollegen sowie Direktorinnen und Direktoren insgesamt als sehr positiv und wertvoll wahr. Damit erweist sich das soziale Arbeitsumfeld an den Schulen als überaus bedeutsam.

Auch die berichteten Bewältigungsstrategien verweisen auf die Bedeutung sozialer Unterstützung. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteigende eine Tendenz aufweisen, Belastungen durch die Mobilisierung sozialer Unterstützung zu bewältigen. Sie suchen Rat, tauschen sich mit Personen an der Schule aus und besprechen auch eigene Gefühle im schulischen Umfeld.

Mit Blick auf die Arbeitsanforderungen zeigt sich demgegenüber, dass die Quereinsteigenden insbesondere durch zeitliche Anforderungen belastet sind. Zwar berichtet eine Mehrheit, grundsätzlich ausreichend Zeit für die Vorbereitung und die Durchführung qualitativ hochwertigen Unterrichts zu haben. Zugleich wird jedoch deutlich, dass ein Drittel der Quereinsteigenden die verfügbaren zeitlichen Ressourcen als begrenzt erlebt. Die Arbeitsbelastung ergibt sich damit weniger aus dem sozi-

alen Arbeitsumfeld an der Schule, sondern vielmehr und vor allem aus der zeitlichen Beanspruchung sowie aus konkreten unterrichtsbezogenen Anforderungen wie Heterogenität, Klassenführung und Disziplin.

Ausgehend von diesen Ressourcen und Anforderungen lassen sich die Befunde zum Wohlbefinden der Quereinsteigenden einordnen. Insgesamt überwiegen die positiven Aspekte des Wohlbefindens. Die Quereinsteigenden berichten hohe Ausprägungen positiver Emotionen im Unterricht, konkret Freude und Stolz. Darüber hinaus zeigen sie eine hohe Zufriedenheit sowohl mit ihrem Arbeitsplatz an der Schule als auch mit dem Quereinstiegsprogramm. Zudem hat das Quereinstiegsprogramm den Wunsch, Lehrperson zu werden, mehrheitlich bestärkt. Dies deutet darauf hin, dass das Programm die berufliche Entscheidung der Quereinsteigenden überwiegend bestätigt und ihre Motivation unterstützt, im Lehrberuf zu verbleiben.

Negative Aspekte des Wohlbefindens treten demgegenüber in deutlich geringerem Ausmaß auf. Negative Emotionen wie Ärger und Angst werden nur begrenzt berichtet. Auch die unterrichtsbezogene emotionale Erschöpfung fällt zu t_2 insgesamt eher niedrig aus. Hinweise auf Belastung zeigen sich am ehesten in der erlebten Überlastung durch den Unterricht, während Lustlosigkeit und insbesondere Deprimiertheit am Ende des Unterrichts seltener auftreten.

Insgesamt überwiegen bei den Quereinsteigenden positive Aspekte des Wohlbefindens wie Freude, Stolz und Zufriedenheit gegenüber negativen Aspekten des Wohlbefindens wie Angst und emotionaler Erschöpfung. Gleichzeitig werden die arbeitsbezogenen Ressourcen an der Schule insgesamt positiv bewertet, während insbesondere die hohe zeitliche Beanspruchung eine zentrale Herausforderung darstellt.

C3.4 Verbleibsabsicht und Programmausstieg von Quereinsteigenden

Evaluierungsfrage 10: Wie entwickelt sich die Verbleibsabsicht der Quereinsteigenden und welche personenbezogenen Merkmale sowie Gründe lassen sich bei Personen identifizieren, die das Programm verlassen?

Die Evaluierung zeigt, dass die Verbleibsabsicht der Quereinsteigenden über alle Messzeitpunkte hinweg hoch ist. Eine berufliche Neuorientierung wird nur von wenigen Quereinsteigenden in Betracht gezogen. Entsprechend wird auch ein Ausstieg aus dem Lehrberuf insgesamt als wenig wahrscheinlich eingeschätzt. Ein Abbruch des Quereinstiegsprogramms erscheint für die meisten Befragten ebenfalls unwahrscheinlich. Allerdings hält ein Anteil von rund 15 % bis 20 % eine Unterbrechung des Programms zu t_1 und t_2 für eher wahrscheinlich.

Diese Ergebnisse beschreiben zunächst die Ebene der Absichten. Ergänzend zeigen die vorliegenden Angaben zu Programmaustritten, dass nur wenige Personen das Programm verlassen. Dieses Bild wird auch dadurch gestützt, dass die Unsicherheit hinsichtlich des eingeschlagenen beruflichen Wegs nach einer ersten Orientierungsphase zu t_1 abnimmt. Zu t_2 und t_3 fallen die entsprechenden Mittelwerte noch tie-

fer aus als zu t_1. Die Austritte von Personen konzentrieren sich insbesondere auf den September, während sich die übrigen Austritte auf verschiedene Monate des Jahres verteilen. Eindeutige personenbezogene Merkmale, die die Quereinsteigenden, die das Programm verlassen haben, von der Gesamtgruppe unterscheiden, lassen sich nicht feststellen. Weder Alter und Geschlecht noch Bildungsdirektion oder unterrichtetes Fach weisen ein einheitliches Muster auf. Auch mit Blick auf den schulischen Einsatz zeigen sich keine klaren Auffälligkeiten. Die Quereinsteigenden, die das Programm verlassen haben, unterrichteten durchschnittlich in vier Klassen und verteilten sich in ähnlich großen Teilen auf AHS, BHS und Mittelschule. Die Unterrichtsverpflichtung lag mit einem Median von 11.5 Unterrichtsstunden allerdings unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Rund die Hälfte unterrichtete ausschließlich in zertifizierten Fächern, ein weiterer Teil sowohl zertifiziert als auch fachfremd.

Mit Blick auf den Erwerb professioneller Kompetenzen stellte sich hingegen heraus, dass nur eine Person den Hochschullehrgang besucht hatte, während der Selbstlernkurs (MOOC) von den meisten absolviert worden war. Dies deutet darauf hin, dass die Quereinsteigenden, die das Programm verlassen haben, zwar mehrheitlich an der einführenden Qualifizierung teilgenommen hatten, der weiterführende Hochschullehrgang jedoch kaum mehr Teil ihres Programmverlaufs war. Offen bleibt, inwiefern dies mit befristeten Dienstverhältnissen zusammenhängt. Wenn eine längerfristige Anstellungsperspektive fehlt, kann der unmittelbare Nutzen des Hochschullehrgangs für die Betroffenen weniger sichtbar werden. Dieser Aspekt ist insbesondere auch deshalb von Bedeutung, weil die Gründe für das Verlassen des Programms vor allem in den Anstellungsbedingungen und den institutionellen Rahmenbedingungen zu verorten sind. Am häufigsten wird diesbezüglich ein befristetes Dienstverhältnis genannt. Allerdings lässt sich das Verlassen des Programms bei mehreren Personen nicht auf einen einzelnen Grund zurückführen. Vielmehr verdichten sich die Hinweise auf Probleme im Bereich der Anstellungsbedingungen, der institutionellen Einbettung und der Abstimmung zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. In einzelnen Fällen kommen schulische Zusammenarbeit, Belastung und Vereinbarkeit sowie unterrichtliche Anforderungen hinzu. Gleichzeitig bleibt ein späterer Wiedereinstieg in den Beruf als Lehrperson beziehungsweise ins Quereinstiegsprogramm für einen Teil der Befragten vorstellbar.

Die Rückmeldungen zum Quereinstiegsprogramm zeigen, dass zentrale Elemente des Programms grundsätzlich als erhaltenswert angesehen werden. Dazu zählen insbesondere der Zertifizierungs- und Aufnahmeprozess, der alternative Zugang zum Beruf als Lehrperson sowie begleitende Unterstützungsangebote. Entwicklungsbedarf wird weniger bei einzelnen Programmelementen als bei den Rahmenbedingungen ihrer Umsetzung sichtbar. Besonders relevant erscheinen dabei verlässlichere Anstellungsverhältnisse, eine klarere Abstimmung zwischen Bildungsdirektion, Schulen und Pädagogischer Hochschule, fachnahes Mentoring sowie ein gesicherter Zugang zu Qualifizierung und Weiterbildung.

Die Befunde zeigen eine insgesamt stark ausgeprägte Absicht der Quereinsteigenden, als Lehrperson tätig bleiben zu wollen. Berufliche Neuorientierung, Ausstieg aus dem

Lehrberuf und Abbruch des Programms werden über die Messzeitpunkte hinweg überwiegend als unwahrscheinlich eingeschätzt. Zugleich erscheint eine zeitweilige Unterbrechung des Programms für einen kleineren Anteil der Befragten eher vorstellbar. Die Angaben zu den Personen, die das Programm verlassen haben, zeigen kein klares personenbezogenes Muster. Sie verweisen weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung des Quereinstiegs als vielmehr auf strukturelle Bedingungen, die den Verbleib im Programm erschweren können. Besonders relevant erscheinen dabei verlässliche Anstellungsverhältnisse, eine bessere Abstimmung zwischen Bildungsdirektion, Schulen und Pädagogischer Hochschule, fachnahes Mentoring sowie ein gesicherter Zugang zu Qualifizierung und Weiterbildung.

C4 Limitationen der Evaluierung

Die vorliegende Evaluierungsstudie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Kohorte der Quereinsteigenden mit Beginn 2023/24 über zwei Jahre zu insgesamt vier Messzeitpunkten zu teils unterschiedlichen, teils ähnlichen Themen befragte. Die Perspektive der Quereinsteigenden wurde in Bezug auf verschiedene Phasen des Quereinstiegs wie den Zertifizierungsprozess, die Einführungswochen und den Hochschullehrgang, aber auch mit Blick auf die Anstellungsbedingungen und die Zusammenarbeit mit Personen in der Schule sowie die Wahrnehmung der eigenen professionellen Entwicklung und des Wohlbefindens erfasst. Diese Selbstwahrnehmung der Quereinsteigenden wurde um die Perspektive der Mentorinnen und Mentoren und jene der Direktorinnen und Direktoren ergänzt. Kritisch angemerkt werden muss, dass die Evaluierung den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung durch die Vielfalt der Themen in seiner Breite, nicht aber in seiner Tiefe abbilden vermag. In Ergänzung zu den schriftlichen Befragungen mit geschlossenen Antwortkategorien würden Interviews mit den Beteiligten weiteren und vertiefteren Aufschluss zur Interpretation gewisser Ergebnisse liefern.

Des Weiteren muss limitierend festgehalten werden, dass trotz des längsschnittlich angelegten Evaluierungsdesigns ein echter Längsschnitt nicht erreicht wurde. Nur wenige Personen hatten über alle vier Messzeitpunkte hinweg an der Befragung teilgenommen. Aussagen über Entwicklungen und Veränderungen sind daher nur begrenzt möglich. Außerdem wurde beispielsweise zu t_3 darauf verzichtet, den Entwicklungs- und Informationsbedarf zu spezifischen Kompetenzbereichen nochmals im Detail zu erfassen. Er wurde lediglich mit einer offenen Frage erhoben. Dies ist retrospektiv unter Verweis auf die begrenzten Zeitressourcen und Prioritäten zwar zu rechtfertigen, zugleich aber auch bedauerlich, weil es gerade für Weiterbildungskonzepte aufschlussreich wäre, zu wissen, wo Quereinsteigende am Ende des Programms vor der offiziellen Qualifizierung den größten Bedarf hinsichtlich der eigenen kompetenzbezogenen professionellen Entwicklung sehen.

Die Kombination der Perspektiven von Quereinsteigenden mit den Perspektiven von Mentorinnen und Mentoren und Direktorinnen und Direktoren als zentralen schulischen Begleit- und Leitungspersonen ist insofern zweckmäßig, als sie das Ver-

ständnis von Chancen und Herausforderungen im Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung schärft. Zugleich ist limitierend festzuhalten, dass es sich bei allen drei Perspektiven um Selbsteinschätzungen beziehungsweise subjektive Wahrnehmungen handelt und keine standardisierten Tests eingesetzt wurden. So wurde beispielsweise nicht objektiv erhoben, über welches professionsbezogene Wissen und Können die Quereinsteigenden verfügen oder in welchem Ausmaß sie in der Lage sind, wirksamen Unterricht zu planen, zu gestalten, durchzuführen und zu reflektieren.

Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass die verschiedenen Perspektiven nicht fallbezogen miteinander verknüpft werden können. Das heißt, ein Vergleich der Antworten der Quereinsteigenden ist weder mit den Antworten der für sie verantwortlichen Mentorin oder des für sie verantwortlichen Mentors noch mit den Antworten der für sie verantwortlichen Direktorinnen und Direktoren möglich. Somit handelt es sich um jeweils unabhängige Perspektiven auf denselben Evaluierungsgegenstand, und zwar den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich. Dennoch ist der multiperspektivische Zugang gewinnbringend, da er es ermöglicht, übergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen sichtbar zu machen.

C5 Handlungsfelder zur Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms

Im Zentrum des Quereinstiegsprogramms für Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung steht das Anliegen, Personen mit einer einschlägigen fachlichen Vorbildung für den Beruf als Lehrperson zu professionalisieren. Das Ziel der Professionalisierung an den Schulen und im Hochschullehrgang der Pädagogischen Hochschulen besteht darin, dass Quereinsteigende diejenigen Kompetenzen erwerben, die erforderlich sind, um wirksamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler zu gestalten, und dass sie im Beruf verbleiben. Im Fokus der Evaluierung steht somit nicht die Frage, inwieweit das Quereinstiegsprogramm grundsätzlich zielführend und zweckmäßig ist. Die Evaluierung vergleicht außerdem nicht zwischen der Professionalisierung im Regelstudium und der Professionalisierung im Quereinstieg. Vielmehr zielt die Evaluierung darauf ab, Indikatoren für die Professionalisierung von Quereinsteigenden zu identifizieren und aus den Ergebnissen Ansatzpunkte zur Optimierung und Handlungsfelder zur Weiterentwicklung des Programms abzuleiten. Diese Handlungsfelder werden im Folgenden ausgeführt.

C5.1 Handlungsfeld 1: Zertifizierungsprozess beibehalten, Transparenz erhöhen und Bedürfnisse klären

Die Quereinsteigenden sind mit dem Zertifizierungsprozess weitgehend zufrieden und nur wenige Personen brechen das Quereinstiegsprogramm ab (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider). Dies spricht für eine funktionale Strategie bei der

Auswahl von geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten während der Zertifizierung. Dennoch gibt es Aspekte, die noch optimiert werden könnten.

In den offenen Rückmeldungen der Schulleitungen wurde manifest, dass einige Direktorinnen und Direktoren der Meinung sind, Quereinsteigende würden den Unterrichtsalltag vor dem Programmbeginn nicht realistisch einschätzen. Es wäre daher zu klären, inwieweit Quereinsteigende bereits vor der Bewerbung zur Zertifizierung an einem **Schnuppertag** im Unterricht hospitieren könnten, z. B. im Sinne von Job-Shadowing. Auf diese Weise würden potenzielle Quereinsteigende einen ersten Einblick in das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrperson an einer Schule erhalten. Die Reflexion des Schnuppertages könnte in der Bewerbung und im Motivationsschreiben aufgegriffen werden und dazu beitragen, dass Quereinsteigende mit realistischeren Erwartungen an den Lehrberuf eine fundierte Entscheidung hinsichtlich der Bewerbung treffen.

Ferner wäre zu prüfen, wie der **Zertifizierungsprozess** zügiger und transparenter als bisher gestaltet werden könnte, z. B. mit klaren Informationen zur Prozessdauer und zu den einzelnen Zertifizierungsschritten. Teilnehmende sollten jederzeit wissen, an welchem Punkt im Prozess sie sich befinden und an welche Ansprechperson sie sich wenden können. Zur Unterstützung könnten **digitale Tools** (z. B. ChatBots) eingebunden werden, für Quereinsteigende zur Orientierung über die Bewerbung und den Zertifizierungsprozess, für Direktorinnen und Direktoren als Informationsgrundlage. Denn es hat sich gezeigt, dass ein großer Teil der Schulleitungen nicht hinreichend mit dem Zertifizierungsprozess vertraut ist. Die Schulen werden durch die externe Durchführung bei der Personalauswahl zunächst zwar entlastet, weil sich nur Personen mit einem Zertifikat bei der Bildungsdirektion oder direkt bei ihnen bewerben. Mit Kenntnis des Ablaufs und der Kriterien des Zertifizierungsprozesses könnten Direktorinnen und Direktoren die Gespräche mit den Bewerberinnen und Bewerbern jedoch noch gezielter führen und die Quereinsteigenden bei erfolgreicher beziehungsweise erfolgter Anstellung passgenauer fördern. Zusätzlich zu digitalen Tools wäre ein **FAQ**, wie es für Quereinsteigende bereits vorliegt und laufend aktualisiert wird (BMB, 2025b), für Direktorinnen und Direktoren denkbar.

Den Quereinsteigenden zufolge wäre es hilfreich, wenn die Ergebnisse und der **Mehrwert des Online-Assessments** (vgl. in diesem Band Weissbacher et al.) transparenter als bisher mit Bewerberinnen und Bewerbern besprochen würden und eine Erweiterung durch inhaltlich differenzierte Informationen zu den erhobenen Merkmalen erfolgen würde. Gegebenenfalls könnten daraus Impulse und Anregungen für die Lehrtätigkeit formuliert werden. Es könnte beispielsweise deutlich gemacht werden, welche Merkmale im Online-Assessment erhoben werden, wie diese bei den einzelnen Personen ausgeprägt sind, welche Rolle sie für die künftige Tätigkeit als Lehrperson spielen und wie sie im Hochschullehrgang und in der Schule gefördert werden können. Diese Informationen könnten eine förderliche adaptive Ausgangslage für die Bearbeitung des Selbstlernangebots (MOOC) darstellen.

Im Zusammenhang mit dem **Zertifizierungsprozess** sind **Bedürfnisse der Schulleitungen** mit der Zertifizierungskommission vertieft zu prüfen. Beispielsweise könnte sich die Zertifizierungskommission Quereinstieg anhand der Berichte zum Verwen-

dungserfolg mit den Direktorinnen und Direktoren über die Passung der zertifizierten Quereinsteigenden und den (erfolgreichen) Berufseinstieg an den Schulen austauschen. Es wäre außerdem zu eruieren, inwieweit Anliegen, Auswahlfragen und Kriterien der Schulleitungen bereits im Zertifizierungsprozess aufgegriffen werden könnten und sollten.

C5.2 Handlungsfeld 2: E-Learning-Kurs (MOOC) und Präsenzwoche weiterentwickeln

Der E-Learning-Kurs (Selbstlernkurs, MOOC) und die Präsenzwoche werden von den Quereinsteigenden mehrheitlich positiv eingeschätzt. Für einige Elemente zeigen sich jedoch konkrete Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Viele Teilnehmende schätzen den **Praxisbezug** in den Einführungswochen und wünschen sich, dass dieser noch stärker ausgebaut wird. Es gilt entsprechend zu klären, welche konkreten Vorstellungen und Bedürfnisse die Quereinsteigenden in diesem Zusammenhang mitbringen und welche Funktion den Einführungswochen diesbezüglich zukommt. Zudem sollten das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie die inhaltliche Ausrichtung der Einführungswochen transparent kommuniziert werden, um Missverständnisse zu vermeiden und falschen Erwartungen vorzubeugen.

Um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden besser gerecht zu werden, sollten die Einführungswochen **nach Schultyp, Schulfach und individuellen Vorkenntnissen** adaptiver genutzt werden können. Dies könnte beispielsweise durch eine Kombination aus Pflicht- und Wahlmodulen erfolgen. Sinnvoll erscheint eine Anknüpfung an den bestehenden Zertifizierungsprozess, insbesondere an das Online-Assessment und das persönliche Gespräch, um individuelle Bedarfe der Quereinsteigenden systematisch zu adressieren.

Der **inhaltliche Umfang** des **Selbstlernkurses** sollte überprüft und die **Bearbeitung flexibilisiert** werden. Kritisiert wurde unter anderem die **zeitliche Hektik** des Selbstlernkurses und der Präsenzwoche, die unmittelbar vor Schulbeginn stattfinden und sich mit den konkreten Unterrichtsvorbereitungen der Quereinsteigenden überschneiden können. Eine Möglichkeit zur Entlastung bestünde darin, den zertifizierten Quereinsteigenden bereits direkt nach erfolgter Zertifizierung den Zugang zum Selbstlernkurs dauerhaft zu ermöglichen. Dadurch hätten sie mehr Zeit, die Module zu bearbeiten, zu verarbeiten und bei Bedarf zu einem späteren Zeitpunkt erneut darauf zurückzugreifen.

Des Weiteren wäre zu erwägen, inwiefern der Selbstlernkurs über eine vorbereitende Funktion hinaus als begleitendes Unterstützungsangebot während der Induktionsphase und darüber hinaus weiterentwickelt werden kann. Denkbar wäre ein adaptiv und modular aufgebautes Angebot, das die Quereinsteigenden je nach individuellem Bedarf nutzen können. Eine solche Erweiterung könnte sich beispielsweise an der digitalen Weiterbildungsplattform „aprendo – digitale Kompetenz“ (Winder et al., 2024) orientieren, die individualisierte und flexible Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb mit Modulen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bietet. Um die

Orientierung innerhalb des **Selbstlernkurses** zu erleichtern, sollte die Struktur übersichtlicher gestaltet werden.[28] Hilfreich wäre beispielsweise, zentrale Inhalte zusätzlich in einer alternativen Form – etwa als PDF oder Skript – zur Verfügung zu stellen. Dies würde ein gezieltes Nachschlagen, Wiederholen und Vertiefen erleichtern und den Selbstlernkurs stärker als Ressource für den weiteren Berufseinstieg nutzbar machen.

Schließlich wäre zu prüfen, ob die **Präsenzwoche zeitlich entzerrt** oder über einen längeren Zeitraum verteilt werden könnte. Eine Streckung auf zwei bis drei Wochen könnte dazu beitragen, die Belastung zu reduzieren und den Quereinsteigenden mehr Raum für Verarbeitung, Anwendung und konkrete Vorbereitung auf den Schulstart zu geben. Eine besondere Rolle nimmt in diesem Zeitraum der **Präsenztag an der Schule** ein. Dieser ist an vielen Pädagogischen Hochschule in die Präsenzwoche eingebettet und wird von den Quereinsteigenden, wenn stattgefunden, als wertvoll erlebt. Es ist davon auszugehen, dass der Präsenztag vor der eigenen Unterrichtstätigkeit einer der wenigen Tage vor Ort an der Schule ist. An diesem Präsenztag erfolgt die Einführung der Quereinsteigenden in die administrativen und organisatorischen Abläufe der Schule. Die Evaluierungsergebnisse deuten darauf hin, dass diese Schnittstelle für die Einführung an der Schule knapp bemessen ist und effizienter geplant werden müsste. Erstens sollte der Präsenztag am Schulstandort für alle Quereinsteigenden ermöglicht werden. Zweitens sollte auf eine verlässliche Kommunikation, gute Planung und frühzeitige Vorbereitung sowie eine klare Zielsetzung geachtet werden, damit dessen Potenzial bestmöglich genutzt werden kann. Seitens der Schulen ist sicherzustellen, dass der Tag für alle Quereinsteigenden und Involvierten verbindlich organisiert wird – etwa durch die verpflichtende Anwesenheit der Direktorinnen und Direktoren und der Mentorinnen und Mentoren sowie durch eine weitgehend standardisierte Einführung in wesentliche schulinterne Abläufe und Prozesse. Eine mögliche Weiterentwicklung des Präsenztages bestünde darin, ein schulisches Rahmenprogramm mit verbindlichen Elementen festzulegen, um an allen Standorten eine vergleichbare Struktur zu schaffen und die Orientierung der Quereinsteigenden zu erleichtern.

Darüber hinaus gälte es zu klären, wie **Selbstlernkurs und Präsenzwoche inhaltlich und methodisch-didaktisch aufeinander bezogen** werden. Dabei sollte nicht lediglich entschieden werden, welche Themen in welchem Format „untergebracht" werden, sondern welche Funktion die beiden Formate im Kompetenzaufbau der Quereinsteigenden übernehmen. Zum einen ist zu prüfen, welche Inhalte sich hochschuldidaktisch sinnvoll in einem (asynchronen) Online-Selbstlernangebot bearbeiten lassen. Dies betrifft insbesondere Inhalte, die der Orientierung, dem Aufbau von Grundlagenwissen oder der individuellen Vorbereitung dienen, etwa rechtliche Fragen sowie Aufbau und Aufgaben der Bildungsdirektion[29]. Demgegenüber sollten Inhalte, die von Austausch, gemeinsamer Anwendung, Feedback, Reflexion oder situativer Bearbeitung leben, gezielt in der Präsenzwoche verortet werden.

---

28 Der Selbstlernkurs (MOOC) wurde in seiner Fassung aus dem Jahr 2023 evaluiert. Seither vorgenommene Änderungen sind in der vorliegenden Evaluierung daher nicht berücksichtigt.

29 Dieses Modul könnte beispielsweise individuell für jede Bildungsdirektion erstellt werden.

Zum anderen ist festzulegen, welche Inhalte in beiden Formaten vorkommen und bewusst miteinander verzahnt werden sollen. Hier geht es nicht um Doppelungen, sondern um ein didaktisches „Aufeinander-Aufbauen". Grundlagen können im Selbstlernkurs vorbereitet und in der Präsenzwoche vertieft, angewendet und reflektiert werden. So könnten beispielsweise Unterrichtsplanung und Klassenführung zunächst online eingeführt und anschließend vor Ort anhand konkreter Situationen, Fälle oder Übungen weiterbearbeitet werden.

Entscheidend ist, diese **Verknüpfungen für die Quereinsteigenden transparent auszuweisen**. Sie sollten erkennen können, welche Inhalte vorbereitenden Charakter haben, welche in der Präsenzwoche aufgegriffen werden und wie die einzelnen Elemente zusammenwirken. Dadurch entsteht Orientierung, und die beiden Lernformate werden als zusammenhängender Lernprozess erfahrbar.

Darüber hinaus ist zu prüfen, ob und in welcher Weise die Einführungswochen einen **doppelten Beitrag** leisten: Einerseits geht es um den unmittelbaren Beitrag zur Handlungsfähigkeit im Schulzimmer. Zentral ist dabei, ob sich die Quereinsteigenden nach den Einführungswochen ausreichend orientiert und vorbereitet fühlen, um erste Unterrichtssituationen zu planen, zu gestalten und zu reflektieren.

Andererseits geht es um die Fortführung der in den Einführungswochen erarbeiteten Inhalte im Hochschullehrgang. Zu klären ist, welche Grundlagen, Begriffe und Reflexionsanlässe in den Einführungswochen erarbeitet werden und inwiefern diese an den Hochschulstandorten tatsächlich aufgegriffen, vertieft und weitergeführt werden.

Eine stärkere Verzahnung der einzelnen Angebotselemente könnte zudem eine stärker **individualisierte Professionalisierung** unterstützen. Dies ist insofern bedeutsam, als die Kompetenz- und Bedarfseinschätzungen zeigen, dass Quereinsteigende nicht nur am Anfang des Quereinstiegsprogramms, sondern auch währenddessen unterschiedliche Professionalisierungsbedarfe wahrnehmen.

C5.3 Handlungsfeld 3: Professionalisierungsprozesse verbindlich und mit Mehrwert gestalten

Quereinsteigende beginnen anders als reguläre Lehramtsstudierende ihre pädagogisch-didaktisch Ausbildung entweder gleichzeitig zum Berufseinstieg oder nachgelagert. Dies stellt sie vor spezifische Anforderungen. Die von Quereinsteigenden geschilderte Situation lässt sich durch die folgenden Eckwerte beschreiben:

- Sie unterrichten durchschnittlich zwischen 17 und 18 Lektionen pro Woche und bereiten während durchschnittlich weiteren 14 bis 15 Stunden den Unterricht vor beziehungsweise nach.
- Etwas mehr als die Hälfte der Quereinsteigenden unterrichtet maximal zwei Fächer. Mehr als zwei Drittel übernehmen Vertretungsstunden.
- Neben ihrer Unterrichtstätigkeit absolvieren Quereinsteigende mehrheitlich den Hochschullehrgang, für den sie wöchentlich im Durchschnitt acht Stunden (mit erheblichen Spannweiten) aufwenden.

- Die Hälfte bis zwei Drittel der Quereinsteigenden nehmen zusätzlich Betreuungspflichten wahr.
- Ca. 20 % gehen einer zusätzlichen beruflichen Tätigkeit außerhalb des Quereinstiegs nach.

Diese Auflistung spiegelt die heterogene und **komplexe Situation von Quereinsteigenden** wider. In Anbetracht dieser multiplen Anforderungen ist es wenig erstaunlich, dass ein Drittel der Quereinsteigenden zu Messzeitpunkt t_2 – das heißt am Ende des ersten Jahres – angibt, nicht ausreichend Zeit für die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts zu haben. Wie bei regulär ausgebildeten und etablierten Lehrpersonen sollte jedoch auch bei Quereinsteigenden ein zentrales Ziel darin bestehen, qualitativ hochwertigen und wirksamen Unterricht zu gestalten und zu verantworten. Während regulär ausgebildete Lehrpersonen wesentliche professionelle Kompetenzen zunächst in einer ersten Ausbildungsphase und der anschließenden Induktionsphase entwickeln, verlaufen **Ausbildung, Berufseinstieg und Kompetenzentwicklung bei Quereinsteigenden parallel**. Sie steigen mit einem (hohen) Unterrichtspensum und ohne professionelle Lehrkompetenzen sowohl in den Beruf als auch in die Ausbildung (Hochschulehrgang) ein. Im Hinblick darauf, wie Quereinsteigende im Umgang mit den Belastungen beziehungsweise den komplexen Anforderungen unterstützt und in ihrer Professionalisierung begleitet werden können, lassen sich an den beteiligten Lernorten mögliche Unterstützungsmaßnahmen identifizieren.

An der Schule

Quereinsteigende haben bereits zu Beginn des Programms eine hohe Präsenzzeit in der Schule. Die Beachtung der persönlichen Ressourcen und der individuellen Belastung kann daher gerade auch in dieser Einstiegsphase dazu beitragen, emotionale Herausforderungen, die das Wohlbefinden beeinträchtigen können, sowie Anzeichen von Burnout oder Erschöpfung frühzeitig zu erkennen. Gleichwohl werden **ressourcen- und gesundheitsbezogene Aspekte in Mentoringgesprächen** bislang, wie die Antworten der Quereinsteigenden wie auch der Mentorinnen und Mentoren aufzeigen, nur selten angesprochen. Wenn die Mentorinnen und Mentoren, die in der Professionalisierung von Quereinsteigenden als zentraler Pfeiler fungieren, die verfügbaren Ressourcen und mögliche Bewältigungsstrategien proaktiv und präventiv thematisieren würden, könnten sie den individuellen Professionalisierungsprozess auch in dieser Hinsicht vermehrt und gezielt adaptiv unterstützen.

Für die Kompetenzentwicklung der Quereinsteigenden sind neben den Mentorinnen und Mentoren auch die Direktorinnen und Direktoren eine bedeutsame Ressource. Zur Unterstützung der Quereinsteigenden ist vorgesehen, dass sich Schulleitungen regelmäßig mit den Quereinsteigenden treffen, um den Professionalisierungsprozess, wie in der Induktionsphase vorgesehen, formell zu besprechen und Ziele zu vereinbaren. Zu den Aufgaben der Direktion gehört es unter anderem, im Unterricht der Quereinsteigenden zu hospitieren, was jedoch, wie die Evaluierungsergebnisse zeigen, tendenziell selten der Fall ist. Dies ist eher kritisch zu werten, weil Hospitationen einerseits eine Basis für eine transparente Gestaltung des Bewertungs-

prozesses am Ende der Induktionsphase bilden und sie es andererseits ermöglichen, im Hinblick auf eine lebenslange Professionalisierung individuelle Entwicklungspfade gezielt zu unterstützen. Wie einige Quereinsteigende berichten, wurde ihnen der Bericht zum Verwendungserfolg am Ende der Induktionsphase kommentarlos oder gar nicht vorgelegt und oftmals nicht besprochen. Ein strukturiertes Feedbackgespräch ist jedoch essenziell, um professionelle Entwicklungsprozesse – auch über die Induktionsphase hinaus – gezielt anzuregen.

Es wäre zu prüfen, welche **Funktion** der **Bericht der Direktion über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson** im Quereinstieg erfüllt. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, ob der Bericht ausschließlich als dienstrechtliche Grundlage für Entscheidungen über die Weiterbeschäftigung dient oder ob ihm darüber hinaus eine Funktion im Professionalisierungsprozess der Quereinsteigenden zukommt. Soll der Bericht auch Entwicklungsbedarfe, nächste Professionalisierungsschritte oder verbindliche Unterstützungsmaßnahmen[30], festhalten, müsste er in einen periodisch angelegten Reflexions- und Überprüfungsprozess nach der Induktionsphase eingebunden werden. Nur so ließe sich sicherstellen, dass die im Bericht dokumentierten Einschätzungen nicht allein administrativ wirksam werden, sondern auch zur weiteren professionellen Entwicklung der Quereinsteigenden beitragen.

An den Pädagogischen Hochschulen im Hochschullehrgang

Der auf zwei Jahre ausgelegte Hochschullehrgang soll vor allem die fachdidaktische, pädagogische und berufspraktische Professionalisierung der Quereinsteigenden fördern. Allerdings haben die Quereinsteigenden acht Jahre Zeit, diesen zu absolvieren. Es besteht die Gefahr, dass eine über diesen vergleichsweise langen Zeitraum gestreckte Qualifizierung im relativ betrachteten eher geringen Umfang von 60 ECTS-AP die Bedeutung des Hochschullehrgangs für die Professionalisierung abwertet und unreflektierte Schul- und Unterrichtspraxis verfestigt wird. Dadurch könnte die Entstehung von Fehlkonzepten und Mythen gefördert werden, die einer evidenzorientierten Unterrichtsgestaltung entgegenstehen. Wie bereits Flick-Holtsch et al. (2024) argumentieren, initiieren Lerngelegenheiten im Hochschullehrgang eine evidenzorientierte Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen und wissenschaftsbasierte Reflexionsprozesse. Die **hochschulischen Lerngelegenheiten sind unabdingbar**, um die schulische Sozialisierung von Quereinsteigenden parallel und nicht zeitlich verzögert zu begleiten. Eine Verkürzung der Zeitspanne, in welcher der Hochschullehrgang beendet werden muss, würde eine größere **Verbindlichkeit schaffen** und die Bedeutung von Qualifizierung und Professionalisierung unterstreichen. Ergänzend sollten auch die Direktorinnen und Direktoren darauf hinwirken, dass der Hochschullehrgang zeitnah absolviert und als verbindlicher Bestandteil des Berufseinstiegs verstanden wird.

---

30 Beispiele für einen Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase: https://www.bildung-stmk.gv.at/dam/jcr:d757785f-bd6a-46a4-bf4f-addf2567a0cc/01 %20Bericht %20 %C3 %BCber %20den %20Verwendungserfolg %20 2024_2025 %20Induktion.docx und https://www.bildung-ooe.gv.at/dam/jcr:f2028695-6aec-44c6-a160-e22bf4523643/Bericht %20der %20Schulleitung_Induktionsphase %202024.docx.

Die Umsetzung des Vorschlags zur Kürzung der 8-Jahres-Frist steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zur eingangs erwähnten beruflichen und privaten Realität vieler Quereinsteigenden. Wie bereits in der Einleitung dieses Handlungsfeldes aufgezeigt, steigen viele Quereinsteigende mit einem hohem Unterrichtspensum ein und sind durch Arbeitsaufwand, weitere beruflichen Tätigkeiten und Betreuungsverpflichtungen zeitlich stark ausgelastet. Verbindlichere Vorgaben zur Absolvierung des Hochschullehrgangs sollten daher mit Rahmenbedingungen einhergehen, die eine **realistisch umsetzbare Teilnahme** ermöglichen.

In diesem Zusammenhang lässt sich den Evaluierungsergebnissen entnehmen, dass sich die Quereinsteigenden vor dem Berufseinstieg mehr Zeit für die Absolvierung des Selbstlernkurses (MOOC) wünschen. An diesem Punkt würde der Vorschlag der Schulleitungen, eine dem Berufseinstieg (und Schuljahr) vorgelagerte Intensivphase an den Hochschulen vorzusehen, ansetzen. Mit Blick auf eine solche beispielsweise drei bis sechs Monate dauernde Intensivphase im Hochschullehrgang wäre zu prüfen, welche Vergütungs- beziehungsweise Finanzierungsmöglichkeiten während dieser Zeit zur Verfügung stünden.

Zusammenarbeit zwischen Schulen und Pädagogischen Hochschulen

Die Evaluierungsergebnisse weisen darauf hin, dass Direktorinnen und Direktoren die Zusammenarbeit mit den Hochschulen sehr zurückhaltend einschätzen. Quereinsteigende schätzen die Zusammenarbeit ähnlich verhalten ein. So stehen die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen kaum mit den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in Kontakt und auch Besuche von Lehrenden bei den Quereinsteigenden an Schulen scheinen kaum etabliert. Dieser Umstand wäre vertieft zu analysieren, da **Lehrende sowie Mentorinnen und Mentoren zu den zentralen Beteiligten des Quereinstiegsprogramms** gehören. Beispielsweise wäre zu eruieren, was zur kritischen Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen führt. Ein Grund für diese Wahrnehmung könnte beispielsweise die mangelnde zeitliche und inhaltliche Abstimmung des Hochschullehrgangs auf die Bedürfnisse an der Schule und im Unterricht sein.[31] Deswegen wäre zu prüfen, wie der **Austausch zwischen Pädagogischen Hochschulen und Schulen verbindlicher und systematischer** gestaltet werden kann. Direktorinnen und Direktoren, Mentorinnen und Mentoren und Kollegien sollten darüber informiert sein, wie der Hochschullehrgang aufgebaut ist und welche Inhalte zu welchem Zeitpunkt dort bearbeitet werden. Dies könnte etwa durch Austauschveranstaltungen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Akteurinnen und Akteuren der Schule, kurzen Informationsvideos oder E-Portfolios der Quereinsteigenden erfolgen. Eine solche verstärkte und themenbezogene Zusammenarbeit könnte die Quereinsteigenden insofern entlasten, als sie mehr Kohärenz zwischen den im Hochschullehrgang von Lehrenden vermittelten Inhalten und der Unterrichtspraxis erleben würden und individueller Entwicklungsbedarf gemeinschaftlich und passgenauer adressiert werden könnten.

---

31 Die Direktorinnen und Direktoren beantworteten offene Fragen, deren Antworten unter anderem hier in den Handlungsfeldern aufgegriffen werden.

Zugleich könnten **Quereinsteigende als Bindeglied** zwischen Schule und Pädagogischer Hochschule selbst dazu angeregt werden, zentrale Inhalte aus dem Hochschullehrgang im Gespräch mit ihren Mentorinnen und Mentoren einzubringen. Auf diese Weise ließe sich die Verbindung zwischen hochschulischer Qualifizierung und schulischer Praxis stärken und die Begleitung der Quereinsteigenden kohärenter gestalten.

C5.4 Handlungsfeld 4: Den Quereinsteigenden Facherweiterungen ermöglichen

Der Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung ist, wie bereits in der Einleitung erwähnt, für nur ein Unterrichtsfach konzipiert (BMB, 2025b). Die schulischen Bedürfnisse sind jedoch komplexer. Entsprechend konnte in der Evaluierung eine sowohl die Schulen als auch die Quereinsteigenden betreffende Dilemmasituation identifiziert werden: Auch in Fällen, in denen Quereinsteigende für mehr als ein Fach zertifiziert worden waren, dürfen sie den Hochschullehrgang nur in demjenigen Einzelfach, das ihnen von der Bildungsdirektion zugewiesen wurde, besuchen (vgl. in diesem Band Braunsteiner & Schnider). Wenn zudem davon ausgegangen wird, dass Quereinsteigende meist Lehrpersonen mit einer regulären Zweifachausbildung ersetzen, weil dies dem dringenden Bedarf der Schulen entspricht, dann bedeutet dies, dass die Quereinsteigenden weitere Fächer als nur das zertifizierte und/oder das im Hochschullehrgang belegte Fach unterrichten, wie sich in den Daten zeigt. Dies hat zur Folge, dass die Konzeption der Ausbildung im Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung für ein spezifisches Unterrichtsfach (auch wenn für weitere Fächer zertifiziert wurde) mit der **Realität im Berufseinstieg** konfligieren. Die Problematik des fachfremden Unterrichts scheint nicht nur bei Quereinsteigenden in Österreich auf (Pichler, 2025). Die Situationen und Möglichkeiten zum Umgang damit werden für den deutschsprachigen Raum an anderer Stelle, z. B. bei Porsch (2020), Sengschmid et al. (2025) und Sengschmid et al. (in Vorbereitung) ausführlich thematisiert.

Wenn seitens der Schulen der Wunsch nach einem Einsatz von Quereinsteigenden in mehreren Unterrichtsfächern besteht, könnte den Quereinsteigenden ein Erweiterungsstudium im Sinne des § 38c HG angeboten werden. Da ihnen für das fachfremde Unterrichten nicht nur das fachdidaktische, sondern unter Umständen auch das fachliche Wissen fehlt, wären weitere Entwicklungsoptionen im Sinne einer fachlichen Erweiterung (Bedingungen erwähnt bei BMB, 2025b) zu schaffen.

C5.5 Handlungsfeld 5: Professionalisierung und Mentoring an der Schule stärken sowie langfristige Begleitung sicherstellen

Wie bei Regelstudierenden endet bei Quereinsteigenden nach einem Jahr die Induktionsphase, die für Quereinsteigende zeitgleich mit dem Berufseinstieg begonnen hat. Wie die Ergebnisse zur selbst wahrgenommenen Professionalisierung der Quereinsteigenden und zu diesbezüglichen Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren

zeigen, scheinen die professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden nach einem Jahr eher moderat ausgeprägt zu sein, wobei der Entwicklungsbedarf insbesondere im fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzbereich als relativ hoch beurteilt wird. Auch eine kürzlich von Kemethofer et al. (2026) veröffentlichte Studie zu Kompetenzeinschätzungen von Quereinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren zeigt, dass Mentorinnen und Mentoren die Kompetenzen von Quereinsteigenden generell tiefer einschätzen als die Quereinsteigenden selbst, wobei sie insbesondere in den allgemein-pädagogischen und didaktischen Kompetenzbereichen die geringsten Ausprägungen wahrnehmen.

Der Hochschullehrgang – sofern er begonnen wurde – dauert idealtypisch zwei Jahre, während die Induktionsphase bereits nach einem Jahr mit einem Bericht zum Verwendungserfolg der Quereinsteigenden endet. Folglich ist der Hochschullehrgang so konzipiert, dass nach einem Jahr noch ca. die Hälfte der ECTS-AP zu absolvieren ist. Vor diesem Hintergrund könnte ein verlängertes Mentoring, das die **Induktionsphase formal an die idealtypische Dauer des Hochschullehrgangs koppelt**, in Betracht gezogen werden. Eine Verlängerung könnte sich am idealtypischen Verlauf des Programms, also an zwei Jahren, orientieren oder an die effektive Zeit, die eine quereinsteigende Person braucht, um das Quereinstiegsprogramm zu absolvieren. Dies böte den Mentorinnen und Mentoren die Gelegenheit, die Kompetenzentwicklung von Quereinsteigenden während eines Zeitraums von mindestens zwei Jahren gezielt zu begleiten und zu fördern. Dass eine mindestens zweijährige formale Professionalisierungsphase notwendig ist, zeigt sich auch darin, dass sich die Quereinsteigenden in vielen (wenngleich nicht in allen) Kompetenzfacetten erst nach zwei Jahren eine hohe Kompetenz zuschreiben. Ein weiterer Zusatzeffekt einer verlängerten Induktionsphase würde darin bestehen, dass die Mentorinnen und Mentoren und die Direktorinnen und Direktoren eine zeitlich und inhaltlich breitere fachdidaktische und pädagogische Beurteilungsgrundlage für den Bericht zum Verwendungserfolg vorliegen hätten. Ferner wäre zu prüfen, wie auch über die **Induktionsphase** und den **Hochschullehrgang hinaus formale Lerngelegenheiten** zur weiteren **Professionalisierung** sowie zur gezielten Weiterentwicklung angeboten werden könnten.

C5.6 Handlungsfeld 6: Professionalisierung von Mentorinnen und Mentoren weiterverfolgen

Den Mentorinnen und Mentoren wird im Quereinstieg insbesondere während der Induktionsphase eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. in diesem Band Weinzettl und Dammerer), weil sie die Quereinsteigenden während der ersten Unterrichts- und Schulerfahrungen begleiten und fördern. Von professionellen Mentorinnen und Mentoren werden in der Funktion als „Mittler*in zwischen Theorie und Praxis“ (Reppel et al., 2024, S. 349) Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden erwartet (Frey et al., 2023; Reppel et al., 2024). Damit verbunden sind hohe Anforderungen an die fachliche, fachdidaktische, pädagogische und reflexionsbezogene Expertise von Mentorinnen und Mentoren. Vor diesem Hintergrund ist positiv her-

vorzuheben, dass von Mentorinnen und Mentoren in Österreich eine **formale Qualifizierung für das Mentoring** im Umfang von 30 ECTS-AP erwartet wird (§ 39a VBG) und sie nach der Absolvierung besser vorbereitet sein dürften (Reppel et al., 2024). Die Evaluierungsergebnisse zeigen diesbezüglich allerdings, dass zum Befragungszeitpunkt erst eine geringe Zahl der Mentorinnen und Mentoren eine spezifische Qualifikation im Umfang von 30 ECTS-AP erlangt hatte. Zudem fehlt einem großen Teil der Mentorinnen und Mentoren nicht nur die Qualifikation, sondern sie verfügen selbst über wenig Unterrichtserfahrung, d. h. weniger als fünf Jahre. Von den Befragten ohne Qualifikation berichten einige von Unsicherheiten mit den Mentoringaufgaben.

Diese Befunde sind bedeutsam, da fehlende Qualifizierung, geringe Unterrichtserfahrung und unzureichende Kenntnis von Beurteilungskriterien die Qualität des Mentorings beeinträchtigen können. So besteht die Gefahr, dass Mentorinnen und Mentoren den Unterricht und die Kompetenzen von Quereinsteigenden weder zuverlässig noch valide beurteilen können, wie dies auch von Quereinsteigenden in der Evaluierung angedeutet wurde. Geringe Erfahrung und fehlende Qualifizierung könnten überdies zur Folge haben, dass Mentorinnen und Mentoren vor allem die eigene Unterrichtserfahrung als Referenzpunkt heranziehen und keine wissenschaftsorientierte Reflexion in Gang setzen (Reppel et al., 2024).

Ein weiteres Problem ergibt sich dann, wenn die Mentorin oder der Mentor nicht das gleiche Fach unterrichtet wie die von ihnen begleiteten Quereinsteigenden. In solchen Fällen können fachdidaktische Impulse nur eingeschränkt gegeben werden. Die Passung zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees ist dann nur begrenzt gegeben, wie dies bereits von Prenzel et al. (2021) festgestellt wurde. Im Zusammenhang mit dem Bericht zum Verwendungserfolg stellt sich darüber hinaus die Frage, wie adäquat die fachdidaktische Kompetenz von Quereinsteigenden bei einem fachfremden Mentoring beurteilt werden kann.

Das Problem fachfremder Mentorings hängt eng mit der Schwierigkeit zusammen, an einzelnen Schulen ausreichend qualifizierte und fachlich passende Mentorinnen und Mentoren zu finden. Vor Ort lässt sich diese Herausforderung vermutlich nicht vollständig auflösen. Entschärfen ließe sie sich jedoch über hybride Mentorings. Denkbar sind standortübergreifende, digital organisierte und fachbezogene Mentoringgruppen, in denen entweder mehrere Mentorinnen und Mentoren mit mehreren Quereinsteigenden zusammenarbeiten, oder **individuell-adaptive Mentorings** möglich sind. Videoaufzeichnungen des Unterrichts könnten die örtlichen Barrieren überbrücken. Es wäre zusätzlich zu prüfen, wie dies mit den derzeit weniger nachgefragten Coachingangeboten der Pädagogischen Hochschulen kombiniert werden könnte.

Mit Blick auf den **Hochschullehrgang für Mentorinnen und Mentoren**, die den Berufseinstieg begleiten, wäre zu eruieren, inwieweit sich spezifische **Besonderheiten des Quereinstiegs** thematisieren ließen. Zu berücksichtigen ist der Umstand, dass Quereinsteigende im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen eines Regelstudiums beim Unterrichtseinstieg über keine umfassende fachdidaktische und pädagogische Ausbildung verfügen. Mentorinnen und Mentoren wären gezielt darauf vorzubereiten, die heterogene Ausgangslage von Quereinsteigenden wahrzunehmen und sie unter Berücksichtigung ihrer soziodemografischen Merkmale, beruflichen Vorerfah-

rungen sowie ihres fachdidaktischen und pädagogischen Qualifizierungsbedarfs den berufsbegleitenden Kompetenzerwerb zu initiieren, zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern (siehe auch Frey et al., 2026).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Qualifizierung für Mentorinnen und Mentoren nicht nur den Quereinsteigenden zugutekommt, sondern auch positive Effekte auf den eigenen Unterricht sowie den Umgang mit Schülerinnen und Schülern haben kann (Arnsby et al., 2025). Die Professionalisierung von Mentorinnen und Mentoren sollte daher nicht allein als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern auch als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt.

Eine zentrale Rolle kommt in diesem Zusammenhang den Direktorinnen und Direktoren zu. Sie weisen den Lehrpersonen im Berufseinstieg eine Mentorin oder einen Mentor zu, sehen sich dabei aber teilweise mit der Schwierigkeit konfrontiert, an ihrer Schule für die Betreuung und die Begleitung von Quereinsteigenden und gegebenenfalls auch Regelstudierenden nicht auf ausreichend erfahrene oder qualifizierte Mentorinnen und Mentoren zurückgreifen zu können. Eine proaktive Werbung der Direktorinnen und Direktoren für die Teilnahme an einem Hochschullehrgang „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten" (30 ECTS-AP, laut § 39a VBG) würde diesem Umstand entgegenwirken. Zugleich müsste mit dieser Erwartung das Verständnis verbunden sein, dass qualifizierte Mentorinnen und Mentoren für ihre Tätigkeit zeitlich und organisatorisch entlastet werden. Mentoring kann nur dann professionell wirksam werden, wenn es nicht lediglich zusätzlich zu bestehenden schulischen Aufgaben übernommen wird.

Die Weiterbildung und die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren sind wichtige Grundlagen, um den Berufseinstieg beziehungsweise den Quereinstieg von Lehrpersonen professionell begleiten und unterstützen zu können. Diese formale Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren steht derzeit jedoch noch hinter den Erfordernissen des Quereinstiegsprogramms zurück. Vor diesem Hintergrund wäre die **Professionalisierung der Mentorinnen und Mentoren** mit Blick auf die Frist von 2029/30 **konsequent weiterzuverfolgen** und zugleich um flexible, fachbezogene und standortübergreifende Unterstützungsformate zu ergänzen. Einen möglichen Orientierungspunkt bieten niedrigschwellige, asynchrone Online-Selbstlernangebote wie lehr-bar.ch[32] für (Praxis-)Lehrpersonen in der Schweiz. Daran anschließend wäre zu prüfen, inwieweit auf der Website der Virtuellen Pädagogischen Hochschule Österreich ein spezifisches Modul für Mentorinnen und Mentoren entwickelt werden könnte, das auf die Begleitung von Quereinsteigenden ausgerichtet ist und Themen wie berufsbegleitenden Kompetenzerwerb, fachdidaktische Unterstützung, pädagogische Grundlagen sowie Beratung und Reflexion im Berufseinstieg bündelt.

32 https://lehr-bar.ch/

C.6 Fazit und Forschungsdesiderate

Das übergeordnete Ziel des Quereinstiegsprogramms für Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung besteht darin, Personen mit einer passenden disziplinären Vorbildung optimal für die Tätigkeit als Lehrperson zu professionalisieren. Die Einführungswochen, die professionelle Begleitung an den Schulen und der Hochschullehrgang an den Pädagogischen Hochschulen sollen dazu beitragen, dass Quereinsteigende jene Kompetenzen aufbauen, die für die Gestaltung wirksamen Unterrichts erforderlich sind.

Das neue Programm für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung ist Teil einer umfassenden Veränderung im Bildungswesen. Die damit einhergehenden Bedingungen, Erfahrungen und Einschätzungen sollten in der vorliegenden Evaluierung systematisch zusammengetragen und österreichweit sichtbar gemacht werden. Die Evaluierung zeigt auf, wie Quereinsteigende das Programm, die schulische Begleitung, den Hochschullehrgang, ihre eigene professionelle Entwicklung sowie ihr Wohlbefinden einschätzen. Zugleich wurden durch die Befragung von Mentorinnen und Mentoren sowie Direktorinnen und Direktoren auch Perspektiven von direkt in den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung involvierten schulischen Akteurinnen und Akteuren miteinbezogen. Das heißt, dass sowohl individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbedarfe als auch institutionelle Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen in den Blick genommen werden. Damit liefert die Evaluierung nicht nur Hinweise für die qualitative Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms in Österreich, die in sechs Handlungsfeldern verdichtet wurden, sondern sie trägt auch zu einem vertieften Verständnis von Professionalisierungsprozessen im Quereinstieg bei.

Nicht Gegenstand der Evaluierung waren hingegen die Fragen, inwieweit Quereinstiegsprogramme grundsätzlich zweckmäßig sind oder inwieweit das Programm zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung eine (dauerhafte) Alternative zum Regelstudium darstellen sollte. Vielmehr stand im Fokus, inwieweit das Programm aus Sicht der Quereinsteigenden selbst sowie der Mentorinnen und Mentoren und der Direktorinnen und Direktoren eine ausreichende Qualifizierung sicherzustellen vermag. Leitend ist der Grundsatz, dass gut ausgebildete Lehrpersonen mit hoch ausgeprägten professionellen Kompetenzen für die Qualität von Schule und Unterricht von zentraler Bedeutung sind (Hollenstein & Brühwiler, 2024; Ulferts, 2019). Letztlich beruht wirksamer Unterricht auf Lehrpersonen, die hohen Qualitätsstandards genügen können. Dazu bedarf es einer Lehrpersonenbildung, die höchsten Qualitätskriterien entspricht und die dementsprechend auch mit passenden Strukturen organisiert und genügend Ressourcen ausgestattet ist. In diesem Sinne argumentiert die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (2023) in ihrem Positionspapier zu „Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels“, dass Lehrpersonen über verschiedene Zugangswege vergleichbare Kompetenzen erwerben müssen (S. 3).

Um eine Entscheidung zur dauerhaften und wirksamen Etablierung eines Quereinstiegsprogramms als Alternative zum Regelstudium evidenzorientiert treffen zu

können, wären weitere Fragestellungen, die im Rahmen der vorliegenden Evaluierung nicht adressiert werden konnten, in koordinierten empirischen Erhebungen zu untersuchen. Diesbezüglich lassen sich insbesondere die folgenden Forschungsdesiderate benennen:

Erstens wäre die Entwicklung nach Abschluss des Programms, d.h. nach erfolgreichem Abschluss der Induktionsphase und des Hochschullehrgangs, verstärkt in den Blick zu nehmen. Zunächst stellt sich die Frage, wie Quereinsteigende langfristig an den Schulen integriert sind und welche Aufgaben sie dort übernehmen. Zu berücksichtigen wären dabei beispielsweise die Anzahl der unterrichteten Fächer, die Übernahme einer Klassenlehrpersonenfunktion, weitere Aufgaben im Kollegium sowie die Einbindung in Schulprojekte. Daran schließt die Frage an, unter welchen Bedingungen Quereinsteigende dauerhaft im Schuldienst verbleiben und ob sie den Hochschullehrgang innerhalb der achtjährigen Frist erfolgreich abschließen. Aufschlussreich wäre hierfür ein längsschnittliches Monitoring.

Zweitens besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der professionsbezogenen Kompetenzentwicklung von Quereinsteigenden. In diesem Zusammenhang gälte es, das objektiv erfasste professionsbezogene Wissen und Können von Quereinsteigenden zu untersuchen und zu analysieren, wie sich dieses im Verlauf des Programms und darüber hinaus entwickelt. Darüber hinaus wäre zu prüfen, inwiefern sich die Kompetenzprofile von Quereinsteigenden von jenen regulär ausgebildeter Lehrpersonen unterscheiden.

Drittens stellt sich die Frage nach den Wirkungen des Unterrichts von Quereinsteigenden auf Schülerinnen und Schüler und auf die Unterrichtsqualität. Zu klären wäre, wie lernwirksam Quereinsteigende ihren Unterricht gestalten, gegebenenfalls im Vergleich mit Absolventinnen und Absolventen des Regelstudiums, und welche Effekte sich aufseiten der Schülerinnen und Schüler feststellen lassen.

Aus diesen Forschungsdesideraten resultierende Erkenntnisse würden nicht nur zu einer evidenzorientierten Weiterentwicklung des Quereinstiegsprogramms beitragen, sondern auch allgemein die Diskussion um die Qualität einer professionellen Lehrpersonenbildung bereichern.

Literatur

Admiraal, W., & Kittelsen Røberg, K.-I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, *125*, Article 104063. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063

Arndt, M. (2023). Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen. *Journal für Bildungsforschung*, *15*(2), 205–225. https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.04

Arnsby, E. S., Aspfors, J., & Jacobsson, K. (2025). Teachers' professional learning through mentor education: A longitudinal mixed-methods study. *Education Inquiry*, *16*(4), 572-591. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2273019

Baar, R., & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer." Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 385–404). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6034-22

Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, *5*(3), 173–201. https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J., & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *68*(2), 183–207. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-183

Bauer, C., Bieri Buschor, C., & Bürgler, B. (2019). Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. *journal für lehrerInnenbildung (JLB)*, *19*(2), 14–27. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_01

Bauer, C., Hostettler, U., Trösch, L., & Aksoy, D. (2015). Berufsleute als Lehrpersonen I: Ressourcen und Berufsverläufe von Berufswechslerinnen und Berufswechslern in den Lehrberuf. Skalendokumentation der Fragebogenstudie. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/skalendokumentation-berufsleute-als-lehrpersonen-i.pdf

Bauer, C., Trösch, L. M., & Aksoy, D. (2017). *Über Umwege zum Lehrberuf: Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg*. hep. https://www.researchgate.net/publication/320324482_Uber_Umwege_zum_Lehrberuf_Berufliche_Entwicklung_und_Berufsverbleib_von_Lehrpersonen_auf_dem_zweiten_Bildungsweg

Bauer, C., Trösch, L. M., & Aksoy, D. (2021). "So I had to give it up": The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *43*(3), 464–475. https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.9

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y. M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 83)*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057_10/component/file_2197666/content

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., & Neureiter, H. (2025). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 41–73). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C., & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, *112*(4), 399–413. https://doi.org/10.25656/01:21953

Besa, K.-S., & Rothland, M. (2025). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 919–924). Klinkhardt.

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, Article 101940. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940

Brese, F., & Tatto, M. T. (2012). *TEDS-M 2008 User Guide for the International Database. Supplement 1: International Version of the TEDS-M Questionnaires*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/TEDS-M_IDB_User_Guide_Supplement_1.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2025a). Anfragebeantwortung: Supplierstunden und deren Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität (2105/AB vom 14.08.2025 zu 2557/J [XXVIII. GP]). Österreichisches Parlament. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/AB/2105/imfname_1705953.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2025b). FAQs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung. Stand September 2025. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:92c42da6-f7fc-4c08-bacd-80a59e8de6bf/quereinstieg_faq_ab.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022, Oktober). *Ressortstrategie „Klasse Job"*. Bundesministerium für Bildung. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.htm

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024). Standpunkt des BMBWF zum Thema Quereinstiegsprogramme. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024.* (S. 419–420). BMBWF. https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2025). *Handbuch zur Induktionsphase 2024/25. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. BMBWF. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:db9c96d7-1fdc-4245-819d-6863afbff6b8/induktion_handbuch.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o.J.). Ich habe mich erfolgreich für den Quereinstieg zertifiziert — wie geht es jetzt für mich weiter? In vier Schritten zu meiner Anstellung als Lehrerin/Lehrer in einer Schule!

https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:9786ae9b-6b5e-4e63-a027-31b6e3252eb7/quereinstieg_4schritte.pdf

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, *4*(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Collie, R. J. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence: A personal resource linked with well-being and turnover intentions. *Educational Psychology*, *45*(3), 257–274. https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2466652

Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V., & Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, *116*, Article 103766. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766

Dammerer, J., Glaeser, P., Haas, E., & Rauschenberger, P. (2025). Mentoring und Betreuung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 152–174). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Darge, K., Festner, D., Straub, S., König, J., Rothland, M., Schaper, N., & Weyers, J. (2021). Dokumentation über die Erhebungsinstrumente in der Längsschnittstudie Learning to Practice, Learning to Reflect? (LtP) zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrer*innenbildung. Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Siegen. https://kups.ub.uni-koeln.de/54178/1/Skalendokumentation_Learning_to_Practice.pdf

Demerouti, E. (2018). Integrating individual strategies in the job demands-resources theory. *Istanbul Business Research, 47*(1), 7–34. https://doi.org/10.26650/ibr.2018.47.1.0001

Diel, E., & Steffens, U. (2010). Fragebögen zum Schulleitungshandeln. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) Qualitätsbereich III „Führung und Management". Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung. https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/system/files/media/document/file/dielsteffens_2010_fragebogenschulleitungshandeln.pdf

Egloffstein, M., Koegler, K., & Ifenthaler, D. (2019). Instructional quality of business MOOCs: Indicators and initial findings. *Online Learning*, *23*(4). 85–105. https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2091

Entwicklungsrat. (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. Sage.

Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S., & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024*. (S. 379–423). BMBWF. https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1

Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023). 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.), *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 62–188). Be+Be. https://www.

qsr.or.at/dokumente/1938-20240301-100004-Schnider_et_al__PaedagogInnenbildung_Evaluation_WEB.pdf

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Frey, A., & Pichler, S. (2026). Mentoring-Stile. Eine empirische Analyse von Mentoring und Kompetenzwahrnehmung im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht* (März/April 3–4), 76–86. https://doi.org/10.83094/e-u-2026-02

Frey, A., Pichler, S., & Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? Mentoring-Stile im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, (September/Oktober 7–8), 546–557.

Frey, A., Pichler, S., & Luttenberger, S. (2026). Strukturen und Diskurse der Professionalisierung pädagogischer Praxis in Österreich mit Fokus auf Mentor:innen der Induktionsphase. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger, & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (S. 461–468). Waxmann.

Gamsjäger, M., Weber, C., Frey, A., Groß Ophoff, J., & Himmelsbach, M. (2026). Studienerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr. *Erziehung & Unterricht* (März/April 3–4), 132–142. https://doi.org/10.83094/e-u-2026-02

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6034-02

Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebf/stellungnahmen-der-gebf/ (31. August 2023).

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung und Unterricht,* (September/Oktober 7–8), 576–586.

Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A., & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *journal für lehrerInnenbildung (JLB)*, *24*(1), 82–90. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, *111*(9), 2055–2100. https://doi.org/10.1177/016146810911100905

Haas, E., Dammerer, J., Rauschenberger, P., Zeilinger, H., & Stipsits, E. (2026). Zufriedenheit mit Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen als Ausdruck von Gemeinsinn. Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu Betreuung, Mentoring-Stil und Zusammenarbeit. *R&E-SOURCE*, *13*(1), 4–23. https://doi.org/10.53349/resource.2026.i1.a1499

Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2020, online first). Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, *49*(1), 325–344. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8

Hascher, T. (2020). *Fragebogen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen*. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung.

Hascher, T. (2023). Well-being and learning. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 721–729). Elsevier.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, Article 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P., & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235–253). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6083-10

Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *132*, Article 104208. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208

Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2024). The importance of teachers' pedagogical-psychological teaching knowledge for successful teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*, *56*(4), 480–495. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328042

Huber, M. (2025a). Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 196–204). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Huber, M. (2025b). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 11–21). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Huber, M., & Haupt, C. (2026). Teacher emotions and emotional exhaustion among regularly and non-regularly trained novice teachers: self-perceptions and external evaluations. *Frontiers in Education*, *Volume 11*, Article 1692253, 1–14. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1692253

Huber, M., Haupt, C., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2025). Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 105–151). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Kärchner, H., Gehle, M., & Schwinger, M. (2022). Entwicklung und Validierung des Modularen Fragebogens zur Evaluation digitaler Lehr-Lern-Szenarien (MOFE-DILLS). *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, *6*(1), 62–84. https://doi.org/10.3224/zehf.v6i1.05

Kemethofer, D., Frey, A., Neureiter, H., & Beer, G. (2026). Professionelle Kompetenzen von Quereinsteigenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. *Erziehung & Unterricht,* (März/April 3–4), 162-170. https://doi.org/10.83094/e-u-2026-02

Kemethofer, D., & Stipsits, E. (2025). Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 175–195). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Khalil, M., Brunner, H., & Ebner, M. (2015). Evaluation Grid for xMOOCs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *10*(4), 40–45. https://doi.org/10.3991/ijet.v10i4.4653

Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, *41*, 44–59. https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062849

Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünnemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil

1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten. Universität zu Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/10045/1/Klemenz_Tachtsoglou_et_al_EMW_MZP2_Codebook.pdf

Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007*, 11–29.

Krause, A. (2004). *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS). Dokumentation der Skalen und Aussagen*. Albert-Ludwig-Universität Freiburg. https://www.researchgate.net/publication/274154383_Fragebogen_zur_Arbeitssituation_an_Schulen_FASS_Dokumentation_der_Skalen_und_Aussagen

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. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (Bil-Wiss): Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2017/docId/42800

Laschke, C., & Blömeke, S. (2014). Teacher Education and Development Study. Learning to Teach Mathematics (TEDS-M 2008). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann. www.waxmann.com/buecher/Teacher-Education-and-Development-Study

Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A., & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrerberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55–71). hep.

Lucksnat, C. (2023). Neue Wege ins Lehramt. Unterschiede zwischen traditionell und nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften in der professionellen Kompetenz, im Wohlbefinden und in der Unterrichtsqualität. Dissertation. Universität Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/58691/file/lucksnat_diss.pdf

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *36*(4), 263–278. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280

Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., Gonzaléz Rodríguez, E., & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994961

Mayr, J. (1998). *Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie. Eine Materialsammlung*. Pädagogische Akademie der Diözese Linz. https://www.researchgate.net/publication/277020758_Studien-und_Berufswahlmotive_von_Lehrpersonen_Wie_sie_entstehen_wie_sie_sich_verandern_und_was_sie_bewirken

Merk, S. (2025). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 957–963). Klinkhardt.

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J., & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung

und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(1), 5–21. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Teacher questionnaire: Main survey version*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2008questionnaires/TALIS-2008-Teacher-questionnaire.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264068780-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Teacher Questionnaire*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis-2018questionnaires/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018. Technical report*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS_2018_Technical_Report.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Pädagogische Hochschulen Österreichs. (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz.

Pichler, S. (2025). Ausgangslange und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

Pichler, S., & Frey, A. (2023). Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring. *F&E Edition*, *28*, 108–120.

Pichler, S., Oyrer, S., & Potzmader, S. (2025). Persönlichkeitsmerkmale und Überzeugungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 74–104). Beltz. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9

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

Porsch, R. (2020). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 29–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336

Porsch, R. (2025). Lehrer:innenprofessionalität und Unterstützung der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen aus Sicht von Schulleiter:innen. In R. Porsch, C. Reintjes, & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 149–167). Waxmann.

Porsch, R., & Beck, T. (2025). Unterstützungsstrukturen von Seiteneinsteiger:innen im Berufseinstieg. *SEMINAR*, *31*(3), 84–100. https://doi.org/10.3278/SEM2503W007

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993483

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2014). Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU, Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe. https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140610-133004-Basisinformationen_mit_besonderem_Fokus_auf_die_Studienarchitektur_der_allgemeinbildenden_Sekundarstufe_QSR_Maerz_2014.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2023). Bericht des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2022. Beschluss des QSR am 9. Juni 2023. https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20240315-091230-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2022_09062023.pdf

Redding, C., & Smith, T. M. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: Evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, *121*(11), 1–32. https://doi.org/10.1177/016146811912101107

Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, *30*(2), 289–306. https://doi.org/10.1037/spq0000112

Reppel, N., Bergmann, D., Gräsel, F., Jahn, R. W., & Porsch, R. (2024). Lehrkräfte als Mentor*innen in schulpraktischen Studienphasen: Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten. *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *7*(1), 337–354. https://doi.org/10.11576/hlz-6925

Resch, K., & Ladendorfer, H. (2026). Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium. *Erziehung & Unterricht,* (März/April 3–4), 171–182. https://doi.org/10.83094/e-u-2026-02

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 166–177. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012

Richter, E., Klusmann, U., & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. *Erziehung und Unterricht*, (September/Oktober 7–8), 605–615.

Richter, E., Kunter, M., & Richter, D. (2026). Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg. Aktuelle Befunde zur professionellen Kompetenz, den wahrgenommenen Herausforderungen und den Auswirkungen auf Unterrichtsqualität und Leistungen. *SEMINAR*, *31*(4), 89–99. https://doi.org/10.3278/SEM2504W009

Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *114*, Article 103704. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704

Rohr-Mentele, S., & Forster-Heinzer, S. (2023). Evaluierung der Pädagog*innenbildung NEU Sekundarstufe Berufsbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober, & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 189–435). Be+Be. https://www.qsr.or.at/dokumente/1938-20240301-100004-Schnider_et_al__PaedagogInnenbildung_Evaluation_WEB.pdf

Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, *33*. Article 100389. 1–20. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389

Schlesier, J., & Westphal, A. (2024). Exploring student teachers' latent coping profiles and their relations to perceived stress and stressors. *Stress and Health*, *40*(5). Article e3422. https://doi.org/10.1002/smi.3422

Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *journal für lehrerInnenbildung (JLB)*, *24*(1), 40–49. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03

Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B., & Spiel, C. (2023). *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen*. Be+Be. https://www.qsr.or.at/dokumente/1938-20240301-100004-Schnider_et_al__PaedagogInnenbildung_Evaluation_WEB.pdf

Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen*. Universität Wien. https://doi.org/10.11587/XIU3TX

Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O., & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, *136*, Article 104360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360

Schwalbe, A., & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6034-21

Schwinger, M., Kärchner, H., & Gehle, M. (2020). *Modularer Fragebogen zur Evaluation von digitalen Lehr-Lern-Szenarien (Studierende)*. Philipps-Universität Marburg. https://www.hessenhub.de/wp-content/uploads/2020/06/Modularer-Fragebogen-zur-Evaluation-von-digitalen-Lehr-Lern-Szenarien-%E2%80%93-Studierende_Stand-15.05.2020.pdf

Sengschmid, E., Porsch, R., Frey, A., Helm, C., Gross Ophoff, J., Weber, C., Dorfer, R., & Mayr, M. (Hrsg.) (in Vorbereitung). *Out-of-field teaching in Austria, Germany and Switzerland – Current Studies and Future Perspectives*. Waxmann.

Sengschmid, E., Weber, C., Helm, C., & Sabitzer, B. (2025). Out-of-field teaching in Austria: A comprehensive analysis of its prevalence at the school, teacher, and subject levels based on TALIS 2018. *European Educational Research Journal*. Online first. https://doi.org/10.1177/14749041251376730

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Sprenger, J., Katsching, T., Schrittesser, I., & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie (Forschungsprojekt)*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Universität Wien. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf

Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Suhrkamp.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, *5*(2), 164–183. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002

Transgender Network Switzerland. (2020). *Geschlecht erfragen*. Transgender Network Switzerland. https://www.tgns.ch/de/2020/08/geschlecht-erfragen/

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 3067, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067

Ulferts, H. (2019). The Relevance of General Pedagogical Knowledge for Successful Teaching: Systematic Review and Meta-Analysis of the International Evidence from Primary to Tertiary Education. OECD Education Working Paper No. 212. OECD. https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/figu8035

van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2024). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 387–406. https://doi.org/10.1111/bjep.12652

Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit? *Educational Review*, *69*(4), 411–434. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228610

Verheggen, A. N., & Puderbach, R. (2024). Vorwissen und Lernvoraussetzungen von Seiteneinsteiger:innen und Lehramtsstudierenden. Befunde aus der berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *27*(6), 1519–1544. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01275-y

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. OECD Education Working Papers, No. 213. OECD. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 167–202. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167–202

Weissenbacher, B., Fromherz, M., Schnider, A., & Neubauer, A. (2026). Second-career teacher selection in Austria: The online assessment TESAT-SC predicts self-assessed job success. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. https://doi.org/10.1007/s35834-026-00535-7

Winder, G., Kern, A., Müller, S., & Buchner, J. (2024). Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform „aprendo – digitale Kompetenz" *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *42*(2), 165–183. https://doi.org/10.36950/bzl.42.2.2024.10371

Williams, S. M. (2020). Alchemy of teaching: Experience, leadership, and the science and art of education. In M. C.P.O. Okojie & Tinukwa C. Boulder (Eds.), *Handbook of Research on Adult Learning in Higher Education* (pp. 348–372). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1306-4.ch013

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R., & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (S. 345–365). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997429

ChatGPT (GPT-5.3) (OpenAI, 2026) wurde zur sprachlichen Überarbeitung ausgewählter Textstellen und zur Überprüfung von Referenzen verwendet. DeepL und Grammarly wurden für Übersetzungen eingesetzt. Alle Inhalte und wissenschaftlichen Entscheidungen stammen von den Autorinnen und Autoren.

Autorinnen und Autoren

Bernhard, Deborah; Dr[in]., Pädagogische Hochschule Luzern, wissenschaftliche Mitarbeiterin Evaluierung Quereinstieg

Braunsteiner, Maria-Luise; HS-Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in], stellvertretende Vorsitzende der Zertifizierungskommission für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung

Brühwiler, Christian; Prof., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Projektpartner und fachliche Beratung Evaluierung Quereinstieg

Dammerer, Johannes; HS-Prof., Mag. Dr. BEd, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Forschungsschwerpunkte Berufseinstieg, Mentoring, Professionalisierung

Flick-Holtsch, Doreen; Prof[in]., Universität Zürich, Gesamtleitung Evaluierung Quereinstieg

Forster-Heinzer, Sarah; Prof[in]., Universität Fribourg (ehemals Pädagogische Hochschule Luzern), Projektleitung Evaluierung Quereinstieg

Fromherz, Maximilian; BSc, Universität Graz, Durchführung und Evaluierung des Online-Assessments für den Quereinstieg

Molina, Natalia; Universität Zürich, Assistentin im Projekt Evaluierung Quereinstieg bis April 2025

Neubauer, Aljoscha; Univ.-Prof. Dr., Universität Graz, Konzeption und Evaluierung des Online-Assessments für den Quereinstieg

Rohr-Mentele, Silja; Dr.[in], Universität Zürich, operative Projektleitung Evaluierung Quereinstieg

Scheuringer, Margareta; Sektionschefin Mag.[a], Bundesministerium für Bildung, Österreich

Schnider, Andreas; Univ.-Prof. Mag. Dr., Vorsitzender der Zertifizierungskommission für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung

Weinzettl, Claudia; Prof[in] Dr.[in] BEd MA MEd MEd, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Forschungsschwerpunkt Berufseinstieg, Quereinstieg

Weissenbacher, Barbara; Dr.[in], Universität Graz, Konzeption, Durchführung und Evaluierung des Online-Assessments für den Quereinstieg