

Perspektiven
zum Lehrpersonenmangel
im deutschen Sprachraum

Bibliografie:

Jana Groß Ophoff, Christoph Weber,
Anne Frey und Manuela Gamsjäger:
Merkmale (nicht-)traditioneller
Lehramtsstudierender.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (1), 82-90.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2024

08

*Jana Groß Ophoff,
Christoph Weber, Anne Frey
und Manuela Gamsjäger*

Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender

Abstract • Angesichts des akuten Lehrkräftemangels ergreifen in Österreich vermehrt auch nicht-traditionelle Studierende wie Quereinsteiger:innen den Lehrer*innenberuf. Im Zuge der Erforschung neu eingeführter Studiengänge wird deutlich, dass sich diese nicht-traditionellen Studierenden von traditionellen Studierenden unterscheiden, und zwar nicht nur in demografischen Merkmalen, sondern anfänglich auch in ihren professionsbezogenen Überzeugungen. Aus den im Beitrag vorgestellten Unterschieden lassen sich Implikationen für die Ausbildung nicht-traditioneller Studierender ableiten.

Schlagnworte/Keywords • Lehramt, nicht-traditionelle Studiengänge, Quereinstieg, Fernstudium, Überzeugungen zu Professionalität

Seit dem Wintersemester 2022/23 wird der berufsbegleitende Hochschullehrgang „Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach“ an den Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg und Oberösterreich angeboten. Darin werden fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen auf Basis ausgewählter Veranstaltungen des regulären Curriculums vermittelt. Zielgruppe sind Personen, die ein abgeschlossenes, facheinschlägiges Studium haben, eine dreijährige Berufserfahrung aufweisen und einen aktiven Dienstvertrag als Lehrperson haben. Ein weiterer alternativer Weg in das Lehramt ist das an beiden Hochschulen angebotene vollumfängliche „Primarstufenstudium mit erhöhten Fernstudienanteilen“ (60%), für das u. a. eine fünfjährige Berufserfahrung Zulassungsvoraussetzung ist.

Da Teilnehmer*innen an solchen alternativ-zertifizierenden Studiengängen i. d. R. nicht direkt nach der Matura ein Vollzeit-Lehramtsstudium aufgegriffen haben, werden sie als nicht-traditionelle Studierende beschrieben (Pechar & Wroblewski, 2013). Hillebrecht (2019) fasst den Forschungsstand zu Merkmalen dieser Studierenden dahingehend zusammen, dass diese im Vergleich zu traditionellen Studierenden älter sind, häufiger eigene Kinder haben und aus einem nicht-akademischen Elternhaus (mit mittlerem bzw. geringem sozio-ökonomischen Status) stammen. Nicht-traditionelle Studierende zeigen eine geringere extrinsische Lernmotivation und bevorzugen Studiengänge mit Wahlmöglichkeiten, die Selbstverwirklichung ermöglichen und eine fachliche Nähe zu ihrer bisherigen Berufstätigkeit aufweisen. Vergleichbares wird speziell für Quereinsteiger*innen in das Lehramt berichtet, die sich außerdem ihrer Rolle als fortwährend Lernende deutlicher bewusst sind als traditionelle Studierende, und daher auch das eigene Lernverhalten über die Berufseinstiegsphase hinaus fokussierter und selbständiger verfolgen (Ng & Thomas, 2007).

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften

In dem Modell pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter, 2006) werden neben den kognitiven Kompetenzbereichen weitere Kompetenzaspekte identifiziert, wovon im Vordergrund dieses Beitrags die professionellen Überzeugungen stehen. Diese werden als individuelle Wahrheitsurteile (Reusser & Pauli, 2014) beschrieben

und gelten als Prädiktoren effektiven Handelns (Pintrich & de Groot, 1990), da sie u. a. die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen bestimmen (u. a. Keller-Schneider et al., 2016). Diesbezüglich findet sich Evidenz zu Eingangsmerkmalen von Quereinsteiger*innen in das Lehramt wie z. B. den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen, wofür typischerweise die Teildimensionen soziokonstruktivistische und transmissive Überzeugungen unterschieden werden. Erstere wurden als Positivindikator für konstruktive Unterstützung im Unterricht sowie letztere als Negativindikatoren für kognitiv aktivierenden Unterricht identifiziert (Voss et al., 2011). Die Befundlage dazu, ob sich diesbezüglich Quereinsteiger*innen von traditionellen Studierenden unterscheiden, ist jedoch uneinheitlich (Keller-Schneider et al., 2016; Ghassemi & Nordmeier, 2021). Auch die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden im Zusammenhang mit traditionellen Studierenden häufiger thematisiert, da sie als bedeutsam gelten für Anspruchsniveau und Zielsetzung in Problemsituationen wie auch die Verarbeitung von (Miss-)Erfolgen. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben (Schwarzer & Warner, 2014).

Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Beitrag zwei Fragen untersucht: Welche Unterschiede zeigen nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende in der österreichischen Stichprobe hinsichtlich demografischer Merkmale (Forschungsfrage 1) und hinsichtlich ihrer professionsbezogenen Überzeugungen zu Beginn des Studiums (Forschungsfrage 2)?

Methoden

Als Datenbasis für den vorliegenden Beitrag dienen die Daten aus der ersten Erhebungswelle einer Mehrkohorten-Panelstudie, die im Wintersemester 2022/23 an den beiden o. g. Hochschulen gestartet wurde. Für den Beitrag wird einerseits auf Daten von N = 35 Quereinsteiger*innen der PH Vorarlberg zurückgegriffen sowie auf Daten von N = 74 Primarstufenstudierenden beider Hochschulen im Fernstudium. Andererseits werden Daten von N = 84 Primarstufenstudierenden im Regelstudium der PH Oberösterreich analysiert, 61 Studierende in der traditionellen Form (Tagesform) und 23 Studierende in der berufsbegleitenden Form.

Folgende Messungen werden berichtet: (1) *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* (Kunter et al., 2016; 4-stufig: 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu). Die Items operationalisieren die Überzeugung, dass Lehren und Lernen eine Weitergabe von Wissen darstellt (transmissiv) oder einen aktiven selbstgesteuerten Prozess (konstruktivistisch). (2) Für die *Berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (Pfitzner-Eden et al., 2014) werden die drei Subdimensionen Instruktionsstrategien, Classroom Management und Motivierung unterschieden (9-stufig: 1 = gar nicht überzeugt bis 9 = völlig überzeugt). Die interne Konsistenz liegt insgesamt nicht unter $\alpha = .79$.

Für die Forschungsfrage 1 (demografische Merkmale) wurden bivariate Analyseverfahren (χ^2 -Tests, ANOVA) und für Forschungsfrage 2 (professionelle Überzeugungen) wurde eine Kovarianzanalyse unter Kontrolle outcome-relevanter soziodemografischer Variablen durchgeführt (*jamovi (Version 2.3)*, 2022).

Ergebnisse

Für die erste Forschungsfrage ergeben sich zum Teil deutliche, aber durchaus erwartbare Unterschiede (Tab. 1): Der Anteil an Frauen ist unter Quereinsteiger*innen mit 61% deutlich geringer als unter den Primarstufenstudierenden (zwischen 87% und 94%). Zwischen den Gruppen zeigen sich auch die erwarteten Altersunterschiede, wobei Quereinsteiger*innen mit einem Durchschnittsalter von 39,2 Jahren die älteste Gruppe bilden. Deutliche Unterschiede ergeben sich erwartungsgemäß auch in Bezug auf die universitäre Vorbildung und die unterrichtliche Tätigkeit an einer Schule. Während alle Quereinsteiger*innen erwartungskonform bereits an einer Schule arbeiten, ist der Anteil in den anderen Gruppen deutlich geringer, wenn auch für Studienbeginner*innen überraschend hoch (Primarstufe Fernstudium: 25%, Primarstufe Berufsbegleitend: 26%). Ein abgeschlossenes Studium weisen 83% der Quereinsteiger*innen, 32% der Studierenden Primarstufe Fernstudium und 23% der Gruppe Primarstufe Berufsbegleitend auf. Weitere signifikante Unterschiede zeigen sich für den Bildungshintergrund. Die Eltern von Quereinsteiger*innen sind seltener höher gebildet (Matura/tertiärer Abschluss: 22%), als die der Vergleichsgruppen. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in Hinblick auf Deutsch als Erstsprache (ca. 90%).

Tab. 1 Demografische Unterschiede

	Primarstufe Tagesform	Primarstufe Berufs- begleitend	Primarstufe Fern- studium	Sekundar- stufe Quer- einstieg	Unterschiede
Geschlecht weiblich %	87,7	90,5	94,1	60,6	$\chi^2(3) = 21,2^{***}$ Cramers V = 0,34
Alter M (SD)	20,9 (4,0)	28,6 (8,4)	33,0 (6,8)	39,2 (7,3)	$\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis}}(3) = 107,9^{***}$ $\varepsilon^2 = 0,60$
Bildung der Eltern					
Max. Pflichtschule (%)	3,3	8,7	5,4	16,2	$\chi^2(9) = 18,2^*$ Cramers V = 0,18
Berufsbildung (%)	55,0	39,1	59,5	62,2	
Matura (%)	13,3	30,4	8,1	5,4	
Tertiäre Bildung (%)	28,3	21,7	27,0	16,2	
Deutsch als Erstsprache (%)	93,4	87,0	93,2	89,2	$\chi^2(3) = 1,5$ Cramers V = 0,63
Vorstudium (%)	0,0	22,7	31,9	83,3	$\chi^2(3) = 75,1^{***}$ Cramers V = 0,63
An Schule (%)	1,6	26,1	25,4	100,0	$\chi^2(3) = 107,3^{***}$ Cramers V = 0,75

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. *** $p < .001$, * $p < .05$

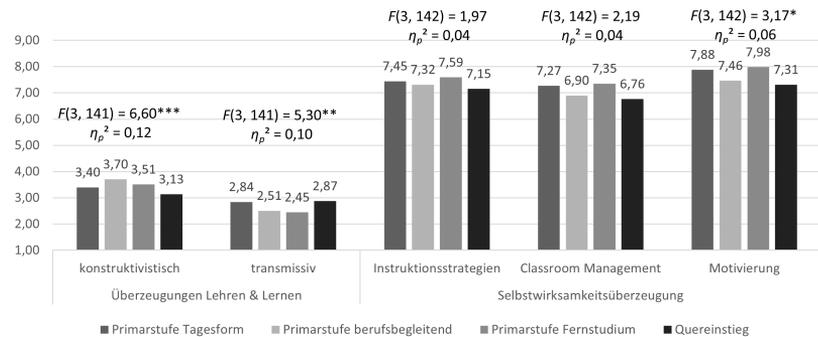


Abb. 1 Unterschiede in professionellen Überzeugungen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden Gruppenunterschiede (unter Kontrolle von Kovariaten, s. o.) in den Blick genommen (vgl. Abb. 1). Es zeigen sich signifikante Unterschiede für die

Überzeugungen zum Lernen und Lehren. Im Detail fällt auf, dass Quereinsteiger*innen die am geringsten ausgeprägten konstruktivistischen Überzeugungen artikulieren, wobei der Unterschied zu Studierenden der Primarstufe Fernstudium (Cohens $d = 0,90$; $p_{\text{Tukey}} < 0,01$) und PS-B ($d = 1,37$; $p_{\text{Tukey}} < 0,001$) sehr deutlich ausfällt. Transmissive Überzeugungen sind unter Quereinsteigenden, aber auch unter Studierenden in der Primarstufe Tagesform vergleichsweise stark und unter Studierenden der Primarstufe Fernstudium am geringsten ausgeprägt. Die Unterschiede zwischen Primarstufe Fernstudium und Quereinstieg ($d = 0,75$; $p_{\text{Tukey}} < 0,05$) sowie PS-T ($d = 0,69$; $p_{\text{Tukey}} < 0,05$) fallen auch signifikant aus. In den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen Quereinsteiger*innen durchgehend die geringsten Werte, wobei nur für die Subdimension Motivierung die Unterschiede signifikant ausfallen ($F(3, 145) = 3,17$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,06$).

Diskussion

Konform zu bisherigen Befunden konnte hier gezeigt werden, dass nicht-traditionelle Studierende älter sind und Quereinsteiger*innen vergleichsweise seltener aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen. Darüber hinaus zeigt sich, dass neben Quereinsteiger*innen auch Fernstudierende vermehrt schon zu Beginn der Ausbildung an Schulen arbeiten und auch häufiger ein abgeschlossenes Studium vorweisen können. Das bedeutet, dass durch die zusätzlichen Hochschulangebote tatsächlich andere Zielgruppen (vermehrt auch männliche Studierende) erreicht zu werden scheinen als mit dem traditionellen Lehramtsstudium. Jedoch wird in der Literatur davor gewarnt, dass Wahlfreiheit, Flexibilität und durch das Fernstudium ermöglichte parallele Berufstätigkeit gerade für sogenannte Bildungsaufsteiger*innen mit fortbestehenden marginalisierten Rahmenbedingungen womöglich leere Versprechen sind (Butcher & Rose-Adams, 2015), zumal v. a. Fernstudienanteile etwaige Defizite in der Selbststeuerungsfähigkeit verstärken können (Pidbutska et al., 2022; Wenzel et al., 2019). Um solchen Problemen (durch z. B. die aufgezeigte parallele Berufstätigkeit) zu begegnen, sind die vorgestellten alternativ-zertifizierenden Studiengänge sehr strukturiert konzipiert mit obligatorischen synchronen virtuellen wie auch Präsenzveranstaltungen, die um individuelle Beratungsangebote ergänzt werden (wie z. B. empfohlen von Iberer & Milling, 2013).

Für die Überzeugungen fallen vor allem Unterschiede zwischen den verschiedenen nicht-traditionellen Studierendengruppen auf: So zeigen Fernstudierende vermehrt konstruktivistische und seltener transmissive Überzeugungen, während sich bei Quereinsteiger*innen ein umgekehrtes Bild zeigt, das auch für die traditionellen Primarstufen-Lehramtsstudierenden gilt. Inwiefern dies möglicherweise mit unterschiedlichen berufsbiographischen Erfahrungen sowie daraus hervorgegangenen Erwartung in Zusammenhang steht, lässt sich auf Grund der aktuellen Datenlage nicht klären – das ist ein Desiderat für künftige Forschung. Die Befunde weisen jedoch darauf hin, dass in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Differenzierungen zu identifizieren sind, die bei der weiteren Entwicklung von Studienprogrammen relevant sein können. Die hier analysierten Daten stammen aus der ersten Erhebungswelle einer Mehrkohorten-Panelstudie, die als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich weitergeführt wird. Insofern die hier vorgestellten Befunde auch für weitere Kohorten repliziert werden können, sollte dies in der (Weiter-)Entwicklung von bedarfsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen mitgedacht werden, wie z. B. auch Oettinghaus (2016) empfiehlt.

Literatur

- 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>
- Butcher, J. & Rose-Adams, J. (2015). Part-time learners in open and distance learning: Revisiting the critical importance of choice, flexibility and employability. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 127–137. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1055719>
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2021). Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. *PhyDid B-Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.
- Hillebrecht, L. (2019). Nicht-traditionelle Studierende und ihr Studienerfolg. In L. Hillebrecht (Hrsg.), *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden* (S. 143–162). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1_5
- Iberer, U. & Milling, M. (2013). Was kennzeichnet „gute“ Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format? Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 53–60. <https://doi.org/10.25656/01:8861>
- Jamovi (Version 2.3) (2022). [Software]. The jamovi project. <https://www.jamovi.org/>

- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium–Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss); die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität Frankfurt.
- Ng, J. & Thomas, K. (2007). Cultivating the Cream of the Crop: A Case Study of Urban Teachers from an Alternative Teacher Education Program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463435>
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 76–96.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2013). Austria: The enduring myth of the full-time student: An exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. Schuetze & M. Slowey (Eds.), *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change* (pp. 27–47). Routledge.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict pre-service teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Pidbutska, N., Knysh, A., Chebakova, Y., Shtuchenko, I. & Babchuk, O. (2022). Motivation Behind the Preference of Distance Education of Higher Education Students. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 201–210. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.201.210>
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Wenzel, G., Walenta, C. & Wahl, I. (2019). Flexibility and structure using the example of a course featuring a blended-learning design Flexibilität und Struktur am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Blended-Learning-Design. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 91–101. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-14-03/06>

Groß Ophoff, Jana, Prof. Dr. habil.,
Professorin für Bildungswissenschaften,
Institut für Sekundarbildung,
Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung,
datenbasierte Entscheidungsprozesse und evidenzinformierte
Lehrer*innenaus- und fortbildung, Schulleitungsforschung.
jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

Weber, Christoph, Prof. Dr.,
Professor für empirische Bildungsforschung,
Institut für Inklusive Pädagogik,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungsforschung, Bildungsungleichheiten.
christoph.weber@ph-ooe.at

Frey, Anne, Prof. Dr.,
Professorin für Bildungswissenschaften und
Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung,
Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Lehrer*innenbildung,
Berufseinstieg, inklusive Bildung.
anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Gamsjäger, Manuela, Prof. Dr.,
Professorin für Bildungswissenschaften,
Institut für Sekundarstufenpädagogik,
Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Demokratieerziehung, Partizipation.
manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at