

Quereinsteiger*innen

Bibliografie:

Georg Krammer und Barbara Pflanzl:

Können wir jede Person lehren

Lehrer*in zu werden? Sollen wir es?

journal für lehrerInnenbildung, 19 (2), 28-39.

https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_02

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 2
2019

02

*Georg Krammer
und Barbara Pflanzl*

Können wir jede Person
lehren Lehrer*in zu werden?
Sollen wir es?

Der Weg in den Lehrerberuf führt über die reguläre Lehramtsausbildung an Universitäten und/oder Pädagogischen Hochschulen oder über alternative Zugänge, wie zum Beispiel Quereinstiegsprogramme. Der vorliegende Beitrag greift zuerst die Rolle der Ausbildung für den Weg in den Lehrerberuf auf. Danach wird kritisch hinterfragt, wie sehr die Ausbildung dafür verantwortlich gemacht werden kann aus allen angehenden Lehrer*innen gute Lehrer*innen zu machen. Dabei thematisieren wir, was von Lehrerbildner*innen in Bezug auf die Unterschiede innerhalb angehender Lehrer*innen verlangt wird, und was sie von sich selbst und der Ausbildung verlangen. Schließlich werden Selektionsverfahren diskutiert, als eine Möglichkeit vorhandene Unterschiede innerhalb angehenden Lehrer*innen zu berücksichtigen. Diese Debatte wird allgemein für Wege in den Lehrerberuf geführt und spezifisch auf alternative Wege in den Lehrerberuf bezogen.

Alternative Wege in den Lehrerberuf

Wege in den Lehrerberuf sind in Deutschland, Österreich und Schweiz vielfältig. Zurückzuführen ist diese Vielfältigkeit mitunter auf einen Lehrpersonalmangel, ausgelöst beispielsweise durch periodisch wiederkehrende Pensionierungswellen. Um dem Lehrpersonalmangel entgegenzuwirken – sowohl präventiv als auch intervenierend – reagiert die regionale Bildungspolitik meist kurzfristig denkend mit erweiterten gesetzlichen Rahmenbedingungen, um alternative Zugänge zum Lehrerberuf zu ermöglichen. Abgeleitet von diesen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen stehen vielfältige Bezeichnungen für diese alternativen Zugänge im Raum, wie z. B. Quereinsteiger*innen, Seiteneinsteiger*innen, berufsbegleitender Quereinstieg, berufserfahrene Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Vorberuf, direkteinsteigende Lehrkräfte. Die Begriffe werden dabei nicht einheitlich verwendet, sondern von den jeweiligen regionalen Rahmenbedingungen definiert. Lehrerbildende Institutionen stellen diese alternativen Zugänge zum Lehrerberuf vor große Herausforderungen.

Die Rolle der Ausbildung

Gemäß der Expertiseforschung zum Lehrerberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2006; König, 2010) verfügen Lehrkräfte als Expert*in über Wissen und Können, womit die zentralen Anforderungen des Berufs bewältigt werden. Dieses umfasst u. a. fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. An dieser Stelle seien zur Veranschaulichung zwei exemplarische Befunde genannt: Das fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrkräften wirkt sich positiv auf die Lernergebnisse von Schüler*innen aus (Baumert & Kunter, 2011). Das allgemein pädagogische Wissen von Berufsschullehrer*innen in Österreich (diese haben einen Vorberuf und absolvieren berufsbegleitend ein Lehramtsstudium) steht in Zusammenhang mit der von Schüler*innen wahrgenommenen Unterrichtsqualität. Je höher das allgemeine pädagogische Wissen der Lehrkräfte, umso günstiger wird deren Unterrichtsqualität von Schüler*innen eingeschätzt (König & Pflanzl, 2016).

Der Ausbildung wird für die Generierung des Wissens und Könnens von Lehrkräften eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Der Expertiseforschung folgend sind dieses Wissen und Können als Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die in einem Entwicklungsprozess erlernt werden. Der Lernprozess beginnt dabei in theoretischen und praktischen Phasen der Ausbildung und wird durch Berufserfahrungen fortgesetzt, wobei sich Wissen und Können weiterentwickeln (Bromme, 2008). In der Ausbildung werden fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen aufgebaut und systematische Handlungserfahrungen erworben, womit angehende Lehrer*innen zur selbstbestimmten Planung und Durchführung von Unterricht befähigt werden. Dass die lehrerbildenden Institutionen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des pädagogischen Wissens leisten, zeigt die EMW-Studie („Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung“) auf. Die Ergebnisse zeigen in unterschiedlichen Ausbildungskontexten in Deutschland und Österreich (ein- und zweiphasige Ausbildung) einen praktisch bedeutsamen Wissenszuwachs im Laufe der Lehramtsstudien (König & Klemenz, 2015). Was sind nun die besonderen Herausforderungen für lehrerbildende Institutionen, die mit alternativen Zugängen zum Lehrerberuf einhergehen? Sie müssen die geforderten – zum Teil zeitlich sehr eingeschränkten – Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme entwickeln und umsetzen, wobei die Entwicklung des Wissens und Könnens der

Lehrkräfte sichergestellt werden soll. Inwieweit diese Entwicklung in verkürzten Ausbildungswegen gelingen kann, ist empirisch noch kaum untersucht. Hinweise auf Unterschiede zur regulären Lehramtsausbildung lassen sich in Studien zu Kündigungsraten von Lehrer*innen finden. Amerikanische Meta-Analysen legen nahe, dass Lehrer*innen mit einem alternativen Weg in den Lehrerberuf eine höhere Kündigungswahrscheinlichkeit haben als ihre Kolleg*innen (Borman & Dowling, 2008). Offen bleibt, durch welche Faktoren diese Unterschiede in der Kündigungswahrscheinlichkeit entstehen. Es scheint, dass gerade für verkürzte Ausbildungswege gilt, was Hascher (2014, S. 561) über die Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im Allgemeinen schlussfolgert: „Bevor verlässliche Empfehlungen für die Lehrerbildung abgegeben werden können, ist noch ein langer Weg qualitativ hochwertiger Forschung zu beschreiten“.

Unabhängig von fehlenden oder nur ansatzweise vorhandenen Forschungsarbeiten zur Konzeption von verkürzten Ausbildungsprogrammen, sollte unseres Erachtens ein wesentlicher Punkt in der Diskussion bedacht werden: Angehende Lehrer*innen bringen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen mit.

Nicht alle angehenden Lehrer*innen sind gleich

Zwischen angehenden Lehrer*innen bestehen interindividuelle Unterschiede. Sie weisen unterschiedliche Biografien auf und unterscheiden sich in ihrer sozialen Herkunft (Rothland, 2014). Sie wollen aus verschiedenen Gründen Lehrer*in werden (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012). Sie bringen unterschiedliche kognitive Merkmale mit, wie Intelligenz und Sprachkompetenz (Neubauer, Koschmieder, Krammer, Mayr, Müller, Pflanzl & Pretsch, 2017). Sie haben unterschiedlich realistische Vorstellungen vom Tätigkeitsfeld des Lehrerberufs (Krammer, Sommer & Arendasy, 2016). Sie bringen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale mit und schätzen die Relevanz der Persönlichkeitsmerkmale für ihren zukünftigen Beruf unterschiedlich ein (Krammer & Pflanzl, 2015; Krammer, Sommer & Arendasy, 2017). Innerhalb der praktischen Teile der Ausbildung erbringen angehende Lehrer*innen unterschiedliche Leistungen, die mit späterem beruflichen Erfolg im Zusammenhang stehen (D’Agostino & Powers, 2009). Gymnasiale Lehramtsabsolvent*innen

zeigen hinsichtlich ihrer Lehrerüberzeugungen im Physikreferendariat günstigere Voraussetzungen für einen hochwertigen Physikunterricht als Quereinsteiger*innen (Oettinghaus, Korneck, Krüger & Lamprecht, 2016). Berufsumsteiger*innen unterscheiden sich von Studierenden ohne Vorberuf hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive (Kappler, 2016). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass nicht alle angehenden Lehrer*innen gleich sind.

Kann die Ausbildung aus allen guten Lehrer*innen machen?

Die bestehenden individuellen Unterschiede innerhalb der angehenden Lehrer*innen legen die Frage nahe, was diese Heterogenität für die Ausbildung bedeutet. Ist es im Rahmen der Ausbildung tatsächlich möglich, jede Person zu einer guten Lehrkraft auszubilden? Dies sollte kritisch hinterfragt werden. Einerseits, da die Ausbildung zeitlich begrenzt ist und die Ausbildung für Quereinsteiger*innen meist noch verkürzt ist. Andererseits stellt sich die grundlegende Frage, wie viel Verantwortung Lehrerbildner*innen und der Ausbildung aufgebürdet werden kann.

Wenn impliziert wird, dass alle angehenden Lehrer*innen zu guten Lehrer*innen bildbar sind, muss die Ausbildung selbst die ungünstigsten Eingangsvoraussetzungen ausgleichen können. Lehrerbildner*innen müssen demnach mangelndes Interesse, fehlgeleitete Berufswahlmotive und Mängel in Sprachkompetenzen ausgleichen sowie Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrer*innen übernehmen. Trägt man diesen Gedanken weiter, drängt sich die Frage auf, ab wann es aufhört eine Berufsausbildung zu sein und stattdessen in einen therapeutischen Ansatz übergeht.

Beispielhaft möchten wir an dieser Stelle von einer persönlichen Erfahrung bei der Dissemination unserer Forschungsergebnisse berichten: Unsere Forschung hat gezeigt, dass die allgemeine Intelligenz angehender Lehrer*innen zu Beginn ihres Studiums die Note der Bachelorarbeit drei Jahre später vorhersagen kann (Krammer et al., 2016). Aus wissenschaftlicher Sicht steht dieses Ergebnis zu Studienerfolg in Lehramtsstudien im Einklang mit einer Fülle an Literatur zum Studienerfolg in anderen Fachrichtungen (vgl. Hell, Trapmann & Schuler, 2007; Kuncel, Hezlett, Sarah & Ones, 2001). Lehrerbildner*innen im

deutschsprachigen und internationalen Raum stellen bei der Diskussion dieses Ergebnisses oftmals die Qualität der Ausbildung in Frage. Als Begründung wurde angeführt, dass es der Ausbildung scheinbar nicht gelungen sei, vorhandene Unterschiede der Lehramtsstudierenden im Laufe des Studiums auszugleichen.

Unseres Erachtens wird die Bildbarkeit, als eine fundamentale Einstellung für pädagogische Tätigkeiten im Schulkontext, auf eine Berufsausbildung übertragen. Diese Übertragung wird dadurch begünstigt, dass Lehrerbildner*innen zumeist einen pädagogischen Hintergrund haben, wo der Glaube an die Bildbarkeit unerlässlich ist. Im pädagogischen Beruf tätig, wird erst später die Entscheidung getroffen, Lehrerbildner*in zu werden (Kraler, 2015; Mayer, Mitchell, Santoro & White, 2011). In dieser Rolle angekommen, gilt es die eigene Identität als Lehrerbildner*in zu entwickeln; ein Entwicklungsprozess mit vielen Herausforderungen (Izadina, 2014; Livingston, 2014). Die meisten Lehrerbildner*in waren somit selbst pädagogisch tätig, und gehen mit ihrer Identität als z. B. Lehrer*in in die Rolle als Lehrerbildner*innen (für eine Übersicht s. Flores, 2018). Sie nehmen ihre bisherige Sozialisierung mit für eine neue Tätigkeit, inklusive des Glaubens an Bildbarkeit. Übertragen auf die Ausbildung impliziert diese Einstellung, dass es die Ausbildung bieten muss, jede Person zu einer guten Lehrkraft ausbilden zu können.

„no teacher education student is left behind“

Darüber hinaus wird hier auch ein Signal gesendet, das als Abwertung des gesamten Berufsstands der Lehrer*innen verstanden werden kann. Durch diese Umsetzung des Glaubens an die Bildbarkeit in einer Berufsausbildung wird gelebt, dass jede Person eine gute Lehrer*in werden kann. In der Öffentlichwirksamkeit impliziert dies, dass es ein Beruf ist, den jede Person ausüben kann.

An dieser Stelle sei auch betont, dass die Ausbildung zur Lehrkraft eine Berufsausbildung ist. Die Ausbildung von Lehrkräften ist vom schulischen Kontext abzugrenzen, wo der Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen ein wichtiger Teil ist. Die Ausbildung zu einer Lehrkraft ist auch abzugrenzen von einem grundsätzlichen Recht auf Bildung. Es sollte jede Person die Möglichkeit haben, Lehrer*in werden zu können. Das bedeutet nicht, dass jede Person ein Recht darauf hat, Lehrer*in zu werden. Es sollte deshalb über die Frage hinausgegangen werden, ob die Ausbildung aus allen angehenden Lehrer*innen eine

gute Lehrkraft machen kann. Stattdessen sollte hinterfragt werden, ob die Ausbildung es soll.

Berücksichtigen von Eingangsvoraussetzungen

Eine Möglichkeit wäre, Eingangsvoraussetzungen vor der Ausbildung zu berücksichtigen und die Ausbildung durch Selektionsverfahren zu beschränken. Mayr (2012) schlägt vor Ausbildungsinteressierte mit Dispositionen auszuwählen, für die ein erfolgreicher Studienverlauf prognostiziert wird und für welche zu erwarten ist, dass sie den Lehrerberuf kompetent und berufszufrieden ausüben werden. Im Gegensatz zu anderen Ausbildungsfeldern wird von Mayr (2012) gezielt der Bezug zum Berufsfeld für die Auswahl angehender Lehrer*innen betont. Dem gegenüber steht die Tradition der Auswahl auf Basis von Studierfähigkeit (vgl. Gold & Souvignier, 2005; Hell et al., 2007). Für angehende Lehrer*innen ist Studierfähigkeit allerdings nicht ausreichend, da die Ausbildung weltweit Praxisanteile enthält (Darling-Hammond & Lieberman, 2012), und dadurch Anforderungen und Risiken des Berufs bereits Teil der Ausbildung werden (Gold & Roth, 1993). Studien zu Lehramtsstudienenerfolg untermauern dies: Sie zeigen, dass berufsrelevante Dispositionen bereits zum Erfolg im Lehramtsstudium beitragen (z. B. Gesundheits- und Erholungsverhalten: Kramer et al., 2016). Der Berufsfeldbezug ermöglicht es auch Selektion so zu konzipieren, dass sie für reguläre Lehramtsstudien und Quereinsteiger*innen anwendbar ist. Trotz der vorhandenen Unterschiede in der Ausbildung, haben alle Wege in den Lehrerberuf den Berufsfeldbezug gemeinsam. Selektionsverfahren sind in vielen Berufsfeldern etabliert und werden auch für viele Studienrichtungen eingesetzt (für eine Übersicht: Kuncel et al., 2001; Schuler & Hell, 2008). Im amerikanischen Raum werden Selektionsverfahren z. B. vor dem Berufseinstieg verwendet, um die Öffentlichkeit vor inkompetenten Lehrer*innen zu schützen (D'Agostino & Powers, 2009). In Österreich sind Selektionsverfahren für Lehramtsstudien bereits gesetzlich verankert; seit 2007 für Pädagogische Hochschulen (Hochschulzulassungsverordnung 2007, Novelle 2013, § 3) und seit 2016 für alle Lehramtsstudien (Universitätsgesetz 2002, § 63, Abs. 12; Novelle 2013). In diesen Gesetzen wird auch der Berufsfeldbezug betont. Längsschnittliche Studien aus Österreich zu Selektionsverfahren von Lehramtsstudien zeigen, dass günstigere

Eignungsvoraussetzungen prognostisch für Lehramtsstudienerfolg sind, sowohl für theoretische als auch praktische Teile des Studiums (Koschmieder, 2018; Krammer, 2017; Schulz-Kolland, Krammer, Rotensteiner & Weitlaner, 2014).

Selektionsverfahren werden aber auch hinterfragt. Ein starker Kritikpunkt bleibt, dass es keine Einigkeit in der Definition einer guten Lehrkraft gibt. Der Lehrkraft kommt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg von Schüler*innen zu (Hattie, 2009), aber dies beantwortet nicht die Frage was eine gute Lehrkraft ist. Selbst wenn darüber Einigkeit herrschen würde, bleibt es zu hinterfragen, ob diese Disposition bereits vor Beginn eines Lehramtsstudiums identifiziert werden können (Hanfstingl & Mayr, 2007). Diesem Kritikpunkt sei entgegnet, dass Selektionsverfahren nicht eine Bestenauslese sein müssen, sondern auch für eine Negativselektion verwendet werden können. Ungeachtet der Diskussion um die „gute Lehrkraft“ ist man sich leichter einig, was eine schlechte Lehrkraft ist. Welche Lehrkraft sollte lieber nicht die eigenen Kinder unterrichten? Studien zeigen beispielsweise auf, dass Lehramtsstudierende mit niedrigerer Intelligenz, schlechterem Umgang mit Belastungen und unrealistischeren Vorstellungen vom Lehrerberuf auch schlechter in den theoretischen und praktischen Teilen des Lehramtsstudiums abschneiden (Krammer et al., 2016). Als Beispiel für eine schlechte Lehrerin bzw. einen schlechten Lehrer sei deshalb eine Person angeführt, die unzureichendes Fachwissen hat, nicht mit Belastung umgehen kann und keine realistische Erwartung vom Lehrerberuf hat. Selbst kritische Stimmen zu Selektionsverfahren werden zustimmen, dass dies keine günstigen Voraussetzungen für eine Lehrkraft sind. Das Ziel von Selektionsverfahren sollte es daher sein jene Personen abzuweisen, die erwarten lassen, nur sehr schwer oder mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrkraft zu werden.

Darüber hinaus bieten Selektionsverfahren Vorteile für die Ausbildung und den Berufsstand. Selektionsverfahren senken Drop-Out Quoten (Buckley, Letukas & Wildavsky, 2018). Dadurch können vorhandene Ressourcen der lehrerbildenden Institutionen effizient eingesetzt werden, da es nicht notwendig ist Ausbildungsplätze zu bieten für angehende Lehrer*innen, die ihre Ausbildung nicht abschließen werden oder den Beruf nicht ergreifen werden. Dies lässt auch eine höhere Zufriedenheit bei angehenden Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen erwarten. Schlussendlich tragen Selektionsverfahren auch dazu bei,

die Wertigkeit der Ausbildung und des Berufsstandes zu heben. Unter anderem wird die Botschaft gesendet: Nicht jede Person kann Lehrer*in werden.

Fazit

Der Ausbildung wird eine wesentliche Rolle und Verantwortung für die Entwicklung hin zur guten Lehrkraft zugeschrieben. Dieser Verantwortung sollte nachgekommen werden, auch wenn die Bildungspolitik durch erweiterte gesetzliche Rahmenbedingungen alternative Zugänge zum Lehrerberuf eröffnet. Unabhängig vom gewählten Weg in den Lehrerberuf stehen lehrerbildende Institutionen und Lehrerbildner*innen dabei vor der Herausforderung, dass nicht alle angehende Lehrer*innen gleich sind. Damit die Ausbildung ihrer Verantwortung nachkommen kann, wollen wir über die Frage hinausgehen, ob wir jede Person lehren können eine gute Lehrkraft zu werden und stattdessen hinterfragen, ob wir es sollen. Eine Möglichkeit wäre, Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrer*innen zu berücksichtigen und jene Personen abzuweisen, die es erwarten lassen, nur sehr schwer oder mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrkraft zu werden. Dem gegenüber steht „*no teacher education student is left behind*“, bedingt durch den grundsätzlichen Glauben an die Bildbarkeit, der oftmals in lehrerbildenden Institutionen vom Schulkontext in die Berufsausbildung für Lehrer*innen übertragen wird. Es wird bei dieser Übertragung einerseits vernachlässigt, dass es dadurch in der Öffentlichkeitswirksamkeit zu einer Abwertung des Lehrerberufs kommen kann („das kann ja jede/r“). Andererseits wird dadurch erschwert, dass die Ausbildung vor allem in verkürzten Ausbildungsprogrammen ihrer Verantwortung nachkommen kann. Zusammengefasst stellen wir deshalb in den Raum, dass die Ausbildung nicht jede Person zu einer Lehrer*in ausbilden müssen soll, genauso wie die Bildungspolitik nicht jede Person als Lehrer*in anstellen soll.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneier & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Buckley, J., Letukas, L. & Wildavsky, B. (2018). *Measuring Success: Testing, Grades, and the Future of College Admissions*. Baltimore: JHU Press.
- D'Agostino, J. V. & Powers, S. J. (2009). Predicting Teacher Performance With Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 146-182. <https://doi.org/10.3102/0002831208323280>
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.
- Flores, M. A. (2018). Tensions and Possibilities in Teacher Educators' Roles and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 41 (1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984>
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit Ergebnisse aus Längsschnittdaten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214-222. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.214>
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*. Londong: Falmer Press.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48-56.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. *Educational Psychology*, 29 (7), 867-869. <https://doi.org/10.1080/01443410903415150>
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2007). Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum [A Metaanalytic Investigation of Discipline-specific Admission Tests in German-speaking Countries]. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 251-270.
- Izadinia, M. (2014). Teacher Educators' Identity: A Review of Literature. *European Journal of Teacher Education*, 37 (4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Kappler, C. (2016). Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?! – Motive der Entscheidung für de Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 31-49.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kom-

- petenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können* (S. 40-106). Berlin: DGLS.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 247-277.
- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is Teacher Knowledge Associated with Performance? On the Relationship between Teachers' General Pedagogical Knowledge and Instructional Quality. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 419-436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Koschmieder, C. (2018). *Non-cognitive Assessment in Personnel Selection: Development of New Tests for the Admission Procedure in Teacher Education*. Karl-Franzens-Universität Graz: Dissertation.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? Zur Berufsbiografie von „LehrerbilderInnen.“ *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (2), 22-32.
- Krammer, G. (2017). *Using Personality Measures for Selection Decisions: Predictive Utility and Applicants' Faking Behaviour*. University of Graz. Retrieved from <http://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/content/titleinfo/1952461> [23.03.2019].
- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 205-214. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000161>
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2016). Realistic Job Expectations Predict Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010>
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2017). The Psychometric Costs of Applicants' Faking: Examining Measurement Invariance and Retest Correlations Across Response Conditions. *Journal of Personality Assessment*, 99 (5), 510-523. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1285781>
- Kuncel, N. R., Hezlett, Sarah, A. & Ones, D. S. (2001). A Comprehensive Meta-analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 162-181.
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: Hidden Professionals? *European Journal of Education*, 49 (2), 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher Educators and „Accidental“ Careers in Academe: An Australian Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588011>
- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unserer Lehrerinnen und Lehrer kommt es an* (S. 38-57). Essen: Stifterverband.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. & Pretsch, J. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 7 (1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 97-119.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 349-385). Münster: Waxmann.

- Schuler, H. & Hell, B. (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In H. Schuler (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 11-17). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz-Kolland, R., Krammer, G., Rottensteiner, E. & Weitlaner, R. (2014). Die Validität von Zulassungsverfahren – Befunde der Pädagogischen Hochschule Steiermark. *Neue @Hochschul-Zeitung*, 3, 85-88.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Georg Krammer, Dr., Hochschulprofessor
für Empirische Bildungsforschung und
angewandte Psychometrie
an der PH Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung,
Vorhersage von Studien- und Berufserfolg



georg.krammer@phst.at

Barbara Pflanzl, Dr., Hochschulprofessorin
für Lehrer*innenbildung und Professionsforschung
an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Klassenführung



barbara.pflanzl@phst.at