

*Manuela Gamsjäger, Christoph Weber, Anne Frey, Jana Groß Ophoff & Michael Himmelsbach*

# Studienenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr

## Zusammenfassung

Für die Pädagogischen Hochschulen bilden die Quereinsteigenden aufgrund ihrer beruflichen Vorstudien und der Art der Qualifizierung eine besondere Studierendengruppe. Der Beitrag untersucht das Studienenerleben von  $n = 103$  österreichischen Quereinsteigenden im ersten Studienjahr mittels Onlinebefragung. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteigende die Anforderungen im Studium überwiegend als bewältigbar wahrnehmen. Werden quantitative Anforderungen im Studium und die Teamarbeit als herausfordernd erlebt, sinkt die Studierendenzufriedenheit und erhöht darüber vermittelt die Abbruchneigung. Zusätzlich erhöht sich die Abbruchneigung durch eine zweite berufliche Tätigkeit neben der Unterrichtstätigkeit. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung praxisnaher Unterstützungsangebote, die durch kooperative Lernformate, Peer-Mentoring und einer engen Verknüpfung mit dem eigenen Unterrichtsgeschehen das Studienenerleben der Quereinsteigenden gezielt stärken können.

## Einleitung

Mit der Initiative „Klasse Job“ (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2025a) werden in Österreich seit 2023 verstärkt Quereinsteigende als angehende Lehrpersonen rekrutiert. Diese müssen über ein abgeschlossenes Fachstudium und eine mehrjährige Berufstätigkeit verfügen und nach einem Aufnahmeverfahren innerhalb von acht Jahren parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit einen Hochschullehrgang zur Qualifizierung als Lehrperson abschließen (BMB, 2025b; Flick-Holtsch et al., 2024). Für die Pädagogischen Hochschulen gewinnt damit eine stetig wachsende, besondere Studierendengruppe an Bedeutung, die sich deutlich von Regelstudierenden unterscheidet: Quereinsteigende bringen Vorerfahrungen aus einem vorangegangenen Studiengang und ihrer Berufstätigkeit mit, absolvieren ein Assessment, beginnen das Studium häufig parallel zum Berufseinstieg und sind zusätzlich mit privaten (Obsorge-)Verpflichtungen konfrontiert (Bieri Buschor et al., 2024; Groß Ophoff et al., 2024; Kamm et al., 2019, Pichler, 2025). Sie verfügen „demnach über unterschiedliche Voraussetzungen, Kompetenzen und Erfahrungen, welche die individuelle Bewältigung der Studienanforderungen beeinflussen können“ (Kamm et al., 2016, S. 191). Das Studienenerleben hängt jedoch nur bedingt vom (mitgebrachten) Leistungsvermögen der Studierenden ab. Vielmehr wird es „in der Auseinandersetzung mit den hochschulischen Rahmenbedingungen hervorgebracht und im Studienverlauf (weiter-)entwickelt“ (Bosse & Trautwein, 2014, S. 44). Vor diesem Hintergrund kommt den Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Verantwortung zu, da sie die strukturellen und didaktischen Bedingungen gestalten, unter denen sich individuelle Studienverläufe entfalten. Um entsprechende institutionelle Unterstützungsstrukturen weiterentwickeln zu können, befasst sich der Beitrag mit den bislang

wenig erforschten Studienerfahrungen österreichischer Quereinsteigender im ersten Studienjahr ihrer Qualifizierung.

## Studienerleben von Quereinsteigenden

Das Studienerleben wird theoretisch als multikausaler Prozess verstanden, in dem sich individuelle Voraussetzungen und institutionelle Studienbedingungen wechselseitig bedingen (Bosse & Trautwein, 2014; Dahm, Becker & Bornkessel, 2018). Zentrale Faktoren an der Schnittstelle von Individuum und Institution sind die Wahrnehmung der Studienanforderungen (Jänsch & Bosse, 2018) sowie die soziale und akademische Integration der Studierenden (Schiefele et al., 2007; Tinto, 1975). Beide beeinflussen die Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996) und die Abbruchneigung (Deuer & Wild, 2018a) und prägen somit das Erleben des ersten Studienjahres. Bisherige Untersuchungen beziehen sich primär auf traditionelle Studierende, weshalb die spezifischen Herausforderungen von Quereinsteigenden bislang nur begrenzt berücksichtigt wurden (Kamm et al., 2019), obwohl diese in einer späteren Lebensphase – häufig verbunden mit beruflichen und familiären Verpflichtungen – studieren.

Eine zentrale Dimension des Studienerlebens ist die Bewältigung der Studienanforderungen (Jänsch & Bosse, 2018). Sie verbindet individuelle Voraussetzungen mit institutionellen Bedingungen und prognostiziert den Studienerfolg (z. B. Wolter et al., 2017, zit. in Jänsch & Bosse, 2017). Für reguläre Studiengänge identifizieren Bosse und Trautwein (2014) vier zentrale Anforderungsbereiche im ersten Studienjahr: inhaltliche (z.B. Besonderheiten von Studienfächern), personale (z.B. Selbst- und Lernorganisation), soziale (z.B. Teamarbeit) und organisatorische Anforderungen (z.B. Orientierung im Hochschulbetrieb). Nachfolgestudien bestätigen deren positiven Zusammenhang mit der subjektiven Studienleistung und der Zufriedenheit mit dem Studium (u. a. Jänsch & Bosse, 2018), wobei individuelle Merkmale wie Selbstwirksamkeit (u. a. Bohndick et al., 2021) oder familiärer Hintergrund (z.B. First Generation-Studierende, Ives & Castillo-Montoya, 2020) den Studienerfolg moderieren. Für Quereinsteigende ist anzunehmen, dass insbesondere personale (z.B. Selbstmanagement zwischen Beruf, Familie und Studium) sowie organisationale Anforderungen (z.B. Studienplanung aufgrund der berufsbegleitenden Strukturen) stärker ausgeprägt sind als bei Regelstudierenden.

Neben der Wahrnehmung der Studienanforderungen bilden die soziale und die akademische Integration zentrale Dimensionen des Studienerlebens. Soziale Integration umfasst das Zugehörigkeitserleben und die Qualität der sozialen Beziehungen im Studium, während die akademische Integration die Einbindung in Lernprozesse, die Interaktion mit Lehrenden und den wahrgenommenen Lernerfolg beschreibt (Schiefele et al., 2007; Tinto, 1975). Für reguläre Studiengänge deuten Studien darauf hin, dass positive soziale Beziehungen die Studierendenzufriedenheit erhöhen (z. B. Bernholt et al., 2018), während geringe soziale Integration mit einer höheren Abbruchneigung einhergeht (z. B. Isleib & Woisch, 2018; Schiefele et al., 2007). Zugleich geht eine stärkere akademische Integration mit der Übernahme institutioneller Werte und Normen, höherer Bindung und Zielorientierung in Bezug auf den Studienabschluss einher (Saracetti & Müller, 2011, Rech, 2012). Vor diesem Hintergrund ist für Quereinsteigende zu vermuten, dass berufliche und familiäre Verpflichtungen sowie die berufsbegleitende Studienorganisation den Austausch mit anderen Studierenden erschweren und damit die soziale Integration beeinträchtigen. Soziale und akademische Integration stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis, sodass Defizite in einem Bereich durch positive Entwicklungen im anderen teilweise kompensiert werden können. Zugleich wird deutlich, dass

soziale Integration nicht allein durch hochschulische Bedingungen erklärt werden kann, sondern auch wesentlich von individuellen Lebensumständen wie Arbeits- oder Familienpflichten abhängt (Dahm et al., 2018). Empirische Befunde zum Studierenerleben von Quereinsteigenden liegen bislang nur begrenzt vor. Studien zu Teilzeitstudierenden verdeutlichen jedoch, dass diese über geringere soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen verfügen als Vollzeitstudierende. Zudem sind soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen relevanter für die Studienabbruchsinention als Kontakte zu Lehrenden (Dahm et al., 2018; Majer, 2018). Auch für traditionell Studierenden lassen sich negative Effekte von Berufstätigkeit und auf den Studienerfolg zeigen, während Elternschaft scheinbar keinen Einfluss auf die Abbruchsinentionen hat (Drahm, Becker & Bornkessel, 2018). Die Wahrnehmung der Studienanforderungen sowie die Integration ins Studium wirken damit als zentrale Dimensionen des Studierenerlebens auf die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung (Deuer & Wild, 2018a; Ma & Mustapha, 2025; Schiefele et al., 2007). Beide Merkmale spiegeln das Zusammenspiel individueller Belastungen und institutioneller Passungsprobleme wider und dienen als Indikatoren für die Qualität des Studierenerlebens im ersten Studienjahr. Studierendenzufriedenheit beeinflusst dabei die Motivation und das Engagement und darüber den Studienerfolg bzw. den Studienabbruch.

Eine Untersuchung des Studierenerlebens von Quereinsteigenden ist insbesondere relevant, da Studienabbrüche in regulären Studiengängen eher in der Anfangsphase des Studiums auftreten. In Österreich verlassen rund 28 % der Erstzugelassenen die Universität innerhalb der ersten beiden Semester, wenngleich seltener in Studien mit Zulassungsprüfungen (Thaler & Unger, 2014). Quereinsteigende absolvieren vor Studienbeginn ein spezifisches Assessment zur Eignungsfeststellung, welches auch Studienabbrüche reduzieren soll. Gleichzeitig sind durch die parallele Tätigkeit als Lehrperson durch zeitliche und organisatorische Mehrbelastungen besonders gefordert (Bieri Buschor et al., 2024; Kamm et al., 2019). Zwar ist die Abbruchsquote in regulären Lehramtsstudien etwas geringer als in anderen Studiengängen (Haag et al., 2023), für Quereinsteigende liegen in Österreich aber bislang keine spezifischen Daten zu Studienzufriedenheit und Abbruchneigung vor.

Die besondere Ausgangslage von Quereinsteigenden – geprägt durch ihre akademische Vorbildung und Berufserfahrung – lässt vermuten, dass ihnen die Transition in die Hochschule durch diese Vorerfahrungen erleichtert wird. Ihre bereits erworbenen Studierenerfahrungen könnten dazu beitragen, Anforderungen der sozialen und akademischen Integration sowie die Organisation des Studiums besser zu bewältigen als Regelstudierende, die unmittelbar nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen. Andererseits verbringen die Quereinsteigenden aufgrund der berufsbegleitenden Studienorganisation weniger Zeit an der Hochschule und haben v.a. zu den Peers ihres speziellen Studiengangs Kontakt. Durch das berufsbegleitende Studium stellt die Vereinbarkeit von Studium, Unterrichtstätigkeit und Familienleben mit Kindern eine zentrale Herausforderung dar (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023), wobei wenig zielgruppenadäquate Studienformate die Partizipation zusätzlich erschweren (Kamm et al., 2016, S. 166). Basierend auf Befunden zur Studienabbruchforschung (Neugebauer, 2025) ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass trotz potenziell günstiger Voraussetzungen die Mehrbelastungen von Quereinsteigenden eine höhere Abbruchneigung im ersten Studienjahr begünstigen. Entsprechend wird das Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr anhand der vier zentralen Dimensionen untersucht: (1) Wahrnehmung der Studienanforderungen, (2) soziale Integration im Studium, (3) Studierendenzufriedenheit und (4) Abbruchneigung.

## Methode

Der Beitrag analysiert das Studierenerleben von österreichischen Quereinsteigenden im ersten Studienjahr. Als Datenbasis werden die Onlinebefragungen von  $n = 103$  Quereinsteiger\*innen der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich (84%) und Vorarlberg (16%) mit Studienbeginn 2023/24 bzw. 2024/25 verwendet (Durchschnittsalter = 41,6 Jahre, Standardabweichung = 6,5 Jahre). Ende des Sommersemesters 2024 bzw. 2025 wurden mittels Online-Survey folgende Messinstrumente herangezogen (für die Antwortalternativen siehe Abbildungen 1 bis 4).

- Zur Erhebung von *Studienanforderungen* wurden zehn Items von Jänsch und Bosse (2018) herangezogen. Für die Korrelationsanalysen wurden auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse drei Skalenwerte gebildet. Die erste Komponente (Cronbach's Alpha = 0,81) bezieht sich auf lernbezogene Herausforderungen (z. B. "zu erkennen, wie man sinnvoll lernt", "sich die Wissenschaftssprache anzueignen"), die zweite Komponente (Cronbach's Alpha = 0,80) auf Herausforderungen bei der Teamarbeit (z. B. "Teamarbeit zu organisieren") und die dritte Komponente (Cronbach's Alpha = 0,74) auf quantitative Anforderungen (z. B. "die Menge an Lernstoff zu bewältigen"). Studienanforderungen werden in Anschluss an Jänsch und Bosse (2018) als potenzielle Belastungsquellen verstanden. Je nach Möglichkeiten der Studierenden können diese mehr oder weniger kritisch ausfallen. Im vorliegenden Beitrag werden Anforderungen als kritisch oder herausfordernd bezeichnet, wenn sie von einem substantziellen Anteil der Studierenden in den Kategorien "eher schwer" oder "sehr schwer" eingeschätzt werden und zugleich in einem systematischen Zusammenhang mit geringer Studienzufriedenheit bzw. erhöhter Abbruchneigung stehen.
- *Soziale Integration im Studium* wurde mit drei Items von Schiefele et al. (2007) erfasst (z. B., "Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester"; Cronbach's Alpha = 0,78)
- Die *Studienzufriedenheit* wurde mit drei Items von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) erfasst (z. B. "Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere"; Cronbach's Alpha = 0,86).
- Die *Abbruchneigung* wurde mit vier Items von Deuer und Wild (2018b) erfasst, die sich explizit auf die Abbruchneigung beziehen (z.B. "Haben Sie schonmal daran gedacht, Ihr Studium bzw. Ihren Hochschullehrgang abubrechen?"). Cronbachs Alpha ist 0,88.

Zur Prüfung der theoretisch angenommenen Wirkzusammenhänge wird ein Pfadmodell spezifiziert, in dem die Studienanforderungen als Prädiktor der Studienzufriedenheit und – vermittelt darüber – der Abbruchneigung modelliert werden. Aufgrund der anzunehmenden Mehrfachbelastung von Quereinsteigenden werden zudem das wöchentliche Beschäftigungsausmaß an der Schule (dieses liegt zwischen 4 und 40 Stunden,  $M = 18,3$ ,  $SD = 6,1$ ) sowie Mehrfachbeschäftigungen (rund 17 % der befragten Quereinsteigenden gehen neben der Unterrichtstätigkeit einer weiteren Erwerbstätigkeit nach) als Kontrollvariablen in das Modell einbezogen. Die Analysen erfolgten mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017).

## Ergebnisse

Insgesamt erleben die befragten Quereinsteigenden die Anforderungen des ersten Studienjahres als bewältigbar (Abb. 1). Ein Teil der Quereinsteigenden nimmt jedoch insbesondere die lernbezogenen Tätigkeiten als herausfordernd wahr. So haben 16 % Schwierigkeiten bei der

Aneignung der Wissenschaftssprache. Besonders die Verbindung von Theorie und Praxis erweist sich für 23 % der Quereinsteigenden als anspruchsvoll. Auch die quantitativen Anforderungen, etwa die Bewältigung der Lernstoffmenge, stellen für etwa jede:n fünfte:n Quereinsteigende:n eine Herausforderung dar, und 18 % der Studierenden haben Schwierigkeiten, ihre eigene Belastbarkeit realistisch einzuschätzen. Demgegenüber werden die Anforderungen an Teamarbeit (je 8 % eher schwer bis sehr schwer) seltener als belastend erlebt. Damit rücken vor allem studienorganisatorische und lernbezogene Aspekte und weniger die soziale Komponente als zentrale Herausforderungen in den Fokus.

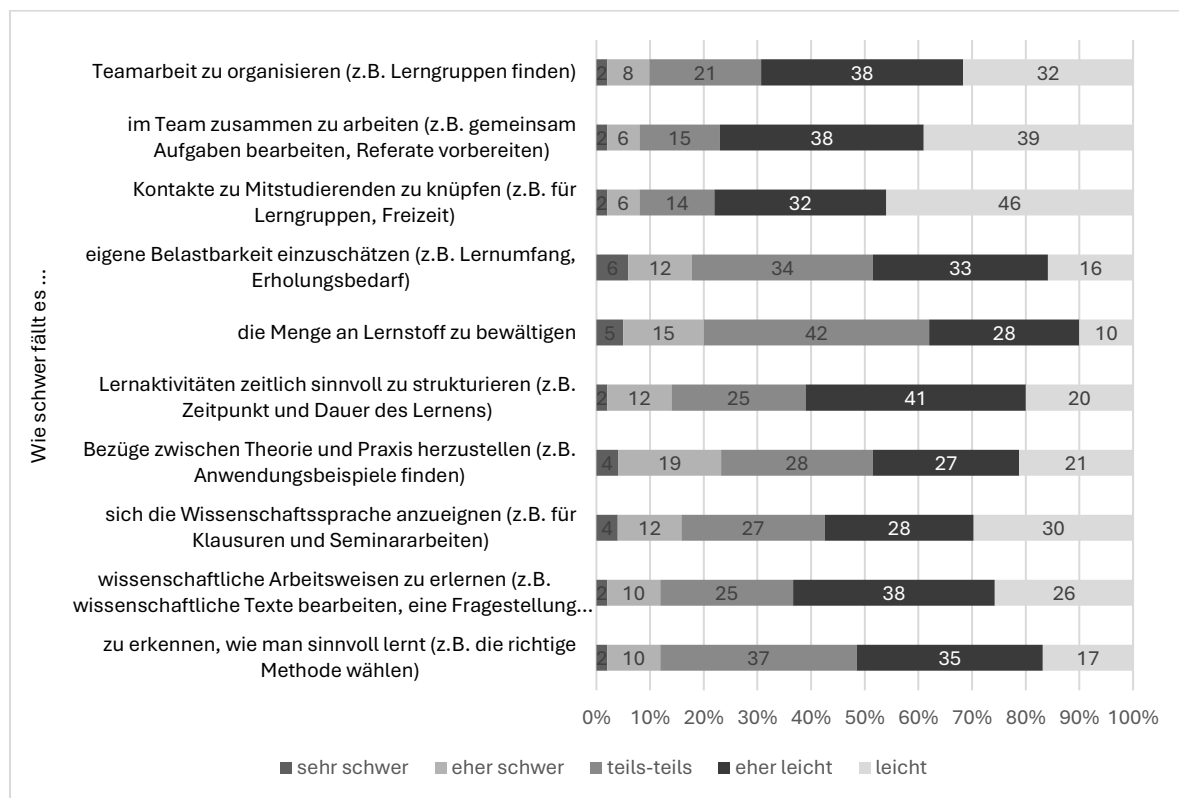


Abbildung 3: Einschätzung der Studienanforderungen durch Quereinsteigende (n=103), Quelle: eigene Darstellung

Auch die soziale Integration ins Studium wird von den Quereinsteigenden mehrheitlich positiv bewertet (Abb. 2). Einem Großteil der Studierenden gelingt es gut bis sehr gut, Kontakte zu anderen Studierenden aufzubauen (82 %). 72 % kennen viele Studierende, mit denen sie sich über fachliche Fragen austauschen können. Im Vergleich dazu geben nur 62 % der Quereinsteigenden an, viele Kontakte zu Studierenden aus dem eigenen Semester zu haben. Die allgemeine soziale Vernetzung scheint damit gegenüber fachlich orientierten Austauschbeziehungen geringer zu sein.

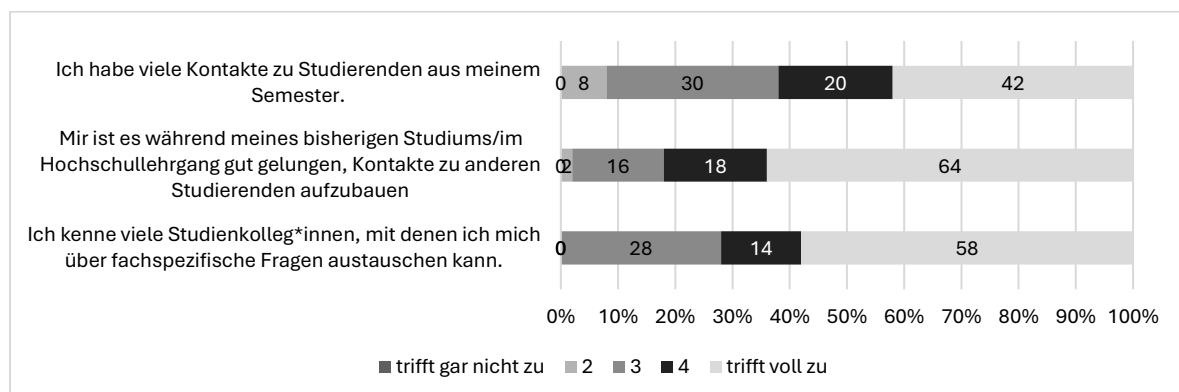


Abbildung 2: Soziale Integration im Studium durch Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Die Zufriedenheit mit dem Studium bzw. mit dem Hochschullehrgang fällt insgesamt positiv aus (Abb. 3). Rund 60 % der Quereinsteigenden haben Freude am Studium und würden sich erneut dafür entscheiden. Etwas mehr als die Hälfte ist insgesamt mit dem Studienverlauf zufrieden.

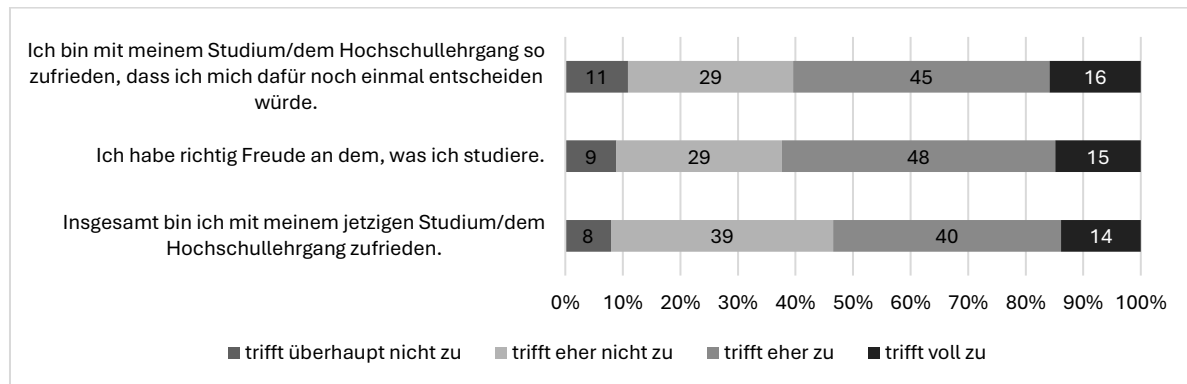


Abbildung 3: Studierendenzufriedenheit von Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Wenngleich im ersten Studienjahr etwa 17 % der befragten Quereinsteigenden rückblickend bereits einmal mit dem Gedanken gespielt haben, ihr Studium abzugeben, sind es am Ende des ersten Studienjahres nur noch 5 % (Abb. 4). Ein Studienwechsel ist für 7 % am Ende des ersten Studienjahres eine Überlegung, 12 % haben im Verlauf des ersten Studienjahres zumindest schon einmal darüber nachgedacht. Viele Überlegungen zum Abbruch oder Studienwechsel relativieren sich damit im ersten Studienjahr.

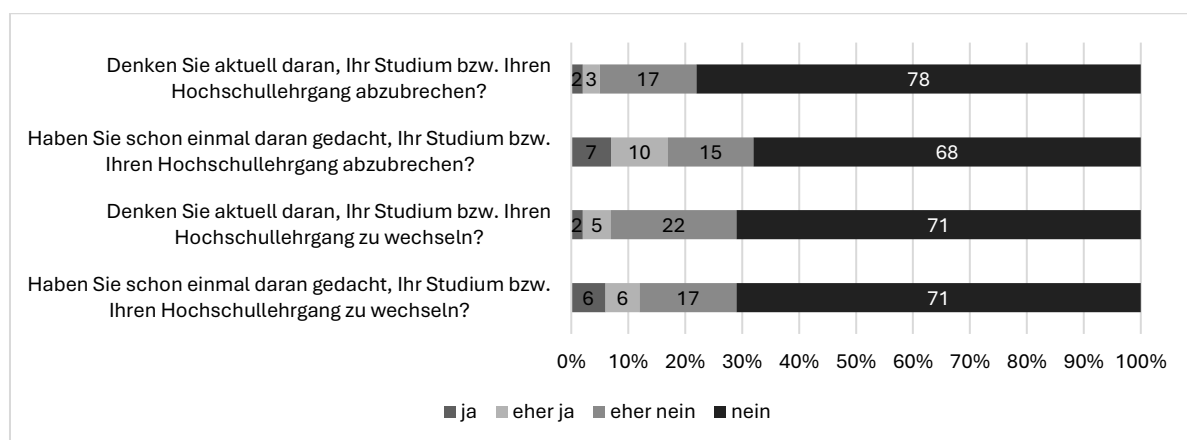
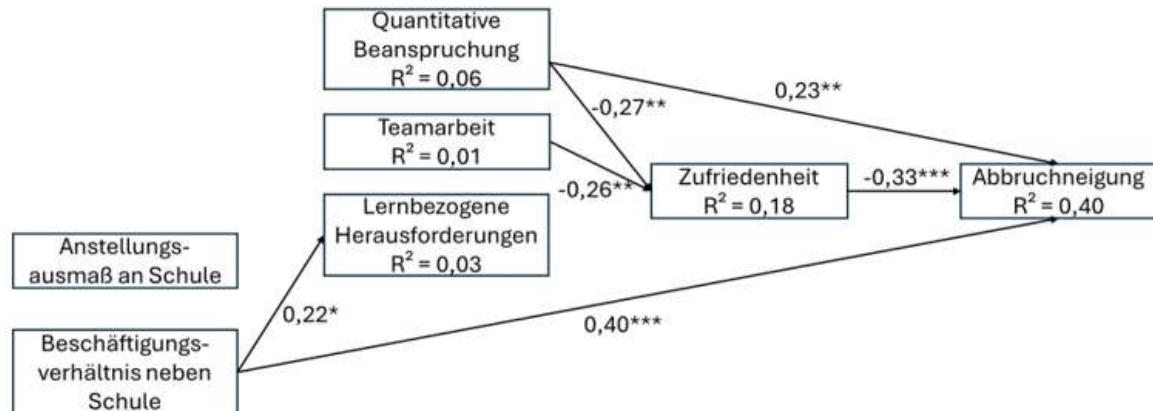


Abbildung 4: Abbruchneigung von Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Die zusammenfassenden Analysen (Abb. 5) zeigen, dass die Abbruchneigung maßgeblich von der Zufriedenheit mit dem Studium abhängt. Auf der Seite der Studienanforderungen erweist sich die quantitative Beanspruchung als zentraler Prädiktor sowohl der Zufriedenheit als auch der Abbruchneigung. Mit einer erhöhten Beanspruchung geht eine geringere Zufriedenheit einher, die in der Folge die Abbruchneigung erhöht. Darüber hinaus ergibt sich ein direkter Effekt der quantitativen Beanspruchung auf die Abbruchneigung. Je höher die zeitliche Beanspruchung ist, desto höher fällt die Abbruchneigung aus. Der stärkste Einflussfaktor auf die Abbruchneigung ist jedoch ein weiteres Beschäftigungsverhältnis neben der Anstellung an der Schule. Befragte, die neben der Tätigkeit als Lehrperson noch einer weiteren Beschäftigung nachgehen (Mehrfachbeschäftigung), berichten von einer deutlich höheren Abbruchneigung. Zugleich geben sie höhere lernbezogene Studienanforderungen an. Schließlich erweisen sich Studienanforderungen in Bezug auf Teamarbeit als signifikanter Einflussfaktor auf die Zufriedenheit.

Höhere Anforderungen in diesem Bereich sind mit einer geringeren Zufriedenheit verbunden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass auch für Quereinsteigende die Art und Weise, wie sie die Studienanforderungen wahrnehmen eng mit ihrer Studienzufriedenheit und ihre Abbruchneigung verknüpft ist.



Anmerkung: Nur signifikante Effekte sind dargestellt. N = 103. Die Integration und Anforderungen in Bezug auf die Teamarbeit korrelieren stark ( $r = 0,60$ ). Die Integration wurde beim Pfadmodell nicht berücksichtigt, da sich beide Variablen Erklärungskraft wegnehmen und in einem Modell mit beiden Variablen, keine davon einen signifikanten Effekt aufweist. Ergebnisse basieren auf einem vollrekursiv geschätztem Pfadmodell mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; (\*)  $p < 0,10$ .

Abbildung 5: Pfadmodell zur Erklärung von Studierendenzufriedenheit und Abbruchneigung von Quereinsteigenden, Quelle: eigene Darstellung

## Fazit

Der Beitrag widmet sich dem Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr an der Schnittstelle zwischen der Mikroebene der studentischen Erfahrung und der Mesoebene des institutionellen Kontexts. Insgesamt erleben Quereinsteigende ihre Anforderungen weitgehend als bewältigbar und erleben sich sozial gut eingebunden. Lernbezogene und quantitative Anforderungen, insbesondere die Verknüpfung von Theorie und Praxis, sowie das Arbeitspensum, stellen jedoch für einige eine Belastung dar. Trotz teils ambivalenter Zufriedenheit mit dem Hochschullehrgang denken nur wenige am Ende des ersten Studienjahres über einen Studienabbruch nach. Die Ergebnisse sind kohärent zu den Befunden von Isleib und Woisch (2018), dass ein aktives Lernverhalten entscheidend zur Integration und dem Studienverbleib beiträgt. Allerdings basieren die hier vorgestellten Ergebnisse auf einer querschnittlichen Onlinebefragung einer begrenzten, kohortenübergreifenden Stichprobe von Quereinsteigenden aus zwei Pädagogischen Hochschulen (Studienbeginn 2023/24 und 2024/25) und erlauben daher weder kausale Schlussfolgerungen noch standortübergreifende Verallgemeinerungen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Analysen auf die berichtete Abbruchneigung fokussieren jedoch keine tatsächlichen Studienabbrüche oder objektiven Studienerfolgsindikatoren berücksichtigen. Da ausschließlich das erste Studienjahr betrachtet wird, bleiben Aussagen zu längerfristigen Studienverläufen offen.

Trotz der benannten Limitationen haben die Befunde das Potenzial bedeutsame Zusammenhänge sichtbar zu machen, die für die Weiterentwicklung hochschulischer Unterstützungsstrukturen genutzt werden können. Ein zentraler Ansatzpunkt wäre, die bereits hohe soziale Einbindung durch kooperative Lernformate oder Peer-Mentoring weiter zu stärken, da eine höhere soziale Integration auch die akademische Integration unterstützen könnte. Gemeinsames Arbeiten mit

Studienkolleg:innen kann zugleich bei der Bewältigung lernbezogener Anforderungen wie den Erwerb von Wissenschaftssprache unterstützen. Wo es möglich ist, können hier auch semesterübergreifende Angebote geschaffen werden, um das Lernen von erfahrenen Studierenden zu initiieren und institutionalisieren. Zudem sollten Lernformate die Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und den Erfahrungen im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit verstärkt in den Blick nehmen. Hyry-Beihammer et al. (2022) schlagen vor, die Erfahrungen von Studierenden und die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen und Überzeugungen systematisch mithilfe pädagogischer Theorien und Modelle zu analysieren. Durch die theoretische Rahmung kann den Studierenden gespiegelt werden, wie diese Erfahrungen das Verständnis von Lernen und Lehren prägen. Aber auch fallbasiertes Lernen bietet sich hier für eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis an (Wernet, 2016). Da die Quereinsteigenden durch die ministerielle Vorgabe der verringerten Präsenzzeit einen hohen Anteil an eigenständiger Lernzeit haben, können Lehrende der Überforderung durch die Menge an Lernstoff und die manchmal fehlende Einschätzung der eigenen Belastbarkeit durch noch strukturiertere Lernpfade entgegenkommen, wenngleich dies die Beratungsintensität seitens der Pädagogischen Hochschulen verstärkt (Flick-Holtsch et al., 2024). Für die institutionellen Rahmenbedingungen lassen sich weniger deutliche Effekte oder keine Zusammenhänge mit dem Studienerfolg zeigen (u.a. Dahm, et al., 2018; Isleib & Woisch, 2018). Seitens der Hochschule könnten aber Peer-Programme mit Studierenden aus höheren Semestern angedacht werden, um die Studierenden bei der Bewältigung der Studienorganisation und der lernbezogenen Herausforderungen zu unterstützen. Da eine Mehrfachbeschäftigung die Abbruchneigung deutlich erhöht, ergibt sich hier weiterer Klärungsbedarf. Es gilt zu klären, ob die zusätzliche Tätigkeit den Lebenserhalt finanziert oder als Absicherung für ein mögliches Scheitern des Berufswechsels dient. Weiters wäre der Berufseinstieg mit dem Beginn des Hochschullehrgangs verpflichtend zu koppeln (oder sogar vorzuziehen), um auf diese Weise das Zusammenwirken der beiden Lernorte Schule und Hochschule und das ihrer Akteur:innen (vor allem Mentor:innen und Hochschullehrende) zu stärken und die Theorie-Praxisbezüge zu fördern (Flick-Holtsch et al., 2024). Dadurch könnten die Angebote akkordiert und Synergien genutzt werden, um das Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr zu stabilisieren und sie bestmöglich zu unterstützen.

## Literatur

- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klab, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studierendenzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 24–51.
- Bieri Buschor, C., Kocher, M., Keck Frei, A., Bürgler, B. & Hürlimann, R. (2024). Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. *journal für lehrerInnenbildung* 24(1), 74–81. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-07>
- Bohndick, C., Bosse, E., Jansch, V. K. & Barnat, M. (2021). How Different Diversity Factors Affect the Perception of First-Year Requirements in Higher Education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 78–95. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.667>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025a). Klasse Job.  
<https://lehramt.klassejob.at/>
- Bundesministerium für Bildung. (2025b). *FAQs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung*.  
[https://lehramt.klassejob.at/wp-content/uploads/2025/09/quereinstieg\\_faq\\_ab.pdf](https://lehramt.klassejob.at/wp-content/uploads/2025/09/quereinstieg_faq_ab.pdf)
- Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 108–174). wbv Publikation.
- Deuer, E. & Wild, S. (2018a). *Studienbedingungen und Studienabbruchneigung – ein Erklärungsmodell. Hochschulforschung an der DHBW*. Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2018b). *Validierung eines Instruments zur Erfassung von Studienabbruchsneigung bei dual Studierenden*. Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–418).  
<https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 576–586.
- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90.  
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>
- Haag, N., Binder, D., Engleder, J., Unger, M. & Zucha, V. (2024). *Studienverläufe. Zusatzberichte der Studierenden-Sozialerhebung 2023*. Institut für Höhere Studien.
- Hyry-Beihammer, E. K., Bruch, S. & Busch, K. (2022). Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums - Erzählungen von Quereinsteiger\*innen. In G. Schauer, L. Jesacher-Röbler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer\*innenbildung* (S. 109–124). Waxmann.
- Isleib, S. & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 29–58). wbv Publikation.
- Jänsch, V. K., & Bosse, E. (2018). *Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 165–196). Waxmann.
- Ma, X. & Mustapha, S. M. (2025). Systematic Literature Review on Academic Satisfaction. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 5(8), 409–418.
- Majer, S. (2018). Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 175–225). wbv Publikation.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Neugebauer, M. (2025). Studienabbruchforschung. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 379–389). Nomos. <https://doi.org/10.25656/01:33924>
- Ives, J. & Castillo-Montoya, M. (2020). First-Generation College Students as Academic Learners: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger\*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz Juventa.
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.
- Sarcletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03841-0>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 293–312). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14)
- Westermann, R., Elke, H., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

## Zu den Autor:innen

Dr.in Manuela GAMSJÄGER, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien am Standort Linz, Verbund Mitte, für die PH OÖ. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Demokratiebildung.

Dr. Christoph WEBER, Professor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten und Lehrer:innenbildung.

Dr.in Anne FREY, Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Dr.in Jana GROSS OPHOFF ist Professorin für Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Schweiz). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionsforschung mit besonderem Fokus auf Daten, Evidenz und Forschung als Grundlage professioneller Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich.

Dr. Michael HIMMELSBACH, Senior Lecturer an der Johannes Kepler Universität Linz. Externer Lehrbeauftragter im HLG Quereinstieg PH OÖ, Mitarbeit im Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien am Standort Linz, Verbund Mitte, für die JKU. Arbeitsschwerpunkt: Lehrer:innenbildung und Professionalisierungsforschung.