

David Kemethofer, Anne Frey, Herbert Neureiter & Gabriele Beer

Professionelle Kompetenzen von Quereinsteigenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Zusammenfassung

Als Reaktion auf den Lehrkräftemangel wurde in Österreich der Quereinstieg als eine prominente Maßnahme forciert, neue Zielgruppen für den Lehrer*innenberuf zu gewinnen. Da Quereinsteigende parallel zur Berufsausübung qualifiziert werden, stellt sich die Frage, über welche professionellen Kompetenzen diese Gruppe insbesondere zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs verfügt. Basierend auf einer quantitativen Befragung von Quereinsteigenden und Mentor*innen präsentiert dieser Beitrag Einschätzungen zu den zentralen Professionskompetenzen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Quereinsteigende ihre eigenen Kompetenzen durchaus hoch einschätzen. Die Bewertung der Mentor*innen fällt für alle abgefragten Kompetenzfacetten signifikant geringer aus.

Einleitung

Im aktuellen Nationalen Bildungsbericht wird der Lehrkräftemangel sowohl von bildungspolitischer als auch von wissenschaftlicher Seite als eine der wesentlichsten Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem identifiziert (BMBWF, 2024; Flick-Holtsch et al., 2024). Ausschlaggebend für den Engpass an qualifiziertem Lehrpersonal ist für Schnider und Braunsteiner (2024) der altersbedingte Personalabgang in Kombination mit der steigenden Zahl schulpflichtiger Kinder. Daneben existieren noch weitere Gründe, bspw. die vermehrt auftretende Teilzeitbeschäftigungsquote, steigende Abbruchquoten bei Berufseinsteigenden oder Strukturveränderungen (Flick-Holtsch et al., 2024).

Um der problematischen Situation des Lehrkräftemangels entgegenzuwirken, wurde eine Reihe von Maßnahmen gesetzt. So wird bspw. versucht, bereits pensionierte Lehrpersonen wieder in den aktiven Schuldienst zurückzuholen (Resch, 2025) oder neue Zielgruppen durch alternative Studiengänge anzusprechen. Neben berufsbegleitenden Angeboten mit erhöhten Fernstudienanteilen ist hier insbesondere die Möglichkeit zum Quereinstieg hervorzuheben (Groß Ophoff et al., 2024).

Aus der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf ist bekannt, dass angehende Lehrpersonen individuelle Unterschiede, etwa in der Biografie, den Beweggründen für die Berufswahl, den Vorstellungen über den Beruf, der Persönlichkeit, kognitiven Merkmalen sowie zunehmend mit Blick auf die soziale Herkunft bzw. den Migrationshintergrund aufweisen (vgl. zusammenfassend Kampa, 2025; Krammer & Pflanzl, 2019). Die Gruppe der nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräfte (z. B. Quereinsteigende) ist dabei einerseits in sich heterogen, andererseits unterscheidet sie sich in vielerlei Hinsicht von regulären Lehramtsstudierenden (z. B. Alter, bereits erworbene Bildungsabschlüsse, soziale Herkunft; Groß Ophoff et al., 2024). Hinzu kommt, dass die Qualifizierung von Quereinsteigenden parallel zur Berufsausübung erfolgt und sie ihre Kompetenzen somit unter weitgehend anderen Bedingungen entwickeln (Flick-Holtsch et

al., 2024; Porsch, 2025). Dies wirft die durchaus berechtigte Frage auf, über welche professionellen Kompetenzen diese Gruppe, insbesondere beim Berufseinstieg, verfügt. Daran anknüpfend greift dieser Beitrag die folgenden Fragestellungen auf:

- (1) Wie schätzen Quereinsteigende ihre eigenen professionellen Kompetenzen ein?
- (2) Wie bewerten den Berufseinstieg begleitende Mentor*innen die professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden?
- (3) Inwieweit unterscheiden sich die beiden Perspektiven?

Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Die Bedeutung von Lehrpersonen, ihren Kompetenzen und ihrer Unterrichtsgestaltung für den schulischen Erfolg von Schüler*innen steht außer Frage und wird weitgehend anerkannt (z. B. Lipowsky, 2006). Eine im deutschsprachigen Diskurs viel rezipierte Arbeit, die die zentralen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften beschreibt, stammt von Baumert und Kunter (2006). Demnach umfasst die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen das Professionswissen, bestehend aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, die Überzeugungen und Werthaltungen, die motivationale Orientierungen und die selbstregulativen Fähigkeiten. Angenommen wird dabei, dass Kompetenzen lehr- und lernbar sind und dass Lehrkräfte durch den Erwerb und Besitz professioneller Kompetenzen in der Lage sind, den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Eine zentrale Rolle spielt diesbezüglich die Ausbildung angehender Lehrkräfte, wenngleich die Kompetenzentwicklung nicht mit dem Ausbildungsabschluss endet (Kunter et al., 2011), sondern als Professionskontinuum angesehen wird. Insofern finden sich die Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollen, in den Aus- und Weiterbildungscurricula wieder.

In Österreich wurden Empfehlungen zu den professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen vom Entwicklungsrat (2013) formuliert. Dabei wurde „ein integrativer Zugang gewählt, bei dem der Kompetenzbegriff möglichst breit verwendet wird und der möglichst viele zentrale Kompetenzen“ (ebd., S. 1) inkludiert. Konkret wurden fünf Kompetenzbereiche angeführt, wobei auf explizite Ausformulierungen verzichtet wurde (ebd.):

- Die *allgemeine pädagogische Kompetenz* beinhaltet Vermittlungs- und Förderkompetenz, Wissen über Lernprozesse, den Lernstand der Schüler*innen zu beurteilen und die daran anknüpfende Fähigkeit, den Unterricht anzupassen, gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten und für die Lernergebnisse Verantwortung zu übernehmen.
- Zur *fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz* gehört die wissenschaftlich und inhaltlich fundierte Aufbereitung des Unterrichts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Methoden.
- *Diversitäts- und Genderkompetenz* bedeutet, eine inklusive Grundhaltung einzunehmen und Vielfalt als Ressource wahrzunehmen.
- *Soziale Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, soziale Dynamiken zu steuern, Konflikte zu lösen und die Bereitschaft zu kooperieren.
- *Professionsverständnis* meint, dass Lehrpersonen ihren Beruf als kontinuierlichen Entwicklungsprozess begreifen, das eigene Handeln reflektieren und sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen beteiligen.

Die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften hängt von den Lerngelegenheiten ab, welche sich auf unterschiedlichen Qualifikationswegen unterscheiden. So

können Quereinsteigende nach erfolgreicher Bewerbung (fachlich geeigneter Studienabschluss, facheinschlägige Berufserfahrung, Zulassung durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg; vgl. Flick-Holtsch et al., 2024) direkt mit der Lehrtätigkeit beginnen. Die fachliche Qualifikation erfolgt berufsbegleitend durch den Hochschullehrgang Quereinstieg und somit nicht chronologisch und linear vor dem Berufseinstieg (ebd.). Mentor*innen und Schulleitungen kommt im Prozess der Kompetenzentwicklung eine dementsprechend große Bedeutung zu (Porsch, 2025).

Die wenigen bisherigen Befunde zu den Kompetenzen von Quereinsteigenden zeigen ein gemischtes Bild. Im Zuge einer österreichweiten Studie zum Berufseinstieg konnten Beer et al. (2025) zeigen, dass diese ihre Kompetenzen in den Bereichen allgemeine pädagogische Kompetenzen und fach- bzw. fachdidaktische Kompetenzen signifikant höher bewerten als Studierende, die bereits unterrichten, bzw. als Berufseinsteigende mit abgeschlossenem Lehramtsstudium. Guttke et al. (2025) berichten in einer Studie aus Deutschland hingegen über höhere Kompetenzüberzeugungen (im Fach Englisch) von regulär ausgebildeten Lehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften mit Nachqualifikation. Die Untersuchung von Gamsjäger et al. (2025) zeigte, dass österreichische Quereinsteigende zu Beginn des Studiums im Vergleich zu anderen Ausbildungsformen die geringste Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen, diese aber im Verlauf der ersten beiden Studiensemester aufholen. Porsch et al. (2023) fanden in Hinblick auf professionelle Kompetenzen nur vereinzelte Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und grundständig ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland. Demnach messen Quereinsteigende Fortbildungen größere Bedeutung zu, wenngleich sich keine Unterschiede im Fortbildungsverhalten zeigen. Zudem suchen Quereinsteigende vermehrt den Austausch bzw. Kooperationsmöglichkeiten. Diese Befunde schließen an die Ergebnisse von Baar und Mladenovska (2023) an, wonach zumindest ein Teil der Quereinsteigenden Hilfe und Unterstützung für das „Bestehen [...] im Schulalltag“ (S. 400) sucht. Mit Blick auf die Unterstützung ergab eine Studie von Dammerer und Kolleg*innen (2025), dass Mentor*innen angaben, Lehrpersonen (mit abgeschlossenem Lehramtsstudium) häufiger zu unterstützen als Quereinsteigende. Keine Unterschiede gab es beim Vergleich von Quereinsteigenden und Lehramtsstudierenden im verfrühten Berufseinstieg. Schulleitungen nehmen sich, den Ergebnissen von Kemethofer und Stipsits (2025) zufolge, Quereinsteigenden im selben Ausmaß wie anderen Berufseinsteigenden an. Ergänzend zu den hier berichteten Befunden findet man eine umfangreiche und aktuelle Aufarbeitung des Forschungsstands bei Flick-Holtsch et al. (2024).

Methodisches Vorgehen

Stichprobe. Zur Analyse der Forschungsfragen werden Daten aus dem österreichweiten Kooperationsprojekt „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB; Huber, 2025) genutzt. In diesem Forschungsvorhaben sollen die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelingenden Berufseinstieg mittels quantitativer Befragungen von Berufseinsteigenden und Mentor*innen identifiziert werden. Der vorliegende Beitrag verwendet Daten der zweiten Erhebungswelle, die von Dezember 2024 bis Jänner 2025 stattfand. Insgesamt nahmen 729 Berufseinsteigende und 202 Mentor*innen an dieser Erhebung teil, wobei folgend nur Daten mit Bezug zum Quereinstieg herangezogen werden. In Summe sind dies Informationen von 209 Quereinsteigenden ($M_{\text{Alter}} = 41.8$ Jahre; $SD = 8.02$); 132 männlich, 76 weiblich, einmal keine Angabe) sowie 42 Mentor*innen ($M_{\text{Alter}} = 46.9$ Jahre; $SD = 8.48$); 8 männlich, 33 weiblich,

einmal keine Angabe). Die Zuordnung in der Gesamtgruppe der Berufseinsteigenden zur Subgruppe der Quereinsteigenden beruht auf Selbsteinschätzungen, d. h. die teilnehmenden Berufseinsteigenden wurden dezidiert danach gefragt, ob sie über den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (also ein anderes Studium, einen anderen Quellberuf verfügen und durch die Zertifizierungskommission anerkannt sind) in den Lehrer*innenberuf eingestiegen sind. Auch in der Gruppe der Mentor*innen erfolgte die Einteilung über eine persönliche Einschätzung, d. h. die Mentor*innen sollten angeben, ob der bzw. die von ihnen betreute Mentee, auf den/die sich die Kompetenzeinschätzungen beziehen, über den Quereinstieg in den Lehrberuf gekommen ist. Eine personenbezogene Zuordnung von Mentor*innen und Quereinsteigenden ist aufgrund der Datenstruktur nicht möglich.

Erhebungsinstrumente. Die Operationalisierung der Kompetenzbereiche orientierte sich an den Erhebungsinstrumenten der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ (Flick-Holtsch et al. 2023). Basierend auf dem kompetenzorientierten Ausbildungskonzept wurden dort die fünf Kompetenzbereiche anhand von insgesamt 14 Kompetenzfacetten erhoben. Im Rahmen des FONEB-Projekts wurden davon zwölf Skalen übernommen (für Details vgl. Beer et al., 2025). Die *allgemeine pädagogische Kompetenz* wurde anhand der vier Subskalen *Vermittlungs- und Förderkompetenz* (3 Items), *Kompetenz zu Differenzierung und Individualisierung* (2 Items), *Diagnostische Kompetenz* (2 Items) und *Klassenführungskompetenz* (3 Items) gemessen. Das *Professionsverständnis* wurde mit der Skala *Qualitätsmanagement* abgebildet, die Kompetenzfacette *Soziale Kompetenz* besteht aus den Skalen *Beziehung zu Schüler*innen*, *Kompetentes Sozialverhalten fördern* und *Elterngespräche/-beratung*. Im Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* schätzten sich die Befragungsteilnehmer*innen in den Facetten *Kompetenz im Umgang mit Diversität* und *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* ein. Die *fachliche und didaktische Kompetenz* wurden mit zwei Skalen erfragt. Als Antwortoptionen stand jeweils eine 6-stufige Antwortskala mit den Optionen „trifft überhaupt nicht zu“ (= 1) bis „trifft vollkommen zu“ (= 6) zur Verfügung. Als Maß der Reliabilität dienen Cronbachs Alpha (α) bzw. der Spearman-Brown-Koeffizient (ρ). Letzterer wird entsprechend der Empfehlung von Eisinga et al. (2013) für Skalen berechnet, die aus zwei Items bestehen. Die Werte fallen für die verwendeten Skalen akzeptabel bis gut aus. Eine Übersicht der eingesetzten Skalen sowie dazugehörige Beispielimite und Kennwerten liefert Tabelle 1.

Skala	#	α / ρ	Beispielimite
APK	Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	QE: .804 ME: .911
	Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	2	QE: .804 ME: .671
	Diagnostische Kompetenz	2	QE: .518 ME: .801
	Klassenführungskompetenz	3	QE: .864 ME: .960
PV	Qualitätsmanagement	3	QE: .786 ME: .927
SK	Beziehung zu Schüler*innen	3	QE: .847 ME: .927

	Kompetentes Sozialverhalten fördern	2	QE: .573 ME: .844	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.
	Elterngespräche/-beratung	3	QE: .823 ME: .841	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.
DIV	Kompetenz im Umgang mit Diversität	2	QE: .772 ME: .924	Ich kann meinen Unterricht gendersensibel gestalten.
	Subjektive Überzeugungen zu Diversität	2	QE: .891 ME: .929	Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren.
FDK	Fachliche Kompetenz	3	QE: .910 ME: .953	Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher angeeignet habe, ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.
	Didaktische Kompetenz	3	QE: .851 ME: .955	Ich kann meinen eigenen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.

Anmerkungen. Die Beispielitems sind aus Sicht der Berufseinsteigenden, für die Formulierungen für Mentor*innen wurde lediglich die Perspektive verändert (z. B.: „Sie*Er kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln“). Die angegebenen Werte beziehen sich auf die Gruppe „Quereinstieg“ und können deshalb vom Gesamtdatensatz abweichen. APK = Allgemeine pädagogische Kompetenz, PV = Professionsverständnis, SL = Soziale Kompetenz, DIV = Diversitäts- und Genderkompetenz, FDK = Fachliche und didaktische Kompetenz; QE = Quereinsteigende, ME = Mentor*innen.

Tabelle 11: Übersicht der verwendeten Skalen

Analysestrategie. Im Fokus der Analysen stehen deskriptive Auswertungen sowie varianzanalytische Verfahren (t-Test) zur Berechnung von Gruppenunterschieden, in diesem Fall die Kompetenzeinschätzungen aus Sicht von Berufseinsteigenden und Mentor*innen. Die praktische Relevanz von Unterschieden wird anhand der Effektstärke d bewertet. Dabei wird Empfehlungen von Bakker et al. (2019) gefolgt, wonach Effektstärken situativ und kontextabhängig bewertet werden sollen. Sämtliche Analysen wurden mit der Statistiksoftware *jamovi* (The jamovi project, 2025) durchgeführt.

Ergebnisse

Die in Tabelle 2 präsentierten Werte geben Aufschluss über die selbst- und fremdeingeschätzten professionellen Kompetenzen der Quereinsteigenden. Am höchsten bewerten Quereinsteigende ihre Kompetenzen im Bereich der fachlichen Kompetenz ($M_{QE} = 5.34$, $SD_{QE} = 0.82$), gefolgt von der diagnostischen Kompetenz ($M_{QE} = 5.05$, $SD_{QE} = 0.82$), der Kompetenz, Beziehungen zu Schüler*innen aufzubauen ($M_{QE} = 5.03$, $SD_{QE} = 0.77$) sowie der Vermittlungs- und Förderkompetenz ($M_{QE} = 5.02$, $SD_{QE} = 0.75$). Am geringsten beurteilen Quereinsteigende ihre Kompetenzen in Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung ($M_{QE} = 4.37$, $SD_{QE} = 0.75$) und dem Qualitätsmanagement ($M_{QE} = 4.41$, $SD_{QE} = 1.05$). Alle abgefragten Kompetenzfacetten liegen über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.50 und werden damit insgesamt eher hoch bewertet. Aus Sicht der Mentor*innen wird den Quereinsteigenden die höchste Kompetenz ebenfalls in den Bereichen fachliche Kompetenz ($M_{ME} = 4.63$, $SD_{ME} = 1.36$) sowie den Beziehungen zu den Schüler*innen ($M_{ME} = 4.48$, $SD_{ME} = 1.25$) zugeschrieben. Die niedrigsten Zustimmungswerte weisen Kompetenzen im Bereich Differenzierung und Individualisierung ($M_{ME} = 3.76$, $SD_{ME} = 1.27$) und Elterngespräche/-beratung ($M_{ME} = 3.82$, $SD_{ME} = 1.47$) auf. Zu betonen

ist, dass auch in der Einschätzung der professionellen Kompetenz durch die Mentor*innen alle Facetten über dem theoretischen Skalenmittel liegen. Außerdem fällt auf, dass die Rangreihung der Kompetenzfacetten unabhängig von der Perspektive (Selbst- und Fremdeinschätzung) ähnlich ausfällt, d.h., dieselben Kompetenzen am höchsten (z. B. fachliche Kompetenz) bzw. am niedrigsten (z. B. Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung) eingeschätzt wurden.

Skala		Rolle	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> _(df)	<i>p</i>	<i>d</i>
APK	Vermittlungs- und Förderkompetenz	QE	5.02	0.75	5.21 ₍₂₄₉₎	<.001	0.88
		ME	4.26	1.26			
	Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	QE	4.37	0.75	3.34 ₍₂₄₉₎	<.001	0.57
		ME	3.76	1.27			
	Diagnostische Kompetenz	QE	5.05	0.82	4.86 ₍₂₄₉₎	<.001	0.82
		ME	4.30	1.32			
	Klassenführungskompetenz	QE	4.80	0.92	5.26 ₍₂₄₉₎	<.001	0.89
		ME	3.90	1.38			
PV	Qualitätsmanagement	QE	4.41	1.05	2.03 ₍₂₄₉₎	.043	0.34
		ME	4.02	1.44			
SK	Beziehung zu Schüler*innen	QE	5.03	0.77	3.70 ₍₂₄₉₎	<.001	0.63
		ME	4.48	1.25			
	Kompetentes Sozialverhalten fördern	QE	4.53	0.91	2.79 ₍₂₄₉₎	.006	0.47
		ME	4.07	1.26			
	Elterngespräche/-beratung	QE	4.65	0.92	4.79 ₍₂₄₉₎	<.001	0.81
		ME	3.82	1.47			
DIV	Kompetenz im Umgang mit Diversität	QE	4.83	1.05	2.94 ₍₂₄₉₎	.004	0.50
		ME	4.29	1.26			
	Subjektive Überzeugungen zu Diversität	QE	4.89	1.07	2.64 ₍₂₄₉₎	.009	0.45
		ME	4.40	1.11			
FDK	Fachliche Kompetenz	QE	5.34	0.82	4.46 ₍₂₄₉₎	<.001	0.76
		ME	4.63	1.36			
	Didaktische Kompetenz	QE	4.81	1.84	4.85 ₍₂₄₉₎	<.001	0.82
		ME	4.03	1.41			

Anmerkungen. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; APK = Allgemeine pädagogische Kompetenz, PV = Professionsverständnis, SL = Soziale Kompetenz, DIV = Diversitäts- und Genderkompetenz, FDK = Fachliche und didaktische Kompetenz; QE = Quereinsteigende, ME = Mentor*innen; *N*_{QE} = 209, *N*_{ME} = 42.

Tabelle 2: Ergebnisse der Gruppenunterschiede

Werden mit Blick auf Fragestellung (3) die Einschätzungen der Quereinsteigenden jenen der Mentor*innen gegenübergestellt, dann fällt auf, dass sich die Quereinsteigenden über alle Kompetenzfacetten hinweg signifikant positiver bewerten. Die größten Differenzen treten dabei bei der Klassenführungskompetenz ($p = <.001$, $d = 0.89$) und Elterngespräche/-beratung ($p = <.001$, $d = 0.81$) auf. Starke Effekte sind ebenfalls für die Bereiche Vermittlungs- und Förderkompetenz ($p = <.001$, $d = 0.88$), diagnostische Kompetenz ($p = <.001$, $d = 0.82$) und didaktische Kompetenz ($p = <.001$, $d = 0.82$) beobachtbar. Die geringsten, dennoch signifikanten

und durchaus bedeutsamen Abweichungen zeigen sich beim Qualitätsmanagement ($p = .043$, $d = 0.34$) und der Kompetenz, Sozialverhalten zu fördern ($p = <.006$, $d = 0.47$). Ähnlich fallen die Einschätzungen im Bereich der Gender- und Diversitätskompetenz aus.

Fazit

Quereinsteigende können eine wertvolle und unverzichtbare Ressource im Schulsystem darstellen. Ihr Beitrag reicht über die Bewältigung des aktuellen Lehrkräftemangels hinaus und kann Schulen nachhaltig bereichern. Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung können Quereinsteigende neue und für Schüler*innen potentiell interessante Perspektiven in den Unterricht einbringen. Für die Schüler*innen wird dadurch Mehrwert kreiert, sofern Quereinsteigende dieses Wissen didaktisch sinnvoll in den Unterricht integrieren. Empirische Befunde zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden liegen bisher jedoch kaum vor (Flick-Holtsch et al., 2024). In engem Zusammenhang mit gutem Unterricht steht jedenfalls die professionelle Kompetenz einer Lehrperson. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Quereinsteigende ihre eigene professionelle Kompetenz durchwegs hoch einschätzen. Allerdings lassen Selbstauskünfte nur bedingt objektive Rückschlüsse auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen zu und sind deshalb auch kaum von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu unterscheiden (Flick-Holtsch et al., 2024). Mentor*innen bewerten die professionelle Kompetenz von Quereinsteigenden zwar ebenfalls durchaus hoch, in Summe allerdings deutlich geringer als die Quereinsteigenden selbst. Letztlich handelt es sich auch hierbei um Einschätzungen und nicht um valide Aussagen, für welche es entsprechende Testverfahren bräuchte. Nichtsdestotrotz unterstreicht die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung die Bedeutung eines begleiteten Berufseinstiegs durch erfahrene und als Mentor*innen qualifizierte Lehrpersonen, die möglichen Fehleinschätzungen der Kompetenzen frühzeitig entgegenwirken und zudem bedürfnisorientiert bzw. bedarfsgerecht unterstützen können.

Literatur

- 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). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-22>
- Bakker, A., Cai, J., Englisch, L., Kaiser, G., Mesa, V. & Van Dooren, W. (2019). Beyond small, medium, or large: points of consideration when interpreting effect sizes. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09908-4>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- 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.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. <http://doi.org/10.17888/nbb2024-1>

Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H. & Ziegler, V. (2025). Mentor*innen als „Teacher Educators“ für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 175(3-4), 192-200.

Eisinga, R., Grotenhuis, M. T. & Pelzer, B. The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health* 58(4), 637–642.
<https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>

Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*.
https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf

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).
<http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>

Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. & Bidermann, 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. Evaluation und Analysen* (S. 62-188). Be+Be-Verlag.

Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Weber, C., Groß Ophoff, J. & Frey, A. (2025). Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in unterschiedlichen Studiengängen. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 167-186). Waxmann.

Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82-91.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>

Guttke, J., Porsch, R., Rahden, J. & Wilden, E. (2025). Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und Kompetenzüberzeugungen heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe. Ergebnisse einer Online-Lehrkräftebefragung. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 209-227). Waxmann.

Huber, M. (2025). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 11-21). Beltz.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.

Kampa, N. (2025). Herkunftsmerkmale. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 913-918). UTB.

Kemethofer, D. & Stipsits, E. (2025). Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 175-195). Beltz.

Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019). 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

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Waxmann.
- 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. 147-166). Waxmann.
- Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R. W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277-297). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-16>
- Resch, K. (2025). Retired teachers return to school to tackle teacher shortages in Austrian schools. An untapped reserve or emergency response? *European Journal of Teacher Education*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2531930>
- 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-01-2024-03>
- The jamovi project (2025). *jamovi* (Version 2.4.8) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>

Zu den Autor:innen

David KEMETHOFER, Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung an der PH Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Schulleitungsforschung, Schulentwicklungsberatung, Lehrer*innenfortbildung.

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

Herbert NEUREITER, Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Fachdidaktische Forschung an der PH Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Jugendwelten, Sachunterricht (Naturwissenschaft) und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Gabriele BEER, Dr.in, Hochschulprofessorin für Lehrerprofessionalisierung an der KPH Wien/Niederösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen, Forschungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulpädagogik.