

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Voeth, L.C., Heine, S., Johnen, A. & König, J. (2025). Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg: Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (3), 345–362.

<https://doi.org/10.36950/bzl.43.3.2025.10403>

www.bzl-online.ch

Editorial

- Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtz, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 313

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf II

- Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** Begleitung des
vorgezogenen Berufseinstiegs im Quereinstiegsstudium: Schnittstellen-
management beim schulseitigen Mentorat 315

- Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** Lernen
im Berufseinstieg: Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls
für informelle Lerngelegenheiten 328

- Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König**
Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg:
Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf 345

- Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** Berufseinstieg
und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen mit ausländischem
Lehrdiplom in der Schweiz 363

Forum

- Flurina Alther und Dominik Helbling** Zwischen Intuition und
empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von
Figuren in Zyklus 1 378

- Christina Huber und Peter Tremp** Eine Palette an grundlegenden
Fragen und anregenden Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts
«Lehrerbildung von morgen» 393

Rubriken

Buchbesprechungen

- Vogel, D. & Rüst, M. (2023). Besser unterrichten durch Beziehung.
Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten
umgehen. Hamburg: Scolix (Anna Carina Locher) 409

Reimann, D. (2024). Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch. Band III: Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo (Mirjam Egli Cuenat)	411
Reichenbach, R. (2024). Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart: Kohlhammer (Michael Fuchs)	413
Merz-Atalik, K. (2025). Die inklusive Lehrperson. Leitgedanken transformativer Lehrkräftebildung. Stuttgart: Kohlhammer (Monika T. Wicki)	415
Bader, N. & Schmidt-Wetzel, M. (Hrsg.). (2024). Wirksamer Kunstunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Stefanie Johns)	417
Huwer, J., Becker-Genschow, S., Thyssen, C., Thoms, L.-J., Finger, A., von Kotzebue, L., Kremser, E., Meier, M. & Bruckermann, T. (Hrsg.). (2024). Kompetenzen für den Unterricht mit und über Künstliche Intelligenz. Perspektiven, Orientierungshilfen und Praxisbeispiele für die Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann (Josiane Tardent und Christoph Gut)	419
Neuerscheinungen	421
Zeitschriftenspiegel	423

Editorial

Mit dem vorliegenden zweiten Teil der Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» setzen die BzL die Auseinandersetzung mit einer Phase fort, die für die Professionalisierung von Lehrpersonen wie auch für die institutionelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von zentraler Bedeutung ist. Nachdem im ersten Themenheft unterschiedliche Perspektiven auf den Berufseinstieg eröffnet wurden, rücken im vorliegenden Heft weitere Analysen und empirische Befunde in den Vordergrund, die die Vielfalt der Wege in den Lehrberuf und deren institutionelle Gestaltung beleuchten. Auch in diesen Beiträgen wird deutlich, dass der Übergang in die Berufstätigkeit längst kein linearer Prozess mehr ist und vielfältige Ausbildungsmodelle, durchlässige Strukturen und hybride Formen des Berufseinstiegs die heutige Situation prägen.

Die im zweiten Themenheft versammelten Beiträge greifen verschiedene Aspekte auf. Der Beitrag von **Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** beschäftigt sich mit der Koordination von Schnittstellen, die bei der Integration eines vorgezogenen Berufseinstiegs in das Curriculum der Lehrpersonenausbildung entstehen. Im Fokus des Beitrags steht die Einführung eines schulseitigen Mentorats in einem neuen Studiengang für Quereinsteigende mit studienintegriertem Berufseinstieg. Aus diesem Fallbeispiel wird ein Analyseraster abgeleitet, mit dessen Hilfe förderliche Faktoren für das Schnittstellenmanagement identifiziert werden können.

Der Beitrag von **Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** rückt informelle Lerngelegenheiten («opportunities to learn») beim Berufseinstieg ins Zentrum. Die vorgestellte Studie beschreibt, welche informellen Lerngelegenheiten Lehrpersonen im ersten Berufsjahr nutzen und inwiefern diese Lerngelegenheiten zur Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen bei der Klassenführung beitragen.

Im Beitrag von **Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König** werden Erfahrungen mit alternativen Qualifikationswegen in den Lehrberuf adressiert. In der dargelegten Studie wird untersucht, wie Seiteneinsteigende in Nordrhein-Westfalen den vorgezogenen Übergang in die professionelle Unterrichtstätigkeit persönlich erleben. Dabei werden Beanspruchung, Wohlbefinden und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase fokussiert. Der Beitrag diskutiert, wie berufliche und personale Ressourcen den Seiteneinstieg beeinflussen.

Im Beitrag von **Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen mit ausländischem Diplom den Eintritt in das Schweizer Schulsystem erleben, welche beruflichen Anpassungen sie leisten und welche Laufbahnhürden sie nehmen müssen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung beschreiben die Autorinnen individuelle, kontextuelle und motivationale Faktoren der Professionalisierung.

tätsentwicklung und des Wohlbefindens. Zudem diskutieren sie die Relevanz institutioneller und kollegialer Anerkennung.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet die vorliegende Nummer auch zwei Forumsbeiträge. Der Beitrag von **Flurina Alther und Dominik Helbling** thematisiert den Einsatz von Figuren wie Handpuppen, Stofftieren und Marionetten im Unterricht mit jungen Lernenden. Ausgehend von einer explorativen Studie, die untersucht, wie Lehrpersonen aus Zyklus 1 den Einsatz von Figuren begründen, regt der Beitrag dazu an, das Figurenspiel in der Lehrpersonenbildung stärker fachdidaktisch zu reflektieren und eine evidenzbasierte Didaktik dafür zu entwickeln.

Der Beitrag von **Christina Huber und Peter Tremp** nimmt das 50-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts zum Anlass, auf dieses bedeutende Dokument in der Geschichte der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzublicken. Der Beitrag geht in einem ersten Teil auf den Bericht, seine Entstehung und die unmittelbaren Reaktionen ein. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, welche Antworten der Bericht auf konzeptionelle Fragen liefert, die die Lehrpersonenbildung bis heute beschäftigen. In einem dritten Teil wird dargestellt, wie der LEMO-Bericht in der weiteren Diskussion rezipiert und referenziert wurde.

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg: Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf

Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König

Zusammenfassung Alternative Qualifikationswege in den Lehrberuf etablieren sich zunehmend. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, wie Seiteneinsteigende (OBAS) in Nordrhein-Westfalen den vorgezogenen Übergang in die professionelle Unterrichtstätigkeit persönlich erleben. Fokussiert werden Beanspruchung, Wohlbefinden und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase. Die Belastung des ersten Ausbildungsabschnittes zeigte sich in gesteigerter Beanspruchung und gesunkenem Wohlbefinden – bei unveränderter lehrbezogener Selbstwirksamkeit. Der Einfluss beruflicher sowie personaler potenzieller Ressourcen wird ebenfalls analysiert und im Kontext des Seiteneinstiegs diskutiert.

Schlagwörter Seiteneinstieg – Berufseinstieg – Beanspruchung – lehrbezogene Selbstwirksamkeit

Stress, well-being, and self-efficacy in lateral entry: On the personal experience of an early transition into the teaching profession

Abstract Against the backdrop of increasingly prominent alternative qualification paths into the teaching profession, this article examines how lateral entrants (OBAS) in North Rhine-Westphalia personally experience the early transition into professional teaching with a focus on perceived stress, well-being, and teacher self-efficacy during the career entry phase. Stress and workload of the career entry phase were reflected in increased burnout and decreased well-being whereas teacher self-efficacy remained constant. Effects of profession-specific and personal potential resources are analysed and discussed in the context of lateral entry.

Keywords lateral entry – career entry – burnout – teacher self-efficacy

1 Einleitung

Der in Deutschland bestehende hohe Bedarf an Lehrkräften lässt sich aufgrund der geringen Anzahl von Lehramtsstudierenden sowie auftretenden Studienabbrüchen und Berufseintrittsproblemen seit mehreren Jahren nicht mehr durch traditionell ausgebildete Lehrkräfte decken (Franz, Gläcke & Menge, 2023; KMK, 2022). Alternative Qualifizierungswege in den Lehrberuf etablieren sich zunehmend, um freie Stellen besetzen zu können (vgl. KMK, 2013). Diese weisen bundeslandspezifisch vielfältige Formate auf, welche sich jedoch im Gegensatz zur klassischen zweiphasigen Lehramtsausbildung (Universität und Referendariat) meist durch einen sofortigen Antritt der Unterrichtstätigkeit auszeichnen (systematischer Überblick: Driesner & Arndt, 2020; vgl. auch Porsch & Reintjes, 2023).

In Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland der vorliegenden Untersuchung, stellt der Seiteneinstieg nach der Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) einen alternativen Qualifizierungsweg für den Zugang zum Lehrberuf dar. Die angehenden Lehrkräfte treten bereits zu Ausbildungsbeginn ihre Unterrichtstätigkeit an und sehen sich so von Beginn an mit den Herausforderungen einer hohen pädagogischen Verantwortlichkeit und einem umfänglichen Unterrichtsstundendeputat konfrontiert. Wie diese potenziell herausfordernde Phase von den angehenden Lehrkräften im Hinblick auf Beanspruchung, psychisches Wohlbefinden und lehrbezogene Selbstwirksamkeit persönlich erlebt wird, ist bislang nicht hinreichend untersucht worden. Diese Fragestellung soll im vorliegenden Beitrag adressiert werden.

2 Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf und im Berufseinstieg

Unabhängig vom Qualifizierungsweg kommt motivationalen und emotionalen Aspekten eine bedeutende Rolle für die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Lehrberuf zu (Lauermann, Benden & Evers, 2020; Watt, Richardson & Smith, 2017). Empirische Befunde belegen Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften und Testleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (Klusmann & Richter, 2014; Überblick: Rothland, 2013). Ebenso spiegeln sich Unterschiede in den Selbstregulationsfähigkeiten der Lehrkräfte in Motivation, kognitiver Aktivierung und wahrgenommener Unterstützung der Schülerinnen und Schüler wider (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Wie eine internationale Metaanalyse zeigte, kann sich ein erhöhtes Beanspruchungserleben auch auf die Absicht, im Lehrberuf zu verbleiben, auswirken – insbesondere bei jüngeren Lehrkräften (Li & Yao, 2022). Befunde wie diese sind deshalb so bedeutsam, weil die psychische Erschöpfung – wie auch in anderen sozialen Berufen – im Lehrberuf höher ausfällt als in anderen, nicht sozialen Tätigkeitsfeldern (Cramer, Merk & Wesselborg, 2014). Ein zentrales Konstrukt im Kontext der Beanspruchung ist die lehrbezogene Selbstwirk-

samkeit. Diese weist konzeptuell eine hohe Ähnlichkeit mit der Burnout-Subdimension der selbsteingeschätzten reduzierten Leistungsfähigkeit auf und kann als eine Art Gegenpol betrachtet werden (Bach, 2022). Sie steht in reziprokem Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und fungiert als wichtige personale Ressource im Umgang mit Belastung (vgl. Zee & Koomen, 2016).

Eine besonders vulnerable Phase des Lehrberufs bildet der Berufseinstieg. So werden die angehenden Lehrkräfte bei dem Übergang von der universitären Ausbildungsphase in die Berufspraxis mit neuen, berufsphasenspezifischen Anforderungen konfrontiert – beispielsweise mit Aspekten der Rollenfindung oder der auf die Adressatinnen und Adressaten bezogenen Vermittlung (Keller-Schneider, 2009). Inwieweit diese als Beanspruchung erlebt werden bzw. Beanspruchungsreaktionen hervorrufen, ist wiederum interindividuell unterschiedlich und unter anderem persönlichkeitsabhängig. So fanden Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und Persönlichkeitsmerkmalen wie Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit. Auch intrinsische Berufswahlmotive hängen mit der erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseinstiegsphase zusammen (Keller-Schneider, 2011; McLean, Taylor & Jimenez, 2019). Teilweise liess sich ein genereller Anstieg der emotionalen Erschöpfung im Laufe des ersten Jahres feststellen, der unter anderem von pädagogischen Vorerfahrungen und Professionswissen vorhergesagt wurde (Klusmann et al., 2012). Gleichzeitig zeigten Keller-Schneider und Hericks (2022) auf, dass die Bewältigung auch dann mit hoher Zufriedenheit einhergehen kann und nicht zwangsläufig zu emotionaler Erschöpfung führen muss, wenn der Berufseinstieg als ressourcenstrapazierende Herausforderung erlebt wird. Auch für die lehrbezogene Selbstwirksamkeit ist die Berufseinstiegsphase eine vulnerable und veränderungsanfällige Zeit. Häufig ist im ersten Berufsjahr – wahrscheinlich aufgrund von erwartbaren Misserfolgserfahrungen – ein Rückgang der Selbstwirksamkeit festzustellen (Bach, 2022). Ebenso konnte Keller-Schneider (2017) zeigen, dass sich Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase als weniger kompetent erleben als Lehrkräfte in der weiteren Berufslaufbahn.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Anforderungen im Berufseinstieg vielfältig und die Belastungen hoch sind und diese, je nach vorhandenen Ressourcen, in erlebten Beanspruchungsfolgen und verringerter Selbstwirksamkeit resultieren können (vgl. auch Walter & Rothland, 2023).

3 Forschungsstand zu alternativen Lehrberufseinstiegen

Alternative Wege des Lehrberufseinstieges als Antwort auf den Lehrkräftemangel liegen international wie national in vielfältigen Formaten vor (für einen internationalen Überblick: Gehrman & Germer, 2025). Gemeinsam ist vielen die verkürzte Vorbereitungszeit für die Lehrtätigkeit, weshalb vermutet werden könnte, dass gerade alterna-

tive Wege des Berufseinstiegs besonders herausfordernd und belastend sind (Richter, Klusmann & Richter, 2023). Gleichwohl zeigten bisherige Untersuchungen, dass sich die Beanspruchung alternativ qualifizierter Lehrkräfte nicht von der Beanspruchung traditionell ausgebildeter Lehrkräfte unterscheidet (Porsch, Baumgarten & Jahn, 2023) oder teilweise sogar geringer ausfällt (z.B. Galuschka, Wirag & Fuchs-Rechlin, 2023). Während Befunde bezüglich der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit bisher nicht auf Unterschiede zwischen traditionell und nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften hinweisen (Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2022; Porsch et al., 2023), fühlen sich Lehrkräfte mit Vorberuf nach mehreren Jahren im Beruf weniger stark beansprucht als Lehrkräfte ohne Vorberuf (Bauer, Troesch, Aksoy & Hostettler, 2016). Im Berufseinstieg berichten Lehrkräfte mit Vorberuf von spezifischen Spannungsquellen wie dem Statusverlust, der mit der Rückkehr in die Auszubildendenrolle einhergeht, oder mangelnder mentorieller Unterstützung – dennoch gehen diese teilweise sogar mit positiven Emotionen und wenig negativem Stresserleben einher (van Heijst, Cornelissen & Volman, 2024).

Erklärungsansätze dafür finden sich im Laufbahnmodell von Lent, Brown und Hackett (1994), welches prognostiziert, dass Personen, die sich Herausforderungen wie einem Berufswechsel stellen, tendenziell bereits höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen. Diese positiven Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten könnten als Ressource im Umgang mit beruflichen Belastungen dienen und dazu führen, dass Lehrkräfte im Zweitberuf die an sie gestellten Anforderungen positiver bewerten als Lehrkräfte im Erstberuf (Galuschka et al., 2023). Empirische Befunde deuten ebenfalls auf die allgemeine Selbstwirksamkeit als wichtige Ressource für Lehrkräfte im Quer- oder Seiteneinstieg im Umgang mit beruflicher Belastung (Galuschka et al., 2023; Troesch & Bauer, 2017). Eine weitere personale Ressource könnte das höhere Lebensalter sein (Bauer et al., 2016; Galuschka et al., 2023) – allerdings liessen sich Alterseffekte nicht immer replizieren (Troesch & Bauer, 2017). Ebenso uneindeutig zeigt sich die Rolle der pädagogischen Vorerfahrung. So wird diese zwar als bedeutsam für die Bewältigung des Seiteneinstiegs bewertet, ein tatsächlicher Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung lässt sich jedoch nicht feststellen (Zaruba, Richter, Porsch & Richter, 2023). Auch berufliche Ressourcen wie die erlebte mentorielle Unterstützung im Seiteneinstieg können die emotionale Erschöpfung verringern (Richter et al., 2023) und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit erhöhen (Zaruba et al., 2023).

Trotz bisheriger empirischer Befunde wird es aufgrund der Heterogenität der verschiedenen alternativen Einstiegsprogramme erschwert, valide Aussagen zur Beanspruchung in spezifischen Formaten ableiten zu können (Dedering, 2020), zumal es bereits erste Hinweise auf vom Einstiegsformat abhängige Unterschiede im Erleben gibt (Mußmann & Hartwig, 2024). Auf Befunde zum traditionellen Qualifizierungsweg kann ebenso nur bedingt zurückgegriffen werden, weil unterschiedliche Qualifizierungswege stark voneinander abweichen und beide Gruppen aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiografie verschiedene Ressourcen zur Bewältigung der Anfor-

derungen des Berufseinstiegs zur Verfügung haben. So ist angesichts der mangelnden Generalisierbarkeit eine differenzierte Betrachtung spezifischer Einstiegsprogramme zielführend, weshalb die vorliegende Untersuchung den Seiteneinstieg nach OBAS in Nordrhein-Westfalen fokussiert.

4 Seiteneinstieg nach OBAS

Im Gegensatz zum Quereinstieg, welcher den Eintritt in den Lehrberuf über das Absolvieren des regulären Vorbereitungsdienstes vorsieht, zeichnet sich der Seiteneinstieg in Deutschland durch einen sofortigen Berufseinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung aus (ein Studienabschluss ist in beiden Fällen meist obligatorisch; vgl. Porsch, 2025; für Quereinstiegsmodelle in der Schweiz vgl. auch Bauer & Kost, 2023).

In Nordrhein-Westfalen wurde 2009 zunächst der Seiteneinstieg (OBAS) für Schulformen der Sekundarstufen I und II als alternativer Qualifikationsweg in den Lehrberuf eingeführt (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009). Seit Mai 2023 ist das Ausbildungsformat auch für das Lehramt an Grundschulen geöffnet (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023). Das Konzept sieht vor, dass sich Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium auf von Schulen ausgeschriebene Stellen bewerben können und im Erfolgsfall neben der unterrichtlichen Tätigkeit einen 24-monatigen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst durchlaufen, um sich als Lehrkraft zu qualifizieren. Voraussetzung für eine Bewerbung sind ein Studienabschluss mit mindestens sieben Semestern Regelstudienzeit mit Bezug zu den zukünftig unterrichteten Fächern sowie mindestens zweijährige Berufserfahrung oder Kindesbetreuung. Von Beginn an besteht eine vollumfängliche Unterrichtsverpflichtung, welche an Grundschulen wie auch Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen regulär 28 Wochenstunden beträgt. Zeitgleich beginnt der erste Abschnitt der berufsbegleitenden Ausbildung, welcher sich durch eine sechsmonatige Eingangsphase auszeichnet. Diese beinhaltet die Vermittlung von fachlichen, überfachlichen und bildungswissenschaftlichen Grundlagen in seiteneinstiegsspezifischen Seminaren in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und mündet schliesslich in eine Abschlussprüfung. Das Bestehen ist Voraussetzung für den zweiten Ausbildungsabschnitt, welcher nunmehr durch gemeinsame Ausbildungsveranstaltungen mit den grundständig ausgebildeten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern gekennzeichnet ist. Am Ende der Ausbildung erfolgen die Staatsprüfung und mit dem Bestehen derselben der Erhalt einer vollwertigen Lehramtsbefähigung, welche der Befähigung der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte gleichgestellt ist (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009).

5 Fragestellungen und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, zentrale Einblicke in das persönliche Erleben angehender Lehrkräfte im ersten Ausbildungsabschnitt ihres Seiteneinstiegs nach OBAS zu erhalten. Der erste Ausbildungsabschnitt ist von besonderem Interesse, weil er dazu dient, den Seiteneinsteigenden unter hohem Zeitdruck und bei gleichzeitigem Eintritt in die vollumfängliche Berufstätigkeit ausreichende Grundlagenkenntnisse zu vermitteln, damit sie den Anforderungen einer gemeinsamen Ausbildung mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern gewachsen sind. So ist der erste Ausbildungsabschnitt eine inhaltlich und strukturell distinkte Phase, die als entscheidend für den weiteren Ausbildungsverlauf zu betrachten ist. Im Fokus steht die zeitliche Veränderung der von ihnen erlebten Beanspruchung, ihres Wohlbefindens und ihrer lehrbezogenen Selbstwirksamkeit. Gefragt wird ebenso nach der Bedeutung möglicher personaler und beruflicher Einflussfaktoren.

Hypothese 1: Die mangelnde Vorbereitungszeit und das hohe Unterrichtsdeputat zu Beginn der Ausbildung führen dazu, dass die erlebte Beanspruchung im ersten Ausbildungsabschnitt ansteigt, während das psychische Wohlbefinden sowie die lehrbezogene Selbstwirksamkeit abnehmen.

Hypothese 2: Der Forschungsstand legt die Vermutung nahe, dass vorhandene Ressourcen unterstützend für die Bewältigung der Herausforderungen im Berufseinstieg sein können. Dazu zählen personale lehrunabhängige Ressourcen (Persönlichkeit, allgemeine Selbstwirksamkeit, Alter), personale lehrbezogene Ressourcen (intrinsische Berufswahlmotivation, pädagogische Erfahrung) und soziale Ressourcen der Ausbildung (mentorielle Unterstützung). Nach dem ersten Ausbildungsabschnitt werden mit Blick auf die drei interessierenden Kriterien zur Beschreibung des persönlichen Erlebens – Beanspruchung, psychisches Wohlbefinden und lehrbezogene Selbstwirksamkeit – die folgenden Teilhypothesen geprüft: Erstens wird erwartet, dass die genannten Ressourcen als Prädiktoren die drei Kriterien nach dem ersten Ausbildungsabschnitt (T_2) in Regressionsanalysen statistisch vorhersagen können. Zweitens wird erwartet, dass unter zusätzlichem Einbezug der Ausgangswerte des jeweiligen Kriteriums relevante Ressourcen-Prädiktoren weiterhin signifikant bleiben und so als Veränderungseffekte interpretiert werden können.

6 Methode

6.1 Stichprobe

Datengrundlage des vorliegenden Beitrags ist das Forschungsprojekt «Fachlich kompetent im Seiteneinstieg» (FKS), welches seit 2024 an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Universität Hamburg und mit Förderung des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird. Im Fokus des Projekts stehen

die systematische Evaluation des Seiteneinstieges nach OBAS für die beiden Lehrämter Grundschule sowie Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen und ein Vergleich mit dem regulären Qualifizierungsweg. Als relevante Kompetenzfacetten werden das Professionswissen und das persönliche Erleben der angehenden Lehrkräfte in den Blick genommen.

Die Studie weist ein Längsschnittdesign auf, bei dem die Kohorte der Seiteneinsteigenden mit Ausbildungsbeginn im Mai 2024 mit mehreren Messzeitpunkten in Form einer Vollerhebung durch die Ausbildung begleitet werden soll. Die Online-Datenerhebungen fanden, soweit möglich, in 15 beteiligten ZfsL-Standorten innerhalb regulärer Seminarzeiträume statt. Für den vorliegenden Beitrag wurde auf die Daten jener Seiteneinsteigenden zurückgegriffen, die an den ersten beiden Messzeitpunkten teilgenommen hatten. Der erste Messzeitpunkt (T_1) fand zu Beginn der Ausbildung (Mai/Juni 2024) statt; T_2 folgte nach dem Abschluss des ersten Ausbildungsabschnitts (November/Dezember 2024). Insgesamt konnte für beide Messzeitpunkte ein guter Rücklauf von etwa 85% erreicht werden mit 136 Personen, die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen. 39 Personen (ca. 22%) nahmen (u.a. aufgrund von Ausbildungsabbrüchen) nur zu T_1 teil. Die Teilnehmenden waren zu T_1 im Durchschnitt 38.6 Jahre alt ($SD = 7.8$) und identifizierten sich zu 62.8% als weiblich sowie zu 37.2% als männlich.

6.2 Instrumente

6.2.1 Kriteriumsvariablen

Zur Erfassung der Beanspruchung wurden zwei Skalen des Maslach Burnout Inventory (Enzmann & Kleiber, 1989; Maslach & Jackson, 1986) eingesetzt, welche die emotionale Erschöpfung (9 Items) und die Depersonalisation (4 Items) messen. Die Skalen wurden zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Das Wohlbefinden wurde mit fünf Items erfasst (WHO, 1998). Die lehrbezogene Selbstwirksamkeit wurde mit der deutschen adaptierten Version der Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) von Pfitzner-Eden, Thiel und Horsley (2014) erfasst. Das Instrument umfasst die drei Skalen «Instruktionsstrategien», «Klassenmanagement» und «Motivierung der Schülerinnen und Schüler» mit je vier Items. Auch hier wurden die drei Skalen zu einem Gesamtwert zusammengefasst (vgl. Tabelle 1).

6.2.2 Prädiktorvariablen

Zur Erfassung der Persönlichkeit wurde eine Kurzversion des Big Five Inventory (Rammstedt & John, 2005) eingesetzt, während zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung die deutsche Version der Self-Efficacy Scale (SWE, Schwarzer & Jerusalem, 1999) zum Einsatz kam. Die Berufswahlmotivation wurde mit der deutschen Version des FIT-Choice-Instruments (Factors Influencing Teaching as a Career Choice, Watt & Richardson, 2007) nach König und Rothland (2012) erfasst; für den vorliegenden Beitrag ist allerdings nur das Motiv «Intrinsischer Wert» relevant. Mentorielle Unterstützung wurde für die Dimensionen «Instrumentelle Unterstützung»

und «Informationelle Unterstützung» erfragt (Kunter et al., 2016). Ausserdem wurde unterrichtsnahe und anderweitige pädagogische Vorerfahrung (3 Items, z.B. «Vertretungslehrkraft» bzw. 7 Items, z.B. «Kinderbetreuung») im dichotomen Antwortformat (ja/nein) erfragt (König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglu, 2013) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Eingesetzte Instrumente und Deskriptiva

Skala	Antwort-format	Anzahl Items	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Beispielitem	α
Neurotizismus	1–5	1	2.13 (0.95)	Nervös, ängstlich, angespannt	–
Gewissenhaftigkeit	1–5	1	3.93 (1.00)	Zuverlässig, ordentlich, zielbewusst	–
Allgemeine Selbstwirksamkeit	1–4	9	3.15 (0.28)	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	.73
Berufswahlmotivation: intrinsischer Wert	1–7	2	6.34 (0.78)	Ich unterrichte gern.	.79
Mentorielle Unterstützung T_2	1–6	10	4.60 (0.89)	Die Lehrkräfte geben mir Empfehlungen für hilfreiche Literatur.	.93
Beanspruchung T_2	1–7	13	2.56 (0.99)	Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt.	.87
Wohlbefinden T_2	1–6	5	3.60 (1.10)	Häufigkeit in den letzten zwei Wochen: ... habe ich mich energisch und aktiv gefühlt.	.86
Lehrbezogene Selbstwirksamkeit T_2	1–9	12	6.55 (1.30)	Ich traue mir zu: ... störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren.	.88

7 Ergebnisse

7.1 Hypothese 1

Um die Veränderung der Beanspruchung, des Wohlbefindens und der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit im ersten Ausbildungsabschnitt zu analysieren, wurden *t*-Tests für paarige Stichproben mit SPSS durchgeführt. Diese zeigten signifikante Mittelwertsunterschiede für die Beanspruchung zwischen dem Ausbildungsbeginn (T_1 ; $M = 2.10$, $SD = 0.77$) und dem ersten Ausbildungsabschnitt (T_2 ; $M = 2.56$, $SD = 0.99$; $t(136) = 7.67$, $p < .001$) mit einem durchschnittlichen Anstieg der Beanspruchung von

0.46 Punkten ($SD = 0.7$) bzw. mittlerer praktischer Bedeutsamkeit ($d = 0.65$). Ebenso zeigte sich ein signifikanter Unterschied des Wohlbefindens zwischen T_1 ($M = 4.14$, $SD = 0.97$) und T_2 ($M = 3.6$, $SD = 1.1$; $t(136) = -6$, $p < .001$) mit einem durchschnittlichen Rückgang des Wohlbefindens von 0.55 Punkten ($SD = 1.06$) bzw. ebenfalls mittlerer praktischer Bedeutsamkeit ($d = 0.51$). Im Gegensatz dazu gab es für die lehrbezogene Selbstwirksamkeit keine signifikante Veränderung von T_1 ($M = 6.50$, $SD = 0.97$) zu T_2 ($M = 6.55$, $SD = 1.3$; $t(136) = -0.44$, $p = .66$, $d = 0.04$).

Systematische Ausfallanalysen für die drei abhängigen Variablen zeigten, dass Personen, die nur zu T_1 teilgenommen hatten, tendenziell ungünstigere Werte aufwiesen (lehrbezogene Selbstwirksamkeit: $M = 6.38$, $SD = 0.94$; Wohlbefinden: $M = 3.88$, $SD = 0.95$; Beanspruchung: $M = 2.59$, $SD = 0.74$). Für die Beanspruchung war dieser Unterschied statistisch signifikant ($t(175) = 3.61$, $p < .001$).

7.2 Hypothese 2

Zur Vorhersage der Beanspruchung, des Wohlbefindens und der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit zu T_2 sowie zur Veränderung zwischen T_1 und T_2 wurden mit den für Hypothese 2 relevanten Prädiktoren (vgl. Tabelle 1) multiple Regressionsanalysen mit Bootstrapping (1000 Stichproben) durchgeführt (vgl. Tabelle 2). Nicht signifikante Ergebnisse werden im Text nicht berichtet, sondern können Tabelle 2 entnommen werden.

Das Regressionsmodell zur Vorhersage der Beanspruchung zu T_2 (vgl. Tabelle 2, M1a) war signifikant ($F(10, 125) = 4.86$, $p < .001$, $R^2 = .28$ [korrigiert = .22]). Die Prädiktoren «Alter» ($p = .034$, $\beta = -.17$, 95% KI [-0.04, -0.002]), «Berufswahlmotivation intrinsischer Wert» ($p = .004$, $\beta = -.25$, 95% KI [-0.56, -0.07]) und «Mentorielle Unterstützung» ($p < .001$, $\beta = -.27$, 95% KI [-0.52, -0.09]) trugen zur Vorhersage bei. Für die Vorhersage der Änderung der Beanspruchung (vgl. Tabelle 2, M1b) wurde die Beanspruchung zu T_1 in das Regressionsmodell aufgenommen ($F(11, 124) = 15.43$, $p < .001$, $R^2 = .58$ [korrigiert = 0.54]). Bis auf «Beanspruchung T_1 » ($p < .001$, $\beta = .63$, 95% KI [0.64, 0.99]) konnte keiner der Prädiktoren zur Vorhersage beitragen (alle $p > .05$). Das Beanspruchungserleben der angehenden Lehrkräfte erscheint also vergleichsweise stabil über die Zeit und «verdrängt» somit in der statistischen Modellierung (bzw. im Vergleich von M1a und M1b) potenzielle Faktoren, die Veränderungen hervorrufen könnten.

Für das Wohlbefinden zu T_2 wurden ebenfalls Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 2, M2a) durchgeführt ($F(10, 125) = 3.19$, $p = .001$, $R^2 = .20$ [korrigiert = .14]), wobei nur die Prädiktoren «Mentorielle Unterstützung» ($p = .014$, $\beta = .20$, 95% KI [0.04, 0.45]) und «Gewissenhaftigkeit» ($p = .009$, $\beta = .23$, 95% KI [0.05, 0.42]) zur Vorhersage beitrugen. Für die Vorhersage der Änderung des Wohlbefindens (vgl. Tabelle 2, M2b) wurde das Wohlbefinden zu T_1 in das Regressionsmodell aufgenommen ($F(11, 124) = 4.83$, $p < .001$, $R^2 = .30$ [korrigiert = .24]). Zusätzlich zu «Wohlbefinden T_1 » ($p < .001$, $\beta = .38$, 95% KI [0.18, 0.72]) konnte nur der Prädiktor «Geschlecht»

($p = .032$, $\beta = .18$, 95% KI [0.02, 0.78]) zur Vorhersage beitragen, wobei männliche Probanden ein höheres Wohlbefinden zu T_2 berichteten.

Für die lehrbezogene Selbstwirksamkeit zu T_2 wurde ebenfalls eine Regressionsanalyse (vgl. Tabelle 2, M3a) durchgeführt ($F(10, 123) = 3.81$, $p < .001$, $R^2 = .24$ [korrigiert = .18]), wobei nur die Prädiktoren «Gewissenhaftigkeit» ($p = .023$, $\beta = .19$, 95% KI [0.02, 0.41]) und «Mentorielle Unterstützung» ($p = .05$, $\beta = .20$, 95% KI [0.05, 0.45]) marginal zur Vorhersage beitrugen. Es wurde keine Analyse zur Vorhersage der Veränderung der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit durchgeführt, weil es keine Veränderung von T_1 zu T_2 gab (vgl. Hypothese 1).

Tabelle 2: Vorhersage von Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit

	Beanspruchung T_2		Wohlbefinden T_2		Lehrbezogene Selbstwirksamkeit T_2
Prädiktoren	M1a	M1b	M2a	M2b	M3a
Neurotizismus	.21*	.13	-.10	-.03	-.12
Gewissenhaftigkeit	-.002	.04	.23**	.13	.19*
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.003	-.02	.15	.10	.01
Pädagogische Vorerfahrung: anderweitig	.02	-.02	-.01	-.08	.12
Pädagogische Vorerfahrung: unterrichtsnah	-.10	-.07	.04	.04	.13
Alter	-.17*	-.07	.06	.06	.09
Geschlecht	.08	.02	.15	.18*	.04
Berufswahlmotivation: intrinsischer Wert	-.25**	-.08	.11	.05	.18
Schulform	-.05	-.09	-.008	.02	.06
Mentorielle Unterstützung	-.27***	-.10	.20*	.12	.20*
Beanspruchung T_1		.63***			
Wohlbefinden T_1				.38***	
R^2	.28 (.22)	.58 (.54)	.20 (.14)	.30 (.24)	.24 (.18)

Anmerkungen: Berichtet werden die standardisierten Koeffizienten; $N = 136$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Aufgrund der in Modell M1b und Modell M2b ausgebliebenen Veränderungseffekte wurde ergänzend eine explorative Post-hoc-Analyse durchgeführt, bei der die Stichprobe in zwei Gruppen mit entweder hoher Beanspruchung zu T_1 ($> M$; $n = 49$) oder niedriger Beanspruchung zu T_1 ($< M$; $n = 88$) aufgeteilt wurde und erneut Regressionen zur Vorhersage der Änderung der Beanspruchung durchgeführt wurden (vgl. Abbildung 1).

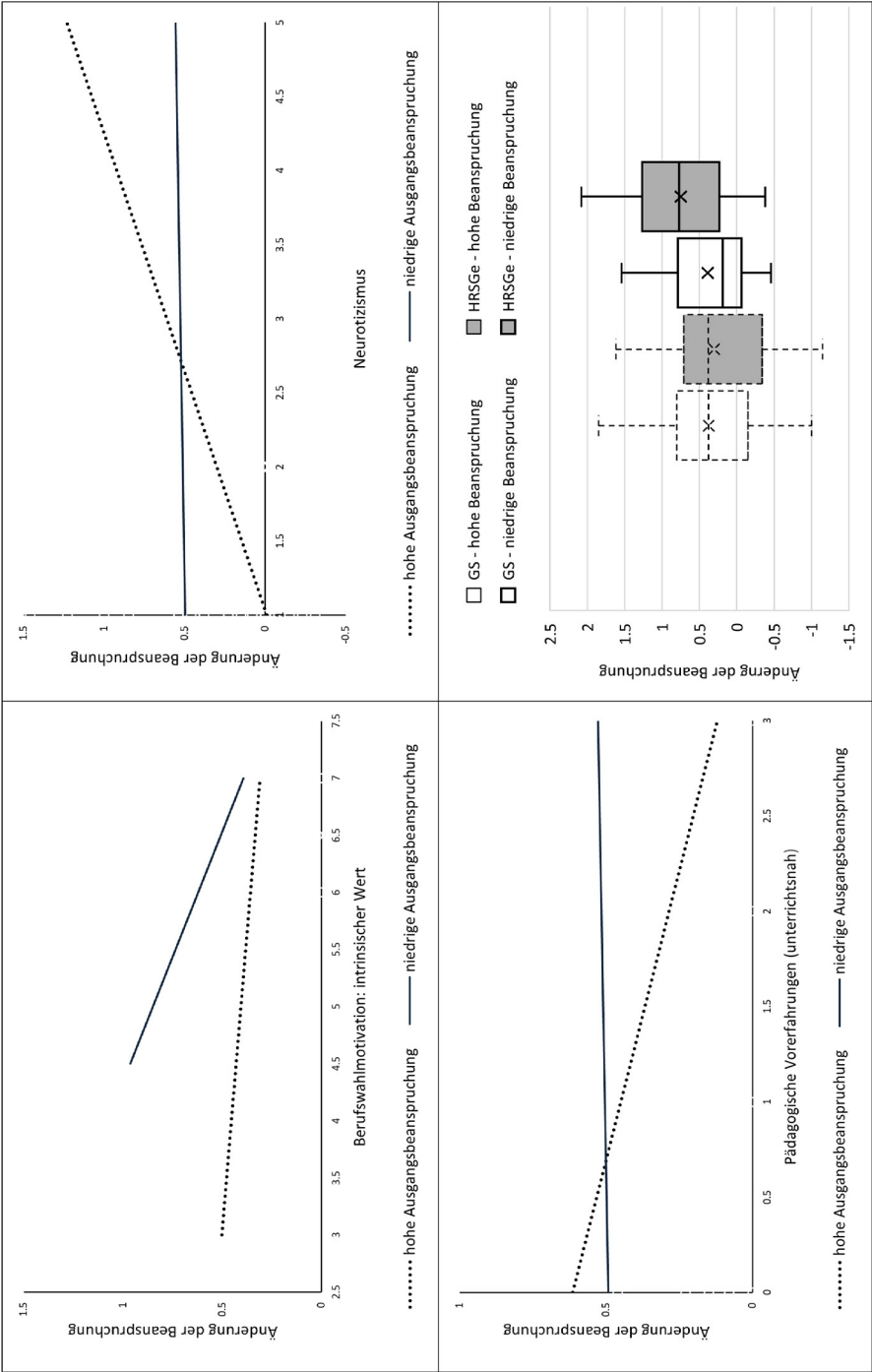


Abbildung 1: Vorhersage der Beanspruchungsänderung (GS = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen).

Für Seiteneinsteigende mit hoher Beanspruchung zu T_1 ($F(2, 44) = 10.77, p < .001, R^2 = .33$ [korrigiert = .30]) konnten die Prädiktoren «Pädagogische Vorerfahrung: unterrichtsnah» ($p = .037, \beta = -0.28, 95\% \text{ KI } [-0.35, -0.01]$) und «Neurotizismus» ($p < .001, \beta = .57, 95\% \text{ KI } [0.24, 0.63]$) zur Vorhersage der Beanspruchungsänderung beitragen. Im Gegensatz dazu konnte die Beanspruchungsänderung für Seiteneinsteigende mit geringer Beanspruchung zu T_1 ($F(2, 8) = 5.69, p = .005, R^2 = .19$ [korrigiert = .10]) durch «Berufswahlmotivation intrinsischer Wert» ($p = .043, \beta = -.21, 95\% \text{ KI } [-0.40, -0.01]$) und «Schulform» ($p = .016, \beta = -.25, 95\% \text{ KI } [-0.60, -0.06]$) vorhergesagt werden. Für die Änderung im Wohlbefinden konnten nach der Aufteilung der Stichprobe keine signifikanten Prädiktoren gefunden werden (alle $p > .05$).

8 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, mit Daten von 136 Seiteneinsteigenden aus dem FKS-Projekt Erkenntnisse über Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Laufe des ersten Ausbildungsabschnittes im Seiteneinstieg (OBAS) in den Lehrberuf zu gewinnen. Die Daten bestätigten, dass in der sechsmonatigen Einstiegsphase, die neben der theoretischen Ausbildung auch ein hohes Lehrdeputat an den Schulen beinhaltet, die erlebte Beanspruchung anstieg und das psychische Wohlbefinden abnahm, wohingegen die lehrbezogene Selbstwirksamkeit unverändert blieb. Während verschiedene personale und berufliche Ressourcen mit dem Erleben zu T_2 zusammenhingen, konnten Ressourceneffekte für die Veränderung der Beanspruchung oder des Wohlbefindens über die Zeit des ersten Ausbildungsabschnittes jedoch nicht belegt werden. Die Befunde sollen im Folgenden diskutiert und in Bezug zum Forschungsstand gesetzt werden.

8.1 Hypothese 1

Erwartungskonform zeigten sich ein signifikanter Anstieg der Beanspruchung sowie eine Abnahme des Wohlbefindens im Laufe des ersten Ausbildungsabschnittes von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die objektive Belastung in Form eines sofortigen Eintritts in die umfängliche Unterrichtstätigkeit im persönlichen Erleben der Seiteneinsteigenden widerspiegelt, diese sich also durch die Einstiegsphase vermehrt beansprucht fühlen. Allerdings kann die emotionale Erschöpfung in der Berufseinstiegsphase auch bei traditionell ausgebildeten Lehrkräften zunächst leicht ansteigen (Klusmann et al., 2012). Grundsätzlich ist deshalb nicht auszuschließen, dass der Anstieg der Beanspruchung zwar anteilig auf einen Effekt des besonders belastenden Seiteneinstiegs zurückzuführen ist, gleichzeitig aber ein genereller Effekt des Berufseinstiegs vorliegt, zumal bei jeglicher Qualifizierung oder neu aufgenommenen beruflichen Tätigkeit mit einer Belastungszunahme zu rechnen ist. Weitere Analysen des FKS-Projekts, die auch die grundständige Ausbildung miteinbeziehen, werden hier zeitnah entsprechende vergleichende Einblicke liefern.

Für die lehrbezogene Selbstwirksamkeit wurde im Gegensatz dazu kein signifikanter Unterschied zwischen T_1 und T_2 gefunden. Dies entspricht Befunden einzelner Studien, die ebenfalls keine Veränderungen der Selbstwirksamkeit während des Berufseinstiegs beobachten konnten (Keller-Schneider, 2014). Gleichzeitig zeigen weitere Befunde, dass die Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte nach dem Einstieg zunächst rückläufig ist und erst im langfristigen Zeitverlauf durch erfolgreiche Aufgabenbewältigung ansteigt (Bach, 2022). Da die Seiteneinsteigenden von Anfang an mit einem hohen Unterrichtsdeputat konfrontiert sind und so möglicherweise anfängliche Misserfolge und das darauffolgende Meistern relevanter Herausforderungen zeitlich verdichtet stattfinden, könnte eine anfängliche Abnahme der Selbstwirksamkeit durch bereits erfahrene Erfolge wieder ausgeglichen worden sein. Bei Betrachtung der Deskriptiva fällt zudem auf, dass die Streuung der Selbstwirksamkeit von T_1 zu T_2 einen Zuwachs aufweist, was auf interindividuelle Unterschiede der Veränderung im ersten Ausbildungsabschnitt schließen lässt ($SD_{T_1} = 0.97$; $SD_{T_2} = 1.3$). Unabhängig von Streuung und zeitlichem Verlauf liegt die lehrbezogene Selbstwirksamkeit der Seiteneinsteigenden generell auf hohem Niveau (oberes Skalendrittel). Dies stellt vor dem Hintergrund bestehender Zusammenhänge mit Engagement, Arbeitszufriedenheit und der Beziehungsqualität zu Schülerinnen und Schülern bereits ein vielversprechendes Resultat für den Seiteneinstieg dar (Zee & Koomen, 2016).

Grundsätzlich deuten die Ergebnisse somit auf den Seiteneinstieg als einen herausfordernden und belastenden Berufseinstieg, der jedoch nicht so überfordernd ist, dass die eigenen Lehrfähigkeiten grundsätzlich infrage gestellt werden müssten.

8.2 Hypothese 2

Es wurde erwartet, dass personale und berufliche Ressourcen bei der Bewältigung der Herausforderungen im Seiteneinstieg unterstützend wirken und so das Beanspruchungserleben beeinflussen bzw. abmildern können. Wie erwartet wurde die Beanspruchung zu T_2 durch niedrigen Neurotizismus, Alter, intrinsische Berufswahlmotivation sowie mentorielle Unterstützung gepuffert. Das Wohlbefinden zu T_2 und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit zu T_2 konnten hingegen durch Gewissenhaftigkeit und mentorielle Unterstützung statistisch vorhergesagt werden. Die ermittelten Korrelate gehen konform mit bisherigen empirischen Befunden zur Bedeutung der Ressourcen «Alter» (Bauer et al., 2016), «Persönlichkeit» (Klusmann et al., 2012), «Intrinsische Berufswahlmotivation» (McLean et al., 2019) und «Mentorielle Unterstützung» (Zaruba et al., 2023). Die Bedeutung genannter Ressourcen kann somit auch für den Seiteneinstieg (OBAS) angenommen werden. Die Befunde zu mangelnden Effekten der pädagogischen Vorerfahrung stehen im Einklang mit den Ergebnissen von Zaruba et al. (2023) und stützen die These, dass diese Vorerfahrung möglicherweise eher relevant für Aspekte der Berufswahl ist als für die tatsächliche Bewältigung beruflicher Herausforderungen. Im Gegensatz zu bisheriger Forschung (z.B. Galuschka et al., 2023) und der Annahme der besonderen Bedeutung für den Berufswechsel hatte auch die allgemeine Selbstwirksamkeit in der vorliegenden Stichprobe keine Ressourcenfunktion. Ein

möglicher Grund für den ausbleibenden Effekt ist, dass es sich bei den Seiteneinsteigenden in vielen Fällen gar nicht um Berufswechselnde im eigentlichen Sinne handelt, weil nahezu die Hälfte (44%) bereits zuvor als (Vertretungs-)Lehrkraft tätig war und so die Annahme des Laufbahnmodells (Lent et al., 1994) über eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeit von Berufswechselnden im Falle des Seiteneinstiegs (OBAS) keine Anwendung finden kann.

In den Regressionsmodellen mit Einbezug des Ausgangswerts der jeweiligen abhängigen Variablen konnte weder die Veränderung der Beanspruchung noch diejenige des Wohlbefindens von T_1 zu T_2 durch die einbezogenen Prädiktoren vorhergesagt werden. Es zeigte sich lediglich, dass männliche Probanden ein höheres Wohlbefinden berichteten. Eine mögliche Interpretation dieser Befunde ist, dass der untersuchte Zeitraum von sechs Monaten zu kurz ist, um robuste Veränderungseffekte hervorbringen zu können, da das komplexe Zusammenspiel aus Belastung, Beanspruchung und Ressourcen einen längeren Zeitraum benötigt, um sich zu manifestieren. Insbesondere die Beanspruchung zeigte eine hohe Stabilität über die Zeit: Wer mit hoher Belastung in den Seiteneinstieg eintritt, berichtet auch über hohe Belastung nach dem ersten Ausbildungsabschnitt. Die explorative Post-hoc-Analyse legt die Vermutung nahe, dass es unter den Seiteneinsteigenden Subgruppen gibt, denen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, welche das Erleben des Berufseinstiegs prägen. So zeigte sich für Personen mit einer hohen Ausgangsbeanspruchung ein Einfluss von Neurotizismus und unterrichtsnaher pädagogischer Vorerfahrung und für Personen mit niedriger Ausgangsbeanspruchung ein Effekt der intrinsischen Berufswahlmotivation und des Lehramts auf die Veränderung der Beanspruchung. Diese Ergebnisse könnten ein Indikator dafür sein, dass interindividuelle Unterschiede darin bestehen, welche Ressourcen bei der Belastungsbewältigung wirksam werden und welche nicht.

8.3 Limitationen und Ausblick

Die vorliegende Studie weist Limitationen auf. Es ist besonders auf die durch den frühzeitigen Ausstieg aus dem Ausbildungsformat entstehende Selbstselektion der Teilnehmenden in Höhe von circa 22% der Stichprobe hinzuweisen, gerade weil zur Anzahl der Abbrüche keine gesicherten Angaben vorliegen. Eine derartige Abbruchquote stellt grundsätzlich keinen besorgniserregenden Befund dar, da in der grundständigen Lehramtsausbildung Abbruchquoten von mehr als 40% auftreten (Antoine, Suessenbach & Jorzik, 2024). Dennoch ist davon auszugehen, dass eher stark beanspruchte, überforderte Personen die Ausbildung abbrechen und daher die tatsächliche Beanspruchung während des ersten Ausbildungsabschnittes in dieser Studie unterschätzt wird. Dafür spricht auch die signifikant höhere Ausgangsbeanspruchung von Personen, die nur an T_1 teilnahmen. Darüber hinaus ist der betrachtete Zeitraum von sechs Monaten zu kurz, um abschliessend über die Beanspruchung im Seiteneinstieg (OBAS) zu urteilen. In weiteren Analysen sollte daher der gesamte Ausbildungszeitraum mit Blick auf das Beanspruchungserleben, die Selbstwirksamkeit und potenzielle Ressourcen betrachtet werden. Ausserdem könnte ein direkter Vergleich mit Personen mit absolviertem

Lehramtsstudium Aufschluss über spezifische Seiteneinstiegeffekte versus generelle Berufseinstiegeffekte geben. Daneben könnte auch eine Weiterführung der hier vorgenommenen differenzierten Betrachtung heterogener Subgruppen zum Kenntnisstand beitragen, besonders mit Blick auf die weitere Entwicklung und den Verbleib im weiteren Verlauf des Seiteneinstiegs.

Trotz offengebliebener und neu aufgeworfener Fragen bietet der vorliegende Beitrag bereits einen wertvollen Einblick in das persönliche Erleben des Seiteneinstiegs in der Berufseinstiegsphase und er eröffnet Perspektiven für dessen zukünftige Gestaltung – etwa durch den Ausbau von Mentoring-Strukturen oder durch Angebote zur Förderung von Selbstregulation und Stressbewältigung. Zugleich trägt die Studie über den spezifischen Kontext des OBAS-Programms hinaus zum Verständnis des persönlichen Erlebens jener alternativen Qualifizierungswege bei, in denen hohe Unterrichtsverpflichtungen mit berufs begleitender Qualifizierung verbunden sind.

Im Vergleich zum regulären Berufseinstieg ist es wahrscheinlich, dass Seiteneinsteigende durch hohe Unterrichtslast, begrenzte praktische Vorbereitung und erheblichen Leistungsdruck besonders gefordert sind. Dennoch ähneln viele ihrer Herausforderungen jenen von traditionell qualifizierten Lehrkräften in der Einstiegsphase – wenn auch in anderer Ausprägung. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass die ermittelten Ressourcen – unabhängig vom Qualifizierungsweg – dazu beitragen können, Beanspruchungserleben vorzubeugen, und einen gelingenden Berufseinstieg unterstützen können.

Literatur

- Antoine, L., Suessenbach, F. & Jorzik, B.** (2024). *Der Lehrkräftetrichter – Länderausgabe: Schwund im Studium und die Relevanz der Lehrkräftebildung* (Policy Paper Nr. 6). Düsseldorf: Stifterverband.
- Bach, A.** (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Bauer, C. E. & Kost, J.** (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 388–403.
- Bauer, C. E., Trösch, L., Aksoy, D. & Hostettler, U.** (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 120–140.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B.** (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 138–156.
- Dederig, K.** (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112 (1), 91–104.
- Driesner, I. & Arndt, M.** (2020) Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427.
- Enzmann, D. & Kleiber, D.** (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

- Franz, S., Gäckle, S. & Menge, C.** (2023). Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 191–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Galuschka, K., Wirag, S. & Fuchs-Rechlin, K.** (2023). Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 297–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, A. & Germer, P.** (Hrsg.). (2025). *Teacher shortage in international perspectives: Insights and responses. Non-traditional pathways to the teacher profession*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M.** (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum*, 37/28 (3), 108–112.
- Keller-Schneider, M.** (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 157–185.
- Keller-Schneider, M.** (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 101–117.
- Keller-Schneider, M.** (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 152–173.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 1231–1250). Wiesbaden: Springer VS.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J.** (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290.
- Klusmann, U. & Richter, D.** (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2) 202–224.
- KMK.** (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- König, J. & Rothland, M.** (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 289–315.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S.** (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577.
- 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*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt.
- Lauermann, F., Benden, D. & Evers, M.** (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G.** (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79–122.
- Li, R. & Yao, M.** (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, Artikel 100477.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D.** (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 263–278.
- Maslach, C. & Jackson, S. E.** (1986). *Maslach burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- McLean, L., Taylor, M. & Jimenez, M.** (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204–214.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.** (2009). *Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) vom 06.10.2009*. Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.** (2023). *Dritte Verordnung zur Änderung von Vorschriften der Lehrerausbildung vom 31.03.2023*. Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mußmann, F. & Hardwig, T.** (2024). *Berliner Lehrkräfte mit Seiteneinstieg machen andere Erfahrungen als Lehrkräfte mit Quereinstieg* (Arbeitspapiere zur Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte, Nr. 6). Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J.** (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 83–92.
- Porsch, R.** (2025). Quo vadis Lehrer*innenbildung in Deutschland? Aktuelle Modelle und ihre Perspektiven. *Das Hochschulwesen*, 73 (1), 17–24.
- 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. 277–296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Porsch, R. & Reintjes, C.** (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education: Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill.
- Rammstedt, B. & John, O. P.** (2005). Kurzversion des Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51 (4), 195–206.
- Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D.** (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. *Erziehung und Unterricht*, 173 (7/8), 605–615.
- Rothland, M.** (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E.** (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- van Heijst, I., Cornelissen, F. & Volman, M.** (2024). Tensions experienced by second-career student teachers at the start of their training programme. *European Journal of Teacher Education*, 1–16.
- Walter, J. & Rothland, M.** (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar*, 29 (2), 97–123.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Smith, K. (Hrsg.). (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHO. (1998). *Info package: Mastering depression in primary care, Version 2.2*. Frederiksborg: World Health Organization.

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger: innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345–365). Münster: Waxmann.

Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015.

Autorinnen und Autor

Lilith C. Voeth, M.Sc., Universität zu Köln, lilith.voeth@uni-koeln.de

Sandra Heine, M.Ed., Universität zu Köln, s.heine@uni-koeln.de

Annalena Johnen, M.Ed., Universität zu Köln, annalena.johnen@uni-koeln.de

Johannes König, Prof. Dr., Universität zu Köln, johannes.koenig@uni-koeln.de