

Weissenbacher, Barbara; Koschmieder, Corinna; Krammer, Georg; Müller, Florian H.; Hecht, Petra; Knitel, Dietmar; König, Bernhard; Schaupp, Hubert; Neubauer, Aljoscha

Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 42-56



Quellenangabe/ Reference:

Weissenbacher, Barbara; Koschmieder, Corinna; Krammer, Georg; Müller, Florian H.; Hecht, Petra; Knitel, Dietmar; König, Bernhard; Schaupp, Hubert; Neubauer, Aljoscha: Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 42-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190606 - DOI: 10.25656/01:19060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190606>

<https://doi.org/10.25656/01:19060>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Editorial

Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,
Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Markus Weil 3

Gutachterinnen und Gutachter des 36. BzL-Jahrgangs (2018) 6

Schwerpunkt

Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Sandra Dietrich und Carla Bohndick Zur Rolle der Diagnostik bei
der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden 7

Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker Kognitive
Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg
Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge 20

**Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer,
Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König,
Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer** Der Studien- und Berufs-
erfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt –
Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr 42

Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor
Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an
der Pädagogischen Hochschule Zürich 57

Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer Diagnose von
Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und
Lehrerausbildung 69

Adrian Baumgartner und Kathrin Jost Flexibel, praxisnah,
individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I 83

Forum

Nancy Eckert Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen
in der Schweiz 96

Tobias Schmohl Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? 110

Rubriken

Buchbesprechungen

Benz, Ch., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, Ch. & Wollring, B. (2017). Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich (Esther Brunner)	126
Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen (Esther Brunner)	128
Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.). (2017). Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn (Wolfgang Beywl)	130
Hietzge, M. (Hrsg.). (2018). Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus verschiedenen Blickwinkeln (Tobias Leonhard)	132
Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (Stefan D. Keller und Christian Reintjes)	134
Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen (Anne-Cathrin Päßler)	136
Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen (Mirjam Kocher)	138
Neuerscheinungen	140
Zeitschriftenspiegel	142

Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr

Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer, Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König, Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer

Zusammenfassung Es wird eine Längsschnittstudie vorgestellt, in der zwei Kohorten von Studierenden vom Aufnahmeverfahren beginnend über den Verlauf des Studiums bis in den Beruf begleitet werden. Über jeweils fünf Jahre hinweg sollen Studienerfolg und Praxiserfahrungen erhoben und in Beziehung zu den Ergebnissen des Aufnahmeverfahrens gesetzt werden. In diesem Beitrag werden neben der Konzeption der Studie Ergebnisse einer Nacherhebung im ersten Semester präsentiert ($N_{t2} = 781$, $N_{t2a} = 241$), die darauf hinweisen, dass von den erhobenen Merkmalen vor allem die Sprachkompetenz und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale prädiktiv für die Studienleistungen und die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl sind.

Schlagwörter Längsschnittstudie – Lehramt – Aufnahmeverfahren – Studienerfolg

A longitudinal perspective on study and career success of (prospective) teachers in Austria – Selected findings from the first semester

Abstract We present a longitudinal study that investigates two cohorts of students, tracking them from the admission procedure over the course of their studies into their professional life. Over a period of five years, study success and practical experiences are to be surveyed and related to the results of the admission procedure. In addition to the conception of the study, this article presents results of a follow-up study within the first semester ($N_{t2} = 781$, $N_{t2a} = 241$). As regards the analyzed characteristics, the results indicate that especially language proficiency and certain personality traits are predictive of academic achievement and satisfaction with the choice of study and career.

Keywords longitudinal study – teacher education – admission procedure

1 Vorstellung der Längsschnittstudie zum Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden

1.1 Einleitung

Die Entscheidung darüber, welche Studienbewerberinnen und Studienbewerber für ein Lehramtsstudium zugelassen werden, sollte einheitlich, transparent, fair und zweckmässig getroffen werden und zum Ziel haben, diejenigen zuzulassen, die das Studium

mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich abschliessen und den Lehrberuf später erfolgreich ausüben werden (Buckley, Letukas & Wildavsky, 2018; Mayr, 2012). Doch was ist wichtig, um als (angehende) Lehrkraft in der Ausbildung und im Beruf erfolgreich zu sein? Was sollten Personen mitbringen, die ein Lehramtsstudium beginnen wollen? Obwohl es zahlreiche Studien gibt, die auf die Bedeutung spezifischer Merkmale für den Lehrberuf hinweisen (vgl. Mayr, 2011), lassen sich diese Fragen auf der Basis des Forschungsstandes derzeit keineswegs eindeutig und zufriedenstellend beantworten.

Um den Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen, wurde 2015 eine Längsschnittstudie in Österreich initiiert, in der die Entwicklung der Lehramtsstudierenden von der Teilnahme am Aufnahmeverfahren über das Studium hinweg bis in den Berufseinstieg verfolgt wird. Die Studie ist (vorerst) auf einen Zeitraum von sechs Jahren angelegt und soll zwei Studierendekohorten mit dem Studienbeginn 2015 bzw. 2016 über das Studium hinweg bis ins erste Berufsjahr (jeweils fünf Jahre lang) begleiten. Die grosse Datenbasis – bedingt durch die hohe Anzahl an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und die längsschnittliche Perspektive bieten die Möglichkeit, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Der vorliegende Beitrag stellt in einem ersten Schritt diese derzeit laufende Längsschnittstudie vor und verortet sie theoretisch. Anschliessend werden ausgewählte Ergebnisse aus den bereits erhobenen längsschnittlichen Daten (Messzeitpunkt 1 [t₁]: zum Zeitpunkt des Aufnahmeverfahrens; Messzeitpunkt 2 [t₂]: in der Mitte des ersten Semesters) vorgestellt.¹

1.2 TESAT – Ein einheitliches Aufnahmeverfahren für Österreichs Lehramtsstudierende

2013 wurde in Österreich ein Kooperationsprojekt gestartet, das die Entwicklung und die Durchführung eines bundesländerübergreifenden, einheitlichen Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudierende zum Ziel hatte: TESAT («Teacher Student Assessment Austria», Neubauer et al., 2017). Einerseits müssen Aufnahmeverfahren den gesetzlichen Grundlagen entsprechen und sollen andererseits gleichzeitig sicherstellen, dass nicht jede Person Lehrkraft werden kann (Krammer & Pflanzl, im Druck). Im Zuge des Kooperationsprojekts wurde ein Aufnahmeverfahren entwickelt, das in drei Module unterteilt ist: Modul A als Self-Assessment, das ausschliesslich der Selbstselektion dient («Career Counselling for Teachers»: CCT; Mayr, Müller & Nieskens, 2015), und Modul B als standardisierter, computerbasierter Test, der die grundlegende Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für den Lehrberuf sicherstellen soll. Modul C ist ein standardisiertes Face-to-Face-Verfahren, welches weitere, darüber hinausgehende Merkmale erfasst und derzeit in der Primarstufe und in den berufsbildenden Lehramtsstudien eingesetzt wird. Das Aufnahmeverfahren sowie die einzelnen Instrumente wer-

¹ Die vorliegende Arbeit entstand mit Unterstützung durch das OeNB-finanzierte Projekt «Einflussfaktoren auf Dropout, Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden» (Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank, Projekt Nr. 17899).

den in Hinblick auf ihre psychometrische Qualität, auf ihre prognostische Aussagekraft (z.B. für den Studienerfolg) sowie auf ihre Akzeptanz laufend evaluiert und weiterentwickelt. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den standardisierten, computerbasierten Test (Modul B), da dieser in allen Lehramtsstudien verwendet wird.

Um den computerbasierten Test zu bestehen, muss eine gewisse Mindestanzahl an Punkten erreicht werden, wobei die zu erreichende Punkteanzahl bei den einzelnen Testteilen variiert. Dies ist durch die Annahme begründet, dass ohne gewisse Mindestvoraussetzungen das Studium bzw. der spätere Beruf nicht erfolgreich gemeistert werden kann. Studienbewerberinnen und Studienbewerber werden darüber informiert, dass alle Testteile relevant für ihre Aufnahme sind.

1.3 Design der Längsschnittstudie zum Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden

Es werden in jeder der zwei untersuchten Kohorten nach dem Aufnahmeverfahren drei Nacherhebungen durchgeführt (vgl. Abbildung 1): zu Beginn und am Ende des Bachelorstudiums sowie in der Induktionsphase² (Berufseinführungsphase nach Abschluss des Bachelorstudiums).



Abbildung 1: Konzeption der fünfjährigen Längsschnittstudie.

Eine erste Nacherhebung wurde bereits in der Mitte des ersten Semesters durchgeführt, um möglichst viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu erreichen – auch jene, die sich zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise umorientieren und/oder das Studium beenden. Die zweite Nacherhebung wird im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums (siebtes Semester) stattfinden. Dieser späte Zeitpunkt im Verlauf des Studiums erlaubt es, Praxiserfahrungen aus der subjektiven Perspektive der Studierenden zu erheben und festzustellen, welche Merkmale dazu beitragen, dass die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern besser oder weniger gut gelingt.

Es sind neun Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Universitäten und Pädagogische Hochschulen – aus unterschiedlichsten Bundesländern in Österreich an der Längsschnittstudie beteiligt. Über diese erfolgt der Zugang zu den einzelnen Stichproben (etwa 1000 Studierende pro Kohorte). Die Nacherhebungen finden während einzelner Lehrveranstaltungseinheiten statt, um die Rücklaufquote zu erhöhen und eine Selbstselektion der Studierenden möglichst auszuschließen. Ziel ist es, eine grosse

² Hier besteht in der «LehrerInnenbildung Neu» in Österreich die Möglichkeit, a) sofort in den Beruf einzusteigen (Induktionsphase) und berufsbegleitend das Masterstudium zu absolvieren oder b) zunächst das Masterstudium zu belegen und anschliessend in die Induktionsphase einzutreten.

österreichweite Stichprobe zu gewinnen, welche die Population von Lehramtsstudierenden möglichst gut repräsentiert. Bei allen Erhebungen wird die Anonymität der Studierenden gewahrt und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen.

1.4 Forschungsziele der Längsschnittstudie

Die Längsschnittstudie verfolgt mehrere Ziele: 1) Es sollen der Studien- und der Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften vorhergesagt und 2) daraus Schlüsse gezogen werden, welche Merkmale dazu befähigen, in Studium und Beruf erfolgreich zu sein. Gleichzeitig erlaubt es das gewählte Forschungsdesign, 3) das Auswahlverfahren zu validieren.

Zur Vorhersage des Studienerfolgs sollen die Merkmale des Aufnahmeverfahrens mit verschiedenen Kriterien in Beziehung gesetzt werden. Als Beispiele seien hier der Notendurchschnitt genannt, welcher oft als Standard für die Messung von Studienleistungen verwendet wird (Kuncel, Hezlett & Ones, 2001), oder das mithilfe eines standardisierten Tests ermittelte pädagogische Unterrichtswissen (PUW; König, 2010). Erfolg wird dabei aber nicht nur hinsichtlich der Leistung, sondern auch im Hinblick auf die Zufriedenheit interpretiert, welche unter anderem ein wichtiges Kriterium darstellt, wenn es darum geht, Personen auszuwählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit im Lehramtsstudium verbleiben (Schreiner, 2009). Zuletzt sollen auch Dropout, Studienfortschritt und Praxisleistungen im Studium als Kriterien herangezogen werden. Da im Lehramtsstudium der Berufsweg im Normalfall vorgezeichnet ist, sollte das Aufnahmeverfahren nicht nur Studienerfolg, sondern auch Berufserfolg vorhersagen. Auch Berufserfolg kann auf verschiedene Arten operationalisiert werden, beispielsweise durch «teacher effectiveness» (Wirksamkeit von Lehrpersonen), durch Dropout oder Berufszufriedenheit (Borman & Dowling, 2008; Kane, McCaffrey Miller & Staiger, 2013; Kim, Jörg & Klassen, 2019).

2 Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die Vorhersage des Studienerfolgs bzw. der Zufriedenheit mit der Berufswahl im ersten Studienjahr durch die Merkmale des computerbasierten Tests (Modul B). In den computerbasierten Test wurden Merkmale aufgenommen, deren Relevanz für die Bewältigung der Studien- und Berufsanforderungen in zahlreichen Studien belegt werden konnte. Üblicherweise werden Merkmale zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolgs in *kognitive* (z.B. Kuncel et al., 2001) und *nicht kognitive* («non-intellective»; z.B. Richardson, Abraham & Bond, 2012) eingeteilt. Im Folgenden werden zuerst Studien zu kognitiven Merkmalen aufgearbeitet und danach Studien zu nicht kognitiven Merkmalen.

Intelligenz – die als kognitive Lernvoraussetzung betrachtet wird – sagt gewöhnlich sowohl die Studien- als auch die berufliche Leistung in einem moderaten bis hohen

Ausmass vorher (vgl. Stern & Neubauer, 2013). Ein kognitives Merkmal, das für den Berufserfolg von Lehrpersonen mindestens so relevant zu sein scheint, ist Sprachkompetenz (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Hanfstingl & Mayr, 2007).

Kreativität stellt für viele Aufgaben und Positionen eine wesentliche Anforderung dar (Schuler & Görlich, 2007), so auch in der pädagogischen Arbeit. Lehrkräfte sollen kreative Ideen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern erkennen und diese wertschätzen können (Urban, 2004), um in weiterer Folge die Kreativität fördern zu können (Cropley, 2001). Umwelt und Gesellschaft üben dabei erwiesenermassen einen wichtigen Einfluss auf kreative Prozesse aus (Beghetto, 2017). Kreativität scheint einen Zusammenhang mit den Praxisleistungen im Studium aufzuweisen, nicht jedoch mit dem Studienerfolg (Hanfstingl & Mayr, 2007).

Im Bereich nicht kognitiver Merkmale sind es vor allem Persönlichkeitsmerkmale, die bedeutsam für den Erfolg in Studium und Beruf sind. Wie die Metaanalyse von Hanfstingl und Mayr (2007) zeigt, hängt das Big-Five-Merkmal «Gewissenhaftigkeit» nicht nur mit der Leistung und der Zufriedenheit im Studium zusammen, sondern auch mit den Praxisleistungen und der pädagogischen Handlungskompetenz im Beruf. Auch emotionale Stabilität hat sich als relevant für Studium und Beruf herausgestellt: So hängt sie sowohl mit den Noten als auch mit der Zufriedenheit zusammen, besonders aber mit der wahrgenommenen Belastung im Beruf. Extraversion scheint in erster Linie für die Zufriedenheit (in Studium und Beruf) eine Rolle zu spielen. Auch Offenheit und Verträglichkeit korrelieren mit verschiedenen Aspekten des Studien- und Berufserfolgs, Offenheit vor allem mit der Zufriedenheit in Studium und Beruf, Verträglichkeit mit der Berufszufriedenheit.

Ein (situationsbezogenes) Persönlichkeitsmerkmal, das vor allem für die Herausforderungen des Lehrberufs eine Rolle spielt, ist das individuelle *Gesundheits- und Erholungsverhalten*, das in einem negativen Zusammenhang mit Burnout und anderen gesundheitlichen Problemen steht (Schaarschmidt, 2005). Darüber hinaus zeigt es bereits im Lehramtsstudium einen positiven Zusammenhang mit Leistungen in den theoretischen und praktischen Facetten der Lehramtsausbildung (Krammer, Sommer & Arendasy, 2016).

Auch emotionale Kompetenz kann als für Lehrkräfte wichtige Fähigkeit gesehen werden. Lehrkräfte mit hoher emotionaler Kompetenz können bessere Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufbauen und schaffen ein angenehmeres Klassenklima (vgl. Jennings & Greenberg, 2009). Im Hinblick auf den Berufserfolg scheint vor allem die Komponente der Emotionsregulation von Bedeutung zu sein (Joseph & Newman, 2010). Zusätzlich stehen die Beurteilung und die Regulation von Emotionen in Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung als Facette von Burnout im Lehrberuf (Chan, 2006). Der Einfluss von emotionalen Kompetenzen auf den Studienerfolg wurde bisher nur in wenigen Studien untersucht. Allerdings konnten positive Zusammenhänge

zwischen verschiedenen Facetten von emotionaler Kompetenz und Studienerfolg gefunden werden (Grehan, Flanagan & Malgady, 2011; Sharma, Gangopadhyay, Austin & Mandal, 2013).

Ausgehend von diesen Befunden leiten wir folgende Hypothesen ab:

- 1) Die Studienleistung hängt mit Intelligenz, Sprachkompetenz, Gewissenhaftigkeit, emotionaler Stabilität und Emotionsregulation zusammen.
- 2) Die Zufriedenheit mit der Studienwahl hängt mit Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und emotionaler Stabilität zusammen.
- 3) Die Zufriedenheit mit der Berufswahl hängt mit allen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen sowie mit Emotionsregulation zusammen.

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass es eine Reihe von Merkmalen gibt, welche für den späteren Studien- und Berufserfolg angehender Lehrkräfte relevant zu sein scheinen. Allerdings wurden diese bislang nie gleichzeitig in einer Studie untersucht, weshalb es gegenwärtig unklar ist, wie sie gemeinsam den späteren Studienerfolg einerseits und den Berufserfolg andererseits vorhersagen können. Inwiefern die gewählten Prädiktoren die Studienleistung und die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl vorhersagen können, soll daher in diesem Beitrag explorativ untersucht werden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

An der Nacherhebung (t_2) nahmen 795 Lehramtsstudierende im ersten Semester teil (männlich: 195, weiblich: 600; Primarstufe: 394, Sekundarstufe allgemeinbildend: 303, Sekundarstufe berufsbildend: 98), die alle ca. ein halbes Jahr zuvor das Aufnahmeverfahren absolviert hatten (t_1 , $N_{t1} = 2493$). Für die hier vorgestellten ersten Analysen wurden 14 Studierende ausgeschlossen, die entweder keine Institution angegeben hatten oder von deren Institution ein zu geringer Rücklauf vorlag. Von einer Teilstichprobe daraus (einer Institution) konnten auch die Noten der im ersten Jahr absolvierten Prüfungen erhoben werden ($N_{t2a} = 241$; männlich: 69, weiblich: 172; alle Sekundarstufe allgemeinbildend).

3.2 Testinstrumente und Durchführung

Zu Messzeitpunkt 1 absolvierten die Studienbewerberinnen und Studienbewerber einen dreistündigen computerbasierten Test, der sich aus sieben Teilbereichen zusammensetzte.

Intelligenz wurde mit dem adaptiven, standardisierten Intelligenztest INSBAT (Intelligenz-Struktur-Batterie; Arendasy et al., 2009) gemessen. Es wurde jeweils ein Subtest aus den Bereichen «Figural-induktives Denken», «Arithmetische Flexibilität», «Verbales Kurzzeitgedächtnis» und «Verbale Flüssigkeit» verwendet. Aus den Ergebnissen

der einzelnen Skalen wurde ein Gesamtwert berechnet, der den IQ-Wert einer Person repräsentiert. Die Zielreliabilität des adaptiven Tests wurde auf Cronbachs $\alpha = .70$ festgelegt.

Für die *Sprachkompetenz* wurde der neu entwickelte Test «Sprachkompetenz Deutsch» (Pretsch & Neubauer, 2014) eingesetzt, der aus den drei Bereichen «Rechtschreibung» (unter anderem bestehend aus Gross- und Kleinschreibung, Dehnung und Schärfung), «Grammatik» (unter anderem bestehend aus Beistrichsetzung und Zeitenverwendung) und «Lesekompetenz» im Single-Choice-Format besteht. Zur Erhebung der Lesekompetenz wurden kurze Textausschnitte präsentiert, die aufmerksam gelesen werden sollten. Im Anschluss daran musste aus vier möglichen Aussagen die eine richtige gefunden werden (ohne nochmals den Text lesen zu können). Es wurden drei Parallelversionen des Tests verwendet, deren Reliabilitäten zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .84$ liegen.

Die *Kreativitätserkennung* wurde mit dem «Creativity Evaluation Test» (CET; Benedek et al., 2016) erhoben. Darin sollten in insgesamt 81 Items Lösungen in divergenten Denkaufgaben danach beurteilt werden, ob sie kreativ bzw. originell, gewöhnlich oder unpassend bzw. inadäquat sind. Die Reliabilität ist mit $\alpha = .81$ als hoch einzustufen.

Zur Erfassung der *Emotionserkennung* wurde der neu entwickelte Bildtest TEU («Test of Emotional Understanding»; Pretsch, Koschmieder, Vollmann & Neubauer, 2016) verwendet, in welchem die Emotionen «Freude», «Wut», «Furcht», «Ekel», «Trauer», «Überraschung» und «Verachtung» bei insgesamt 44 Items richtig zugeordnet werden müssen. In diesem Test liegt die interne Konsistenz bei $\alpha = .52$.

Emotionsregulation wurde mittels eines neu entwickelten Situational-Judgement-Tests (SJT; «Emotion Regulation in pedagogical Situations» – ERIPS; Koschmieder & Neubauer, im Review) erhoben. Dieser besteht aus 24 Situationen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten (z.B. Schule, Jungschar, Pfadfinder). Die Studienbewerberinnen und Studienbewerber sollten sich bei jeder Situation für die Handlungsalternative entscheiden, welche sie als am besten geeignet für den Umgang mit der dargestellten Emotion ansahen. Für diesen Test kann die Rasch-Homogenität (1-PL-Modell) angenommen werden. Die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .47$ als schlecht einzustufen, liegt dabei jedoch wesentlich höher als dies bei SJTs mit Single-Choice-Formaten üblich ist (Lievens, Peeters & Schollaert, 2008).

Die *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale* (Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und emotionale Stabilität) wurden mit dem «Big Five Inventar» (BFI; Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001) erhoben, das aus 42 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala besteht. Für die einzelnen Skalen werden zufriedenstellende interne Konsistenzen bei jungen Erwachsenen berichtet ($.71 \leq \alpha \leq .85$; Lang et al., 2001).

Zur Erhebung des *Gesundheits- und Erholungsverhaltens* wurde das IPS («Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen»; Schaarschmidt & Fischer, 2007) eingesetzt. Darin werden alltägliche Situationen vorgestellt; danach soll auf einer vierstufigen Antwortskala eingeschätzt werden, wie wahrscheinlich man verschiedene Verhaltensweisen oder Emotionen zeigen bzw. erleben würde. Das Gesundheits- und Erholungsverhalten wird mit 15 Items erfragt. Die Reliabilitäten liegen für die drei Subskalen («Entspannungsfähigkeit», «Aktives Erholungsverhalten» und «Gesundheitsvorsorge») zwischen $\alpha = .71$ und $\alpha = .91$. Zu Messzeitpunkt 2 (Nacherhebung) wurde den Studierenden in Lehrveranstaltungen eine Testbatterie im Paper-Pencil-Format vorgegeben, in der unter anderem die Zufriedenheit mit der Studienwahl und die Zufriedenheit mit der Berufswahl erfragt wurden. Die Zufriedenheiten wurden mit selbst entwickelten Skalen erhoben. Dabei waren jeweils vier Items auf einer siebenstufigen Skala zu beantworten. Die Reliabilität der Skalen war hoch («Zufriedenheit mit der Studienwahl»: $\alpha = .86$; «Zufriedenheit mit der Berufswahl»: $\alpha = .85$).

Die *Studiennoten* wurden der Prüfungsdatenbank entnommen. Aus diesen Noten (die der einfacheren Lesbarkeit halber umgepolt wurden, sodass höhere Werte bessere Leistungen bedeuten) wurde ein nach ECTS gewichteter Mittelwert gebildet, der die Studienleistung widerspiegelt (GPA).

4 Ausgewählte Ergebnisse aus dem ersten Studienjahr

Im ersten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den Prädiktoren (kognitive und nicht kognitive Merkmale des computerbasierten Tests) und den ausgewählten Kriterien untersucht (vgl. Tabelle 1). Signifikante Korrelationen konnten zwischen der Studienleistung und der Intelligenz, der Sprachkompetenz, der Kreativitätserkennung sowie der Gewissenhaftigkeit gefunden werden. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Studien- und der Berufswahl konnten ebenfalls signifikante, aber nur geringe Korrelationen ermittelt werden, und zwar mit allen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen (Verträglichkeit, Offenheit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität) sowie mit dem Gesundheits- und Erholungsverhalten. Auch die Sprachkompetenz hing geringfügig mit der Zufriedenheit mit der Studienwahl zusammen.

Im zweiten Schritt wurde für jedes Kriterium die Vorhersage durch die Prädiktoren analysiert. Alle standardisierten Koeffizienten und die Modellzusammenfassung sind in Tabelle 2 aufgelistet. In der multiplen Regressionsanalyse konnte fast ein Viertel der Varianz ($R^2 = .24$) der Studienleistung durch die im computerbasierten Test erhobenen Merkmale aufgeklärt werden. Es zeigten sich Sprachkompetenz ($\beta = .39, p < .001$) und Gewissenhaftigkeit ($\beta = .21, p = .002$) als signifikante Prädiktoren der Studienleistung. Aufgrund der genesteten Datenstruktur (unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen) wurden für die Zufriedenheiten Mehrebenenanalysen berechnet. Es kann angenommen werden, dass die Zufriedenheitsmasse zwischen Institutionen variieren können. Die

Tabelle 1: Interkorrelationen der im Aufnahmeverfahren erhobenen Merkmale und Kriterien

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>GPA</i> (<i>t</i> ₂)	<i>Z-SW</i> (<i>t</i> ₂)	<i>Z-BW</i> (<i>t</i> ₂)	<i>IQ</i> (<i>t</i> ₁)	<i>Sprache</i> (<i>t</i> ₁)	<i>KE</i> (<i>t</i> ₁)	<i>G&E</i> (<i>t</i> ₁)	<i>EE</i> (<i>t</i> ₁)	<i>ER</i> (<i>t</i> ₁)	<i>O</i> (<i>t</i> ₁)	<i>C</i> (<i>t</i> ₁)	<i>E</i> (<i>t</i> ₁)	<i>A</i> (<i>t</i> ₁)	
<i>GPA*</i>	3.09	0.87														
<i>Z-SW</i>	5.98	0.98	.08													
<i>Z-BW</i>	6.00	1.01	-.01	.65												
<i>IQ</i>	107.33	6.98	.16	.01	.01											
<i>Sprache</i>	31.51	4.98	.44	.11	.03	.25										
<i>KE</i>	83.13	9.22	.14	.06	-.02	.21	.27									
<i>G&E</i>	1.19	0.80	-.02	.09	.15	-.05	-.09	-.04								
<i>EE</i>	26.38	3.70	-.03	.03	.03	-.01	.09	.13	-.04							
<i>ER</i>	13.30	3.16	.01	.04	.03	-.05	.10	.11	.12	.10						
<i>O</i>	4.15	0.44	.09	.14	.17	-.05	.01	.05	.31	.02	.10					
<i>C</i>	4.34	0.42	.13	.10	.21	-.08	.01	-.12	.44	-.03	.08	.20				
<i>E</i>	4.23	0.43	.03	.09	.14	-.10	-.09	-.04	.41	.01	.08	.31	.32			
<i>A</i>	4.29	0.40	-.03	.15	.19	.00	-.09	-.05	.41	.03	.17	.37	.42	.33		
<i>ES</i>	3.92	0.51	-.10	.11	.09	.00	-.08	-.03	.40	-.07	.02	.23	.36	.42	.37	

Anmerkungen: *GPA* = Studienleistung, *Z-SW* = Zufriedenheit mit der Studienwahl, *Z-BW* = Zufriedenheit mit der Berufswahl, *IQ* = Intelligenz, *Sprache* = Sprachkompetenz, *KE* = Kreativitätserkennung, *G&E* = Gesundheits- und Erholungsverhalten, *EE* = Emotionsregulation, *ER* = Emotionsregulation, *O* = Offenheit, *C* = Gewissenhaftigkeit, *E* = Extraversion, *A* = Verträglichkeit, *ES* = Emotionale Stabilität. Mögliche Werte: *GPA* zwischen 1 und 5, Zufriedenheiten zwischen 1 und 7, *IQ* als Standardwerte, *Sprache* zwischen 0 und 45, Kreativitätserkennung zwischen 0 und 108, Gesundheits- und Erholungsverhalten als z-Werte, Emotionsregulation zwischen 0 und 44; Emotionsregulation zwischen 0 und 24, Big Five zwischen 1 und 5. *Korrelationen mit *GPA* beruhen auf *N* = 241, bei einer Stichprobengröße von 241 ist eine Korrelation ab ± .126 signifikant (zweiseitig); Korrelationen der restlichen Variablen beruhen auf *N* = 781, bei einer Stichprobengröße von 781 ist eine Korrelation ab ± .070 signifikant (zweiseitig).

Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich

Zufriedenheiten wurden über alle Institutionen hinweg erhoben und die Zuordnung zu der jeweiligen Institution konnte bereits 9.31% bzw. 13.39% der Varianz der Studien- bzw. Berufswahlzufriedenheit aufklären. Bei der Zufriedenheit mit der Studienwahl kristallisierte sich die Sprachkompetenz ($\beta = .11, p = .004$) als signifikanter Prädiktor heraus, bei der Zufriedenheit mit der Berufswahl waren es die Offenheit für Neues ($\beta = .08, p = .026$) und die Gewissenhaftigkeit ($\beta = .19, p < .001$).

Tabelle 2: Standardisierte Koeffizienten (β -Werte) und Modellpassung zur Vorhersage der Studienleistung (Regressionsmodell), der Zufriedenheit mit der Studienwahl und Berufswahl (Mehrebenenanalyse)

Prädikatoren	Studienleistungen	Zufriedenheit mit der Studienwahl	Zufriedenheit mit der Berufswahl
Intelligenz	.07	-.01	.03
Sprachkompetenz	.39**	.11*	.03
Kreativitätserkennung	.04	.05	-.01
Gesundheits- und Erholungsverhalten	-.02	-.01	.01
Offenheit	.10	.06	.08**
Gewissenhaftigkeit	.21**	.04	.19**
Extraversion	.06	.00	.01
Verträglichkeit	-.09	.06	.03
Emotionale Stabilität	-.12	.06	-.02
R^2	.24	-	-
R^2_{adj}	.21	-	-
ICC		9.31%	13.39%
loglik		-1049.82	-1051.03
N	241	781	781

Anmerkung: ** $p < .01$, * $p < .05$.

5 Diskussion

5.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Studienleistung stehen zum Teil in Einklang mit früheren Befunden, wonach insbesondere Intelligenz und Gewissenhaftigkeit gute Prädiktoren der Schul- und Studienleistung sind. Wie Poropat (2009) metaanalytisch festgestellt hat, ist Gewissenhaftigkeit das Persönlichkeitsmerkmal, das Studienerfolg am besten vorhersagen kann; dieses Ergebnis findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Intelligenz korrelierte jedoch kaum mit der Studienleistung, was angesichts vergangener Befunde (vgl. Kuncel et al., 2001) überraschend war. Die Sprachkompetenz, die mit Intelligenz zusammenhängt ($r = .25$), konnte den Studienerfolg hingegen in einem deutlich höheren Ausmass vorhersagen. Es scheint – zumindest zu Beginn des Studiums – so zu sein, dass sprachliche Fähigkeiten eine grössere Rolle für die Studienleistungen spielen als nonverbale Anteile der Intelligenz (wie die in der INSBAT auch erfassten Fähigkeiten des figural-induktiven Denkens und der arithmetischen Flexibilität). Möglicherweise ist es auch so, dass der Beurteilungsmodus in Lehrveranstaltungen Personen mit besserer Sprachkompetenz bevorzugt; das heisst, dass Personen mit besserer Sprachkompetenz ihre Leistungen in den jeweiligen Prüfungssituationen besser unter Beweis stellen können und deshalb bessere Leistungen erzielen. Schliesslich weist dieses Ergebnis auch darauf hin, dass Befunde zu Studienleistungen von Nichtlehramtsstudien (vgl. Kuncel et al., 2001) nicht einfach auf Lehramtsstudien generalisiert werden können (vgl. auch Mayr, Eder & Riedl, 1985; Podgursky, Monroe & Watson, 2004).

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl stimmen teilweise mit früheren Befunden überein. Wie die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, hingen auch in unserer Studie nicht kognitive Merkmale, wie die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale und teilweise auch das Gesundheits- und Erholungsverhalten stärker mit den Zufriedenheitsindikatoren zusammen als kognitive Merkmale (Hanfstingl & Mayr, 2007). Werden alle Merkmale gleichzeitig untersucht, ändert sich dieses Bild – zumindest für die Zufriedenheit mit der Studienwahl; hier konnte nur die Sprachkompetenz die Varianz im Kriterium aufklären. Bei der Zufriedenheit mit der Berufswahl erwiesen sich Gewissenhaftigkeit und Offenheit als signifikante Prädiktoren. Ein nicht unbeachtlicher Teil der Varianz in der Studien- bzw. Berufswahlzufriedenheit konnte durch die Zugehörigkeit der Institution aufgeklärt werden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Zufriedenheit nicht nur im Kontext interpersonaler Merkmale betrachtet werden sollte, sondern auch beispielsweise im Kontext der wahrgenommenen Studienbedingungen an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.

Dass die Merkmale des Aufnahmeverfahrens die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl in diesen ersten Befunden in nur geringem Ausmass vorhersagen, könnte (zumindest teilweise) darauf zurückgeführt werden, dass die Zufriedenheit in dieser Untersuchung wenig gestreut hat. Die meisten Studierenden gaben an, (sehr) zufrieden

mit ihrem Studium und ihrer Berufswahl zu sein, was auf den Zeitpunkt der Untersuchung zurückzuführen sein könnte (erstes Semester). Wie vergangene Studien zeigten, sinkt die Zufriedenheit mit dem Studium im Laufe der Studienzeit (IFES, 2009). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der Nacherhebung im letzten Studienjahr aufschlussreicher sein werden, da dann auch hinreichend Praxiserfahrung vorliegen sollte, weshalb die Zufriedenheit mit der Berufswahl besser eingeschätzt werden kann.

5.2 Limitationen

Eine Stärke der vorliegenden Ergebnisse ist, dass sie nicht aus einer Querschnittserhebung stammen. Von kausalen Interpretationen möchten wir trotzdem Abstand nehmen, da die Wirkrichtung der Zusammenhänge mit dem gewählten Design nicht geklärt werden kann. Weitere Untersuchungen sollten den Wirkmechanismen nachgehen, zum Beispiel wie Sprachkompetenz auf Studienleistungen wirkt.

Gleich wie bei anderen Studien zu Aufnahmeverfahren liegt eine Einschränkung in der Stichprobe vor. Zu späteren Erhebungszeitpunkten wurden nur mehr jene Studierenden befragt, die das Aufnahmeverfahren bestanden und das Studium aufgenommen hatten. Auch wenn diese Einschränkung vernachlässigbar erscheint, da die Selektionsquote in diesem Aufnahmeverfahren mit ungefähr 13% eher gering ist, sollten in Folgestudien auch Personen nachbefragt werden, die nicht positiv abgeschnitten haben. Eine weitere Varianzeinschränkung betrifft die Studienleistungen. Die Noten lagen nur von Studierenden einer einzigen Institution vor. Da sich die Institutionszugehörigkeit bei der Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl als relevant herausgestellt hat, soll in weiteren Studien überprüft werden, ob sie auch für die Studienleistung relevant ist. Zudem sollten nachfolgende Studien auch Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen (Schulform: Primarstufe vs. Sekundarstufe, Unterrichtsfächer) zum Inhalt haben, damit geklärt werden kann, ob dieselben Prädiktoren für alle angestrebten Schulformen und Unterrichtsfächer von Bedeutung sind. Ausserdem sollte überprüft werden, inwiefern kognitive Merkmale spezifische Leistungen im Studium oder gemessene Kompetenzen vorhersagen können.

Die Persönlichkeitsmerkmale wurden mittels selbstbeschreibender Verfahren im Rahmen des Aufnahmeverfahrens erhoben. Es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass Studierende die Selbstbeschreibung ihrer Persönlichkeitsmerkmale verzerrten, um sich besser darzustellen. Studien zu Faking von Persönlichkeitsmerkmalen in Aufnahmeverfahren zu Lehramtsstudien zeigen, dass Studierenden ihre Selbstbeschreibung ins Positive verzerren (Krammer & Pflanzl, 2015). Nichtsdestoweniger bleiben grundlegende psychometrische Eigenschaften der Persönlichkeitsinventare erhalten, weshalb gerade die prädiktiven Validitäten verglichen werden dürfen (Krammer, Sommer & Arendasy, 2017). Künftige Studien könnten aber davon profitieren, Persönlichkeitsmerkmale auch ausserhalb des Aufnahmeverfahrens zu erheben. Zuletzt ist noch kritisch anzumerken, dass in der vorliegenden Stichprobe nicht alle Testinstrumente zufriedenstellende Reli-

abilitäten aufweisen konnten. Die zur Erfassung der Emotionserkennung und der Emotionsregulation eingesetzten Verfahren verfügten nicht über ausreichende Reliabilität, was die Interpretierbarkeit dieser Merkmale einschränkt.

5.3 Ausblick

In diesem Beitrag wurde nur ein kleiner Ausschnitt der interessierenden Forschungsfragen behandelt. Während sich für die Studienleistung bereits Hinweise darauf ergeben, welche Bereiche des Aufnahmeverfahrens prädiktiv sind, bedarf es insbesondere hinsichtlich der Zufriedenheitsindikatoren noch weiterer Untersuchungen. Vor allem die Befunde der Nacherhebung am Ende des Studiums (Messzeitpunkt 3) lassen zukünftig vertiefende Erkenntnisse erwarten, auch in Bezug auf weitere erhobene Kriterien wie das pädagogische Unterrichtswissen. Ein grosser Mehrwert dieser Längsschnittstudie liegt darin, dass die Betrachtung nicht, wie bei vergleichbaren Studien oft üblich, mit dem Ende des Studiums endet, sondern dass der Karriereweg der angehenden Lehrerinnen und Lehrer längsschnittlich mitverfolgt werden wird, wodurch Aussagen über den späteren Berufserfolg möglich werden. Ziel ist es, in einigen Jahren empirisch belegbare Aussagen darüber treffen zu können, welche Voraussetzungen für eine möglichst optimale Entwicklung in Studium und Beruf gegeben sein müssen.

Literatur

- Arendasy, M., Hornke, L. F., Sommer, M., Häusler, J., Wagner-Menghin, M., Gittler, G., Bogner, B. & Wenzl, M. (2009). *Intelligenz-Struktur-Batterie (INSBAT): Eine Testbatterie zur Messung von Intelligenz (Manual & Test)*. Mödling: SCHUHFRIED.
- Beghetto, R.A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, J. Baer & V. P. Glăveanu (Hrsg.), *Cambridge handbook of creativity across different domains*. New York: Cambridge University Press.
- Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G. & Neubauer, A. C. (2016). Assessment of creativity evaluation skills: A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 75–84.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367–409.
- Buckley, J., Letukas, L. & Wildavsky, B. (Hrsg.). (2018). *Measuring success: Testing, grades, and the future of college admissions*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1042–1054.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Grehan, P. M., Flanagan, R. & Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48 (4), 317–331.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- IFES. (2009). *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.

- Joseph, D. L. & Newman, D. A.** (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54–78.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. & Staiger, D. O.** (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M.** (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31 (1), 163–195.
- König, J.** (2010). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), 56–83.
- Koschmieder, C. & Neubauer, A.** (im Review). Test construction of Situational Judgment tests in the spotlight: Realization through the development of a test for emotion regulation in teacher education. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3–4), 205–214.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (im Druck). Können wir jede Person lehren LehrerIn zu werden? Sollen wir es? *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (2).
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E.** (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341–348.
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E.** (2017). The psychometric costs of applicants' faking: Examining measurement invariance and re-test correlations across response conditions. *Journal of Personality Assessment*, 99 (5), 510–523.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S.** (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 162–181.
- Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B.** (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, 47 (3), 111–121.
- Lievens, F., Peeters, H. & Schollaert, E.** (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37 (4), 426–441.
- Mayr, J.** (2011). Der Persönlichkeitsansatz der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mayr, J., Eder, F. & Riedl, J.** (1985). Evaluierung eines Verfahrens zur Auswahl von Lehramtsstudenten. In F. Buchberger & H. Seel (Hrsg.), *Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform* (S. 136–144). Linz: Association for Teacher Education in Europe.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B.** (2015). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Berlin: Springer.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schaupp, H.** (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und BewerberInnenauswahl für das Lehramtsstudium: Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21.
- Podgursky, M., Monroe, R. & Watson, D.** (2004). The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23 (5), 507–518.
- Poropat, A. E.** (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135 (2), 322–338.

- Pretsch, J., Koschmieder, C., Vollmann, H. & Neubauer, A.C.** (2016). *Emotionale Intelligenz: Test zur Emotionserkennung (TEU)*. Manual (unveröffentlichtes Testhandbuch). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Pretsch, J. & Neubauer, A.C.** (2014). Sprachkompetenz Deutsch (GLANG). Manual (unveröffentlichtes Ergebnismanual). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.
- Schaarschmidt, U.** (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W.** (2007). *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS)*. Manual (Version 21.00). Mödling: SCHUHFRIED.
- Schreiner, L.** (2009). *Linking student satisfaction and retention*. Coralville, IA: Noel-Levitz.
- Schuler, H. & Görlich, Y.** (2007). *Kreativität: Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation*. Göttingen: Hogrefe.
- Sharma, S., Gangopadhyay, M., Austin, E. & Mandal, M.K.** (2013). Development and validation of a situational judgment test of emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (1), 57–73.
- Stern, E. & Neubauer, A.C.** (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Urban, K.K.** (2004). *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT.

Autorinnen und Autoren

- Barbara Weissenbacher**, Mag. Dr., Universität Graz, barbara.weissenbacher@uni-graz.at
Corinna Koschmieder, Mag. Dr., Universität Graz, corinna.koschmieder@uni-graz.at
Georg Krammer, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Steiermark, georg.krammer@phst.at
Florian H. Müller, Assoc. Prof. Dr. M.A., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, florian.mueller@aau.at
Petra Hecht, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg, petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at
Dietmar Knitel, Mag. BEd, Pädagogische Hochschule Tirol, dietmar.knitel@ph-tirol.ac.at
Bernhard König, MSc, Pädagogische Hochschule Tirol, bernhard.koenig@ph-tirol.ac.at
Hubert Schaupp, Dr., Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, hubert.schaupp@kphgraz.at
Aljoscha Neubauer, Univ.-Prof. Dr., Universität Graz, aljoscha.neubauer@uni-graz.at