

**WOLFGANG MELZER
GESCHE POSPIECH
AXEL GEHRMANN**

QUER

**QUALIFIKATIONSPROGRAMM FÜR
AKADEMIKER ZUM EINSTIEG IN
DEN LEHRERBERUF**

Abschlussbericht Dezember 2014

unter Mitarbeit von:

Claudia Braun, M.A.
Dipl.-Soz. Stefanie Gottschlich
Antje Heine, M.Ed.
Madlain Hoffmann, M.A.
Julian Hoischen
Dipl.-Soz. Daniela Kölling
Dipl.-Phys. Manuela Lipinsky
Dominique Matthes, M.Ed.
Lars Oertel, M.A.
Rolf Puderbach, M.A.
Antje Schimmel, M.A.
Alexander Seedorff, M.A.
Kristin Stein, M.Ed.
Maria Steinhaus, M.A.
Dipl.-Soz. Anja Weber

Impressum

QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf.
Abschlussbericht 2014

Verantwortliche: Prof. Dr. Wolfgang Melzer
Prof. Dr. Gesche Pospiech
Prof. Dr. Axel Gehrmann

Technische Universität Dresden
QUER-Projekt
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und
Berufsbildungsforschung (ZLSB)
Seminargebäude II
Zellescher Weg 20
01217 Dresden

E-Mail: zlsb@tu-dresden.de
Internet: [http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/
zentrale_einrichtungen/zlsb](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb)

Druck: reprogress GmbH
Chemnitzer Straße 46b
01187 Dresden

Dresden, Dezember 2014

Das Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie des Freistaats Sachsen gefördert.

Europa fördert Sachsen.
ESF
Europäischer Sozialfonds



Inhalt

Vorwort	7
1. Einführung – Skizzierung des Forschungsfeldes	9
1.1 Problemstellung: Lehrkräftemangel in Sachsen	9
1.2 Ziele des QUER-Programms und Gliederung des Abschlussberichts	10
2. Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in der Bundesrepublik Deutschland.....	13
2.1 Begriffsklärung.....	13
2.2 Bedingungen für die Implementierung von Seiten- und Quereinstiegsmaßnahmen	15
2.3 Funktion und Zielgruppe verschiedener Maßnahmen	17
2.4 Quer- und Seiteneinstiegsprogramme der deutschen Bundesländer	17
Quereinstieg	18
Seiteneinstieg.....	22
Direkteinstieg	28
Qualifizierter Quereinstieg	28
2.5 Parameter Qualifizierungsgrad und Qualifizierungsumfang	29
Evaluation	30
2.6 Zwischenresümee	32
3. Der Berufseinstieg von Direkteinsteigenden	35
3.1 Fragestellung und Beschreibung der Stichprobe	35
3.2 Probleme des Direkteinstiegs	37
3.3 Die Entwicklung von Expertise in der Phase des Berufseinstiegs	41
3.4 Die Bewältigung des Berufseinstiegs	44
3.5 Zwischenresümee	48
4. Der Qualifizierte Quereinstieg im Test: Das Programm QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf	51
4.1 Die Wahl der Programmstruktur: Der Qualifizierte Quereinstieg	51
4.2 Institutionelle Rahmenbedingungen: Rechtliche Grundlagen und Finanzierung der Teilnehmenden.....	54

Anerkennung der Qualifikation als Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst des Freistaats Sachsen	54
4.3 Erprobung des QUER-Programms: Lehrveranstaltungen, Praktika und individuelle Betreuung	57
Ablauf und Organisation des Lehrprogramms	57
Praxisphasen	59
Individuelle Betreuung	61
4.4 Zwischenresümee	63
5. Die Zielgruppe des QUER-Programms: Interessierte – Bewerberinnen und Bewerber – Teilnehmende	65
5.1 Die Auswahl der Teilnehmenden des QUER-Programms	65
5.2 Die Interessierten am QUER-Programm. Ergebnisse einer Onlinebefragung	70
Soziodemografische Merkmale	70
Lebenslauf, Motivation und Zielvorstellungen	73
Bedingungen für die Teilnahme am QUER-Programm	79
5.3 Qualitative Interviewstudie mit Interessierten am Quereinstieg	86
Die Kerngruppe: hochgebildet, prekär beschäftigt, pragmatisch orientiert	87
Der breite Interessiertenkreis	90
Allgemeine Beobachtungen und Tendenzen	94
5.4 Die Bewerberinnen und Bewerber für das QUER-Programm	99
Datengrundlage	100
Befunde	100
Soziodemografische Merkmale	108
5.5 Überlegungen zum Verfahren der Teilnehmendenrekrutierung	121
Ausgangslage und Ziele	121
Der bisherige Auswahlprozess	122
Anhaltspunkte aus der Zielgruppenanalyse	123
Anpassungen der Elemente des Verfahrens im Detail	125
5.6 Zwischenresümee	126
6. Lernvoraussetzungen und professionelle Handlungskompetenz von QUER-Teilnehmenden	129
6.1 Einleitung und Fragestellung	129
6.2 Theoretischer Hintergrund	130
6.3 Fragestellung	131
6.4 Forschungsdesign	132

6.5 Empirische Befunde	133
Lernvoraussetzungen	133
Pädagogische Vorerfahrungen	134
Berufswahlmotivation	138
Berufsbezogene Überzeugungen.....	140
Allgemeine kognitive Fähigkeiten	145
Persönlichkeitsmerkmale	145
Selbstwirksamkeitserwartung.....	148
Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzselbsteinschätzung)	149
Allgemeine Leistungsmotivation.....	150
Vorwissen.....	152
Wissenszuwachs und Kompetenzentwicklung	153
Kompetenzselbsteinschätzung	156
6.6 Zwischenresümee	157
7. Die Sicht der Lehrenden: Befragung der Lehrenden zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des QUER-Programms	161
7.1 Datenerhebung und Erkenntnisinteresse	161
7.2 Die QUER-Teilnehmenden aus der Sicht der Lehrenden – Ergebnisse.....	163
Studienleistungen	163
Motivation	168
Betreuung der QUER-Teilnehmenden.....	170
Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf	173
Einschätzung der Lehrtätigkeit im QUER-Programm.....	176
7.3 Zwischenresümee	180
8. Die Sicht der QUER-Teilnehmenden: Befragungen zur Evaluation der Studienbedingungen im QUER-Programm	183
8.1 Methodisches Vorgehen	183
8.2 Evaluationsergebnisse	185
Allgemeine Zufriedenheit.....	185
Studieninhalte	187
Studienanforderungen	189
Studienorganisation	194
Schulpraktika	196
Beratung und Betreuung.....	201
8.3 Zwischenresümee	205

9. Bilanz und Empfehlungen.....	207
9.1 Zielgruppe und Rekrutierung der Teilnehmenden.....	207
9.2 Besondere Stärken und Schwächen der QUER-Teilnehmenden	209
9.3 Konzeption und Organisation des Programms	210
9.4 Beratung, Betreuung, Feedback.....	211
9.5 Erfahrungen aus der Erprobung des Programms.....	213
9.6 Einordnung des QUER-Programms im Spektrum der Maßnahmen der Bundesländer	215
9.7 Verstetigung	216
9.8 Gesamtresümee	218
Abkürzungsverzeichnis	221
Abbildungsverzeichnis	222
Tabellenverzeichnis	226
Literatur.....	227
Anhang.....	237

Vorwort

Bei Schulleistungsvergleichen erzielt das sächsische Schulsystem bislang gute Ergebnisse. Dennoch gibt es ein Zukunftsproblem, das in vielen Schulen schon jetzt spürbar wird – ein sich ausbreitender Lehrkräftemangel. In der kommenden Dekade gehen viele Lehrpersonen in den Ruhestand und müssen durch Neueinstellungen ersetzt werden. Um den Personalbedarf an sächsischen Schulen zu decken, wurden mit dem Bildungspaket und der Erhöhung der Studienanfängerzahlen erste geeignete Maßnahmen ergriffen. Der Ersatzbedarf ist aber so erheblich, dass man künftig in größerem Umfang als bisher auf Personen zurückgreifen wird, die kein Lehramtsstudium absolviert haben. In anderen Bundesländern sind Seiteneinstieg und Quereinstieg schon lange etablierte Instrumente, um gezielt auf den Lehrkräftebedarf in bestimmten Schularten, Fächern oder Regionen zu reagieren. Die sogenannten Quer- oder Seiteneinsteigenden, die in der Regel vom ersten Tag an unterrichten, sehen sich allerdings häufig mit Anforderungen konfrontiert, die sie allein nicht bewältigen können. Das ist für sie selbst ein Problem, mit Sicherheit aber auch für ihre Schülerinnen und Schüler. Über den Berufsverbleib von Lehrpersonen, die als Quer- oder Seiteneinsteigende direkt in den Schuldienst gelangt sind, gibt es jedoch keine wissenschaftlich abgesicherten Informationen.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden (TU Dresden) im Sommer 2011 entschlossen, ein Einstiegsmodell zu entwickeln und zu erproben, das den Quereinsteigenden vor dem Berufseinstieg in einem kompakten Zeitraum die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums vermittelt. Damit verbunden war das Ziel, sie auf einem mit den regulär ausgebildeten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen vergleichbaren Qualifikationsniveau auszubilden und ihnen so den Übergang in die zweite Ausbildungsphase („Referendariat“) zu ermöglichen.

So entstand ein universitäres Programm für einen Qualifizierten Quereinstieg, genannt „QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“. Die Konzeption und Erprobung des Programms wurde mit einer Summe von knapp einer Million Euro gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Freistaates Sachsen. Bei der Durchführung bestand eine enge Kooperation mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) und vielen an der Lehrerbildung in der TU Dresden beteiligten Experten und Lehrenden. Das Programm startete im April 2013 mit einer Kohorte von 39 Teilnehmenden und wurde im Oktober 2014 von 33 Teilnehmenden erfolgreich abgeschlossen.

Anliegen der umfangreichen wissenschaftlichen Begleitung des Programms war zunächst eine Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis des Quer- und Seiteneinstiegs in Deutschland sowie eine Analyse der Stärken und Schwächen dieser Formen der Personalgewinnung. Im Zuge der Rekrutierung und Auswahl der QUER-Teilnehmenden konnten Erkenntnisse über die potenzielle Zielgruppe von Quereinstiegsprogrammen gewonnen werden, die um detail-

lierte Analysen der Lernvoraussetzungen von Quereinsteigenden sowie ihrer Kompetenzentwicklung im Studienverlauf ergänzt wurden.

Mit diesem Abschlussbericht werden Einblicke in das Programm, seine Durchführung und Bewährung in einer Einführung und sieben Hauptkapiteln gegeben. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse bilanziert und Empfehlungen für die Konzipierung und Durchführung künftiger Quereinstiegsprogramme gegeben.

Für die Möglichkeit der Durchführung des ESF-Projekts bedanken wir uns bei den Drittmittelgebern, insbesondere dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) für die Weitsicht, das Vorhaben von Beginn an zu unterstützen. Dank gilt dem SMK, insbesondere Frau Zeller und Herrn Rasch, für die kontinuierliche und konstruktive Begleitung des Vorhabens. Ohne die Kolleginnen und Kollegen der TU Dresden, insbesondere in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und den Fachdidaktiken, hätten die Lehraufgaben nicht so umfassend und kompetent wahrgenommen werden können. Nur durch die Einbindung dieses erfahrenen Lehrpersonals konnte es gelingen, das Qualifikationsniveau des Programms mit dem der grundständigen Lehramtsausbildung äquivalent zu halten. Beim European Project Center (EPC) der TU Dresden bedanken wir uns für die Unterstützung bei der Beantragung und Verwaltung des Projekts. Nicht zuletzt gilt unser Dank allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im QUER-Projekt für die unermüdliche konzeptionelle und wissenschaftliche Arbeit, die kontinuierliche Mitarbeit an der wissenschaftlichen Evaluation und der Abfassung dieses Abschlussberichtes.

Wir bedanken uns last but not least bei den Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms für ihre hohe Motivation, ihr Durchhaltevermögen und ihre Hinweise auf Optimierungsmöglichkeiten im Programmverlauf. Sie sind der lebende Beweis, dass ein Qualifizierter Quereinstieg in den Lehrerberuf sinnvoll und möglich ist. Die Evaluation zeigt das hohe Kompetenzniveau der Teilnehmenden und zugleich die Qualität einer an den Standards für die Lehrerbildung orientierten Ausbildung von Quereinsteigenden.

Wir legen das Programm in die Hände der verantwortlichen Bildungsadministration. Bei künftigen Programmen sollte unbedingt sichergestellt werden, dass ein Eintritt in die zweite Ausbildungsphase und/oder den Schuldienst nur mit einer vorgängigen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Qualifizierung möglich ist. Ansonsten treten mit hoher Wahrscheinlichkeit Probleme bei den Lehrenden und Lernenden gleichermaßen auf, die berechtigte Kritik der in Schulfragen immer kritischer werdenden Elternschaft und Öffentlichkeit hervorrufen würde.

Dresden, im Dezember 2014

Wolfgang Melzer, Axel Gehrmann & Gesche Pospiech

1. Einführung – Skizzierung des Forschungsfeldes

1.1 Problemstellung: Lehrkräftemangel in Sachsen

Aufgrund der unterschiedlichen demografischen Entwicklung seit der Wiedervereinigung und der daraus resultierenden Lehrereinstellungspolitik der Bundesländer existieren heute zwei sehr unterschiedliche Arbeitsmärkte für Lehrpersonen im Westen und Osten Deutschlands. Anders als in den westdeutschen Bundesländern, für die die Kultusministerkonferenz in den kommenden Jahre von einem Überangebot ausgebildeter Lehrpersonen ausgeht, zeichnet sich in den ostdeutschen Bundesländern und so auch in Sachsen bereits seit einigen Jahren ein erheblicher Mangel an Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ab (vgl. KMK 2011; KMK 2013b, 14). Der Neueinstellungsbedarf wird in Sachsen bis über das Jahr 2030 hinaus anhaltend hoch bleiben (vgl. SMK 2014; Klemm 2013). Dabei ist ein Mehrbedarf an Lehrkräften etwa durch die neue Herausforderung inklusiven Lernens noch nicht einkalkuliert.

Die derzeit im sächsischen Schuldienst befindlichen Lehrkräfte wurden mehrheitlich noch vor der Wiedervereinigung ausgebildet. Die Altersstruktur der Lehrerschaft führt dazu, dass in den kommenden Jahren ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden wird (vgl. SMK 2014). Die Kultusministerkonferenz erwartete bereits 2003 für die ostdeutschen Bundesländer für den Zeitraum ab 2011 wachsende Angebotslücken auf dem Lehrerbearbeitungsmarkt. Die Bedarfs- und Angebotsprognosen des SMK bestätigen einen hohen Bedarf an Neueinstellungen bis 2030. Die Knappheit an Lehramtsabsolventen für die einzelnen Schularten wird dadurch verschärft, dass die Immatrikulationen in den verschiedenen Lehrämtern und Unterrichtsfächern in ihren Anteilen nicht dem erwarteten Einstellungsbedarf entsprechen. Besonders große Engpässe deuten sich in Sachsen bei den Lehrkräften für Grund- und Mittelschulen¹ an. Das SMK äußert zudem die Empfehlung, dass die Anteile der gewählten studierten Fächer im Lehramtsstudium für Gymnasien und Mittelschulen den Anteilen der Fächer in der Studententafel der jeweiligen Schularten entsprechen sollten. Die Studierendenstatistik der TU Dresden zeigt allerdings, dass dies nicht der Fall ist. Den im Lehramtsstudium stark nachgefragten geisteswissenschaftlichen Fächern, für die zum Teil über Bedarf ausgebildet wird, stehen sogenannte Mangelfächer gegenüber. Dazu gehören in erster Linie die MINT-Fächer Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik. Während sich der Lehrkräftemangel für Gymnasien auf bestimmte Fächergruppen beschränkt, besteht an Mittelschulen in den Fächern mit hohem Studententafelanteil prinzipiell großer Bedarf. Dazu gehören neben Mathematik die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und WTH (Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales). Der Mangel an Grundschullehrerinnen

¹ Die Schulen der Sekundarstufe I, die den Hauptschul- und den Realschul-Bildungsgang anbieten, heißen in Sachsen seit 2013 Oberschulen. Da das Lehramt für diese Schulart wie zuvor Lehramt an Mittelschulen heißt, wird im Folgenden für diese Schulart ausschließlich die Bezeichnung Mittelschule verwendet.

und -lehrern lässt sich, aufgrund des universellen Einsatzes der Lehrkräfte, nicht auf bestimmte Fächer einschränken. Bereits 2012 gab es in bestimmten Schularten, Unterrichtsfächern und Regionen Schwierigkeiten, freiwerdende Stellen mit qualifizierten Lehrkräften zu besetzen. Die Einführung des sogenannten Unterrichtsgarantieprogramms² zur Gewinnung von Vertretungslehrkräften belegt das. Eine Erhöhung der Anzahl von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in den Mangelfächern und Mangelschularten ist aber – selbst wenn, wie in Sachsen mittlerweile geschehen, die Studienanfängerzahlen erhöht werden – erst in einigen Jahren zu erwarten. Eine Möglichkeit, dem Defizit an Lehrkräften in diesen Schularten und Fächern zu begegnen, besteht darin, Akademikerinnen und Akademiker mit einem fachwissenschaftlichen Abschluss zu einer Umorientierung auf den Lehrerberuf zu bewegen und mit den für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit erforderlichen pädagogischen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Kompetenzen zu versehen.

1.2 Ziele des QUER-Programms und Gliederung des Abschlussberichts

Als gängige Praxis zur kurzfristigen Behebung einer Mangelsituation haben sich bundesweit Quer- und Seiteneinstiegsprogramme durchgesetzt, deren Grundstruktur eng an die herkömmliche Lehramtsausbildung angelehnt ist, die aber beim Qualifikationsniveau demgegenüber Abstriche zugunsten einer schnellen Eingliederung von zusätzlichem Personal in den Schuldienst machen. Quer- und Seiteneinstiegsprogramme sind ‚Sondermaßen‘ zur kurzfristigen Deckung des Bedarfs.

Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass Quer- und Seiteneinsteigende aufgrund vorhandener Berufs- und Lebenserfahrungen Defizite in der pädagogischen und didaktischen Ausbildung ausgleichen könnten. Gleichzeitig wird bei der Ausbildung von Lehrkräften in Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen kein Unterschied zwischen diesen und den Studierenden im regulären Lehramtsstudium gemacht, was die inhaltliche Ausgestaltung betrifft. Aus Kosten- und Zeitgründen werden große Teile der Lehramtsausbildung weggelassen, insbesondere aus der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung; speziell konzipierte eigene Lehrveranstaltungen für den Quer- oder Seiteneinstieg werden – wenn überhaupt – nur in sehr geringem Maß angeboten. Versuche, im Rahmen universitärer Projekte eine eigenständige Konzeption von Studienprogrammen für die zusätzliche Ausbildung von Lehrpersonal zu entwerfen, kamen aus unterschiedlichen Gründen bisher selten über die Phase der Pilotierung und Erprobung hinaus.

Das Verständnis der einzelnen Projekte als ‚Sondermaßnahmen‘ wirkt nicht nur Ihrer nachhaltigen Evaluation und stetigen Qualitätssicherung entgegen, sondern verkennt auch die Situation des konjunkturellen Bedarfs an Lehrpersonal, für den gilt, „dass selbst in den Pha-

² Das Programm existiert unverändert, heißt aber mittlerweile „Programm Unterrichtsversorgung“ (<http://www.smk.sachsen.de/15179.htm>, Zugriff am 27.11.2014). Vgl. auch <http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/168938>, Zugriff am 27.11.2014.

sen, in denen sehr viele qualifizierte Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, trotzdem sektorale Engpässe entstehen [können], die an einzelnen Schulen, für Schulstufen und/oder konzentriert auf bestimmte Fächer auftreten“ (Reintjes et al. 2012, 1). Vor diesem Hintergrund erweist es sich als dringend notwendig, über die Schaffung zusätzlicher regulärer und auf Dauer zu stellender Wege in den Beruf nachzudenken, die neben der regulären Ausbildung im Lehramt als gleichwertig bestehen können.

Das QUER-Programm setzte sich deswegen zum Ziel, einen Weg für einen Zugang in das Lehramt zu erforschen, der nicht auf die pädagogische bzw. didaktische Ausbildung verzichtet, aber aufgrund der Orientierung auf bereits arbeitserfahrene Absolventinnen und Absolventen der Fachdisziplinen als Zielgruppe Erfahrungen und Vorkenntnisse zur Geltung kommen lässt. Diese ermöglichen es – so die Annahme –, ein Studienprogramm in einem kürzeren Zeitrahmen und in verdichteter Form zu konzipieren, als es für die reguläre Lehramtsausbildung als Erstausbildung sinnvoll wäre.

Die zentralen Ergebnisse des QUER-Projektes werden in den folgenden acht Kapiteln, die sich jeweils durch einige Leitfragen charakterisieren lassen, ausführlich dargestellt.

- Welche Quer- und Seiteneinstiegsprogramme wurden bislang in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt, welcher Qualifizierungsgrad wurde dabei unter welchen rechtlichen Bedingungen anvisiert und wie erfolgreich konnten die jeweiligen Programme fortgeführt werden? **Kapitel 2** der vorliegenden Expertise systematisiert die Praxis der einzelnen Bundesländer und beschreibt die Parameter, mit denen Einfluss auf die optimale Ausgestaltung eines Programms genommen werden kann.
- Wie gestaltete sich bislang der Einstieg in den Schuldienst für Personen, die ohne reguläre Staatsprüfung an Schulen in Sachsen tätig sind? Welche Schwierigkeiten bereitet ein solcher Einstieg in den Lehrerberuf? **Kapitel 3** fasst auf der Basis von qualitativ geführten Interviews die Problemlagen von Direkt- und Seiteneinsteigenden für den Berufseinstieg unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse der Professionsforschung zum Berufseinstieg von Lehrkräften zusammen.
- Wie kann eine alternative Qualifikation für das Lehramt gestaltet werden, die Absolventen mit einem dem regulären Lehramtsstudium vergleichbaren Wissensstand hervorbringen soll, aber zugleich als flexibles Instrument zur Deckung der Bedarfe an Lehrpersonal in kürzeren Planungslaufzeiten einsetzbar ist? **Kapitel 4** rekapituliert das Anliegen und die Konzeption des QUER-Programms als „Qualifizierter Quereinstieg“, der als 19-monatige postgraduale Vollzeitweiterbildung konzipiert wurde.
- Wer interessiert sich für den Einstieg in den Lehrerberuf auf zweitem Wege? Während des mehrphasigen Selektionsprozesses wurden alle Interessierten, dann die persönlichen Angaben in den schriftlichen Bewerbungen, weiterhin die Kandidaten, mit denen mündliche Auswahlgespräche geführt wurden und schlussendlich die Teilnehmenden des Programms auf soziodemografische Merkmale, ihre Motivation für den Lehrerberuf sowie ihre Zielvorstellungen untersucht. Die Resultate der quantitativen und qualitativen Studien zur Zielgruppenanalyse werden im **Kapitel 5** präsentiert.

- Welche Kompetenzen bringen Quereinsteiger bereits in die Weiterbildung ein? Ergeben sich durch die Unterschiede in der Ausbildungs- und Altersstruktur wesentliche Vor- oder Nachteile gegenüber den Studierenden der regulären Lehramtsstudiengänge? **Kapitel 6** dieses Berichts versammelt die vergleichenden Befunde zu Lernvoraussetzungen und professionellen Handlungskompetenzen.
- In **Kapitel 7** wird berichtet, wie die Dozentinnen und Dozenten die Leistungen und den Grad der Motivation der QUER-Teilnehmenden einschätzen, die sie während des 19-monatigen Weiterbildungsprogramms betreuten. Sind die Leistungen vergleichbar mit denen regulärer Studierender? Haben sie sich aktiv und selbstständig in das Vorlesungs- und Seminargeschehen eingebracht? Im Fokus steht auch hier die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Personen, die sich für das Lehramtsstudium als Erststudium entscheiden und denen, die sich nach erfolgreichem Abschluss eines anderen Studiums und ggf. bereits langjähriger Arbeitserfahrung in einem Beruf für die Laufbahn als Lehrerin bzw. Lehrer entscheiden.
- In **Kapitel 8** sollen Bewertungen der QUER-Teilnehmenden selbst vorgestellt werden. Ließ sich das Weiterbildungsprogramm gut mit ihrer Lebenssituation vereinbaren? Haben sich ihre Erwartungen an den Lehrerberuf während des 19-monatigen Programms verändert? Wie schätzen sie das Verhältnis von theoretischen Lehr- zu Praxisphasen ein? Mehrere Evaluationsbefragungen in den verschiedenen Phasen des QUER-Programms zeichnen ein deutliches Bild, das zeigt, welche Erwartungshaltungen und Belastungskapazitäten bei Teilnehmenden des QUER-Programms das Studienverhalten beeinflussten.
- Die Ergebnisse der einzelnen Studien werden schließlich in **Kapitel 9** zu einer bilanzierenden bildungspolitischen Empfehlung zusammengeführt, die die Parameter eines zukünftigen Ausbildungsprogramms benennt und deren optimale Ausgestaltung im Rahmen eines Qualifizierten Quereinstiegs empfiehlt, um dem enormen Ersatzbedarf an Lehrkräften in sächsischen Schulen im kommenden Jahrzehnt gerecht zu werden.

2. Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in der Bundesrepublik Deutschland

Das Phänomen „Lehrermangel“ tritt in den deutschen Bundesländern zyklisch auf. Die letzte Phase akuten Lehrermangels verzeichnete man in den 1960er Jahren; die Folgen davon waren noch bis zum Ende der 1970er Jahre spürbar.³ Nach einer weiteren Zeitspanne, in der ein Überangebot an Lehrkräften vorhanden war, zeichnete sich bereits ab 1989 ein erneuter Anstieg des Bedarfs für die zukünftige Entwicklung ab.⁴

Als der Begriff „Mikätzchen“ in den 1960er Jahren zum Schlagwort für die Rekrutierung zusätzlicher Lehrerinnen und Lehrer avancierte⁵, verstand man darunter eher notdürftig ausgebildete Lehrkräfte. Seit den späten 1990er Jahren legten die Bundesländer dagegen Programme auf, die nicht klassisch ausgebildete Lehrkräfte auf einem deutlich höheren Niveau nachqualifizieren sollten, wobei sich das höhere Qualifikationsniveau zum Teil bereits aus den wesentlich höheren Zulassungsvoraussetzungen für solche Programme gegenüber den 1960er Jahren erklärt. Zu ebendiesen Programmen soll im folgenden Kapitel zunächst ein Überblick gegeben werden. Durch eine vergleichende Analyse werden im Anschluss die relevanten Parameter benannt, deren Ausprägungen die Gestaltung eines solchen Programms im Wesentlichen bestimmen. Die empirische Datenbasis für die Untersuchung bildet ein Korpus von Rechtstexten sowie Bewerberinformationen einerseits sowie sechs leitfadengestützte Interviews mit Verantwortlichen aus Bildungsadministrationen verschiedener Bundesländer. Da Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen als Sondermaßnahmen einem stetigen Wandel unterliegen und Informationen darüber schnell veralten, handelt es sich bei dieser systematisierenden Darstellung um eine Momentaufnahme mit Stand Juli 2014.

2.1 Begriffsklärung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert 2013 in einer Dokumentation zur Einstellung von Lehrkräften

„[a]ls Seiteneinsteiger [...] Lehrkräfte [...], die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden.“

³ Anhaltender Lehrermangel, In: DER SPIEGEL 10/1977, 16.

⁴ Riesige Kohorten, In: DER SPIEGEL 45/1989, 65f.

⁵ „Nordrhein-Westfalen zahlt Lehrern für jede zusätzlich gehaltene Schulstunde 10 Mark. Außerdem hat man zusätzliche Lehrkräfte angestellt. Hausfrauengeschwader oder pädagogischer Volkssturm, d.h. Damen und Herren, die mindestens 30 Jahre alt sind, das Abitur abgelegt haben oder einen sozialpädagogischen Beruf ausgeübt haben, werden im Laufe eines Jahres zu Lehrern ausgebildet.“ (Radiosendung von 1964, zit. in: Die Rückkehr der Mikätzchen, DLF, 4.3.2003)

Die Seiteneinsteiger erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird. Der Einsatz von Seiteneinsteigern erfolgt in aller Regel, damit das Unterrichtsangebot in bestimmten Fächern, Schularten und Regionen mit Bewerbermangel aufrechterhalten werden kann.“ (KMK 2013a, 27)⁶

Auf diese Begriffsbestimmung bezieht sich z.B. auch Böhmann in seinem Standardwerk zum Quereinstieg und grenzt diesen formal dagegen ab, als Einstieg in das Referendariat ohne Erstes Staatsexamen oder Masterabschluss in einem Lehramtsstudiengang (vgl. Böhmann 2011, 34; Reintjes et al. 2012, 2) zu gelten. In der Praxis weicht der Sprachgebrauch jedoch häufig von diesen Begriffsdefinitionen ab. So wird etwa der Quereinstieg in Bremen als „Seiteneinstieg A“ bezeichnet und der Seiteneinstieg in Hessen als „berufsbegleitender Quereinstieg“. Bei genauerer Betrachtung ist der Unterschied zwischen Quer- und Seiteneinstieg in der Praxis und in Bezug auf die Ausbildungsinhalte und Umfänge häufig nicht allzu groß. In der Regel absolvieren sowohl Quer- als auch Seiteneinsteigende Ausbildungsinhalte des Vorbereitungsdienstes. Faktisch sind für die Ausbildung in allen Fällen die Studienseminare zuständig und die Teilnehmenden der entsprechenden Quer- und Seiteneinstiegsprogramme werden in mehr oder weniger großem Umfang in die Lehrveranstaltungen des regulären Vorbereitungsdienstes der Bundesländer integriert. In einigen Fällen werden zusätzliche Lehrveranstaltungen speziell für Seiteneinsteigende angeboten – der Umfang derartiger Zusatzangebote ist jedoch eher gering.

Formal lassen sich Seiten- und Quereinstieg (1) über den Status der Teilnehmenden und die damit einhergehende Entlohnung unterscheiden: Der Quereinstieg geht mit der Lehramtsanwartschaft der Qualifikationsteilnehmenden einher und sie erhalten demzufolge ein Anwärtergehalt; die Wahl eines Seiteneinstiegs ist dagegen mit einem Angestelltenverhältnis als in der Regel Vollzeit-Lehrkraft verbunden. Damit zusammenhängend unterscheiden sich die Einstiegsszenarien (2) durch den Umfang des zu leistenden eigenverantwortlichen Unterrichts, der für den Quereinstieg deutlich geringer ist als im Seiteneinstieg, in dessen Verlauf die angehenden Lehrkräfte lediglich eine Reduzierung des vollen Lehrdeputats erhalten (in der Regel etwa um ein Viertel). Schließlich (3) erwerben die Teilnehmenden eines solchen Programms verschiedene Abschlüsse: Quereinsteigende absolvieren das Zweite Staatsexamen und sind von den Absolventinnen und Absolventen eines grundständigen Lehramtsstudiums letztlich nicht mehr unterscheidbar; Teilnehmende eines Seiteneinstiegsprogramms legen zumeist eine dem Zweiten Staatsexamen gleichwertige Prüfung (inhaltlich oft sehr ähnlich) ab und werden anschließend auf dieser Grundlage unbefristet eingestellt bzw. zum Teil auch verbeamtet. Allerdings ist dieses dritte Unterscheidungskriterium schon nicht mehr trennscharf, denn es gibt einige Bundesländer, die den sogenannten berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst praktizieren. Diese Lehrkräfte wären nach den Kriterien (1) und (2) zwar Teilnehmende eines Seiteneinstiegs; sie schließen aber mit dem Zweiten Staatsexamen

⁶ Ähnlich oder wortwörtlich in früheren Versionen.

men ab und sind danach formal von regulären Lehramtsabsolventinnen und -absolventen genauso wenig mehr unterscheidbar wie die Lehrkräfte nach einem Quereinstieg.

Im Folgenden wird die Unterscheidung Quer-/Seiteneinstieg beibehalten, obwohl dabei berücksichtigt werden muss, dass sich beide Typen nicht zwingend in Art und Umfang ihrer Qualifizierung unterscheiden, sondern vor allem durch den Status, den die jeweiligen Teilnehmenden in einer Lehramtsanwartschaft bzw. in einem Anstellungsverhältnis innehaben.

Quereinsteigende sind Referendarinnen und Referendare, die kein Erstes Staatsexamen oder einen äquivalenten Abschluss als Zugangsvoraussetzung mitbringen, aber auf der Basis des Vorbereitungsdienstes die Zweite Staatsprüfung ablegen.

Demgegenüber bezeichnen wir als Teilnehmende eines Seiteneinstiegs diejenigen, die ohne Lehramtsabschluss in den Schuldienst eingestellt werden und über einen begrenzten Zeitraum eine (dem Referendariat meist nicht unähnliche) pädagogische Zusatzausbildung erhalten, deren Abschluss ihnen den Weg in eine dauerhafte, also in der Regel unbefristete Beschäftigung im Schuldienst eröffnet.

Befristet angestellte Vertretungslehrkräfte, die diese Option nicht haben, fallen damit nicht unter den Begriff, ebenso wenig solche Lehrerinnen und Lehrer, die zwar unbefristet eingestellt werden, aber keine Qualifizierung erhalten, und die wir im Folgenden Direkteinsteigende nennen.⁷ Zusätzlich existiert noch die bereits genannte Möglichkeit eines „berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes“, der hier im Sinne des Statuskriteriums als Form des Seiteneinstiegs betrachtet wird. Eine Sonderform des Quereinstiegs ist der Qualifizierte Quereinstieg, der dem Vorbereitungsdienst eine universitäre Qualifizierung voranstellt. Alle vier Formen werden in Kapitel 2.4 ausführlicher beschrieben.

2.2 Bedingungen für die Implementierung von Seiten- und Quereinsteigsmaßnahmen

Die Einführung solcher Programme ist ein sensibles Thema, da damit immer die Sorge um die Wertigkeit der grundständigen Lehramtsausbildung einhergeht und damit die Profession selbst ebenso wie die hohen Qualitätsstandards in Frage gestellt zu werden scheinen. Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen sind jedoch dann legitim, wenn sie angesichts eines empirisch festgestellten akuten Lehrkräftemangels einer sonst unkontrollierten Einstellungspraxis Regeln auferlegen und Qualitätskriterien definieren. Sie werden dann vor dem Hintergrund der spezifischen Mangelsituation zu Instrumenten der Qualitätssicherung und -kontrolle.

⁷ Diese Praxis nennen wir im Folgenden „Direkteinstieg“.

Solche Maßnahmen werden dementsprechend (auch rechtlich) immer an die Feststellung eines Mangels gekoppelt und bleiben damit „*Sondermaßnahmen*“.⁸ In dieser Funktion werden sie nicht verstetigt und können eingestellt werden, sobald die Personallücken gefüllt sind. Die Legitimation erfolgt zum einen über Bedarfsprognosen bzw. -schätzungen: Diese Instrumente sind besonders für den Quereinstieg unverzichtbar, da hier zwischen Ausbildungsbeginn und der Einstellung als Lehrkraft ein gewisses Zeitfenster liegt; zum anderen für den Seiteneinstieg über ‚schulscharfe‘ Ausschreibungen, wenn sich eine Stelle nicht konventionell besetzen lässt: Das hat den Vorteil, dass man keine Bedarfsfächer definieren muss bzw. dass der Bedarf ganz konkret als Bedarf einer bestimmten Schule in Erscheinung tritt.

Darüber hinaus müssen weitere *rechtliche Voraussetzungen* geschaffen werden. Hier ist wiederum der Quereinstieg voraussetzungsärmer als der Seiteneinstieg, denn es bedarf lediglich einer Klausel im entsprechenden Gesetz bzw. der entsprechenden Verordnung, die im Bedarfsfall den Zugang zum Vorbereitungsdienst ohne Erstes Staatsexamen und die entsprechenden Zugangsvoraussetzungen regelt. Rechtsgrundlage für den Quereinstieg ist entweder die entsprechende Lehramtsprüfungsordnung für das Zweite Staatsexamen oder eine Lehrkräftelaufbahnverordnung (Regelung der Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst). Das Bundesland Bremen bildet hier eine Ausnahme: Dort ist der Senatorin für Bildung und Wissenschaft durch eine interne Verfahrensrichtlinie die Gleichstellung des ersten Studienabschlusses mit dem Ersten Staatsexamen möglich, sodass kein weiterer rechtlicher Regelungsbedarf besteht.⁹ Weiterer (inhaltlicher) Regelungsbedarf besteht für den Quereinstieg nicht, da die teilnehmenden Lehrkräfte des Quereinstiegs in den regulären Vorbereitungsdienst integriert werden.

In Bezug auf den Seiteneinstieg ist die Problematik komplexer: Zum einen muss die Möglichkeit in einem übergeordneten Rechtstext eröffnet werden. Zum anderen ist hier in der Regel eine Verordnung bzw. eine Verwaltungsvorschrift notwendig, die die Modalitäten der Zulassung, der Einstellung sowie der Durchführung der Ausbildung und der Prüfung regelt (Letzteres nicht im Falle des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes).¹⁰

Geregelt werden muss außerdem – insbesondere für den Quereinstieg – die Verfahrensweise hinsichtlich der Bewerbung und Auswahl: Wie werden Bewerberinnen und Bewerber ohne Erstes Staatsexamen in die Ranglisten für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst eingegliedert? Eine in der Praxis angewandte und relativ transparente Methode besteht darin, ein gewisses Kontingent der Ausbildungsplätze für Mangelfächer vorzuhalten und in ei-

⁸ „Sofern in den Ländern dennoch unabweisbare lehramts- und fächerspezifische Bedarfe bestehen und die Unterrichtsversorgung mit den gemäß Ziffer 1 ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern nicht erreicht werden kann, können landesspezifische Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften eingerichtet werden.“ (KMK 2013c)

⁹ Ebenfalls eine Gleichstellung des ersten Studienabschlusses mit dem Ersten Staatsexamen erfolgt in Hessen, dem Saarland und Thüringen. In diesen Bundesländern ist die Gleichstellung allerdings nicht die alleinige rechtliche Grundlage der Möglichkeit der Einstellung in den Vorbereitungsdienst, obwohl sie theoretisch ausreichend wäre.

¹⁰ Vgl. zur rechtlichen Regelung des Quer- und Seiteneinstiegs in den einzelnen Bundesländern Anhang I.

nem Nachrückverfahren diejenigen Plätze an Quereinsteigende zu vergeben, die nicht durch Bewerbungen von Personen mit Erstem Staatsexamen besetzt werden können. Für den Seiteneinstieg wiederum *müssen zusätzliche Ausbildungsplätze an den Studienseminaren* geschaffen werden. Zusätzlich bedarf der Seiteneinstieg eigentlich zumindest zum Teil eines eigenen Ausbildungskonzeptes (vgl. dazu Kapitel 2.4 & 3).

2.3 Funktion und Zielgruppe verschiedener Maßnahmen

Bei der Entscheidung für den Quer- und/oder den Seiteneinstieg zur Bewältigung eines festgestellten Lehrkräftemangels sind darüber hinaus Überlegungen hinsichtlich der Funktion der verschiedenen Möglichkeiten sowie der Zielgruppen anzustellen. So ist der Seiteneinstieg ein Instrument zur gezielten und akuten Bedarfsdeckung, der Quereinstieg dagegen eher ein mittelfristiges Instrument, das angesichts der günstigeren Ausbildungssituation einen höheren Qualifizierungsgrad erwarten lässt. Aber auch den Seiteneinstieg kann man durch hohe Zugangsvoraussetzungen und ein relativ individuelles Qualifizierungsprogramm zu einem hochwertigen Bedarfsdeckungsinstrument ausgestalten.

Der Seiteneinstieg ist attraktiv für Personen, die bereits fest im Berufsleben verankert sind, eine Familie zu versorgen haben und deshalb auf ein geregeltes Einkommen in einer gewissen Höhe angewiesen sind bzw. die einen einmal erreichten Lebensstandard nicht aufgeben wollen. Der Quereinstieg (oder ein universitäres Qualifikationsprogramm) ist dagegen tendenziell eher eine Option für Menschen, die entweder (noch) keine Familie zu versorgen haben, oder die familiär oder in anderer Weise finanziell abgesichert sind, darüber hinaus für Menschen, die noch nicht lange im Beruf stehen, dort evtl. noch nicht richtig Fuß gefasst haben und sich noch einmal zwei bis drei Jahre mit einem relativ niedrigen Lebensstandard arrangieren können (vgl. zur Zielgruppe ausführlicher Kapitel 5).

2.4 Quer- und Seiteneinstiegsprogramme der deutschen Bundesländer

Wir beschränken uns in der Analyse auf allgemeinbildende Schulen, da im berufsbildenden Bereich wiederum Spezifika berücksichtigt werden müssten, die an anderer Stelle in der Forschung bereits bearbeitet wurden.¹¹ In einigen Bundesländern sind einst etablierte Programme derzeit nicht aktiv (z.B. der Seiteneinstieg in Hessen oder der Quereinstieg in Bayern), es besteht aber weiterhin die formale Möglichkeit des Quer- und/oder Seiteneinstiegs. Um die Untersuchung so aktuell und umfassend wie möglich zu gestalten, beschreiben wir alle formal (d.h. rechtlich) *möglichen* Qualifizierungsmaßnahmen mit Stand Juli 2014. Untersucht wurden die Qualifizierungen anhand der folgenden Merkmale:

¹¹ Vgl. z.B. Schmeer 2003; o.A. 2003.

Zugangsvoraussetzungen / Qualifikation der Bewerberinnen und Bewerber

- Abschlüsse
- Ableitbarkeit eines Faches / zweier Fächer
- Berufserfahrung
- pädagogische Erfahrungen
- Abschlussnote

Auswahlverfahren

- Eignungsprüfung / Vorstellungsgespräch
- individuelle Qualifikationsauflagen

Programm

- Status während und nach der Ausbildung*
- inhaltliche Ausgestaltung
- Umfang des selbstständig zu leistenden Unterrichts*
- Abschluss*

*nur Seiteneinstieg

Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen werden (bzw. wurden) bundesweit relativ flächendeckend praktiziert und häufig auch innerhalb eines Bundeslandes miteinander kombiniert (vgl. Abbildung 1). So ist der Quereinstieg für allgemeinbildende Schulen in zwölf Bundesländern formal möglich, der Seiteneinstieg in elf Bundesländern. Eine Kombination aus beiden Maßnahmen wird (oder wurde zumindest zeitweise) in neun Bundesländern angeboten. In nur zwei Bundesländern sind keine derartigen Maßnahmen zu finden – in Sachsen-Anhalt und in Thüringen. Letzteres offeriert jedoch sowohl Quer- als auch Seiteneinstiegsmöglichkeiten für berufsbildende Schulen. In Sachsen sind die jeweiligen Maßnahmen zum Zeitpunkt der Erhebung noch in Planung.

Quereinstieg

Zugangsvoraussetzung für den Quereinstieg ist zumeist ein universitärer Abschluss mit einer Regelstudienzeit von mindestens neun Semestern. Zum Teil wird die Mindestregelstudienzeit an die des jeweiligen Lehramtes gekoppelt (z.B. Bayern). In Bremen und Schleswig-Holstein wird auch ein Fachhochschulmaster akzeptiert, wenn der Studiengang akkreditiert ist. In Schleswig-Holstein genügt für die Mittelschule und die Grundschule theoretisch auch ein Bachelor-Abschluss – in der Praxis wird davon jedoch abgesehen.

Aus dem Studienabschluss müssen sich üblicherweise zwei Unterrichtsfächer ableiten lassen, das zweite Fach dabei auf sehr unterschiedlichem Niveau. Ausnahmen bilden das Saarland¹² und Schleswig-Holstein.¹³ Rheinland-Pfalz macht eine Ausnahme für die Fächer Kunst und Musik, da sich aus den entsprechenden Studienabschlüssen (Diplom einer Kunst- oder

¹² Hier ist der Quereinstieg mit einem Fach möglich, in diesem Fall kann aber zusätzlich ein Erziehungswissenschaftliches Studium vorausgesetzt werden.

¹³ Nachqualifikation im zweiten Fach möglich.

Musikhochschule) in der Regel kein zweites Fach ableiten lässt und man diese Zielgruppe mit einer solchen Voraussetzung ausschließen würde (zur Ableitung von Unterrichtsfächern s. Kapitel 5.4).

Einige Bundesländer knüpfen die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst an weitere Bedingungen (vgl. Tabelle 1). Bayern hält sich die Option, Berufserfahrungen vorzusetzen, im Sinne von Einzelfallentscheidungen offen. In Hamburg werden Berufserfahrungen und pädagogische Erfahrungen im Umfang von insgesamt fünf Jahren vorausgesetzt. In Hessen werden schulartabhängig Mindestnoten für den ersten Studienabschluss festgelegt.

Abbildung 1 – Übersicht über die Verbreitung des Seiten- und Quereinstiegs in den Bundesländern

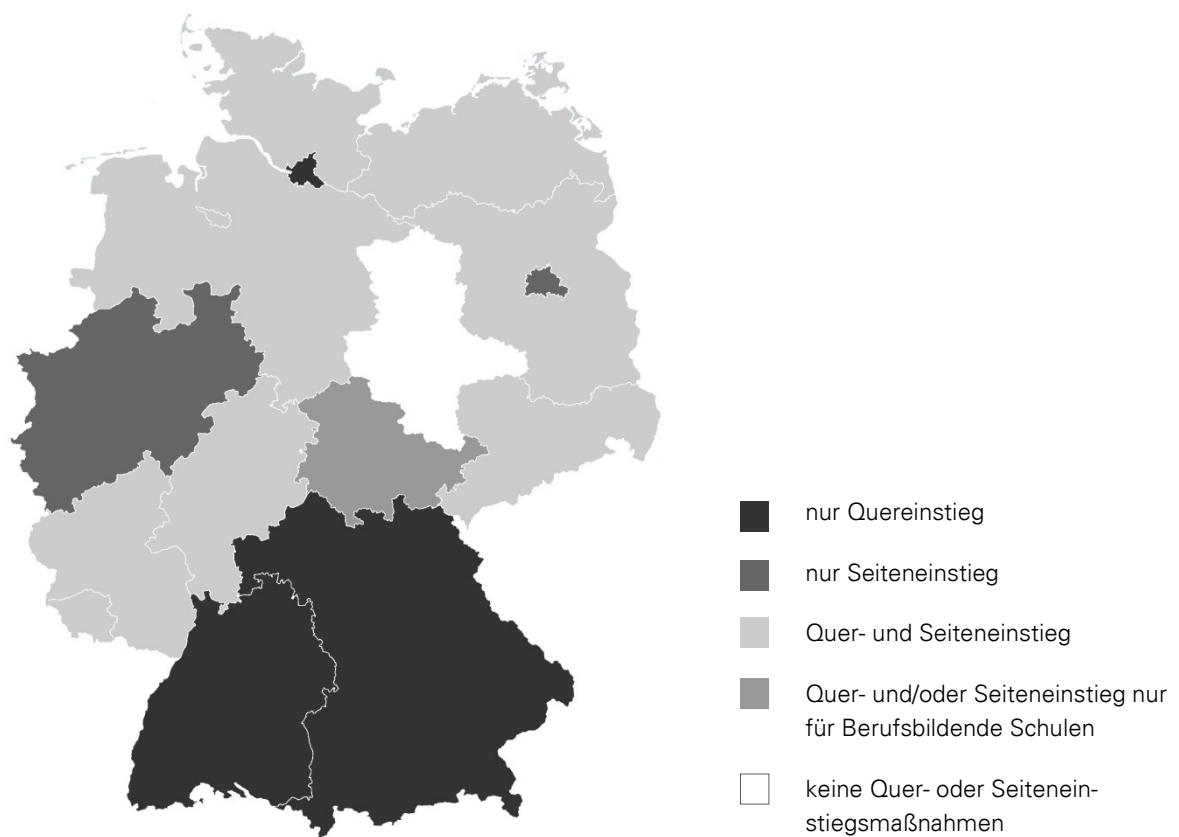


Tabelle 1 – Zusätzliche Einstellungsvoraussetzungen

	Berufserfahrung	Pädagogische Erfahrung	Abschlussnote	Eignungsprüfung (E) / Vorstellungsgespräch (V)	Qualifikationsauflagen	Sonstiges
Baden-Württemberg	[nur für BBS]		[nur für BBS]			
Bayern	kann				möglich	möglich: Ergänzungsprüfung Erziehungswissenschaft/ Didaktik o.ä.
Brandenburg					möglich	
Bremen*				E angedacht		
Hamburg	ja (ca. fünf Jahre Berufs- <u>und</u> päd. Erfahrung)			[E nur für BBS]		beamtenrechtliche Voraussetzungen; Alter: höchstens 42
Hessen*			mind. "befriedigend"; GY: mind. "gut"	[E nur für BBS]		
Niedersachsen*				V	ja	
Rheinland-Pfalz*				freiwillige E (Hospitation empfohlen)		beamtenrechtliche Voraussetzungen
Saarland						möglich: EW-Studium (wenn nur ein Fach)
Schleswig-Holstein*	[nur für BBS]				möglich (2. Fach)	
Thüringen (nur BBS)	[nur für BBS]					beamtenrechtliche Voraussetzungen

Abhängig von den mitgebrachten Voraussetzungen formulieren einige Bundesländer für die Quereinsteigenden weitere Qualifikationsauflagen. Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, dass in bestimmten Bereichen bei den Einstellungsvoraussetzungen (kleinere) Abstriche gemacht werden können und so eine breitere Zielgruppe zur Verfügung steht.

Eignungsprüfungen gibt es im Falle des Quereinstiegs und für allgemeinbildende Schulen *nicht*. Bremen führt diese nach guten Erfahrungen mit der Eignungsprüfung für den Seiteneinstieg derzeit auch für den Quereinstieg ein. Das so positiv bewertete Instrument zur Eig-

nungsfeststellung besteht aus einer Hospitationswoche in einer Schule mit einem daran anschließenden eigenen Unterrichtsversuch, der von der Schulleitung zusammen mit dem Bewerber oder der Bewerberin ausgewertet wird. Die Erfahrung in Bremen zeigt, dass, sollte nach dieser Woche eine negative Beurteilung durch die Schulleitung erfolgen, oft auch die Bewerberin bzw. der Bewerber aufgrund falscher Vorstellungen vom Beruf von selbst ausscheidet – dieses Vorgehen bewirkt also eine Selbstselektion. Eine solche Intention verfolgt wohl auch das Land Rheinland-Pfalz, wenn es zur Bewerbung auf freiwilliger Basis einige Hospitationsstunden vor der Berufsentscheidung empfiehlt. Eine weniger herausfordernde Variante von Eignungsprüfungen stellen Vorstellungsgespräche dar – im Falle des Quereinstiegs werden sie nur in Niedersachsen geführt.

Insgesamt kann man bezüglich der Zugangsvoraussetzungen feststellen, dass „weiche“ Zugangskriterien in Form einer Eignungsfeststellung in irgendeiner Form kaum Eingang in die Zulassungskriterien gefunden haben. Auch Berufserfahrungen oder pädagogische Erfahrungen werden für allgemeinbildende Schulen so gut wie nie vorausgesetzt. Die Bewerbung erfolgt in der Mehrzahl der Fälle über das reguläre Zulassungsverfahren für den Vorbereitungsdienst. Die Auswahlverfahren (Eingliederung von Quereinsteigenden in die Ranglisten) sind größtenteils leider nicht transparent. In einigen Bundesländern wird der Quereinstieg nur zugelassen, wenn mehr Ausbildungsplätze als Bewerbungen zur Verfügung stehen. Das setzt wiederum einen fachunabhängigen Mangel für die Schulart oder eine nach Fächern quotierte Auswahlpraxis voraus. Das Problem stellt sich nicht, wenn vor der Bewerbung der Studienabschluss mit dem Ersten Staatsexamen gleichgestellt wird.

Inhaltlich absolvieren Quereinsteigende in den meisten Bundesländern den regulären Vorbereitungsdienst und sind bereits in der Ausbildungsphase von den regulären Lehramtsabsolventinnen und -absolventen formal nicht mehr unterscheidbar. In Brandenburg und Rheinland-Pfalz ist der Vorbereitungsdienst für Personen, die einen Quereinstieg wählen, sechs Monate länger als für reguläre Lehramtsabsolventen und -absolventinnen. In Brandenburg bedeutet das lediglich mehr begleitete Praxis, in Rheinland-Pfalz wird der Erwerb von bildungswissenschaftlichen Grundkenntnissen im ersten Halbjahr erwartet, was in einer Prüfung nachgewiesen wird, außerdem werden zusätzliche Veranstaltungen am Studienseminar in einem Umfang von insgesamt 14 Ausbildungseinheiten à 90 Minuten angeboten. Niedersachsen bietet zusätzliche Veranstaltungen für den Quereinstieg innerhalb und außerhalb der Studienseminare in uns nicht bekanntem Umfang an. In Bremen werden diejenigen Quereinsteigerinnen und -einsteiger, deren Leistungsentwicklung unterdurchschnittlich ist, mit zusätzlicher Beratung und Betreuung unterstützt.

Der Quereinstieg ist, was die Struktur der Ausbildung angeht, relativ voraussetzungsarm, da die daran Teilnehmenden in den regulären Vorbereitungsdienst integriert werden. Voraussetzung für die Implementierung eines solchen Instruments ist auf der einen Seite die Anfertigung einer fächer- und schulartspezifischen Bedarfsprognose durch das jeweilige für die Schulbildung zuständige Ministerium, die die legitimatorische Grundlage für den Quereinstieg bildet. Zudem müsste ein transparentes Auswahlverfahren geschaffen werden. Möglicherweise könnte ein gewisses Kontingent an Ausbildungsplätzen für Bedarfsfächer vorbe-

halten werden. Die rechtliche Grundlage ist in Sachsen mit der Änderung von § 4 Abs. 1 LAPO II geschaffen worden, durch die die Zulassung von Bewerberinnen und Bewerbern ohne Erstes Staatsexamen unter der Bedingung des zuvor festgestellten Bedarfs ermöglicht wird.

Seiteneinstieg

Die Variationsbreite der verschiedenen Maßnahmen ist in Bezug auf den Seiteneinstieg wesentlich größer als beim Quereinstieg. Die Bandbreite reicht vom berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ohne Abweichungen von der regulären Ausbildung über reduzierte bzw. ergänzte Varianten des Referendariats bis hin zu zielgruppenspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen, die aber eher eine Ausnahme bilden. In Verbindung mit den ebenfalls breit variierenden Zugangsvoraussetzungen streut auch der erreichbare Qualifikationsgrad erheblich.

Der typische Seiteneinstieg lässt sich so beschreiben: Die Bewerberinnen und Bewerber werden befristet oder unbefristet voll eingestellt (Teilzeitregelungen sind in Ausnahmefällen möglich), erhalten eine Reduzierung ihres Lehrdeputats von ca. fünf bis sieben Stunden (zum Teil auch höhere Reduzierungen im ersten Jahr oder zumindest Halbjahr) und durchlaufen die Veranstaltungen der Studienseminare für den Vorbereitungsdienst des jeweiligen Lehramts (manchmal reduziert oder aber ergänzt um Veranstaltungen für Seiteneinsteigende). Am Ende wird in einer Prüfung, die inhaltlich dem Zweiten Staatsexamen ähnelt, die Lehrbefähigung festgestellt. Nicht selten wird eine Probezeit verordnet oder eine Leistungsfeststellung nach einem Jahr durchgeführt. Die Programme der Bundesländer unterscheiden sich zwar in einzelnen Merkmalen, in ihrer Struktur sind sie sich aber sehr ähnlich bzw. gibt es nur zwei Programme, die sich weiter von dieser Struktur entfernen: Im Folgenden sollen einige dieser Merkmale und ihre Spannweite kurz umrissen werden. Anschließend werden wir kurz auf die beiden genannten Programme eingehen, die dem typischen Spektrum weniger entsprechen.

Status während und nach der Ausbildung

Lehrkräfte, die mittels Seiteneinstieg in den Beruf eintreten konnten, werden entweder befristet mit der Zusage der unbefristeten Weiterbeschäftigung nach Beendigung der pädagogischen Qualifikation oder unbefristet mit einer auflösenden Bedingung (ggf. mit Probezeit) eingestellt. In Niedersachsen ist auch eine Verbeamtung auf Widerruf für die Dauer der Ausbildung möglich. In Berlin und Brandenburg wird die unbefristete Einstellung zur Bedingung für die Teilnahme an der pädagogischen Weiterqualifizierung gemacht.¹⁴ Die Teilnehmenden einer solchen pädagogischen Zusatzqualifikation erwerben entweder – im Falle eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes – das Zweite Staatsexamen oder einen dem Zweiten Staatsexamen gleichgestellten Abschluss, in Mecklenburg-Vorpommern ein Fortbildungszertifikat. In Niedersachsen wird keine Prüfung durchgeführt, sondern lediglich durch

¹⁴ Implizit bedeutet das, dass man Lehrkräften mit befristeten Arbeitsverträgen systematisch den Weg in eine dauerhafte Anstellung und auch die Möglichkeit einer Weiterqualifizierung verwehrt.

die zuständige Behörde die Bewährung festgestellt. Auch der „Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung in den Schuldienst“ in Nordrhein-Westfalen wird nicht durch eine Prüfung abgeschlossen, sondern lediglich die Teilnahme an der pädagogischen Schulung bescheinigt – mit dieser ist keine Lehrbefähigung verbunden, sondern lediglich die unbefristete Einstellung in den Schuldienst möglich.¹⁵ In jedem Fall einer dieser Varianten der pädagogischen Qualifizierung erfolgt für die Lehrkräfte im Seiteneinstieg nach deren Abschluss eine unbefristete Weiterbeschäftigung, in einigen Bundesländern sogar die Verbeamtung. Die so gewonnenen Lehrkräfte bleiben damit dauerhaft im System. Eine Anerkennung des ersten Studienabschlusses als Erstes Staatsexamen erfolgt nur in Berlin, wodurch dort der Zugang zum berufs begleitenden Vorbereitungsdienst eröffnet wird.

Zulassungsvoraussetzungen

Die Zulassungsvoraussetzungen für den Seiteneinstieg ähneln jenen für den Quereinstieg, streuen aber breiter. Zumeist muss auch hier ein universitärer Abschluss mit einer Regelstudienzeit von mindestens acht Semestern nachgewiesen werden, aus dem sich zwei Fächer ableiten lassen. Allerdings macht man hier zum Teil Abstriche. So kann in Einzelfällen ein Bachelor-Abschluss als ausreichend für die Primarstufe¹⁶ und die Sekundarstufe I an Haupt- und Realschulen anerkannt werden; auch die Einstellung mit nur einem Fach sowie weitere Ausnahmeregelungen sind häufiger möglich als beim Quereinstieg. Zudem werden Fachhochschulabschlüsse häufiger akzeptiert und in einem Fall (Mecklenburg-Vorpommern) ist sogar ausnahmsweise die Einstellung ohne Hochschulabschluss möglich.

Die für den Seiteneinstieg vorausgesetzten Abschlüsse lassen sich wie folgt klassifizieren:

A. schulartunabhängig

1. Universitätsabschluss > BA

Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (Variante: OBAS), Saarland, (Mecklenburg-Vorpommern), (Nordrhein-Westfalen [Variante: pädagogische Schulung])

2. Universitätsabschluss > BA oder akkreditierter FH-Master

Schleswig-Holstein

B. schulartabhängig gestuft

1. Universitätsabschluss > BA, BBS auch FH-Abschlüsse

Brandenburg, Bremen

2. Abschlüsse gestuft nach Schularten („niedere“ auch FH-Abschlüsse und/oder BA möglich)

Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz

¹⁵ Das hat auf jeden Fall Einfluss auf die spätere tarifliche Einstufung (vgl. Tresselt, 2013). Wir haben das nicht für alle Bundesländer erhoben bzw. sind die Daten auch nicht in jedem Fall zugänglich. Es ist aber davon auszugehen, dass die Einstufung umso gefährdeter ist bzw. niedriger ausfällt, je weiter sich der Abschluss formal vom Zweiten Staatsexamen entfernt.

¹⁶ Für den Primarbereich wird der Seiteneinstieg aber derzeit nur in Sachsen angeboten.

Auf den ersten Blick nicht in dieses Schema scheinen die von Walm und Wittek (vgl. 2013, 62) „pädagogische Schulungen“ genannten Varianten des Seiteneinstiegs zu passen, wie sie in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern praktiziert werden. In Nordrhein-Westfalen wird die Zielgruppe für den sogenannten Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung in den Schuldienst definiert als diejenigen Personen, die die Voraussetzungen für den Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Ausbildung nicht erfüllen. Allerdings sind hier wohl in erster Linie Abstriche beim zweiten Fach bzw. die Einstellung mit und Weiterqualifizierung in nur einem Fach gemeint. In Mecklenburg-Vorpommern werden die Zulassungsvoraussetzungen wie folgt festgelegt:

„Eingestellt werden können: [...] Hochschulabsolventen, deren fachliche Qualifikation sich mindestens auf ein Unterrichtsfach erstreckt, und [...] ausnahmsweise andere Seiteneinsteiger, wenn die Ausbildung und bisherige Berufserfahrung eine ausreichende fachliche Grundlage für die Tätigkeit in mindestens einem Unterrichtsfach sind.“¹⁷

Der Regelfall ist also auch hier ein geeigneter Hochschulabschluss, der aller Wahrscheinlichkeit nach kein Bachelor ist, da 2002 der Bologna-Prozess noch nicht abgeschlossen war. In beiden Varianten wird mit Ausnahmen hantiert, im Wesentlichen werden aber Abstriche bezüglich der Ableitbarkeit eines zweiten Faches gemacht, weswegen beide Programme unter Vorbehalt in die Gruppe A.1 (s. oben) eingeordnet wurden.

Insgesamt werden die Zugangsvoraussetzungen für den Seiteneinstieg im Durchschnitt entweder gleich oder sogar etwas höher angesetzt als beim Quereinstieg,¹⁸ indem bei ähnlichem Abschlussniveau zusätzliche Voraussetzungen definiert werden, wie z.B. der Nachweis von Berufserfahrungen und/oder das Absolvieren eines Vorstellungsgesprächs oder einer Eignungsprüfung. Pädagogische Erfahrungen werden dagegen auch beim Seiteneinstieg eher selten vorausgesetzt, als notwendige Bedingung nur in Brandenburg. Dort wiederum ist die Besonderheit, dass als pädagogische Erfahrungen genuin schulische Unterrichtserfahrungen – „eine mindestens sechsmonatige erfolgreiche Tätigkeit als Lehrkraft in der dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulstufe“ und der Nachweis der Teilnahme „an geeigneten pädagogischen Fortbildungen“ (§ 3 Abs. 1 BVorbDV) – vorausgesetzt werden. Damit wird dem Seiteneinstieg ein Direkteinstieg vorgeschaltet und ein Teil der für die Professionsentwicklung so wichtigen Berufseinstiegsphase (vgl. dazu den folgenden Abschnitt zum „Direkteinstieg“ und Kapitel 3.3) ohne begleitende Qualifizierung absolviert.

In einigen Fällen (z.B. Berlin und Schleswig-Holstein) wird vorausgesetzt, dass das im Erststudium studierte Hauptfach ein Mangelfach im jeweiligen Bundesland ist, es genügt also nicht, wenn sich ein Mangelfach als zweites Fach aus dem Studienabschluss ableiten lässt.

¹⁷ Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Seiteneinsteiger) in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Oktober 2002; Mittl.bl. BM M-V S. 731.

¹⁸ Verglichen wurden hier die Bundesländer, die für allgemeinbildende Schulen beide Einstiegsvarianten anbieten.

Organisation und Inhalte

Die organisatorische Vielfalt der Programme reicht vom berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst über inhaltlich dem Vorbereitungsdienst entsprechende Zusatzausbildungen, die formal aber kein Vorbereitungsdienst sind, bis hin zu relativ zielgruppenspezifisch gestalteten Ausbildungsprogrammen. Den Extremfall bildet dabei der Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Fortbildung in Mecklenburg-Vorpommern: eine einjährige Intensivausbildung, die komplett aus Veranstaltungen besteht, die speziell für Seiteneinsteigende konzipiert sind.

Die schulpraktische Ausbildung im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst sieht zwar in der Regel die Benennung eines Mentors bzw. einer Mentorin an der Schule vor, ggf. sogar eine Ausbilderin bzw. einen Ausbilder je Fach. Zum Teil wird hier aber in den entsprechenden Verordnungen einiger Raum für Interpretation gelassen – ein Beispiel: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter [...] gewährleistet die Beratung und Begleitung der Lehrkraft in schul- und unterrichtsfachlichen Fragen durch die Schule.“ (§ 8 Abs. 3 BVorbDV Brandenburg) In anderen Fällen wird das Mentoring in den rechtlichen Grundlagen nicht erwähnt (z.B. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern), was diesen Punkt ebenfalls in die freiwillige Verantwortung der Schule verweist.

Ein wesentlicher Bestandteil des Vorbereitungsdienstes sind sowohl Hospitationen als auch begleiteter Unterricht. Diese Elemente der Ausbildung fehlen in den berufsbegleitenden Qualifizierungen häufig oder sind im Umfang stark reduziert, was angesichts der hohen Unterrichtsverpflichtungen (s. unten) nicht überrascht.

Zwei Programme, die nachfolgend vorgestellt werden sollen, weichen von der klassischen Struktur des Vorbereitungsdienstes ab und weisen eine zielgruppenspezifischere Ausrichtung auf:

Mecklenburg-Vorpommern: Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Fortbildung¹⁹

Die berufsbegleitende Fortbildung dauert ein Jahr, die theoretische Ausbildung erfolgt – wie sonst auch üblich – am Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.). Die Besonderheit ist hier, dass das komplette Ausbildungsprogramm in speziell für Seiteneinsteigende konzipierten Veranstaltungen angeboten wird; ergänzend können im Bedarfsfall die regulären Veranstaltungen der Studienseminare besucht werden. „Die Veranstaltungen sollen neben der konkreten inhaltlichen Ausrichtung Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch eröffnen und verstehen sich als ein den Unterricht begleitendes Unterstützungssystem.“ Abminderungsstunden sieht die Verordnung nicht vor, die theoretische Ausbildung erfolgt in der unterrichtsfreien Zeit und nur ausnahmsweise können die Teilnehmenden für Fortbildungsveranstaltungen vom Unterricht freigestellt werden. Die Seiteneinsteigenden werden durch regelmäßige Unterrichtsbesuche und Hospitationen (Kooperation zwischen L.I.S.A., Schulamt und Schulleitung) begleitet.

Als Fortbildungsziel wurde ein Katalog von zu erwerbenden Kompetenzen definiert. Diese Kompetenzen wer-

¹⁹ Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Seiteneinsteiger) in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Oktober 2002); <http://vorschriften.schulwesen-mv.de/?p=1016>.

den in den Seminaren des Landesinstituts theoretisch vermittelt, der Ausbildungsplan sieht weder Hospitationen im Unterricht erfahrener Lehrkräfte noch begleiteten Unterricht vor. Auch gibt es seitens der Schule keine gesetzliche Notwendigkeit, eine Mentorin bzw. einen Mentor zu benennen. Die Qualifizierung erfolgt in mindestens einer Fachdidaktik.

Die abschließende Prüfung ist ein 60-minütiges Kolloquium, dessen Inhalt eine gehaltene Unterrichtsstunde samt Planung sowie weiterführende didaktisch-methodische Fragen umfasst. Bei erfolgreichem Abschluss erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat und werden unbefristet weiterbeschäftigt.

Nordrhein-Westfalen: Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung in den Schuldienst

Diese einem klassischen Seiteneinstieg zur Seite gestellte Variante richtet sich vorrangig an Personen, aus deren Hochschulabschluss sich kein zweites Fach ableiten lässt. Die Lehrkraft in Ausbildung erhält für die Qualifizierung fünf Anrechnungsstunden; die Mentorin bzw. der Mentor, die bzw. der von der Schule bestimmt werden kann, kann eine Anrechnungsstunde geltend machen. Die Qualifizierung²⁰ erfolgt berufsbegleitend – zuständig ist das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) – und gliedert sich in eine zwei- bis dreimonatige Orientierungsphase und eine neunmonatige Intensivphase. Die Orientierungsphase ist der zielgruppenspezifische Teil der Ausbildung. Sie besteht aus einer dreitägigen Einführung vor dem Einsatz in der Schule (zwei Tage an der Schule, ein Tag am ZfsL) sowie nach Unterrichtsaufnahme vier halbtägigen Seminaren am ZfsL. Erst danach werden die Teilnehmenden im Zuge der Intensivphase in die regulären Strukturen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst eingegliedert.

„Der schulische Einsatz soll so erfolgen, dass die Einarbeitung in den Lehrerberuf durch die Konzentration auf die fachlichen Stärken der neuen Lehrkraft erleichtert wird. Dies bedeutet:

- Verzicht auf fachfremden Unterrichtseinsatz
- Unterstützung der Einarbeitung durch begleitende Maßnahmen wie den parallelen Einsatz mit erfahrenen Lehrkräften, Ermöglichung von Teamteaching, Organisation vielfältiger Hospitationsmöglichkeiten etc.
- Verzicht auf die Beauftragung mit Sonderaufgaben wie Klassenleitung, Betreuung von Laborräumen etc.
- Vermeidung eines Einsatzes, der die Kompetenz erfahrener Lehrpersonen erfordert, wie z.B. Einsatz in pädagogisch besonders schwierigen Klassen oder Kursen, alleinverantwortlicher Einsatz in integrativen Lerngruppen oder in Klassen des Abschlussjahrgangs etc.
- Vermeidung eines Einsatzes im Vertretungsunterricht.“²¹

Auf diese Weise wird ein Schutzraum aufgebaut – ähnlich wie für Referendarinnen und Referendare –, innerhalb dessen sich die Lehrkräfte ganz auf den Erwerb von Kernkompetenzen konzentrieren können.

Mit der berufsbegleitenden Ausbildung wird keine Lehrbefähigung erworben, d.h. eine Verbeamtung ist damit nicht möglich, aber eine unbefristete Tarifbeschäftigung.²²

In beiden Bundesländern stehen die hier vorgestellten Maßnahmen vermutlich im Kontext der Erschließung einer größeren Zielgruppe für den Seiteneinstieg – das betrifft speziell diejenigen Hochschulabsolventen und -absolventinnen, aus deren Abschluss sich nur ein Fach

²⁰ Ausführlichere Informationen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifikation unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Handreichung_PEinf.pdf, Zugriff am 10.07.2014.

²¹ Handreichung „Pädagogische Einführung in den Schuldienst“, wie Fn. 20.

²² s. http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Seiteneinstieg/Seiteneinstieg_Paedagogische_Einfuehrung/index.html, Zugriff am 10.07.2014.

ableiten lässt (vgl. dazu weiterführend Kapitel 5 zur Zielgruppenanalyse). Aber auch für zusätzliche Ausnahmeregelungen (z.B. Einstellung in den Schuldienst ohne Hochschulabschluss) geben sie Raum.

Dauer der Ausbildung

In Bezug auf die Dauer der Ausbildung streuen die vorhandenen Seiteneinstiegsprogramme wenig. Die Ausbildung dauert in der Regel ca. zwei Jahre, das Spektrum reicht von einem bis maximal drei Jahren. Längere Ausbildungszeiten von mehr als zwei Jahren werden nur veranschlagt, wenn die Möglichkeit der Nachqualifizierung in bestimmten Bereichen besteht (z.B. Hessen). Kürzere Ausbildungszeiten sind nur bei den sowieso aus dem Rahmen fallenden Modellen vorgesehen (vgl. die vorgestellten Modelle in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen), bei denen ein größerer Teil der Ausbildung konkret auf Seiteneinsteigende zugeschnitten ist.

Umfang des zu erbringenden selbstständigen Unterrichts

Seiteneinsteigende erhalten üblicherweise eine Ermäßigung auf ihr Stundendeputat, um Zeit für die theoretische Ausbildung zu haben. Hier lassen sich drei Typen der Reduzierung ausmachen.

- Typ 1: fester Stundensatz, gleichbleibend über die Dauer der Ausbildung (Ermäßigung zwischen fünf und sieben Stunden pro Woche je nach Bundesland)
Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (Variante Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung), Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen
- Typ 2: gestufte Unterrichtsverpflichtung (ansteigend, Umfang sehr verschieden)
Baden-Württemberg (8|10|18|18)²³, Bremen (12|18|20|18), Nordrhein-Westfalen (Variante OBAS) (ø -6), Schleswig-Holstein (15|15|16|16)
- Typ 3: keine Reduzierung
Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Insgesamt ist die Belastung der Seiteneinsteigenden durch eigenständig zu erbringenden Unterricht als relativ hoch einzuschätzen (vgl. dazu das folgende Kapitel zum Direkteinstieg).

Der Seiteneinstieg ist ein Instrument zur akuten Bekämpfung von Lehrkräftemangel. Die Seiteneinsteigenden stehen dem Schuldienst sofort mit in der Regel etwa drei Vierteln des vollen Lehrdeputats zur Verfügung, dafür müssen jedoch für die pädagogische Zusatzausbildung an den Studienseminaren Kapazitäten bereitgestellt und Strukturen geschaffen werden. Insgesamt legen unsere Experteninterviews nahe, dass der Seiteneinstieg aufgrund der sofortigen Einstellung als Tarifbeschäftigte für Interessierte gegenüber dem Quereinstieg

²³ Die Unterrichtsverpflichtung steigt halbjährlich. Beginnend mit 8 Stunden selbstständig zu leistendem Unterricht im ersten Halbjahr, steigt sie bis zum Ende der Ausbildung auf 18 Stunden an.

attraktiver ist (vgl. dazu auch die Ausführungen im Kapitel 5 zur Zielgruppenanalyse). Der Seiteneinstieg ist inhaltlich und organisatorisch voraussetzungsreicher als der Quereinstieg. Er ist gleichzeitig aber flexibler einsetzbar, kann ohne Bedarfsprognose legitimiert werden und bietet mehr Möglichkeiten für die inhaltliche Ausgestaltung. Allerdings ist der unmittelbare Einsatz von Personen ohne Lehramtserfahrung oder -qualifikation nicht nur für die entsprechenden Teilnehmenden eine große Herausforderung, sondern fordert auch von den Lehrkollegien ein erhöhtes Maß an Betreuungsbereitschaft und Fehlertoleranz (vgl. dazu die Erfahrungen von Seiteneinsteigenden in Kapitel 3).

Abgrenzungen

Von diesen gewissermaßen „klassischen“ Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen grenzen wir erstens die Einstellung in den Schuldienst ohne weitere Qualifizierung – im folgenden Direkteinstieg genannt – ab. Zweitens gab und gibt es eine Reihe von Modellprojekten und Pilotstudiengängen, die versuch(t)en, dem Quereinstieg eine universitäre pädagogische und fachdidaktische Ausbildung voranzustellen. Solche Modelle werden von uns unter dem Label Qualifizierter Quereinstieg (vgl. Schellack 2009, 127, Fn. 4) behandelt.

Direkteinstieg

Der Direkteinstieg ohne Qualifizierung ist zwar keine offizielle Verfahrensweise, wird aber – nachweisbar über Personen, die auf diese Art und Weise in den Schuldienst gelangt sind – eher vereinzelt, aber fortlaufend praktiziert. Allerdings geht der Einführung von Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen im Sinne von Qualifizierungsprogrammen häufig eine größere Zahl von Direkteinstiegen voraus. Zum Teil werden Direkteinsteigende noch nachträglich in Qualifizierungsprogramme integriert.

„Als das losging [mit den ‚wilden‘ Einstellungen], da haben wir gesagt, ‚So geht das nicht‘ [...] und hatten uns dann [...] darauf verständigt, wir machen jetzt [...] diese be-rufsbegleitende Ausbildung, und diese Menschen, die damit angefangen haben, die fädeln wir in diese Ausbildung mit ein, und insofern haben sie dann doch diese Aus-bildung genossen dennoch, sind aber später mit eingefädelt worden.“ (Interview Bil-dungsadministration)

Nichtsdestotrotz sind an einigen Schulen dauerhaft Personen beschäftigt, die nach einem Direkteinstieg mittlerweile viele Jahre im Schuldienst tätig sind, ohne je eine Qualifizierung erhalten zu haben (vgl. Kapitel 3, Interviewstudie mit Direkteinsteigenden).

Qualifizierter Quereinstieg

Die dem Qualifizierten Quereinstieg zugrundeliegende Idee besteht im Wesentlichen darin, auch beim Quereinstieg nicht auf die Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung zu verzichten, sondern deren fachdidaktische und pädagogische Anteile in komprimierter Form innerhalb eines möglichst kurzen Zeitraums annähernd vollständig zu vermitteln und so über ei-

nen alternativen Weg adäquat ausgebildetes Lehrpersonal in den Schuldienst zu bringen. Beispiele für diese Vorgehensweise sind:

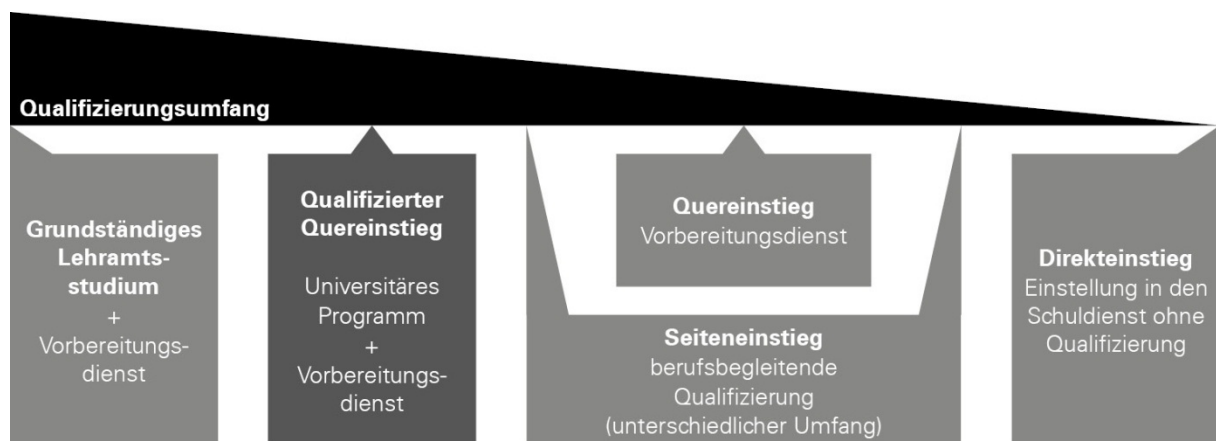
- Intensivstudiengang Schulpädagogik und Didaktik (Universitäten Göttingen und Lüneburg, ausgelaufen)
- Master Gymnasiales Lehramt (Universität Konstanz, Pilotphase bis 2015)
- Magister Lehramt (Universität Erfurt)

Auch das QUER-Programm an der TU Dresden wurde als ein Qualifizierter Quereinstieg konzipiert. Die so bezeichneten universitären Qualifizierungen orientieren sich jeweils stark an der standortüblichen regulären Lehramtsausbildung.

2.5 Parameter Qualifizierungsgrad und Qualifizierungsumfang

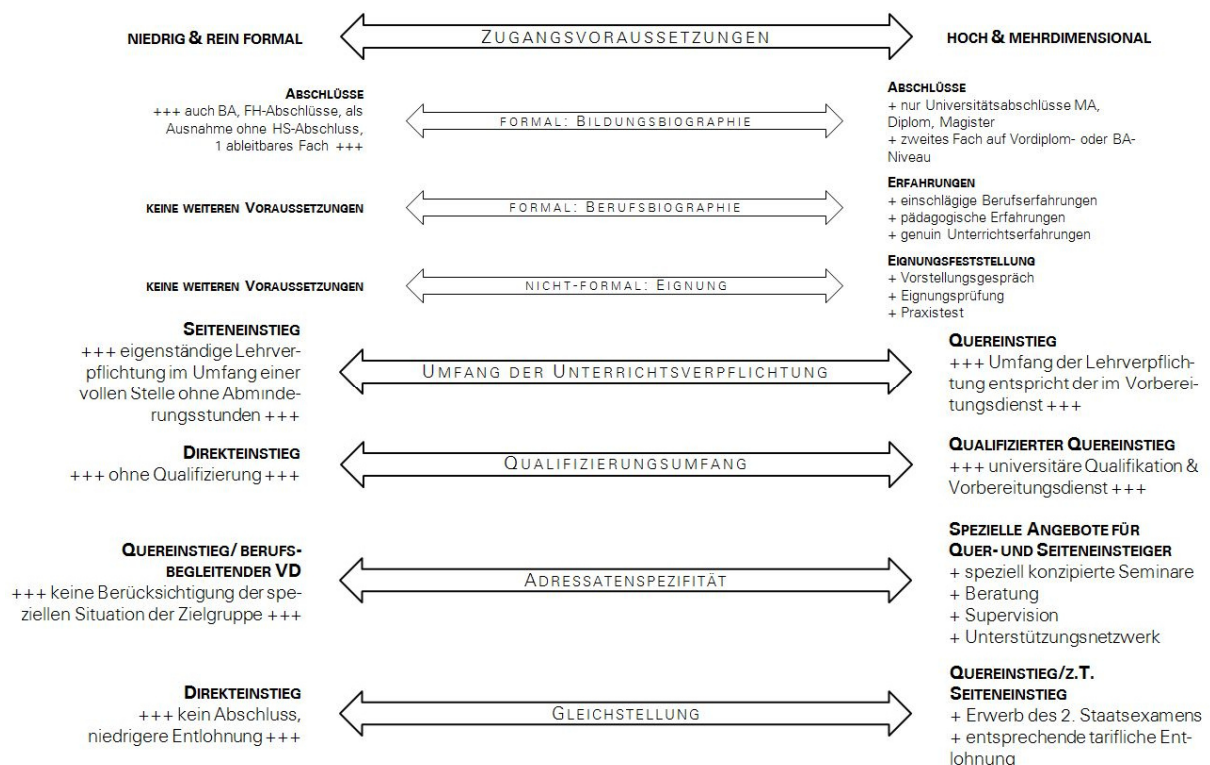
Die so identifizierten und systematisierten Formen des Einstiegs in den Lehrerberuf lassen sich, da im Durchschnitt lediglich Bestandteile der regulären zweiphasigen Lehramtsausbildung weggelassen werden, relativ leicht auf einem Kontinuum anordnen, das den Qualifizierungsumfang der Maßnahmen und Programme wiedergibt. Hier rangiert die klassische Lehramtsausbildung am oberen Ende der Skala, der Direkteinstieg ohne Qualifizierung an deren unterem Ende. Der klassische Quereinstieg wurde etwa in der Mitte des Kontinuums verortet, es fehlen die universitären Ausbildungsinhalte in Didaktik und Pädagogik sowie Teile der Fachausbildung. Der Seiteneinstieg ähnelt der Ausbildung im Quereinstieg inhaltlich, die Programme streuen aber breiter, zudem fehlen darüber hinaus auch häufig die begleiteten Praxisanteile des Vorbereitungsdienstes. Relativ weit oben im Kontinuum und nah an der regulären Lehramtsausbildung wurde der Qualifizierte Quereinstieg verortet. Die Inhalte der zweiten Phase der Lehrerbildung werden vollständig im Referendariat vermittelt, die der ersten Phase fast vollständig in den Bereichen Didaktik und Pädagogik, es fehlen lediglich Teile der Fachausbildung insbesondere im zweiten Fach, das in der Regel großzügiger abgeleitet wird.

Abbildung 2 – Qualifikationsgrad am Ende der Qualifizierung



Allerdings gibt der Qualifizierungsumfang den Qualifizierungsgrad am Ende der Ausbildung nur wieder, wenn man weitere Variablen vernachlässigt, die den Ausbildungserfolg beeinflussen können. Angefangen bei den Zugangsvoraussetzungen, die das Vorwissen der Teilnehmenden definieren, über die Ausbildungssituation in den Dimensionen eigenverantwortliche Unterrichtsverpflichtung und Adressatenspezifität sowie (als motivationaler Faktor) auch die Frage des formalen Abschlusses der Qualifizierung beeinflussen auf vielfältige Weise den Professionalisierungserfolg. Abbildung 3 gibt links jeweils die minimale und rechts die maximale in der Praxis vorfindbare Ausprägung der einzelnen Elemente wieder.

Abbildung 3 – Parameter für den Qualifizierungserfolg



Evaluation

Evaluationsergebnisse zu Seiteneinstiegsprogrammen sind im Prinzip kaum vorhanden. Schellack (2009, 129f.) gibt als Ergebnis eines Workshops des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. zum Thema „Quereinstiege in den Lehrerberuf“ eine Sammlung von Eindrücken wieder. Dort heißt es unter anderem:

„Anders als bei regulären Referendar(innen) werden bei den Quer- und Seiteneinsteiger(innen) kaum durchschnittliche Leistungen festgestellt. Ihre Leistungen im Referendariat werden entweder als ‚sehr gut‘ oder ‚sehr schlecht‘ wahrgenommen. Dies erklärt vermutlich die folgenden, widersprüchlichen Einschätzungen, dass Quer- und Seiteneinsteiger(innen) einerseits bei der Gestaltung ihres Unterrichts eine größere Probiertfreudigkeit zeigten, andererseits weniger Offenheit für die Beratung durch Fach-/Seminarleiter(innen). Sie werden einerseits als sehr kompetent in didak-

tischer Reduktion beschrieben, andererseits wird ihnen eine naive Sicht auf Didaktik und Methoden bescheinigt.“ (Ebd., 129)

Auch wenn diese Einschätzungen auf den subjektiven Wahrnehmungen der Workshopteilnehmenden beruhen, geben sie doch Hinweise, welchen Fokus eine Evaluation solcher Programme verfolgen könnte. In einer solchen müsste es darum gehen, Stärken und Schwächen dieser Gruppe zu identifizieren, um auf Grundlage dessen entscheiden zu können, in welchen Bereichen der Ausbildung Abstriche tatsächlich gerechtfertigt sind, in welchen vielleicht intensiver ausgebildet werden muss. Darüber hinaus sollten auch die Ansprüche von Erwachsenen an Fort- und Weiterbildung berücksichtigt werden (zu Lernvoraussetzungen vgl. Kapitel 6).

Eine Ausnahme hinsichtlich des generellen Fehlens von Evaluationsergebnissen bildet der Modellversuch „sqb“ (Seiteneinsteiger + Qualifizierung = Berufsschullehrer) der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Hier wurden zwischen 2001 und 2004 zwei unterschiedliche Verfahren miteinander verglichen und in ihrer Wirksamkeit evaluiert. Der Quereinstieg für Akademikerinnen und Akademiker ohne Unterrichtserfahrung in Brandenburg wurde einem Seiteneinstieg in Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes für Akademiker und Akademikerinnen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung in Mecklenburg-Vorpommern gegenübergestellt. Beide Varianten des Vorbereitungsdienstes wurden erweitert um einen Berufspädagogischen Ergänzungskurs (BPEK) mit gemeinsamem Rahmencurriculum in beiden Bundesländern, welcher sich hinsichtlich des Zeitvolumens in beiden Ländern unterschied und der ein zielgruppenspezifisches ergänzendes Angebot zu den beiden Qualifizierungskonzepten darstellte, wie es in der Regel nicht in diesem Umfang üblich ist. Evaluiert wurde allerdings nur der Berufspädagogische Ergänzungskurs als ein die üblichen Maßnahmen ergänzendes und flankierendes zielgruppenspezifisches Qualifizierungsangebot. Im Ergebnis stellen sich beide Varianten positiv dar.²⁴ Im Einzelnen wird vor allem der in Brandenburg gewählte kasuistisch-situative Ansatz, also eine nah an der Unterrichtspraxis ansetzende Vermittlung von Theorie, als sehr effektiv beschrieben (vgl. Kleinschmidt 2004, 31f.). Obwohl nicht Gegenstand der Evaluation, zeichnet sich das Zweifach, das aus dem Studienabschluss abgeleitet wird, als „Achillesferse‘ der Seiteneinsteiger“ ab (vgl. Schneider et al. 2004, 35). In beiden Bundesländern spielte die Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften, insbesondere von Mentorinnen und Mentoren, eine Rolle, basierend auf der bestätigten Annahme, „dass Seiteneinsteiger, die über eine mehrjährige einschlägige Berufspraxiserfahrung verfügen, aber in Bezug auf ihre berufspädagogischen Erfahrungen sich erst noch das Grundwissen aneignen müssen, *mentoriell anders zu begleiten* sind als grundständig fachwissenschaftlich und berufspädagogisch an der Universität in einem Lehr-

²⁴ „In den Erprobungen [...] wurde nachgewiesen, dass die Seiteneinsteiger/innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes durch den frühzeitigen, sehr intensiven und von allen Teilnehmer/innen positiv eingeschätzten Berufspädagogischen Ergänzungskurs und eigenes Engagement innerhalb weniger Monate Defizite im berufspädagogischen Wissen ausgleichen. (Fast) alle Seiteneinsteiger/innen eigneten sich im Berufspädagogischen Ergänzungskurs sichere und praxisrelevante berufspädagogische Grundlagen an. Einige Seiteneinsteiger/innen gehören zu den besten Absolventen des Vorbereitungsdienstes im jeweiligen Jahrgang. Der Notendurchschnitt der Abschlüsse entsprach insgesamt dem Durchschnitt der grundständig studierten Lehramtskandidaten.“ (Kleinschmidt 2004, 24) Ähnlich stellt sich das Ergebnis in Mecklenburg-Vorpommern dar (vgl. Schneider et al. 2004, 27).

amtsstudium ausgebildete Lehramtsanwärter“ (ebd., 34, Hervorhebung im Original). Für den Seiteneinstieg empfiehlt der Bericht des Landes Mecklenburg-Vorpommern zudem, die Reduzierung des Lehrdeputats über die Dauer der Ausbildung zu staffeln und die Unterrichtsverpflichtung langsam zu erhöhen (vgl. ebd., 31).

2.6 Zwischenresümee

Um dem Mangel an Lehrkräften akut bzw. auf Dauer begegnen zu können und das grundständig ausgebildete Lehrpersonal mittels flexibler Personalstrukturen aus Zusatzprogrammen ergänzen zu können, stehen mit Seiten-, Quer- und Direkteinstiegsmodellen diverse Möglichkeiten zur Verfügung, die sich insbesondere im Grad der Qualifizierung vor und während des beruflichen Einstiegs in das Lehramt unterscheiden. Während ein Direkteinstiegsmodell Lehrpersonal ohne formale Qualifikation vor die Schulklassen bringt, qualifizieren Seiteneinstiegsprogramme ihre Teilnehmenden in der Regel parallel zum bereits laufenden Einsatz als Lehrkraft weiter. Beim Quereinstieg werden die Kandidatinnen und Kandidaten zunächst nach formaler Prüfung in den Vorbereitungsdienst aufgenommen und werden erst danach in den Schuldienst eingestellt und mit selbstständigem Unterricht in größerem Umfang betraut. Der Qualifizierte Quereinstieg integriert zusätzlich zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst Elemente der universitären Phase der Lehramtsausbildung und vermittelt in Form intensiver Aufbau- bzw. Zusatzstudien grundlegende Kenntnisse der Bildungswissenschaften, Pädagogik und Fachdidaktiken. Diese dem grundständigen Lehramtsstudium am nächsten stehende Qualifikationsform ist jedoch von langfristigen Bedarfsprognosen abhängig und führt in Zeiten akuten Lehrkräftemangels aufgrund seiner längeren Dauer nur bedingt bzw. nur in Verbindung mit anderen Maßnahmen zu einer unmittelbaren Problemlösung.

Die Analyse der bislang bundesweit praktizierten Programme verdeutlicht die wesentlichen Variablen, die Einfluss auf den Parameter „Qualifizierungsgrad“ nehmen können: Zum einen kann der Zugang für Bewerberinnen und Bewerber bildungsbiografisch, berufsbiografisch und/oder mittels eines gesonderten Eignungstests kontrolliert werden. Eine Zulassungsbeschränkung nach rein formalen Kriterien erleichtert zwar das Auswahlverfahren; die Prüfung nichtformaler Kriterien in einem Gespräch oder einem Eingangspraktikum weist jedoch die Eignung für die Profession exakter nach.

Daneben erleichtern Mentoring-Programme und adressatenspezifisch ausgerichtete Programmstrukturen allen Beteiligten den Übergang in die reguläre Lehrsituation, erfordern aber wiederum mittel- bis längerfristige Vorbereitungen und eigens dafür angelegte Ausbildungsstrukturen. In der Praxis werden die verschiedensten Ausprägungsformen dieser Einflussgrößen oft relativ willkürlich miteinander verbunden und kombiniert.

Die Situation in Sachsen legt angesichts des umfangreichen und akuten Mangels eine parallele Implementierung eines Seiten- und (Qualifizierten) Quereinstiegs nahe. Der akute Lehr-

kräftebedarf spricht zum Teil für einen Seiteneinstieg; die Forderung der bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger nach einer Qualifizierung, die dem regulären Lehramtsstudium sehr nahe kommt, zielt jedoch vielmehr auf das Modell eines Qualifizierten Quereinstiegs.

Mit der Fokussierung der Variable „Adressatenspezifität“ und der entsprechend spezifischen Förderung von Teilnehmenden wäre es denkbar, unabhängig von der Wahl der Programmstruktur den Qualifikationsgrad eines Quer- oder auch eines Seiteneinstiegsprogramms zu erhöhen. Mit der Kombination einer universitären Phase vor und/oder während des Einsatzes in den Schulen, hohen Zugangsvoraussetzungen, der Anerkennung der früheren Ausbildung (im Sinne einer Bestenauslese) und einem angepassten Mentoring-Programm in den Schulen können durchaus neue Zielgruppen für den Lehrerberuf erschlossen und somit dazu beigetragen werden, die Schullandschaft langfristig und in einem positiven Sinne zu verändern.

3. Der Berufseinstieg von Direkteinsteigenden

3.1 Fragestellung und Beschreibung der Stichprobe

Der Direkteinstieg,²⁵ wie er in Kapitel 2 definiert worden ist, bildet im Spektrum der verschiedenen Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf eine Art ‚Negativfolie‘, vor der die Zweckmäßigkeit und Wirksamkeit zusätzlicher Qualifizierungsmaßnahmen auf Kosten der unmittelbaren Einsatzmöglichkeiten von unqualifizierten Lehrkräften zu diskutieren ist. Aus diesem Grund wurden im Zuge des QUER-Projekts leitfadengestützte Interviews mit Direkteinsteigerinnen und Direkteinsteigern in Sachsen geführt.

Im Mittelpunkt der Befragung stand die Frage, ob und wenn ja, welche Kompetenzdefizite beim Einstieg in die Lehrtätigkeit bestanden haben, ob und wie diese Defizite behoben werden konnten und wie die Befragten ihren beruflichen Erfolg seit dem Einstieg bewerten.

Den persönlich oder telefonisch geführten Interviews liegt ein Leitfaden zugrunde, der im Wesentlichen aus zwei Fragekomplexen besteht, die in chronologischer Reihenfolge zum einen die Zeit vor und unmittelbar während des Einstiegs und zum anderen die Berufseinstiegsphase thematisieren. Einerseits wollten wir damit eine grobe Berufsbiografie erfragen, um so den Qualifikationsgrad der Befragten schätzen zu können, auch interessierte uns, ob der Einstieg von irgendeiner Art von Qualifizierungsmaßnahmen begleitet wurde bzw. wird. Im zweiten Teil sollten die Probandinnen und Probanden innerhalb ihrer eigenen Relevanzstrukturen ihre Berufseinstiegsphase einschätzen und über die Probleme sprechen, die mit der Umorientierung verbunden waren.²⁶

Es wurden insgesamt acht Interviews geführt. Tabelle 2 gibt einen ersten Überblick über die Verteilung verschiedener Merkmale innerhalb der Stichprobe. Ergänzend werden Interviews aus der Interessentenstichprobe (vgl. Kapitel 5.3) herangezogen, die zwar mit anderem Fokus geführt wurden, aber in den Fällen, in denen die Befragten bereits im Schuldienst tätig sind, in Einzelaussagen dennoch aufschlussreich sind.

Zusammengenommen gibt die Stichprobe ein breites Spektrum an Lebensläufen und Einstiegsmöglichkeiten wieder, es sind abgesehen von Förderschulen alle Schularten vertreten,

²⁵ Die Begriffsverwendung in diesem Feld ist, wie bereits in Kapitel 2 erläutert, schwierig und nicht homogen. In diesem Kapitel wird in der Regel der Begriff Direkteinstieg verwendet, insofern er für die Befragten in der Mehrzahl die richtige Beschreibung ist. Geht es um Qualifizierungsmaßnahmen, die für diesen Personenkreis notwendig wären, weichen wir zum Teil auf den Begriff des Seiteneinstiegs aus, denn sofern berufsbegleitende Qualifizierungen den Einstieg in den Schuldienst begleiten, ist dieser treffender.

²⁶ Zum Erhebungsinstrument vgl. Anhang II.2.

das Einstiegsalter in den Schuldienst streut zwischen Anfang zwanzig und Anfang vierzig, die Zahl der Dienstjahre zwischen weniger als einem und mehr als 30 Jahren.

Tabelle 2 – Merkmalsverteilung in der Stichprobe

	LEA09	NDA07	NSE10	OLA 13	RCN03	RLE11	TEE23	TLE09
Geschlecht	w	w	w	w	m	m	w	m
Alter	54	ca. 55	ca. 35	ca. 40	ca. 25 - 30	ca. 40	45	ca. 50
Schulart	BBS	BBS	MS	BBS	GS	MS	GS	GY
Besonderheiten der Schule						Freie Schule		InternatsGY
im Schuldienst seit ... Jahren	16	> 30	< 1	7	< 1	1 zuerst in BB	2	> 20 zuerst in BAY
befristet angestellt	nein	nein	Unterrichtsgarantieprogramm	nein	Unterrichtsgarantieprogramm	nein	nein	nein
Einstieg Umfang	26 Std.	ca. 12 Std.	16 Std.	14 Std.	16 Std. jetzt 28 Std.	28 Std.	20 Std.	10 Std.
Qualifikation parallel zum Seiteneinstieg	Fachliches Fernstudium (selbstfinanziert)	Studium 2+2 Jahre = Fachstudium in der DDR	nein	nein	nein	nein	Ein Jahr Montessori-Ausbildung (selbstfinanziert)	nein
Pädagogische Vorbildung	Tätigkeit in der Erstausbildung und entsprechender IHK-Lehrgang	nein	Künstlerin mit Zusatzausbildung zur "Kreativpädagogin"	nein	Drei Jahre Trainer; sportpädagogische Anteile im Studium	WMA Uni → Erwachsenenbildung → Erstausbildung technischer Assistenten; keine didaktische Ausbildung	DDR: PiLei mit Fächern Dt, SU, Sport für Grundstufe, bis 1989; Drei Jahre Berufsausübung bis 1992	Nachhilfelehrer während des Studiums in einem Studienkolleg

Bis auf eine Person hat keine bzw. keiner der Befragten an einer dem Einstieg vorangehenden oder diesen begleitenden Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen. Erstere hat den Seiteneinstieg bereits 1979 in der DDR absolviert und parallel zur Tätigkeit an einer berufsbildenden Schule ein zunächst zweijähriges berufsbegleitendes Studium absolviert. Die Tatsache, dass darüber hinaus keiner bzw. keine der Befragten ein klassisches Quer- oder Seiteneinstiegsprogramm durchlaufen hat, versetzt uns in die Lage, beschreiben zu können, welche mit dem Direkteinstieg verknüpften Problemlagen besondere Qualifizierungsmaßnahmen legitimieren (dazu mehr in Kapitel 3.2). Zugleich können wir durch Rückbindung an Befunde der Professionsforschung zum Berufseinstieg von Lehrkräften (Kapitel 3.3) Vermutungsschlüsse ziehen, welche spezifische Ausbildungssituation geschaffen werden müsste und welche Ausbildungsinhalte für Seiteneinsteigende besonders wichtig wären. Schließlich

sollen Faktoren bestimmt werden, die eine erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs befördern oder verhindern können (Kapitel 3.4).

3.2 Probleme des Direkteinstiegs

Ein Direkteinstieg in den Schuldienst ohne eine vorgängige pädagogische Ausbildung ist für diejenigen, die ihn versuchen, mit großen Kraftanstrengungen verbunden.

„[E]s ist eben ein sehr anstrengender Weg. Der nicht so sein müsste.“ (LEA09)

Die Betroffenen müssen sich ein neues Berufsfeld erschließen, Routinen entwickeln und gleichzeitig vom ersten Tag an im Alltagsgeschäft bestehen können. Die von uns geführten Interviews zeigen das sehr eindrücklich. Fast alle Befragten berichten von einem großen Zeitproblem in der Berufseinstiegsphase. Vor allem für die Vorbereitung des Unterrichts wurde zum Teil sehr viel Zeit aufgewendet, aber auch die Einarbeitung in die organisatorischen Abläufe im Schulalltag stellt einen Zeitfaktor dar.

„Also die Vorbereitungen haben mir unheimlich viel Kraft abgefordert und viel, viel Zeit – ich hatte faktisch keine Freizeit mehr.“ (LEA09)

„Und ich hab da ordentlich gesessen – Tag und Nacht, sagen wir mal so. Und da hatte ich die Hälfte der Stunden voll. [...] Sagen wir mal, eine Stunde ordentlich vorbereitet: 3 Zeitstunden und Nachbereitung. Und da war es bei Weitem nicht so, wie man es haben wollte.“ (NDA07)

„Rein persönlich war ich total übermüdet. Ich wusste gar nicht, wann morgens und abends und nachts. Ich hab also die Tageszeiten durcheinander gebracht. Ich war vollkommen vom Tagesablauf überfordert. Familie und Beruf unter einen Hut zu bringen.“ (TEE23)

Die Entwicklung von Routinen und der damit zusammenhängende Erwerb einer gewissen Sicherheit in der Berufsausübung umfasste bei den einzelnen Befragten nach ihren eigenen Aussagen sehr Unterschiedlich lange Phasen. Genannt wurden Zeiträume von drei oder vier Monaten bis zu drei oder vier Jahren. Überraschenderweise nennen diejenigen Personen, die mit 100 Prozent Lehrverpflichtung eingestiegen sind (zwei Fälle), die kürzesten Zeiträume. Das ist angesichts der Fallzahl zwar kein generalisierbares Ergebnis, die Befragten können überdies sehr Unterschiedliches unter dem Ende ihrer Berufseinstiegsphase verstehen – von „ich komme einigermaßen klar“ bis „ich muss jetzt wirklich nichts mehr dazulernen“ – das lässt sich aus den Interviews nicht eindeutig herauslesen. Man könnte diese Aussagen aber zumindest als Indiz dafür sehen, dass jemand, der oder die mit voller Stundenzahl in den Schuldienst einsteigt, gezwungenermaßen schnell Routinen entwickelt, um im Alltag zu

bestehen. Welche Qualität des Unterrichts auf diesem Wege erreichbar ist, bleibt eine offene Frage, die die Befragten auch subjektiv nicht beantworten können.

„Also so wirklich selber eine Positionsbestimmung könnte ich eigentlich erst machen, wenn ich bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten hätte, von denen ich jetzt noch gar nichts ahne.“ (RLE11)

Da auch Befragte, die in Teilzeit in den Schuldienst eingestiegen sind, Zeit als ein wesentliches Problem identifizieren (z.B. NSE10, 16 Stunden pro Woche; NDA07, ca. 12 Stunden), liegt die These nahe, dass sich das Problem nicht allein aus der Anzahl der zu gebenden Stunden ergibt.

Eine Befragte, die mit hoher Stundenzahl eingestiegen ist, aber angibt, dass die Berufseinstiegsphase nach zwei Jahren noch nicht abgeschlossen sei (TEE23), erklärt z.B., keinerlei Hilfe aus dem Kollegium oder von der Schulleitung erfahren zu haben. Auch in den Aussagen der anderen Befragten spielt Hilfe aus dem Kollegium eine zentrale Rolle. Ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen eines Direkt- oder Seiteneinstiegs in den Schuldienst – so muss man daraus schlussfolgern – ist also das Schulklima, welches wiederum durch äußere Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Fungiert das Umfeld, vor allem das Kollegium, als ein Unterstützungsnetzwerk oder ist jeder Pädagoge ein Einzelkämpfer? Bestärkt wird der Zusammenhang dadurch, dass alle Befragten sowohl Hospitationen (in beide Richtungen) als auch Tipps durch die Kolleginnen und Kollegen als hilfreich einschätzen, wenn solche Hilfeleistungen stattgefunden haben, bzw. zu Protokoll gaben, dass sie sich eine solche Begleitung gewünscht hätten. Leider ist es kaum üblich, Direkt- oder Seiteneinsteigenden einen Mentor bzw. eine Mentorin zur Seite zu stellen, der oder die mit den entsprechenden Abminderungsstunden entlastet wird. So kommt es stark auf das Kollegium und dessen Bereitschaft zur Unterstützung an, und diese fällt offenbar sehr unterschiedlich aus und kann auch durch Zeitnot oder andere Begleitumstände verhindert werden. Mentorschaft ist im Zusammenhang mit dem Direkteinstieg ein eher inoffizielles Phänomen.

„Dort in der Schule dann hatte ich gar keine Anleitung [...] Ich fühle mich in dem Team total wohl, sonst hätte ich das Handtuch inzwischen geworfen, aber jeder ist ein Einzelkämpfer [...] Die Bereitschaft ist bei den Kollegen da, nur die Stunden sind ja nicht da. Wenn alle 26 Stunden drinnen sind, wer soll wen da mal beobachten im Unterricht?“ (LEA09)

„Was ich feststelle, dass die wenig Zeit haben. Die Kollegen haben selber ihre Vollzeitjobs, sind ein bisschen überarbeitet und so. Ich will die dann auch nicht belästigen. Das ist der Grund, weshalb ich da bin, damit die auch entlastet werden und nicht eben ausfallende Kunststunden ersetzen mit Deutsch oder Mathe.“ (NSE10)

„Also ich hatte einen Ansprechpartner, ich muss dazusagen, dass sich das nicht ganz so einfach gestaltet hat, weil ganz am Anfang hatte ich zwei Schulstandorte zu betreuen [...] Ich war an zwei Tagen immer an dem einem und an den anderen drei Ta-

gen immer an dem anderen Standort. Dabei von einer Mentorenschaft zu sprechen ist schwierig. Also ich habe dann auch Hospitationen gehabt und dass sich jemand reingesetzt hat bei mir und mir dann hinterher wertvolle Tipps gegeben hat, das war schon nicht schlecht. Das waren aber eher so punktuelle Geschichten.“ (RLE11)

„In der Schule hatte ich sofern am Anfang gar keinen Halt, weil Kollegen derselben Klassenstufe sich geweigert haben, mir zu helfen. Ich musste also erstmal selber reinrutschen, egal wie. Anregungen und Hilfen, die ich eingefordert habe, habe ich von den Kollegen aus der Klassenstufe nicht bekommen. Es gab eine Kollegin, die war eine Klassestufe weiter oben, die hat mir dann sehr viel Material gegeben, und dieses Phänomen ist heute zum Teil noch da. Dieses absolute Konkurrenzdenken. [...] Man geht auch gern in die Stunden rein und zu den Kollegen, wo man sagt, da kann man Anregungen bekommen, dann ist es ganz schwierig, weil das muss auch mit den Stunden kompatibel sein und das haut dann nicht ganz so hin. Und Freistellung, man geht halt mal einen ganzen Tag zu der Kollegin hospitieren, gibt es nicht.“ (TEE23)

Fasst man diese Aussagen zusammen, dann sieht es so aus, dass sich zwar in jeder Schule noch mindestens ein Kollege oder eine Kollegin finden lässt, der oder die bereit ist, zu helfen. Aber jede Lehrkraft macht das aus freien Stücken und zusätzlich zum eigenen Pensum. Angesichts der Tatsache, dass sich an vielen Schulen der Lehrkräftemangel bereits in einer hohen Auslastung der Kollegien niederschlägt, kann die Konsequenz nur lauten, dass für Direkt- und Seiteneinsteigende offizielle Betreuungsstrukturen geschaffen werden müssen. Gerade Aussagen wie

„Das Problem ist halt eben oftmals nur, dass ich halt nicht weiß, wo ich Rat brauche. Ich hab manchmal dann eben Unterricht, der blöd war, und weiß gar nicht, woran es lag.“ (NSE10)

legen nahe, dass gerade in den ersten Wochen oft und regelmäßig im Unterricht der Berufseinsteigenden hospitiert werden sollte. Andersherum sollten auch die Direkteinsteigenden die Möglichkeit haben, sich im Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen Anregungen zu holen, wofür Freistellungen bzw. Reduzierungen des Lehrdeputats notwendig sind – und zwar sowohl für die Direkt- oder Seiteneinsteigenden als auch für die Mentorinnen und Mentoren.

Zum Teil wünsch(t)en sich die Befragten selbst explizit eine berufsbegleitende Qualifizierung, auch weil sie merk(t)en, dass das ihren Arbeitsalltag erleichtern kann.

„Ich hatte weder die Didaktik noch die Methodik – ich hätte es buchstabieren können. Aber im Großen und Ganzen – das hat mir hinten und vorne gefehlt am Anfang. Das war schon nicht ganz so einfach.“ (NDA07)

„[Didaktisch-methodisch h]ätte ich mir von der sächsischen Bildungsagentur massive Hilfe gewünscht. So Einsteigerprogramme für die 1. Klasse mir in der 2. Klasse anzubieten, das passt einfach nicht. Und dann mache ich es eben so, wenn es heißt, Sie müssen zwei Weiterbildungen besuchen, dann geh ich eben zu einer Fortbildung, wo ein Buchverlag ein Buch anbietet, jetzt z.B. Ethik, und dann setze ich mich dort anderthalb Stunden rein und dann habe ich meine Weiterbildung, also eigentlich total sinnlos.“ (TEE23)

In anderen Fällen legen Aussagen zu den eigenen Defiziten und Lernweisen die Notwendigkeit einer auch theoretischen Ausbildung nahe.

„Ich lerne halt ganz viel über das Experiment am Schüler.“ (NSE10)

„Pädagogisch habe ich bestimmt einige Schnitzer gemacht. Also das denk ich mal bleibt wahrscheinlich nicht aus. [...] Das war teilweise katastrophal, aber der Mensch wächst mit seinen Aufgaben.“ (NDA07)

„Im Augenblick bin ich Autodidakt, das ist einfach so. [...] Ich habe auch schon bei anderen Kollegen hospitiert, wobei ich dann gemerkt habe, das ist genauso chaotisch – also muss es vielleicht so sein.“ (RLE11)

„In den ersten Jahren eigentlich nur ‚Learning by Doing‘.“ (TLE09)

Direkteinsteigende gehen als Berufsanfänger und -anfängerinnen in die Klasse, ohne über das Regelwissen zu verfügen, das Referendarinnen und Referendare in der Regel mitbringen und auf das diese in schwierigen Situationen zurückgreifen können. Sie erwerben fallbezogenes Wissen im Trial-and-Error-Verfahren, können diese Erfahrungen aber nicht theoretisch rückkoppeln. Das vordergründige Problem scheint dabei zu sein, dass sie zwar versuchen, das Unterrichtsgeschehen im Nachhinein zu reflektieren, dass ihnen aber die notwendigen Kenntnisse fehlen, um Probleme auf einer abstrakteren Ebene dingfest zu machen und so situationsübergreifende Handlungsmaximen daraus abzuleiten. Eine Probandin sagt sinngemäß, sie habe nun nach einigen Jahren alles einmal ausprobiert und hätte dadurch jetzt genug Handlungswissen (LEA09). Gerade diejenigen Befragten, die schon viele Jahre im Schuldienst beschäftigt sind, glauben, dass man vieles nur in der Praxis lernen kann:

„[D]as muss man einfach lernen, indem man es macht.“ (OLA13)

„[M]an lernt halt dadurch, dass man es immer wieder macht.“ (TLE09)

Das mag für diejenigen, die seit vielen Jahren im Schuldienst tätig sind, richtig sein. Sind Routinen einmal entwickelt, sind sie schwer zu verändern, und in der Masse des Erfahrungswissens hat sich sicher eine (mehr oder weniger) adäquate Form der Expertise entwickelt. Dennoch kann für diejenigen, die neu einsteigen, der Einstieg durch begleitende Quali-

fizierungsmaßnahmen erleichtert werden – und so schneller ein insgesamt höheres Qualitätsniveau erreicht werden. Auch die Literatur zum Berufseinstieg von Lehrkräften deutet in diese Richtung.

3.3 Die Entwicklung von Expertise in der Phase des Berufseinstiegs

In der Berufseinstiegsphase „bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungskompetenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, 128) Diese Aussage kann als ein umfassender Konsens innerhalb der Professionsforschung gelten. Der Fokus der Forschungen liegt vor allem auf der Metamorphose des im Studium erworbenen und größtenteils theoretischen Wissens in ein praxistaugliches pädagogisches Handlungswissen und der Entwicklung eines „gefestigte[n] pädagogische[n] Selbst- und Rollenverständnis[ses]“ (Janowski 2011, 69) im Sinne der kontinuierlichen Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten junger Lehrpersonen.

Gemessen an den Anforderungen des Berufs, die vielfältige Bereiche umfassen, der in der Zusammenschau aber v.a. das unmittelbare Reagieren auf nicht Vorhersehbares in den unterschiedlichsten Situationen von den Lehrkräften fordert, besteht auch ein Konsens darüber, dass Expertise im schulpädagogischen Bereich nicht aus der Anhäufung situativen Fallwissens entsteht. Professionalität in diesem Feld sei vielmehr „dadurch gekennzeichnet, dass wissenschaftlich generiertes Wissen als universalisiertes Regelwissen mit praktischem Handlungswissen als Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation als individuelle Lösung verknüpft wird“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, 300).

Die empirisch auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Klassifikationen der dem Lehrerberuf eigenen Entwicklungsaufgaben bzw. der in der Berufseinstiegsphase belastenden Anforderungen zeigen in allen relevanten Studien deutliche Übereinstimmungen (vgl. den Forschungsüberblick in Keller-Schneider 2010, 25ff.; Rothland/Terhart 2010, 803). Identifiziert werden unter anderem:

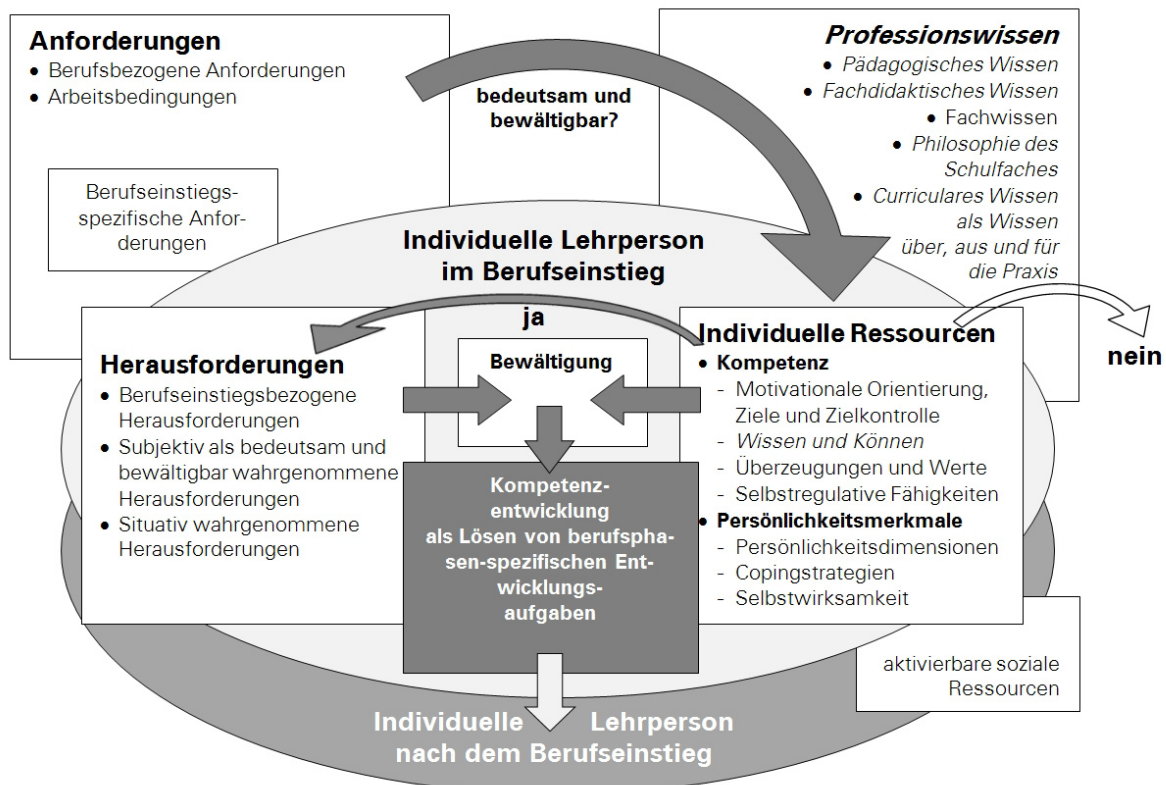
- Klassenführung, Herstellung von Disziplin,
- der Umgang mit Kollegium und Schulleitung,
- der hohe Zeitaufwand für Vorbereitungen,
- fachfremder Unterricht und
- Disziplinprobleme.

Die Direkteinsteigenden in unserer Interviewstudie berichten im Wesentlichen von denselben Problemen wie die regulär ausgebildeten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Das heißt nicht, dass es bezüglich der Qualifizierung von Lehrkräften ohne Lehramtsausbildung

keinen Handlungsbedarf gibt. Die Probleme ergeben sich in erster Linie aus den objektiven Anforderungen des Berufs, die für jede Lehrkraft (ob regulär ausgebildet oder nicht) dieselben sind. Auch für erfahrene Lehrkräfte, so zeigt Albisser (2009), stellen die identifizierten Anforderungen immer noch Herausforderungen und Belastungsfaktoren dar, wenn auch mit leicht verschobener Gewichtung. Der Unterschied zwischen Direkteinsteigenden und regulär ausgebildeten Berufseinsteigenden ist also nicht auf der Seite der Anforderungen, sondern auf der Ressourcenseite zu suchen. Wer kein Lehramtsstudium absolvierte, hat demzufolge oft Defizite im pädagogischen und didaktischen Bereich: Es fehlen unter anderem Planungswissen und diagnostisches Wissen.

Nach dem derzeit vorherrschenden Anforderungs-Ressourcen-Ansatz zur Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase vollzieht sich Kompetenzentwicklung im Annehmen einer aufgrund der verfügbaren Ressourcen bewältigbaren Herausforderung als dialektische Syntheseleistung, durch die das Professionswissen eine neue Stufe erreicht (vgl. Abbildung 4). Mit anderen Worten vollzieht sich die Entwicklung von Expertise in der Berufseinstiegsphase über die *Reflexion* der Unterrichtspraxis auf der Grundlage theoretischen pädagogischen und fachdidaktischen Wissens, sodass auf dieser Basis neue, situationsübergreifende Handlungsmaximen für das künftige Lehrerhandeln abgeleitet werden können. Die theoriegeleitete Reflexion von Unterrichtsprozessen ist nicht umsonst ein wesentlicher Bestandteil des Lehramtsstudiums.

Abbildung 4 – Rahmenmodell nach Keller-Schneider (2010: 113); angepasst an die Problematik des Direkteinstiegs



Die für Direkteinsteigende zu konstatierenden Defizite auf der Ressourcenseite (in der Abbildung kursiv hervorgehoben) stellen in der Folge ein ernstzunehmendes Problem für die Kompetenzentwicklung von Direkteinsteigenden dar.

Unsere Interviews zeigen sehr deutlich, dass die Direkteinsteigenden selten über ausreichende Reflexionspotenziale verfügen (s. oben, Kapitel 3.2). Sie können die Qualität des eigenen Unterrichts nicht einschätzen und sehen zum Teil auch in Hospitationen im Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen nur „Chaos“:

„Ich habe auch schon bei anderen Kollegen hospitiert, wobei ich dann gemerkt habe, das ist genauso chaotisch – also muss es vielleicht so sein.“ (RLE11)

Das zielgerichtete Beobachten von Unterrichtsprozessen ist ein wichtiger Bestandteil der Reflexion auf die eigene Unterrichtsqualität und für Seiteneinsteigende u.U. noch wichtiger als für die regulären Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, da sie nur durch Reflexion erkennen, wo ihre Defizite liegen und damit Strategien entwickeln können, diese zu beheben. Die Strategie „lernen, indem man es macht“ (OLA13) nennt man in der Organisations- theorie „Muddling-Through“, ein Konzept, das in konkreten Entscheidungssituationen durchaus sinnvoll sein kann, das aber nicht auf planvolle, langfristige und zielbezogene Entwicklungsprozesse (hier: der Schülerinnen und Schüler) anwendbar ist und als Lernkonzept das Gegenstück zu dem hier abgebildeten Kompetenzentwicklungsmodell aus der Professionsforschung zum Lehrerberuf darstellt. Muddling-Through ist keine effektive Lernstrategie, sondern es „ist ein Lernen, welches ohne die Strategien einer systematischen Erschließung und mentalen Aneignung [...] auskommt“ (Arnold 2011, 51).

„Gott sei Dank gab es immer Fachkollegen, die mich da sehr unterstützt haben, und dann haben wir das auch immer irgendwie hinbekommen.“ (NDA07)

Unser Material zeigt deutlich, dass die Befragten zwar in der Regel versuchen, sich – auch planvoll – weiterzubilden, dass aber diese Bemühungen den Befragten ohne entsprechende institutionalisierte Strukturen und auch Beratung durch erfahrene Lehrkräfte einiges abverlangen bzw. auch scheitern können oder im Schulalltag von akuterer Aufgaben verdrängt werden.

„Man hat mir keine Weiterbildung angeboten, gar nichts. Ich bin einfach reingestürzt. Ich hatte keine Möglichkeit zu hospitieren, und wenn Weiterbildungen von der Sächsischen Bildungsagentur angeboten worden sind, dann waren die symptomatisch, also immer nur zu einem Thema oder Teilgebiet. Deshalb [habe] ich in Eigeninitiative ein komplettes Jahr eine Montessori-Ausbildung in Berlin [absolviert] und musste die kompletten Kosten selber übernehmen, von fast 5000€.“ (TEE23)

„So ansonsten Weiterentwicklung, ja was tue ich, um mich weiter zu qualifizieren, ich schaue immer mal wieder, was es für fachdidaktische Fortbildungen gibt. Man muss sagen, im Schulalltag geht das manchmal so ein bisschen unter, dass man ei-

*gentlich zu wenig Zeit dafür hat. Was fehlt, ist im Grunde genommen eine berufsbe-
gleitende – aus meiner Sicht berufsbegleitende – Qualifizierung, in der man bestimmte
Sachen erwerben kann. Sowohl von der Fachdidaktik her, wo man sich bestimmte
Sachen einfach nochmal draufziehen kann, als auch von Schulorganisation, Schul-
recht, Psychologie.“ (RLE11)*

Eine Befragte, die als einzige eine berufsbegleitende Ausbildung erhalten hat, bewertet die-
se als sehr positiv und berichtet auch von Betreuung und Feedback als einem für sie sehr
wichtigen Bestandteil der Fortbildung:

*„Was ich damals gut fand war, der damalige Direktor, der hat die Lehrer, die neu an-
gefangen haben, wöchentlich einmal zu sich bestellt – gibt es Probleme, wie können
wir helfen, was weiß ich. Das war eigentlich sehr wichtig. Ich hatte die Verpflichtung,
dass ich pro Woche sechs verschiedene Themen machen musste. Das hat mir auch
sehr geholfen.“ (NDA07)*

Auch die Fachliteratur bestätigt diese Erkenntnisse mit dem Befund, dass “efficacy, howev-
er assessed, rose during teacher preparation and student teaching, but fell with actual expe-
rience as a teacher” (Woolfolk/Burke 2005, 352), dass aber “positive changes in efficacy [...] correlated with the level of support during the first year of teaching, so there is some evi-
dence that support may be important in protecting efficacy during early teaching” (ebd.:
353). Solche Ergebnisse, die eine „Korrumpierung“ des erworbenen Wissens durch die Pra-
xis beschreiben, sind auch im deutschsprachigen Raum verfügbar (vgl. etwa Baer et al.
2011). „Die Situation in der Ausbildung ist immer idealer, als sie in der Praxis sein kann, da
in von der direkten Erfahrung abgehobene[n] Situationen durch Verlangsamung oder Fokus-
sierung regelgeleitetes Wissen als Wissen über die Praxis vermittelt werden kann.“ (Keller-
Schneider 2010, 69) D.h. für die Phase des Berufseinstiegs sollte eine Situation geschaffen
werden, die zwar mit einer gesteigerten Verantwortung einhergeht, aber von Berufseinstei-
gerinnen und Berufseinsteigern ein Pensum verlangt, das sie herausfordert, aber nicht über-
fordert. Dasselbe gilt für Direkt- oder Seiteneinsteigende: Lernen braucht Zeit und eine in-
tensive Durcharbeitung von Problemen geschieht nicht in Stresssituationen.

3.4 Die Bewältigung des Berufseinstiegs

Wir haben keine Zahlen darüber, wie viele Direkt-, Quer- oder Seiteneinsteigende scheitern
und den Versuch abbrechen, aber Aussagen wie die folgende sind bedenklich:

*„Aber ich habe auch viele Seiteneinsteiger [gesehen], die dann mal so Engpässe in
der Schule ausgleichen mussten – die haben da kläglich versagt. Die waren dann drei
Wochen da und die waren dann krank, keine Ahnung.“ (NDA07)*

Wissen und Erfahrung stellen nur einen Teil der Ressourcen dar, die eine angehende Lehrkraft mitbringt. Daneben spielen Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzepte, Bewältigungsstrategien etc. eine Rolle. Gängige Belastungs-/ Bewältigungsmodelle in den Arbeitswissenschaften gehen davon aus, dass „[o]bjektiv gleiche Belastungen [...] in Abhängigkeit der Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse der arbeitenden Person interindividuell unterschiedliche Beanspruchungen bewirken“ (Keller-Schneider 2010, 72). Oder anders ausgedrückt verfügt jeder Mensch über ein Set an individuellen Ressourcen, die die äußeren Anforderungen zu bewältigen. Je nachdem, in welchem Verhältnis Anforderungen und Ressourcen zueinander stehen, kann eine Aufgabe gemeistert werden oder führt zu Überforderung.

Es gibt aber – so zeigen vereinzelte Aussagen – offenbar auch Strukturen und Schulklimata, in denen den neu einsteigenden Lehrkräften ohne jegliche Unterstützung volle Leistung abverlangt wird und die von den Betroffenen eine große Leidensfähigkeit fordern.

„Wurde dort reingeschmissen, genau, man wird als Quereinsteiger reingeschmissen, von 0 auf 150, da wird man [...] einfach hingestellt in die Situation, so. Das war's. Hier ist Ihre Klasse, volle Stundenzahl, bitte schön. So als Quereinsteiger mit natürlich nicht der Bezahlung, aber das ist am Rande. Kriegt null Anleitung und null Unterstützung, null Hilfe. Und wird obendrein noch in Schulen gestellt, also nach <Ort, sozial schwaches Stadtviertel>, die tatsächlich auch schwerer sind, also wo eigentlich Leute hinmüssen, die viel Erfahrung haben, die dort mit viel Geld gelockt werden müssen. Also vollkommen unvorbereitet, hab mich gefühlt wie – weiß ich nicht – ins Wasser werfen ist zu wenig gesagt. Soll am ersten Tag schon versetzt werden zur Hälfte [...] [Im Lehrerzimmer] hat man Kondensstreifen gesehen, weil jeder an seiner Front gekämpft hat. Die Direktorin hat ihre Termine, nach denen ich gefragt habe, von einem Tag auf den nächsten verschoben, auf den nächsten verschoben, auf den nächsten verschoben, was auch nicht geht.“ (TLE27, Interessentenstichprobe, s. Kapitel 5.3)

Aufgrund unserer Zielgruppenanalyse (s. Kapitel 5) können wir feststellen, dass der Freistaat Sachsen sich eine solche Praxis nicht leisten kann, wenn er an den hohen Zugangsvoraussetzungen, wie sie z.B. dem QUER-Projekt auferlegt wurden, festhalten will. Auf der Ebene der Schulen scheint sich diese Erkenntnis zumindest punktuell bereits durchzusetzen:

„Jetzt hat sich die Möglichkeit ergeben, dass der Rektor auch mal mit in den Unterricht reinkommen kann, weil der ja auch ein Interesse daran hat, dass ich durchhalte, und mir hilft, indem er den Unterricht hospitiert, und wir machen eine Nachbesprechung. Und jetzt wollen wir das auch mit Vorbereitung machen, genau, so für zwei Stündchen in der Woche. Das hilft schon mal sehr, weil ich sehe, wo sind die Fehler, wo ist das Problem.“ (NSE10)

Auch von den anderen Befragten erhielten wir zum Teil deutliche Plädoyers für eine begleitende Ausbildung und intensive Betreuung:

„Ja, ich bin natürlich sauer – ist ja klar – dass man so perspektivlos da reingeschmissen wird und erstens weniger Geld verdient und zweitens auch keine Hilfe bekommt, im Sinne von dass ein Lehrer eine oder zwei Stunden extra bezahlt kriegt an der Schule und sich dann verantwortlich fühlt. Man ist immer Bittsteller, wenn man Hilfe braucht. Die sind schon bereit zu helfen, aber oftmals wissen sie auch gar nicht, was das Problem sein könnte.“ (NSE10)

„Was mir am Herzen liegt, ist wenn Seiteneinsteiger als Lehrer oder in den Lehrerberuf [einsteigen], dass man denen jemand zur Seite stellt, der sie unterstützt. Ich hab schon gestandene Lehrer gesehen, die geheult haben. [...] Den jungen Leuten, die Referendare haben ja auch ihren Mentor. Also jemanden zur Seite stellen. Auf alle Fälle qualifizieren, ob das fachlich oder pädagogisch ist oder methodisch-didaktisch. Und wenn die sich dann über Jahre eingearbeitet haben, vielleicht ordentlich bezahlen.“ (NDA07)

In diesen letzten Aussagen schwingt bereits ein weiterer Punkt mit, der von fast allen Probandinnen und Probanden explizit als problematisch benannt wurde: die Frage der tariflichen Einstufung von Direkt- oder Seiteneinsteigenden. Dies ist nicht der Ort, um Fragen der Entlohnung zu diskutieren, aber auch hier zeigt unsere Zielgruppenanalyse (s. Kapitel 5), dass man das Berufsfeld für hochqualifizierte Akademiker und Akademikerinnen, die fachlich auf einem sehr hohen Niveau einsteigen würden, für den nachträglichen Einstieg in den Lehrerberuf auch attraktiv gestalten muss, will man nicht einen relativ großen Teil der Zielgruppe (die „Kerngruppe“, s. Kapitel 5.3) von vornherein stark reduzieren. Diese Gruppe verdient in der Regel gut und ist es gewöhnt, ernst genommen zu werden. Sie ist insgesamt karriereorientierter als der durchschnittliche Lehramtsstudierende ist, man will sich mit dem gewählten Beruf identifizieren können und „irgendwo ankommen“. Eine Situation wie die folgende würden viele von ihnen nicht hinnehmen:

„Wenn ich gefragt werde, was ich mache, und dann Berufsschullehrerin sage, dann denke ich immer sofort: nein, eigentlich nicht richtig.“ (OLA13)

Ein Befragter fasst die Haltung dieser Gruppe ziemlich prägnant zusammen:

„Also ich rechne jetzt nicht damit [entlassen zu werden, Anm. d. A.], [...] aber einfach um vom Abschluss her gleichwertig zu sein, wäre das [eine Qualifizierung, Anm. d. A.] einfach notwendig. Dass man nicht nur gibt, sondern auch gleichzeitig etwas mitnehmen kann aus der ganzen Geschichte.“ (RLE11)

Bezüglich der inhaltlichen Vorstellungen von Qualifizierung ist die Gruppe relativ homogen, wenn einhellig Methodik/Didaktik als wichtigstes Qualifikationsziel genannt wird. In allen anderen Bereichen dagegen sind die Aussagen recht heterogen. Das deutet zumindest an, dass die Qualifikationsbedürfnisse der Gruppe doch relativ heterogen sind und Angebote zum Teil sehr individuell sein sollten. Noch relativ häufig genannt werden neben Methodik/Didaktik organisatorische Strukturen und rechtliche Grundlagen. Zwar sei das in der Re-

gel kein großes Problem bzw. ein Defizit, das bereits nach relativ kurzer Zeit im Beruf überwunden ist. Da eine ungenügende rechtliche Unterweisung aber weder für die Schule (und übergeordnete Institutionen) noch für die Lehrkraft noch für die Schutzbefohlenen tragbar ist – man denke an die Konsequenzen, die eine Verletzung der Aufsichtspflicht nach sich ziehen kann –, wäre eine obligatorische Einführung vor dem Einsatz als Lehrkraft anzuraten. Denkbar wäre zudem ein ausführlicher schriftlicher Leitfaden für Direkt- oder Seiteneinsteigende zu diesen Themen.

Gegen eine berufsbegleitende *universitäre* Ausbildung, wie sie in Sachsen derzeit erwogen wird und in der Seiteneinsteigende lediglich in reguläre Lehrveranstaltungen für das Lehramtsstudium integriert werden, spricht, dass sich das universitäre und das schulische Zeitraster schwer miteinander verbinden lassen, die Schulen darüber hinaus ihre Lehrkräfte brauchen und sie nicht ständig freistellen können oder wollen. Drei der Befragten schilderten uns ihre Versuche, parallel zu ihrer Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer einen anerkannten Abschluss zu erwerben:

„Ich habe dann parallel an der Uni angefangen, mich nochmal einzuschreiben, wegen Abschluss und Vergütung. Bin ich letztlich so ein bisschen steckengeblieben, weil ich momentan keine Zeit hab für die Uni, muss ich ehrlich sagen. Ich bin zwar eingeschrieben, aber ich komme ehrlich gesagt nicht groß dazu, noch viel zu machen.“ (TLE09)

„Ich würde gerne, um einen vollständigen Grundschulabschluss zu haben, würde ich gern noch Mathe studieren. Stoße aber momentan auf riesige Schwierigkeiten, was die Kommunikation zwischen Finanzministerium und Kultusministerium und Kultusministerium und TU Dresden anbelangt. Momentan hat die TU Dresden ein Programm aufgelegt [gemeint ist das sog. Drittfach, Anm. d.A.], das Weiterbildungszentrum, dass man im Grundschullehramtsstudium einzelne Fächer mitstudieren kann, z.B. Mathe. Aber da ich aus meinem unbefristeten Arbeitsvertrag nicht raus will, an der Schule bleiben möchte, in der Klasse bleiben möchte, stoße ich da auf Hindernisse, die ich momentan nicht lösen kann.“ (TEE23)

„Als es da zurückging, hab ich angeboten, mich auch in einem anderen Fach nochmal zu qualifizieren, nochmal ein Studium zu machen. Das wurde durch unseren Chef, ich hab's nicht weiter getrieben, ich bin nicht ans Schulamt gegangen und hab da weiter geforscht. Aber der hat das abgeblockt.“ (LEA09)

Das angesprochene sogenannte Drittfach an der TU Dresden ist ein prägnantes Beispiel dafür: Die offizielle Zielgruppe für dieses Angebot sind Studierende, Referendarinnen und Referendare, Berufseinsteigende, Lehrerinnen und Lehrer.²⁷ Allerdings „nehmen die Studierenden bzw. Absolventen als Weiterbildungsteilnehmer am regulären Studienbetrieb teil und

²⁷ Vgl. <http://wbk.tu-dresden.de/generalize/index.php?next=80&cid=437>, Zugriff am 08.04.2014.

absolvieren alle Module des Fachs/der Fachrichtung (einschließlich Schulpraktika).²⁸ Vielversprechender für die Zielgruppe der Nichtstudierenden wäre hier ein Angebot, das sich aus Blockveranstaltungen an Wochenenden und in den Schulferien zusammensetzen würde.

Und noch ein letzter Punkt hinsichtlich der Bewältigung des Berufseinstiegs soll hier angesprochen werden. Direkt- und Seiteneinsteigende haben offensichtlich das Problem, dass ihre Abschlüsse zum Teil schwer einzuordnen sind bzw. nicht eindeutig auf ein schulisches Unterrichtsfach übertragen werden können. In der Folge werden sie häufig „fachfremd“ eingesetzt, in Fächern also, die mit ihrer Ausbildung nicht das Geringste zu tun haben.

„Ich liege irgendwo mit meinen Kenntnissen, die ich ja auch mitbringe aus meinem Studium, dazwischen. Wird überall genutzt, aber so richtig dazu passen tut man nicht, als Seiteneinsteiger.“ (LEA09)

„Mittlerweile von den 14 Lehramtsfeldern habe ich, glaube ich, schon 12 unterrichtet. [...] Es geht nur mit Unterstützung der Kollegen.“ (NDA07)

Das Problem stellt sich an berufsbildenden Schulen am stärksten, da die Fächer hier relativ spezialisiert sind und zudem immer wieder an aktuelle Berufsfelder angepasst werden müssen, so dass auch reguläres Lehrpersonal immer wieder neue Fächer unterrichten muss (Bsp. Stenografie, Informationsverarbeitung usw.). Es beschränkt sich aber nicht auf die berufsbildenden Schulen – so berichtet ein Befragter zum Beispiel, dass er mit seinem Abschluss in Sportwissenschaften auch für den Unterricht in Deutsch und Mathematik an der Grundschule eingesetzt wird. Ebenfalls bedenklich ist der Einsatz nichtpädagogischen Personals im Integrationsunterricht (Einzelunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf) (RCN03).

3.5 Zwischenresümee

Aus den hier präsentierten Ergebnissen können einige Schlussfolgerungen für die Ausbildung und Qualifizierung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern abgeleitet werden. Zunächst sollte deutlich geworden sein, dass der Direkteinstieg kein geeigneter Zugang zum Schuldienst ist. Qualifizierungsmaßnahmen sind sowohl im Sinne der Qualität von Unterricht als auch für eine erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs unverzichtbar. Um Direkteinstiege zu vermeiden, sind deshalb Strukturen für die Qualifizierung der entsprechenden Personengruppe zu institutionalisieren und auf Dauer zu stellen, da die Einstellung nicht regulär ausgebildeten Personals auch in Zeiten von Lehrkräfteüberschuss punktuell vorkommen kann (vgl. Kapitel 2). Solche Qualifizierungsmaßnahmen sollten mit dem Zeitraster der Schu-

²⁸ Vgl. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/news/131002_ewf, Zugriff am 08.04.2014; Hervorhebung der Autoren.

le vereinbar sein und theoretisches Wissen möglichst praxisnah vermitteln. Hierfür müssen didaktische Konzepte entwickelt werden. Um den Seiteneinsteigenden Raum für die Entwicklung berufsfeldspezifischer Kompetenzen einzuräumen, müssen Abminderungsstunden gewährt werden, in der Anfangszeit in relativ großem Umfang, bis das notwendige Planungswissen erworben wurde, um selbstständigen Unterricht in größerem Umfang auf einem ausreichenden Niveau leisten zu können. Zusätzlich zu theoretischer Ausbildung sollten institutionalisierte Betreuungsstrukturen für Seiteneinsteigende geschaffen werden. Hospitationen und reflektierende Gespräche sind vor allem während des Referendariats ein wichtiger Bestandteil der Lehramtsausbildung und für Seiteneinsteigende vielleicht noch wichtiger als für reguläre Berufseinsteigende, da ihnen dadurch Anhaltspunkte für die Einschätzung der Qualität des eigenen Unterrichts gegeben werden können, die dieser Personengruppe oft fehlen. Für die notwendige Betreuung und Unterstützung in der Schule müssen den betreuenden Lehrkräften ebenfalls durch Abminderungsstunden Zeitfenster für diese Aufgaben eingeräumt werden.

Die Phase der Qualifizierung sollte – auch wenn Seiteneinsteigende bereits eigenverantwortlich unterrichten – bis zu einem gewissen Grad noch ein ‚Schutzraum‘ sein. Das heißt vor allem, ihnen die Möglichkeit einzuräumen, sich zunächst auf die Kernaufgaben der Profession konzentrieren zu können. Konkret sollte man diesen Personenkreis bis zum Abschluss der Qualifizierung nicht mit fachfremdem Unterricht oder Unterricht in Integrationsklassen betrauen – mit Aufgaben also, die auch für erfahrenes Lehrpersonal Herausforderungen darstellen. Vor dem ersten Einsatz im Unterricht sollte eine grundlegende Unterweisung in rechtlichen und organisatorischen Belangen stattfinden, im Idealfall natürlich auch eine pädagogische und fachdidaktische Einführung.

Nicht zuletzt fördert die Möglichkeit des Erwerbs anerkannter Abschlüsse und die Gleichstellung von Seiteneinsteigenden mit den regulären Lehrkräften nach Abschluss einer geeigneten Qualifizierung die Identifikation mit der Institution wie der Profession und ist damit ein nicht zu vernachlässigender motivationaler Faktor.

4. Der Qualifizierte Quereinstieg im Test: Das Programm QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf

4.1 Die Wahl der Programmstruktur: Der Qualifizierte Quereinstieg

Noch während die ersten Vorstudien zum Vergleich verschiedener Einstiegsprogramme und zur Analyse der zu beachtenden Problemlagen durchgeführt wurden, musste aufgrund der knapp bemessenen Projektlaufzeit bereits eine Entscheidung für das zu erprobende Modellprogramm getroffen werden. Zu diesem Zeitpunkt bestand auch in Sachsen bereits die Möglichkeit, Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Schuldienst aufzunehmen. Über den Einsatz und die Qualifizierung solcher Personen entscheiden dezentral die Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur (SBA). Die didaktisch ungeschulten Akademikerinnen und Akademiker werden in uns unbekanntem Umfang in der Regel direkt im Unterricht eingesetzt (Direkteinstieg, s. Kapitel 2.1) und steigen somit im ‚Schnellverfahren‘ in den Lehrerberuf ein, ohne die universitäre Phase der Lehrerbildung absolviert zu haben. Der Deutsche Philologenverband, der Deutsche Lehrerverband und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) kritisieren diese Form der Einstellung von Seiten- und Quereinsteigenden als Senkung der Qualitätsstandards²⁹ und Beitrag zur Deprofessionalisierung der Lehrtätigkeit.³⁰ Kritik an der häufig nicht ausreichenden Qualifizierung der Einstiegender kommt ebenfalls vom Verband Bildung und Erziehung.³¹ Verschiedenen Presseberichten zufolge scheiterten viele Einstiegender an der neuen Aufgabe.³² Verlässliche Angaben zu Erfolgsquoten solcher Einstiegsprogramme liegen nicht vor.

Wie der Vergleich von Quer-, Seiten- und Direkteinstiegsszenarien in Kapitel 2 gezeigt hat, kann der Seiteneinstieg als Instrument zur gezielten und akuten Bedarfsdeckung eingesetzt werden, wohingegen der Quereinstieg eher ein mittelfristiges Instrument mit höherem Qualifizierungsgrad ist. Durch relativ hohe Zugangsvoraussetzungen und ein auf individuelle Einzelfälle zugeschnittenes Qualifizierungsprogramm kann einerseits ein hochwertiges Bedarfsdeckungsinstrument ausgestaltet werden. Andererseits legt man mit der Wahl der Programmform auch bereits erste Determinanten der Zielgruppe fest (s. Kapitel 5).

²⁹ Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbandes vom 17. September 2007.

³⁰ Pressemitteilung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 3. Mai 2011; Aus dem Wald ins Klassenzimmer, In: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,431195,00.html>, Zugriff am 24.10.2011.

³¹ „Sonst werd ich eben Lehrer“, In: <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/karriere/sonst-ward-ich-eben-lehrer.html>, Zugriff am 24.10.2011.

³² Lehrermangel bietet Chance auf beruflichen Neustart, In: <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/tipps/article12065547/Lehrermangel-bietet-Chance-auf-beruflichen-Neustart.html>, Zugriff am 24.10.2011; „Sonst werd ich eben Lehrer“ (s. Fn. 31); s. auch Kapitel 3.

Prämisse für die Konzeption des zu testenden QUER-Programms war es, dass das in universitären Lehrveranstaltungen vermittelte bildungswissenschaftliche, didaktische und pädagogische Grundlagenwissen elementar zur beruflichen Qualifizierung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer beiträgt. Aus diesem Grund wurde ein Qualifikationsprogramm konzipiert, und einmalig mit einer Teilnehmendenkohorte erprobt, das sich an der Struktur der grundständigen Lehramtsstudiengänge der TU Dresden orientiert und das Studium schulartspezifischer didaktischer und fachdidaktischer Bereiche umfasst. Fachwissenschaftliche Anteile des Lehramtsstudiums konnten während des Qualifikationsprogramms nicht nachgeholt werden; der Nachweis ausreichend relevanter fachwissenschaftlicher Anteile auf der Grundlage des ersten Hochschulabschlusses für die jeweils angestrebten Unterrichtsfächer war vielmehr eine Zugangsvoraussetzung für das Programm.

Ziel war es, die Teilnehmenden des Programms so auszubilden, dass sie am Ende der Weiterbildung das Ausbildungsniveau regulärer Lehramtsabsolventen erreichen, und sie so für die zweite Phase der Lehrerbildung zu qualifizieren. Betrachtet man erneut das Spektrum bisheriger Quer- und Seiteneinstiegsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland, gegliedert nach dem Umfang der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifizierung, versteht sich das Dresdner QUER-Programm begrifflich als Qualifizierter Quereinstieg und ist außerordentlich dicht am maximal erreichbaren Qualifikationsgrad des regulären Lehramtsstudiums positioniert (vgl. Abbildung 2 in Kapitel 2.5).

Die vergleichende Analyse bisheriger Programme im Kapitel 2.4 dieses Berichts wies jedoch auch darauf hin, dass die Höhe des angestrebten Qualifikationsgrades eng mit den Variablen „Dauer der Qualifikationsmaßnahme“, „Programmdichte“ und „Höhe der Zulassungsvoraussetzungen“ verflochten ist. Wurde in der Antragsphase noch damit gerechnet, dass die Programmteilnehmenden die jeweils relevanten Studieninhalte in Ergänzung zum bereits absolvierten Fachstudium innerhalb eines einjährigen Vollzeitstudiums nachholen könnten, musste diese geplante Dauer aufgrund der geforderten hohen Qualitätsstandards auf die Dauer von 19 Monaten erweitert werden.

Zugleich stiegen die Mindestanforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber an. Das Kapitel 5 fasst nicht nur die Analysen zur Zielgruppe zusammen, sondern rekapituliert auch die enorm anspruchsvolle Auslese der 39 QUER-Teilnehmenden aus einer Menge von anfänglich über 800 Interessierten. So wurden beispielsweise fachwissenschaftliche Studienabschlüsse von Fachhochschulen ebenso wenig berücksichtigt wie einschlägige berufliche Erfahrungen, die nicht auf einem akademischen Zeugnis dokumentiert wurden. Für die Ausbildung im Lehramt für Mittelschule und Gymnasium mussten für zwei Fächer Mindestanforderungen in den Fachwissenschaften basierend auf der LAPO I nachgewiesen werden – nach allen anderen Kriterien geeignete Bewerberinnen und Bewerber mit nur einem ableitbaren Unterrichtsfach erhielten keine Zulassung.

Die Anzahl der im QUER-Programm zu absolvierenden Prüfungsleistungen war trotz der hohen Zugangsvoraussetzungen so hoch, dass die schulartspezifischen Lehrprogramme auch in 19 Monaten nur dann zu bewältigen waren, wenn die Konzeption in großem Maße Block-

veranstaltungen vorsah, die auch an Wochenenden oder in Ferienzeiten stattfanden – die Teilnehmenden mussten also während der Programmlaufzeit ein extrem dichtes Pensum bewältigen und sich in kurzer Zeit viel Wissen aneignen und verarbeiten.

Tabelle 3 – Voraussetzungen und Anforderungen des QUER-Programms für das Lehramt an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien

Studiengang	1.SF	2. SF	1. FD	2. FD	BW	SPS	EB	1. StEx
	fachwissenschaftliche Anteile (im QUER-Programm Voraussetzung für die Zulassung)		bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Anteile				Ergänzungsbereich	Wissenschaftliche Arbeit + Prüfungen
Lehramt an Mittelschulen (270 LP)	65 LP	65 LP	15 LP	15 LP	35 LP	25 LP	20 LP	30 LP
QUER Mittelschule	44 LP 66% der Inhalte	33 LP 50% der Inhalte	15 LP	15 LP	35 LP	25 LP	2 LP (Sprecherziehung)	-
Höheres Lehramt an Gymnasien (300 LP)	80 LP	80 LP	15 LP	15 LP	35 LP	25 LP	20 LP	30 LP
QUER Gymnasium	54 LP 66% der Inhalte	40 LP 50% der Inhalte	15 LP	15 LP	35 LP	25 LP	2 LP (Sprecherziehung)	-

Tabelle 4 – Voraussetzungen und Anforderungen des QUER-Programms für das Lehramt an Grundschulen

	1.SF	1. FD	GSD	BW	SPS	EB	1. StEx	
	fachwissenschaftliche Anteile (im QUER-Programm Voraussetzung für die Zulassung)		bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Anteile			Ergänzungsbereich	Wissenschaftliche Arbeit + Prüfungen	
Lehramt an Grundschulen (240 LP)	50 LP		15 LP	75 LP	44 LP	25 LP	6 LP	25 LP
QUER Grundschule (Kernfach Deutsch, Mathe)	34 LP 66% der Inhalte		15 LP	50 LP	30 LP	25 LP	2 LP (Sprecherziehung)	-
QUER Grundschule (Kernfach Englisch)	34 LP 66% der Inhalte		(12 LP fakultativ)	75 LP	30 LP	25 LP	2 LP (Sprecherziehung)	-

- SF Studienfach
- FD Fachdidaktik
- BW Bildungswissenschaften
- SPS Schulpraktische Studien
- LP Leistungspunkte
- GSD Grundschuldidaktik
- EB Ergänzungsbereich
- StEx Staatsexamen

4.2 Institutionelle Rahmenbedingungen: Rechtliche Grundlagen und Finanzierung der Teilnehmenden

Anerkennung der Qualifikation als Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst des Freistaats Sachsen

Bereits im ersten Drittel der Projektlaufzeit wurden in enger Zusammenarbeit mit dem SMK die Inhalte und der Umfang des Qualifikationsprogramms auf der Grundlage der LAPO I und deren Umsetzung in den konkreten Studien- und Prüfungsordnungen der regulären Lehramtsstudiengänge mit staatlichem Abschluss (seit WS 2012/13) der TU Dresden definiert. Dabei wurde u.a. geklärt, welche Studien- und Prüfungsleistungen aus dem fachwissenschaftlichen Erststudium vorliegen müssen, um eine Lehrbefähigung in einem Unterrichtsfach für das Lehramt an Grundschulen sowie in zwei Unterrichtsfächern für das Lehramt an Mittelschulen bzw. das Höhere Lehramt an Gymnasien zu rechtfertigen. In einem aufwendigen Prüfverfahren wurde ermittelt, für welche Bewerberinnen und Bewerber sich die geforderten fachwissenschaftlichen Anteile für ein bzw. zwei Fächer aus dem vorliegenden Studienabschluss ableiten ließen. Erst dann legten die Programmverantwortlichen gemeinsam mit dem Kultusministerium die im QUER-Programm studierbaren Fächer fest: Die Festlegung erfolgte zum einen anhand der Bedarfssituation in Sachsen, zum anderen anhand von im Bewerberfeld häufig anzutreffenden Fächerkombinationen bzw. Fächern.

Parallel zur Festlegung des Fächerangebots der Weiterqualifizierung wurde gemeinsam mit dem Kultusministerium die QUER-Konzeption in Form von Zeitschienen für die drei angebotenen Schularten (Grundschule, Mittelschule, Gymnasium) mit Blick auf die Fächer bzw. Fächerkombinationen entwickelt. Die Studienabläufe orientieren sich an den Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge der TU Dresden. Zeitlich war jedoch eine starke Komprimierung notwendig, da wesentliche Inhalte aus acht (Lehramt an Grundschulen) bis zehn (Höheres Lehramt an Gymnasien) Semestern Studium auf einen Zeitraum von maximal 19 Monaten verdichtet werden mussten.

Das Qualifikationsprogramm richtete sich an Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge, die nicht auf bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können, aber zum Teil trotzdem pädagogische Vorerfahrungen mitbringen. Deshalb sollten gerade jene Kompetenzbereiche nach den Standards der Lehramtsstudiengänge der TU Dresden vermittelt werden, die signifikant über die jeweils eigenen subjektiven Theorien von Schule und Unterricht hinauswachsen. Demzufolge waren für alle Teilnehmenden des QUER-Programms der bildungswissenschaftliche Bereich, der fachdidaktische Bereich sowie die Schulpraktischen Studien, jeweils verbunden mit eigener Schulartspezifik und Praxiszugang, obligatorisch. Für das Lehramt an Grundschulen ist zudem der grundschuldidaktische Bereich vorgesehen.

Abbildung 5 – Ausbildungsinhalte im QUER-Programm

Grundschule	Mittelschule	Gymnasium
Bildungswissenschaftlicher Bereich: 1) Erziehungswissenschaft 2) Grundschulpädagogik und 3) Pädagogische Psychologie	Bildungswissenschaftlicher Bereich: 1) Erziehungswissenschaft 2) Pädagogische Psychologie	
Fachdidaktik des Kernfachs: 1) Deutsch <i>oder</i> 2) Mathematik <i>oder</i> 3) Englisch	Fachdidaktik: 1) Fachdidaktik Fach 1 <i>und</i> 2) Fachdidaktik Fach 2 Mögliche Fächerkombinationen: Chemie / Biologie Chemie / Physik Mathematik / Informatik Mathematik / Physik	Chemie / Biologie Chemie / Physik
Grundschuldidaktik Deutsch, Mathematik und Sachkunde (sofern das Fach nicht im Kernfach studiert wurde)		

Mit der „Regelung zur Organisation und Durchführung von Ausbildung und Prüfungen im Rahmen der Weiterbildung QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“ wurde – ebenfalls in kontinuierlicher Abstimmung mit dem SMK – ein rechtssicheres Dokument erstellt, das auf der Grundlage der Studien- und Prüfungsordnungen der regulären Lehramtsstudiengänge Ziele, Inhalt, Aufbau und Organisation der Weiterbildung sowie die Organisation und Durchführung der Prüfungen im Rahmen des QUER-Programms festlegt. In der Regelung enthalten sind eine Übersicht über die zu erbringenden Module für die einzelnen Schularten und Fächerkombinationen sowie die einzelnen Modulbeschreibungen, welche die Bestimmungen konkretisieren.

Gemäß der QUER-Regelung erhielten die Teilnehmenden nach dem erfolgreichen Absolvieren der vorgesehenen Prüfungsleistungen ein Zertifikat, in dem sowohl Modulbewertungen als auch Durchschnittsnoten der einzelnen inhaltlichen Bereiche (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken) aufgenommen wurden. Bewertungen einzelner Prüfungsleistungen waren nicht Teil des Zertifikats, wurden aber auf einer Beilage zum Zertifikat ausgewiesen. Eine Gesamtnote wurde nicht gebildet, da das Zertifikat die fachwissenschaftlichen Leistungen des ersten Hochschulabschlusses ergänzt. Für die Bewerbung für den Vorbereitungsdienst sind sowohl das erste akademische Hochschulzeugnis als auch das QUER-Zertifikat einzureichen.

Das SMK erkennt die Zusatzqualifikation auf dieser Grundlage als Zugangsberechtigung für den regulären zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst in Sachsen an. Rechtliche Grundlage ist § 4 Abs. 1 lit. 3 der LAPO II vom 16. Dezember 2013 (rechtsbereinigt mit Stand vom 29. Oktober 2014):

„Zum Vorbereitungsdienst ist berechtigt, wer [...] ein Fachstudium an einer Universität erfolgreich abgeschlossen hat und eine Ausbildung nachweist, die mindestens

- a) Zwei Fächern,*
- b) einer beruflichen Fachrichtung und einem Fach oder*
- c) einem Förderschwerpunkt und einem Fach*

zugeordnet werden kann und nach Inhalt und Umfang nicht wesentlich von der Ausbildung nach der Lehramtsprüfungsordnung (LAPO I) abweicht; für das Lehramt an Grundschulen ist eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung nachzuweisen, die mindestens ein Fach, die Grundschuldidaktik und den bildungswissenschaftliche Bereich umfasst.“³³

Das Pilotprojekt konnte – aufgrund der Komplexität eines solchen Verfahrens und dessen regulärer Dauer von mindestens zwei Jahren – nicht als Studiengang an der TU Dresden eingeführt werden, sodass dem Programm stattdessen der Status einer universitären Weiterbildung zugewiesen wurde. Besonders für die Teilnehmenden des Programms, die nicht familiär finanziell abgesichert waren, erwies sich diese Festlegung als schwierig, da der berufliche Status „Weiterbildungsteilnehmer“ bzw. „Weiterbildungsteilnehmerin“ weder bei der Agentur für Arbeit noch beim Finanzamt und genauso wenig bei Kranken- und Rentenkassen ohne Weiteres als Äquivalent zum Studierendenstatus akzeptiert wird. Einen Anspruch auf studentische Finanzierungshilfen wie BAföG oder die Aufnahme eines Studienkredits hatten die QUER-Teilnehmenden nicht. Aufgrund des Qualifikationsumfangs als Vollzeitweiterbildung gab es jedoch auch kaum Möglichkeiten für die QUER-Teilnehmenden, sich durch eine Nebentätigkeit zu finanzieren.

Um die akute finanzielle Belastung der Teilnehmenden des Qualifikationsprogramms zumindest punktuell zu verringern, wurde ihnen nach der Änderung der Regeln der Verwaltungsbehörde Europäischer Sozialfonds (VB ESF) zu den förderfähigen Ausgaben und Kosten im Rahmen der Förderung aus dem ESF und Landes- sowie Bundesmitteln in der Förderperiode 2007 bis 2013 (FFAK) unter Zustimmung des SMWK ein Fahrkostenzuschuss bewilligt, mit dem die Aufwendungen für die An- und Abreise zu den Lehrveranstaltungen und Praktika ab dem 01. September 2013 anteilig erstattet werden konnten. Diese nachträgliche finanzielle Unterstützung führte besonders bei den überregional pendelnden Teilnehmenden zwar zu einer großen Entlastung, kann aber kaum als dauerhafte Lösung für zukünftige Programme in Betracht gezogen werden. Für die erneute Durchführung eines Qualifizierten Quereinstiegsprogramms in Form eines Vollzeitstudiums bedarf der finanz- und rentenversicherungsrechtliche Status der Teilnehmenden vorab dringend der Klärung; zudem wäre im Rahmen zukünftiger Programme zu überlegen, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine Finanzierungsmöglichkeit für die Zeit der Zusatzqualifikation bereitzustellen.

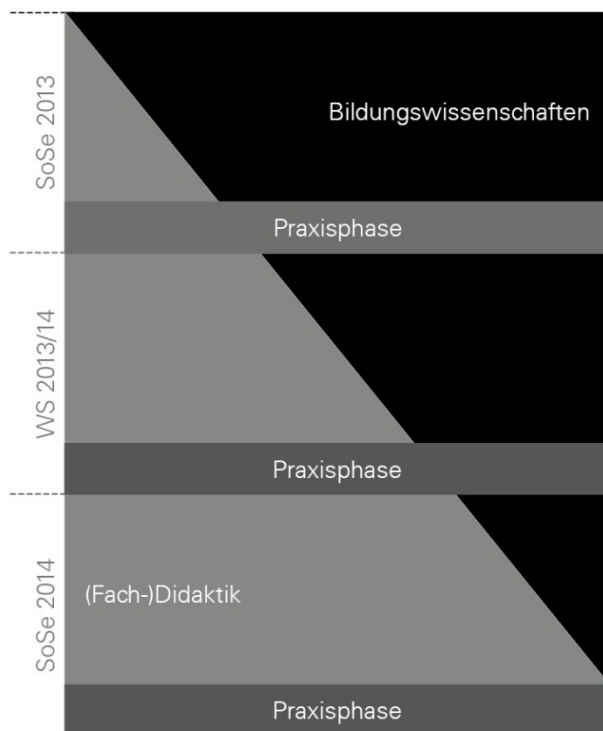
³³ Vgl. <http://revosax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=1822330643655>, Zugriff am 25.11.2014

4.3 Erprobung des QUER-Programms: Lehrveranstaltungen, Praktika und individuelle Betreuung

Ablauf und Organisation des Lehrprogramms

Seit dem 8. April 2013 besuchten 39 QUER-Teilnehmende die Lehrveranstaltungen, welche den Erwerb der Kompetenzen gemäß der LAPO I in den Bereichen Bildungswissenschaft, Schulpraktische Studien und Fachdidaktik der beiden gewählten Unterrichtsfächer bzw. der Grundschuldidaktiken ermöglichten. Dabei war der Anteil an Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften zu Beginn der Weiterbildung am größten und nahm im Laufe des Programms zugunsten eines wachsenden Anteils an Lehrveranstaltungen in den Fachdidaktiken ab (s. Abbildung 6).

Abbildung 6 – Ablauf des QUER-Programms



Alle Lehrveranstaltungen waren in Module eingebettet, die sowohl in Inhalt und Umfang als auch hinsichtlich der zu erbringenden Prüfungsleistungen vergleichbar mit den Modulen der Lehramtsstudiengänge der TU Dresden waren. Durch die verkürzte Dauer des Programms folgten die Lehrveranstaltungen zeitlich enger aufeinander als im regulären Lehramtsstudium.

Die Teilnehmenden besuchten neben QUER-eigenen Lehrveranstaltungen gemeinsam mit den grundständigen Lehramtsstudierenden reguläre Lehrveranstaltungen. Dies ermöglichte

einerseits die Nutzung TUD-interner Ressourcen und sorgte andererseits für die geforderte Vergleichbarkeit der Ausbildungsinhalte.

Während der gesamten Programmlaufzeit bestand ein enger Kontakt zwischen dem QUER-Team und den verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten. Auf diesem Weg konnte in einem engen Abstimmungsprozess die Integration der QUER-Teilnehmenden in die Lehrveranstaltungen sowie die Durchführung und Dokumentation von Prüfungsleistungen und -vorleistungen organisiert werden. In den Fällen, in denen eine Teilnahme der Teilnehmenden am regulären Betrieb die Kapazitäten der Lehrenden überschritten hätte, wurden gesonderte Seminar- oder Praktikumsgruppen für die QUER-Teilnehmenden eröffnet, die parallel zu den regulären Lehrveranstaltungen stattfanden. Die Vergütung der Dozentinnen und Dozenten erfolgte durch Lehraufträge.

Einen Sonderfall stellt der Bereich Fachdidaktik Biologie für Mittelschule und Gymnasium dar: Da dieser Fachbereich an der TU Dresden nicht gelehrt wird, wurden Verhandlungen mit anderen Universitäten aufgenommen, um das notwendige Lehrangebot bereitstellen zu können. Nach Verhandlungen mit mehreren Universitäten konnte ein Vertrag mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur Übernahme des kompletten Lehrangebots geschlossen werden.

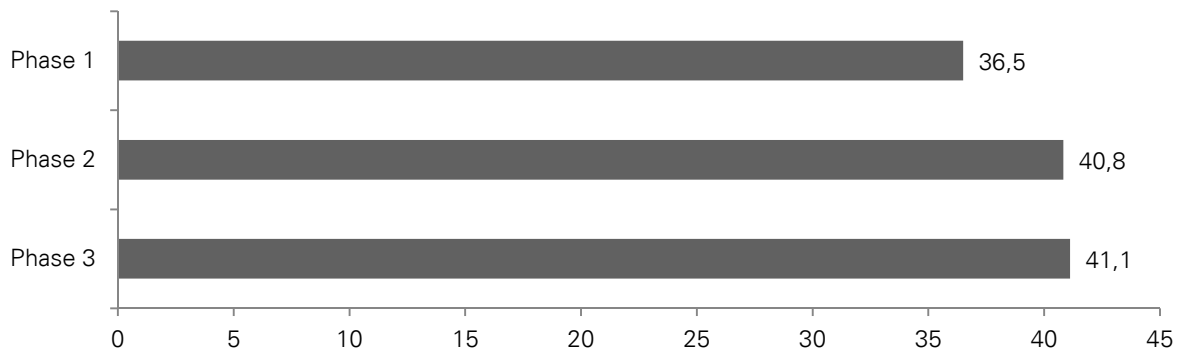
Um den vorgegebenen zeitlichen Rahmen von 19 Monaten einzuhalten, ohne die fachlich begründete Abfolge von aufeinander aufbauenden Modulen zu brechen, war es zudem nötig, einige Lehrveranstaltungen zu geeigneten Zeiten in Blockform zu organisieren. Dies erlaubte auch eine bessere zeitliche Verteilung des Arbeitspensums für die Teilnehmenden über die Gesamtdauer der Ausbildung. Allerdings waren Lehrveranstaltungen in Blockform, vor allem wenn sie an Wochenenden stattfanden, gerade für Teilnehmende mit Kindern eine große Belastung. Das gleiche gilt für sehr früh oder sehr spät am Tag stattfindende Lehrveranstaltungen, gerade wenn dazu noch weite Anfahrtswege kamen. Das QUER-Team bemühte sich deshalb nach Kräften, diese Belastungen auf das notwendige Minimum zu reduzieren.

Aufgrund des hohen Abstimmungsbedarfs und der Notwendigkeit, eigens für QUER angebotene Lehrveranstaltungen zu organisieren, konnten Stundenpläne häufig nur sehr kurzfristig bekanntgegeben werden, was die Teilnehmenden zusätzlich belastete, weil sie nicht langfristig planen konnten (z.B. Organisation von Kinderbetreuung). Dieses Problem wurde dem Projektteam mitgeteilt und in der Konsequenz wurden Stundenpläne früher, dafür vorbehaltlich eventueller Änderungen, kommuniziert.

Das QUER-Konzept sah drei Phasen vor, die in etwas den universitären Semestern entsprechen. Der zeitliche Aufwand für das QUER-Programm (vgl. Abbildung 7 sowie Kapitel 8) betrug den Schätzungen der Teilnehmenden zufolge – unabhängig von der Schulform – in der ersten Phase von April bis Mitte Oktober 2013 – den zeitlichen Aufwand für Erwerbstätigkeit oder Fahrzeit außen vor gelassen – durchschnittlich 36,5 Stunden pro Woche. In Phase 2 (Mitte Oktober 2013 bis Ende März 2014) erhöhte sich dieser Durchschnittswert auf knapp

41 Stunden pro Woche. Auch in Phase 3 lag dieser bei über 41 Stunden. Damit entsprach der tatsächliche zeitliche Aufwand für das QUER-Programm in etwa einer 40-Stunden-Woche.

Abbildung 7 – Arbeitsaufwand ohne Erwerbstätigkeit und Fahrzeiten, der von allen Teilnehmenden des QUER-Programms für die Weiterbildung pro Phase aufgewendet wurde (Mittelwert)



Praxisphasen

Fester Bestandteil des QUER-Programms wie auch der regulären Lehramtsstudiengänge sind die Schulpraktischen Studien. Diese ermöglichen eine Rückkopplung der an der Universität erworbenen Kenntnisse an die Praxis sowie die theoriegestützte Reflexion eigenen Unterrichtshandelns unter der Anleitung erfahrener Lehrkräfte. Die Schulpraktischen Studien wurden als zentraler Bestandteil des Lehramtsstudiums für das QUER-Programm in ihrer Durchführung nicht verändert. Lediglich Prüfungsleistungen wurden im Sinne der Durchführbarkeit angepasst, wobei darauf geachtet wurde, dass das zentrale Qualifikationsziel der einzelnen Module durch diese Anpassungen weiterhin abgebildet blieb.

Die Zuweisung der Praktikumsschulen sowohl für die Schulpraktischen Übungen als auch für die Blockpraktika wurde mit dem SMK und der Praktikumsvergabestelle abgestimmt. Während für die Blockpraktika überwiegend Schulen gefunden werden konnten, die den Wünschen der QUER-Teilnehmenden entsprachen, war die Zuweisung der Schulen für die Schulpraktischen Übungen im Dresdner Umland besonders für Teilnehmende mit längeren Anfahrtszeiten zum Teil logistisch herausfordernd. Durch eine flexible Gruppeneinteilung einerseits und Fahrgemeinschaften der Teilnehmenden andererseits konnten aber auch dafür Lösungen gefunden werden.

Die Schulleitungen wurden vom SMK und der SBA darüber informiert, dass Teilnehmende des QUER-Programms Schulpraktischen Studien an ihrer Einrichtung absolvieren werden. Zusätzlich erhielten die Praktikumsschulen einen Informationsbrief zu Struktur, Ablauf und Kontaktpersonen des QUER-Programms.

Blockpraktikum A

In den Blockpraktika A und B hatten die QUER-Teilnehmenden die Möglichkeit, die im QUER-Programm erworbenen Kompetenzen in der Praxis anzuwenden. Das Modul zum Blockpraktikum A gibt einen Einblick in die Komplexität pädagogischer Situationen und das Berufsfeld des Lehrers. Unter Verwendung von Grundlagenwissen zur Unterrichts- und Professionsforschung werden die berufsbezogenen Erwartungen, Einstellungen wie Fähigkeiten der QUER-Teilnehmenden reflektiert und aufgezeigt, in welchen Spannungsfeldern sich Schule und Unterricht bewegen. Nach Abschluss des Moduls sind die QUER-Teilnehmenden in der Lage, Lehr-Lern-Prozesse in unterrichtlichen einzelschulischen Settings theoriegeleitet zu beobachten, zu protokollieren und zu analysieren. Sie können unter Anleitung ihr bisher erworbenes fachwissenschaftliches wie unterrichtsbezogenes Wissen mit der praktischen Planung und Gestaltung sowie Reflexion konkreter Unterrichtssituationen verknüpfen.³⁴

Blockpraktikum B

Während die Teilnehmenden für das Lehramt an Mittelschulen und Gymnasien die beiden Blockpraktika B jeweils am Ende der zweiten und der dritten Phase des Programms durchliefen, wurden die Blockpraktika B für das Lehramt an Grundschulen zu einem achtwöchigen Praktikum zusammengefasst, das am Ende der dritten Phase stattfand. In den Blockpraktika B soll nach Vorgabe der LAPO I sowie der fachbezogenen Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge, an denen sich die QUER-Regelung auch hinsichtlich der Praktika orientiert, ein Großteil der insgesamt in den Schulpraktischen Studien geforderten 40 Stunden selbst geplanten und durchgeführten Unterrichts gehalten werden – idealerweise 17 bis 18 Stunden pro Praktikum. Daneben waren weitere 30 Stunden für Hospitationen und die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen pro Praktikum vorgesehen (für die Grundschulleitenden also 60 Stunden). Wie aus der zweiten und dritten Evaluationsbefragung (s. Kapitel 8) hervorgeht, wurden im Durchschnitt von Grundschulleitenden tatsächlich knapp 34 Unterrichtsstunden gehalten, während Teilnehmende für Mittelschule und Gymnasium allein in den Blockpraktika B im Durchschnitt 41 Unterrichtsstunden selbst gestalten – zusammen mit den weiteren Schulpraktischen Studien also deutlich mehr als gefordert.

Inhaltlich waren die Blockpraktika B auf den Erwerb von Grundkenntnissen in der eigenständigen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht unter Einbeziehung fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens ausgerichtet. Dabei lag der Fokus jedes Praktikums auf einem der studierten Fächer und dessen Fachdidaktik, für die Grundschule auf der Fachdidaktik des Kernfachs sowie auf den Grundschuldidaktiken der Lernbereiche Deutsch, Mathematik und Sachkunde.

³⁴ Vgl. Modulbeschreibung Modul BW-3, s. im entsprechenden Bereich der Internetpräsenz des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) unter www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb

Auf die Blockpraktika B wurden die Teilnehmenden jeweils mit einer Einführungsveranstaltung vorbereitet. Diese wurde von der Professur der entsprechenden Fachdidaktik an der Universität ausgerichtet. Die Betreuung während der Praktika erfolgte durch Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen. Wenn die Entfernung der Praktikumsschule dies zuließ, wurden zudem einige Teilnehmende während des Praktikums durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Fachdidaktik besucht.

Schulpraktische Übungen

Ab Beginn der zweiten Phase und im Laufe der dritten Phase des QUER-Programms absolvierten die Teilnehmenden Schulpraktische Übungen (SPÜ) in ihren Fächern. Die SPÜ wurden in der Regel semesterbegleitend wöchentlich durchgeführt. Die Auswahl der Schulen, an denen die SPÜ stattfanden, erfolgte in Zusammenarbeit mit dem ZLSB sowie den Fachdidaktiken. Die Betreuung der SPÜ übernahmen entweder eine Mitarbeiterin des QUER-Projekts und die zuständigen Fachlehrkräfte an den Schulen, oder eine Dozentin bzw. ein Dozent der jeweils zuständigen Fachdidaktik. Die SPÜ umfassten neben der Vorbesprechung der von den Studierenden geplanten Unterrichtsstunden auch die anschließende Reflexion der gehaltenen Stunde in Kleingruppen.

Individuelle Betreuung

Ein Ziel innerhalb des Qualifikationsprogramms war es, durch die Mitarbeitenden eine individuelle und intensive Betreuung der Teilnehmenden zu gewährleisten. Dadurch sollten Schwierigkeiten, die durch die hohen Anforderungen des Programms in Form von Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen in Kombination mit den spezifischen Lebenssituationen der Teilnehmenden (u.a. Familie, zusätzliche berufliche Tätigkeit) hätten auftreten können, möglichst vermieden bzw. frühzeitig erkannt und nach Möglichkeit behoben werden. Aus diesem Grund wurde ein umfangreiches Betreuungskonzept für die QUER-Teilnehmenden erarbeitet, dessen Bestandteile im Folgenden kurz erläutert werden.

Um eine individuelle Betreuung zu gewährleisten, wurde allen Teilnehmenden eine persönliche Betreuerin für alle Fragen zum und Herausforderungen des QUER-Programms zur Seite gestellt. Auf jede der vier Betreuerinnen entfielen maximal zehn Personen. Diese Zuordnung ermöglichte es, persönliche Beziehungen zu den Teilnehmenden ähnlich eines Mentorings aufzubauen. Die Betreuerin war Ansprechpartnerin für organisatorische Fragen sowie persönliche Probleme und ebenso die direkte Informationsquelle zu allen Aspekten des QUER-Programms. Das Betreuungsangebot wurde von den Teilnehmenden gut angenommen und regelmäßig genutzt. Den Teilnehmenden stand vor Ort zudem ein Raum zur Verfügung, der täglich geöffnet war und für den Zweck des persönlichen Austauschs unter den QUER-Teilnehmenden, für das Selbststudium sowie als Aufenthaltsraum in Freistunden zur Verfügung stand.

Da über die 19 Monate hinweg mithilfe des Betreuungsangebots ein reger Austausch über den Verlauf des Programms stattfand, u.a. auch regelmäßig obligatorische Gespräche zwi-

schen Teilnehmenden und Betreuerinnen geführt wurden, war es möglich, einen intensiven Einblick in die Lebenswelten der Teilnehmenden zu erhalten. Thematisiert wurden zu Beginn des Programms eher Unsicherheiten hinsichtlich des Programmablaufs und der Prüfungsanforderungen sowie allgemeine Fragen zur Gleichstellung des Zertifikats mit dem regulären Studienabschluss, der den Zugang zum Vorbereitungsdienst ermöglicht. Ab der zweiten Studienphase rückten Probleme mit einzelnen Prüfungsleistungen, die Vereinbarkeit von Familie, Lehrveranstaltungen und Erwerbstätigkeiten sowie der Abschluss der Weiterbildung stärker in den Vordergrund.

Für die Kommunikation zwischen Teilnehmenden, Lehrenden und Organisierenden des Projekts benannten die QUER-Teilnehmenden Sprecherinnen und Sprecher, die die Interessen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen kanalisiert an die Betreuerinnen bzw. an die Dozenten und Dozentinnen adressieren konnten, um somit auf beiden Seiten zentrale Ansprechpartner zu wissen.

Am Ende der ersten Phase des Qualifikationsprogramms fanden mit jedem bzw. jeder Teilnehmenden, einem bzw. einer Hochschullehrenden des Projekts und der persönlichen Betreuerin Einzelgespräche statt. In den Gesprächen wurden zum einen der Lernfortschritt und die sich entwickelnde Perspektive auf den Lehrerberuf reflektiert. Zum anderen wurde ein Feedback zum bisherigen Ablauf der Weiterbildung eingeholt. Anregungen oder Probleme, die aus den Beratungsgesprächen oder aus den darüber hinaus stattfindenden individuellen Gesprächen mit den Betreuerinnen hervorgingen, wurden nach Möglichkeit sofort behoben bzw. für die weitere Programmgestaltung beachtet. So war es beispielsweise ein Anliegen vieler Teilnehmenden, möglichst frühzeitig über den zeitlichen Verlauf der einzelnen Programmabschnitte informiert zu werden, auch wenn dies möglicherweise nur unter Vorbehalt geschehen und Änderungen unterliegen konnte. Des Weiteren wurde versucht, mithilfe der Gruppensprecherinnen und -sprecher eine Teilhabe an der Konzeption von Lehrveranstaltungen zu realisieren, um individuelle Herausforderungen der Stundenplanung sowie der Prüfungsabsolvierung so gering wie möglich zu halten.

Dem hohen Informationsbedarf der QUER-Teilnehmenden wurde durch mehrere schulartspezifische Informationsveranstaltungen begegnet. Im Rahmen dieser gemeinsamen Treffen wurden aktuelle organisatorische Entwicklungen des Projekts, allgemeine Probleme und Fragestellungen, die weitere Zeitplanung aber auch der Übergang ins Referendariat nach Abschluss des Projekts thematisiert. Während dieser Veranstaltungen erhielten die Teilnehmenden auch eine erste Rückmeldung zu den jeweils aktuellen Befunden aus den Evaluationsbefragungen.

Zur Unterstützung und Ergänzung solcher Informationsveranstaltungen erhielten die Teilnehmenden regelmäßig schriftliche Informationen (z.B. die Broschüre „Teilnehmerinformationen“, Studienablaufpläne und Stundenpläne, Flyer und Newsletter). Themen waren dabei z.B.: aktuelle Entwicklungen sowie Planungsprozesse zum Ablauf der Lehrveranstaltungen, Praktika oder der Übergang ins Referendariat. Um Informationen zum QUER-Programm einschließlich der Prüfungsergebnisse flexibel für die Teilnehmenden zugänglich zu machen,

wurde zudem auf der Website des QUER-Projektes ein nicht-öffentlicher und mit einem Passwort geschützter Bereich eingerichtet. Dort konnten u.a. Modulbeschreibungen, Stundenpläne sowie Prüfungsinformationen abgerufen werden. Zugleich bot der öffentliche Bereich der Homepage die Möglichkeit, Informationen zu weiterführenden Projekten, Unterrichtsprogrammen sowie Finanzierungsmöglichkeiten jederzeit abrufen zu können. Dieses Angebot galt seit Eröffnung der Webpräsenz immer auch für andere Interessierte am QUER-Programm sowie an anderen Weiterbildungsformaten, sodass diese bis zum heutigen Zeitpunkt ca. 22.000 Aufrufe erhielt.

Zum Abschluss der zweiten Phase – und damit zum Zeitpunkt einer langen Prüfungsphase in Kombination mit Wochenendseminaren und Praktikumsverpflichtungen – zielte das individuelle Betreuungssystem vor allem auf die Vorbeugung von Überlastungserscheinungen. Sobald einzelne Teilnehmende entweder durch eine mangelhafte Prüfungsleistung oder aber durch Rückmeldung der Lehrenden bzw. der Praktikumsbetreuenden auffielen, wurde eine individuelle Leistungs- und Problemanalyse erstellt und den betreffenden Teilnehmenden in einem Beratungsgespräch vermittelt. Dadurch konnte einem Abbruch der Weiterbildung in mindestens drei Fällen vorgebeugt werden.

Insgesamt kann das erstellte Betreuungskonzept aufgrund der hohen zeitlichen und auch psychischen Belastungen als notwendig angesehen werden. Die Resonanz der Teilnehmenden auf das Angebot war durchweg positiv, keine teilnehmende Person empfand die Betreuungsangebote als zu gering oder zu umfangreich. Es wird jedoch deutlich, dass die Betreuungsangebote von den Teilnehmenden sehr unterschiedlich genutzt wurden. Insgesamt ist das Konzept gelungen: Im Rahmen der projektinternen Evaluation gaben die Teilnehmenden an, mit der individuellen Betreuung und Beratung sehr zufrieden gewesen zu sein (vgl. auch Kapitel 8).

4.4 Zwischenresümee

Nach 19 Monaten Lehrprogramm mit Praxisphasen erhielten am 10. November 2014 33 Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms Zertifikate, die ihnen bescheinigten, zusätzlich zu ihrem ersten Fachstudium eine pädagogische und fachdidaktische Zusatzqualifikation erworben zu haben, die als gleichwertig zum regulären Lehramtsstudium angesehen werden kann und ihnen die Bewerbung für den Vorbereitungsdienst des Freistaates Sachsen ermöglicht. Aller Voraussicht nach wird der überwiegende Teil der QUER-Absolventinnen und -Absolventen zum 1. Februar 2015 die zweite Phase der Lehrerbildung beginnen und das Referendariat an einer sächsischen Schule antreten. Die Chance, einen Referendariatsplatz zu erhalten, ist für die QUER-Teilnehmenden, die allesamt eine Schulart und/oder Unterrichtsfächer mit hohem Einstellungsbedarf studierten, sehr groß.

Die erfolgreiche Erprobung des Programms war jedoch nicht selbstverständlich: Zunächst mussten die Vor- und Nachteile diverser Seiten- und Quereinstiegsmodelle abgewogen und

das Konzept des Qualifizierten Quereinstiegs als Grundlage des Programms definiert werden. Mit der Entscheidung, das Pilotprojekt als Qualifizierten Quereinstieg zu konzipieren, wurde den bildungspolitischen Interessen an hohen Qualitätsstandards und Vergleichbarkeit zum regulären Studium zwar Rechnung getragen, zugleich beschränkte man damit aber auch die Zugangsmöglichkeit für einen Teil der Bewerberinnen und Bewerber, die unter Umständen durchaus für den Lehrerberuf geeignet gewesen wären (s. auch Kapitel 5.4). Die Frage nach der finanziellen Absicherung für einen Zeitraum von 19 Monaten müsste vor erneuter Durchführung ähnlicher Programme auf jeden Fall berücksichtigt werden.

Anschließend waren Interessenlagen des SMK, der SBA, der TU Dresden sowie weiterer hochschul- und bildungspolitischer Institutionen abzustimmen, um ein Programm organisieren zu können, das zugleich formale Qualitätskriterien erfüllt und praktisch umsetzbar ist. Mit der Neufassung der LAPO II zum 16. Dezember 2013 wurde der Zugang zum Vorbereitungsdienst im Freistaat Sachsen rechtlich ermöglicht (§ 4 Abs. 1). Mit der „Regelung zur Organisation und Durchführung von Ausbildung und Prüfungen im Rahmen der Weiterbildung QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“ wurden die Ziele, der Inhalt, der Aufbau sowie die Organisation und Durchführung der Prüfungen im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms der TU Dresden festgelegt. Das Lehrangebot dieser Weiterbildung orientierte sich weitgehend an den Studieninhalten grundständiger Lehramtsstudiengänge, musste jedoch die Lehrveranstaltungen zeitlich enorm verdichtet anbieten. Dafür konnten zum Teil Ressourcen der TU Dresden genutzt werden, zum Teil benötigte man zusätzliches Lehrpersonal, Lehrräume und Materialien.

Die Nutzung der Ressourcen der TU Dresden sollte nicht unterschätzt werden: Was im Rahmen einer einmalig durchgeführten Pilotstudie ausnahmsweise möglich war, nämlich die Aufnahme der Teilnehmenden in die ohnehin bereits stark ausgelasteten Lehrveranstaltungen oder die Abnahme zusätzlicher Prüfungsleistungen, kann nicht selbstverständlich verstetigt werden. Vielmehr müsste der entstehende Mehraufwand bei einem auf Dauer angelegten Folgeprojekt durch zusätzliche finanzielle Mittel für die betroffenen Struktureinheiten der Universität ausgeglichen werden.

Die individuelle Belastung der Teilnehmenden war durch die hohe Programmdichte über den gesamten Verlauf der Weiterbildung sehr groß: Dass trotz allem 85 Prozent der Teilnehmenden das Programm erfolgreich abschließen konnten, ist nicht zuletzt der intensiven Betreuungsarbeit zu verdanken.

5. Die Zielgruppe des QUER-Programms: Interessierte – Bewerberinnen und Bewerber – Teilnehmende

Die grundständigen Lehramtsstudiengänge richten sich in erster Linie an Abiturientinnen und Abiturienten, die beabsichtigen, ein Erststudium aufzunehmen. Die Zielgruppe eines Qualifikationsangebots, das den Quereinstieg in den Lehrerberuf ermöglichen soll, ist weniger gut bekannt und weniger klar umrissen. Wer interessiert sich für den Einstieg in den Lehrerberuf? Wer erfüllt welche Zugangsvoraussetzungen für unterschiedlich organisierte Qualifikationsprogramme? Für welchen Personenkreis ist welches Qualifikationsprogramm attraktiv? Um Interessierte für einen Quereinstieg in den Lehrerberuf mit einem Qualifikationsprogramm gezielt ansprechen zu können, muss zunächst ein Überblick über die potenzielle Zielgruppe gewonnen werden. Aus welchen Fachrichtungen, Branchen und beruflichen Kulturen stammen mögliche Teilnehmende? Wie ist die berufliche, finanzielle und familiäre Situation der potenziellen Quereinsteigenden? Im welchem Umfang hatten sie bereits Berührung mit dem Bildungssystem und pädagogischen Tätigkeitsfeldern?

Die genauere Kenntnis einer denkbaren Zielgruppe ermöglicht es zum einen, abzuschätzen, in welchem Ausmaß Quereinsteigende zur Deckung des Lehrkräftebedarfs sinnvollerweise herangezogen werden können und wie zum anderen bestimmte Ausgestaltungen und Zugangsvoraussetzungen die Zahl der potenziellen Quereinsteigenden einschränken.

5.1 Die Auswahl der Teilnehmenden des QUER-Programms

Am 20. Juli 2012 übergab das SMWK den Fördermittelbescheid für das QUER-Projekt an die Antragstellenden der TU Dresden. Pressemitteilungen des SMWK und der TU Dresden fanden in den folgenden Wochen ein breites Echo in den regionalen Medien. In der Folge bekundeten bis zum Beginn des Bewerbungszeitraums über 800 Personen ihr Interesse an dem Programm und baten um weitere Informationen. Im November 2012, als die Konzeption des Programms in Abstimmung mit dem SMK weit fortgeschritten war, wurden die registrierten Interessierten über wesentliche Aspekte der QUER-Konzeption und der Teilnahmevoraussetzungen in Kenntnis gesetzt.

Die Interessierten wurden im Wesentlichen darüber informiert, dass...

- ... für eine QUER-Teilnahme ein *universitärer* Magister-, Master- oder Diplomabschluss erforderlich ist.

- ... für den Quereinstieg in das *Grundschullehramt* aus dem erworbenen Studienabschluss ein Unterrichtsfach, für den Einstieg in das *Mittelschul-* oder *das Gymnasiallehramt* zwei Unterrichtsfächer ableitbar sein müssen.
- ... für die Fächer Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/(Wirtschaft) (GR bzw. GRW), Geschichte und Ethik/Philosophie vor allem in Kombination dieser Fächer untereinander kein Bedarf besteht und die Kombinationen Deutsch/Geschichte und Deutsch/GRW bzw. GR sowie die Fächer Musik, Evangelische Religion und Katholische Religion im QUER-Programm nicht angeboten werden.
- ... die Teilnahme am QUER-Programm nicht durch den Europäischen Sozialfonds oder den Freistaat Sachsen durch Stipendien o.ä. finanziell gefördert wird.
- ... das Qualifikationsprogramm ca. eineinhalb Jahre dauern wird.
- ... durch die erfolgreiche Teilnahme ein Zertifikat erworben wird, das die Bewerbung für den einjährigen Vorbereitungsdienst in Sachsen ermöglicht.

Nach der Bekanntgabe der voraussichtlichen Zulassungsmodalitäten und der grundlegenden Gestaltungsentscheidungen wurden alle Interessierten gebeten, ihr Interesse per E-Mail zu bekräftigen, wenn sie glaubten, die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen und ein Vollzeitstudium der angegebenen Dauer bewältigen zu können. Das QUER-Team prüfte unverbindlich und auf freiwilliger Basis, anhand der Angabe des Hochschulabschlusses und der angestrebten Unterrichtsfächer, ob eine am QUER-Programm interessierte Person die Teilnahmevoraussetzungen voraussichtlich erfüllt und ob daher eine Bewerbung für das QUER-Programm aussichtsreich erscheint oder nicht. Auf diese Weise konnte der Aufwand, der den Interessierten und dem QUER-Team durch eindeutig aussichtslose Bewerbungen entstanden wäre, reduziert werden. Zudem konnte durch Erhebung des bekräftigten Interesses am QUER-Programm annähernd eingeschätzt werden, mit welchem Bewerbungsaufkommen nach Beginn der Ausschreibung zu rechnen war.

Am 15. November 2012 wurden die Ausschreibungen für das QUER-Programm für eine Qualifikation in den Schularten Grundschule, Mittelschule und Gymnasium auf der Projekthomepage veröffentlicht. Angesichts der zu erwartenden Bewerbungen aus dem vorhandenen Interessierten-Pool bei begrenzter Anzahl zu vergebender Teilnahmeplätze wurde auf eine darüber hinausgehende öffentliche Bekanntmachung verzichtet. Zwischen 19. November 2012 und 17. Dezember 2012 gingen 240 Bewerbungen ein. Die Bewerbungsunterlagen enthielten neben Angaben zur gewünschten Schulart und gewünschten Fächern Informationen und möglichst detaillierte Unterlagen zu den bereits erworbenen Hochschulabschlüssen sowie ein Motivationsschreiben. Die Bewerbungen wurden zunächst daraufhin geprüft, ob die formale Voraussetzung eines universitären Hochschulabschlusses erfüllt war (213 Bewerbungen). Nachfolgend wurde geprüft, ob aus den Nachweisen über bestimmte Studieninhalte ein Unterrichtsfach für das Grundschullehramt bzw. zwei Unterrichtsfächer für das

Mittelschul- oder Gymnasiallehramt ableitbar sind. Für die Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern aus Studienabschlüssen definierte das SMK folgende Kriterien:

Grundschule: Die Bewerberinnen und Bewerber müssen Lehrveranstaltungen in mindestens zwei Dritteln der in der LAPO I³⁵ aufgelisteten inhaltlichen Bereiche eines Unterrichtsfaches belegt haben. Die Lehrveranstaltungen müssen zusammen mindestens 34 ECTS-Leistungspunkten entsprechen.

Mittelschule: In einem Fach müssen die Bewerberinnen und Bewerber Lehrveranstaltungen in mindestens zwei Dritteln der in der LAPO I definierten inhaltlichen Bereiche belegt haben, die einem Arbeitsaufwand von mindestens 44 ECTS-Leistungspunkten entsprechen. In einem zweiten Fach muss die Hälfte der inhaltlichen Bereiche abgedeckt sein durch Lehrveranstaltungen, die mindestens 33 ECTS-Leistungspunkten entsprechen.

Gymnasium: In einem Fach müssen die Bewerberinnen und Bewerber Lehrveranstaltungen in mindestens zwei Dritteln der in der LAPO I definierten inhaltlichen Bereiche belegt haben, die einem Arbeitsaufwand von mindestens 54 ECTS-Leistungspunkten entsprechen. In einem zweiten Fach muss die Hälfte der inhaltlichen Bereiche durch Lehrveranstaltungen, die mindestens 40 ECTS-Leistungspunkten entsprechen, abgedeckt sein.

Die Bewerberinnen und Bewerber legten, soweit vorhanden, Studienbücher, Scheine und Leistungsnachweise ihres Hochschulstudiums vor. Alternativ wurde die Ableitbarkeit anhand der Studienordnungen der absolvierten Studiengänge geprüft. Waren diese Studienordnungen nicht verfügbar, wurde auf Studienordnungen jüngerer vergleichbarer Studiengänge derselben Hochschule zurückgegriffen.

Nur 91 von 240 Bewerberinnen und Bewerbern erfüllten die formalen Teilnahmevoraussetzungen (38 Prozent), wovon allerdings nur 77 Personen zu einem Auswahlgespräch eingeladen (32 Prozent) wurden. Aufgrund der finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen konnten innerhalb des QUER-Programms nicht alle Unterrichtsfächer des allgemeinbildenden Fächerkanons angeboten werden. Dies betraf auch Fächer, in denen positive Prüfergebnisse vorlagen. Die Bekanntgabe eines verbindlichen Fächerkanons bereits vor dem Bewerbungsverfahren war allerdings nicht möglich, da erst mit Eingang der Bewerbungen sichtbar wurde, welche Unterrichtsfächer so häufig vertreten waren, dass innerhalb des QUER-Programms Studiengruppen gebildet werden konnten.

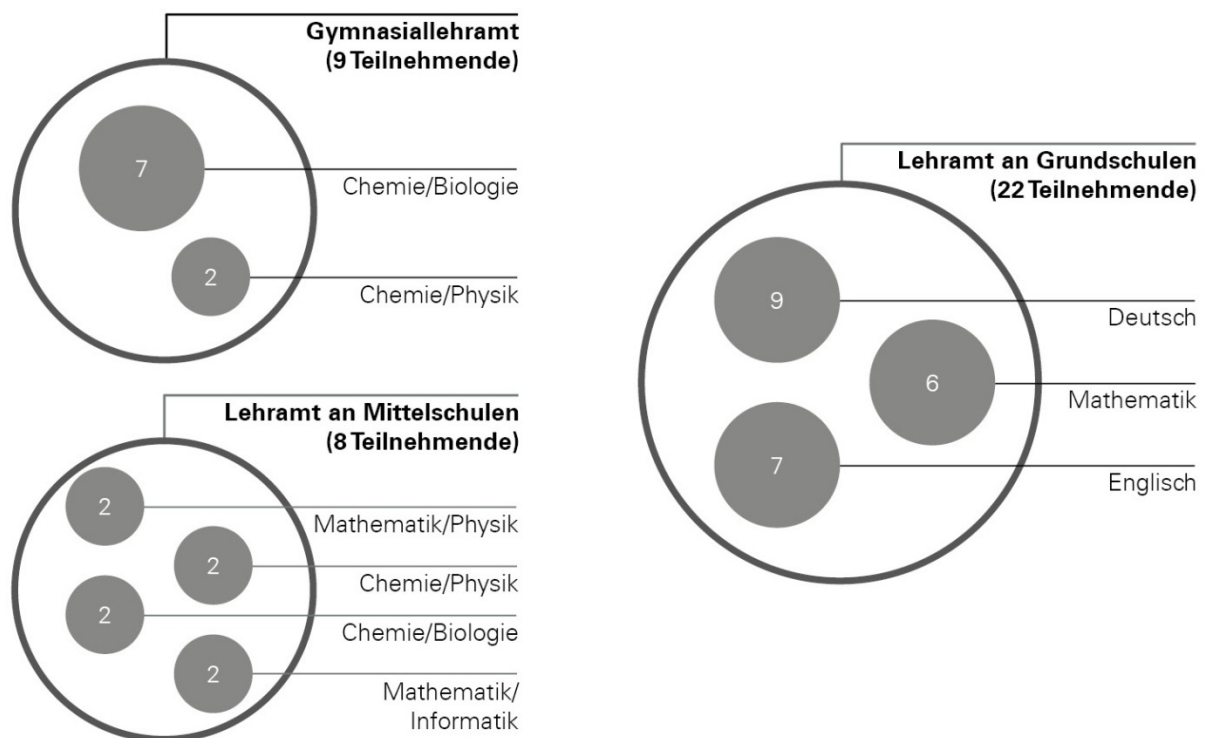
Die in dem mehrstufigen Bewerbungsverfahren anschließend stattfindenden Auswahlgespräche wurden von den Projektleitern und der Projektleiterin, teilweise in Anwesenheit ei-

³⁵ Verordnung des SMK über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung – LAPO I). Fassung gültig ab 15. September 2012. s. <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=2601215552533>, Zugriff am 03.12.2014.

ner Vertreterin oder eines Vertreters des Kultusministeriums, geführt. Dabei kam ein Gesprächsleitfaden zum Einsatz, der sich am Selbsterkundungsverfahren des Career Counseling for Teachers (CCT)³⁶ orientiert. Das Gespräch diente dazu, die persönliche Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für den Lehrerberuf einzuschätzen. Darüber hinaus wurden die Bedingungen des Qualifikationsprogramms als Vollzeitweiterbildung ohne finanzielle Förderung von Lebenshaltungskosten thematisiert, um die Erwartungen und Anforderungen des QUER-Programms transparent zu machen und leichtfertigen Zusagen – und späteren Abbrüchen – vorzubeugen.

Unter Berücksichtigung begrenzter Lehrkapazitäten in einzelnen Unterrichtsfächern wurden schließlich 41 Zusagen erteilt. Neun weitere Personen wurden als Nachrückkandidatinnen und -kandidaten bestimmt. Für einige zugelassene Personen, die ihre Teilnahme absagten, zum Beispiel weil die Finanzierung der Teilnahme nicht gesichert war, rückten fünf Personen in das Teilnehmendenfeld nach. Drei weitere Personen sagten ihre Teilnahme erst unmittelbar vor oder kurz nach dem Start des Programms ab, sodass kein Nachrücken weiterer Personen mehr möglich war. Eine Person stieß durch Verzögerungen im Prüfungs- und Auswahlverfahren erst unmittelbar vor Programmbeginn hinzu. Im April 2013 begannen schließlich 39 Personen die Weiterbildung im QUER-Programm, die sich, wie in Abbildung 8 dargestellt, auf die folgenden Schularten und Fächer verteilten:

Abbildung 8 – Verteilung der Teilnehmenden des QUER-Programms nach Schularten



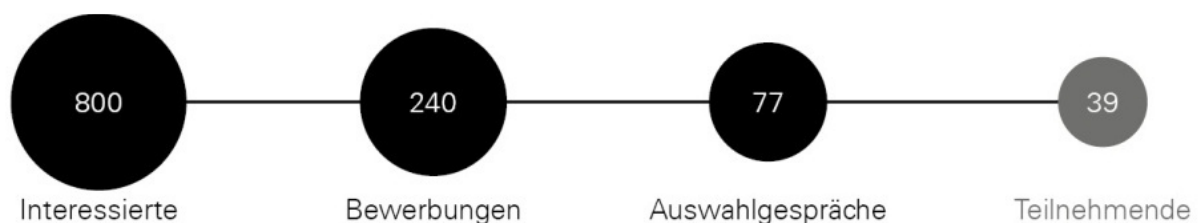
³⁶ Vgl. <http://www.cct-germany.de>.

Die QUER-Teilnehmenden waren zu Beginn des Qualifikationsprogramms 2013 im Durchschnitt 38 Jahre alt. Die jüngste Teilnehmerin war zu diesem Zeitpunkt 26 Jahre, der älteste Teilnehmer 56 Jahre alt. Gut zwei Drittel der Teilnehmenden waren weiblichen, ein Drittel männlichen Geschlechts. Dies entspricht den Relationen, die sich auch unter den regulären Lehramtsstudierenden zeigen. Lediglich der Männeranteil im QUER-Programm für das Grundschullehramt fiel mit 23 Prozent deutlich höher aus als üblicherweise im regulären Studiengang für das Lehramt an Grundschulen (TU Dresden, Wintersemester 2013/14: 9 Prozent männliche Studierende).

Einige Teilnehmende nahmen das QUER-Programm mehr oder weniger unmittelbar nach Abschluss ihres Erststudiums bzw. ihrer Promotion auf. Bei den meisten Teilnehmenden handelt es sich aber um Berufswechselrinnen und -wechsler, die vor ihrer Entscheidung für einen Wechsel in den Lehrerberuf einige Zeit in sehr unterschiedlichen Berufen tätig waren. Einige Teilnehmende waren vor Beginn des QUER-Programms in der Erwachsenenbildung tätig, zum Beispiel als Sprachdozentinnen und -dozenten oder als Nachhilfelehrkräfte, oder arbeiteten im Bereich der Museums- oder Naturpädagogik. Einige Teilnehmende, die das QUER-Programm für das Lehramt an Mittelschulen oder Gymnasien absolvierten, waren zuvor als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen oder Forschungseinrichtungen tätig. Während diejenigen, die vor Beginn des QUER-Programms bereits als Vertretungslehrkraft oder als Lehrkraft an Schulen in freier Trägerschaft gearbeitet haben, den Lehrerberuf bereits kennen, kommen andere Teilnehmende aus vollkommen anderen beruflichen Feldern, wie zum Beispiel aus der Finanzbranche oder dem Ingenieurwesen.

Die geschilderte Auswahl der Teilnehmenden nach standardisierten Kriterien führte zu einem sehr heterogenen Feld von 39 Quereinsteigenden in den Lehrerberuf. Auf die Voraussetzungen, die diese Personen für die Lehramtsausbildung mitbringen, wird in Kapitel 6.1 ausführlich eingegangen.

Abbildung 9 – Auswahl der Teilnehmenden am QUER-Programm



5.2 Die Interessierten am QUER-Programm. Ergebnisse einer Onlinebefragung

Im September 2012, als die genaue Konzeption und die Teilnahmevoraussetzungen des QUER-Programms noch nicht feststanden, wurden 608 Personen, die bis zu diesem Zeitpunkt, angeregt durch die regionale mediale Präsenz des Projekts, ihr Interesse an einer Teilnahme bekundet hatten, per E-Mail zur Teilnahme an einer Onlinebefragung eingeladen (Befragungszeitraum: 7. September 2012 bis 24. September 2012). 515 Interessierte nahmen an der Befragung teil (Teilnahmequote: 85 Prozent).

Die Ergebnisse zeigen eine große Bandbreite soziodemografischer, biografischer und fachlicher Hintergründe des Interessiertenkreises.

Soziodemografische Merkmale

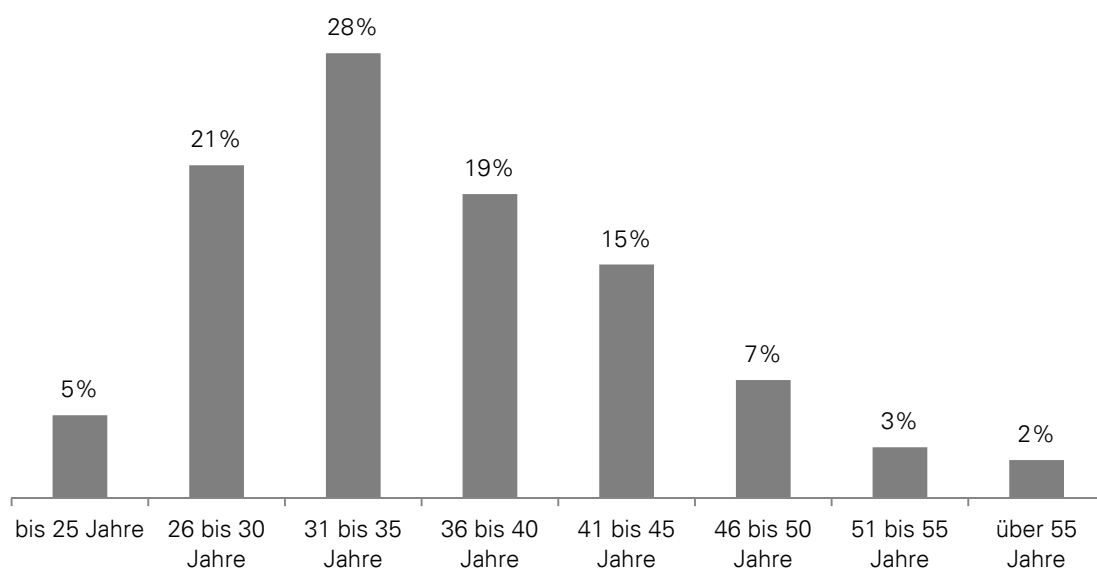
Geschlecht

Zwei Drittel der befragten Interessierten sind weiblich. Dies entspricht in etwa den üblichen Anteilen in den grundständigen Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden (vgl. ZLSB 2012).

Alter

Die Interessierten sind im Durchschnitt 36 Jahre alt (Median: 35 Jahre). Die Altersbandbreite ist groß. Die Jüngsten sind unter 25 Jahre, die Ältesten über 50 Jahre alt. Ein Schwerpunkt lässt sich bei der Altersgruppe von Anfang bis Mitte 30 erkennen (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10 – Alter der Interessierten (n=502)



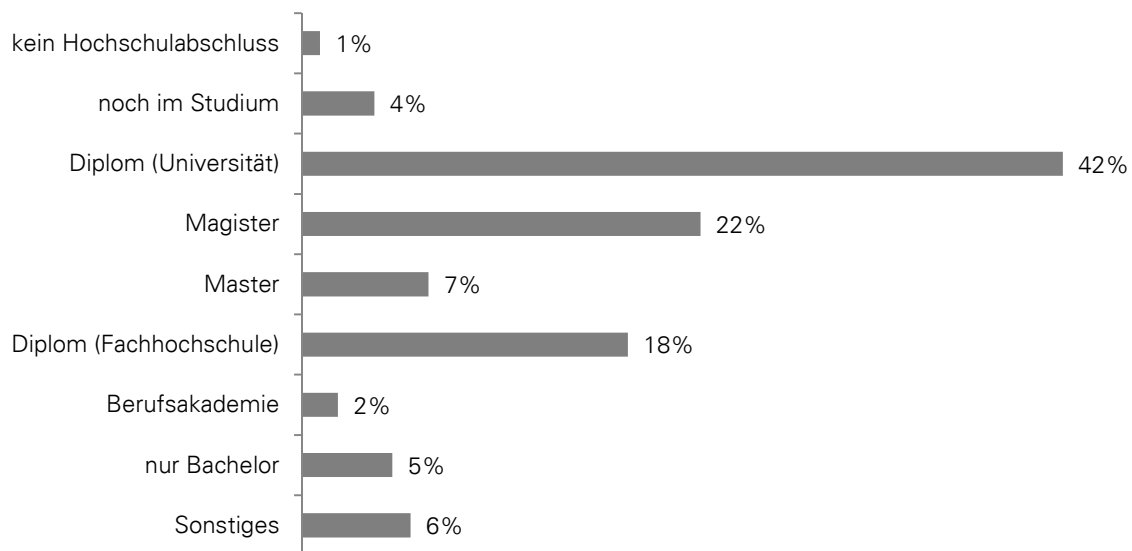
Wohnort

Die Interessierten am QUER-Programm leben fast ausschließlich in Sachsen. Dabei konzentriert sich das Interesse räumlich auf die Städte Dresden (44 Prozent aller Befragten), Leipzig und Chemnitz (je 9 Prozent). Neben der Tatsache, dass vor allem lokale und regionale Medien über das QUER-Programm berichteten, dürfte für die geografische Verteilung des Interesses auch die Entfernung der Wohnorte der potenziellen Quereinsteigenden zum Ort der Qualifizierungsmaßnahme eine Rolle spielen. Zudem fällt auf, dass mit Dresden, Leipzig und Chemnitz zwei Drittel der sächsischen Interessierten aus Universitätsstädten kommen.

Hochschulabschluss

Zum Zeitpunkt der ersten Medienpräsenz des QUER-Programms standen die Zugangsvoraussetzungen noch nicht im Detail fest. Es war daher auch noch nicht bekannt, dass Bewerberinnen und -Bewerber einen universitären Studienabschluss (Diplom, Master, Magister oder gleichwertig) vorweisen können müssen. Aus diesem Grund meldeten viele Personen ihr Interesse an, die diese Voraussetzung nicht erfüllen. Besonders groß war der Anteil der Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen (s. Abbildung 11). Die Voraussetzung eines universitären Hochschulabschlusses erfüllten 70 Prozent der Befragten. Fast ein Drittel der Interessierten kam bereits aufgrund dieses Kriteriums für eine Teilnahme nicht infrage.

Abbildung 11 – Hochschulabschlüsse der Interessierten (Mehrfachnennungen möglich, n=515)



Promotion

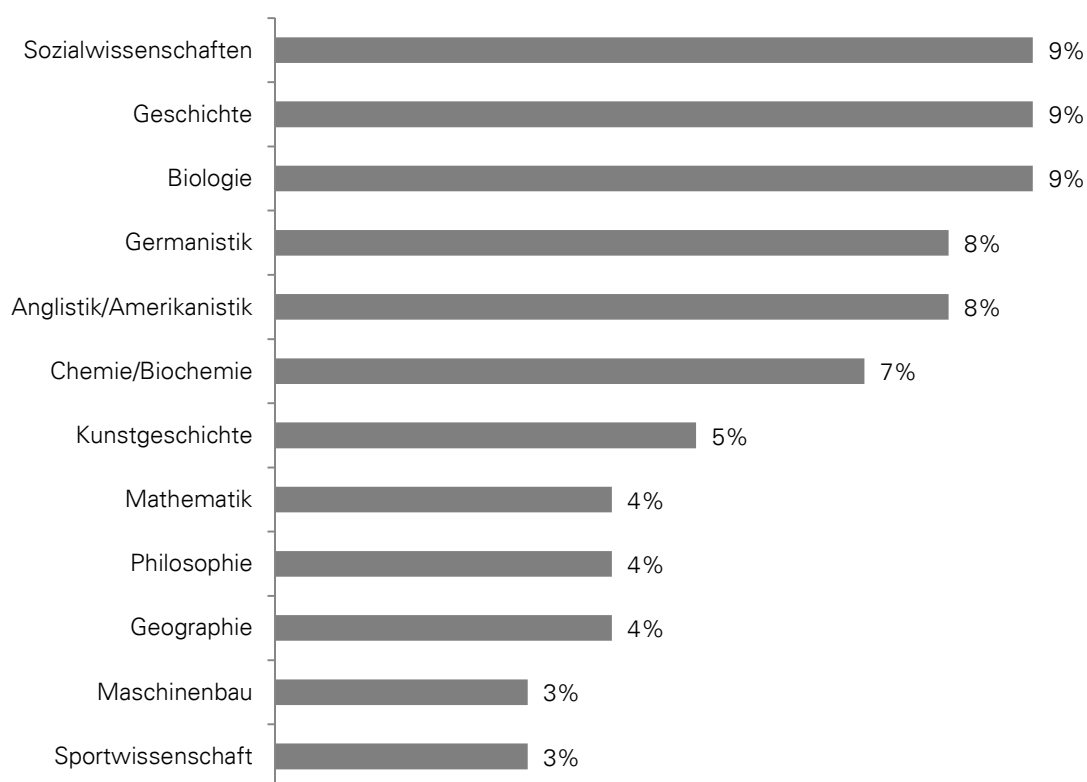
16 Prozent derjenigen, die den geforderten universitären Abschluss nachwiesen, waren promoviert. Am häufigsten kamen Promotionen in den Fächern Biologie (22 Prozent der Promovierten), Chemie (12 Prozent), Biochemie (7 Prozent) und Physik (7 Prozent) vor. Von

den Interessierten mit Abschlüssen in Biologie, Chemie und Physik waren jeweils über 40 Prozent promoviert.

Studienfächer

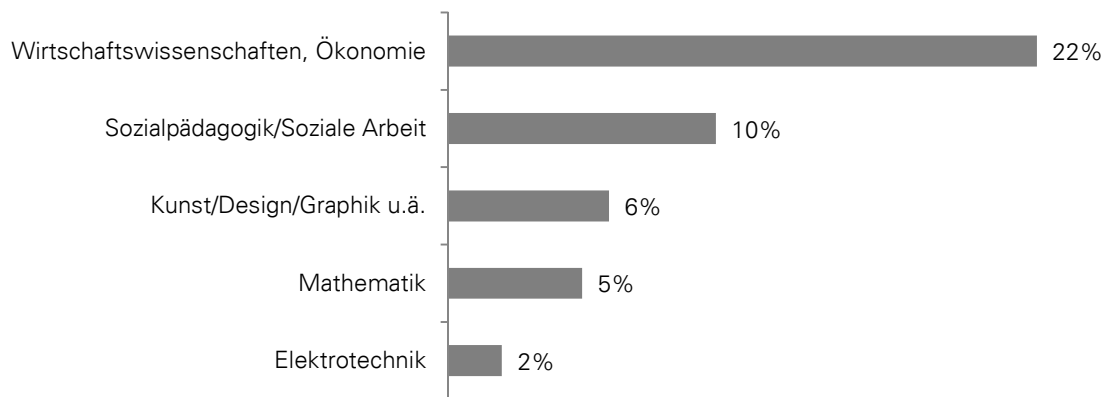
Die Interessierten mit Universitätsabschluss verteilten sich breit über verschiedene Studienrichtungen. Am häufigsten vertreten waren Studienabschlüsse aus den Bereichen Sozialwissenschaften (9 Prozent), Geschichte (9 Prozent), Biologie (9 Prozent), Germanistik (8 Prozent), Anglistik/Amerikanistik (8 Prozent) und Chemie/Biochemie (7 Prozent) (s. Abbildung 12).

Abbildung 12 – Häufige Studienfächer der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=362)



Unter den Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien waren wirtschaftswissenschaftliche und sozialpädagogische Studienabschlüsse besonders häufig (s. Abbildung 13). Da aus diesen beiden Studienrichtungen keine schulischen Unterrichtsfächer für allgemeinbildende Schulen ableitbar sind, wurden durch den Ausschluss von FH-Absolventinnen und -absolventen nicht viele ansonsten in Frage kommende Quereinsteiger ausgeschlossen. Ein gewisses Potenzial besteht in dieser Gruppe allerdings für die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik, die teilweise aus mathematischen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ableitbar sind.

Abbildung 13 – Häufige Studienrichtungen von FH- und Berufsakademieabsolventinnen und -absolventen (n=102)



Lebenslauf, Motivation und Zielvorstellungen

Schulart

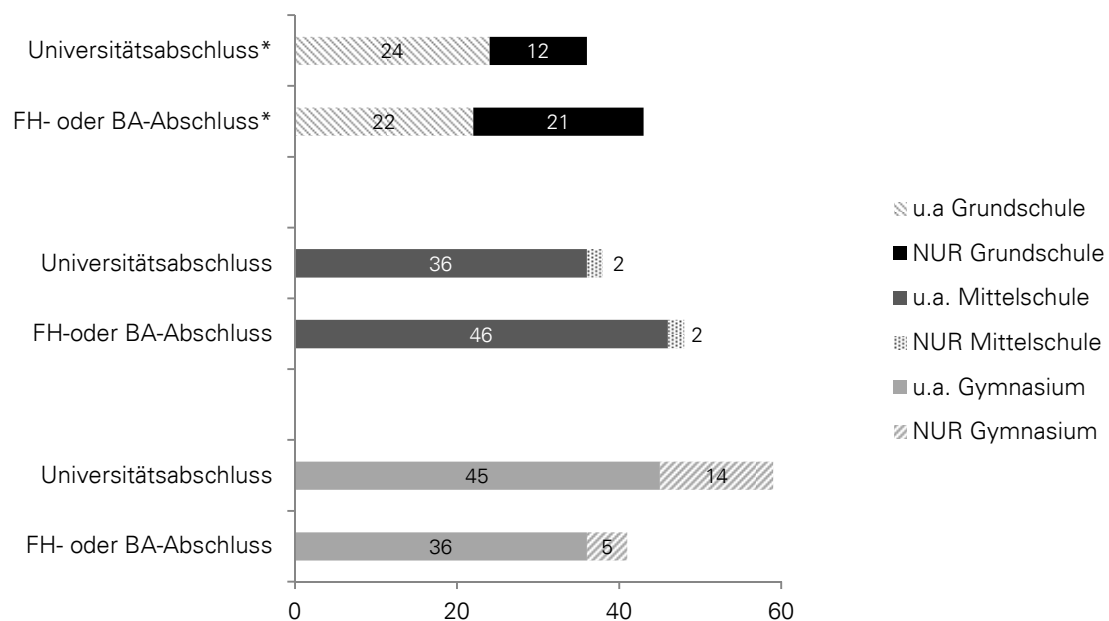
Die potenziellen Quereinsteigenden zeigten sich sehr flexibel, was die angestrebte Schulart angeht. Weniger als ein Drittel der Interessierten legte sich bereits auf eine bestimmte Schulart fest. Die meisten nannten mehrere in Frage kommende Schularten (s. Abbildung 14). Während die Universitätsabsolventinnen und -absolventen am häufigsten das Gymnasiallehramt als angestrebte Schulart angaben, neigten die Personen mit FH- oder Berufsakademie-Abschluss häufiger zum Grundschullehramt und konnten sich zudem häufiger den Einsatz an Mittelschulen vorstellen.

Abbildung 14 – Schulartpräferenz der Interessierten

Frage: „In welcher Schulart möchten Sie Lehrer werden?“ (Mehrfachnennungen möglich)

*Universitätsabschluss (außer Bachelor), n=362;

*Fachhochschul- oder Berufsakademie-Abschluss, n=102

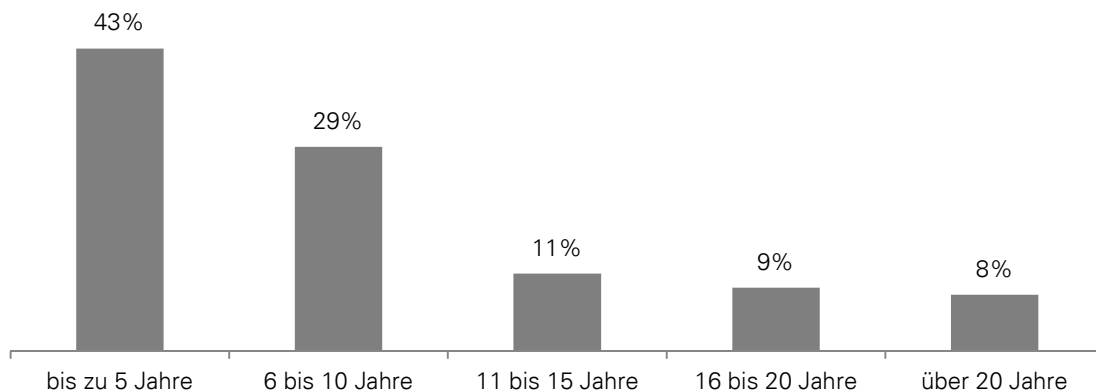


Da gemäß der Festlegung des SMK nur Personen mit abgeschlossenem universitären Diplom-, Magister- oder Masterstudium für eine Teilnahme am QUER-Programm in Frage kamen, wird im Folgenden nur diese Gruppe ausführlich beschrieben.

Berufsbiografie

Die überwiegende Mehrheit der Befragten mit universitärem Hochschulabschluss war nach Abschluss des Studiums berufstätig bzw. ist seit dem Studienabschluss berufstätig (92 Prozent). Die Befragten blicken auf durchschnittlich 8,6 Jahre Berufstätigkeit zurück (Median sechs Jahre). Nahezu die Hälfte der Interessierten (43 Prozent) blickte auf eine mit bis zu fünf Jahren relativ kurze Berufstätigkeit zurück. Es gab allerdings auch einige Personen, die sich nach über einem oder gar zwei Jahrzehnten in einem Beruf eine Umorientierung auf das Lehramt vorstellen konnten (s. Abbildung 15).

Abbildung 15 – Dauer der bisherigen Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=331)



Zwar haben fast alle Interessierten nach ihrem Hochschulabschluss Berufserfahrung gesammelt, einige sind aber zum Befragungszeitpunkt nicht berufstätig, sondern arbeitslos, in Elternzeit oder im Promotionsstudium. Die große Mehrheit der Befragten erwog allerdings eine Umorientierung auf das Lehramt aus einer bestehenden Berufstätigkeit heraus, wobei sich diese in Art und Umfang unterschieden. 29 Prozent der Befragten gingen zum Erhebungszeitpunkt einer Teilzeitbeschäftigung nach. Jeder bzw. jede zehnte Befragte war zum Befragungszeitpunkt freiberuflich oder selbstständig tätig, viele davon im Bildungsbereich.

Weibliche und männliche Befragte unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Erwerbssituation: Männer waren häufiger als Frauen voll berufstätig sowie häufiger freiberuflich oder selbstständig tätig. Frauen arbeiten dagegen häufiger in Teilzeit. Zudem sind mit einer Ausnahme alle Befragten, die nach der Elternzeit den Einstieg in den Lehrerberuf anstreben, weiblich (s. Abbildung 17).

Abbildung 16 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=334)

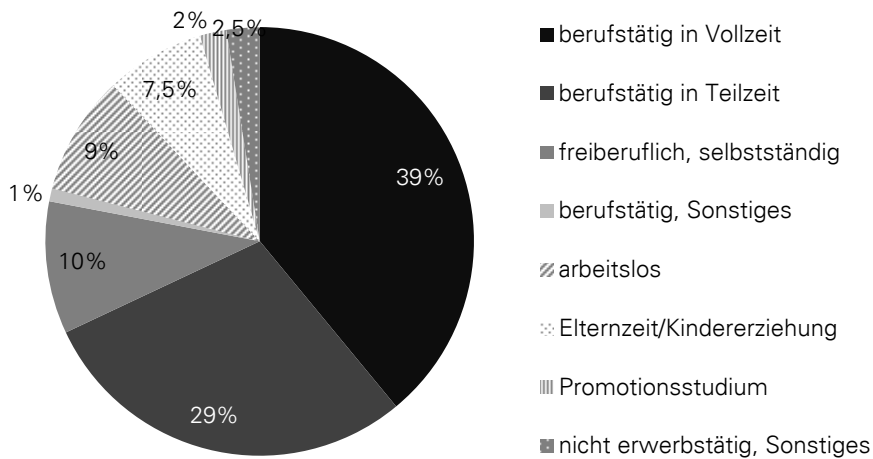
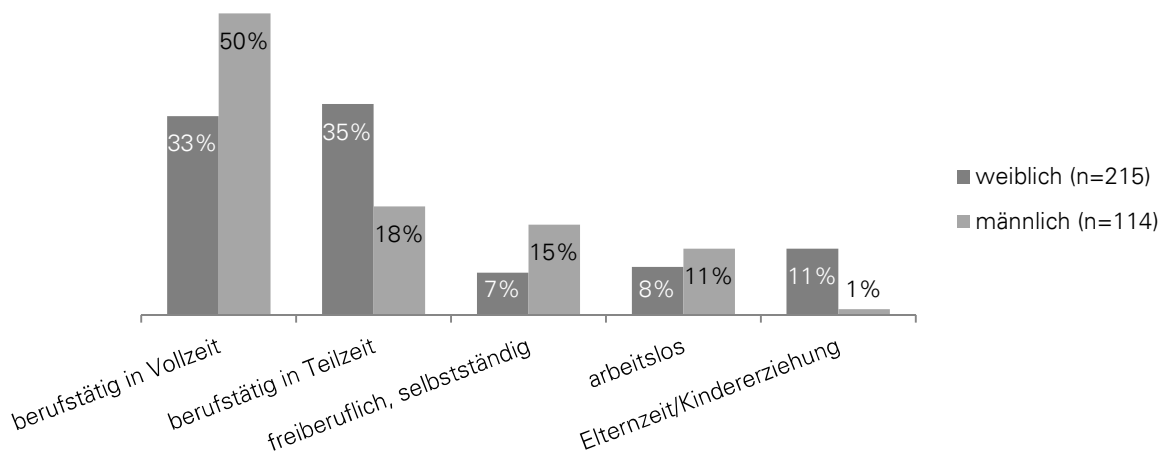


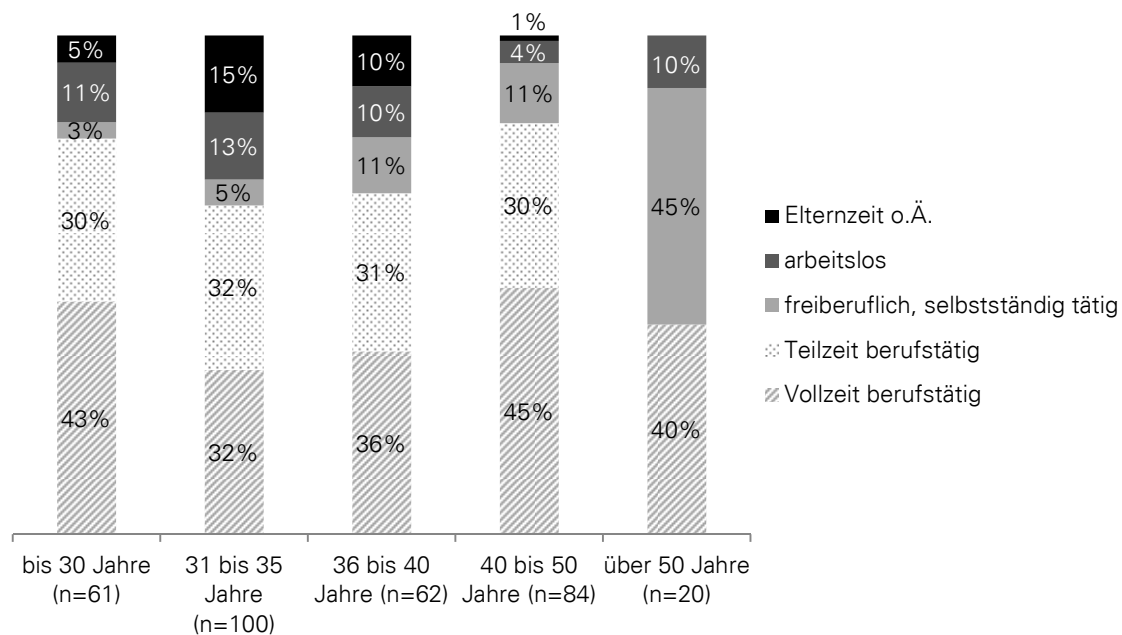
Abbildung 17 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss, getrennt nach Geschlecht



Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten war bei den unter 30-Jährigen und denen zwischen 40 und 50 Jahren am größten. Elternzeit kommt vor allem bei den Interessierten im Alter zwischen 30 und 40 Jahren vor. Bei den über 50-Jährigen fällt ein sehr hoher Anteil freiberuflich und selbstständig Tätiger auf (s. Abbildung 18).

Akademikerinnen in Elternzeit bilden eine Gruppe von 24 Personen (7 Prozent aller Befragten mit Universitätsabschluss). In dieser Gruppe ist die Neigung zum Grundschullehramt sehr ausgeprägt. 79 Prozent dieser Frauen gaben an, an Grundschulen unterrichten zu wollen, 21 Prozent ausschließlich an Grundschulen. Zum Vergleich: Insgesamt nannte nur jeder zweite Befragte die Grundschule als Ziel, nur jeder Zehnte legte sich auf die Grundschule fest.

Abbildung 18 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss, getrennt nach Alter



Bisherige Berufsfelder

Die Bandbreite beruflicher Hintergründe der Quereinsteigsinteressierten mit Universitätsabschluss war groß. Eine grobe Kategorisierung lässt zwei Schwerpunkte erkennen, die auch durch die qualitative Befragung der Interessierten bestätigt werden (vgl. Kapitel 5.3). Etwa ein Viertel der Befragten kam aus der Wissenschaft und Forschung und arbeitete zum Befragungszeitpunkt beispielsweise als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Hochschule. Ein weiteres Viertel kommt aus dem Bereich außerschulischer Bildung und arbeitet im Bereich der Erwachsenenbildung, als Dozentin oder Dozent, im Sprachunterricht, in der Museumspädagogik oder ähnlichen Bereichen. Immerhin fast zehn Prozent der Befragten gingen zum Befragungszeitpunkt Lehrtätigkeiten an einer Schule nach, zum Beispiel an Berufsschulen oder Schulen in privater Trägerschaft oder auch im Rahmen von Ganztagsangeboten an öffentlichen Schulen.

Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern

Ein großer Teil der QUER-Interessierten (81 Prozent) sammelte bereits Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten (s. Abbildung 19). Im Gegensatz zur aktuellen Berufstätigkeit fanden hier auch Tätigkeiten in der Vergangenheit sowie ehrenamtliche beziehungsweise private Tätigkeiten Berücksichtigung. Die meisten Befragten waren sogar in mehr als einem Zusammenhang pädagogisch tätig. Besonders häufig haben die Interessierten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen gestaltet und betreut, Kurse oder Workshops angeboten sowie im Bereich der Erwachsenenbildung oder der Hochschullehre gearbeitet. Bemerkenswert ist, dass 16 Prozent der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung oder zuvor an

Schulen in privater Trägerschaft tätig waren, und nun den Weg zur Staatsprüfung und in die öffentlichen Schulen suchten.

Die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien unterschieden sich in den von ihnen ausgeübten Tätigkeiten von den Befragten mit Universitätsabschluss. Während Letztere besonders häufig in der Hochschullehre (31 Prozent vs. 10 Prozent) und als Sprachlehrkraft (13 Prozent vs. 5 Prozent) tätig waren, haben FH- und Berufsakademieabsolventinnen und -absolventen häufiger einen sozialpädagogischen Hintergrund (sozialpädagogischer Bereich: 18 Prozent vs. 9 Prozent, Schulsozialarbeit 5 Prozent vs. 0,5 Prozent). Auch Erfahrungen im berufsbildenden Bereich sind bei den Befragten mit FH- und Berufsakademieabschluss häufiger (Berufsbildende Schule 13 Prozent vs. 8 Prozent, betriebliche Ausbildung 14 Prozent vs. 6 Prozent).

Je nachdem, welche Schularten für einen Quereinstieg in Frage kamen, berichteten die Befragten von unterschiedlichen pädagogischen Erfahrungen: Interessierte am Gymnasiallehramt hatten besonders häufig hochschuldidaktische Erfahrungen und besonders selten Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich. Interessierte am Grundschul- und Mittelschullehramt waren vergleichsweise selten in der Hochschullehre, dafür vergleichsweise häufig sozialpädagogisch tätig.³⁷

Berufswahlmotive

Die Motivation der Befragten, in den Lehrerberuf einzusteigen, wurde mithilfe des FIT-Choice-Instruments erfasst (vgl. Watt/Richardson 2007; Schreiber et al. 2012a). Um den Befragungsumfang gering zu halten, wurden allerdings nur zwölf der 37 Items (aus zehn der zwölf Skalen) des FIT-Choice-Instruments zur Berufswahlmotivation erhoben. Da die Probandinnen und Probanden an einer Aufnahme in das QUER-Programm interessiert waren, stand die Erhebung zudem möglicherweise bereits im Kontext einer späteren Bewerbung. Deshalb muss in Erwägung gezogen werden, dass bei der Angabe der Motive für den Quereinstieg besondere Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten.

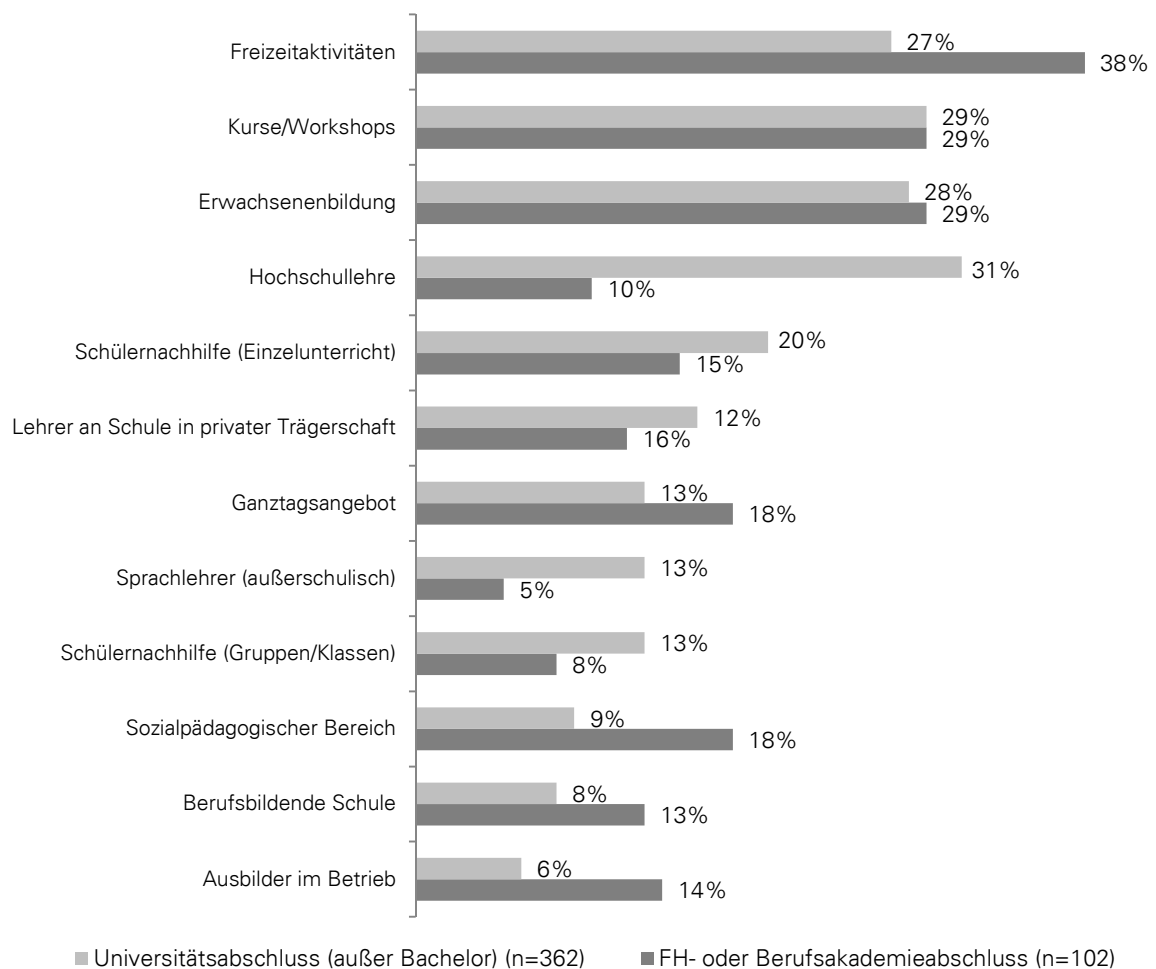
Der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, sowie das Interesse und die Leidenschaft für die zu unterrichtenden Fächer stehen den Ergebnissen zufolge im Vordergrund der Entscheidung für den Lehrerberuf. Soziale und extrinsische Motive wie berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf spielen eine vergleichsweise geringe Rolle (s. Abbildung 20). Die geringste Relevanz besaß der Umstand, dass der bzw. die Befragte „immer schon Lehrer werden“ wollte. Nichtsdestotrotz bezeichneten immerhin 39 Prozent aller Interessenten auch dieses Motiv als wichtig.³⁸ Interessierte mit Universitätsabschluss und FH- bzw. Berufsakademieabschluss führen im Wesentlichen die gleichen Motive an.

³⁷ Hochschullehre: Grundschule 18 Prozent, Mittelschule 24 Prozent, Gymnasium 38 Prozent; Sozialpädagogischer Bereich: Grundschule 14 Prozent, Mittelschule 11 Prozent, Gymnasium 5 Prozent.

³⁸ Wert 4 oder 5 auf der fünfstufigen Antwortskala von 1=überhaupt nicht wichtig bis 5=äußerst wichtig.

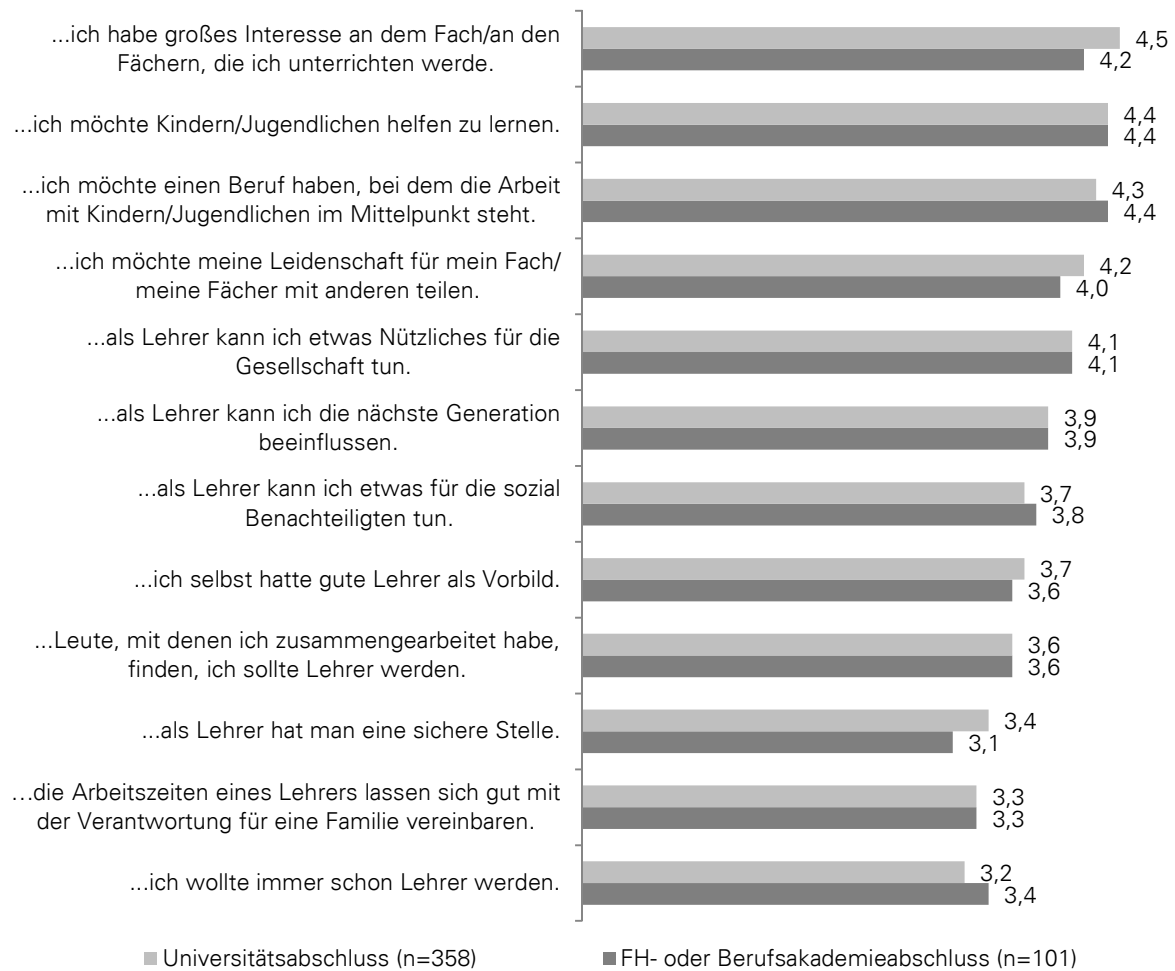
Es lag nahe, anzunehmen, dass die Motivation für eine berufliche Umorientierung in Richtung Lehramt mit der aktuellen beruflichen und familiären Situation zusammenhängt. Die gemessenen Berufswahlmotive bestätigen diese Vermutung allerdings nur zum Teil. Zwischen Berufstätigen, die in Vollzeit, in Teilzeit oder freiberuflich bzw. selbstständig arbeiteten sowie Arbeitslosen lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Relevanz der verschiedenen Berufswahlmotive erkennen. Einzig die Interessierten, die sich in Elternzeit befanden, unterschieden sich von den restlichen Befragten. Sie hielten es für besonders wichtig, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu tun, bewerteten die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen höher als die anderen Befragten und legten mehr Wert auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.³⁹ Jüngere QUER-Interessierte führen häufiger berufliche Sicherheit und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie auf als die älteren Befragten. Dies könnte auf die aktuelle oder erwartete familiäre Situation zurückzuführen sein. Junge Interessierte haben häufig Kinder oder sie streben möglicherweise eine Familiengründung an. Ältere Interessierte haben diesen biografischen Abschnitt bereits hinter sich und sind möglicherweise – zum Beispiel durch das Einkommen eines Partners bzw. einer Partnerin – finanziell abgesichert.

Abbildung 19 – Häufig genannte pädagogische Tätigkeitsfelder der Interessierten (Mehrfachnennungen möglich)



³⁹ Möglicherweise findet sich eine solche Motivlage wie bei Interessierten in Elternzeit generell bei Interessierten mit eigenen Kindern. Diese Angabe wurde jedoch nicht erhoben.

Abbildung 20 – Berufswahlmotive der Interessierten (Auszug FIT-Choice-Skala)



Bedingungen für die Teilnahme am QUER-Programm

Attraktivität des QUER-Programms

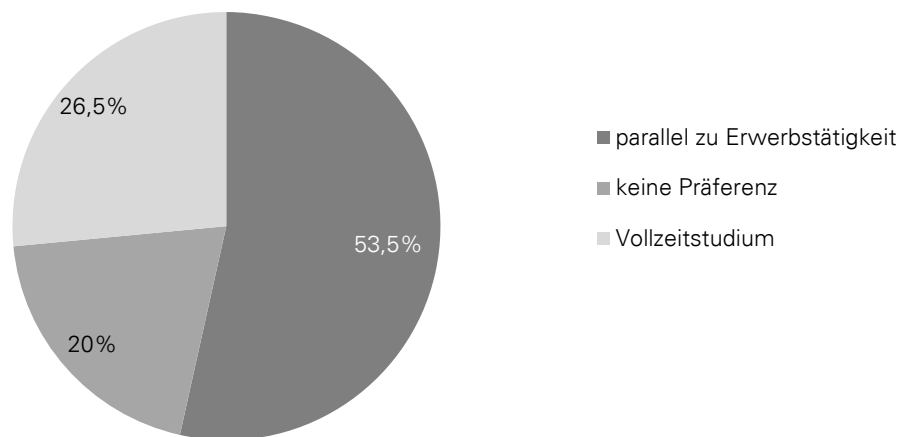
Eine universitäre Weiterbildung als Vollzeitprogramm, das nahezu den vollen Umfang der bildungswissenschaftlichen, (fach-)didaktischen und schulpraktischen Inhalte des grundständigen Lehramtsstudiums umfasst, ist nur *eine* Möglichkeit, ein Qualifikationsprogramm für Berufswechselrinnen und -wechsler zu gestalten. Alternativ sind beispielsweise auch berufsbegleitende Programme denkbar. Je nach beruflicher, familiärer und finanzieller Situation der Interessierten ist eine Ausgestaltung als Vollzeitweiterbildung mehr oder weniger attraktiv. Um einzuschätzen, welche Form eines Qualifikationsprogramms die QUER-Interessierten bevorzugen und inwieweit eine Teilnahme am QUER-Programm in der konzipierten Form in Frage kommt, wurden die Testpersonen mit der zum Befragungszeitpunkt geplanten Ausgestaltung des QUER-Programms konfrontiert und um Stellungnahmen gebeten.

Vollzeit oder berufsbegleitend?

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass eine knappe Mehrheit der Interessierten eine berufsbegleitende Qualifikationsmaßnahme bevorzugt. Ein Viertel der Befragten bevorzugt ein Vollzeitprogramm, ein Fünftel äußert keine Präferenz (s. Abbildung 21).

Abbildung 21 – Präferenz: Vollzeit oder berufsbegleitend (Interessierte mit Universitätsabschluss) (n=358)

"Würden Sie die Qualifizierung zum Lehrer in einem kompakten Vollzeitstudium oder parallel zu einer Erwerbstätigkeit bevorzugen?"



Wenn im Zusammenhang mit Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf von berufsbegleitender Qualifizierung die Rede ist, meint dies, dass Personen als Lehrkräfte eingestellt werden und parallel zu ihrer Lehrtätigkeit nachqualifiziert werden (Seiteneinstieg, s. Kapitel 2). Im Kontext der Interessiertenbefragung war von einer „Qualifizierung parallel zu einer Erwerbstätigkeit“ die Rede. Ohne dass explizit definiert wurde, dass mit dieser Erwerbstätigkeit nicht der Lehrerberuf, sondern die vorher ausgeübte Berufstätigkeit gemeint war, dürften viele Befragte die Frage in dieser Weise interpretiert haben.

Die geäußerten Präferenzen hingen stark mit der Erwerbssituation der Interessierten zusammen. Berufstätige bevorzugten mehrheitlich eine berufsbegleitende Qualifizierung, Arbeitslose und Personen in Elternzeit plädieren häufiger für ein Vollzeitstudium (s. Abbildung 22). Die Bereitschaft, für ein Qualifikationsprogramm eine aktuelle Berufstätigkeit vollständig aufzugeben, ist offenkundig eher gering.

Teilnahme an Vollzeitprogramm möglich?

Dass die Befragten eine berufsbegleitende Maßnahme bevorzugen, bedeutet nicht zwingend, dass eine Teilnahme an einem Qualifikationsprogramm in Vollzeit nicht in Frage kommt. Die Interessierten wurden gefragt, ob ihre aktuellen Lebensumstände eine Teilnahme an einem einjährigen Vollzeitstudium erlauben würden. Nur eine Minderheit der QUER-Interessierten hält eine Teilnahme an einem Vollzeitstudium für unproblematisch. Eine

Mehrheit der Befragten schließt eine Teilnahme entweder aus oder rechnet mit Schwierigkeiten (s. Abbildung 23).

Abbildung 22 – Präferenz: Vollzeit oder berufsbegleitend (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit

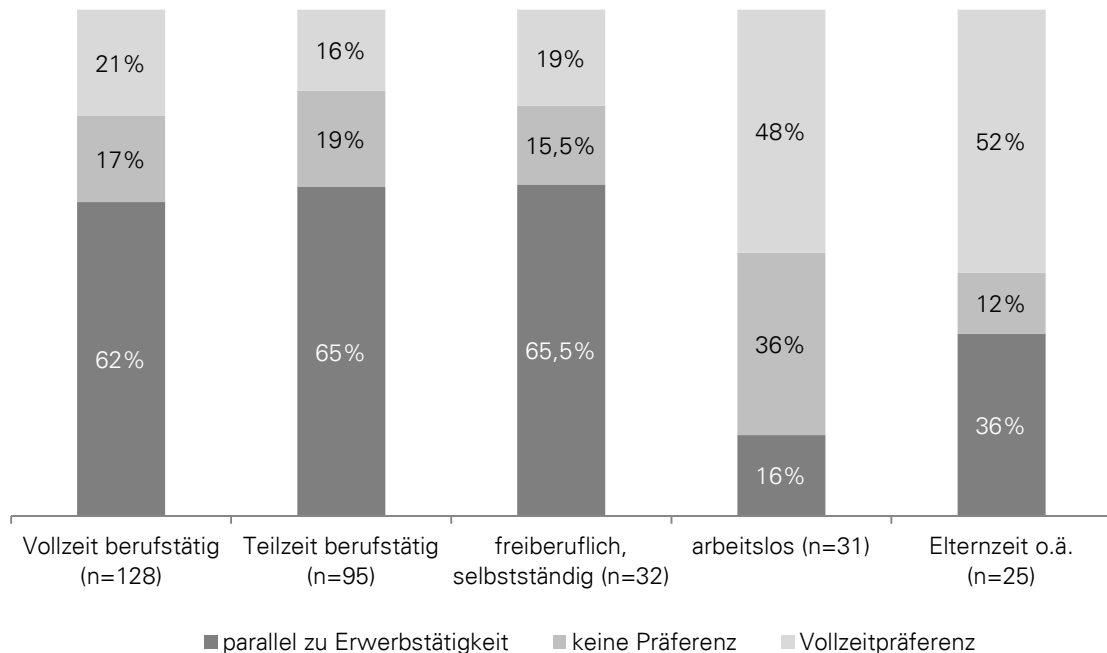
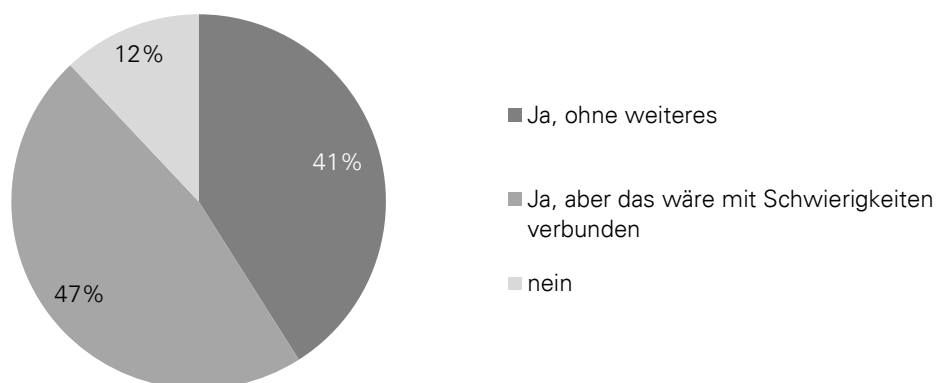


Abbildung 23 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss) (n=335)

"Das QUER-Programm wird als einjähriges Vollzeitstudium an der TU Dresden konzipiert. Würden Ihre derzeitigen Lebensumstände eine Teilnahme an diesem Programm erlauben?"

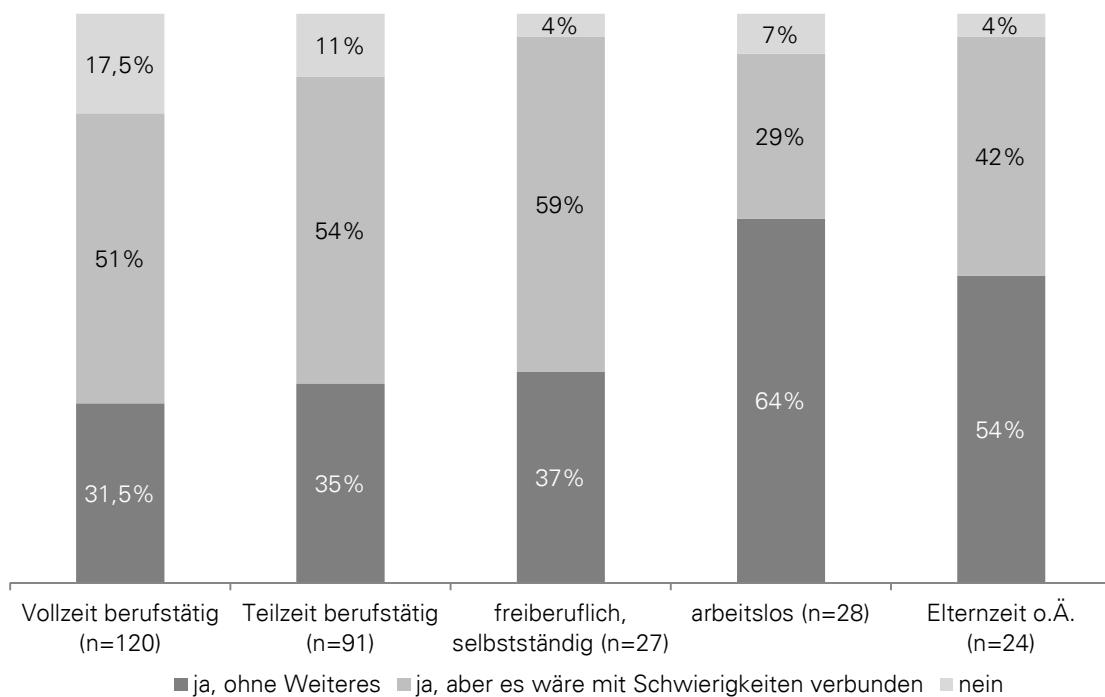


Die Präferenz vieler berufstätiger Interessierter für berufsbegleitende Programme spiegelt sich auch hier wieder. Vor allem Berufstätige mit Vollzeitbeschäftigung stehen einem Vollzeitstudium skeptisch gegenüber. In dieser Befragtengruppe ist der Anteil derjenigen, die eine Teilnahme uneingeschränkt für möglich halten, am geringsten und der Anteil derer, die eine Teilnahme ausschließen, am höchsten. Die Berufstätigen in Teilzeit und die freiberuflich

oder selbstständig Tätigen zeigen sich im Durchschnitt etwas aufgeschlossener. Die nicht Erwerbstätigen dagegen halten ein Vollzeitstudium mehrheitlich ohne Weiteres für möglich (s. Abbildung 24).

Neben dem entfallenden Einkommen für die Dauer des Qualifikationsprogramms können auch die räumliche Entfernung zur TU Dresden, die fehlende geografische Mobilität oder familiäre Verpflichtungen (Kinderbetreuung etc.) eine Teilnahme erschweren oder unmöglich machen. Für QUER-Interessierte zwischen 30 und 40 Jahren ist die Teilnahme an einem Vollzeitprogramm am häufigsten mit Problemen verbunden (s. Abbildung 25). In diesem Personenkreis sind vermutlich finanzielle und familiäre Verpflichtungen besonders stark ausgeprägt oder es liegen – anders als bei älteren Interessierten – keine finanziellen Rücklagen vor, die eine Teilnahme ermöglichen.

Abbildung 24 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit



Finanzierung der QUER-Teilnahme

Durch die ESF-Förderung des QUER-Programms fielen für die Teilnahme – anders als etwa bei Aufbaustudiengängen – keine Gebühren an. Eine finanzielle Unterstützung der Teilnehmenden zur Deckung der Lebenshaltungskosten für die Dauer des Qualifikationsprogramms, etwa in Form von Stipendien, war aus denselben Fördermitteln allerdings nicht möglich. Die Teilnahme am QUER-Programm setzte daher voraus, dass die Teilnehmenden ihren Lebensunterhalt in dieser Zeit aus eigener Kraft bestreiten konnten, sei es durch das Einkommen anderer Familienmitglieder, Ersparnis, Kredite oder andere Finanzierungsquellen. Konfrontiert mit dieser Tatsache, gab nahezu jeder bzw. jede Dritte an, eine QUER-Teilnahme

sei unter diesen Bedingungen nicht möglich. Fast die Hälfte der Interessierten hielt die Finanzierung des Lebensunterhaltes während eines einjährigen Studiums für problematisch. Nur etwa jeder bzw. jede Fünfte äußerte keine Bedenken (s. Abbildung 26).

Abbildung 25 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Alter

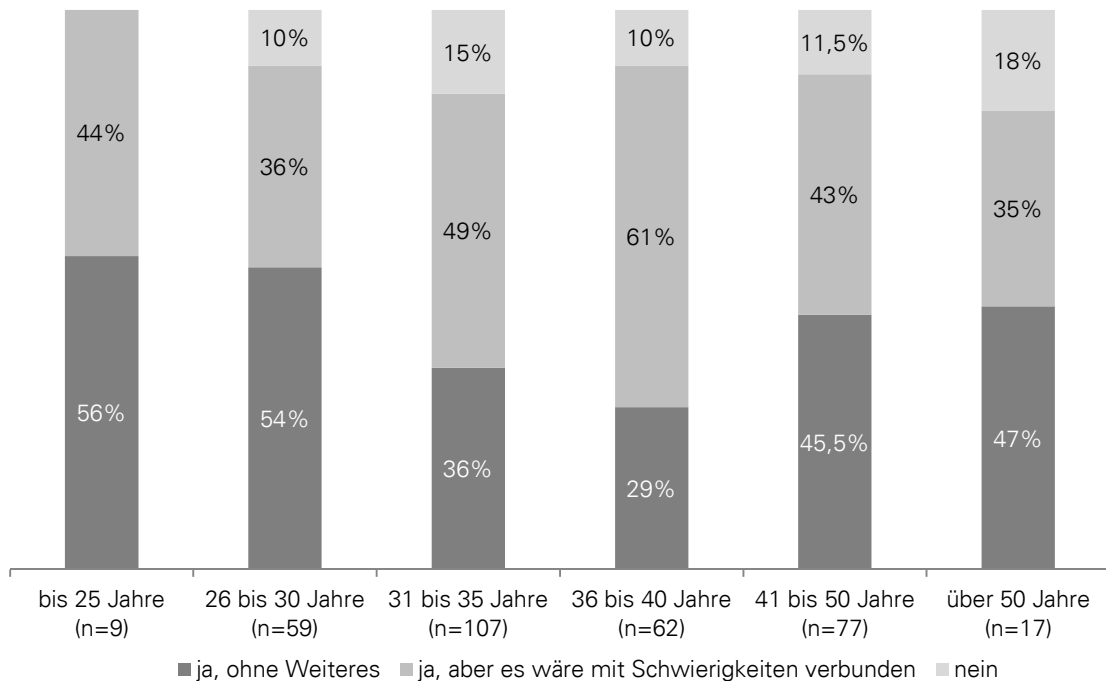
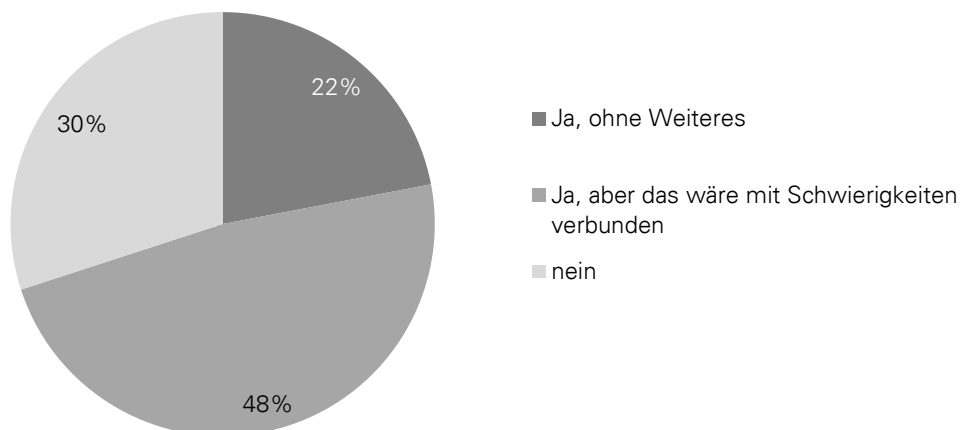


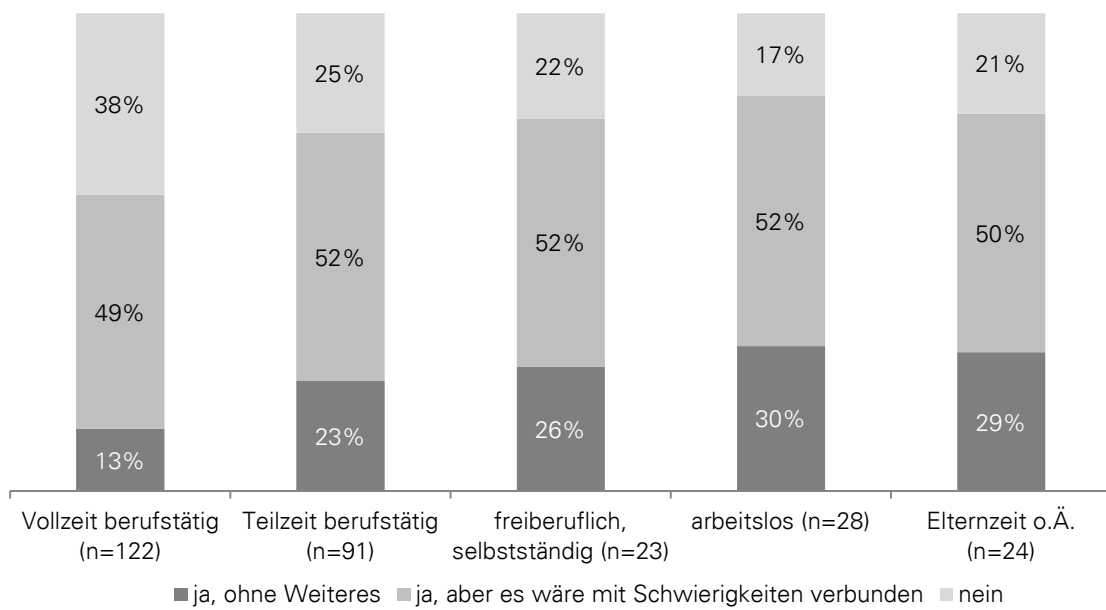
Abbildung 26 – Finanzierung des Lebensunterhalts (Interessierte mit Universitätsabschluss, n=326)

"Für die Teilnehmer am einjährigen QUER-Programm wird es voraussichtlich keine Vergütung oder finanzielle Unterstützung geben. Wäre es Ihnen möglich, Ihren Lebensunterhalt während des einjährigen Vollzeitstudiums aus eigener Kraft zu bestreiten?"



Nur jeder bzw. jede achte Vollzeitbeschäftigte gibt an, während eines Qualifikationsprogramms auf ein Einkommen verzichten zu können. Diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig waren, können offenbar etwas häufiger auch für die Dauer einer QUER-Teilnahme ohne eigenes Erwerbseinkommen auskommen, zum Beispiel weil ein Partner bzw. eine Partnerin das Familieneinkommen alleine bestreitet.

Abbildung 27 – Finanzierung des Lebensunterhalts (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit



Geografische Mobilität der Interessierten

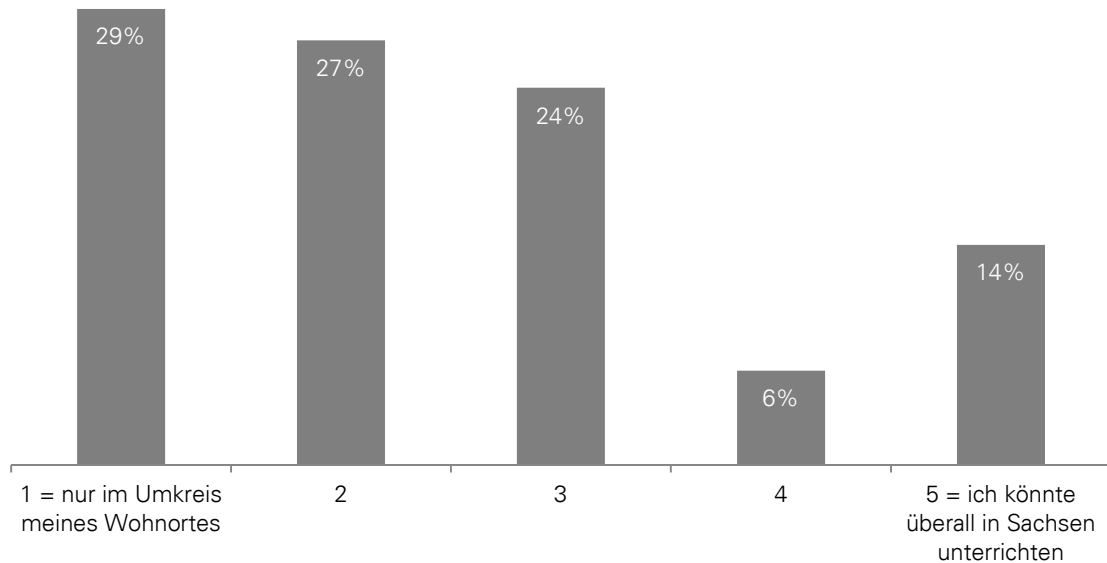
Die Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms können sich mit dem erhaltenen Zertifikat und ihrem fachwissenschaftlichen Hochschulabschluss für den 12-monatigen Vorbereitungsdienst in Sachsen bewerben. Sie nehmen am regulären Bewerbungsverfahren teil, gemeinsam mit den Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge. In diesem Verfahren geben die Bewerberinnen und Bewerber zwar Wünsche an, wo sie den Vorbereitungsdienst absolvieren möchten, eine Garantie für die Zuteilung an eine Schule in der gewünschten Region oder gar an eine bestimmte Wunschschule gibt es dabei jedoch prinzipiell nicht.

Von den QUER-Interessierten ist – allein schon aufgrund des Durchschnittsalters von 36 Jahren – anzunehmen, dass sie häufiger als Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge an ihren Wohnort gebunden sind, sei es durch familiäre Bindungen, den Arbeitsplatz des Partners oder der Partnerin, Wohneigentum oder anderes. Die Teilnehmenden an der Onlinebefragung wurden daher gebeten, das Ausmaß ihrer geografischen Mobilität auf einer Skala von 1 („nur im Umkreis meines Wohnortes“) bis 5 („ich könnte überall in Sachsen unterrichten“) einzuschätzen. Tatsächlich gibt es unter den Befragten nur wenige sehr mobile, aber viele räumlich stark gebundene Personen (s. Abbildung 28). Dies ist äußerst relevant, wenn es um die Übernahme der Quereinsteigenden in den

Vorbereitungsdienst und anschließend um die Einstellung in den Schuldienst geht. Frauen (darunter fast alle Befragten in Elternzeit und viele Teilzeitbeschäftigte) sind im Durchschnitt wesentlich weniger mobil als Männer. Am wenigsten mobil sind die QUER-Interessierten zwischen 30 und 40 Jahren. Besonders mobil sind die jungen QUER-Interessierten bis 30 Jahre.

Abbildung 28 –Geografische Mobilität der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=352)

"Wie würden Sie das Ausmaß Ihrer geografischen Mobilität beschreiben?
Bitte denken Sie dabei nicht an die Dauer des einjährigen QUER-Programms,
sondern an den anschließenden Einsatz an sächsischen Schulen."



Das enorme Interesse, das die Ankündigung des QUER-Programms hervorgerufen hat, verdeutlichte, dass es grundsätzlich ein großes Potenzial an Personen gibt, die sich einen beruflichen Wechsel ins Lehramt vorstellen können. Die Befragung der Interessierten machte aber auch deutlich, dass – je nachdem, wie ein Qualifikationsprogramm zum Quereinstieg gestaltet wird – nur ein Teil dieser Personen tatsächlich für einen solchen Weg in den Lehrerberuf zur Verfügung stehen. Die Tatsache, dass Fachhochschulabschlüsse nicht zu einer Teilnahme am QUER-Programm berechtigten und der Umstand, dass die Quereinsteigenden für die Dauer der universitären Qualifikation in Vollzeit ohne finanzielle Unterstützung auskommen mussten, hat den Kreis der potenziellen Quereinsteigenden erheblich reduziert. Auch aus diesem Grund bewarb sich letztlich nur ein Teil der Interessierten für eine Teilnahme am QUER-Programm (s. Kapitel 5.4).

5.3 Qualitative Interviewstudie mit Interessierten am Quereinstieg

Im Herbst 2012 wurden im Rahmen des QUER-Projekts 39 leitfadengestützte mündliche Interviews mit Interessenten und Interessentinnen geführt.

Ziel der Befragung war es, ein konkreteres Bild von der Zielgruppe für ein solches Qualifizierendes Quereinstiegsprogramm zu zeichnen als eine standardisierte Umfrage das erlaubt (vgl. Kapitel 5.2). Dabei interessierten vor allem die folgenden Fragen:

1. Wie setzt sich die Gruppe der Interessierten zusammen? Wer interessiert sich für eine solche Einstiegsmöglichkeit in den Lehrerberuf?
2. Warum erwägen die Befragten einen Einstieg in den Lehrerberuf?
3. Was erwarten die Interessierten von einem Qualifikationsprogramm zum Quereinstieg in den Lehrerberuf?
4. Wie müsste vor dem Hintergrund der verschiedenen Lebenssituationen der Zielgruppe ein Qualifikationsprogramm organisiert sein, um für möglichst viele Interessierte auch durchführbar zu sein?

Außerdem verfolgten wir die Fragestellung, ob sich in dem Pool der Interessierten Typen identifizieren lassen, also eine oder mehrere eindeutige Gruppen von Personen mit ähnlichen Merkmalen auf mehreren Dimensionen.⁴⁰

Das mit den Interviews gewonnene Textkorpus stellt ein umfangreiches und reichhaltiges Material dar, anhand dessen sich einiges über die Zielgruppe für einen Quer- und/oder Seiteneinstieg in das Lehramt analysieren lässt.

Strukturiert wurde das Material anhand der Dimensionen „Lebenssituation“ und „Motivation“. Das Konstrukt „Lebenssituation“ ist komplexer Natur. Zum einen sind hier soziodemografische Merkmale relevant: Alter, Geschlecht, Familienstand, Einkommen, Qualifikation. Zum anderen sind hier aber auch subjektive Merkmale interessant wie zum Beispiel Lebensplanung, Lebensziele, Vorstellungen von einem „guten Leben“, Zufriedenheit mit dem Beruf, Relevanzstrukturen (Familie, Beruf, eigene Selbstverwirklichung) und vieles mehr.⁴¹ Die Einordnung der Motivationen lehnte sich an die auch in der Online-Befragung (Kapitel 5.2) verwendete Fit-Choice-Skala⁴² an. Auf diese Weise konnte relativ leicht eine relativ große Gruppe von Personen mit weitgehend homogenen Merkmalen identifiziert werden.

⁴⁰ Vgl. zum Leitfaden Anhang II.1.

⁴¹ Die Strukturierung des Materials erfolgte auf dieser Dimension nach einem arbeitssoziologischen Modell von Brinkmann et al. (2006). Dieses basiert auf dem Zonenmodell des französischen Soziologen Castel (v.a. 2000; 2011; vgl. in diesem Zusammenhang auch: Dörre et al. 2004; Bourdieu 1998).

⁴² Vgl. zu diesem Instrument Rothland 2011b sowie Kapitel 5.2, Abschnitt „Berufswahlmotivation“.

Die Kerngruppe: hochgebildet, prekär beschäftigt, pragmatisch orientiert

Die Gruppe umfasst unter unseren Befragten insgesamt 15 Personen. Alle sind im Kultur- und Bildungsbereich beschäftigt (einige bereits im Schuldienst) und kennen das Normalarbeitsverhältnis (unbefristete Vollzeitbeschäftigung) nicht aus eigener Erfahrung.

„Bin jetzt zurzeit sozusagen als Wissenschaftler angestellt und wer in diesem Wissenschaftsbetrieb ist, der weiß auch, dass das so relativ immer nur mit Projektarbeit geht, dass unbefristete Stellen relativ schwer zu bekommen sind. Immer diese Befristungen, immer wieder neu, das ist halt so ein Problem, dass man vielleicht mit einem anderen Beruf abstellen könnte.“ (lal03)

Sie sind nicht unmittelbar von Arbeitslosigkeit oder einem sozialen Abstieg bedroht, aber sie fühlen sich angesichts der Planungsunsicherheit, der sie permanent ausgesetzt sind, verunsichert.

In der Regel verdienen sie gut oder zumindest ausreichend, können sich mit ihrer Arbeit identifizieren und suchen nach einer Umorientierungsmöglichkeit, die nicht zu weit vom bisherigen Tätigkeitsfeld entfernt liegt.

„Also, was ich ursprünglich machen wollte ist eigentlich das, was ich jetzt mache. Das ist in der Erwachsenenbildung tätig sein und Deutsch zu unterrichten. Alles perfekt, bis auf ja die ganze Situation, man ist selbstständig. Man hat keine geregelten Arbeitszeiten, die Unsicherheit, dass man immer Kurse bekommt oder nicht. Ansonsten macht das Unterrichten mir total viel Spaß. [...] ich würde schon gerne in der Schiene bleiben, bloß man findet eben keine Festanstellung. Das heißt, die Absicherung, soziale Absicherung, das muss man ja alles noch ... Krankenversicherung, alles selber tragen. Auf Deutsch gesagt, das rentiert sich nicht, vorne und hinten.“ (tnn03)

Die der Kerngruppe zugehörigen Befragten sind überdurchschnittlich oft promoviert (viele von ihnen sind an Universitäten beschäftigt). Viele von ihnen sind im Alter zwischen 30 und 40 Jahren, allerdings spielt die Familiengründung in dieser Gruppe eine vergleichsweise kleine Rolle. Nur zwei der Befragten dieser Gruppe haben bereits Kinder, drei weitere deuten an, dass sie Kinder planen, was aber für die Umorientierung in ihren Argumentations- und Erzählstrukturen nebensächlich ist.

Neben beruflicher Sicherheit werden auch die angenommenen geringeren Flexibilitätsanforderungen des Lehrerberufs im Vergleich mit der derzeitigen Tätigkeit als ein Motiv für die Umorientierung genannt.

Auch „war ich recht oft auf Dienstreise, das würde ich auch nicht mehr vermissen, aber das sind alles so Dinge, die mir jetzt nicht so furchtbar wichtig sind“. (gad14, Dolmetscherin, 50, wollte immer Lehrerin werden)

„Ja der Vorteil ist wahrscheinlich eine länger ... eine unbefristete oder eine länger befristete Anstellung. Und man muss höchstwahrscheinlich nicht so flexibel sein wie bei uns. Also bei uns [an der Uni, Anm. d. A.] ist ja Auslandsaufenthalte oder mal schnell das Labor wechseln, das ist ... das kommt ziemlich häufig vor. Und das, denke ich, ist beim Lehrerberuf nicht so, nicht so häufig der Fall.“ (les23)

Der Wunsch nach einem geregelteren Leben wird flankiert von Aussagen über den erreichten Lebensstandard, den die meisten gern halten möchten.

„Schwierig, also es ist immer, wenn man einmal Geld verdient hat, dann wieder zurück zum Studentenleben ist halt schwierig.“ (ier08)

„Also sagen wir mal so, zurzeit verdiene ich ja nicht schlecht. Als wissenschaftlicher Angestellter hat man ja so ein bestimmtes Grundeinkommen, und es sollte jetzt nicht gigantisch dann darunterliegen, was ich jetzt verdiene, wobei halt auch die positiven Aspekte, die wir ja angesprochen haben im Lehrerberuf, ja durchaus auch zählen. Es ist ja nicht nur immer das Finanzielle und so. Es kommen ganz viel Sachen zusammen, die da einem vielleicht eher Freude machen, Spaß machen, als das, was man jetzt macht und, aber das, das müsste man sich dann tatsächlich mal ansehen, wie viel dann der Unterschied ist.“ (lal03)

Die Unsicherheit der Lebensverhältnisse mag den Ausschlag dafür geben, dass sich die Befragten aktiv nach einem neuen Betätigungsfeld umsehen. Mindestens genauso wichtig sind aber in der Mehrzahl der Fälle intrinsische Motivationen, die häufig Selbstverwirklichungsmotive sind: Die Gruppe ist durchaus anspruchsvoll in Bezug auf ihren zukünftigen Beruf, sucht bewältigbare Herausforderungen und möchte einen Beruf ausüben, der Spaß macht.

„[D]er Kontakt mit Kindern steht für mich eigentlich doch im Vordergrund, dass man eben da andere Möglichkeiten hat, mit Kindern auch zusammenzuarbeiten als jetzt, wo es eben wirklich nur ein Teil meiner Arbeit ist und das wäre eigentlich so das Hauptgebiet.“ (kee22)

„Also, weil, wie gesagt, also das was ich jetzt mache, das rentiert sich jetzt nicht. Ich mache das wirklich bloß, weil es mir Spaß macht. Also ich hätte jetzt auch schon was ganz anderes machen können, [...] ich habe mich nicht beworben, aber als Sekretärin oder irgendwas, irgendein Bürojob, aber da bin ich kein Typ dafür, ich glaube da würde ich kaputt gehen. Und deswegen bin ich immer noch bei dem, was ich mache.“ (tnn03)

Insofern intrinsische Motivationen immer auf Annahmen über eine Passung zwischen subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen und den erwarteten objektiven Anforderungen des Berufsfeldes beruhen, sind solche Motive bezogen auf den Lehrerberuf in der Regel auch inhaltlich konnotiert, das heißt es handelt sich häufig um pädagogische bzw. soziale Motive.

Da die Gruppe durch fast ausschließlich (12 von 15 Befragten) beruflich erworbene pädagogische Erfahrungen geprägt ist – an der Universität, an Schulen oder in der Erwachsenenbildung, als Museumspädagogin, Sprachlehrer oder Umweltpädagogin –, wird die Umorientierung auch eher als eine graduelle eingestuft.

„Also längerfristig gesehen sehe ich da meine Chance eher, eben als Lehrer zu arbeiten. Und wie gesagt, weil es mir unheimlich viel Spaß macht und, ich bleib ja trotzdem Biologe irgendwie, nur das ich eben unterrichte.“ (Iet11)

Die beschriebene Kerngruppe stellt folglich ein großes Potenzial für das Schulsystem dar. Die Interessierten dieser Gruppe sind hoch motiviert, sehr gut ausgebildet und bringen im pädagogischen Feld einiges an Erfahrungen mit. Sie sind aber auch anspruchsvoll bezüglich ihrer Zukunftsvorstellungen und überlegen sich genau, wie viel sie investieren wollen und können für einen solchen Schritt. Man kann also davon ausgehen, dass wenn eine solche Entscheidung für die Umorientierung auf den Lehrerberuf fällt, sie mit großer Verarbeitungstiefe getroffen wurde.

„Also dieses Programm würde für mich ja persönlich auch nur in Frage kommen, wenn es bestimmte Kriterien einhalten würde. [...] [I]ch kann ja nicht in diesen Status zurück, wo ich jetzt nur noch Student bin und so, ja. Das ist jetzt schon bisschen, bei mir schon ein bisschen drüber. Also das müsste sozusagen, also wobei ich sozusagen auch finanzielle Einbußen hinnehmen würde und so weiter, aber ich müsste halt irgendwie über die Runden aber, und es müsste halt sozusagen auch so die Perspektive so ein bisschen gegeben sein und so, ich müsste das Gefühl haben, ja ich bin willkommen und die Sachen, und man wird gebraucht, und vielleicht will man auch so ein bisschen die Leute haben, die schon Berufserfahrung haben...“ (Ial03)

Die Kerngruppe zeichnet sich durch eine eindeutige Präferenz für ein Teilzeitstudium aus, im Falle eines Vollzeitstudiums wäre in fast allen Fällen eine Förderung notwendig, und dann wünschen sich die Befragten Anschlussicherheit, denn mit einer Kündigung des bestehenden Arbeitsverhältnisses gehen sie ein Risiko ein.

„Also ein Jahr oder zwei Jahre wären noch akzeptabel, dann allerdings eher nicht als Vollzeitstudium, sondern wie gesagt als Teilzeitstudium damit man auch die Möglichkeit hat, Geld zu verdienen.“ (Iet11, arbeitet bereits als Biologielehrer an einer freien Mittelschule)

„Man muss seine Arbeit kündigen, also bedeutet das, man braucht, wenn man diesen Schritt tut, schon auch eine gewisse Sicherheit. Also ich sag mal, ich würde das jetzt nicht einfach so blauäugig oder ich könnte das jetzt auch in meiner Lebenssituation nicht so einfach tun, ohne eine gewisse Sicherheit zu haben [...] Also es müsste irgendwie eine Lösung geben, dass man ohne finanzielle Einbußen natürlich auch während dieses Jahres, was diese Ausbildung dauern soll in Dresden, dass man das also bewerkstelligen kann, ohne dass man jetzt irgendwie finanziell jetzt total zurück-

geworfen wird und dass man eben von Anfang an auch eine klare Perspektive hat, wo der Einsatz dann eventuell erfolgen kann.“ (gad14)

Ein bis zwei Jahre sind für die meisten die maximale Dauer, die eine solche Weiterbildung umfassen dürfte, wobei zwei Jahre schon in Teilzeit gedacht sind. Berufsbegleitend heißt zumindest in dieser Gruppe meist: begleitend zum alten Beruf.

Auch wenn die beschriebene Gruppe innerhalb des Kreises der Befragten die eindeutig markanteste Gruppe darstellt, gibt es darüber hinaus einen breiteren, durchaus heterogenen Interessiertenkreis. Auch darauf soll hier eingegangen werden.

Der breite Interessiertenkreis

In der Stichprobe finden sich vier Direkteinsteigerinnen und Direkteinsteiger in den Schuldienst sowie zwei als Erzieherinnen in Kindertagesstätten Tätige. Bei diesen Personen ist die berufliche Umorientierung hin zu einer pädagogischen Tätigkeit schon vollzogen beziehungsweise in Gang gesetzt. Aus dem Direkteinstieg ergeben sich für die Betroffenen dauerhaft Nachteile zum Beispiel bezüglich ihrer tariflichen Einstufung oder Einsetzbarkeit an öffentlichen Schulen, weshalb Direkteinsteigerinnen und -einsteiger in der Regel nach einer Möglichkeit suchen, die fehlenden formalen Abschlüsse nachzuholen. Für diese Gruppe ist ein Qualifizierter Quereinstieg organisatorisch wie vom didaktischen Konzept her völlig ungeeignet, da die betreffenden Personen sich bereits ein Praxis- und Rezeptwissen angeeignet haben, das nun reflektiert und auf diese Weise nachträglich mit theoretischem Wissen unterfüttert werden müsste (s. dazu auch Kapitel 3). Folgerichtig lehnen die entsprechenden Befragten das Konzept von QUER (wenn auch nicht vollständig, so doch in wesentlichen Elementen) ab oder würden es lediglich billigend in Kauf nehmen, gerade wenn sie schon länger im Schuldienst sind.

„Es ist ja die Frage, ob meine Berufspraxis irgendwie anerkannt werden könnte oder ob ich da nochmal ein Referendariat machen müsste. Also das würde ich dann wahrscheinlich auch nicht machen. Dann würde ich doch eher versuchen, mir das über die Bildungsagentur anerkennen zu lassen und dann eben doch nur an dieser einen Schule oder in diesem einen Träger arbeiten zu können.“ (inn20)

„Na das [Referendariat durchlaufen, Anm. d.A.] muss ich ja wohl, wenn es so gesetzlich geregelt ist.“ (scn07)

„Das wäre ein Problem, würde ich auch nicht verstehen, wenn man tatsächlich schon in der Schule arbeitet, finde ich, sollte man das doch anerkennen, also weil, also ich mache jetzt gerade mehr als ein Referendariat. Also das würde ich nicht nachvollziehen können, wenn ich dann noch ein Referendariat dort dransetzen sollte.“ (tle27)

Die Umorientierung auf den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers oder auf den Lehrerberuf scheint häufig in die Familiengründungsphase zu fallen. Fünf der sechs Befragten haben eigene (noch kleine) Kinder und die Umorientierungsphase fällt etwa mit der Geburt der Kinder zusammen.

„[Ich] habe dann in dem Bereich, im journalistischen Bereich und in Kulturwissenschaften einige Praktika gemacht, habe dann aber gemerkt, dass ich eher mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchte, habe auch selber ein Kind bekommen und da wurde der Wunsch verstärkt, also mein erstes Kind und dann habe ich Praktika gemacht in verschiedenen Kindergärten und verschiedenen pädagogischen Bereichen, wie in der Waldorfpädagogik und Montessoripädagogik, hab dann angefangen halt mit Kindern zu arbeiten und wollte in dem Bereich bleiben und musste dadurch dann nebenberuflich den Erzieher machen um einfach da arbeiten zu können weil das mit dem Magister konnte ich einsteigen, wurde auch eingestellt, aber konnte, hätte nicht bleiben dürfen.“ (ine23, w, 33)

Daneben finden sich in der Stichprobe zwei Fälle, die durch ihre Ähnlichkeit erwähnenswert sind: Beide Frauen sind 46 Jahre alt, selbst eher prekär beschäftigt, durch ihre Familien aber in bescheidenem Maße abgesichert. Ihre Kinder sind erwachsen, ihre eigene Berufswahl ereignete sich in den letzten Jahren der DDR und fand dementsprechend unter bestimmten Restriktionen statt.

„Ich hab schon, wo ich Abitur gemacht hab, hab ich mich schon damals beworben, das war 1985 – als Lehrer, hab da aber, für Mathe – Geografie hatte ich mich beworben, hab das aber nicht gekriegt, und wie das damals so war, da gab's ja immer nur die Fächer, die keiner machen wollte, das wollt ich dann auch nicht, und da hab ich das gelassen, und dann aber die Arbeit mit Kindern hat mich eigentlich nie losgelassen. Ich hab zwar was anderes studiert, aber bin im Prinzip nie wirklich glücklich in dem Beruf.“ (die20, w, 46)

„Und auf einmal wurden die Zettel ausgeteilt und was war? Ich hatte Berufsausbildung mit Abitur. So. Jetzt musste natürlich binnen zwei Tagen musste ein Beruf her, irgendwie. Und da, händeringend und dadurch, dass ich aus einer technischen Familie komme und die Elektronik ganz groß geschrieben war, war eben dieser Weg irgendwie vorbestimmt. [...] [E]s fiel mir nicht schwer, aber es war nicht das.“ (dre11, w, 46)

Auch in der Nachwendezeit war die Wahl des Lehrerberufs angesichts der Arbeitsmarktlage nicht unbedingt ratsam. Dementsprechend gibt es einige Befragte, die angeben, dass eigentlich der Lehrerberuf weit oben auf der Berufswunschliste gestanden hatte, es zum damaligen Zeitpunkt aber nicht vernünftig erschien, ihn zu wählen.

Einige der Befragten (5 Fälle) befinden sich noch im Studium kurz vor dem Abschluss. Sie zwingen keine Existenznöte zu einer Umorientierung, sie sind vielmehr von intrinsischen

und/oder idealistischen Motivationen getrieben. Sie waren bei ihrer ersten Berufswahl vielleicht zu vernünftig, zu sehr von Sicherheitsüberlegungen geleitet und/oder von ähnlichen Argumenten der Eltern oder anderer Erwachsener beeinflusst und zu wenig an ihren eigenen Wünschen orientiert, und wollen diese Wahl nun korrigieren.

„[I]ch wollte immer Lehrerin werden, das wurde mir damals von meinem Lieblingslehrer abgeraten. [...] [E]r meinte, dass ich mir Dinge einfach zu sehr zu Herzen nehme und dass mich das psychisch sehr runterreißen könnte, wenn ich Lehrer werde. Und er meinte auch, dass die Ausbildung in Deutschland nicht so toll ist.“ (nha08, w, 24, MA Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung)

„[A]nsonsten hatte ich ja schon immer das Interesse am Pädagogischen auf jeden Fall und ich weiß gar nicht so genau, warum ich mich nicht für das Lehramt entschieden habe, wahrscheinlich weil das damals für mich zu kompliziert klang. Also mit der ganzen Fächerkombination und ja, also ich habe dann tatsächlich eher nach Erziehungswissenschaften gesucht als Studiengang, als nach Lehramtsmöglichkeiten.“ (tri06, w, 25, MA Pädagogik, Schwerpunkt Lernkulturen)

„Also das war eigentlich eher eine Vernunftentscheidung dieses Fach zu studieren. Also eigentlich war ich, ja ich wollte halt was studieren, wo ich danach auf jeden Fall einen Job finde, das wäre ja beim Lehramt, klar wäre das wahrscheinlich auch kein Problem gewesen, aber ich hätte es mir einfach nicht zugetraut.“ (iea23, w, 24, MA Chemie)

„Also das ist keine Sache, die mir jetzt innerhalb des letzten Jahres oder so eingefallen ist, sondern das war eigentlich ein sehr langer Prozess beziehungsweise bin ich schon nach dem Gymnasium auf die Idee gekommen, Lehrer zu werden. Und damals hatte ich mich sowohl an der TU Dresden als in <Ort> beworben, und mein NC oder meine erworbene Durchschnittsnote im Gymnasium hat aber nicht ausgereicht damals.“ (kaa04, m, 28, MA Anglistik/Amerikanistik)

„Ich muss dazusagen, dass ich eine sehr tolle Schule hatte, und nach dem Abi war für mich so die Wahl zwischen naturwissenschaftliche Richtung Lehramt oder Ingenieur dann in die naturwissenschaftliche Richtung, und habe mich aus wirtschaftlichen Gründen, weil halt die Berufsaussichten, die Jobchancen etc. halt vielversprechender waren im Ingenieurbereich, für die Ingenieurwissenschaften entschieden. Und im Laufe des Studiums lernt man dann, was dann so der Berufsalltag wirklich mit sich bringt, und da bin ich ein, zwei Mal während des Studiums schon ins Schwanken gekommen umzuschwenken, hab mich dann aber entschieden, das erst fertig zu machen jetzt und dann eventuell danach nochmal Richtung Lehrer zu schauen.“ (ewc15, m, 25, MA Materialwissenschaften)

Alle zitierten Befragten haben schon vor dem Studium über den Lehrerberuf als eine von mehreren Optionen nachgedacht, haben im Berufsleben noch nicht Fuß gefasst und dem-

entsprechend wenig materielle Ansprüche. Sie stellen sich ein Vollzeitstudium mit Nebenjob, der im Idealfall schon an der Schule angesiedelt ist, vor – also eine Art Seiteneinstieg.

„...dass man auch arbeitet während der Zeit vielleicht an Schulen schon, das fände ich ganz gut.“ (ewc15)

Einige der Interessierten begründen ihre Überlegungen zu einer Umorientierung auf das Lehramt mit rein intrinsischen oder intrinsisch-idealistischen Überlegungen und haben auch faktisch angesichts ihrer Lebenssituationen keinen extrinsischen Grund, sondern würden für einen Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrerberuf eine gesicherte Beschäftigung dafür aufgeben.

Rein extrinsische Motive sind dagegen eher selten zu finden: Alle drei Befragten sind bereits in irgendeiner Form pädagogisch tätig und die Umorientierung ist entweder zwingend, weil es im momentanen Feld nicht weitergeht, oder sie sind da „so reingerutscht“ und haben sich darin „eingerichtet“. Das heißt, dass hier zum Teil pädagogische bzw. intrinsische Motive in der Vergangenheit eine Rolle gespielt haben mögen, nun aber von äußeren Zwängen überlagert werden.

„[E]s ist eigentlich sehr schwer, selbst mit Deutsch als Fremdsprache, hier in <Ort> unterzukommen, und deshalb gibt es für mich eigentlich nur eine direkte Möglichkeit, mich irgendwie umzuorientieren. Und die naheliegendste Möglichkeit ist es natürlich, sich Qualifikationen anzueignen und dann in den Lehrberuf einzusteigen [...] [I]m Moment bin ich der einzige in der Familie, der Geld verdient.“ (iaa15, war lange im Ausland und versucht nach seiner Rückkehr wieder Fuß zu fassen)

„[I]ch würde halt gerne einen Beruf haben, wo ich dann auch eine Zukunft habe, wo ich auch sagen kann, ja und jetzt habe ich auch, naja gerne auch was, was ein bisschen sicher ist irgendwie. Also wo ich auch sagen kann, da finde ich auch wieder was und auch wenn ich jetzt mal in Elternzeit bin oder wenn ich vielleicht wegziehen muss, weil mein Mann sich anders orientiert.“ (kec31, derzeit an privater Kindertagesstätte als Englischpädagogin tätig)

„[I]ch wollte es eigentlich nicht. Ich konnte mir das nicht vorstellen. Ich war auch froh als ich aus der Schule raus war, weil ich immer gedacht habe, ich möchte auch ein anderes Leben kennenlernen und nicht nur von früh bis spät und von nach der Schule immer nur Schule. Gut, wenn man dann aber einmal mit Kindern arbeitet ... Also, ja mir hat es eigentlich gut gefallen von Anfang an. Ich komme gut zurecht.“ (inn20, Englischlehrerin im GTA einer freien Grundschule)

In einem Fall geht das Interesse an einer Weiterbildung im schulpädagogischen Bereich gar nicht mit dem Berufswunsch Lehrerin einher. Die Befragte studiert Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung und ist viel in der schulischen Projektarbeit unterwegs:

„Also es ist schon, ich sag mal, wenn ich denke ich habe keine Lust mehr in dieser Werbeagentur zu arbeiten, mein Weg wird sich sicherlich auch noch in ganz viele andere Stellen irgendwie bewegen, aber dass ich das als Option habe, mich irgendwo auch mal an einer Schule bewerben zu können. Vielleicht auch mehr als, ich sag mal für Ganztagsangebote oder halt wirklich diesen fächerverbindenden Unterricht, dass ich als Projektmanagerin zusammen mit Lehrern Konzepte entwickle zum Beispiel. Aber dann bräuchte ich ja auch zumindest so ein pädagogisches Grundwissen einfach.“ (nha08)

Eine andere Befragte, die zwar wirklich in den Schuldienst will, aber derzeit in der schulischen Projektarbeit als Umweltpädagogin tätig ist, sieht solche Probleme auch.

„[I]rgendwo merkt man schon, dass letztendlich vielleicht verschiedene didaktische Sachen fehlen oder dass man vielleicht, wenn man da in dem Bereich eine Ausbildung hätte, doch mit manchen Sachen vielleicht ein bisschen anders auf die Kinder auch eingehen könnte, als man das jetzt so aus der Erfahrung zwar macht aber eben letztendlich fehlt eben schon eine pädagogische Ausbildung.“ (kee22)

Offensichtlich gibt es ein Interesse an pädagogischen Weiterbildungen, um im Schulbereich in der Projektarbeit adäquater und freier agieren zu können. Solche Angebote ließen sich gut mit Quereinstiegsmaßnahmen verbinden.

Hinsichtlich der Motivationen der Interessiertengruppe lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es erstens vielfältige und nachvollziehbare Gründe gibt oder gab, den Lehrerberuf trotz expliziten Berufswunsches nicht zu wählen oder nicht im Erstberuf zu wählen. Das pädagogische Interesse kann sich im Laufe der Berufsbiografie erst herausbilden oder verstärken, und die Zahl der Anfragen für das QUER-Programm belegt, dass es sich hier um eine nicht zu vernachlässigende Gruppe handelt. Einen Beruf, wie den der Lehrerin oder des Lehrers, ergreift niemand im Zweitberuf, ohne nicht gründlich seine oder ihre Beweggründe zu reflektieren. Den Befragten ist ausnahmslos klar, dass es sich um einen anspruchsvollen Beruf handelt, und sie betrachten ihn als eine Herausforderung, die sie angesichts ihrer eigenen wahrgenommenen pädagogischen Erfahrungen für bewältigbar halten.

Allgemeine Beobachtungen und Tendenzen

Ein Vollzeitstudium ist für Menschen, die fest im Berufsleben verankert sind, erstens ein enormes Risiko, und zweitens geht es unweigerlich mit einer Senkung des Lebensstandards einher, wenn keine Förderung erfolgt. Es ist eine enorme Herausforderung, in einer fortgeschrittenen Lebensphase noch einmal alles aufzugeben, um von vorn anzufangen, ohne die Sicherheit, dass das Ziel auch erreicht wird. Noch größer wird das Risiko, wenn die Verantwortung für eine Familie zu tragen ist.

Aus den genannten Gründen ist zunächst die Präferenz für ein Vollzeitstudium in der Gruppe der Befragten insgesamt schwächer ausgeprägt als die für ein Teilzeitstudium, wie auch die

Online-Befragung (s. Kapitel 5.2) zeigt. Diejenigen, die ein Vollzeitstudium bevorzugen (11), wollen die Ausbildung in allererster Linie schnell hinter sich bringen.

„Ja, also ich habe sieben Jahre sehr, sehr intensiv studiert, also ich habe auch kaum Freizeit mir gegönnt in dieser Zeit, es war ein sehr hartes Studium und ich habe auch unheimlich viele Herausforderungen schon bestanden und deshalb fände ich es natürlich schön, wenn das irgendwie alles in einer Zeit passieren [würde], die irgendwie überschaubar ist und in einem Rahmen der machbar ist für jemanden, der schon so eine lange Ausbildung hinter sich hat.“ (dee21)

„Ich will mal sagen, zeitlich ist man auch nicht mehr der jüngste Hüpfen und ja, es geht schon noch, also, aber die Zeit spielt schon eine Rolle jetzt.“ (dre11)

„Vollzeit und so schnell wie möglich am liebsten“ (dur13)

„Es sollte auch nicht allzu lang sein das Projekt, das Programm dann, weil ich ja schon fünf Jahre studiert habe ...“ (iea23)

„Ich habe durch meine Selbstständigkeit mir eine finanzielle Basis geschaffen, aber da kann ich nur nochmal darauf hinweisen, dass sozusagen nochmal ein dreijähriges Studium für mich undenkbar wäre, aber ein Jahr schon sehr attraktiv sein würde.“ (kaa04)

„Hauptsache schnell“ (nel28)

„Ich würde es mir gerne wünschen, dass es nicht zu lang geht, weil schließlich sind wir ja als Akademiker schon extrem gut ausgebildet.“ (nni01)

„[J]e kürzer desto besser. Ich habe ja nun schon sechs Jahre studiert, von daher wäre ich auch gern mal fertig.“ (tee11)

Als Finanzierungsmöglichkeiten werden Ersparnisse, Unterstützung durch Familie oder Partner oder Finanzierung durch (ehemalige) Arbeitgeber (z.B. Arbeitszeitkonto, Bundeswehr) angegeben. Im letzten Fall spielt die Länge der Ausbildung eine geringere Rolle. Sechs der Befragten mit Vollzeitpräferenz geben an, eine Förderung zu benötigen bzw. gehen von einer Förderung aus. Die Finanzierungsmöglichkeiten wurden zum Teil auch in Kombination miteinander genannt.

Auch in der Gruppe der Befragten mit Teilzeitpräferenz wird im einen oder anderen Fall angesprochen, dass das Studium/die Ausbildung möglichst nicht zu lange dauern sollte: Denn man hat ja schon fünf Jahre und mehr studiert, hat zum Teil einen Dokortitel erworben, hält sich in der Regel für sehr gut ausgebildet und möchte irgendwann einmal „ankommen“.

„Aber es muss schon irgendwo auch absehbar sein, dass irgendwann ein Ende in Anführungsstrichen in Sicht, dass man sich ständig normal weiterbildet, ist ja klar, aber dass man dann, ja das sind dann schon quasi drei Jahre wieder, die dann im Raum stehen, ja.“ (ine23)

„Also ab einem bestimmten Punkt muss man schon sehen, dass man sein Leben finanzieren kann, das ist klar, also dieses komplett, dieses erste Jahr auf jeden Fall machbar, Referendariat mit sehr wenig Geld, hm, aber ab einem bestimmten Punkt muss man schon seinen Lebensunterhalt verdienen können. Also grade dadurch, dass man halt schon ein Studium ohne finanzielle Leistung gemacht hat und alles, ist man ja dann auch in einem bestimmten Alter, wo man das auch muss.“ (lee24)

Diese Gruppe will in der überwiegenden Mehrheit neben dem Studium arbeiten. Meist bedeutet das, der derzeitigen Beschäftigung weiter nachzugehen, nebenher das Studium abzuschließen und sich dann aus dem Beruf heraus für eine Stelle im Referendariat zu bewerben. Einige Befragte stellen sich eher vor, bereits im pädagogischen Bereich zu arbeiten (Projekte oder Seiteneinstieg).

„Also zum einen wäre natürlich optimal wenn man, also berufsbegleitend, die Ausbildung absolvieren könnte. Dass man eben sagt, ich habe jetzt, wenn es nur stundenweise dann der Einsatz wäre natürlich, dass man eben das verbinden könnte. Also den Einsatz an der Schule, dass man eben auch gleich die praktische Erfahrung noch mit ausweiten könnte und natürlich dann berufsbegleitend dann diese entsprechende Ausbildung mit absolvieren könnte.“ (kee22)

In einigen Fällen verschwimmt die Unterscheidung zwischen bisheriger Beschäftigung und pädagogischer Tätigkeit, da die Befragten bereits im Schuldienst tätig sind.

Die Vorstellung vom Umfang der Tätigkeit neben dem Studium streut breit vom Nebenjob (vor allem bei Studierenden und jüngeren Befragten) bis hin zu einer beinahe Vollzeitbeschäftigung mit Kursen an festgelegten Tagen der Woche, Blockveranstaltungen an Wochenenden und Fernstudienelementen. Einige erwägen, zusätzlich Ersparnisse heranzuziehen.

Relativ selten als Quelle für die (Teil-)Finanzierung des Studiums wird in unserer Stichprobe der Partner oder die Partnerin genannt. Es sind ausschließlich Frauen, die eine solche Möglichkeit in Betracht ziehen, aber auch diese Befragten sehen das als Notlösung und suchen in der Regel nach einer anderen Möglichkeit:

„Weil, also mein Mann verdient sehr gut, deswegen, er hat auch zu mir gesagt, wenn es so ist, dann ist es so, dann studierst du nochmal ein Jahr, deswegen wäre es jetzt auch nicht das Problem, aber auch für mich selber, weil ich, bin da vielleicht auch bisschen zu stolz oder naja, man will ja nicht so komplett dem Mann auf der Ta-

sche liegen, wäre es eigentlich gut, wenn man das so halbe-halbe machen könnte.“
(tii19)

„Na ich würde sagen, dass mein Mann das auch mit finanzieren würde. Also das würde schon gehen, aber ich würde den Anspruch haben, glaube ich, da auch noch Geld beizutragen einfach auch in so einer Zeit.“ (ken07)

Umso wichtiger ist vielen Befragten eine gewisse Anschlussicherheit in den Beruf oder in das Referendariat. Sie geben mit der Entscheidung für einen solchen Schritt – egal ob Vollzeit- oder Teilzeitstudium – immer etwas auf: sei es den Job (und damit ihre Einkommenssicherheit), ihren Lebensstandard (vorübergehend) oder einfach eine Menge an Lebenszeit, die in die Ausbildung fließen wird.

„Man muss seine Arbeit kündigen, also bedeutet das, man braucht, wenn man diesen Schritt tut, schon auch eine gewisse Sicherheit. Also ich sag mal, ich würde das jetzt nicht einfach so blauäugig oder ich könnte das jetzt auch in meiner Lebenssituation nicht so einfach tun, ohne eine gewisse Sicherheit zu haben, also ich würde mir eigentlich vorstellen oder mir wünschen, dass es vorher eine Auswahl gibt, dass vielleicht irgendeine Kommission begutachtet, ob man geeignet ist für diesen Beruf, so dass sich nicht irgendwann, nach einer gewissen Zeit herausstellt, Sie sind doch nicht der richtige Kandidat, wo man schon jetzt irgendwelche Brücken abgebrochen hat, das sollte natürlich nicht sein.“ (gad14)

„Für mich ist eher wichtiger, tatsächlich dieses Studium zu machen, dieses eine Jahr, dann auf jeden Fall das Praktikum [gemeint ist das Referendariat, Anm. d.A.], das ist für mich naja mindestens 50 Prozent zum Studium, von der Wichtigkeit her. Und danach wünschenswerterweise natürlich unterzukommen, weil das ist ja auch noch nicht garantiert. Deshalb insofern Gehaltseinbußen, das ist nur die halbe, halb so schlimm.“ (iaa15)

„Es sollte auch nicht allzu lang sein das Projekt, das Programm dann, weil ich ja schon fünf Jahre studiert habe, und es wär schön, wenn man dann halt sofort auch dieses Referendariat, so einen Referendariatsplatz, bekommt und dann auch natürlich zur Sicherung, dass man dem späteren, dass man dann auch sofort einen Beruf bekommt weil sonst müsste ich das ja nicht machen, also sonst könnte ich ja auch jetzt mir eine Stelle suchen.“ (iea23)

„Also ich denke organisatorisch ist es einfach auch wichtig, wenn sich jemand dafür interessiert und man studiert doch ein Jahr Vollzeit, dass man wirklich anschließend das Referendariat beginnen kann. Ansonsten ist der Aufwand, also man müsste ja dann wieder schauen, wo arbeitet man nochmal ein Jahr um die Zeit zu überbrücken und wenn das vielleicht im Sommersemester losgeht und im Februar immer schon die – das sind so Fragen die für mich persönlich dann schon eine Rolle spielen, ob ich es wage oder nicht.“ (ine23)

„Ist natürlich immer eine Frage, das ist sowieso die ganze Zeit schon meine Frage, wenn das Programm jetzt so aufgelegt wird und es werden nachher junge Leute praktisch ausgebildet, dafür dass sie dann wieder nach Baden-Württemberg müssen, weil sie hier kein Referendariat bekommen, dann macht das alles keinen Sinn. Und das ist halt auch alles im Moment so, was mir durch den Kopf geht. Wie sicher ist es dann, dass ich einen Referendariatsplatz bekomme, weil die Ausbildung gehört für mich zusammen. Also wenn ich jetzt die Theorie mache, dann muss ich auch eine Sicherheit haben, dass ich die Praxis bekomme. Das weiß ich halt nicht, wie das dann aussieht. Das wäre für mich jetzt eigentlich so bisschen noch eine Sache, die es zu gucken gilt. Also wie sicher ist es nachher dann, weil es, wie gesagt, ich habe viele Freunde, die ein Lehramtsstudium gemacht haben und die wirklich gut waren und die einfach drei Jahre warten mussten auf ihr Referendariat und solche Sachen.“
(kec31)

„Also das ist natürlich auch wichtig, dass man, wenn man jetzt sagt, ich mache jetzt dieses Studium noch, dass man eben nachher dann doch eine gewisse, ja, Garantie hat, dass man dann auch eingesetzt wird. Dass man jetzt nicht sagt, ich habe jetzt zwei, drei Jahre, wo ich da nochmal das auf mich nehme und dann vielleicht nachher dasteht und gesagt wird, es reicht jetzt die Ausbildung nicht aus, um eben irgendwo dann tätig zu werden. Das wäre schon eine wichtige Sache, finde ich.“ (kee22)

Die meisten wünschen sich eine praxisorientierte Ausbildung, ein häufig genanntes Stichwort ist „Handwerkszeug“: Die Ausbildung soll vor allem praktische Handreichungen bereitstellen, zum Beispiel darüber, wie eine Unterrichtsstunde vorbereitet wird oder wie man fair zensiert. Hierfür werden in der Regel große Praxisanteile in Form begleiteter Praktika als sinnvoll erachtet.

„Nur Uni, das würde mir, denke ich mal persönlich schon, also würde mich äh dann beruflich auch nicht so weit weiterbringen.“ (iaa15)

„Ja also das sollte schon ein großer Teil sein, weil, also das ist es ja, was man sich aneignen möchte. Man braucht es ja für die Praxis und nicht für die Theorie und deswegen sollte es schon ein großer Teil sein, der Praxisteil.“ (ier08)

„Also dann fände ich es ganz wichtig eben, ja das man am Anfang schon ja ganz viel Praxis auch hat. Also das man wirklich in die Schulen geht, guckt, ob das funktioniert, dass man also sozusagen nicht nur theoretisch lernt, sondern das auch praktisch anwendet.“ (ken07)

Es gibt einige Befragte, die einen gewissen Vorlauf vor dem ersten Schuleinsatz / Praktikum für notwendig erachten und die nicht „ins kalte Wasser geworfen“ werden wollen.

„Dass man so bissel an die Hand genommen wird vielleicht auch dann, wenn man, man hat da ja auch praktische Ausbildung sicherlich, dass man da ein bisschen was gesagt kriegt, wie, wie man es am besten macht oder ...“ (die20)

„Ja gut, wenn man sagt, man hat ein Drittel der Zeit erstmal weg, vielleicht so nach einem Vierteljahr würde ich das erst riskieren, dass man erstmal ein gewisses Grundstock mitbekommt, und dann erstmal, wahrscheinlich erstmal, einen Monat nur beisitzt, dass man das erstmal mitbekommt.“ (dre11)

„Da würde ich mir natürlich von dem Programm erhoffen, dass man da natürlich geschult wird, dass man eben nicht ins kalte Wasser geschmissen wird.“ (gad14)

„Aber, also vom Aufbau her würde ich es mir so vorstellen, dass man eben erst ein bisschen die theoretischen Grundlagen dieses ganzen Handwerkszeugs gelernt bekommt, weiß ich, auch solche Sachen, wie erstellt man ein Tafelbild oder wie arbeitet man mit den Lehrbüchern oder ... also so ganz Sachen über die man sich wahrscheinlich jetzt erstmal gar keine Gedanken macht. Und dass man dann eben mit diesem Wissen ausgestattet sich in den Unterricht setzt, erstmal hospitiert viel, sich das anguckt, und dann eben auch selber die Möglichkeit hat, das mal auszuprobieren.“ (tii19)

Aber auch hier ist das, was als Theorie aufscheint („solche Sachen, wie erstellt man ein Tafelbild oder wie arbeitet man mit den Lehrbüchern“), eigentlich eher anwendungsbezogenes Rezeptwissen. Insofern liegt es nahe, ein Ausbildungskonzept zu entwickeln, das theoretisches bildungswissenschaftliches Wissen (zum Beispiel fallbezogen, situativ) anhand der Praxis vermittelt.

Insgesamt scheint angesichts der Heterogenität der Zielgruppe für einen Einstieg in den Schuldienst ohne Erstes Staatsexamen die Implementierung mehrerer Wege in den Lehrerberuf naheliegend. Ein Qualifizierter Quereinstieg ist gerade für die identifizierte Kerngruppe zwar von der inhaltlichen Ausrichtung als universitäres Studienprogramm her mit einiger Wahrscheinlichkeit anschlussfähig, organisatorisch aber häufig keine Option. Egal welche Möglichkeit gewählt wird, sollte das didaktische Konzept einer solchen Ausbildung praxisnah sein und auch im Falle eines Seiteneinstiegs ein theoretischer Vorlauf vor dem Einsatz in der Schule stattfinden (s. dazu auch Kapitel 3).

5.4 Die Bewerberinnen und Bewerber für das QUER-Programm

Dass für die Teilnahme am QUER-Programm ein universitärer Hochschulabschluss vorliegen muss, aus dem sich ein Unterrichtsfach für die Grundschule bzw. zwei Unterrichtsfächer für Mittelschule oder Gymnasium ableiten lassen, hat dazu geführt, dass nur eine Minderheit der Personen, die sich für den Quereinstieg in den Lehrerberuf interessierten, Aussichten

auf eine Teilnahme am QUER-Programm hatte. Im Folgenden wird die Personengruppe der QUER-Bewerberinnen und -Bewerber anhand der Informationen aus ihren Bewerbungsunterlagen vorgestellt.

Datengrundlage

Im November und Dezember 2012 bewarben sich 213 Personen für die Teilnahme am QUER-Programm, die die Grundvoraussetzung eines universitären Hochschulabschlusses erfüllten. Viele Personen reichten separate Bewerbungen für zwei oder alle drei Schularten ein. Die in den Bewerbungen (inkl. Motivationsschreiben, Lebenslauf und Zeugnissen) enthaltenen Informationen sowie die Ergebnisse der formalen Prüfung der Hochschulabschlüsse und ggf. des Auswahlgespräches wurden in anonymisierter Form standardisiert erfasst.

Befunde

Schularten und Fächer

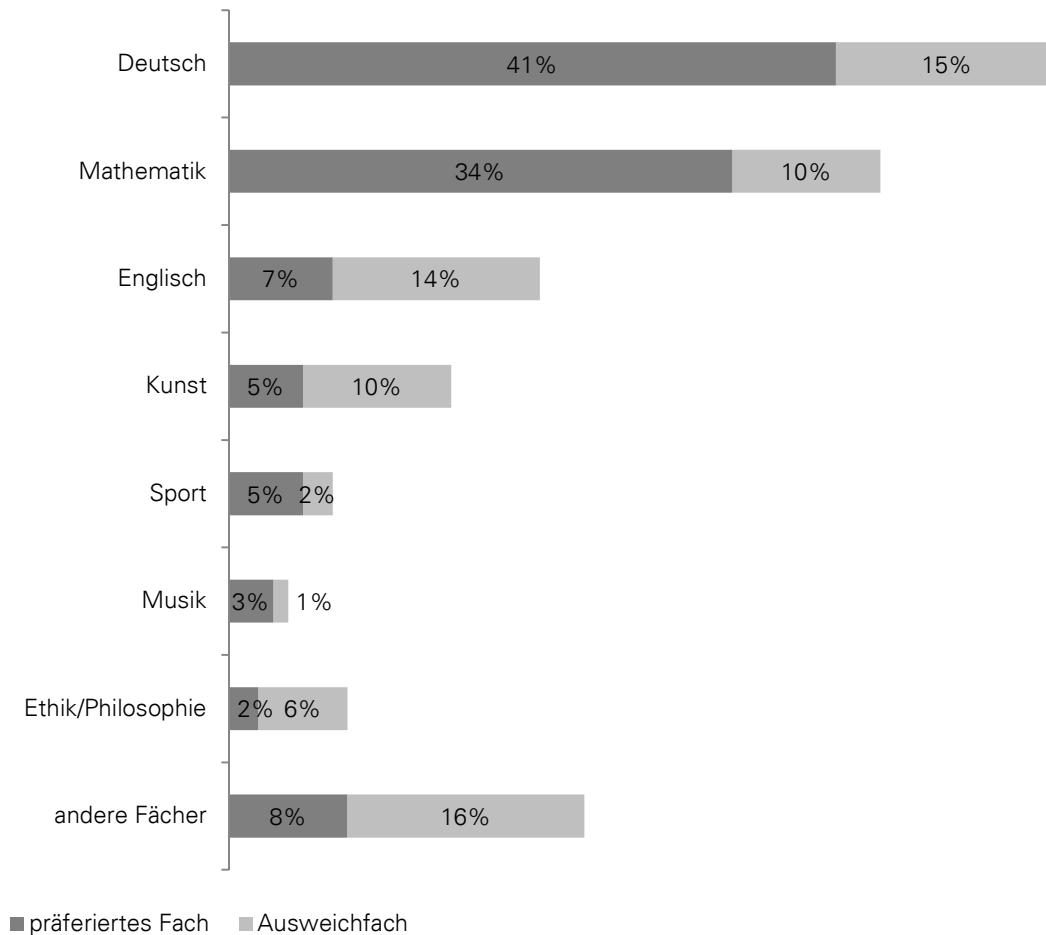
Für das QUER-Programm im Grundschullehramt gingen 126 Bewerbungen ein, für das Lehramt an Mittelschulen 114 und für Höhere Lehramt an Gymnasien 109. Neben dem gewünschten Unterrichtsfach bzw. den beiden gewünschten Unterrichtsfächern konnte ein sogenanntes „Ausweichfach“ angegeben werden, das dann berücksichtigt werden sollte, wenn das präferierte Fach nicht aus dem vorliegenden Hochschulabschluss ableitbar war. Für das Grundschullehramt lagen die meisten Bewerbungen für die Unterrichtsfächer Deutsch oder Mathematik vor. Bewerbungen für andere Fächer gingen nur vereinzelt ein (s. Abbildung 29). Das ist auch darauf zurückzuführen, dass im Ausschreibungstext lediglich eine Öffnungsklausel⁴³ für andere Fächer als Deutsch und Mathematik enthalten war, weil zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht abschließend geklärt war, ob und welche anderen Fächer im Rahmen des QUER-Programms angeboten werden konnten. Zwischen Grundschulbewerberinnen und -bewerbern zeigten sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der angegebenen Fächer. Die Bewerberinnen bewarben sich häufiger für Deutsch (46 Prozent) als für Mathematik (30 Prozent) als Unterrichtsfach. Bei den männlichen Bewerbern war es umgekehrt (Deutsch 27 Prozent, Mathematik 47 Prozent).

In den Bewerbungen für das Lehramt an Mittelschulen wurden am häufigsten die Fächer Mathematik, Chemie und Biologie als präferierte Unterrichtsfächer angegeben (s. Abbildung 30). Für die Fächer Deutsch, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Geschichte und Ethik/Philosophie, die in den grundständigen Lehramtsstudiengängen zu den häufig studierten Fächern gehören, gingen nur vergleichsweise wenige Bewerbungen ein, nicht zuletzt

⁴³ Ausschreibungstext: „Wenn aus einem Studienabschluss Deutsch und Mathematik nicht ableitbar sind, dafür aber ein anderes Fach der Grundschule, sind bei besonderer Eignung ggf. Ausnahmeregelungen möglich.“

deshalb, weil einige Kombinationen mit diesen Fächern in der Ausschreibung explizit ausgeschlossen wurden.⁴⁴

Abbildung 29 – Bewerbungen für Grundschule: Unterrichtsfächer (n=126)

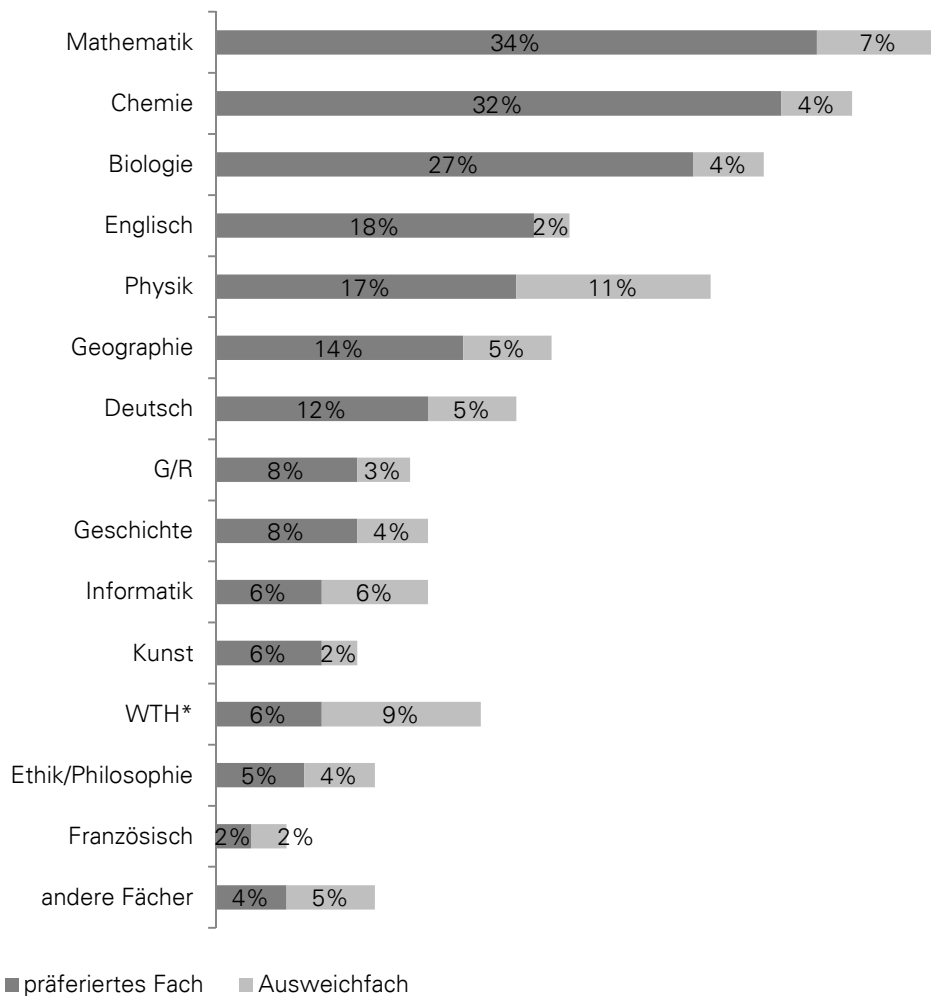


Auch bei den Mittelschulbewerbungen zeigen sich unterschiedliche Fächerschwerpunkte bei Frauen und Männern. Bei den Bewerbern dominiert das Fach Mathematik, zudem werden Physik und Chemie häufig genannt. Bei den Bewerberinnen sind Biologie und Chemie die häufigsten Fächer. Bewerbungen mit Englisch, Deutsch und Kunst sind bei den Bewerberinnen deutlich häufiger als bei den Bewerbern (s. Abbildung 31).

Die Fächerschwerpunkte der Bewerbungen für das Höhere Lehramt an Gymnasien ähneln denen für das Mittelschullehramt, was auch auf die hohe Zahl von Mehrfachbewerbungen zurückgeht. Mathematik, Chemie und Biologie sind die meistgenannten Fächer, der Anteil von Bewerbungen mit den Fächern Chemie und Biologie ist noch höher als bei den Mittelschulbewerbungen (s. Abbildung 32).

⁴⁴ Deutsch + Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung; Deutsch + Geschichte; Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung + Geschichte; Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung + Ethik/Philosophie; Geschichte + Ethik/Philosophie.

Abbildung 30 – Bewerbungen für Mittelschule: Unterrichtsfächer (n=126)



*G/R=Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, WTH=Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft/Soziales.

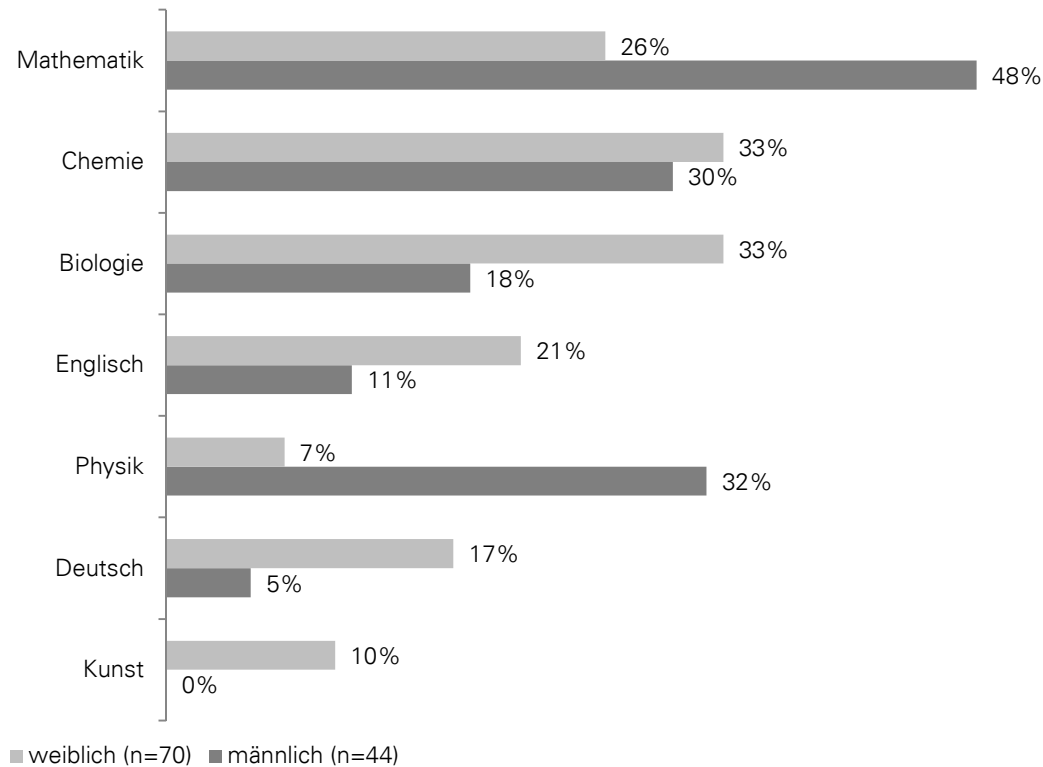
Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Unterrichtsfächern, die sich bei den Mittelschulbewerbungen zeigten, sind bei den Bewerbungen für das Gymnasiallehramt sogar noch ausgeprägter: Mathematik und Physik sind eher „männlich“, Englisch und Deutsch fast ausschließlich „weiblich“ besetzt. Chemie und Biologie wird sowohl von Bewerberinnen als auch von Bewerbern häufig genannt, wobei der Schwerpunkt auf Biologie bei den Bewerberinnen besonders ausgeprägt ist (s. Abbildung 33).

Hochschulabschluss

Seit dem fachwissenschaftlichen Studium sind für die Bewerberinnen und Bewerber im Durchschnitt 10,5 Jahre vergangen (Median: neun Jahre). Über die Hälfte der Bewerberinnen und Bewerber hat im Erststudium einen Diplom-Abschluss erworben (61 Prozent). Ein Drittel hat Magister-Studiengänge absolviert (34 Prozent). Personen mit Master-Abschluss sind erst vereinzelt unter den Bewerberinnen und Bewerbern (5 Prozent). Die Abschlussnoten des Studiums liegen bei den Bewerberinnen und Bewerbern im Durchschnitt bei 1,9

(Median 2,0). Vergleicht man die Notenverteilung mit der Verteilung bei den letztlich erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern (s. Abbildung 34), wird deutlich, dass eine sehr gute Abschlussnote keine notwendige Bedingung für die QUER-Teilnahme war, sondern auch Personen mit schwächeren Zeugnissen, die aber im Bewerbungsverfahren mit ihrer Motivation und Vorerfahrung überzeugt haben, Aufnahme gefunden haben.

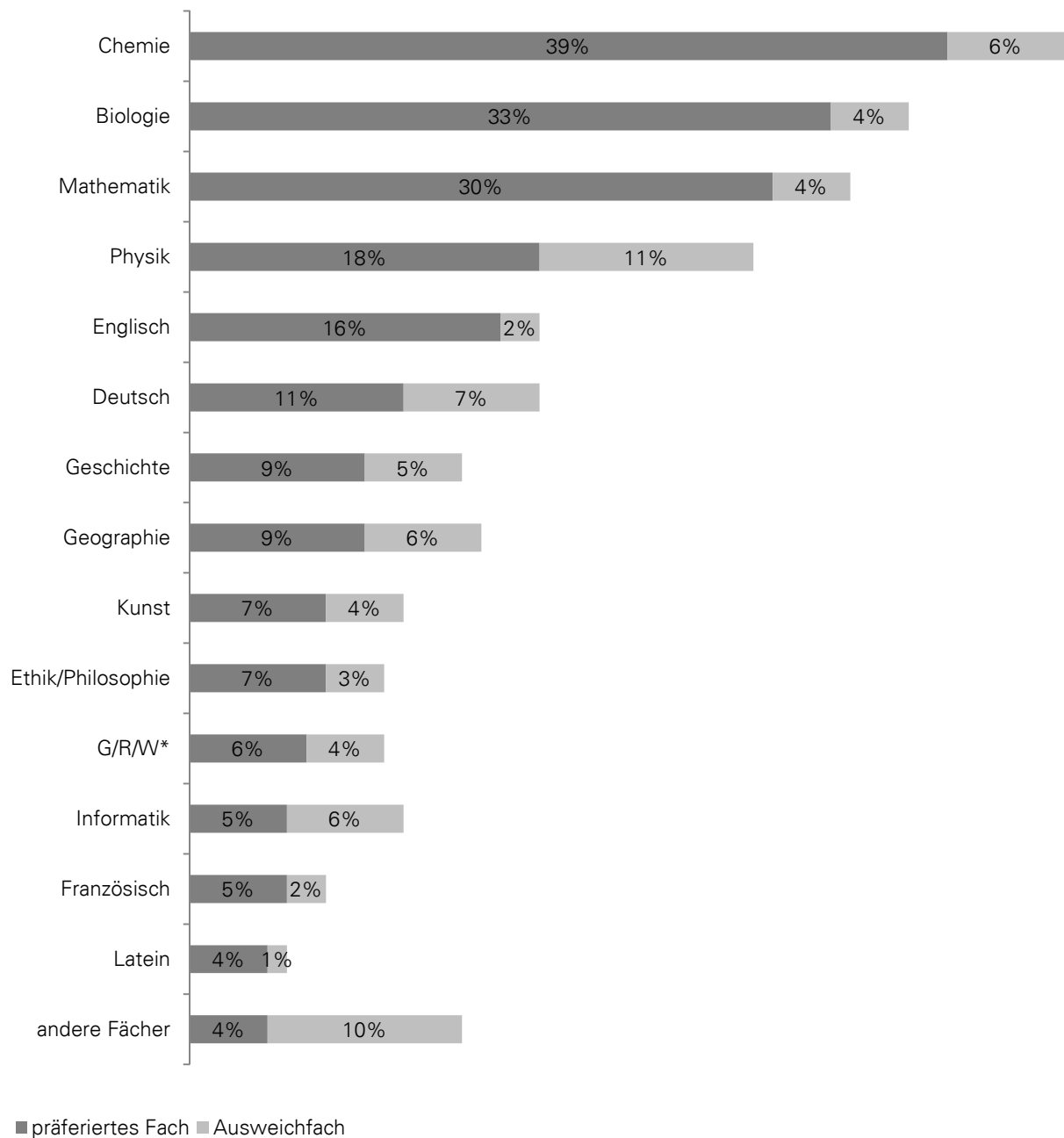
Abbildung 31 – Bewerbungen für Mittelschule: präferierte Unterrichtsfächer, getrennt nach Geschlecht (Auswahl)



Studierte Fachrichtungen

Wie oben dargestellt, gingen die meisten Bewerbungen für die Fächer Mathematik, Biologie und Chemie (Mittelschule und Gymnasium) bzw. Deutsch und Mathematik (Grundschule) ein. Es liegt daher nahe, dass die Bewerberinnen und Bewerber häufig Hochschulabschlüsse in diesen Fachrichtungen vorweisen können. Tatsächlich sind Biologie (19 Prozent), Germanistik (17 Prozent) und Chemie (15 Prozent, inkl. Biochemie, Lebensmittelchemie) die Studienfächer, die am häufigsten mindestens im Nebenfach studiert wurden. Mathematik haben, obwohl das Fach bei den Bewerbungen für alle drei Schularten zu den meistgenannten Unterrichtsfächern gehört, dagegen nur 10 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber studiert (s. Abbildung 35).

Abbildung 32 – Bewerbungen für Gymnasium: Unterrichtsfächer (n=109)



*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

Abbildung 33 – Bewerbungen für Gymnasium: Unterrichtsfächer, getrennt nach Geschlecht (Auswahl)

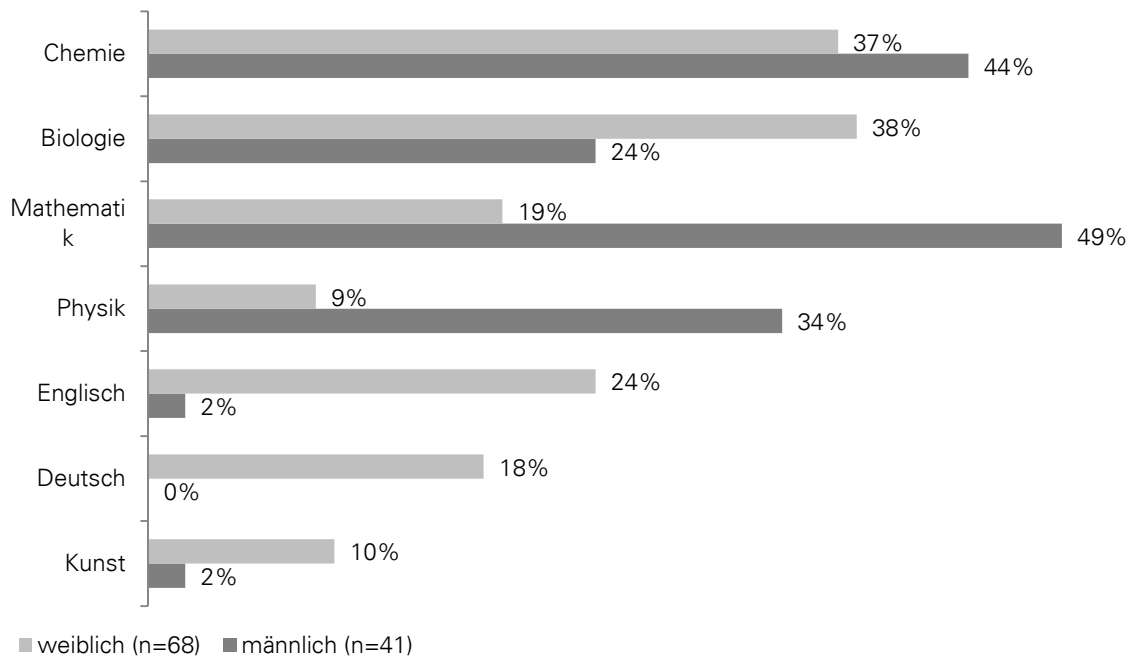
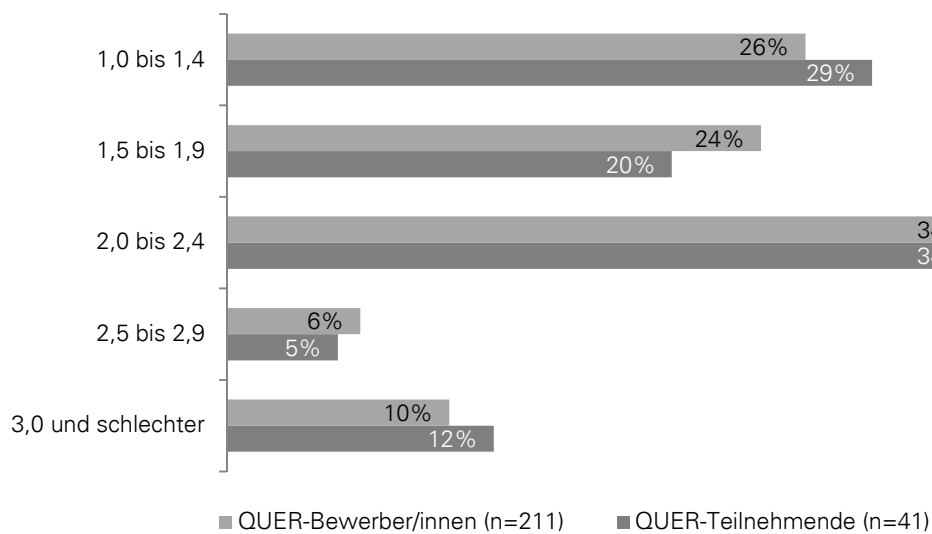
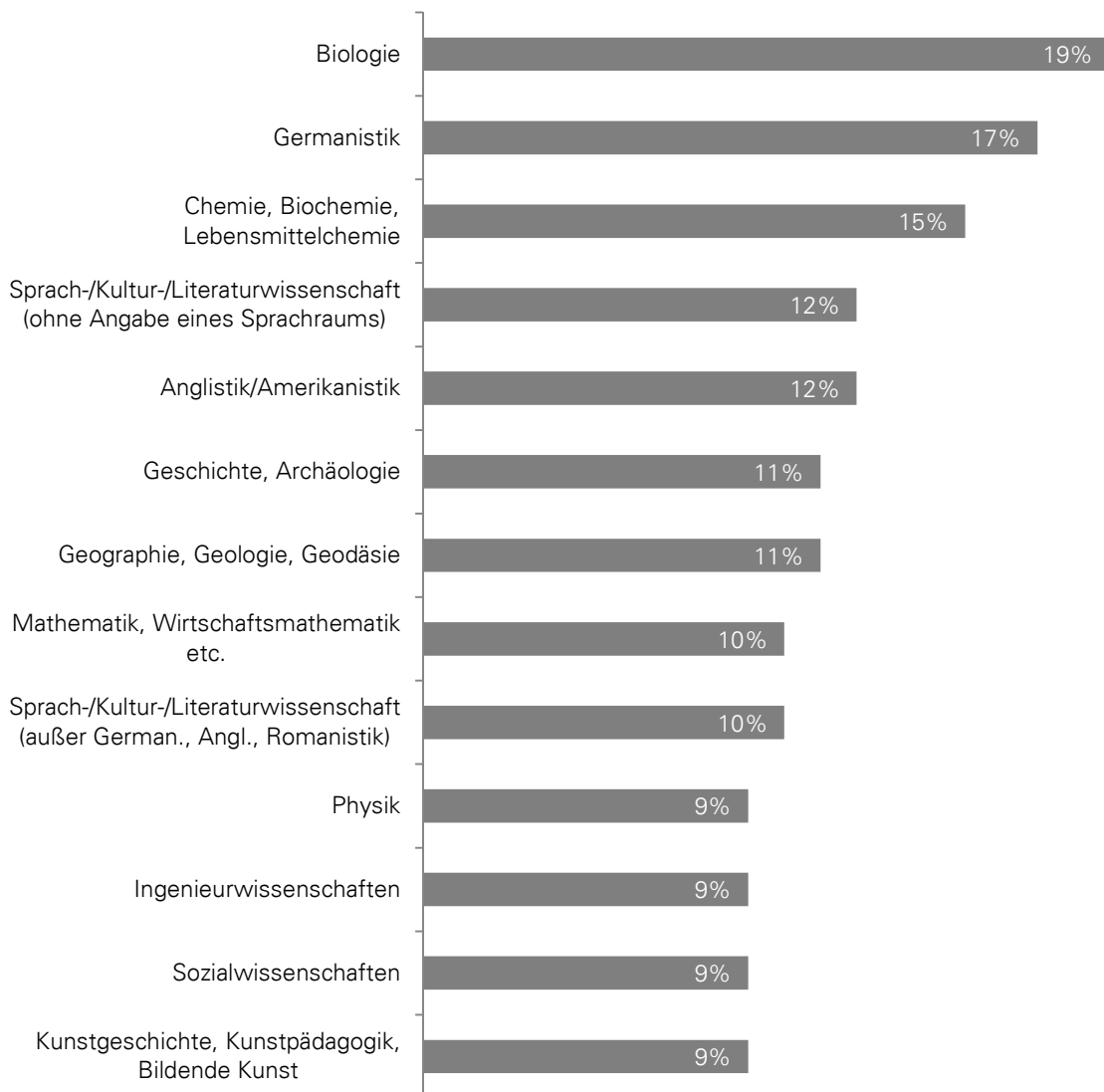


Abbildung 34 – Jüngster universitärer Hochschulabschluss der Bewerberinnen und Bewerber: Abschlussnote (n=213)⁴⁵



⁴⁵ Wenn keine numerischen Angaben vorlagen, wurde wie folgt umgerechnet: „mit Auszeichnung“ =1,0; „sehr gut“ =1,0; „gut“ =2,0; „befriedigend“ =3,0.

Abbildung 35 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach, Mehrfachnennungen, n=213)



Besonderheiten bei Bewerbungen für das Fach Mathematik

Betrachtet man genauer, welche Studienfächer diejenigen angaben, die sich für das Unterrichtsfach Mathematik bewarben, zeigt sich, dass nur eine Minderheit Mathematik als Studienfach belegt hatte. Von den Bewerberinnen und Bewerbern für das Grundschullehramt hatte nur ein Drittel Mathematik (zumindest im Nebenfach) studiert. Je ein Fünftel legte Abschlüsse in Physik, Geowissenschaften oder Ingenieurwissenschaften vor (s. Abbildung 36). Von den Bewerberinnen und Bewerbern für Mittelschul- und/oder gymnasiales Lehramt hatten ebenfalls nur etwa ein Drittel Mathematik studiert. Hinzu kamen auch hier zahlreiche Abschlüsse in Ingenieurwissenschaften, Physik und Chemie (s. Abbildung 37).

Betrachtet man zum Vergleich, wie hoch der Anteil von Germanistikabsolventinnen und -absolventen bei den Bewerbungen für das Unterrichtsfach Deutsch war (Abbildung 38),

oder der Anteil von Anglistikabschlüssen bei den Bewerbungen für das Fach Englisch etc., erkennt man bei den sprachlichen Fächern einen deutlich niedrigeren Anteil „fachfremder“ Bewerbungen.

Abbildung 36 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber für Grundschule mit dem Fach Mathematik (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach, Mehrfachnennungen, n=43)

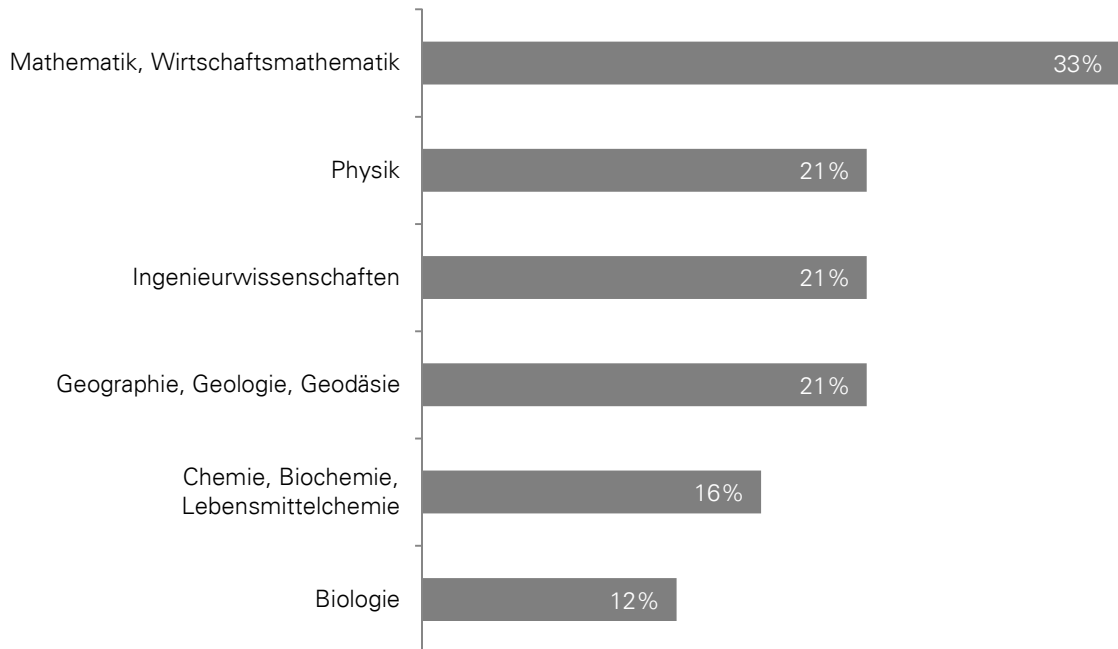


Abbildung 37 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber für Mittelschule und/oder Gymnasium mit dem Fach Mathematik (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach, Mehrfachnennungen, n=51)

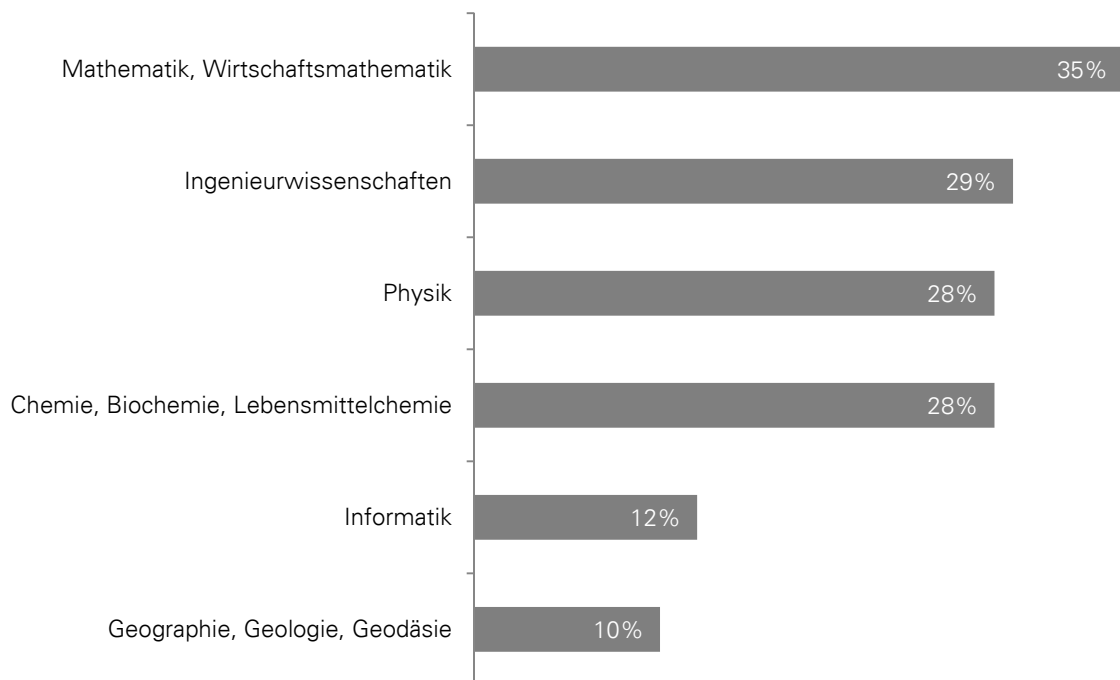
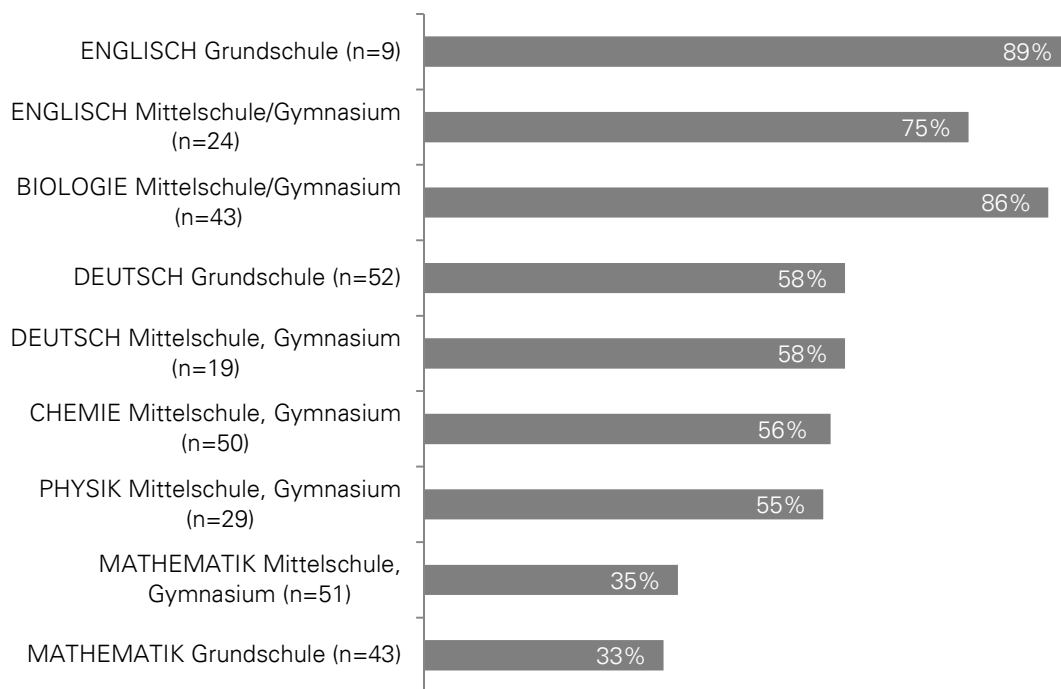


Abbildung 38 – Passung von Studienfach und Unterrichtsfächern der Bewerbung

(Anteil der Bewerberinnen und Bewerber für ein Unterrichtsfach, die dieses Fach bzw. eine Teildisziplin zumindest im Nebenfach studiert haben, Mehrfachnennungen)



Promotion

Jede fünfte Bewerbung (21 Prozent) wurde von einer bzw. einem Promovierten eingereicht, die meisten davon in den Naturwissenschaften. Die promovierten Bewerberinnen und Bewerber neigten eher zum Lehramt an Gymnasien (32 Prozent promoviert) als zum Grundschullehramt (14 Prozent) oder Mittelschullehramt (20 Prozent). Einige suchten offenbar den Quereinstieg ins Lehramt im unmittelbaren Anschluss an die Promotion: 16 Prozent der Promovierten (sieben Personen) hatten die Dissertation höchstens ein Jahr vor dem Befragungszeitpunkt abgeschlossen. Von den 44 Promovierten waren neun im Bewerbungsverfahren erfolgreich. Damit lag der Anteil Promovierter im QUER-Programm bei 22 Prozent.

Soziodemografische Merkmale

Geschlecht

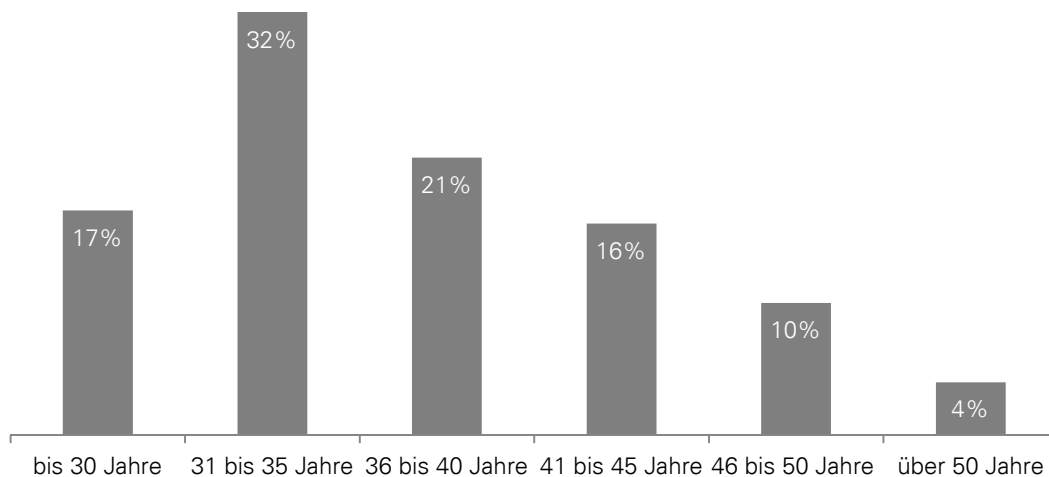
Zwei Drittel der QUER-Bewerbungen stammten von Frauen, ein Drittel von Männern. Das entsprach sowohl den Anteilen unter den befragten Interessierten, als auch der Zusammensetzung der Erstsemester in den grundständigen Lehramtsstudiengängen (vgl. ZLSB 2012). Diese Geschlechterrelationen bestätigten sich schließlich im Teilnehmendenfeld des QUER-Programms – und das trotz des Schwerpunktes auf dem im grundständigen Studium weiblich dominierten Grundschullehramt. Bei den Bewerbungen für das QUER-Programm für

Grundschullehramt war der Anteil männlicher Bewerber deutlich geringer als bei den Bewerbungen für Mittelschul- und gymnasiales Lehramt.

Alter

Die Bewerberinnen und Bewerber für das QUER-Programm waren im Durchschnitt 37 Jahre alt (Median: 36 Jahre). Dabei zeigte sich eine große Altersspannweite zwischen 25 Jahren und 60 Jahren. Gut die Hälfte war zwischen 31 und 40 Jahre alt, aber auch die Altersgruppen darüber und darunter waren relativ stark besetzt (s. Abbildung 39). Diese große Altersvielfalt in den Bewerbungen schlug sich schließlich auch in der Altersstruktur des QUER-Teilnehmendenfeldes nieder, das – bei einem Altersdurchschnitt von 38 Jahren – sowohl unter 30-Jährige als auch über 50-Jährige umfasste. Damit ähnelten sich die Altersstrukturen der Bewerberinnen und Bewerber und der Interessierten.

Abbildung 39 – Alter der Bewerberinnen und Bewerber (n=213)



Wohnort

Die Bewerberinnen und Bewerber kamen überwiegend aus Sachsen (88 Prozent), einige wohnten zum Bewerbungszeitpunkt in Berlin. Aus den anderen Bundesländern gab es vereinzelte Bewerbungen. Besonders viele Interessierte kamen aus Dresden (49 Prozent der Bewerbungen aus Sachsen). Nimmt man die umliegenden Landkreise Meißen, Bautzen und Sächsische Schweiz/Osterzgebirge hinzu, kamen 57 Prozent der sächsischen Bewerbungen aus dem Großraum Dresden. Einen zweiten geografischen Schwerpunkt stellte die Stadt Leipzig dar (16 Prozent der sächsischen Bewerbungen). Sicherlich spielte die Erreichbarkeit der TU Dresden eine Rolle bei der Entscheidung für eine QUER-Teilnahme.

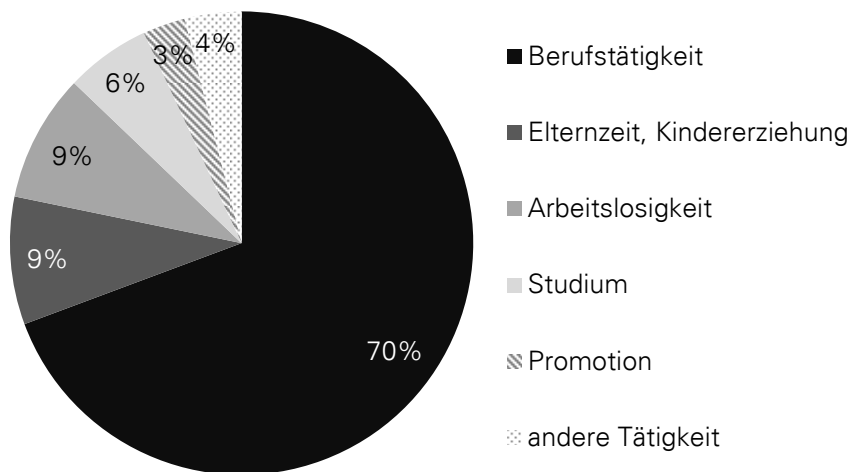
Im Feld der QUER-Teilnehmenden zeigte sich eine ähnliche Zusammensetzung: Gut die Hälfte der Teilnehmenden kam aus Dresden oder einem der umliegenden Landkreise, etwa ein Fünftel der Teilnehmenden kam aus Leipzig. Die restlichen Teilnehmenden verteilten

sich auf die anderen Teile Sachsens, mit Ausnahme einer Person, die zum Bewerbungszeitpunkt außerhalb Sachsens wohnte.

Berufsbiografie

Der überwiegende Teil der Bewerberinnen und Bewerber strebt den Quereinstieg aus einer bestehenden Berufstätigkeit heraus an. Darin unterscheiden sich die Bewerberinnen und Bewerber nicht wesentlich von den Interessierten. Von den Bewerberinnen und Bewerbern liegen allerdings keine Angaben zu Umfang und Art der Berufstätigkeit vor (Vollzeit/Teilzeit, freiberuflich/selbstständig). Jeweils etwa jeder bzw. jede Zehnte ist zum Zeitpunkt der Bewerbung arbeitslos oder aufgrund der Betreuung eigener Kinder nicht erwerbstätig (s. Abbildung 40). Bei letzteren handelt es sich mit einer Ausnahme um Frauen.

Abbildung 40 – Letzte Tätigkeit vor der QUER-Bewerbung (n=210)



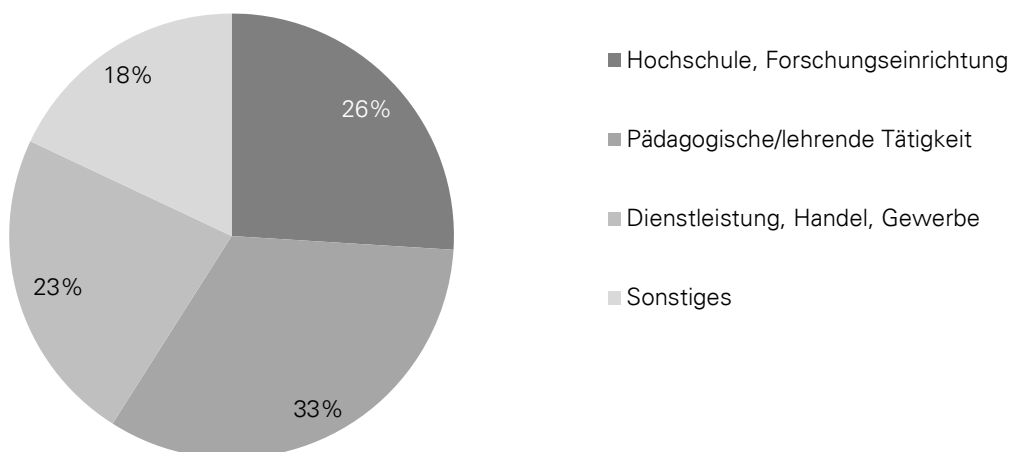
Dauer der Berufstätigkeit

Die Bewerberinnen und Bewerber waren zwischen dem Abschluss ihres Studiums und der Bewerbung für das QUER-Programm im Durchschnitt sieben Jahre berufstätig (Median fünf Jahre). Die Spannweite reicht dabei von null Jahren bei Personen, die unmittelbar nach ihrem Erststudium das Qualifikationsprogramm beginnen wollen, bis zu 30 Jahren bei einigen der älteren Bewerberinnen und Bewerber. 14 Prozent haben im Laufe ihrer Berufsbiografie einen Ausbildungsberuf erlernt. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im QUER-Teilnehmendenfeld. Auch hier wird die große Heterogenität des Teilnehmendenfeldes sichtbar. Einige Teilnehmende beginnen die Qualifikation vor dem Hintergrund jahrzehntelanger Berufserfahrung, für andere stellt die Entscheidung für das Lehramt die erste Berufsent-scheidung nach dem Studium und gegebenenfalls der Promotion dar.

Berufliche Tätigkeitsfelder

Bei einer groben Kategorisierung der im Lebenslauf angegebenen beruflichen Tätigkeiten ergaben sich im Wesentlichen drei Tätigkeitsbereiche. Ein Viertel der berufstätigen Bewerberinnen und Bewerber arbeitete an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung. Diese Tätigkeit ist häufig mit hochschuldidaktischen Aufgaben verbunden. Eine weitere große, wenn auch in sich sehr heterogene Gruppe von Bewerberinnen und Bewerbern (33 Prozent) gab eine Tätigkeit an, die sich im engeren oder weiteren Sinne als pädagogische bzw. lehrende Tätigkeit bezeichnen lässt. Dazu gehört der Einsatz als Lehrkraft an Schulen in freier Trägerschaft, an Berufsschulen oder im Ganztagsangebot von Schulen. Weiterhin wurden umwelt-, theater- und museumspädagogische Tätigkeiten sowie die Arbeit als Sporttrainerin oder -trainer angeführt. Ein Viertel der Berufsnennungen ließ sich dagegen dem „pädagogikfernen“ Berufsfeld Handel/Dienstleistung/Gewerbe zuordnen (Abbildung 41). Die Relationen der drei beschriebenen Berufsfelder wichen bei den QUER-Teilnehmenden nicht von den Relationen in den Bewerbungen ab.

Abbildung 41 – Berufstätigkeit vor der QUER-Bewerbung (ad hoc-Kategorisierung) (n=147)



Auch wenn Bewerberinnen und Bewerber, die bereits in ihrem bisherigen Beruf pädagogisch tätig waren, zunächst für den Quereinstieg geeigneter erscheinen als Personen mit Berufserfahrungen in Handel und Gewerbe, lässt sich aufgrund der bisherigen Berufstätigkeit nicht auf den Erfolg im Bewerbungsverfahren schließen. Schließlich war umfangreiche pädagogische Erfahrung nicht das einzige Auswahlkriterium. Zudem hatten auch die Bewerberinnen und Bewerber aus schul- und pädagogikfernen Branchen in der Regel bereits ehrenamtlich Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern erworben.

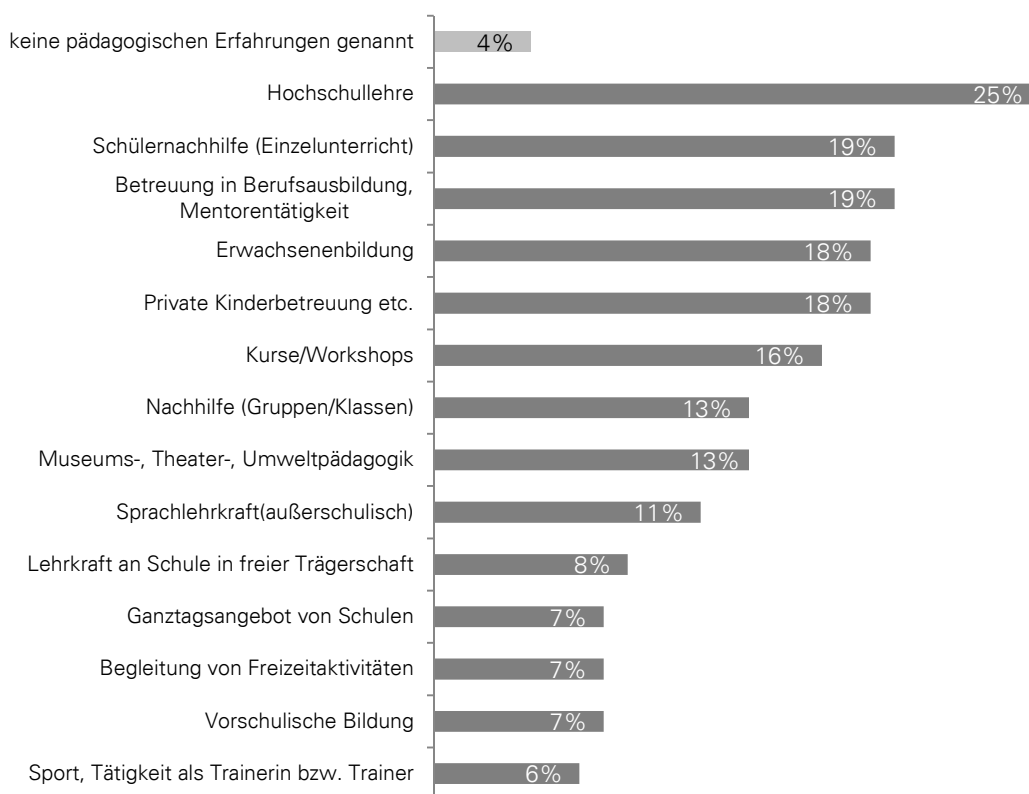
Pädagogische Erfahrungen

Von wenigen Ausnahmen abgesehen hatten alle Bewerberinnen und Bewerber (96 Prozent) bereits Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern erworben. Im Durchschnitt wurde in jeder Bewerbung im Lebenslauf und/oder Motivationsschreiben von zwei verschiedenen pädagogischen Tätigkeiten berichtet. Die Bandbreite reichte von Tätigkeiten, die mit den

Aufgaben einer Lehrkraft nicht viel gemein haben (z.B. private Kinderbetreuung) bis hin zu Tätigkeiten, die dem angestrebten Lehrerberuf bereits sehr ähnlich sind (z.B. Schülernachhilfe in Gruppen/Klassen, Lehrtätigkeit in Schulen in freier Trägerschaft, Vertretungslehrkraft an öffentlicher Schule). Eine Ad hoc-Kategorisierung der von den Bewerberinnen und Bewerbern beschriebenen pädagogischen Erfahrungen kann einen Eindruck der Bandbreite der Tätigkeiten vermitteln (s. Abbildung 42). Die Vielfalt der genannten Tätigkeiten ist enorm groß. Besonders häufig waren bei den Bewerberinnen und Bewerbern Erfahrungen in der Hochschullehre sowie im Geben von Nachhilfeunterricht bei einzelnen Schülern, aber auch Betreuungs- und Mentoring-Tätigkeiten in der Berufsausbildung etc. vorhanden. Einige Bewerberinnen und Bewerber waren bereits als Lehrkraft an Schulen in freier Trägerschaft, als Vertretungslehrkraft an Schulen in öffentlicher Trägerschaft oder im Rahmen von Ganztagsangeboten von Schulen tätig.

Bemerkenswert ist, dass, im Gegensatz zu den Bewerberinnen und Bewerbern, jeder bzw. jede fünfte QUER-*Interessierte* mit Universitätsabschluss bereits an Schulen in privater Trägerschaft tätig war und nun einen Weg an die öffentlichen Schulen suchte. Bei den Bewerbungen machten Personen mit Lehrerschaft an freien Schulen allerdings nur acht Prozent aus. Möglicherweise hatten viele Lehrkräfte, die ohne Lehramtsabschluss an freien Schulen tätig sind, Interesse daran, die Lehramts-Staatsexamina nachzuholen. Die Ausgestaltung des QUER-Programms als anderthalbjährige Vollzeitweiterbildung, die eine Aufgabe der bestehenden Beschäftigung erforderte, kam für diese Personen aber meist nicht in Frage.

Abbildung 42 – Häufige pädagogische Erfahrungen der Bewerberinnen und Bewerber (ad hoc-Kategorisierung, Mehrfachnennungen, n=212)



Welche pädagogischen Erfahrungen eine Bewerberin oder ein Bewerber mitbringt, steht in Zusammenhang mit seiner Präferenz für bestimmte Schularten. Vor allem bei drei Arten pädagogischer Erfahrungen fallen Unterschiede zwischen den Bewerbungen für die Grundschule und denen für das Gymnasium auf. Erfahrungen in der Hochschullehre haben vor allem Bewerberinnen und Bewerber gesammelt, die das Gymnasiallehramt anstreben. Betreuungstätigkeiten in der Berufsausbildung, Praktikumsbetreuung oder Mentoringtätigkeiten haben in erster Linie Personen ausgeübt, die sich für Mittelschule oder Gymnasium interessieren. Von Grundschulbewerberinnen und -bewerbern werden diese Tätigkeiten vergleichsweise selten angeführt. Sehr häufig nennen Grundschulbewerberinnen und -bewerber hingegen private Kinderbetreuung und ähnliches. Die ausgeübten Tätigkeiten stehen, zumindest was das Alter der Kinder und Jugendlichen angeht, mit denen gearbeitet wurde, in einem gewissen Zusammenhang mit der angestrebten Schulart.

Je nach Geschlecht bringen Bewerberinnen und Bewerber typischerweise unterschiedliche Vorerfahrungen mit, auch wenn sie dieselbe Schulart anstreben. Es fällt auf, dass fast ausschließlich Bewerberinnen private Kinderbetreuung als pädagogische Erfahrung angeben. Zudem sind überwiegend Bewerberinnen im Bereich Museums-, Theater- und Umweltpädagogik aktiv gewesen und ausschließlich Bewerberinnen als (außerschulische) Sprachlehrkraft. Bewerber haben dagegen häufiger Erfahrungen in der Hochschullehre und bei der Betreuung von Auszubildenden und Praktikantinnen und Praktikanten gesammelt und geben häufiger Tätigkeiten als Sporttrainer an.

Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern aus den vorliegenden Hochschulabschlüssen

Voraussetzung für eine Teilnahme am QUER-Programm war, dass sich aus dem abgeschlossenen fachwissenschaftlichen Universitätsstudium ein Unterrichtsfach für die Grundschule bzw. zwei Unterrichtsfächer für Mittelschule oder Gymnasium ableiten lassen. Dazu musste ein Mindestmaß an inhaltlicher Übereinstimmung des absolvierten Studiums mit den in der LAPO I beschriebenen Themenbereichen des Lehramtsstudiums im abzuleitenden Fach gegeben sein sowie ein gewisser Studiumumfang. Um die Ableitbarkeit eines zweiten Faches für Mittelschule oder Gymnasium zu ermöglichen, galten für das zweite Fach geringere Anforderungen als für das erste Fach. Die genauen Anforderungen legte das Kultusministerium wie folgt fest:

Grundschule: 67 Prozent der in der LAPO I aufgelisteten inhaltlichen Bereiche + mindestens 34 ECTS-Leistungspunkte;

Mittelschule: Erstes Fach: 67 Prozent der in der LAPO I definierten inhaltlichen Bereiche + mindestens 44 ECTS-Leistungspunkte.

Zweites Fach: 50 Prozent der inhaltlichen Bereiche + mindestens 33 ECTS-Leistungspunkte;

Gymnasium: Erstes Fach: 67 Prozent der in der LAPO I definierten inhaltlichen Bereiche + mindestens 54 ECTS-Leistungspunkte.

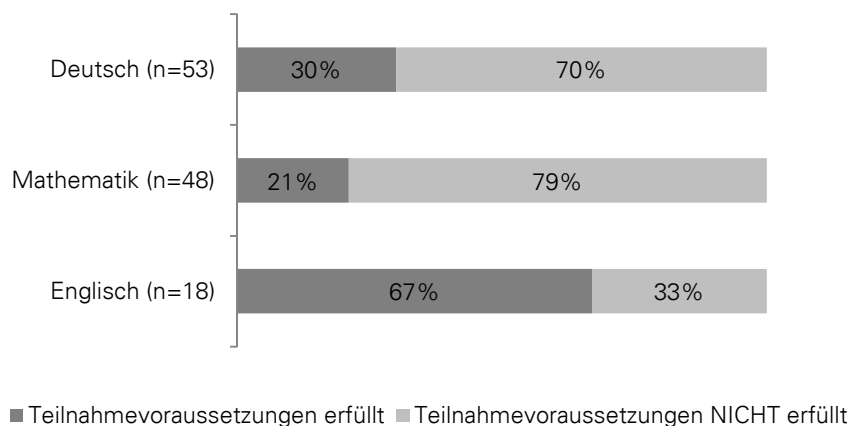
Zweites Fach: 50 Prozent der inhaltlichen Bereiche + 40 ECTS-Leistungspunkte.

Die Prüfung der Studienabschlüsse zeigte, dass sich die verschiedenen Unterrichtsfächer unterschiedlich gut aus universitären Studienrichtungen ableiten ließen.

Grundschule

Das Grundschulfach Englisch war aus den vorgelegten Studienabschlüssen am häufigsten ableitbar. Zwei Drittel der Prüfungen waren erfolgreich. Die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik sind dagegen bei weniger als jeder dritten Bewerbung aus den vorgelegten Studiendokumenten ableitbar (s. Abbildung 43).

Abbildung 43: Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für die Grundschule



Das Unterrichtsfach Deutsch ist ausschließlich aus einem Germanistikstudium ableitbar. Allerdings hat auch etwa die Hälfte der erfolglosen Bewerberinnen und Bewerber für das Fach Deutsch Germanistik studiert (48 Prozent). Wenn dies jedoch nur im Nebenfach erfolgte (häufig Deutsch als Fremdsprache) oder wenn im Studium eine zu starke Konzentration entweder auf Sprachwissenschaften oder Literaturwissenschaften erfolgte, konnte die inhaltliche Breite des Lehramtsstudiums Deutsch unter Umständen nicht ausreichend abgedeckt werden. Das Grundschulfach Mathematik wurde in den meisten Fällen aus einem Mathematikstudium abgeleitet (7 Bewerber, 70 Prozent), dazu einmal aus einem Studium der Physik und zweimal aus einem Geodäsiestudium. Ein Mathematikstudium war jedoch kein Garant für die Ableitbarkeit des Unterrichtsfaches. Mathematik als Nebenfach reichte in der Regel nicht aus. Auch viele Prüfungen von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen fielen negativ aus.

Mittelschule

Bei der Ableitung von Unterrichtsfächern für Mittelschule und Gymnasium muss zwischen dem ersten Fach und dem zweiten Fach, für das niedrigere Anforderungen gelten, unterschieden werden. Mindestens für ein Fach müssen die oben genannten hohen Anforderun-

gen erfüllt sein. Bei der Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für die Mittelschule gehen die Erfolgsquoten sehr weit auseinander. Das Fach Englisch konnte in 71 Prozent der Bewerbungen als erstes Fach abgeleitet werden. Auch das Fach Chemie war in über der Hälfte der Fälle als erstes Fach ableitbar. Im Fach Kunst hingegen erfüllte keine einzige Bewerbung die hohen Anforderungen. Auch in Mathematik (27 Prozent), Deutsch (33 Prozent) und Informatik (33 Prozent) waren die Erfolgsquoten gering. Durchweg höher fallen die Erfolgsquoten aus, wenn man die Anforderungen an die Ableitung eines zweiten Faches anlegt (s. Abbildung 44).

Gymnasium

Bei der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für das Gymnasium zeigen sich ähnliche Unterschiede wie oben für die Mittelschule dargestellt. Die Kluft zwischen gut aus Studienabschlüssen ableitbaren und weniger gut ableitbaren Unterrichtsfächern ist für das Gymnasium sogar noch größer. Englisch, Biologie und Chemie können in mehr als der Hälfte aller Bewerbungen als erstes Fach abgeleitet werden. Die Teilnahmevoraussetzungen für Deutsch, Physik und Mathematik als erstes Fach sind nur in höchstens jedem dritten Fall erfüllt. Informatik und Kunst kommen sogar in keinem einzigen Fall als erstes Fach in Frage (s. Abbildung 45).

Der Anteil positiver Prüfergebnisse in den verschiedenen gymnasialen Unterrichtsfächern steigt unterschiedlich stark, wenn anstelle der Anforderungen an das erste Fach, das niedrigere Anforderungsniveau des zweiten Faches herangezogen wird (s. Abbildung 45). In den Fächern Physik, Mathematik und Kunst ist eine Ableitung als zweites Fach in deutlich mehr Fällen möglich, als eine Ableitung als erstes Fach. In den Fächern Englisch, Chemie, Biologie und Deutsch fällt die Prüfbilanz auf beiden Anforderungsniveaus recht ähnlich aus. Das entspricht im Großen und Ganzen den Befunden für die Ableitung von Mittelschulfächern. Diese Befunde lassen eine Einschätzung zu, inwieweit der Personenkreis, der für einen Quereinstieg in Frage kommt, vergrößert werden kann, wenn die Anforderungen an die erworbenen fachwissenschaftlichen Hochschulabschlüsse etwas abgesenkt würden.

Abbildung 44 – Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für die Mittelschule

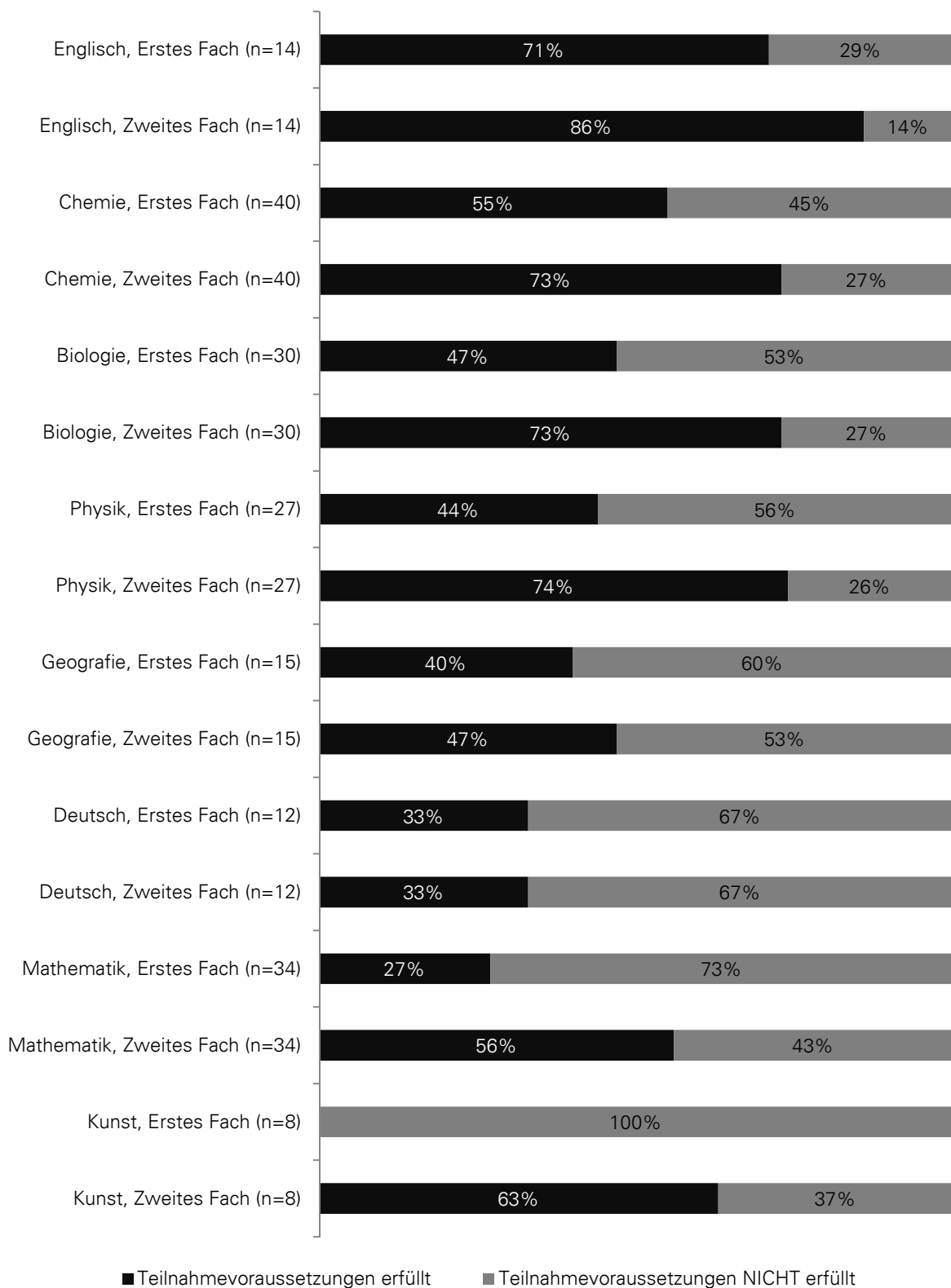
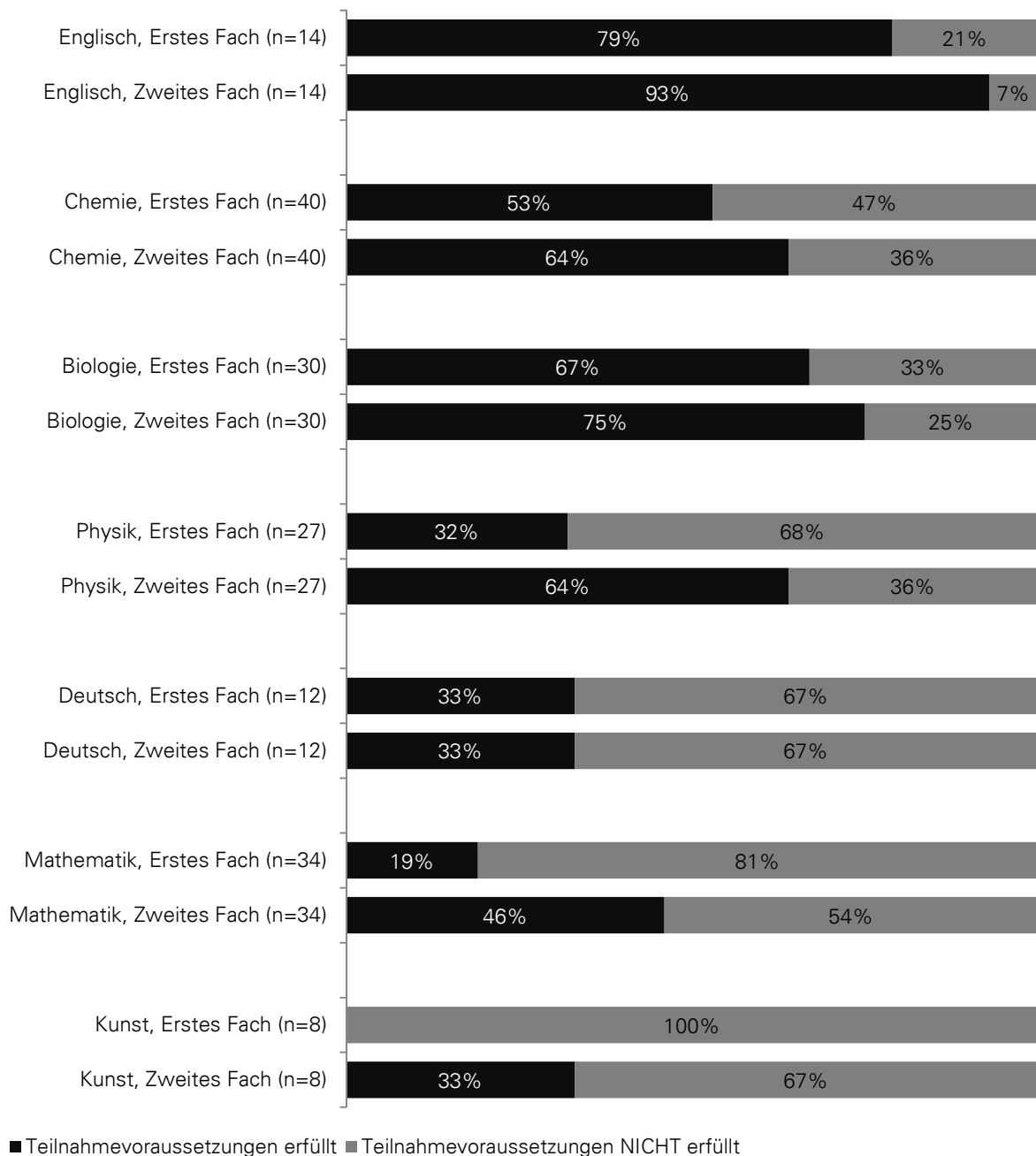


Abbildung 45 – Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für das Gymnasium

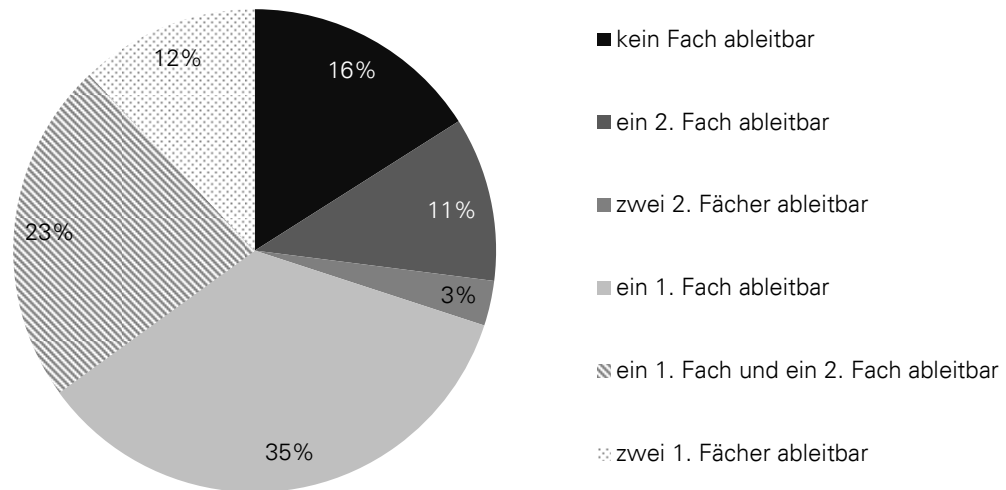


Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer

Auch wenn beispielsweise aus einem Anglistikstudium problemlos das Unterrichtsfach Englisch ableitbar ist, kann ein Quereinstieg in das Lehramt an Mittelschulen oder Gymnasien noch daran scheitern, dass kein zweites Unterrichtsfach ableitbar ist. Rund ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber für das QUER-Programm für Mittelschullehramt erfüllte die Teilnahmebedingungen (35 Prozent). Ebenfalls ungefähr ein Drittel der Bewerbungen erfüllte für kein Unterrichtsfach die hohen Anforderungen (30 Prozent). Bei einem weiteren Drittel

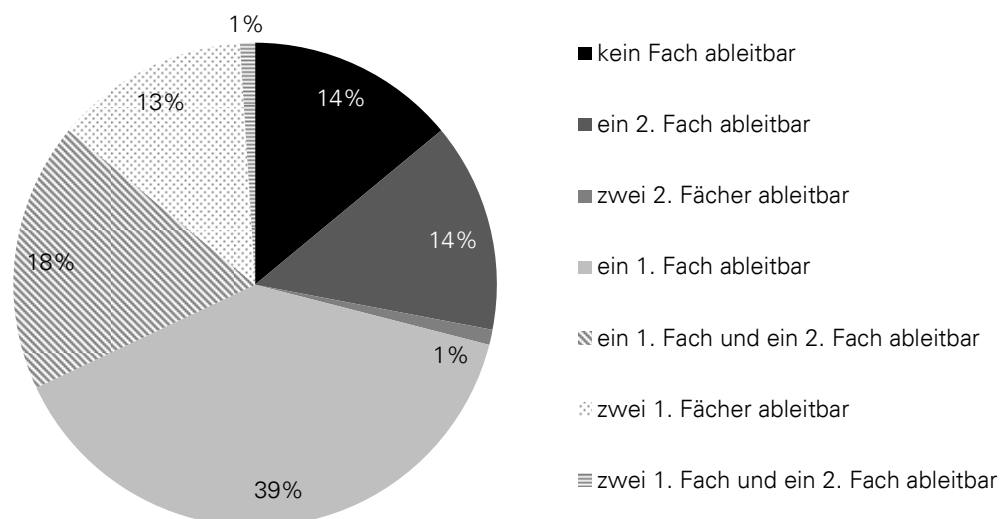
der Bewerbungen war ein Unterrichtsfach als erstes Fach aus dem vorgelegten Studienabschluss ableitbar, es fehlte jedoch ein zweites Unterrichtsfach (35 Prozent).

Abbildung 46 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für die Mittelschule (n=107)



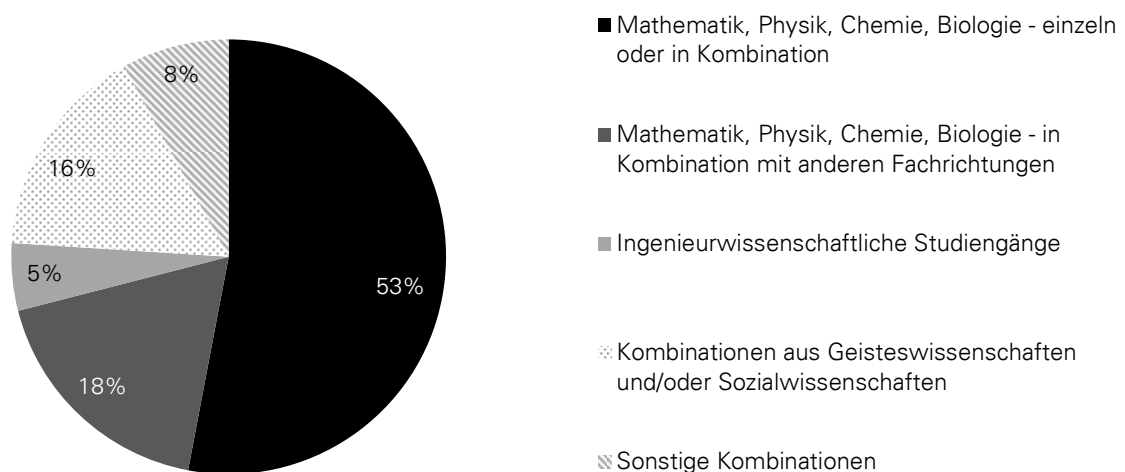
Bei der Prüfung der Bewerbungen für das Höhere Lehramt an Gymnasium zeigte sich eine ähnliche Verteilung: 32 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber erfüllten die Teilnahmevoraussetzungen, 39 Prozent erfüllten die Anforderungen nur für ein Unterrichtsfach, bei 29 Prozent ließ sich kein erstes Fach ableiten.

Abbildung 47 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für das Gymnasium (n=104)



Am aussichtsreichsten ist die Prüfung auf Ableitbarkeit zweier Unterrichtsfächer bei Studienabschlüssen im MINT-Bereich.⁴⁶ Über die Hälfte aller Bewerberinnen und Bewerber, bei denen zwei Fächer ableitbar sind, haben Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie studiert bzw. eine Kombination aus zwei oder drei dieser Fächer. Nimmt man jene hinzu, die zusätzlich zu einem oder mehreren dieser Fächer noch ein Fach aus den Bereichen Informatik, Geowissenschaften, Wirtschaftswissenschaften o.ä. belegt haben, steigt der Anteil an allen positiv geprüften Bewerbungen auf 71 Prozent. Rein geisteswissenschaftliche Fächerkombinationen und Kombinationen mit sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen machen hingegen zusammen nur 24 Prozent aller positiv geprüften Bewerbungen aus.

Abbildung 48 – Studienfachkombinationen der Mittelschulbewerbungen, die die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen (n=38)



Ein komplementäres Bild zeigt sich bei den Bewerbungen, bei denen keine zwei Unterrichtsfächer ableitbar waren: Kombinationen aus geisteswissenschaftlichen und / oder sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen sowie Ingenieurwissenschaften sind häufig, MINT-Studiengänge vergleichsweise selten. In zwei Dritteln der Fälle, in denen die Teilnahmevoraussetzungen erfüllt sind, konnten Unterrichtsfächerkombinationen aus zwei MINT-Fächern extrahiert werden (s. Abbildung 50).

Wiederholt man die obigen Analysen für die Bewerbungen für das QUER-Programm für das Höhere Lehramt an Gymnasien, so zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse⁴⁷, was unter anderem mit der hohen Zahl von Mehrfachbewerbungen zusammenhängt.

⁴⁶ MINT=Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

⁴⁷ Studienfachkombinationen der Gymnasiumsbewerbungen, die die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen (n=33)
 Mathematik, Physik, Chemie, Biologie – einzeln oder in Kombination miteinander: 17 (52 Prozent);
 Mathematik, Physik, Chemie und/oder Biologie in Kombination mit anderen Fächern: 5 (15 Prozent);
 Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge: 1 (3 Prozent);
 Kombinationen aus Geisteswissenschaften und/oder Sozialwissenschaften: 10 (30 Prozent).

Abbildung 49 – Studienfachkombinationen der Mittelschulbewerbungen, die die Teilnahmevoraussetzungen nicht erfüllen (n=69)

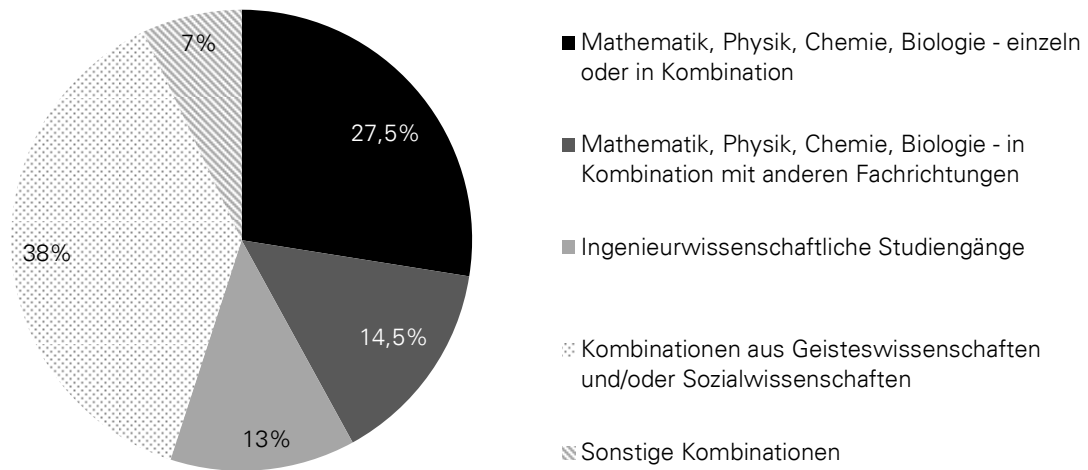
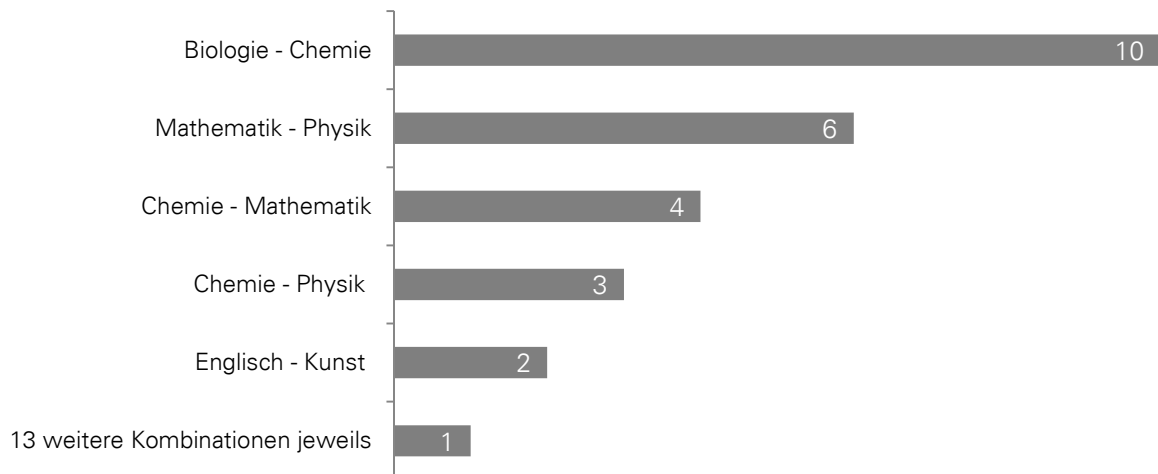
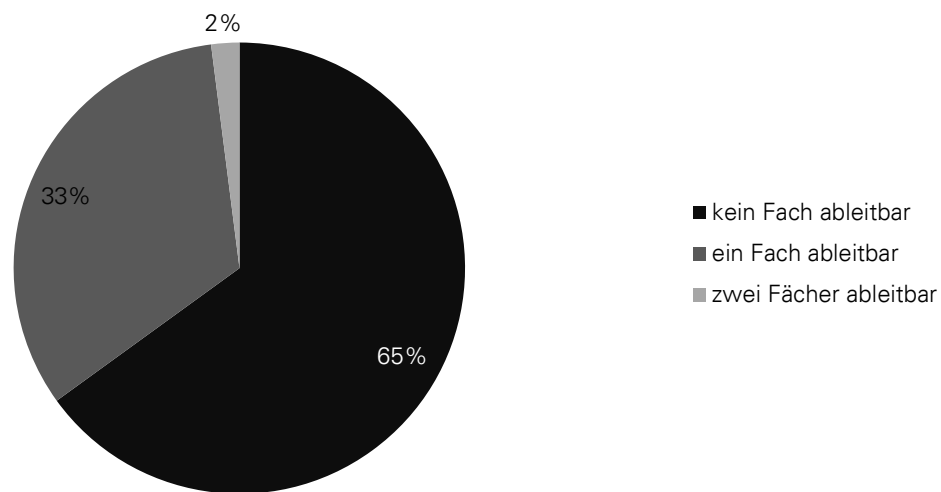


Abbildung 50 – Unterrichtsfächerkombinationen bei Mittelschulbewerbern, die die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen (Angaben in absoluten Zahlen, n=38)



Für die Teilnahme am QUER-Programm für Grundschullehramt genügte ein ableitbares Unterrichtsfach. Bei einem Drittel der Grundschulbewerbungen fiel die entsprechende Prüfung positiv aus.

Abbildung 51 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für die Grundschule (n=120)



5.5 Überlegungen zum Verfahren der Teilnehmendenrekrutierung

Ausgangslage und Ziele

Für eine mögliche Verstetigung des QUER-Programms in der erprobten Form wäre ein Instrument hilfreich, das die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber im Sinne der Qualifizierungsmaßnahme möglichst effizient feststellen kann. Dazu ist es zum einen folgerichtig, die im Verlauf des Auswahlprozesses für die Pilotkohorte des QUER-Programms gewonnenen Erkenntnisse einfließen zu lassen bzw. die in diesem Prozess eingesetzten Verfahren und Instrumente gegebenenfalls so zu modifizieren, dass sie eine effektive Teilnehmendenauswahl ermöglichen. Das Bewerbungsverfahren für die QUER-Erprobung erwies sich als sehr aufwändig. Im Falle einer Verstetigung des Programms wäre daher eine gewisse Standardisierung des Verfahrens erforderlich.

Im Laufe der Rekrutierung der QUER-Teilnehmenden wurden bereits Elemente standardisierter Datenerhebung eingesetzt. Allerdings war die Onlinebefragung am Quereinstieg Interessierter, die in Kapitel 5.2 beschrieben wird, nicht Teil eines formalisierten Auswahlprozesses. Ein standardisiertes Verfahren, das alle Schritte von der Beratung Interessierter bis hin zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern reicht, bietet Potenzial, die Rekrutierung künftiger Quereinsteigender zu optimieren. Es lässt sich bereits jetzt konstatieren, dass die angewandte Vorgehensweise insgesamt eine akzeptable Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern hervorgebracht hat. Die Erfolgsquote im QUER-Programm von 85 Prozent liegt deutlich über den durchschnittlichen Studienerfolgsquoten von Lehramtsstudiengängen. Bei den Ausgeschiedenen waren vornehmlich externe (persönliche oder gesundheitliche) Gründe ausschlaggebend, sodass man diese Abbrüche dem Auswahlverfahren kaum anlasten kann.

Trotzdem lassen sich durch die Betrachtung bzw. Beachtung einiger Befunde der Zielgruppenanalyse und der Auswertung der Lernvoraussetzungen Schwierigkeiten bei der zielgerichteten Rekrutierung von Teilnehmenden herausarbeiten, durch deren Beseitigung eine weitere Optimierung der Teilnehmendenauswahl möglich ist.

Dass es überhaupt ein Auswahlverfahren gab bzw. geben konnte, ist zuvorderst mit der Tatsache zu begründen, dass das QUER-Projekt keinen regulären Studiengang darstellt und zudem eine vergleichsweise heterogene Klientel anspricht. Für die grundständigen Lehramtsstudiengänge gibt es dagegen eine recht kontroverse Debatte (u.a. Weyand 2012, 90) ob es überhaupt eine Studierendenauslese geben darf und wie diese gegebenenfalls zu gestalten ist, da die Eignung der Auswahlkriterien ebenso strittig ist (u.a. Blömeke 2009).

Der bisherige Auswahlprozess

Anhand der überblicksartigen Darstellung des Auswahlprozesses für das QUER-Programm soll aufgezeigt werden, welche Instrumente bislang genutzt wurden und welchen Einschränkungen sie unterlagen. Darüber hinaus sollen erste Ableitungen für mögliche Veränderungen formuliert werden.

Bewerbungsverfahren und Prüfung der Grundvoraussetzungen

Die im Kapitel 5.1 beschriebenen, anhand der in der LAPO I formulierten Zulassungsvoraussetzungen berechtigten nur eine Teilmenge der Interessierten zur Teilnahme am QUER-Programm. Sie benötigten, um überhaupt bei einer Bewerbung berücksichtigt zu werden, einen Universitätsabschluss und je nach Schultyp und gewähltem Fach einen festgelegten Umfang an zertifiziertem Vorwissen. Diese formalen Kriterien wurden lediglich von 38 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber erfüllt, so dass nur 91 von 240 Bewerbungen für den weiteren Auswahlprozess in Frage kamen.

Bezogen auf zukünftige Auswahlverfahren erscheint es daher ratsam, die Zugangsvoraussetzungen noch klarer zu kommunizieren, um unnötige Bewerbungen und den damit für Bewerberinnen und Bewerber sowie für die Hochschule verbundenen Aufwand zu vermeiden. Solange allerdings die Erfüllung der Voraussetzungen, wie im Erprobungsdurchlauf geschehen, durch aufwändige Einzelfallprüfungen anhand der Lehramtsprüfungsordnung erfolgt, sind einer transparenten Darstellung Grenzen gesetzt. Da die einzelnen Studienleistungen aus dem absolvierten Studium auf ihre Schnittmenge mit dem regulären Lehramtsstudium geprüft werden müssen, ist es nicht möglich, prägnante Hinweise zu formulieren, die den Interessierten eine Einschätzung ermöglichen, ob ihr Studienabschluss die Ableitung eines oder mehrerer Unterrichtsfächer gestattet. Für das Auswahlverfahren wären pauschale Kriterien für die Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern aus Studienabschlüssen bestimmter Fachrichtungen von Vorteil. Dadurch wiederum könnte ein höherer Standardisierungsgrad und somit eine Vereinfachung des Prüfungsprozesses, gerade bei hohem Bewerbungsaufkommen, erreicht werden.

Auswahlgespräche

Im weiteren Verlauf des Bewerbungsprozesses wurden Auswahlgespräche geführt. Diese zweite Stufe des Auswahlverfahrens sollte helfen, die Eignung über formale Aspekte hinaus festzustellen. Zudem wurde in diesen Gesprächen explizit auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen des QUER-Programms hingewiesen, wie etwa auf die Konzeption als Vollzeitweiterbildung, die keine parallele Erwerbstätigkeit in nennenswertem Umfang erlaubt. Dadurch wurden bei den Bewerberinnen und Bewerbern Reflexionsprozesse forciert, die unter anderem eine kritische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten für das Absolvieren des QUER-Programms beinhalteten. Grundlage der Auswahlgespräche waren Motivationschreiben der Bewerberinnen und Bewerber, die mit den Bewerbungsunterlagen einzureichen waren. Die Gespräche wurden anhand eines Leitfadens geführt, der sich am Beratungsinstrument Career Counselling for Teachers (CCT) orientierte und einen weitgehend vergleichbaren Gesprächsverlauf sicherstellte.

Für eine effizientere Durchführung dieser zweifelsohne sinnvollen zweiten Stufe des Auswahlprozesses könnte es zielführend sein, die angesprochenen Reflexionsprozesse bei Interessierten bereits vor der Bewerbung mittels Befragungen und automatisierten, schriftlichen Rückmeldungen anzuregen. Bei der Erstellung eines solchen Beratungsinventars können die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Auswahlgesprächen der Erprobungskohorte äußerst hilfreich sein. Die Ergebnisse eines solchen Instruments können, je nachdem wie sie ausfallen, entweder dazu führen, dass interessierte Personen zu der Einschätzung gelangen, dass der Qualifizierte Quereinstieg bzw. der Lehrerberuf nicht das Richtige für sie ist.

Die Ergebnisse des Beratungsinventars könnten – wenn sie die Interessierten in ihrer Neigung zum Lehrerberuf bestärken und zu einer Bewerbung ermutigen – sowohl den Bewerberinnen und Bewerbern als auch den Auswählenden eine sorgfältige Vorbereitung auf das Auswahlgespräch ermöglichen. Wichtig wäre allerdings, dass die Rückmeldungen so ausfallen, dass geeignete Bewerberinnen und Bewerber keine Abschreckung erfahren und damit keine unerwünschten Selektionseffekte verursacht werden. Um dies auszuschließen, ist in jedem Fall eine Testung des Instrumentariums im Vorfeld angezeigt.

Anhaltspunkte aus der Zielgruppenanalyse

Wie in Kapitel 6 zur Zielgruppenanalyse aufgezeigt, unterscheiden sich potenzielle Bewerberinnen und Bewerber für einen Quereinstieg nicht nur hinsichtlich der Merkmale Alter, Berufserfahrung bzw. Erfahrungen im Arbeitsleben von Studierenden in den grundständigen Lehramtsstudiengängen. Die Mehrzahl der Interessierten war in der Vergangenheit in – oftmals diversen – pädagogischen Zusammenhängen tätig und bringt damit einen weiteren pädagogischen Erfahrungshorizont mit (s. dazu Kapitel 5 bzw. 7). Dies ist sicherlich ein wichtiger Faktor, der bei der Vorauswahl Berücksichtigung finden muss. Die Zielgruppenanalyse hat weiterhin gezeigt, dass besonders in der Gruppe der 30- bis 40-jährigen Interessierten auch familiäre Verpflichtungen und die damit in der Regel einhergehende geringere geografische Mobilität ein Hemmnis für eine Teilnahme oder zumindest eine weitere Problemlage

darstellt, mit der sich potenzielle Bewerberinnen und Bewerber auseinandersetzen müssen. Auch solche Umstände sollte ein Instrumentarium erfassen und entsprechend rückmelden können.

Die Befragung der *Teilnehmenden* des QUER-Programms stellt, wie im Kapitel 7 beschrieben, weitere Informationen über die ins Auge gefasste Zielgruppe zur Verfügung. Neben oder teilweise auch: trotz der häufiger anzutreffenden pädagogischen Tätigkeiten in der Vergangenheit und der teilweise sehr verschiedenen Lebenssituationen unterscheiden sich die QUER-Teilnehmenden in den Berufswahlmotiven, der Selbstwirksamkeitserwartung und den Persönlichkeitsmerkmalen nur wenig von den regulären Lehramtsstudierenden. Dieser Befund ist für den Auswahlprozess deshalb von Bedeutung, weil sich offenbar eine Personengruppe zur (größtenteils erfolgreichen) Teilnahme am QUER-Projekt entschlossen hat und ausgewählt wurde, die in den genannten Merkmalen erhebliche Ähnlichkeiten mit den regulären Lehramtsstudierenden besitzt. Ein Bewerbungsverfahren für den Qualifizierten Quereinstieg sollte daher im Stande sein, Personen mit solchen Eigenschaften zu identifizieren und auszuwählen.

Ein erster Schritt, um systematisch erfolgreiche Bewerbungsprozesse in Gang setzen, ist die Bereitstellung aller relevanten Informationen im Vorfeld. Hierbei ist es wichtig, die Zugänglichkeit und die notwendige Detailtiefe, die die potenziellen Bewerberinnen und Bewerber benötigen, zu beachten. Erst dadurch werden diese in die Lage versetzt, kompetent eine Entscheidung für oder gegen den Quereinstieg in den Lehrerberuf zu treffen. Als nächsten Schritt bietet sich die verbindliche Teilnahme an Selbsttests (z.B. Career Counselling for Teachers) an, die eine intensive Reflexion der Berufsaspiration anregen. Grundsätzlich ist die Initiierung von Reflexionsprozessen wünschenswert und es kann davon ausgegangen werden, dass diese Prozesse in vielen Fällen unter der angesprochenen Zielgruppe zu sinnvollen Entscheidungen darüber führen, ob der Bewerbungsprozess begonnen bzw. weitergeführt werden sollte oder nicht.

Die notwendigen Reflexionsprozesse sollten nicht nur die persönliche Neigung zum und Eignung für den Lehrerberuf betreffen, sondern auch die Frage nach der Machbarkeit der für den Quereinstieg erforderlichen Ausbildung. Im Verlauf des Rekrutierungsprozesses müssen daher explizit die Fragen der Finanzierbarkeit einer Teilnahme und der Vereinbarung mit familiären oder anderen Verpflichtungen thematisiert werden. Dies ist umso wichtiger, da von den Interessierten des QUER-Programms immerhin ein Drittel der Befragten eine Teilnahme ausschlossen, weil das Programm selbst keine finanzielle Unterstützung für die Zeit der Ausbildung bereitstellen konnte oder sie die Belastungen als nicht zu bewältigen einstufen. Um zu vermeiden, dass geeignete Bewerberinnen und Bewerber aufgrund finanzieller und organisatorischer Hindernisse vorschnell von einer Bewerbung absehen, sollte man sicherstellen, dass solchen Personen ausführliche Informationen zur Verfügung stehen, etwa über externe Finanzierungsmöglichkeiten oder Unterstützungsleistungen der TU Dresden für ein Studium mit Kind. Denkbare wäre beispielsweise auch die Einrichtung einer Austauschplattform (beispielsweise auf der Website des QUER-Projekts), auf der erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms Auskunft geben und von ihren Erfahrungen

berichten. Auf diese Weise können Erfahrungen weitergegeben werden, die nebenbei auch den Verantwortlichen zur Verbesserung des Qualifikationsprogramms hilfreich sein können.

Anpassungen der Elemente des Verfahrens im Detail

Im Folgenden werden Vorschläge zu den einzelnen Instrumenten bzw. zum Ablauf formuliert, um aus den bislang eher allgemeinen Betrachtungen und Vorschlägen konkrete Elemente eines geregelten und wiederholbaren Ablaufs zur Rekrutierung von Teilnehmenden an einem Qualifikationsprogramm ableiten zu können. Die eingangs formulierten Prämissen der möglichst treffgenauen Teilnehmendenauswahl bei gleichzeitig möglichst geringem organisatorischen Aufwand, sollen dabei leitend sein. Der grundsätzliche Ablauf soll beibehalten, jedoch um einige Details ergänzt werden. Eine mögliche Reihenfolge der einzelnen Etappen wird im Folgenden skizziert:

1. Informationen bereitstellen
2. Selbsttestung und Reflexion
3. Bewerbung mit Motivationsschreiben
4. Quantitative Prüfung der
 - a. fachlichen Voraussetzungen
 - b. Motivationen (intrinsische, pädagogische Motivation)
 - c. Persönlichkeitsmerkmale
5. Auswahlgespräche mit Berücksichtigung der Aspekte aus 3. und 4.

ad 1.: Die relativ hohe Zahl an Bewerbungen, die nicht die formalen Auswahlkriterien erfüllten, könnte auf ein Informationsdefizit hinweisen. Demzufolge ist es ratsam die Kriterien, die eine erfolgreiche Bewerbung erwarten lassen, noch klarer zu formulieren und diese mit anderen Informationen zum QUER-Programm gut erreichbar zur Verfügung zu stellen. Hierbei ist es wichtig, die Zugangskriterien transparent und nachvollziehbar zu formulieren, oder aber pauschal festzulegen, was insbesondere auf die Ableitbarkeit der Fächer zutrifft.

ad 2.: In einem der eigentlichen Bewerbung vorgeschalteten, obligatorischen Selbsttest können Reflexionsprozesse angestoßen werden, die die Hinterfragung des weiteren Bewerbungsprozesses anregen und unterstützen sollen. Instrumente dazu können leicht zugängliche Selbsterkundungsverfahren wie das Career Counselling for Teachers (CCT), aber auch weitere, wie z.B. „Fit für den Lehrerberuf“ sein. Die Teilnahme an solchen Verfahren könnte zur Bedingung für die Beteiligung am Bewerbungsverfahren gemacht werden.

ad 3.: Dem Motivationsschreiben könnte in zukünftigen Bewerbungsrunden eine deutlich höhere Bedeutung beigemessen werden. Eine explizite Anleitung und Beschreibung, welche Punkte dort enthalten sein sollten, könnte Schwierigkeiten bei der Formulierung eines solchen Schreibens vermeiden helfen. Ein dadurch erreichter erhöhter

Standardisierungsgrad könnte dazu beitragen, die Schreiben systematisch und effizienter auszuwerten und diese damit als Teil des Auswahlprozesses zu stärken.

ad 4.: Die bisherigen gesammelten Erkenntnisse der Begleitforschung sollten nutzbringend angewendet werden und konkrete Entscheidungshilfen im finalen Auswahlprozess darstellen.

ad 5.: Aufgrund der aus 3. und 4. gewonnenen Erkenntnisse sollte eine engere Auswahl potenzieller Quereinsteiger möglich sein, so dass die Anzahl und Dauer der persönlichen Gespräche sich in einem realisierbaren Rahmen bewegen würden oder, bei Knappheit von Ressourcen, diese ganz entfallen könnten. Im persönlichen Gespräch ist noch einmal möglich, wichtige Rückmeldungen an die Bewerberinnen und Bewerber zu geben und gezielt Informationen und Eindrücke von der betreffenden Person zu gewinnen, um die finalen Entscheidungen beiderseits fundiert treffen zu können.

5.6 Zwischenresümee

Die Selbstauskünfte der Personen, die ihr persönliches Interesse am QUER-Programm signalisiert haben, machen deutlich, wie heterogen die Personengruppe war, die sich eine berufliche Umorientierung auf den Lehrerberuf vorstellen konnte. Nur ein Teil dieser Personen erfüllte jedoch alle Voraussetzungen für die Teilnahme am QUER-Programm: Die Teilnehmenden mussten einen Diplom-, Magister- oder Masterstudiengang an einer Universität absolviert haben und dies in einer Fachrichtung, aus der sich unter Zugrundelegung der LAPO I ein Unterrichtsfach für die Grundschule oder zwei Unterrichtsfächer für Mittelschule bzw. Gymnasium ableiten ließen. Zudem musste es ihre aktuelle Lebenssituation erlauben, ein Vollzeitstudium am Standort Dresden zu absolvieren – hier sind Aspekte wie Finanzierung, Mobilität, familiäre und andere Verpflichtungen angesprochen.

Von über 800 Personen, die bis zum Start der Bewerbungsfrist ihr Interesse bekundeten, bewarben sich 240 Personen, von denen 91 die formalen Anforderungen erfüllten. Nur ein Bruchteil der Interessierten erfüllte offenbar die Anforderungen des QUER-Programms – so viel lässt sich, ohne dass die Studienabschlüsse aller 800 Interessenten geprüft wurden, behaupten. Da nicht alle Unterrichtsfächer im QUER-Programm angeboten werden konnten, einige Bewerberinnen und Bewerber im Auswahlgespräch als nicht geeignet für den Lehrerberuf erschienen und einige erfolgreiche Bewerberinnen und Bewerber ihre Teilnahme kurzfristig absagten, nahmen nach einem Nachrückverfahren schließlich 39 Personen die Weiterbildung im QUER-Programm auf.

Es lassen sich im Wesentlichen drei Gründe benennen, die zum Ausschluss von Interessierten aus dem Feld der potenziellen Teilnehmenden führen:

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien machten etwa 20 Prozent der Interessierten aus. Darunter sind viele Personen mit Studienabschlüssen in Wirtschaftswissenschaften, Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit, aus deren Abschlüssen kein Unterrichtsfach ableitbar ist, aber auch einige Absolventinnen und Absolventen mathematischer und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, die prinzipiell für die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik in Frage kämen.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind grundsätzlich nicht geeignet für ein Quereinstiegsprogramm, das von einem absolvierten fachwissenschaftlichen Studium ausgeht, aus dem Unterrichtsfächer ableitbar sind. Dennoch ist es einen Gedanken wert, diese Personen, die sich durch ihre Aufgeschlossenheit gegenüber dem Mittelschullehramt sowie ihre sozialpädagogischen Erfahrungen auszeichnen, für das Lehramt zu gewinnen, indem man ihnen das Nachholen fachwissenschaftlicher Studieninhalte in kompakter Form ermöglichte.

Die Hürden, die das SMK an die fachwissenschaftlichen Studienabschlüsse der Bewerberinnen und Bewerber anlegte, um schulische Unterrichtsfächer abzuleiten, erwiesen sich als hoch. Für Absolventinnen und Absolventen von Studienrichtungen, die nicht mit allgemeinbildenden Unterrichtsfächern korrespondieren (Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Medizin, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik etc.), bestand keine Chance für eine QUER-Teilnahme. Aber selbst bei Hochschulabschlüssen, die auf den ersten Blick geeignet erscheinen – sei es in Anglistik, Germanistik oder Naturwissenschaften – fällt die Detailprüfung bisweilen negativ aus. Bei MINT-Fächern ist die Ableitbarkeit von zwei verwandten Unterrichtsfächern häufig möglich. In geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern, aber auch bei MINT-Absolventinnen und -Absolventen scheiterte die QUER-Teilnahme häufig an der Forderung eines zweiten ableitbaren Faches. Der Kreis potenzieller Quereinsteigender könnte deutlich erweitert werden, wenn beispielsweise eine Konzeption entwickelt würde, die die Möglichkeit enthält, fachwissenschaftliche Inhalte im zweiten Fach *nach* dem Quereinstieg berufsbegleitend nachzuholen.

Unter den Interessierten am QUER-Projekt herrscht verbreitete Skepsis gegenüber einem Qualifikationsprogramm in Vollzeit. Vielen ist eine solche Qualifizierungsphase aus familiären und/oder finanziellen Gründen nicht möglich. Bei vielen potenziellen Quereinsteigenden scheint es das nachvollziehbare Bedürfnis nach einem sicheren Übergang in den neuen Beruf zu geben. Das Risiko und die Investition eines Studiums von eineinhalb Jahren ohne verbindliche Berufsperspektive können und/oder wollen viele Interessierte nicht eingehen.

Die Resonanz, die das QUER-Programm in Sachsen erzeugte, macht deutlich, dass ein großes Potenzial an möglichen Berufswechslerinnen und -wechslern in das Lehramt existiert. Durch das QUER-Programm wurde – aufgrund der getroffenen Entscheidungen zu Ausgestaltung und Zulassungsvoraussetzungen – nur ein Teil der möglichen Zielgruppe angesprochen. Wenn man einem weiteren Personenkreis den Quereinstieg ermöglichen will, muss man die Anforderungen an die Übereinstimmung von absolviertem Fachstudium und Lehramtsstudium absenken. Im Gegenzug wäre es dann aber erforderlich, in einem Qualifikati-

onsprogramm auch das Nachholen fachwissenschaftlicher Inhalte in gewissem Umfang vorzusehen.

Nicht jedes Fach ist gleichermaßen gut als Teil einer Fächerkombination aus zwei Unterrichtsfächern aus dem vorhandenen Studienabschluss ableitbar. Aus Studienabschlüssen in MINT-Fachrichtungen gelingt eine Ableitung von zwei Unterrichtsfächern weit besser als bei geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienabschlüssen. Quereinsteigende für Mittelschule oder Gymnasium in Fächern wie Deutsch oder Kunst sind daher mit dem im QUER-Projekt angewendeten Verfahren schwer zu akquirieren. Insgesamt sehr viel größer wäre der Kreis möglicher Quereinsteigender, wenn statt zwei Unterrichtsfächern auch für Mittelschule und Gymnasium zunächst nur ein Unterrichtsfach ableitbar sein müsste. Damit wäre zum einen eine deutliche Senkung der Zugangshürde verbunden. Möglicherweise würde es eine Reduzierung des Qualifikationsumfangs vor dem Berufseinstieg (und in der Folge eine Ausdehnung auf die sogenannte dritte und vierte Phase der Lehrerbildung) zudem ermöglichen, die Dauer des Qualifikationsprogramms auf ein Jahr zu verkürzen oder eine Qualifikation in Teilzeit anzubieten. Dies würde besonders jenen entgegenkommen, für die aus finanziellen und/oder organisatorischen Gründen eine lange Vollzeitqualifikation problematisch ist.

Das Auswahlverfahren des QUER-Programms einschließlich der detaillierten Prüfung der vorgelegten Studienabschlüsse erwies sich als sehr aufwändig. Eine Pauschalisierung der fachwissenschaftlichen Anforderungen und ein höherer Standardisierungsgrad des Auswahlprozesses, etwa wie in Kapitel 5.5 skizziert, wären ratsam.

6. Lernvoraussetzungen und professionelle Handlungskompetenz von QUER-Teilnehmenden

6.1 Einleitung und Fragestellung

Mit Quer- und Seiteneinsteigenden gelangt eine Personengruppe in die Institutionen der Lehrerbildung oder direkt in die Schulen, die sich auf den ersten Blick erheblich von den regulären Lehramtsstudierenden unterscheidet. Allein aufgrund des im Durchschnitt deutlich höheren Alters ist eine andere bildungs-, berufs- und familienbiografische Situation zu erwarten als bei Studierenden, die in der Regel das Studium kurz nach dem Abitur aufnehmen. Trotz der jahrzehntelangen Praxis des Quer- und Seiteneinstiegs an berufsbildenden, aber auch an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kapitel 2) sind empirische Befunde zu den Charakteristika von Quer- und Seiteneinsteigenden, genauso wie zu ihrem beruflichen Erfolg, bislang rar (s. z.B. Diehl 2004; Engelage 2013; Lamprecht 2011; Postl et al. 2005; Schellack 2009; Weinmann-Lutz 2006). Nach wie vor steht die Frage im Raum, ob Personen ohne reguläres Lehramtsstudium für den Einsatz als Lehrkräfte geeignet sind und welchen Inhalt, Umfang und Charakter gegebenenfalls Qualifizierungsmaßnahmen für Quer- und Seiteneinsteigende haben sollten.

Die wissenschaftlichen Begleitstudien des QUER-Projektes widmeten sich unter anderem der Frage, ob sich die QUER-Teilnehmenden von Studierenden grundständiger Lehramtsstudiengänge hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Kompetenzentwicklung unterscheiden. Im Rahmen des QUER-Programms studieren die Quereinsteigenden, anders als bundesweit üblich, die bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte der universitären Lehrerbildung in nahezu vollem Umfang, bevor sie mit dem Vorbereitungsdienst beginnen (= *Qualifizierter Quereinstieg*, vgl. Kapitel 2). Die QUER-Studie gibt Aufschluss darüber, mit welchen Voraussetzungen die Quereinsteigenden im Vergleich zu den regulären Studierenden die zweiphasige Ausbildung beginnen.

Im Zentrum steht die Frage, welches Potenzial und welche Erfolgsaussichten Hochschulabsolventinnen und -absolventen mitbringen, die sich in einer biografisch späteren Phase als üblich, einhergehend mit einer entsprechenden Erfahrungsakkumulation, für eine Umorientierung hin zum Lehrerberuf entscheiden. Die Befunde liefern zudem Hinweise darauf, inwiefern die Notwendigkeit adressatenspezifischer Qualifizierungsangebote für Quereinsteigende besteht, die gegebenenfalls auf die Besonderheiten dieser Personengruppe eingehen.

6.2 Theoretischer Hintergrund

Die Forschung zum Studien- und Berufserfolg angehender Lehrkräfte zeigt, dass es günstige und weniger günstige kognitive und motivationale Eigenschaften sowie Persönlichkeitsdispositionen gibt, um den Lehrerberuf anzustreben. Diese Erkenntnisse schlagen sich in Beratungsinventaren und Instrumenten zur Eignungsdiagnose nieder, die an vielen deutschen Hochschulen eingesetzt werden, wenn auch in der Regel nicht mit verbindlicher exklusiver Wirkung (vgl. Rothland 2013; s. auch Blömeke 2009; Rotter/Reintjes 2010).

Professionelle Kompetenz umfasst in Anlehnungen die weithin akzeptierte Definition von Weinert (2001, 27-28) die persönlichen Voraussetzungen für erfolgreiche Performanz in berufstypischen Situationen. Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung im Verlauf des Lehramtsstudiums oder gar darüber hinaus sind bislang selten (z.B. Baer et al. 2007; 2011). Jüngste Studien nehmen allerdings verstärkt das Verhältnis kognitiver und motivationaler Faktoren sowie das Zusammenspiel von Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten, Nutzungsverhalten sowie erworbener Kompetenz in den Blick (z.B. König/Herzmann 2011, 186; König/Rothland 2013a; 2013b; König et al. 2012, 275).

Den Charakteristika angehender Lehrpersonen hat die Forschung zum Lehrerberuf einige Aufmerksamkeit gewidmet. So liegen zahlreiche Befunde vor, die die soziodemografischen Eigenschaften, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale, Interessenlagen und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden in Abgrenzung von Studierenden anderer Studiengänge oder ausdifferenziert nach verschiedenen Lehrämtern beschreiben (Überblick: Rothland 2011a; 2011b). In ihrer Bedeutung als Lernvoraussetzungen sind diese Merkmale bislang allerdings noch nicht ausreichend erfasst. Rothland (2011a, 264; 2011b, 292) formuliert als Forschungsdesiderat die Notwendigkeit, die Zusammenhänge der soziodemografischen, kognitiven und motivationalen Eingangsmerkmale mit der Entwicklung professioneller Kompetenz und dem beruflichen Handeln stärker in den Blick zu nehmen.

Die Eingangsmerkmale können sich direkt oder indirekt auf den Wissenserwerb bzw. Kompetenzzuwachs auswirken. Viel deutet darauf hin, dass der Einfluss in erster Linie indirekt stattfindet, indem Lernvoraussetzungen die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussen, die sich wiederum im Lernertrag niederschlägt (vgl. Klusmann et al. 2009, 266; König/Herzmann 2011, 190; Mayr 2011, 139). König und Rothland (2013b) machen beispielsweise deutlich, dass die Berufswahlmotivation ein distaler Faktor für den Lernertrag ist, während die Leistungsmotivation und die Nutzung von Lerngelegenheiten als proximale bzw. vermittelnde Faktoren wirken. Künsting und Lipowsky (2011, 105) berichten, dass Studienwahlmotive und Persönlichkeitseigenschaften die selbstberichtete Studienstrategienutzung bedeutsam vorhersagen.

In der QUER-Studie wird allerdings nicht der Versuch unternommen, die Wirkmechanismen von Eingangsmerkmalen über das Studierverhalten zum Kompetenzerwerb nachzuzeichnen. Es soll lediglich die individuelle Konstellation von Lernvoraussetzungen analysiert und der

Zusammenhang von verschiedenen ausgeprägten Lernvoraussetzungen und dem Kompetenzerwerb beobachtet werden. Der Studie liegt folglich kein vollständiges kausales Modell zugrunde, sondern lediglich ein heuristisches Modell, das die folgenden Merkmale als Lernvoraussetzungen angehender Lehrpersonen berücksichtigt:

1. Pädagogisches Vorwissen
2. Pädagogische Vorerfahrung
3. Berufswahlmotivation
4. Berufsbezogene Überzeugungen
5. Persönlichkeitsmerkmale
6. Allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit
7. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
8. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung
9. Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzselbsteinschätzung)
10. Allgemeine Leistungsmotivation

6.3 Fragestellung

Die Frage nach den Lernvoraussetzungen stellt sich bei Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrerberuf in besonderem Maße. In den bundesweit üblichen Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen durchlaufen sie, im Vergleich zur regulären Lehrerbildung, erheblich gekürzte Qualifizierungsangebote, die meist gänzlich auf die Inhalte der universitären Phase verzichten. Adressatenspezifisch modifizierte Qualifizierungsmaßnahmen sind selten (vgl. Kapitel 2). Zumindest implizit wird dieses Vorgehen gerechtfertigt durch das fachwissenschaftliche Studium sowie die Lebens- und Berufserfahrung der Quer- und Seiteneinsteigenden (vgl. Engelage 2013, 50, Schellack 2009, 129), ohne dass aber ein positiver Effekt dieser Erfahrungen für die Performanz im Lehrerberuf empirisch belegt ist. Angesichts dieser Praxis fordert Schmid (2010, 59) keine kürzeren, sondern besser an individuelle Kompetenzen anschließende Ausbildungswege für Quereinsteigende.

Da bislang kaum systematische Forschung zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf stattgefunden hat, liegen auch zu den Eingangsmerkmalen und Lernvoraussetzungen von Seiten- und Quereinsteigenden keine Befunde vor. Im Rahmen des QUER-Projekts bot sich die Möglichkeit, Quereinsteigende und Studierende zu Beginn und am Ende der universitären Phase der Lehrerbildung vergleichend zu untersuchen. Im Weiteren soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

Wie unterscheiden sich die QUER-Teilnehmenden zu Beginn der Qualifikationsmaßnahme von Studienanfängerinnen und -anfängern grundständiger Lehramtsstudiengänge der TU Dresden hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen?

Ist bei QUER-Teilnehmenden und regulären Lehramtsstudierenden ein Zuwachs an professioneller Kompetenz im Verlauf der universitären Lehrerbildung feststellbar? Wenn ja: Unterscheiden sich QUER-Teilnehmende und reguläre Studierende in Ausmaß und Art der Kompetenzentwicklung?

Im Rahmen der QUER-Studie wird professionelle Kompetenz als Zielvariable sehr eng gefasst und rein kognitiv verstanden. Von den fünf im COACTIV-Modell professioneller Kompetenz unterschiedenen Bereichen professionellen Wissens – Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen (vgl. Kunter et al. 2009, 155) – wird lediglich das pädagogische Wissen⁴⁸ erhoben, und zwar mit einem Fokus auf bildungswissenschaftlichem und pädagogischem Wissen zu unterrichtsnahen Themen. Diese Beschränkung ergibt sich unter anderem aus der Schwerpunktsetzung in der universitären Lehrerbildung, die sich vor allem der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen für die spätere Berufstätigkeit (vgl. Terhart 2009, 431; s. auch Frey/Jäger 2008, 721) widmet und dabei den Schwerpunkt auf die Kernaufgabe des Unterrichtens setzt (vgl. Rauin/Meier 2007, 116). Die zusätzliche Messung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens würde den Rahmen einer Befragungsstudie sprengen. Zudem stehen nicht für alle Unterrichtsfächer vergleichbare Messinstrumente zu Verfügung. Mit dieser Einschränkung der abhängigen Variable wird allerdings auch die interessante Frage ausgeklammert, inwieweit sich Quereinsteigende mit abgeschlossenem fachwissenschaftlichem Studium und reguläre Studierende hinsichtlich Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in den studierten Unterrichtsfächern unterscheiden. Dies wäre vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass das Fachwissen als wichtige Voraussetzung für den Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen gilt (vgl. Lamprecht 2011, 26). Allerdings liegen Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden sowie der Lehrenden im QUER-Programm zum fachwissenschaftlichen Vorwissen vor (s. Kapitel 7 und 8).

6.4 Forschungsdesign

Für die Analyse der Kompetenzentwicklung im Zeitverlauf ist ein Längsschnittdesign erforderlich. Zu Beginn des QUER-Programms im April 2013 wurden daher die Eingangsmerkmale aller 39 Teilnehmenden erhoben, darunter das pädagogische Wissen und die Kompetenzselbsteinschätzung. 19 Monate später, am Ende der Weiterbildung, wurde mit demselben Instrument erneut gemessen, um den Wissenszuwachs und die Kompetenzentwicklung identifizieren zu können. Beide Befragungen fanden als Paper-and-Pencil-Befragungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen statt. Die Studienanfängerinnen und -anfänger der Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien wurden zu Beginn des Wintersemesters 2013/14 ebenfalls im Rahmen von Lehrveranstaltungen befragt.⁴⁹ Da

⁴⁸ Ähnliches Vorgehen bei König/Seifert (2012) (LEK-Studie) und König/Rothland (2013a) (EMW-Studie).

⁴⁹ Obwohl beide Befragungen als Paper-and-Pencil-Befragungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt wurden, bestanden dennoch Unterschiede zwischen den Erhebungssituationen, die Bedenken bezüglich der Durchführungsobjektivi-

eine Ausgangsbefragung dieser Population erst in einigen Jahren erfolgen kann, wird zum Vergleich des Kompetenzzuwachses von QUER-Teilnehmenden und regulären Studierenden vorerst auf einen Kohortenvergleich zurückgegriffen. Dazu wurden Lehramtsstudierende befragt, die sich zum Erhebungszeitpunkt im Juni 2014 bereits in hohen Fachsemestern kurz vor Abschluss des Studiums befanden. Da der Studienplan in diesen Fachsemestern keine Lehrveranstaltungen vorsieht, in denen alle Studierende einer Kohorte anzutreffen sind, erfolgte die Erhebung der fortgeschrittenen Studierenden mit einer Onlineversion des Fragebogens.⁵⁰

Sowohl bei den Quereinsteigenden als auch bei den regulären Studierenden wurde eine Vollerhebung angestrebt. Die QUER-Teilnehmenden beteiligten sich fast vollzählig an der Eingangs- und Ausgangsbefragung (s. Tabelle 5). Bei den Studienanfängerinnen und -anfängern wurde eine Teilnahmequote von 83 Prozent der neu Immatrikulierten erreicht. Die Stichprobe ist hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Alter und studiertes Lehramt repräsentativ für die Grundgesamtheit.⁵¹ Bei der Befragung der fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden ist die Ausschöpfungsquote mit 14 Prozent unbefriedigend. Dies ist unter anderem auf die Erhebungsform (online) zurückzuführen. Da nicht davon auszugehen ist, dass die befragten 14 Prozent der Studierenden ein Abbild aller in hohen Fachsemestern Immatrikulierten sind, sind die Befunde zum Wissenszuwachs bei den regulären Lehramtsstudierenden nur eingeschränkt verwertbar.

Tabelle 5 – Rücklaufquoten

Population	Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung	
	n	%	n	%
QUER-Teilnehmende	39	100	30	91
Studierende im ersten Semester	459	83	-	-
Fortgeschrittene Studierende	-	-	101	14

6.5 Empirische Befunde

Lernvoraussetzungen

Im Folgenden werden die einzelnen zu untersuchenden Lernvoraussetzungen zunächst anhand des Forschungsstandes in ihrer Relevanz für den Erwerb professioneller Kompetenz erläutert. Sofern vorhanden, werden Forschungsbefunde zur Ausprägung des jeweiligen Merkmals bei Seiten- oder Quereinsteigenden zusammengefasst. Im Anschluss an die Be-

tät begründen. Höhere Punktwerte der QUER-Teilnehmenden könnten nicht nur auf tatsächlich umfangreicheres Vorwissen, sondern auch auf ein höheres Maß an Konzentration und Gewissenhaftigkeit in der Testsituation zurückzuführen sein.

⁵⁰ Vgl. zum Erhebungsinstrument Anhang II.4 (exemplarisch Testheft A der Eingangsbefragung der QUER-Teilnehmenden).

⁵¹ Zur Repräsentativitätsprüfung wurden gegebenenfalls die jeweils jüngsten vorhandenen Informationen über Studienanfangskohorten an der TU Dresden herangezogen.

schreibung der Operationalisierung und Messung des jeweiligen Eingangsmerkmals werden zentrale deskriptive Befunde der QUER-Studie dargestellt, wobei der Fokus auf Unterschieden zwischen QUER-Teilnehmenden und regulären Studierenden liegt.

Pädagogische Vorerfahrungen

Forschungsstand

Das Vorliegen pädagogischer Erfahrungen vor Studienbeginn gilt allgemein als günstige Voraussetzung für eine richtige Studienwahl und ein erfolgreiches Studium (z.B. Gröschner/Schmitt 2008, 608; Nieskens 2009, 169). Ob und wie sich pädagogische Erfahrungen auf die Studien- und Berufswahl einerseits und auf den Studienerfolg andererseits auswirken, ist aber bislang nur unzureichend erforscht, die vorhandenen Befunde sind uneinheitlich (s. z.B. König et al. 2013; Schreiber et al. 2012b; Ulich 2003; Nieskens 2009; Lerche et al. 2013).

König und Herzmann gehen davon aus, dass pädagogische Erfahrungen vor Studienbeginn für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit den Studieninhalten hilfreich sind (2011, 205). Die Lernenden haben durch pädagogische Tätigkeiten bereits Vorstellungen von ihrem späteren Tätigkeitsfeld entwickelt und können Studieninhalte so mit dem Erlebten in Verbindung bringen. Allerdings weist Hascher (2011, 428) darauf hin, dass umfangreiche Vorerfahrungen in der pädagogischen Praxis eine Distanzierung von den Lernzielen des Hochschulstudiums begünstigen können. Wenn die Studienanfänger ihre Kompetenz aufgrund von erlebten Erfolgen in der pädagogischen Praxis bereits hoch einschätzen ("ich mache, also kann ich", Hascher 2011, 429), stehen sie den Inhalten der Lehrerausbildung möglicherweise weniger offen gegenüber. Praktische pädagogische Erfahrungen in schulähnlichen Kontexten können allerdings auch helfen, herzustellen, was Hartmann und Weiser „bewusste Inkompetenz“ (2007, 48) nennen und als notwendige Voraussetzung für Lernprozesse bezeichnen.

Zahlreiche Befunde legen nahe, dass Lehramtsstudierende sehr häufig schon zu Studienbeginn auf Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern zurückblicken können (z.B. König et al. 2013, 557; Überblick bei Rothland 2011b, 283). Über die pädagogischen Erfahrungen von Quereinsteigenden in den Lehrerberuf liegen bislang nur sehr spärliche Erkenntnisse vor. Im Vergleich von Quereinsteigenden und regulären Lehramtsstudierenden stellt Engelage (2013, 64) dar, dass sich beide Gruppen nicht in der Häufigkeit und Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen unterscheiden, durchaus aber in der Art der Erfahrungen: Quereinsteigende führen häufig die Erfahrungen mit eigenen Kindern an, berichten aber in vielen Fällen auch bereits von konkreten Erfahrungen im Unterrichten. Lehramtsstudierende verfügen dagegen besonders oft über Erfahrungen mit Jugendgruppen und im Nachhilfeunterricht (ebd., 65). Lamprecht (2011, 150-152) berichtet, dass Quereinsteigende in das Referendariat im Fach Physik mehrheitlich Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern vorweisen können. 22 Prozent der Befragten haben bereits an Schulen unterrichtet, weit über 50 Prozent waren in der Hochschullehre tätig. Zudem haben nahezu alle Quereinsteigenden außerhalb der Schule

Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt, häufig in der Hausaufgabenhilfe (74 Prozent), der Jugendarbeit (60 Prozent) und der Betreuung der eigenen Kinder (35 Prozent).

Messung

Eigene Vorstudien mit Personen, die Interesse am QUER-Programm hatten (s. Kapitel 5.2), zeigten eine große Vielfalt an Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsbereichen, die mit den vorhandenen, für Lehramtsstudierende konzipierten Messinstrumenten von Mayr (1998) und dem Career Counselling for Teachers (CCT) oder auch den in der EMW-Studie verwendeten Instrumenten (Schreiber et al. 2012a) in ihrer Verschiedenartigkeit nur unzureichend differenziert erfasst werden können. In der vorliegenden Studie wurden daher eigene Operationalisierungen verwendet.

Zum einen wurden die konkreten Einsatzbereiche der Befragten anhand einer, auf Grundlage der Vorstudien entwickelten Liste mit 19 Kategorien erhoben, die nicht völlig trennscharf sind, die pädagogischen Vorerfahrungen aber möglichst anschaulich und detailliert erfassen können. Um die in unterschiedlichsten Kontexten gesammelten pädagogischen Erfahrungen systematisieren und miteinander vergleichen zu können, wurden die folgenden zentralen Merkmale pädagogischer Tätigkeit erhoben: Alter der Adressaten, Gruppengrößen sowie Art der pädagogischen Tätigkeiten, grob unterschieden in Betreuen und Unterrichten (s. Tabelle 6). Es wurde erfragt, ob die verschiedenen Kriterien von mindestens einer der ausgeübten pädagogischen Tätigkeiten erfüllt wurden. Bei allen drei Merkmalen lassen sich Ausprägungen bestimmen, die Charakteristika von schulischem Unterricht beschreiben. Die pädagogischen Erfahrungen der Befragten können somit danach bewertet werden, ob sie in Kontexten gemacht wurden, die Gemeinsamkeiten mit dem Schulunterricht aufweisen, oder ob sie in Kontexten stattfanden, die keine Ähnlichkeiten mit der Situation des Schulunterrichts haben. Zwar ist nicht bekannt, ob alle drei Kriterien durch dieselbe Tätigkeit erfüllt werden, dennoch kann der Index als annäherndes Maß für die Unterrichtsähnlichkeit pädagogischer Vorerfahrungen verwendet werden. Wer Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, mit großen Personengruppen sowie in unterrichtenden und nicht nur betreuenden Tätigkeiten gemacht hat, dessen Erfahrungen können eher als unterrichtsähnlich bewertet werden als die Erfahrungen von Personen, die beispielsweise ausschließlich Kinder im Vorschulalter betreut haben (s. Tabelle 6). Jenen Befragten, die in allen drei Kriterien eine unterrichtstypische Ausprägung gewählt haben, wird im Index die Ausprägung *Pädagogische Erfahrung in unterrichtsähnlichem Kontext* zugewiesen.

Tabelle 6 – Merkmale der pädagogischen Erfahrungen

Merkmal	Merkmalsausprägungen	unterrichtstypische Ausprägungen
Alter der Adressaten*	Kinder bis 6 Jahre	
	Kinder zwischen 7 und 12 Jahren	✓
	Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren	✓
	Erwachsene	
Gruppengrößen*	Einzelpersonen	
	Kleingruppen (2 bis 6 Personen)	
	große Gruppen (7 und mehr Personen)	✓
Art der pädagogischen Tätigkeit	Betreuen	
	Unterrichten	✓
	Betreuen und Unterrichten	✓

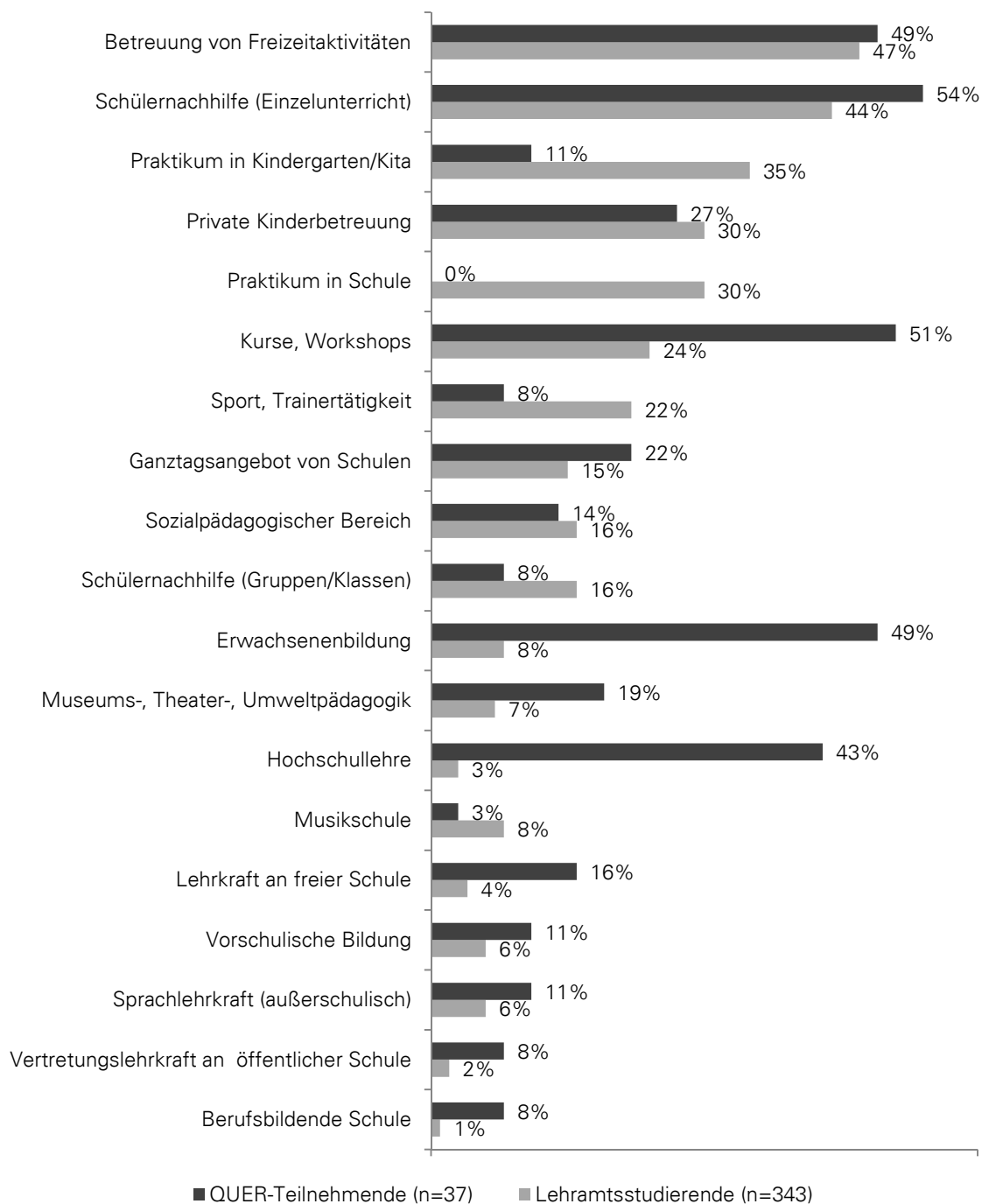
*Mehrfachnennungen möglich

Befunde

Übereinstimmend mit den meisten publizierten Befunden, gibt in der QUER-Studie eine große Mehrheit aller befragten Studierenden und QUER-Teilnehmenden an, vor Beginn des Studiums bzw. Qualifikationsprogramms bereits Erfahrungen in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld gesammelt zu haben. Unter den QUER-Teilnehmenden ist der Anteil derjenigen, die das Studium mit pädagogischen Vorerfahrungen aufnehmen, besonders hoch (37 von 39 Teilnehmenden). Bei den regulären Lehramtsstudierenden ist der Anteil derjenigen, die auf einschlägige Erfahrungen zurückblicken können, mit drei Viertel aller Befragten, etwas geringer.

QUER-Teilnehmende haben ihre pädagogischen Erfahrungen in anderen Kontexten gesammelt als Regelstudierende (s. Abbildung 52). Sie waren signifikant häufiger in der Hochschullehre, der Erwachsenenbildung, der Museums-, Theater- oder Umweltpädagogik oder bereits als Lehrkraft an Schulen tätig. All diese Tätigkeitsbereiche waren den regulären Studierenden, deren Abitur in der Regel nicht lange zurückliegt, unzugänglich. Die Studierenden geben dagegen besonders häufig Tätigkeiten an, die bereits während der Schulzeit oder in einer relativ kurzen Zeitspanne zwischen Abitur und Studienbeginn ausgeübt werden konnten, beispielsweise Praktika in Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie Trainertätigkeiten im Sport. Einige besonders häufig genannte pädagogische Tätigkeiten allerdings haben für QUER-Teilnehmende und Studierende gleichermaßen hohen Stellenwert: die Organisation und Betreuung von Freizeitaktivitäten, Nachhilfeunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler und die private Kinderbetreuung. Letztere übten die QUER-Teilnehmenden im Gegensatz zu dem Regelstudierenden vermutlich vor allem in ihrer Rolle als Eltern aus.

Abbildung 52 – Pädagogische Tätigkeitsfelder

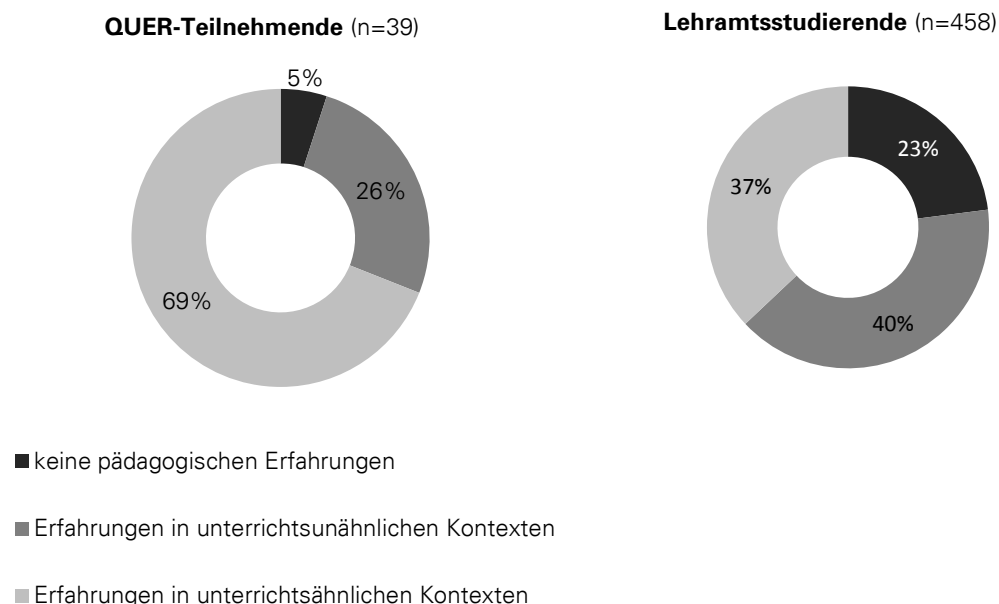


Um die vielfältigen genannten Erfahrungen systematisch vergleichen zu können, ist, wie beschrieben, eine Erhebung auf höherem Abstraktionsniveau hilfreich. Die Befragten charakterisieren ihre bisherige pädagogische Erfahrung in der Befragung anhand der oben genannten drei zentralen Kriterien. Sowohl Studierende als auch QUER-Teilnehmende haben mehrheitlich mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen gearbeitet. Signifikante Unterschiede zeigen sich lediglich hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, von der QUER-Teilnehmende wesentlich häufiger berichten. QUER-Teilnehmende und Stu-

dierende haben mehrheitlich sowohl mit Einzelpersonen als auch mit unterschiedlich großen Personengruppen gearbeitet. Signifikante Unterschiede zwischen den Befragtengruppen zeigen sich hier nicht.

Während nahezu alle QUER-Teilnehmenden angeben, im Verlauf ihrer bisherigen Tätigkeiten nicht nur betreut, sondern auch unterrichtet zu haben, gibt nahezu ein Drittel der Studierenden an, ihre pädagogische Erfahrung beschränke sich auf betreuende Tätigkeiten. Betrachtet man den aus Alter der Adressaten, Gruppengröße und Art der Tätigkeit gebildeten Index *Unterrichtsähnlichkeit*, zeigt sich dass die QUER-Teilnehmenden offenbar signifikant häufiger als reguläre Studierende auf pädagogische Erfahrungen in Kontexten zurückblicken, die gewisse Gemeinsamkeiten mit schulischem Unterricht haben (s. Abbildung 53).

Abbildung 53 – Unterrichtsähnlichkeit der pädagogischen Vorerfahrung



Nimmt man alle Befunde zur pädagogischen Vorerfahrung zusammen, kann man den QUER-Teilnehmenden insgesamt für die Lehrertätigkeit relevantere Erfahrungen attestieren.

Berufswahlmotivation

Forschungsstand

Die Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen und Lehrer sind vermutlich die am intensivsten erforschten Lernvoraussetzungen. In zahlreichen Studien wurde bestätigt, dass intrinsische Beweggründe und hier vor allem pädagogische Aspekte wie der Wunsch nach der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Motivlage angehender Lehrpersonen dominieren (Überblick: Rothland 2011b, 273-278). Erst jüngere Forschungsanstrengungen galten allerdings der Frage, inwiefern die Studien- und Berufswahlmotive Lernprozesse und

Kompetenzentwicklung im Verlauf der Ausbildung beeinflussen. Die bislang vorliegenden Befunde legen überwiegend nahe, dass das Vorhandensein intrinsischer Motive positiv auf Lernstrategien, Studienerfolg, Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung wirkt (vgl. Künsting/Lipowsky 2011, 105; Ulich 2003, 84; abweichende Befunde bei König/Herzmann 2011, 201). König und Rothland (2013b, 43) identifizieren Berufswahlmotive als distale Einflussfaktoren für den Wissenserwerb im Studium, die vermittelt über Lern- und Leistungsmotivationen sowie das Studierverhalten wirken.

In der öffentlichen Diskussion wird zuweilen die Vermutung geäußert, Quereinsteigende seien vor allem an der beruflichen Sicherheit und den Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf interessiert und somit stark extrinsisch motiviert. In der Tat liegen Befunde vor, die auf eine stärkere Bedeutung extrinsischer Motive für Quereinsteigende hindeuten. Quereinsteigende ins Fach Physik zeichnen sich Lamprecht (2011, 157) zufolge durch eine Konstellation von Berufswahlmotiven aus, die besonders stark an den positiven Rahmenbedingungen des Lehrerberufs orientiert ist. Vor allem ältere Quereinsteigende und solche mit eigenen Kindern neigen zur extrinsischen Motivation (ebd., 160-161). Die stärkere Betonung extrinsischer Motive geht jedoch nicht zwingend mit einer geringeren Bedeutung intrinsischer Motive einher. Serow und Forrest (1994) sowie Weinmann-Lutz (2006) weisen auf Grundlage qualitativer Studien darauf hin, dass bei Berufswechslerinnen und -wechslern sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive besonders stark ausgeprägt sind, was für eine große Verarbeitungstiefe und die „Verknüpfung von realistischen und idealistischen Motiven“ (Weinmann-Lutz 2006, 184) spricht (vgl. auch Kapitel 5.3).

Messung

Zur Erfassung der Berufswahlmotivation wurde das auf der Erwartungs-Wert-Theorie basierende Fit-Choice-Instrument (Factors influencing teaching as a career choice) verwendet (vgl. Watt/Richardson, 2007), dessen Anwendbarkeit in der deutschen Übersetzung im Rahmen der EMW-Studie (vgl. König et al. 2013) nachgewiesen wurde. Aufgrund der Ergebnisse von Faktorenanalysen zur Prüfung der Dimensionalität der Skala an der vorliegenden Stichprobe wurden zwei Items ausgeschlossen und zwei bzw. drei der Dimensionen des Fit-Choice-Instruments zu jeweils einer Dimension zusammengefasst, so dass insgesamt neun Motive für die Berufswahl Lehramt unterschieden werden.

Befunde

Trotz der offenbar recht unterschiedlichen Genese des Berufswunsches unterscheiden sich QUER-Teilnehmende und reguläre Studierende nicht grundlegend in ihrer Motivation für die Wahl des Lehrerberufs. Es gibt allerdings signifikante Unterschiede in einigen Details. Bringt man die neun erhobenen Berufswahlmotive anhand der Wichtigkeit, die ihnen die Befragten beimessen, in eine Reihenfolge, dann unterscheiden sich die Ranglisten von regulären Studierenden und QUER-Teilnehmenden nur geringfügig (s. Tabelle 7). Interesse am gewählten Unterrichtsfach und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen prägen die Motivation. Et-

was mehr Bedeutung als die regulären Lehramtsstudierenden messen die QUER-Teilnehmenden der wahrgenommenen eigenen Lehrbefähigung, der beruflichen Sicherheit des Lehramts und dem positiven Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung bei.

Tabelle 7 – Rangliste der Berufswahlmotive

Dimension (Motiv)	Lehramtsstudierende (n=455)	QUER-Teilnehmende (n=38)
Fachspezifische Motivation*	1.	1.
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	2.	2.
Wahrgenommene Lehrbefähigung*	5.	3.
Soziale Berufswahlmotive	4.	4.
Intrinsische Berufswahlmotive	3.	5.
Berufliche Sicherheit	7.	6.
Eigene Lehr-Lernerfahrung	6.	7.
Positiver Einfluss Dritter*	9.	8.
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	8.	9.

*signifikanter Unterschied ($p < 0,05$)

Signifikante Mittelwertunterschiede zeigen sich bei drei der neun Berufswahlmotive (s. Tabelle 7). QUER-Teilnehmende bezeichnen ihre wahrgenommene Lehrbefähigung als etwas wichtiger für die Berufswahl als die regulären Studierenden. Die Identifikation mit den angestrebten Unterrichtsfächern ist bei den QUER-Teilnehmenden, die allesamt ein fachwissenschaftliches Studium abgeschlossen haben, besonders groß. Und schließlich spielt für die QUER-Teilnehmenden die Ermunterung und Bestärkung durch Freunde, Angehörige und Kollegen eine sehr viel größere Rolle für die Entscheidung für den Lehrerberuf als für die regulären Studierenden. Von einer bedenklich starken Betonung extrinsischer Motive, wie sie etwa Lamprecht (2011, 199) für Quereinsteigende des Fachs Physik diagnostiziert, kann aufgrund der vorliegenden Befunde keine Rede sein.

Berufsbezogene Überzeugungen

Forschungsstand

Reusser, Pauli und Elmer beschreiben berufsbezogene Überzeugungen als „affektiv aufgeladene Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden“ (2011, 478). Diese Überzeugungen sind biografisch gewachsen, zeigen sich zeitlich stabil und wirken wahrnehmungs- und handlungssteuernd (vgl. ebd., 481-490). Im Zusammenhang mit der Berufswahl sind unter ande-

rem Überzeugungen über das soziale Prestige des Lehrerberufs, die erwartete Bezahlung und die Anforderungen des Lehrerberufs relevant (vgl. Watt/Richardson 2007, 176).

In der QUER-Studie wurden zudem Überzeugungen dazu erhoben, welche Teile der Ausbildung für die Vorbereitung auf den Beruf wichtig und wirksam sind. Verbreitet ist unter Studierenden des Lehramts die Ansicht, dass in erster Linie Erfahrungen in Schulpraktika während des Studiums oder im Vorbereitungsdienst zum Aufbau von professioneller Kompetenz beitragen, während die fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Inhalte des Studiums als zu theoretisch und daher verzichtbar angesehen werden (vgl. Hoppe-Graff/Flagmeyer 2008, 147). Diese Einschätzung wird in der Retrospektive häufig von erfahrenden Lehrpersonen geteilt (vgl. Hascher 2011, 429; Terhart 2009, 431). Dabei wird verkannt, dass das Ziel des Studiums nicht in erster Linie das Vermitteln unterrichtspraktischer Fertigkeiten ist, sondern die wissenschaftlich reflektierte Analyse von Bildungsprozessen (vgl. Schellack/Lemmermöhle 2008, 142; Terhart 2009, 431). Dem pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studium messen Lehramtsstudierende im Allgemeinen vergleichsweise geringe Bedeutung zu, was in erster Linie darauf zurückzuführen sein dürfte, dass diese Studieninhalte nicht unmittelbar auf die Handlungsebene übertragen werden können und somit das verbreitete Bedürfnis der Studierenden nach anwendbarem Rezeptwissen nicht befriedigen (vgl. Cramer 2013, 67). Cramer berichtet von einer geringen und im Studienverlauf abnehmenden Bedeutsamkeitszuschreibung an die bildungswissenschaftlichen Studieninhalte (vgl. ebd., 66). Je erfolgreicher sich angehende Lehrpersonen in der Schulpraxis wahrnehmen, desto weniger Bedeutung messen sie erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten zu (vgl. ebd., 77). Die Relevanzzuschreibung bildungswissenschaftlicher Inhalte hängt demnach auch mit der Art praktischer pädagogischer Erfahrungen der angehenden Lehrpersonen zusammen.

Messung

Die Überzeugungen der QUER-Teilnehmenden und Studierenden wurden mit dem Fit-Choice-Instrument (4 Skalen mit insgesamt 13 Items) erhoben. Eine explorative Faktorenanalyse reproduziert die Skalenstruktur. Zur Messung von Überzeugungen zur Bedeutung des Universitätsstudiums für den Kompetenzerwerb sowie von Überzeugungen zur Relevanz einzelner Studienbestandteile wurde auf die Instrumente von Hoppe-Graff und Flagmeyer (2008) zurückgegriffen, die in Details an das Curriculum des QUER-Programms bzw. der Lehramtsstudiengänge der TU Dresden angepasst wurden .

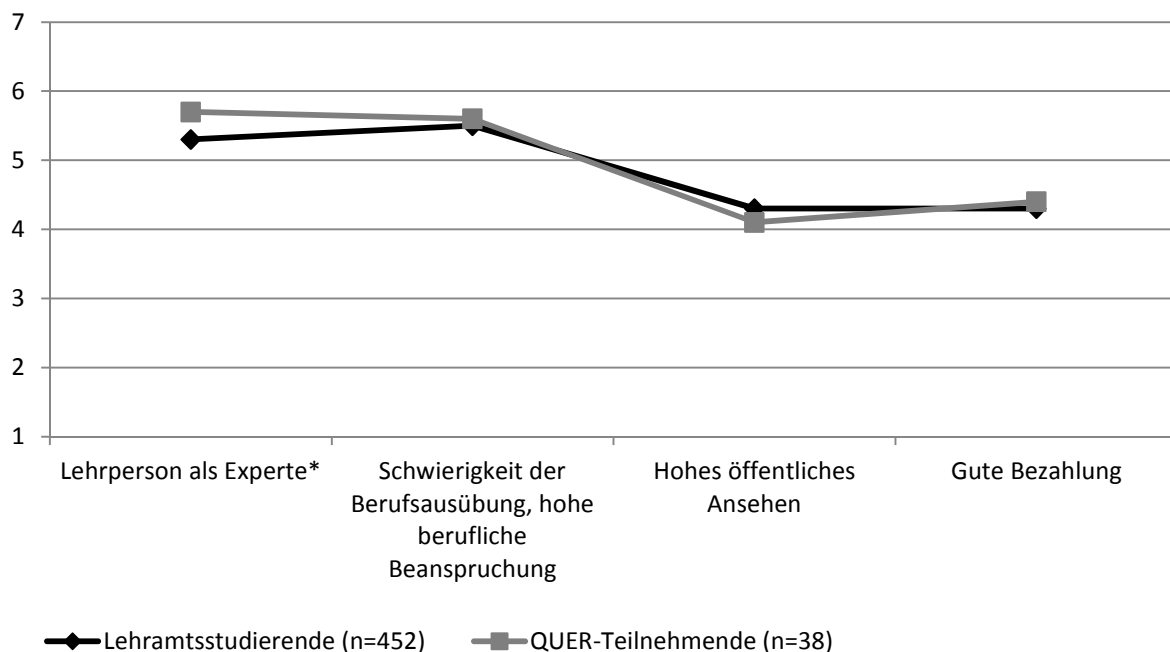
Befunde

QUER-Teilnehmende und Regelstudierende sind sich darüber einig, dass Lehrpersonen einen schwierigen und beanspruchenden Beruf haben. Hinsichtlich des öffentlichen Ansehens und der Bezahlung von Lehrpersonen kommen QUER-Teilnehmende und Studierende übereinstimmend zu ambivalenten Urteilen. Signifikante Unterschiede zwischen QUER-Teilnehmenden und Studierenden zeigen sich hingegen in den Einschätzungen, in welchem Maße Lehrpersonen über Fachwissen und Expertenwissen verfügen müssen. QUER-

Teilnehmende messen der Expertise von Lehrpersonen etwas höhere Bedeutung zu. Dabei ist allerdings unklar, ob für die Befragten eher die fachliche Expertise oder das pädagogische Fachwissen im Vordergrund steht.

Die berufsbezogenen Überzeugungen der Studierenden und QUER-Teilnehmenden in der QUER-Studie stimmen weitgehend mit den im Rahmen der EMW-Studie deutschlandweit erhobenen Überzeugungen von Studienanfängerinnen und -anfängern überein (vgl. König et al. 2013, 569).

Abbildung 54 – Berufsbezogene Überzeugungen



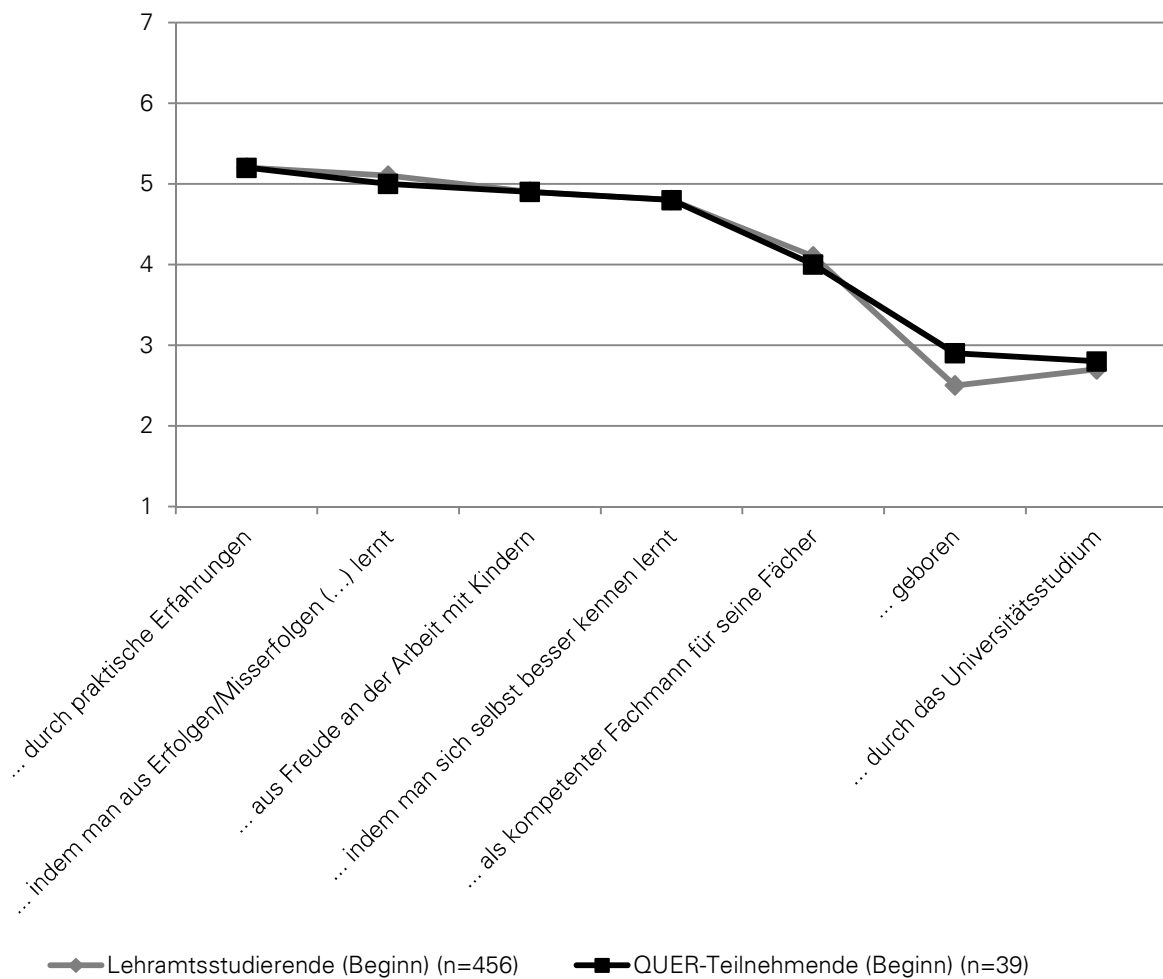
Skala: 1=stimme *überhaupt nicht* zu, 7 = stimme *äußerst* zu.

*signifikanter Unterschied ($p < 0,05$)

Die verbreitete Vorstellung, dass das Universitätsstudium eher geringe Relevanz für die Berufsvorbereitung hat, praktische Erfahrungen hingegen sehr bedeutsam sind (vgl. Cramer 2013, 72), findet sich auch bei den befragten Lehramtsstudierenden und QUER-Teilnehmenden (s. Abbildung 54). Praktische Erfahrung und das Lernen aus Erfolg und Misserfolg in der eigenen Unterrichtstätigkeit tragen in den Augen beider Befragtengruppen maßgeblich dazu bei, eine gute Lehrkraft zu werden. Neben der Freude an der pädagogischen Arbeit und der Selbsterkenntnis der eigenen Persönlichkeit messen die Befragten auch umfassendem Fachwissen in den unterrichteten Fächern mehrheitlich Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Kompetenz bei. Das Urteil zur Bedeutung des Universitätsstudiums für die Entwicklung beruflicher Kompetenz fällt dagegen in beiden Gruppen eher ablehnend aus: Zwischen QUER-Teilnehmenden und regulären Studierenden gibt es auch diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 55 – Überzeugungen zum Kompetenzerwerb (Mittelwertprofile)

Zum guten Lehrer wird man...

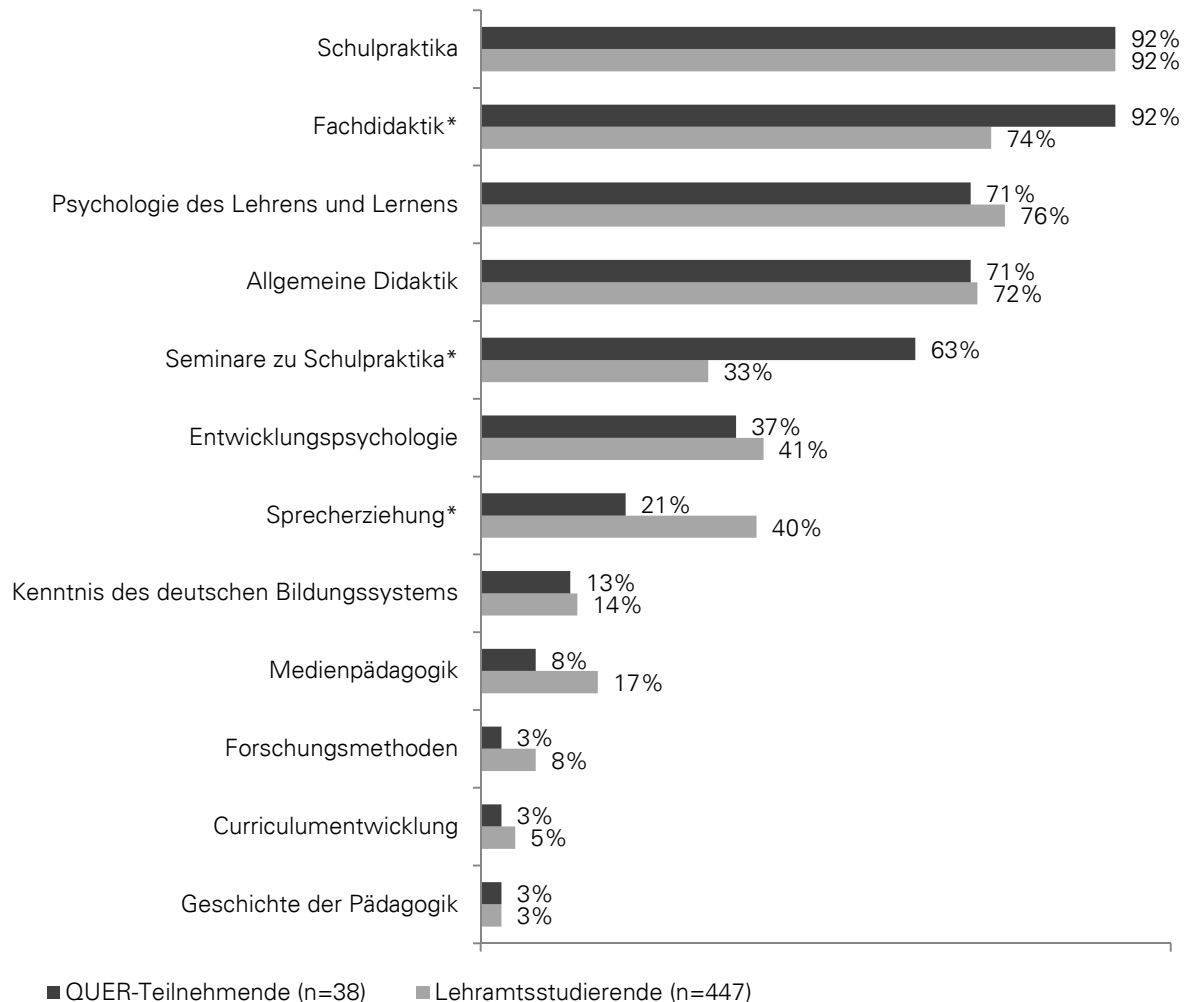


Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft voll und ganz zu

Quereinsteigende wie Regelstudierende glauben zu Studienbeginn offenbar, dass sie sich auf den Lehrerberuf am besten durch den Erwerb unmittelbar anwendbaren Wissens, praktischer Fertigkeiten und Routinen vorbereiten. Die universitären Studieninhalte gelten dabei als wenig hilfreich. Um Informationen zu erhalten, welche der Studieninhalte als vergleichsweise relevant erachtet werden und auf welche dies weniger zutrifft, wurden beide Gruppen gebeten, die ihrer Meinung nach wichtigsten Studienbestandteile zu benennen. Die Fokussierung auf Praxisnähe und Anwendungsbezug der Lehrinhalte zeigt sich auch in den Relevanzurteilen, die die Befragten für zwölf inhaltlichen Bereiche des bildungswissenschaftlichen und didaktischen Studiums abgeben (s. Abbildung 56). Schulpraktika werden von nahezu allen Befragten als einer der fünf wichtigsten Bestandteile des Lehramtsstudiums benannt. Auch didaktische und psychologische Studieninhalte werden häufig als wichtig bezeichnet. Besonders wenig Relevanz für den Erwerb professioneller Kompetenz wird Studienbestandteilen zugesprochen, die nicht unmittelbar auf den Berufsalltag einer Lehrkraft,

wie die Befragten ihn sich vorstellen, anwendbar sind: Kenntnis des deutschen Bildungssystems, Forschungsmethoden, Geschichte der Pädagogik, Curriculumentwicklung.

Abbildung 56 – Wichtigste Studienbestandteile, Nennung von bis zu fünf Bereichen



*signifikanter Unterschied ($p < 0,05$)

Signifikante Unterschiede zwischen QUER-Teilnehmenden und regulären Studierenden zeigen sich hinsichtlich dreier Bereiche: Studierende nennen Sprecherziehung deutlich häufiger als einen der fünf wichtigsten Bereiche des Lehramtsstudiums. Berufserfahrene Quereinsteigende haben möglicherweise umfangreiche Erfahrungen mit dem Einsatz der eigenen Stimme in beruflichen Kontexten und sehen daher keinen Lernbedarf in diesem Bereich. QUER-Teilnehmende nennen deutlich häufiger als Studierende die Fachdidaktik sowie Begleitseminare zu Schulpraktika als wichtige Studienbestandteile. Der Fokus auf die Fachdidaktik verdeutlicht, dass die QUER-Teilnehmenden sich offenbar in stärkerem Maße darüber bewusst sind, dass sie bei aller fachlichen Expertise die Fähigkeit erlernen müssen, wissenschaftliche Inhalte auf Unterrichtsniveau zu reduzieren und angemessen zu vermitteln.

Allgemeine kognitive Fähigkeiten

Forschungsstand

Allgemeine kognitive Fähigkeiten gelten als guter Prädiktor für Studien- und Berufserfolg. Die Abiturnote ist ein sparsamer, bewährter globaler Indikator für kognitive Fähigkeiten und Leistungsmotivation (vgl. Blömeke 2009, 102; Mayr 2011, 5) und zeigt sich in vielen Untersuchungen als starker Einflussfaktor auf Maße des Studienerfolgs oder Wissenserwerbs im Lehramtsstudium (vgl. Blömeke 2009, 102; Neugebauer 2013, 178). Inwiefern sich reguläre Lehramtsstudierende hinsichtlich der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit von Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrerberuf unterscheiden, ist bislang nicht umfassend erforscht. Lamprecht (2011, 146) findet zwischen Physikreferendarinnen und -referendaren mit und ohne Erstes Staatsexamen keine signifikanten Unterschiede in der Abiturnote.

Befunde

Sofern die Abiturnote auch dann, wenn das Abitur mehr als zehn Jahre zurückliegt, als Indikator für die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit als geeignet anzunehmen ist, haben die QUER-Teilnehmenden diesbezüglich leichte Vorteile gegenüber den regulären Studierenden. Die QUER-Teilnehmenden haben ihre Hochschulzugangsberechtigung vor durchschnittlich 17 Jahren mit einem Notendurchschnitt von 1,9 erworben und schneiden damit signifikant, wenn auch nur leicht besser ab als die regulären Studierenden mit einem Notendurchschnitt von 2,1.

Persönlichkeitsmerkmale

Forschungsstand

„Eine angehende Lehrkraft [sollte] vor allem durchsetzungsfähig, selbstdiszipliniert, nicht leicht zu verletzen und darüber hinaus herzlich und selbstlos sein“ beschreibt Rothland (2013, 87) die Persönlichkeitsanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Es steht außer Frage, dass es günstige und weniger günstige Persönlichkeitseigenschaften gibt, wenn man den Lehrerberuf ergreifen will. Dabei können sich Persönlichkeitseigenschaften sowohl direkt als auch indirekt über die Nutzung von Lerngelegenheiten auf die spätere Kompetenz auswirken (vgl. Mayr 2011, 139).

In der Forschung zum Lehrerberuf wird in der Regel auf das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeitseigenschaften zurückgegriffen (vgl. Mayr 2011, 129), das Persönlichkeit auf fünf Dimensionen beschreibt: Neurotizismus/emotionale Stabilität, Extraversion/Introversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Als vorteilhaft für den Studien- und Berufserfolg haben sich in zahlreichen Studien folgende Persönlichkeitsmerkmale erwiesen: Emotionale Stabilität begünstigt Lehrergesundheit (vgl. Schaarschmidt 2005) und Berufserfolg (vgl. Klusmann et al. 2009), während Neurotizismus häufig mit geringem Kompetenzerleben (vgl. Nieskens/Hanfstingl 2008, zitiert in Rotter/Reintjes 2010, 44), hohem

Belastungserleben in Praktikum und Beruf (vgl. Mayr 2011, 133), fehlender Studienzufriedenheit und unvorteilhafter Studienstrategienutzung (vgl. Künsting/Lipowsky 2011, 105) einhergeht. Gewissenhaftigkeit hat sich als vorteilhaft für die Studienstrategienutzung, die Studienleistungen und Studienzufriedenheit (vgl. Künsting/Lipowsky 2011, 105; Mayr 2011, 133) sowie für den Berufserfolg (vgl. Klusmann et al. 2009) erwiesen. Extraversion wirkt sich offenbar positiv auf pädagogische Kompetenz und das Kompetenzerleben aus (vgl. Mayr 2011, 138).

Ob sich Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrerberuf in ihren Persönlichkeitseigenschaften von regulären Lehramtsstudierenden unterscheiden, ist unbekannt. Alterstypische Trends (vgl. Mayr 2011, 133) sprechen dafür, dass die Quereinsteigenden weniger extrovertiert, aber belastbarer und gewissenhafter sind. Bei den von Lamprecht (2011, 187) untersuchten Physikreferendarinnen und -referendaren finden sich hinsichtlich der Big Five-Persönlichkeitsmerkmale allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und Lehramtsabsolventen.

Messung

Die Persönlichkeitseigenschaften des Fünf-Faktoren-Modells (Introversion/Extraversion, Verträglichkeit, Rigidität/Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen) werden in der QUER-Studie mit der Kurzskala Big Five Inventory-10 (BFI-10) von Rammstedt und John (2007) erhoben, einer Kurzform des Big Five Inventory BFI-44, das mit zehn anstelle von 44 Items auskommt. Die Kurzskala BFI-10 ermöglicht die Erhebung der Persönlichkeitsmerkmale ohne den zeitlichen Umfang der Befragung zu sprengen. Allerdings birgt der Einsatz einer solchen extrem kurzen Skala die Gefahr, dass das Konstrukt nicht reliabel erfasst wird (vgl. Mayr 2011, 130). Dies ist in der vorliegenden Studie tatsächlich eingetreten. Reliabilitäts- und Faktorenanalysen zeigen, dass die fünf Persönlichkeitsdimensionen (Big Five) mit der BFI-10-Skala nur unzureichend separiert werden. Trotz unzuverlässiger Messung ($,687 > \alpha > ,511$) werden die Persönlichkeitseigenschaften in der folgenden Analyse berücksichtigt, mit Ausnahme der Dimension *Verträglichkeit*, die eine gänzlich inakzeptable Reliabilität ($\alpha = ,221$) aufweist.

Befunde

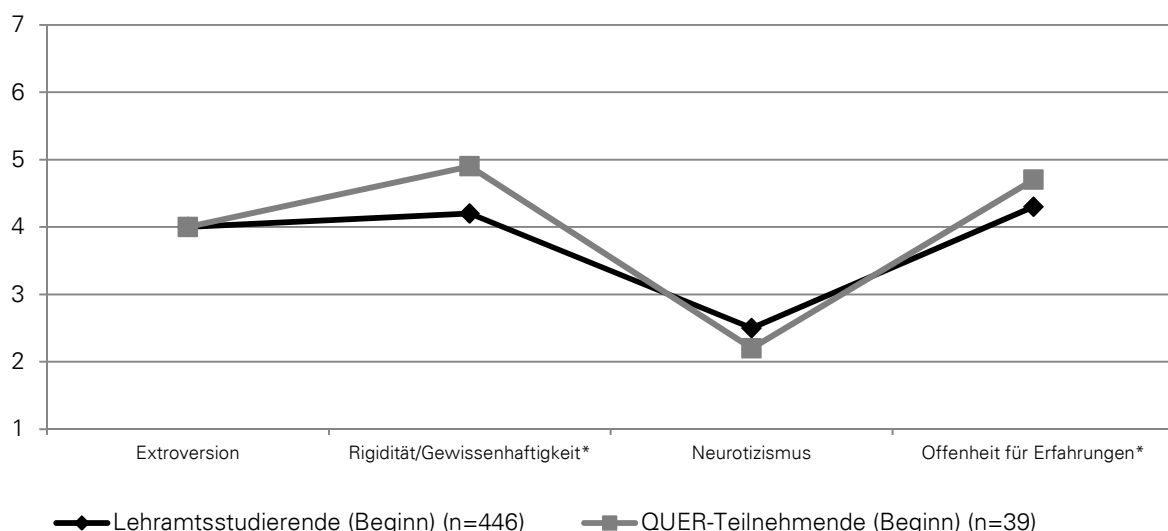
Die Populationsmittelwerte der Persönlichkeitseigenschaften fallen in verschiedenen Altersgruppen typischerweise unterschiedlich aus. Während Gewissenhaftigkeit mit steigendem Alter zunimmt, gehen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen eher zurück (vgl. Referenzwerte für die Skala BFI-10 aus bevölkerungsrepräsentativer Zufallsstichprobe⁵², s. auch Mayr 2011, 133). Diese Befunde lassen erwarten, dass die QUER-Teilnehmenden, die im Durchschnitt 38 Jahre alt sind, gewissenhafter, jedoch weniger extrovertiert und offen sind als die Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Alter von durchschnittlich 22 Jahren.

⁵² Vgl. <http://www.gesis.org/kurzskalen-psychologischer-merkmale/kurzskalen/persoenlichkeit/appendix-a/#c29384>, Zugriff am: 10.12.2014

In der Tat zeigt sich bei den QUER-Teilnehmenden eine signifikant stärkere Ausprägung des Faktors Rigidität/Gewissenhaftigkeit, der mit Facetten wie Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Besonnenheit in Verbindung gebracht wird (vgl. Ostendorf/Angleitner 2004, zit. nach Mayr 2011, 128). Die QUER-Teilnehmenden zeigen sich jedoch nicht weniger extrovertiert als die Regelstudierenden (s. Abbildung 57). Hinsichtlich des Merkmals Offenheit für Erfahrungen zeigt sich sogar eine Tendenz, die den altersgruppenspezifischen Referenzwerten widerspricht: Die QUER-Teilnehmenden sind signifikant offener für Erfahrungen.

Alles in allem scheinen die Persönlichkeitseigenschaften der QUER-Teilnehmenden günstig zu sein: Sie sind ebenso wie die Regelstudierenden eher extrovertiert als introvertiert und sie sind emotional ebenso belastbar wie die Studierenden. Vorteile haben die QUER-Teilnehmenden bei den Persönlichkeitsfaktoren Rigidität/Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen. Ein ausgeprägtes Leistungsstreben und große Selbstdisziplin (Faktor Gewissenhaftigkeit) sind notwendige Voraussetzungen, um das anspruchsvolle QUER-Programm trotz etwaiger Mehrfachbelastung durch familiäre Verpflichtungen und lange Anfahrtszeiten zu meistern. Offenheit für Erfahrungen umfasst die Offenheit für neue Ideen und Handlungen, Offenheit für Gefühle und die Offenheit des Normen- und Wertesystems (vgl. Ostendorf/Angleitner 2004, zit. nach Mayr 2011, 128). Tatsächlich wird von den QUER-Teilnehmenden Offenheit in vielerlei Hinsicht gefordert, zum Beispiel für neue pädagogische Sichtweisen, Prinzipien und Methoden, die sich von dem unterscheiden, was sie aus der eigenen Schulzeit erinnern; für eine wissenschaftliche Kultur, die sich von der naturwissenschaftlichen Fachkultur unterscheidet, in der viele QUER-Teilnehmende sozialisiert wurden und für die Rolle als Novize, während man auf anderem Gebiet bereits Expertenstatus erreicht hatte.

Abbildung 57 – Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (BFI-10) (Mittelwertprofile)



Skala: 1= trifft überhaupt nicht zu, 7= trifft voll und ganz zu.

*signifikanter Unterschied ($p < 0,05$)

Selbstwirksamkeitserwartung

Forschungsstand

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Warner 2011, 496). Selbstwirksamkeitserwartungen oder – synonym – Kompetenzüberzeugungen haben sich als motivations- und leistungsfördernd herausgestellt (vgl. Jerusalem 2002, 10) und wirken sich darauf aus, wie viel Anstrengungen und Ausdauer in die Erreichung eines Handlungszieles investiert werden. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist demnach eine günstige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium wie auch für die spätere berufliche Performanz. Für Quer- und Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf argumentiert Weinmann-Lutz, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geradezu als Voraussetzung für die Entscheidung für einen mit hohen Barrieren versehenen Berufswechsel verstanden werden kann (vgl. Weinmann-Lutz 2006, 187). Selbstwirksamkeit kann einerseits als genereller Optimismus die eigenen Fähigkeiten betreffend verstanden werden (Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung). Allerdings sind die Kompetenzüberzeugungen einer Person nicht für alle Handlungsfelder identisch. Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich daher auch bereichsspezifisch formulieren, etwa als Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, die die Überzeugung von (angehenden) Lehrpersonen erfasst, die beruflichen Anforderungen kompetent erfüllen zu können (Schmitz/Schwarzer 2000, 22).

Messung

Um den Befragungsumfang gering zu halten wurde die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung mit der Kurzskala ASKU (Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala; Beierlein et al. 2012) gemessen. Diese Kurzskala basiert auf einem 10 Items umfassenden Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) und besteht aus nur drei Items. Beierlein et al. (2012) berichten von akzeptablen Reliabilitätsverlusten bei Einsatz der Kurzskala. In der QUER-Studie liegt die Reliabilität im befriedigenden Bereich ($\alpha=,776$). Die für den Lehrerberuf spezifizierte Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der eindimensionalen Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) erhoben (Reliabilität, $\alpha=,801$). Von zehn Items wurden zwei nicht verwendet, da sie im Zusammenhang mit der Erhebungssituation im QUER-Programm nicht sinnvoll waren. Reliabilitätsanalyse und explorative Faktorenanalyse legen den Ausschluss eines weiteren Items nahe.

Befunde

QUER-Teilnehmende haben im Durchschnitt eine deutlich höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (s. Tabelle 8), sind also ausgesprochen optimistisch, was ihre Kompetenz sowie ihre Fähigkeit zur Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten betrifft. Dies spricht für die These von Weinmann-Lutz (2006, 187), dass es eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung voraussetzt, die Herausforderung eines Berufswechsels mit den damit verbundenen Problemen und Anstrengungen anzunehmen. Der allgemeine Optimis-

mus den eigenen Fähigkeiten gegenüber schlägt sich jedoch nicht in höheren kontextspezifischen Kompetenzerwartungen nieder. In der eindimensional erhobenen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragungsgruppen. Sowohl QUER-Teilnehmende als auch Regelstudierende äußern sich eher zuversichtlich, was ihren Erfolg im Lehrerberuf angeht (s. Tabelle 8).

Tabelle 8 – Allgemeine und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

	QUER-Teilnehmende			Reguläre Studierende			U p*
	n	M	SD	n	M	SD	
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	39	2,2	0,9	450	2,7	0,9	,000
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	39	2,7	0,9	439	2,7	0,7	n.s.

Skala: 1=trifft voll und ganz zu, 7=trifft überhaupt nicht zu

*Mann-Whitney U-Test, Signifikanz (n.s.=nicht signifikant, $p>0,05$)

Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzselbsteinschätzung)

Forschungsstand

Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzselbsteinschätzungen spielten in der Diskussion um die Wirksamkeit der Lehrerbildung in Anschluss an Osers Formulierung professioneller Standards für den Lehrerberuf (Oser 2001) eine zentrale Rolle. Obwohl Selbsteinschätzungen aufgrund der Fortschritte bei der Entwicklung objektiver Messinstrumente ihre Bedeutung für die Kompetenzmessung weitgehend verloren haben, behalten sie ihre Berechtigung im Instrumentenkasten der Lehrerbildungsforschung, wenn man sie als das betrachtet, was sie sind: Überzeugungen zum persönlichen Kompetenzstand (vgl. Cramer 2010, 85), die nicht zwingend objektiv zutreffend sind, aber durchaus Wirkung entfalten können – etwa für die Lernbereitschaft im Lehramtsstudium. Um diesen Fragen nachzugehen, soll im Folgenden die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung anhand eines weiter ausdifferenzierenden Instrumentariums betrachtet werden.

Messung

Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) legen ein Instrument zur multidimensionalen, situationsspezifischen Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung vor, das eng an den KMK-Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften orientiert ist (vgl. KMK 2005; Terhart 2000). Anhand der Daten der QUER-Studie lassen sich die fünf Dimensionen Unterrichten, Leistungsbeurteilung, Diagnostische Kompetenz, Kommunikation und Konfliktlösung, Anforderungen des Lehrerberufs jedoch nicht überzeugend reproduzieren. Faktorenanalytische Befunde legen nahe, dass die Befragten in der Einschätzung ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeit nicht stark zwischen den verschiedenen Dimensionen der Berufstätigkeit differenzieren. In den folgenden Analysen werden neben einem Index der Dimension

Unterrichten ein gemeinsamer Index aus allen restlichen Subskalen (*Weitere Tätigkeitsdimensionen*) verwendet, sowie ein Globalindex *Kontextspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit*.

Befunde

Auch bei der sehr kontextnah ausdifferenzierten multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich weder in der Dimension Unterrichtsgestaltung noch bei den weiteren Tätigkeiten ein signifikanter Unterschied zwischen QUER-Teilnehmenden und Regelstudierenden (s. Tabelle 9).

Tabelle 9 – Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Dimension	QUER-Teilnehmende			Reguläre Studierende			U p*
	n	M	SD	n	M	SD	
Unterrichtsgestaltung	38	3,3	1,2	416	3,4	1,1	n.s.
Weitere Tätigkeiten	38	3,9	1,3	386	3,9	1,3	n.s.
Globalindex: Kontextspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit	37	3,8	1,2	375	3,8	1,1	n.s.

Skala: 1=trifft voll und ganz zu, 7=trifft überhaupt nicht zu

*Mann-Whitney U-Test, Signifikanz (n.s.=nicht signifikant, $p>0,05$)

Sowohl Regelstudierende als auch QUER-Teilnehmende fühlen sich zu Beginn des Studiums im Unterrichten bereits vergleichsweise kompetent. Deutlich niedriger ist die Kompetenzerwartung in den weiteren Bereichen wie Diagnostik oder Leistungsbeurteilung (s. Tabelle 9).

Allgemeine Leistungsmotivation

Forschungsstand

Leistungsmotivation gilt als vermittelnder Faktor zwischen distalen Prädiktoren wie der Berufswahlmotivation einerseits und dem Studierverhalten sowie dem Studienerfolg andererseits. König und Herzmann identifizieren die Leistungsmotivation als wichtige Größe für die Vorhersage des Wissenszuwachses im Lehramtsstudium (vgl. 2011, 202). Dabei wird Hoffnung auf Erfolg (Annäherungsmotiv) und Furcht vor Misserfolg (Vermeidungsmotiv) unterschieden (vgl. auch König/Rothland 2013b). Wer durch Hoffnung auf Erfolg angetrieben wird, verzeichnet tendenziell einen höheren Wissenszuwachs als jemand, den die Furcht vor Misserfolg antreibt. Bei Studierenden mit intrinsischer Motivation und starker Fähigkeitsüberzeugung überwiegt das Annäherungsmotiv. Bei Studierenden mit geringer Fähigkeitsüberzeugung und extrinsischer Motivation ist dagegen das Vermeidungsmotiv stärker. Dies wirkt sich negativ auf den Wissenserwerb aus (vgl. König/Herzmann 2011, 198-202; König/Rothland 2013b, 99).

Messung

Die allgemeine Leistungsmotivation wird in der QUER-Studie mit der deutschen Übersetzung der Achievement Motives Scale (AMS) erhoben (vgl. König/Rothland 2013a). Eine explorative Faktorenanalyse legt die Unterscheidung von drei anstatt von zwei Dimensionen nahe. In den folgenden Analysen wird daher das Annäherungsmotiv in zwei Dimensionen unterteilt. Freude an Herausforderungen und schwierigen Aufgaben sowie Freude an Erfolgen und eigenen Fähigkeiten.

Befunde

In der EMW-Studie zeigte sich, dass Hoffnung auf Erfolg unter den Lehramtsstudierenden deutlich weiter verbreitet ist als Furcht vor Misserfolg (vgl. König/Rothland 2013a, 56). In der QUER-Studie ergibt sich für reguläre Studierende und QUER-Teilnehmende ein ähnliches Bild (s. Tabelle 10). Dabei ist das Erfolgsmotiv bei den QUER-Teilnehmenden besonders stark ausgeprägt. Betrachtet man das Erfolgsmotiv getrennt in zwei Subskalen, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen QUER-Teilnehmenden und Studierenden hinsichtlich der Freude an Herausforderungen und schwierigen Aufgaben, nicht aber hinsichtlich der Freude an eigenen Fähigkeiten und Erfolg.

Tabelle 10 – Allgemeine Leistungsmotivation

Skala	QUER-Teilnehmende			Reguläre Studierende			U p*
	n	M	SD	n	M	SD	
Furcht vor Misserfolg	38	4,5	1,3	451	4,2	1,1	n.s.
Hoffnung auf Erfolg	39	2,6	0,8	445	2,9	0,8	,022
Freude an Herausforderungen und Problemen	39	3,0	1,0	447	3,3	1,0	,036
Freude an eigenen Fähigkeiten und Erfolg	39	2,1	0,8	450	2,2	0,9	n.s.

Skala: 1=trifft voll und ganz zu, 7=trifft überhaupt nicht zu

*Mann-Whitney U-Test, Signifikanz (n.s.=nicht signifikant, $p>0,05$)

Da das Erfolgsmotiv positiv auf lernrelevante Verhaltensweisen wirkt (König/Rothland 2013b, 89) und damit bedeutsam für die Kompetenzentwicklung ist (ebd., 99), kann die motivationale Ausgangslage der QUER-Teilnehmenden als besonders günstig gelten. Gerade die Freude an Herausforderungen scheint angesichts der hohen Anforderungen und Belastungen, die die QUER-Teilnehmenden im Laufe des kompakten Qualifizierungsprogramms erwarteten, von Vorteil zu sein.

Vorwissen

Forschungsstand

Studienanfängerinnen und Studienanfänger für das Lehramt nehmen das Studium in der Regel mit durchaus nennenswertem relevanten Vorwissen auf (vgl. Hascher 2011, 434), das unter anderem auf eigene Lehr- und Lernerfahrungen oder andere Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten zurückgeht. Zum Vorwissen von Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrerberuf gibt es kaum systematische Befunde. Schellack (2009, 129) geht davon aus, dass die Ausbildungswege von Quer- und Seiteneinsteigenden meist zwangsläufig zu einem im Vergleich zu den Lehramtsanwärtern zunächst geringeren Wissensstand zu Unterricht und Schule führen. Diehl (2004, 184) stellt bei Quereinsteigenden und Lehramtsabsolventinnen und -absolventen im Referendariat an berufsbildenden Schulen allerdings fest, dass sich beide Gruppen trotz der unterschiedlichen Bildungsverläufe nur wenig in ihrer fachwissenschaftlichen und pädagogischen Qualifizierung unterscheiden.

Messung

Zur Erhebung des pädagogischen Unterrichtswissens wurde eine Kurzfassung des für die TEDS-M-Studie entwickelten Testinstruments eingesetzt (PUW-Test, König/Blömeke 2010). Der Test misst Wissen mit Bezug auf das Unterrichten als Kernaufgabe der Lehrertätigkeit und umfasst die Inhaltsdimensionen *Umgang mit Heterogenität*, *Strukturierung von Unterricht*, *Klassenführung*, *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung*. Dabei werden die kognitiven Dimensionen *Erinnern*, *Verstehen/Analysieren* und *Kreieren* unterschieden, das heißt, es wird sowohl deklaratives als auch handlungsnahes Wissen erhoben.⁵³ Das Testergebnis wird für den Gesamttest sowie für die einzelnen kognitiven und inhaltlichen Dimensionen als prozentualer Anteil an der maximal erreichbaren Punktzahl wiedergegeben.

Befunde

QUER-Teilnehmende beginnen die universitäre Ausbildung offenbar mit größerem relevantem Vorwissen als die regulären Lehramtsstudierenden der TU Dresden. Beim PUW-Test zu Studienbeginn schneiden die QUER-Teilnehmenden signifikant besser ab als die Lehramtsstudierenden im ersten Semester. Sie erreichen im Durchschnitt ein Drittel der Gesamtpunktzahl, während die regulären Studierenden knapp ein Viertel der möglichen Punkte erreichen (s. Tabelle 11).

⁵³ Der PUW-Test enthält 18 teils offene Fragen. Die offenen Antworten wurden anhand der Codieranweisungen (König/Blömeke, 2010) unabhängig voneinander von zwei Codierern bearbeitet. Bei einzelnen Kategorien, die eine Inter-coderreliabilität von Cronbachs Alpha $<0,8$ aufwiesen, wurden abweichende Codierungen gezielt überprüft und diskursiv festgelegt. Nach dieser Überarbeitung wiesen alle 49 Kategorien zufriedenstellende Reliabilitätswerte $>0,8$ auf (Krippendorffs Alpha mit zwei Ausnahmen $>0,7$). Die Ermittlung der Gesamtpunktzahl sowie der Punktzahlen für die verschiedenen inhaltlichen und kognitiven Dimensionen erfolgt ebenfalls aufgrund der Auswertungsanleitung von König und Blömeke (2010).

Tabelle 11 – Pädagogisches Unterrichtswissen zu Studienbeginn, erreichte Punkte in Prozent

Gruppe	n	M	SD	T-Test p
QUER-Teilnehmende	39	33,6	12,8	,000
Reguläre Studierende	458	23,6	12,1	

Der Wissensvorsprung der QUER-Teilnehmenden zeigt sich mit einer Ausnahme in allen inhaltlichen Dimensionen des Tests. Lediglich hinsichtlich des Wissens zum Umgang mit Heterogenität zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Im Inhaltsbereich *Motivierung* erzielen beide Gruppen mit Abstand die besten Ergebnisse, während das Vorwissen in den Bereichen *Strukturierung von Unterricht* und *Umgang mit Heterogenität* am geringsten ist (s. auch Abbildung 60). Da die Befragten vor Beginn des Studiums vor allem auf erfahrungsbasiertes Wissen aus eigenen Lehr- und Lernerfahrungen zurückgreifen, aber in der Regel nicht auf systematisch vermitteltes psychologisches oder didaktisches Wissen, überrascht es nicht, dass die Ergebnisse für Testelemente, die auf die Interpretation von Unterrichtssituation oder auf das Erdenken von Handlungsoptionen abzielen, besser ausfallen, als die Ergebnisse für Testaufgaben, die deklaratives Fachwissen – etwa in Form konkreter fachlicher Termini – erfordern (s. auch Abbildung 59). Den Ergebnissen des Wissenstests zufolge nehmen die QUER-Teilnehmenden das Studium neben einem Erfahrungsvorsprung also offenbar auch mit einem Wissensvorsprung auf.

Wissenszuwachs und Kompetenzentwicklung

Pädagogisches Unterrichtswissen

Forschungsstand

Lehramtsstudierende wie auch QUER-Teilnehmende sollten am Ende der universitären Ausbildung über umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen verfügen als zu Studienbeginn. Tatsächlich liegen aus mehreren Studien Belege für substantielle Zuwächse im Bereich des pädagogischen Wissens vor (z.B. König/Seifert 2012, 21; Larcher et al. 2010, 69). Der Schwerpunkt des Wissenserwerbs liegt dabei offenbar auf der Ebene deklarativen Wissens und konzeptuell-analytischer Überlegungen und weniger auf dem Erwerb handlungsnaher Kognitionen (vgl. König/Seifert 2012, 23).

Messung

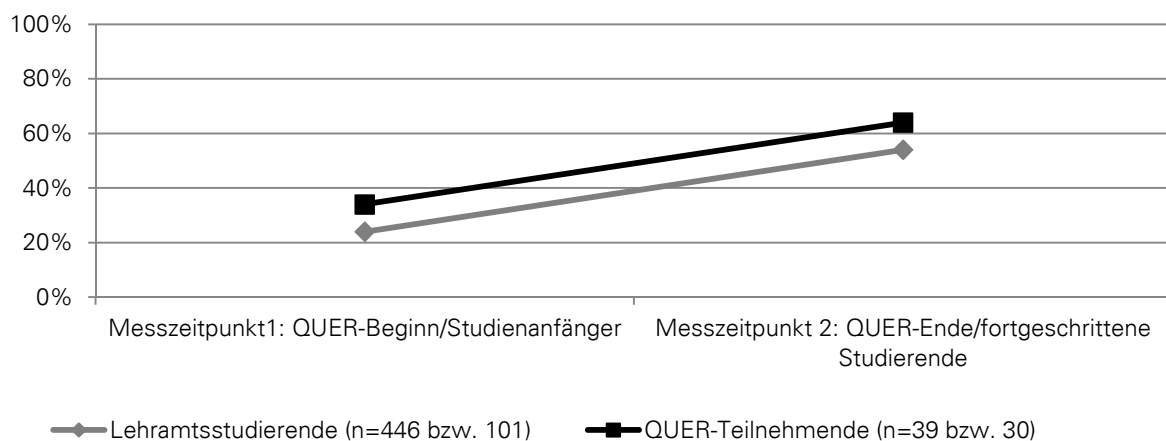
Die Testung erfolgt in der Eingangs- und der Ausgangsbefragung der QUER-Teilnehmenden mit demselben Instrument. Die Differenz zwischen den erreichten Punktzahlen beider Messungen wird als Wissenszuwachs interpretiert. Bei den Studierenden kann aufgrund des Fehlens von Längsschnittdaten kein individueller Wissenszuwachs festgestellt werden. Hier werden Querschnittsdaten der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie der fortgeschrittenen Studierenden verglichen. Wie eingangs berichtet, konnte bei der Befragung der fort-

geschrittenen Lehramtsstudierenden nur eine geringe Teilnahmequote von 14 Prozent erreicht werden, die keine fraglose Verallgemeinerung der Ergebnisse erlaubt. Es kann aber zumindest vermutet werden, dass – mit der Teilnahmemotivation einhergehend – das Leistungsniveau und der Wissensbestand derjenigen Studierenden, die sich an der Befragung beteiligten eher überdurchschnittlich als unterdurchschnittlich ist.

Befunde

Die Testergebnisse zeigen erstens, dass bei Studierenden wie bei QUER-Teilnehmenden im Verlauf des Studiums bzw. der Weiterbildung ein substanzieller Wissenszuwachs stattgefunden hat, und zweitens, dass die QUER-Teilnehmenden auch am Studienende einen Wissensvorsprung gegenüber den regulären Studierenden haben.

Abbildung 58 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs



Ein Blick auf die Teilergebnisse in den verschiedenen Dimensionen des Tests zeigt, dass nicht in allen inhaltlichen und kognitiven Dimensionen gleichermaßen hinzugelernt wurde. So ist der Wissenszuwachs in der kognitiven Dimension Erinnern deutlich größer als in den Dimensionen Verstehen/Analysieren und Kreieren. Studierende und QUER-Teilnehmende haben im Bereich des Faktenwissens – der Kenntnis von Fachtermini und pädagogischen Konzepten – das zu Studienbeginn am geringsten ausgeprägt war, am meisten hinzugelernt. Pädagogisches Verständnis und die Fähigkeit zur Interpretation von Unterrichtssituationen sowie die Fähigkeit, Handlungsoptionen für Unterrichtssituationen zu entwerfen, waren zu Studienbeginn bei Studierenden und QUER-Teilnehmenden bereits in stärkerem Ausmaß vorhanden. Auch hier hat es im Studienverlauf deutliche Steigerungen gegeben, wenn auch nicht im selben Ausmaß, wie beim Faktenwissen (s. Abbildung 58 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs). Hinsichtlich der Relationen der drei kognitiven Dimensionen unterscheiden sich Regelstudierende und QUER-Teilnehmende nicht.

Zu Beginn des Studiums bzw. des QUER-Programms zeigte sich, dass das Vorwissen zu den Themen *Umgang mit Heterogenität* und *Strukturierung von Unterricht* am geringsten

ist. Am besten fielen die Testergebnisse bei Studierenden wie Quereinsteigenden zum Themenbereich *Motivieren* aus, in dem vermutlich in größerem Umfang Alltagswissen aus nichtschulischen Kontexten herangezogen werden konnte. Stellt man dem Vorwissen die Testergebnisse vom Studien- bzw. Weiterbildungsende gegenüber, erkennt man, dass gerade in den Bereichen *Umgang mit Heterogenität* und *Strukturierung von Unterricht*, in denen geringes Vorwissen vorlag, ein großer Wissenszuwachs stattgefunden hat. In den Themenbereichen *Klassenführung*, *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung*, in denen das Vorwissen relativ umfangreich war, haben die QUER-Teilnehmenden nur vergleichsweise wenig hinzugelern. Dies ist insofern plausibel, dass alle drei Aspekte in der universitären Phase der Lehrerbildung nicht im Mittelpunkt stehen, sondern im Vorbereitungsdienst an Bedeutung gewinnen. Die Ergebnisprofile zeigen, dass Regelstudierende und QUER-Teilnehmende in den fünf Inhaltsdimensionen trotz nahezu identischen Inputs im Studienverlauf unterschiedlich hinzulernen. Während die Regelstudierenden in den Bereichen *Klassenführung*, *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung* von einem niedrigeren Ausgangsniveau zu den QUER-Teilnehmenden aufschließen, vergrößert sich der Wissensvorsprung der QUER-Teilnehmenden in den Themenbereichen *Umgang mit Heterogenität* und *Strukturierung von Unterricht*.

Abbildung 59 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs in den kognitiven Dimensionen

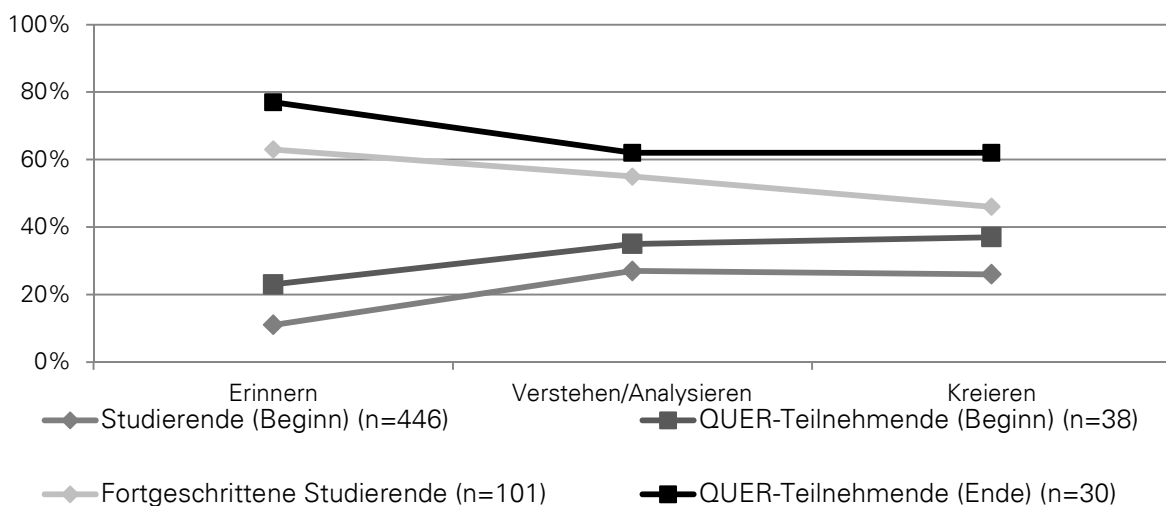
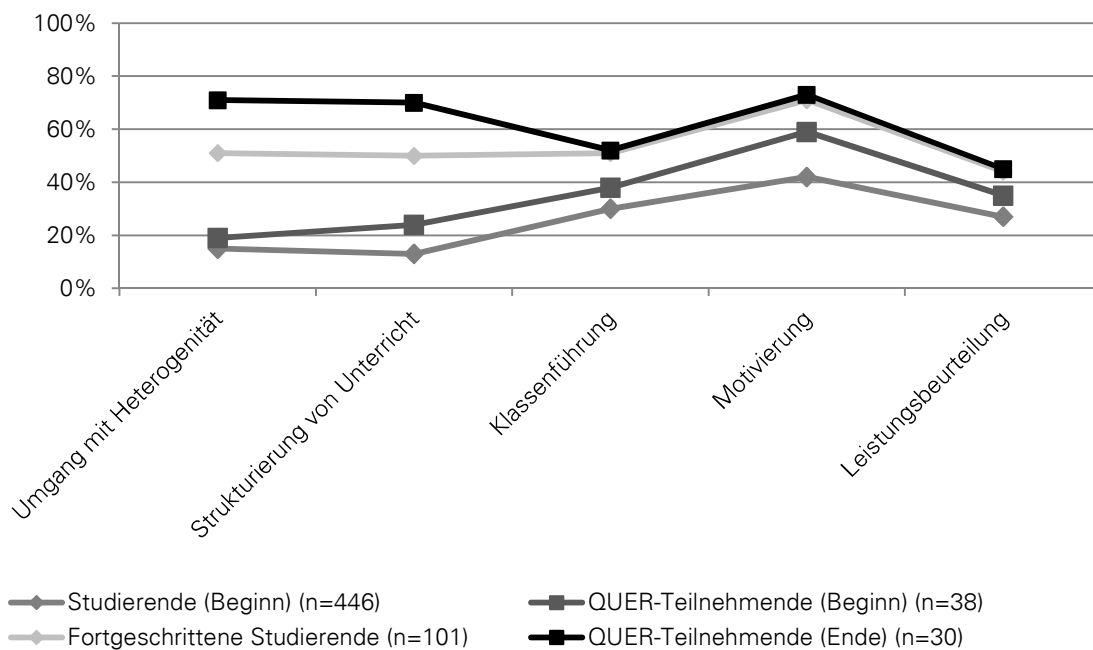


Abbildung 60 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs in den Inhaltsdimensionen

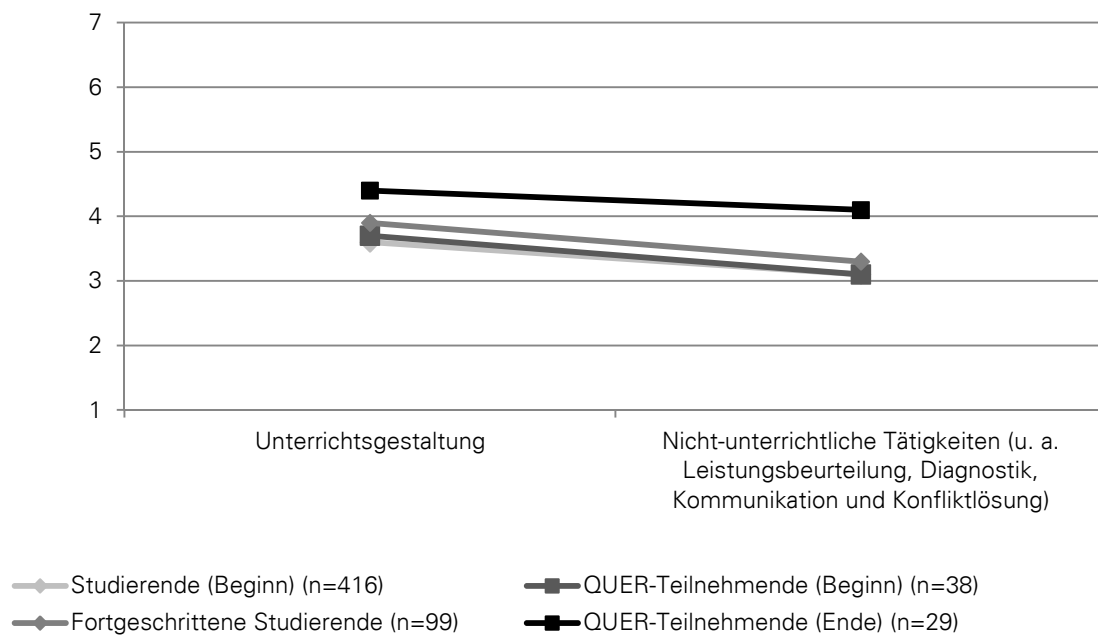


Kompetenzselbsteinschätzung

Der Messung des pädagogischen Fachwissens, als einer Kompetenzfacette der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, kann man die subjektive Kompetenzselbsteinschätzung der QUER-Teilnehmenden und Regelstudierenden gegenüberstellen. Die multidimensionale, kontextspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung wurde zu beiden Messzeitpunkten erhoben wurde. Auf diese Weise sind Unterschiede in der Kompetenzüberzeugung zu Studienbeginn und am Ende der universitären Ausbildung beschreibbar.

Zu Beginn des QUER-Programms schätzten sich die QUER-Teilnehmenden trotz umfangreicherer Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern nicht kompetenter ein als die Regelstudierenden. Am Ende der universitären Ausbildung sind die QUER-Absolventen jedoch besonders optimistisch bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten (s. Abbildung 58). Während die subjektiven Kompetenzerwartungen der fortgeschrittenen Studierenden sich nicht wesentlich von den Kompetenzerwartungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger unterscheiden, schätzen die QUER-Teilnehmenden ihre berufsbezogenen Fähigkeiten am Ende des Qualifikationsprogramms deutlich besser ein, als zu Beginn. Der objektiv ermittelte Wissenszuwachs geht demnach in der Selbstwahrnehmung der Quereinsteigenden mit einer gestiegenen Berufsbefähigung einher. Für den anstehenden Vorbereitungsdienst kann dieser Optimismus als günstige Voraussetzung gelten.

Abbildung 61 – Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung



Skala: 1=sehr geringe Kompetenz, 7=sehr hohe Kompetenz

6.6 Zwischenresümee

Die vorgestellten Befunde beschreiben die Lernvoraussetzungen der Quereinsteigenden in den Lehrerberuf im QUER-Programm der TU Dresden im Vergleich mit den regulären Lehramtsstudierenden. Trotz der sehr unterschiedlichen biografischen Situation der Quereinsteigenden unterscheidet sich die Berufswahlmotivation der QUER-Teilnehmenden nicht grundsätzlich von der Motivation der Lehramtsstudierenden im Erststudium. Vor allem zeichnen sich die QUER-Teilnehmenden *nicht*, wie dies andere Studien nahelegen, durch eine stärkere Betonung extrinsischer Motive aus. Die Entscheidung zum Berufswechsel beruht im Vergleich zur Berufswahl der Studienanfängerinnen und -anfänger auf für die Lehrertätigkeit relevanteren Vorerfahrungen. Die QUER-Teilnehmenden haben fast ausnahmslos vor Beginn des Programms Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern gesammelt, während von den Studierenden fast jeder Vierte das Studium ohne pädagogische Erfahrungen beginnt. Die QUER-Teilnehmenden zeichnen sich durch Persönlichkeitseigenschaften aus, die als besonders günstig für die Ausübung des Lehrerberufs gelten. Sie sind im Durchschnitt gewissenhafter als die Studienanfängerinnen und -anfänger und offener für Erfahrungen. Entgegen bekannten alterstypischen Trends sind sie zudem ebenso extrovertiert. Wie für Lehramtsstudierende immer wieder gezeigt wurde, halten auch die QUER-Teilnehmenden vor allem praktische Erfahrungen für relevant für die Entwicklung professioneller Kompetenz und schätzen daher am QUER-Programm in erster Linie die Praktika (was sich in der Befragung von Interessierten sowie von Direkteinsteigenden bestätigt, vgl. Kapitel 3 & 5.3). Die QUER-Teilnehmenden unterscheiden sich von den regulären Studierenden im Detail unter

anderem dadurch, dass sie dem fachdidaktischen Studium häufig große Bedeutung beimessen. Möglicherweise ist den Quereinsteigenden bewusst, dass sie die Expertise, die sie im fachwissenschaftlichen Bereich haben, durch fachdidaktisches Wissen ergänzen müssen, um unterrichten zu können. Die Ergebnisse des Tests zum Pädagogischen Unterrichtswissen (PUW-Test) zu Beginn des Qualifikationsprogramms deuten darauf hin, dass QUER-Teilnehmende die Ausbildung mit etwas größerem relevantem Vorwissen beginnen als Regelstudierende. Die QUER-Teilnehmenden erreichen in nahezu allen inhaltlichen Bereichen signifikant bessere Ergebnisse. Trotz des umfangreicheren Vorwissens und der größeren Erfahrung mit pädagogischen Tätigkeiten beginnen die Quereinsteigenden die Qualifikation für den Lehrerberuf nicht in der Überzeugung, die erforderlichen Kompetenzen aufgrund ihrer Vorerfahrungen bereits zu besitzen. Die QUER-Teilnehmenden schätzen ihre Kompetenzen in den verschiedenen konkreten Aufgabenbereichen des Lehrerberufs nicht höher ein als die regulären Lehramtsstudierenden.

In der Zusammenschau aller erhobenen Eingangsmerkmale fallen die Unterschiede zwischen QUER-Teilnehmenden und regulären Lehramtsstudierenden geringer aus, als man auf den ersten Blick, aufgrund der in den meisten Fällen gänzlich unterschiedlichen bildungs-, berufs- und familienbiografischen Situationen, hätte erwarten können. Einige Besonderheiten und signifikante Unterschiede finden sich vor allem im Detail. Insgesamt zeichnen sich die QUER-Teilnehmenden durch ausgesprochen günstige kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen aus.

Der durchschnittliche Wissensvorsprung, den die QUER-Teilnehmenden zu Beginn der universitären Ausbildung den Testergebnissen zufolge gegenüber den Studienanfängerinnen und -anfängern der regulären Lehramtsstudiengänge aufweisen, bleibt bis zum Ende der Weiterbildung erhalten. Besonders groß ist der Wissenszuwachs bei Quereinsteigenden wie Studierenden beim deklarativen pädagogischen Fachwissen (Kenntnis von Konzepten und Fachtermini). Aber auch bei stärker handlungsorientiertem Wissen zeigten sich Zuwächse. Die Quereinsteigenden begannen die Qualifizierung für den Lehrerberuf mit sehr geringen Vorstellungen davon, wie Unterricht gestaltet werden kann und welche Möglichkeiten bestehen, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umzugehen. In diesen Bereichen war der Kompetenzgewinn durch das QUER-Programm besonders groß. Die QUER-Absolventinnen und -Absolventen sind so zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wesentlich besser in der Lage, eigenen Unterricht zu halten, als es bei einem Einstieg in den Schuldienst oder das Referendariat ohne vorherige universitäre Qualifizierung der Fall gewesen wäre. Dieser Lernerfolg spiegelt sich auch in den subjektiven Kompetenzerwartungen der Quereinsteigenden wider, die sich nach Abschluss des Qualifikationsprogramms als deutlich kompetenter einschätzen als zu Beginn, als sie genauso wenig wie die regulären Studienanfänger in der Lage fühlten, die verschiedenen Aufgaben des Lehrerberufs auszuüben.

Angesichts der beschriebenen günstigen Lernvoraussetzungen und des beobachteten Studienerfolgs der untersuchten Quereinsteigenden erscheint das QUER-Programm ein vielversprechender Weg zur Rekrutierung und Ausbildung von Lehrkräften in Mangelfächern und Mangellehrämtern zu sein. Dieses positive Fazit hebt sich deutlich von anderen Stimmen ab,

die das Potenzial des Quereinstiegs weit kritischer sehen. Lamprecht (2011, 198-199) beispielsweise sieht durch die Befunde einer Studie zu den Lernvoraussetzungen von Physikreferendarinnen und -referendaren die Gefahr der Entprofessionalisierung des Lehrerberufs durch den Quereinstieg bestätigt und führt dazu unter anderem die problematische, weil extrinsisch geprägte, Motivlage der Quereinsteigenden an. Diese Kritik kann durch die Erfahrungen des QUER-Projektes und die berichteten Ergebnisse nicht bestätigt werden.

Dass die Lernvoraussetzungen der QUER-Teilnehmenden im Durchschnitt ausgesprochen günstig sind, bedeutet nicht, dass diese Personen bereits über Kompetenzen verfügen, die es nahelegen, auf Teile der regulären Lehrerbildung zu verzichten. Das umfangreiche Vorwissen und die einschlägigen Vorerfahrungen sowie die Erfahrungen eines abgeschlossenen wissenschaftlichen Studiums rechtfertigen es allenfalls, die Inhalte der universitären Lehrerbildung in leicht komprimierter und verdichteter Form zu mitteln.

Je nachdem, wie ein Quer- oder Seiteneinstiegsprogramm konkret ausgestaltet ist, werden andere Personengruppen angesprochen (vgl. Kapitel 5). Mit den Zugangsvoraussetzungen, den Unterrichtsfächern und Schulformen sowie den finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Programme dürften auch die Eingangsmerkmale der Interessierten und Teilnehmenden variieren. Die Befunde aus dem QUER-Projekt sind daher nicht ohne weiteres verallgemeinerbar und auf andere Quer- und Seiteneinsteigende übertragbar.

7. Die Sicht der Lehrenden: Befragung der Lehrenden zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des QUER-Programms

7.1 Datenerhebung und Erkenntnisinteresse

Ziel der umfangreichen Begleitforschung war es unter anderen, die Erprobung des QUER-Qualifikationsprogramms aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln zu beobachten und umfassend zu beschreiben, um Faktoren für die Wirksamkeit des Programms im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen zu identifizieren. Es wurde versucht, möglichst viele Perspektiven der am Programm Beteiligten einzubeziehen (vgl. Kapitel 5, 6 & 8). So war es von großem Interesse, die Sicht derjenigen zu erfassen, die Lehrveranstaltungen im Rahmen des QUER-Programms durchführten und damit unmittelbar an den konkreten Lehr-Lern-Prozessen beteiligt waren. In einer standardisierten Online-Befragung wurden alle Lehrenden, die vom Sommersemester 2013 bis zum Sommersemester 2014 Lehrveranstaltungen im Rahmen des QUER-Programms hielten, zu ihren Erfahrungen mit den QUER-Teilnehmenden befragt.⁵⁴

Das Erkenntnisinteresse der Befragung bezog sich auf folgende Aspekte:

1. Wie werden die QUER-Teilnehmenden im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, ihres Studienverhalten und ihres Auftretens wahrgenommen und bewertet?⁵⁵
2. Zeigen sich Unterschiede in den Bewertungen zwischen den verschiedenen Bereichen (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Grundschuldidaktik)?
3. Zeigen sich Unterschiede in den Bewertungen zwischen den verschiedenen Schularten?
4. Wo sehen die Lehrenden zentrale Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten des Qualifikationsprogramms?

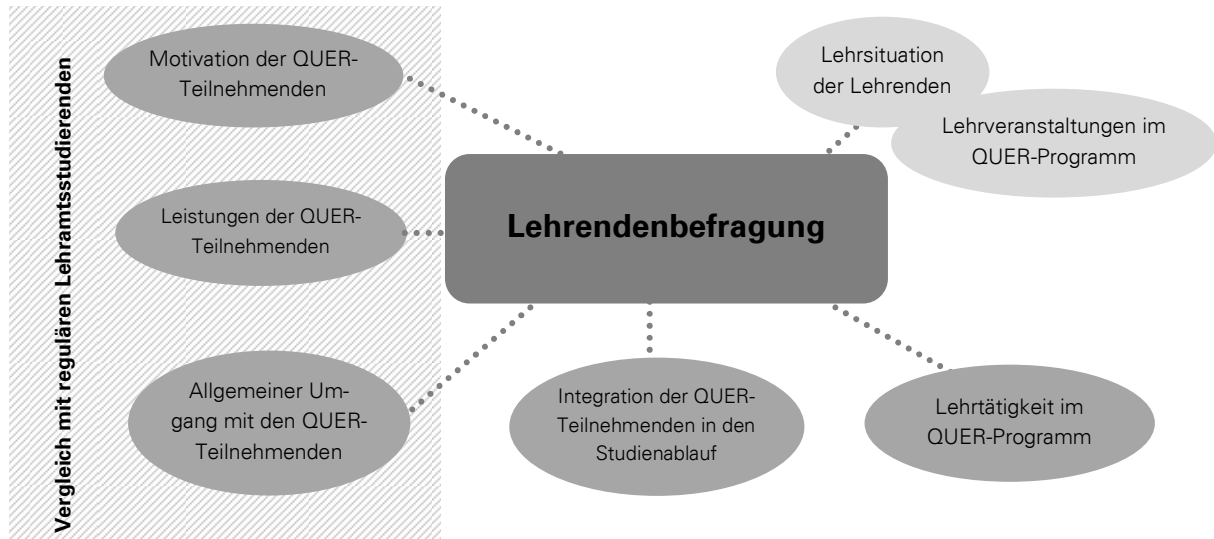
Der standardisierte Onlinefragebogen enthielt Fragen zu den Leistungen und zur Motivation der QUER-Teilnehmenden, zum allgemeinen Umgang mit den QUER-Teilnehmenden und deren Integration in den Studienablauf sowie zur Lehrtätigkeit der Dozentinnen und Dozen-

⁵⁴ Vgl. zum Erhebungsinstrument Anhang II.3.

⁵⁵ Lehrende, die hauptsächlich Lehramtsstudierende unterrichten, sowie Lehrerinnen und Lehrer, die regelmäßig Schulpraktische Studien betreuen, wurden um eine vergleichende Bewertung der QUER-Teilnehmenden mit den regulären Lehramtsstudierenden gebeten. Bei Lehrveranstaltungen des regulären Lehramtsstudiums, die für die QUER-Teilnehmenden geöffnet waren, konnte ein direkter Vergleich beider Gruppen erfolgen. Lehrende die im Rahmen des Qualifikationsprogramms in ihren Lehrveranstaltungen ausschließlich QUER-Teilnehmende unterrichteten, war es in der Regel möglich aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen einen Vergleich zu ziehen. Dies wurde bei der Filterführung im Fragebogen jeweils berücksichtigt und generierte diesen Vorgaben entsprechende Antworten. Es wird daher in den jeweiligen Tabellen auf erneute, gesonderte Verweise verzichtet.

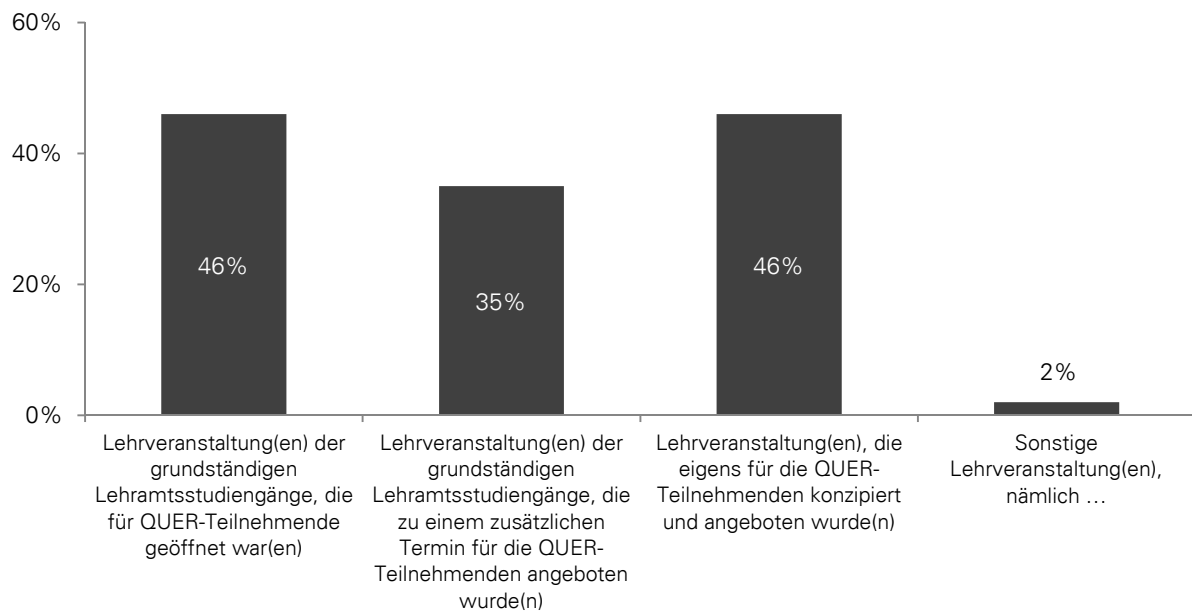
ten im Qualifikationsprogramm. Durch offene Antworten erhielten die Lehrenden zusätzlich die Möglichkeit weiterführende Anmerkungen und Kritik vorzunehmen. Zum Ende des Sommersemesters 2014 erhielten insgesamt 62 Lehrende eine Einladung, an der Befragung teilzunehmen. Es konnte eine hohe Rücklaufquote von 79 Prozent (n=49) erreicht werden.

Abbildung 62 – Übersicht der Themen in der Lehrendenbefragung



Die meisten Lehrenden, die an der Befragung teilnahmen (81 Prozent), unterrichten auch außerhalb des QUER-Programms hauptsächlich Lehramtsstudierende oder betreuen diese im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Dadurch war es der Mehrheit der Befragten möglich, Vergleiche zwischen den QUER-Teilnehmenden und den Lehramtsstudierenden zu ziehen. Je nachdem, ob die Lehrenden Lehrveranstaltungen der grundständigen Lehramtsstudiengänge anboten, die für die Quer-Teilnehmenden geöffnet waren, oder Lehrveranstaltungen, die exklusiv für die QUER-Teilnehmenden angeboten wurden, konnten sie zu den verschiedenen Themenbereichen in verschiedenem Maße Auskunft geben (vgl. Abbildung 63 – Zielgruppe der Lehrveranstaltungen (Mehrfachantworten), n=46). Erhoben wurden zudem das Fachgebiet der Lehrenden (Bildungswissenschaften/Psychologie, Didaktik/Fachdidaktik, Grundschuldidaktik) und für welche Schulart die Lehrveranstaltungen angeboten wurden.

Abbildung 63 – Zielgruppe der Lehrveranstaltungen (Mehrfachantworten), n=46



7.2 Die QUER-Teilnehmenden aus der Sicht der Lehrenden – Ergebnisse

Studienleistungen

Studienerfolg wird meist anhand der Qualität und Quantität der erfolgreichen Abschlüsse und Prüfungsleistungen innerhalb eines Studiengangs gemessen. Wie in den vorherigen Kapiteln bereits dargelegt, erzielte das QUER-Programm eine hohe Abschlussquote von 85 Prozent und eine deutliche Kompetenzentwicklung hinsichtlich des pädagogischen Unterrichtswissens (vgl. Kapitel 6). Da sich die Studien- und Prüfungsleistungen im QUER-Programm nicht in jedem Fall mit denen der regulären Studierenden deckten, stellen die Noten der Prüfungsleistungen keinen geeigneten Maßstab für den Vergleich von QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden dar. Stattdessen wurden die Einschätzungen der Lehrenden zur Leistungsfähigkeit und Qualität der Studienleistungen beider Gruppen herangezogen.

Die QUER-Teilnehmenden wurden hinsichtlich ihres Leistungsstandes zunächst als deutlich heterogener als die Lehramtsstudierenden eingeschätzt, was durch ihre sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiografien zu erklären ist. Dies erschwerte es den Lehrenden, generalisierende Aussagen über die Gruppe zu treffen, dennoch lassen sich einige Tendenzen festhalten. Ein großer Teil der Lehrenden (46 Prozent) bescheinigte den Lehramtsstudierenden insgesamt mehr relevantes Vorwissen. Nur 23 Prozent der Befragten sahen die Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Vorwissens im Vorteil. Auch bei der Frage, wem in didaktischen Veranstaltungen häufiger fachliches Grundlagenwissen fehlte, sah die Mehrheit (58 Prozent) eindeutig bei den QUER-Teilnehmenden ein höheres Defizit. Vor allem von Leh-

renden der Fachdidaktiken kam zahlreiche Kritik über mangelhaftes fachliches Grundlagenwissen der QUER-Teilnehmenden, vor allem im Zweitfach.

„Die Studierenden im QUER-Projekt haben unterschiedliche Vorkenntnisse [...]. Diese Studierenden müssen sich erst einmal die fachlichen Hintergründe im Selbststudium erarbeiten, ehe sie diese fachdidaktisch für den Unterricht aufbereiten können. [...] Teilweise müssen die fachlichen Hintergründe erst besprochen werden, ehe man sie fachdidaktisch umsetzen kann. Man kommt als Lehrender somit viel langsamer voran, als bei den normalen Lehramtsstudierenden.“

Nach Aussagen der Lehrenden weist das fachwissenschaftliche Wissen der QUER-Teilnehmenden im studierten Unterrichtsfach häufig Lücken auf. Angesichts des sehr vollen Stundenplans und der hohen Dichte an Studien- und Prüfungsleistungen war es kaum zu bewerkstelligen, fehlendes Fachwissen während des QUER-Programms nachzuholen. Berücksichtigt man nur die Einschätzungen der Lehrenden im Bereich der Grundschuldidaktik zum Vor- und Grundlagenwissen der QUER-Teilnehmenden, so zeigt sich dagegen ein auffällig positives Bild: Den QUER-Teilnehmenden dieser Gruppe wurde mehr relevantes Vorwissen zugeschrieben als den regulären Studierenden. Bei letzteren wird zudem häufiger ein Defizit an fachlichem Grundlagenwissen beobachtet. Lehrende der Bildungswissenschaften sahen in Bezug auf das relevante Vorwissen keine Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und QUER-Teilnehmenden.

Es konnte also durch die Befragung der Lehrenden die Fachdidaktik als ein Bereich identifiziert werden, in dem die Eingliederung der QUER-Teilnehmenden in den regulären Studienbetrieb unter Umständen problematisch ist bzw. in dem zusätzliche Veranstaltungen und/oder eine individuelle Beratung der Teilnehmenden zu ihrem Leistungsstand und zu Möglichkeiten der Aufarbeitung dieser Defizite nötig wären. Dies betrifft vor allem die Programmlinien für das Mittelschul- und Gymnasiallehramt, nicht aber die Qualifikation für die Grundschule.

Im Einzelnen berichten die Lehrenden aus den Fachdidaktiken, dass die QUER-Teilnehmenden theoretische Lerninhalte einerseits besser in praktische Anwendungsbeispiele umsetzen können, dass sie aber andererseits bisweilen auch Schwierigkeiten haben, fachliches Wissen und Lerninhalte didaktisch für die Zielgruppe adäquat aufzubereiten und in seiner Komplexität zu reduzieren.

„Mitunter scheint die fachliche Reduktion sehr schwer zu fallen. Einige QUER-Teilnehmer neigen dazu, viel Stoff zu schütten.“

„Die QUER-Teilnehmenden streben oft komplexere Lösungen an, als die Aufgabenstellung erfordert. Es fällt ihnen schwer, Dinge vereinfacht und pragmatisch anzugehen [...].“

Besonders positiv fielen die QUER-Teilnehmenden aufgrund ihrer Arbeitsweise auf. Ein Großteil der Lehrenden bestätigte, dass die QUER-Teilnehmenden effektiver (37 Prozent) und selbstständiger (39 Prozent) arbeiteten. Auch hier dürften sich die bisherigen Ausbildungs- und Berufserfahrungen positiv ausgewirkt haben. Ebenso mag das zeitlich verdichtete Qualifikationsprogramm der Effektivität der Arbeitsweise zuträglich gewesen sein. Die ausgeprägten Berufs- und Lebenserfahrungen der QUER-Teilnehmenden wurden besonders in den offenen Antworten positiv erwähnt, da sie sich sehr fruchtbar auf die Lehrveranstaltungen auswirkten. So traten die QUER-Teilnehmenden sehr engagiert und zielstrebig auf, brachten sich mit mehr Diskussionsbeiträgen und einer aktiveren Mitarbeit in die Lehrveranstaltungen ein und stellten im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden häufiger weiterführende und praxisrelevante Fragen. Diese Befunde können zur Erklärung dafür herangezogen werden, dass die QUER-Teilnehmenden insgesamt trotz der festgestellten Defizite in ihren Leistungen nicht signifikant schlechter abschnitten als Lehramtsstudierende.

Kritisch wurden die ausgeprägten Überzeugungen zur Unterrichtsgestaltung gesehen, welche besonders bei QUER-Teilnehmenden im Grundschullehramt vorhanden waren. Die Lehrenden kritisierten, dass die QUER-Teilnehmenden häufig bereits über feste Vorstellungen und Meinungen den Schulunterricht betreffend verfügten. Den QUER-Teilnehmenden fiel es daher oft schwer, didaktische Aufgabenstellungen objektiv und unvoreingenommen zu bearbeiten oder sich auf wissenschaftliche Grundlagen einzulassen beziehungsweise sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Dies erschwerte wiederum eine wissenschaftliche Herangehensweise bei der Unterrichtsgestaltung.

„In Diskussionen bildeten sich schnell Koalitionen, und es war zum Teil nicht möglich, falsche und weit verbreitete Ansichten in der Gruppe zu zerstören, um sie durch echtes Wissen zu ersetzen [...]“

Hier bestätigen sich Forschungsbefunde, dass vor dem Studium erworbene Überzeugungen sehr stabil sind und sich als Lernhindernis erweisen können. Deutlich wird auch, dass sich die QUER-Teilnehmenden intensiv mit bildungswissenschaftlichen und didaktischen Lerninhalten und Theorien auseinandersetzen müssen, damit subjektiven Alltagstheorien nicht unreflektiert in den angestrebten Lehrerberuf und in die Unterrichtsgestaltung übernommen werden.

Die QUER-Teilnehmenden fielen den meisten Lehrenden durch ihre hohe Eigenmotivation und ihr Bestreben, gute Ergebnisse und Noten zu erzielen und viel für die spätere Berufspraxis mitzunehmen, positiv auf.

„Bei den QUER-Teilnehmern war eine hohe Eigenmotivation zum Arbeiten vorhanden, obwohl die Veranstaltungen zum Teil sehr spät lagen. Über etwaige Prüfungsleistungen oder zusätzliche Aufgaben wurde nicht diskutiert. Sie waren immer gut vorbereitet und hatten viele Fragen.“

Die deutliche Mehrheit der Lehrenden nahm die QUER-Teilnehmenden vor allem durch ihre höhere Diskussionsbereitschaft und aktivere Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen wahr. Darüber hinaus zeigten sich die QUER-Teilnehmenden im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden im Durchschnitt interessierter an den Inhalten der Lehrveranstaltungen und leistungsbereiter. In den offenen Antworten merkten die Lehrenden zudem an, dass die QUER-Teilnehmenden gegenüber den Lehramtsstudierenden klarere Erwartungen an die Inhalte der Lehrveranstaltungen hatten und vergleichsweise stärker ergebnisorientiert und zeitlich effizienter arbeiteten. Als einen wesentlichen Grund hierfür, wie auch generell für die hohe Motivation, sahen die Lehrenden die Berufserfahrungen der Teilnehmenden.

Abbildung 64 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende

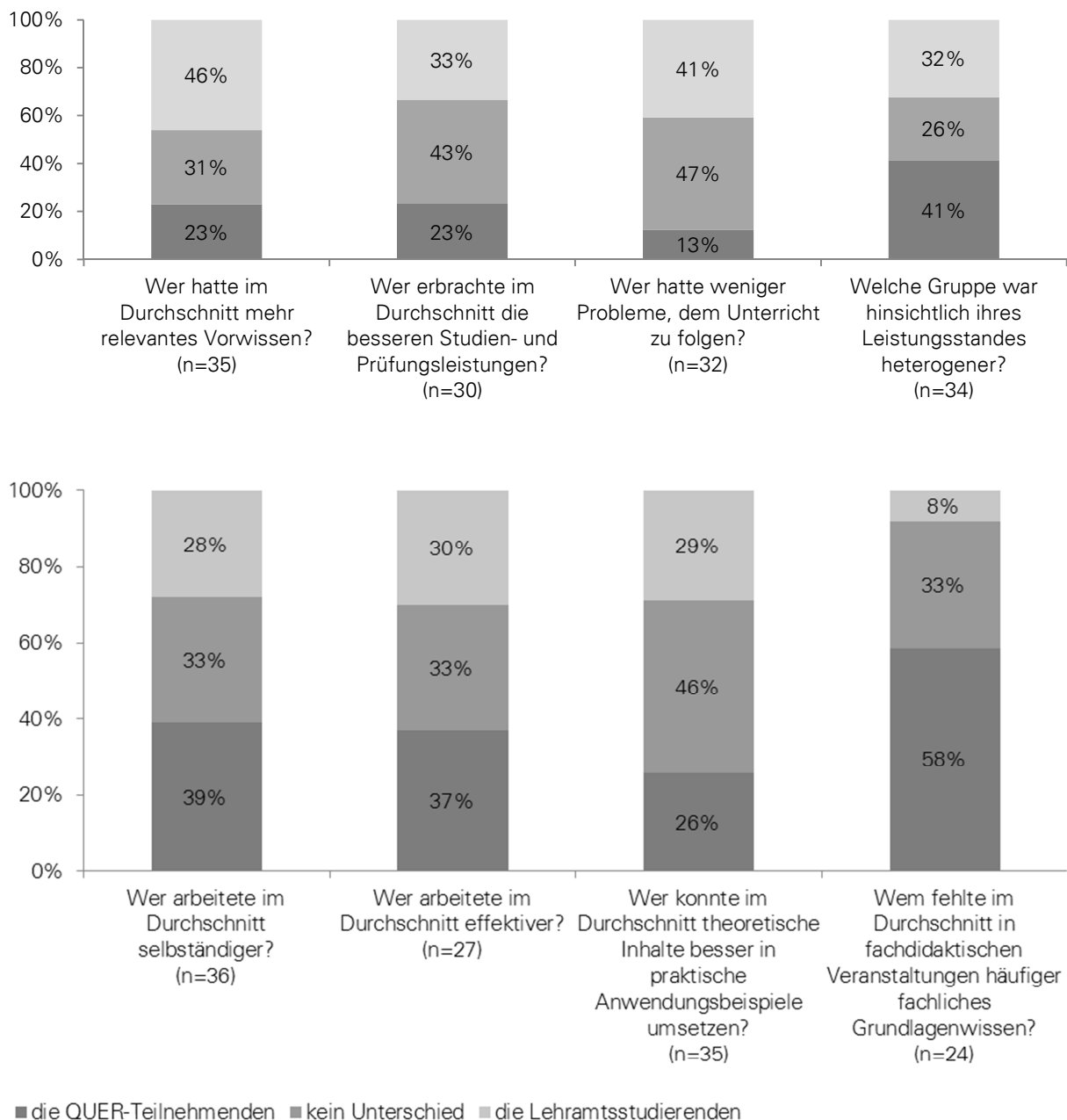


Tabelle 12 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende – Fachgebiete

	Bildungswissenschaften/ Psychologie		Grundschuldidaktik		Fachdidaktik	
	n	M	n	M	n	M
Wer hatte im Durchschnitt mehr relevantes Vorwissen?	7	3,3	8	2,9	22	3,6
Wer erbrachte im Durchschnitt die besseren Studien- und Prüfungsleistungen?	6	2,5	6	2,0	19	3,7
Wer hatte weniger Probleme, dem Unterricht zu folgen?	9	3,2	5	2,0	20	3,9
Welche Gruppe war hinsichtlich ihres Leistungsstandes heterogener?	9	2,4	8	2,9	20	2,9
Wer arbeitete im Durchschnitt selbstständiger?	8	2,3	8	2,1	22	3,1
Wer arbeitete im Durchschnitt effektiver?	7	2,1	6	2,0	17	3,2
Wer konnte im Durchschnitt theoretische Inhalte besser in praktische Anwendungsbeispiele umsetzen?	8	2,4	8	3,0	21	3,2
Wem fehlte im Durchschnitt in fachdidaktischen Veranstaltungen häufiger fachliches Grundlagenwissen? ⁵⁶	1	3,0	5	3,4	20	1,9

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“⁵⁷)

Tabelle 13 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende – Schularten

	Grundschule		Mittelschule/ Gymnasium	
	N	M	N	M
Wer hatte im Durchschnitt mehr relevantes Vorwissen?	17	2,9	20	3,8
Wer erbrachte im Durchschnitt die besseren Studien- und Prüfungsleistungen?	14	2,6	17	3,7
Wer hatte weniger Probleme, dem Unterricht zu folgen?	13	3,0	22	3,8
Welche Gruppe war hinsichtlich ihres Leistungsstandes heterogener?	17	2,8	20	3,1
Wer arbeitete im Durchschnitt selbstständiger?	17	2,6	22	3,0
Wer arbeitete im Durchschnitt effektiver?	13	2,46	17	3,12
Wer konnte im Durchschnitt theoretische Inhalte besser in praktische Anwendungsbeispiele umsetzen?	17	3,4	20	2,8
Wem fehlte im Durchschnitt in fachdidaktischen Veranstaltungen häufiger fachliches Grundlagenwissen?	8	2,8	16	1,8

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

⁵⁶ Die Bewertung dieses Items war nur möglich, wenn Lehrveranstaltungen im Bereich der Grundschuldidaktik und Fachdidaktik angeboten wurden.

⁵⁷ Es waren nur die beiden Pole der insgesamt fünfstufigen Skala benannt, durch die die Befragten ihre Antwort abstufen konnten. Eine „3“ bedeutete demnach kein festzustellender Unterschied zwischen QUER-Teilnehmenden und den Lehramtsstudierenden der grundständigen Studiengänge.

Motivation

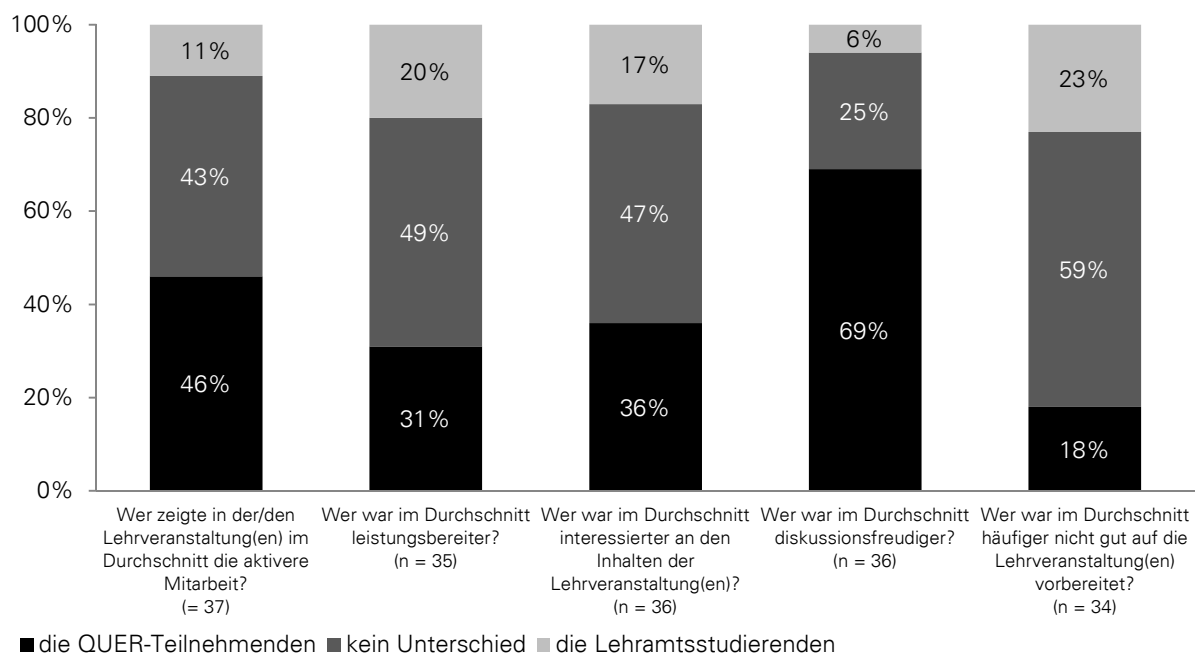
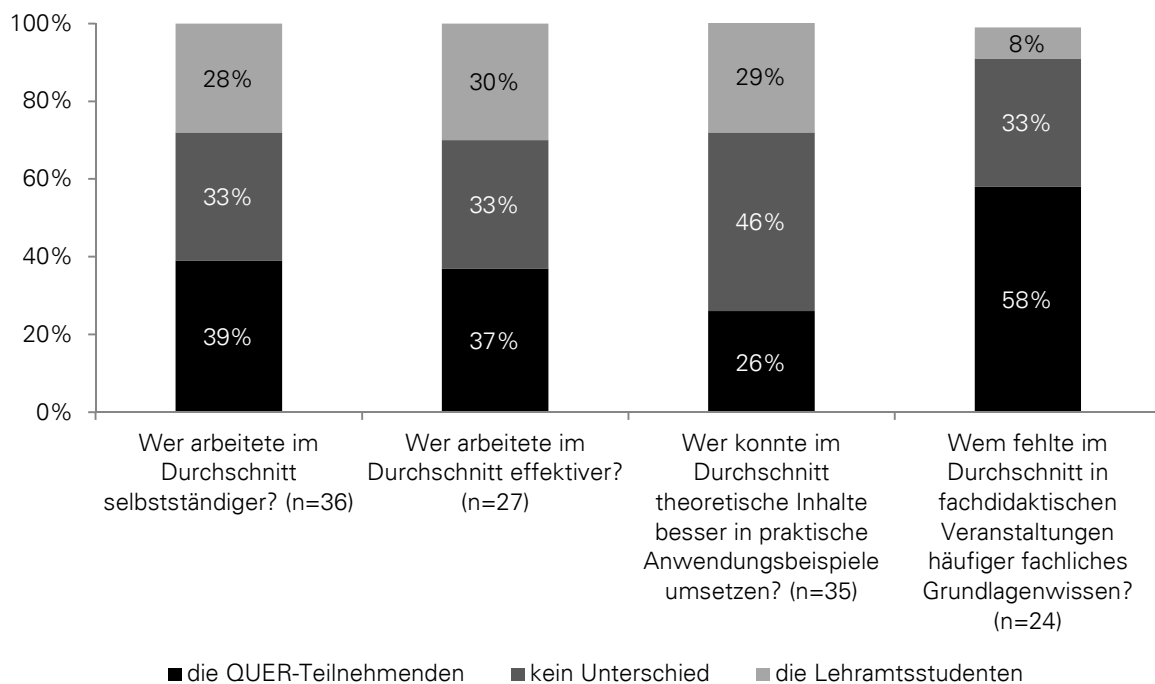
„Die Teilnehmer wissen, mit welchen Anforderungen die bisherige Berufstätigkeit verbunden war, und schätzen es, sich an der Universität weiterbilden zu können. Zugleich ist das QUER-Programm sehr zeitintensiv, so dass sie zielgerichtet auf die neue Aufgabe als Lehrer zusteuern müssen. Die Teilnehmer sind sich bewusst, dass dies nur mit hoher Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu leisten ist.“

„Aufgrund der Lebenserfahrung wurden die theoretischen Inhalte intensiv mit der Praxis verglichen und kritisch hinterfragt.“

QUER-Teilnehmende wie auch Lehramtsstudierende waren gleichermaßen auf die Lehrveranstaltungen vorbereitet. Eine gute Vorbereitung der QUER-Teilnehmenden auf die Lehrveranstaltungen wurde in den offenen Antworten besonders von den Lehrenden im Bereich der Grundschule und Grundschuldidaktik hervorgehoben. Und auch bezüglich der anderen erfragten Merkmale (aktive Mitarbeit, Leistungsbereitschaft, Interesse an den Inhalten der Lehrveranstaltungen, Diskussionsfreude) fielen die Bewertungen der Lehrenden in der Grundschuldidaktik noch positiver zugunsten der QUER-Teilnehmenden aus, als die Einschätzungen aller Lehrenden.

Nicht alle Lehrende teilten das Bild der durchweg hoch motivierten QUER-Teilnehmenden. Vor allem Lehrende der Fachdidaktik und in den Schularten der Sekundarstufe verwiesen eher auf das heterogene Motivationsverhalten innerhalb der Gruppe. Kritisiert wurde darüber hinaus die hohe Arbeitsbelastung der QUER-Teilnehmenden, welche sich teils negativ auswirkten. Abgabetermine von Prüfungsleistungen konnten unter Umständen nicht eingehalten werden und Lehrinhalte über die Lehrveranstaltung hinaus nicht vertieft werden.

Abbildung 65 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende⁵⁸



⁵⁸ Filterführung: Bewertung QUER-Teilnehmende im Vergleich mit regulären Lehramtsstudierenden nur durch Lehrende möglich, die regelmäßig oder sporadisch, hauptsächlich Lehramtsstudierende an der TU Dresden unterrichten und durch Lehrerinnen und Lehrer, die regelmäßig Schulpraktische Studien betreuen.

Tabelle 14 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden – Fachgebiete

	Bildungswissenschaften/ Psychologie		Grundschuldidaktik		Fachdidaktik	
	n	M	n	M	n	M
Wer zeigte in der/den Lehrveranstaltung(en) im Durchschnitt die aktivere Mitarbeit?	9	2,6	8	1,9	22	2,5
Wer war im Durchschnitt leistungsbereiter?	7	2,6	8	2,5	22	2,9
Wer war im Durchschnitt interessierter an den Inhalten der Lehrveranstaltung(en)?	9	2,8	8	2,0	21	2,8
Wer war im Durchschnitt diskussionsfreudiger?	9	2,3	8	2,1	21	1,8
Wer war im Durchschnitt häufiger nicht gut auf die Lehrveranstaltung(en) vorbereitet?	8	3,8	8	3,3	21	3,0

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Tabelle 15 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden – Schularten

	Grundschule		Mittelschule/ Gymnasium	
	n	M	n	M
Wer zeigte in der/den Lehrveranstaltung(en) im Durchschnitt die aktivere Mitarbeit?	18	2,5	22	2,3
Wer war im Durchschnitt leistungsbereiter?	16	2,8	20	2,9
Wer war im Durchschnitt interessierter an den Inhalten der Lehrveranstaltung(en)?	18	2,6	21	2,9
Wer war im Durchschnitt diskussionsfreudiger?	18	2,1	21	1,7
Wer war im Durchschnitt häufiger nicht gut auf die Lehrveranstaltung(en) vorbereitet?	15	3,3	22	3,1

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Betreuung der QUER-Teilnehmenden

Die bisherigen Ergebnisse machen deutlich, dass sich die besondere bildungsbiografische Situation der QUER-Teilnehmenden sowohl in den Leistungen als auch bezüglich der Motivation niederschlug. Es ist davon auszugehen, dass diese auch den allgemeinen Umgang zwischen den Lehrenden und den QUER-Teilnehmenden prägte. Ebenso kann angenommen werden, dass zudem die Strukturen des Qualifikationsprogramms selbst auf den Umgang zwischen Lehrenden und QUER-Teilnehmenden wirkten.

Die QUER-Teilnehmenden fielen im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden vor allem in den Bildungswissenschaften und der Grundschuldidaktik durch selteneres Fehlen in den Lehrveranstaltungen positiv auf. Hier gab keiner der Lehrenden an, dass die QUER-Teilnehmenden in den Lehrveranstaltungen fehlten. Den Angaben der Lehrenden der Fachdidaktik zufolge, ist die dieser Umstand jedoch nicht durchweg feststellbar, da hier ein Fernbleiben der QUER-Teilnehmenden in ähnlichem Ausmaß festgestellt wurde, wie es bei Lehramtsstudierenden der grundständigen Studiengänge die Regel ist. Das insgesamt selteneres Fehlen der QUER-Teilnehmenden in den Lehrveranstaltungen dürfte zum einen durch deren hohe Motivation begründet sein, zum anderen an der Struktur des Programms liegen. Durch den sehr begrenzten Zeitraum und den eng gestrickten Stundenplan des Qualifikationsprogramms wurden Lehrveranstaltungen oft in Form von Blockveranstaltungen oder als exklusive Veranstaltungen für die QUER-Teilnehmenden angeboten, so dass das Nachholen einer verpassten Lehrveranstaltung in der Regel nur schwer möglich gewesen wäre. Hinzu kommt, dass es sich bei den QUER-Teilnehmenden um eine vergleichsweise kleine Gruppe handelte und ein Fehlen somit eher aufgefallen sein dürfte als bei der großen Gruppe der Lehramtsstudierenden. Somit waren die QUER-Teilnehmenden einer größeren (subjektiv wahrgenommenen) sozialen Kontrolle ausgesetzt. Auch mögen sich dem Qualifikationsprogramm vorausgehende berufliche Tätigkeiten und der damit verbundene Habitus positiv ausgewirkt haben.

54 Prozent der Lehrenden stufte den Betreuungsaufwand für die QUER-Teilnehmenden als höher ein, als jenen für die regulären Lehramtsstudierenden. Die Mehrheit (56 Prozent) empfand die QUER-Teilnehmenden im Umgang als unkomplizierter als die Lehramtsstudierenden. Diese Einschätzungen zeigen sich besonders nachdrücklich in der Fachdidaktik sowie im Mittelschul- und Gymnasialbereich, wo deutlich mehr Lehrende den Umgang mit den Lehramtsstudierenden als unkomplizierter und den Betreuungsaufwand für diese als geringer betrachteten. Die QUER-Teilnehmenden des Grundschullehramts wurden in ihrem Umgang tendenziell besser bewertet, aber auch hier schnitten die Lehramtsstudierenden besser ab. Ein Grund für den erhöhten Betreuungsaufwand und den als komplizierter empfundenen Umgang mit den QUER-Teilnehmenden dürfte in den Strukturen des Qualifikationsprogramms zu finden sein. Neben den regulären Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge, die für die QUER-Teilnehmenden geöffnet waren, wurden zusätzlich eigens für das QUER-Programm Lehrangebote konzipiert. Dies erforderte einerseits Abstimmungsbedarf zwischen allen Beteiligten über Form, Ablauf und Terminierung der Lehrveranstaltungen. Andererseits mussten die Dozentinnen und Dozenten neben ihren Verpflichtungen im regulären Studienbetrieb zusätzliche Zeit aufbringen, um die extra konzipierten Lehrveranstaltung zu halten und die zusätzlichen Prüfungsleistungen der QUER-Teilnehmenden abzunehmen. In der Fachdidaktik dürften das Schließen fachlicher Lücken und das Herstellen eines einheitlichen Leistungsstandes ebenfalls zu einem erhöhten Betreuungsaufwand beigetragen haben. Außerdem wurde von Problemen der QUER-Teilnehmenden berichtet, jüngere Dozenten und Dozentinnen als Lehrperson zu akzeptieren.

„Insgesamt konnte man mit der Gruppe auskommen, es gab jedoch durchaus einige, die z.B. ein Problem damit hatten, von einer jüngeren Dozentin unterrichtet zu werden.“

Abbildung 66 – Betreuung der QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden

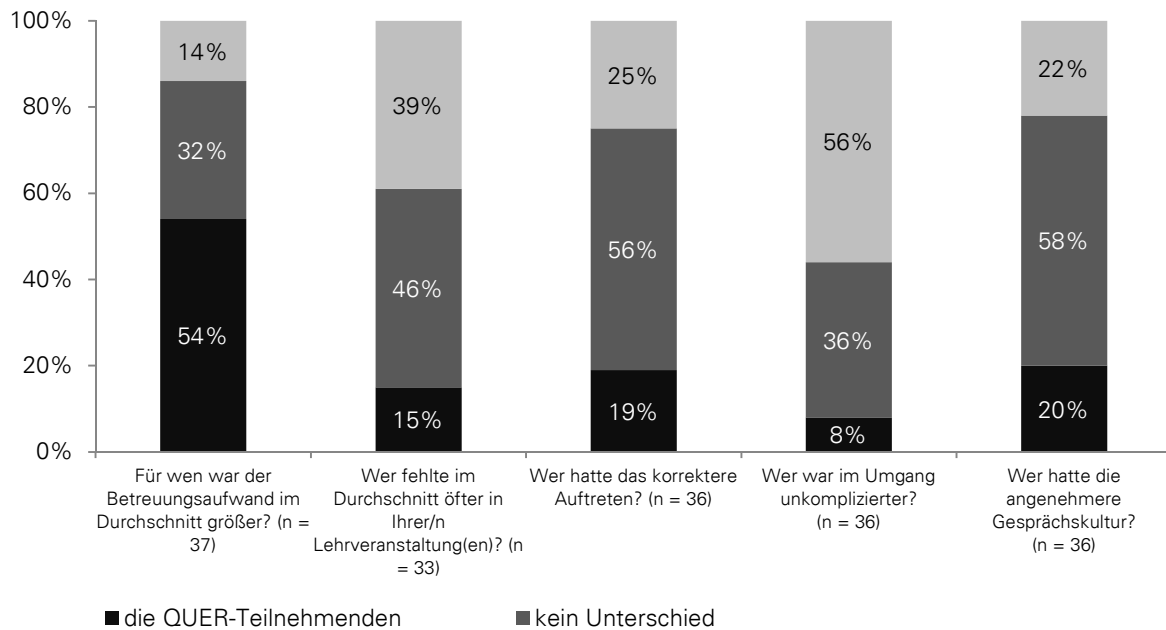


Tabelle 16 – Allgemeiner Umgang mit QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden – Schularten

	Grundschule		Mittelschule/ Gymnasium	
	n	M	n	M
Für wen war der Betreuungsaufwand im Durchschnitt größer?	18	2,6	22	2,1
Wer fehlte im Durchschnitt öfter in Ihrer/n Lehrveranstaltung(en)?	16	3,7	20	3,2
Wer hatte das korrektere Auftreten?	18	2,8	21	3,4
Wer war im Umgang unkomplizierter?	17	3,6	22	4,1
Wer hatte die angenehmere Gesprächskultur?	18	3,0	21	3,1

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Tabelle 17 – Allgemeiner Umgang mit QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden – Fachgebiete

	Bildungswissenschaften/ Psychologie		Grundschuldidaktik		Fachdidaktik	
	n	M	n	M	n	M
Für wen war der Betreuungsaufwand im Durchschnitt größer?	9	2,6	8	2,9	22	2,1
Wer fehlte im Durchschnitt öfter in Ihrer/n Lehrveranstaltung(en)?	9	3,9	6	4,3	19	3,1
Wer hatte das korrektere Auftreten?	9	2,9	8	2,6	21	3,0
Wer war im Umgang unkomplizierter?	9	3,4	8	3,1	21	4,1
Wer hatte die angenehmere Gesprächskultur?	9	2,8	8	2,8	21	3,1

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf

Die Befragung der Lehrenden sollte auch Aufschluss darüber geben, inwieweit die Qualifikation von Quereinsteigenden in den regulären Lehrbetrieb integrierbar ist. Die QUER-Teilnehmenden mussten sich innerhalb kürzester Zeit an universitäre Strukturen und Abläufe anpassen, welche wiederum nicht unbedingt mit den spezifischen Lebensumständen wie Familie und ggf. Erwerbstätigkeit vereinbar sind. Zudem mussten sich die QUER-Teilnehmenden in den Lehrveranstaltungen wieder in die Rolle der Lernenden einfinden und in die Gruppe der Studierenden integrieren.

Obwohl die Lehrenden den Betreuungsaufwand für die QUER-Teilnehmenden als vergleichsweise hoch beurteilten und den Umgang mit den Lehramtsstudierenden als unkomplizierter einschätzten, gab die Mehrheit der Lehrenden (55 Prozent) an, dass es mit den QUER-Teilnehmenden keine Probleme gab. Vor allem in der Grundschuldidaktik waren besonders viele Lehrende (70 Prozent) dieser Ansicht. In den Lehrveranstaltungen traten die QUER-Teilnehmenden in den Augen der meisten Lehrenden (65 Prozent) als geschlossene Gruppe auf. Auffallend viele Lehrende der Grundschuldidaktik und deutlich mehr als in den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik gaben dies zu Protokoll. Das mag dem Umstand geschuldet sein, dass die QUER-Teilnehmenden des Grundschullehramts quantitativ die größere Gruppe ausmachten, während die QUER-Teilnehmenden des Mittelschul- und Gymnasiallehramts aufgrund der größeren Breite an Fächerkombinationen und deren unterschiedlichen Verteilung unter den Teilnehmenden, in Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik stärker vereinzelt auftraten. Obwohl die QUER-Teilnehmenden eher als geschlossene Gruppe in den Lehrveranstaltungen auftraten, beanspruchten sie nicht in jedem Fall eine Sonderrolle. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden sah keine Sonderrolle der QUER-Teilnehmenden (51 Prozent), während knapp die Hälfte der Lehrenden (49 Prozent) den QUER-Teilnehmenden eine Sonderrolle zusprach. Das höhere Alter und andere Lebensum-

stände, wie Familie und Berufstätigkeit der Teilnehmenden, gegenüber den Lehramtsstudierenden, die Tatsache, dass sie als Qualifizierungsteilnehmende und nicht als Studierende an die Universität angebunden waren und die differente Struktur des Qualifikationsprogramms zum regulären Lehramtsstudium, erzeugten gewissermaßen per se eine Sonderrolle. Dies wurde auch in den offenen Antworten thematisiert. So waren einige Lehrende der Meinung, dass aufgrund der Sonderregelungen des Qualifikationsprogramms und der Organisation zusätzlicher, exklusiver Lehrveranstaltungen nur begrenzt eine Integration in den Studienablauf möglich gewesen sei.

„Ich denke, dass es keine wirkliche Integration gab. Es gab Sonderregelungen und eine extra Betreuung.“

Die durch diese Umstände bedingte Sonderrolle der QUER-Teilnehmenden im Studienablauf wurde in den offenen Antworten kritisiert, vor allem von den Fachdidaktiken. So hätten sich die QUER-Teilnehmenden nur wenig um Kontakt mit den Lehramtsstudierenden bemüht.

„Meist waren die QUER-Studierenden unter sich, sie nahmen auch Gelegenheiten, mit den Lehramtsstudierenden zusammen Gruppen zu bilden, nicht wahr.“

Trotz solcher vereinzelter Kritik empfanden 71 Prozent der Lehrenden das Verhältnis zwischen QUER-Teilnehmenden und regulären Lehramtsstudierenden als harmonisch.

„Durch die Zusammensetzung der Seminargruppe aus regulären Lehramtsstudierenden und QUER-Studenten gab es erst zwei getrennte Gruppen. Im Laufe der Studienzeit durchmischte sich dies mehr.“

Die Mehrheit der Lehrenden (53 Prozent) konnte kein besonders selbstbewusstes Auftreten der QUER-Teilnehmenden im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden feststellen. Der hohen Diskussionsbereitschaft und dem aktiven Einbringen der QUER-Teilnehmenden in die Lehrveranstaltungen scheint dies, wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, keinen Abbruch getan zu haben. So gab auch etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden (53 Prozent) an, dass von den QUER-Teilnehmenden viele Rückmeldungen zur Gestaltung der Lehrveranstaltungen kamen. Vor allem Lehrende aus den Bildungswissenschaften (73 Prozent) und der Grundschuldidaktik (80 Prozent) konnten dies bestätigen.

Von Lehrenden der Grundschuldidaktik wurde besonders oft auf Integrationserfolge verwiesen. Kritik kam verstärkt von Lehrenden der Fachdidaktik. Wiederholt wurde auf die zu kurze Laufzeit des Qualifikationsprogramms und eine zu hohe Arbeitsbelastung der QUER-Teilnehmenden eingegangen. Vor allem in der Fachdidaktik bräuchte es mehr Zeit, um fachdidaktische Inhalte adäquat aufzuarbeiten.

„Für eine optimale Vorbereitung auf das Referendariat und die folgende Lehrtätigkeit sind die eineinhalb Jahre viel zu kurz. Es müssten mindestens zwei Jahre vorgesehen werden, um alle fachdidaktischen Inhalte dauerhaft zu verinnerlichen.“

„Die Teilnehmer betonten oft die hohe Belastung im Vergleich zu regulären Lehramtsstudierenden.“

Abbildung 67 – Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf

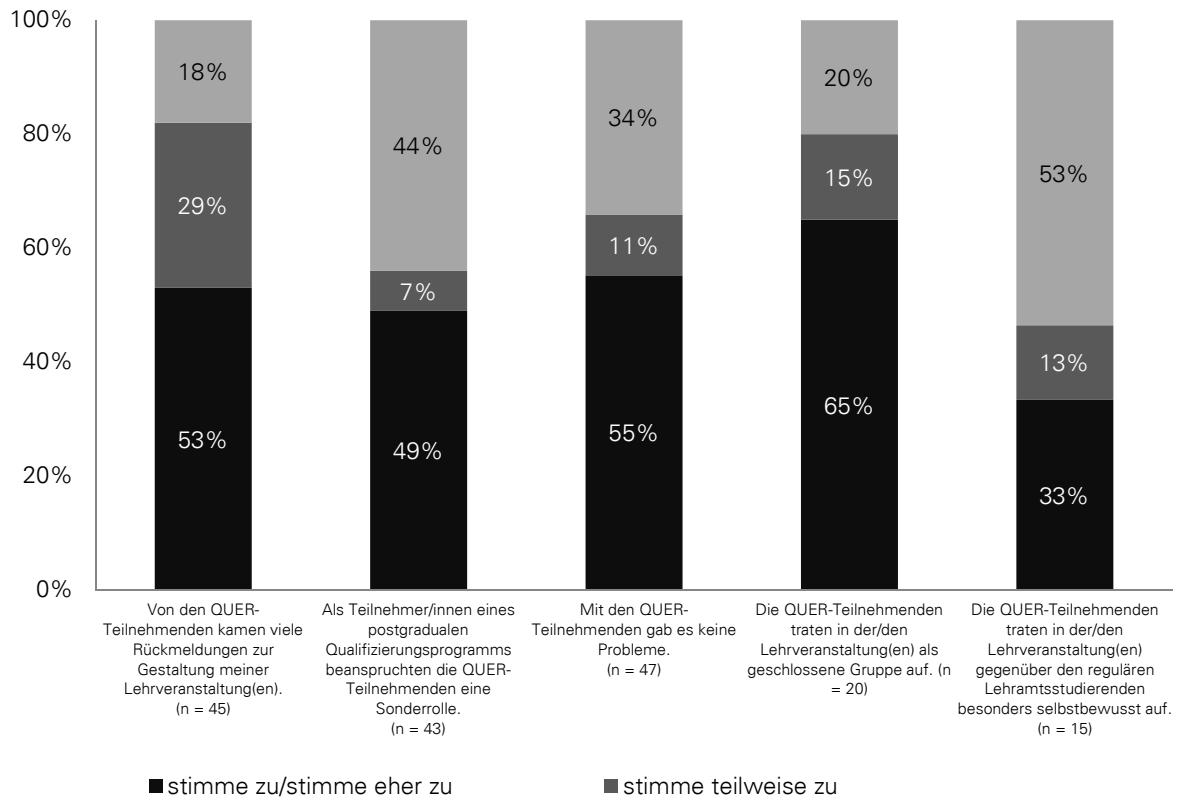


Tabelle 18 – Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf – Fachgebiete

	Bildungswissenschaften/ Psychologie		Grundschuldidaktik		Fachdidaktik	
	n	M	n	M	n	M
Von den QUER-Teilnehmenden kamen viele Rückmeldungen zur Gestaltung meiner Lehrveranstaltung(en).	11	2,1	10	1,7	23	2,6
Als Teilnehmer/innen eines postgradualen Qualifizierungsprogramms beanspruchten die QUER-Teilnehmenden eine Sonderrolle.	12	3,1	7	3,9	23	3,0
Mit den QUER-Teilnehmenden gab es keine Probleme.	12	2,5	10	2,3	24	2,6
Die QUER-Teilnehmenden traten in der/den Lehrveranstaltung(en) als geschlossene Gruppe auf.	6	3,3	4	2,3	11	2,3
Die QUER-Teilnehmenden traten in der/den Lehrveranstaltung(en) gegenüber den regulären Lehramtsstudierenden besonders selbstbewusst auf.	55	3,8	2	3,5	9	3,6

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Einschätzung der Lehrtätigkeit im QUER-Programm

Die Lehrenden wurden zu einer abschließenden Einschätzung ihrer Lehrtätigkeit im QUER-Programm gebeten, welche insgesamt sehr positiv ausfiel. 83 Prozent der Lehrenden gaben an, dass ihnen die Arbeit mit den QUER-Teilnehmenden Spaß machte. Für die Mehrheit (63 Prozent) war die Lehrtätigkeit im QUER-Programm zudem eine willkommene Abwechslung zur Arbeit mit den regulären Studierenden. Viele Lehrende (40 Prozent) nahmen aus der Arbeit mit den QUER-Teilnehmenden ferner neue Impulse für ihre Lehrveranstaltungen mit. Ca. die Hälfte der Lehrenden passte die Inhalte, das Konzept der Lehrveranstaltung(en) oder beides auf die Gruppe der QUER-Teilnehmenden an. Dennoch empfand die Mehrheit der Lehrenden (54 Prozent) die Lehrtätigkeit im QUER-Programm nicht als zusätzliche Belastung. Die insgesamt sehr positiven Einschätzungen ziehen sich durch alle Fachbereiche, fallen in der Grundschuldidaktik jedoch erneut deutlich besser aus.

In einer letzten, offenen Frage hatten die Lehrenden die Möglichkeit weitere Anregungen und Kritik zum QUER-Qualifikationsprogramm anzubringen. Am häufigsten wurde wiederholt auf die Notwendigkeit des Schließens fachlicher Lücken, vor allem im Bereich der Fachdidaktik, verwiesen. Bei der Auswahl der Teilnehmenden sollten die fachlichen Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber stärker berücksichtigt und vorhandene Defizite sollten im Vorfeld behoben werden, damit in den Lehrveranstaltungen alle Teilnehmenden über einen einheitlichen Wissenstand verfügen. Generell, so einige Lehrende, müsste die Qualifikationszeit ausgedehnt werden, um das hohe Arbeitspensum, welches von den QUER-Teilnehmenden immer wieder beanstandet wurde, zu reduzieren. Dadurch hätten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen besser zu reflektieren. Eine längere Laufzeit des Programms hätte zudem die Organisation der Lehrveranstaltungen vereinfacht. So hätten anstatt Blockveranstaltungen mehr – und für die Lehre günstigere – wöchentliche Seminare veranstaltet werden können. Es hätte weniger Schwierigkeiten bei der terminlichen Abstimmung gegeben und mehr Unterrichtsversuche wären möglich gewesen.

„Laut Rückmeldung der QUER-Studierenden müsste die Studienzeit etwas verlängert werden. Die Beschwerden aufgrund der hohen Arbeitsbelastung waren doch enorm. [...] Fachwissenschaftliche Lücken müssen in der Zeit der Ausbildung geschlossen werden, ansonsten ist auch keine guter Unterricht in diesem Fach möglich.“

„Mehr Zeit wäre hilfreich für die Organisation und für die Entwicklung der Studenten. Ich denke, dass alle von mir betreuten QUER-Studenten gute Lehrer werden. Allerdings hätten die Leistungen viel besser sein können, wenn mehr Zeit gewesen wäre. [...] Es hätte mehr Möglichkeiten geben müssen, Wissen anzuwenden und zu reflektieren.“

„Meiner Meinung nach hatten die Teilnehmer wenig Luft, Gelerntes zu verarbeiten oder sich an Neues heranzutasten, was nicht mit purer Stoffvermittlung zu tun hatte.“

Abbildung 68 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm

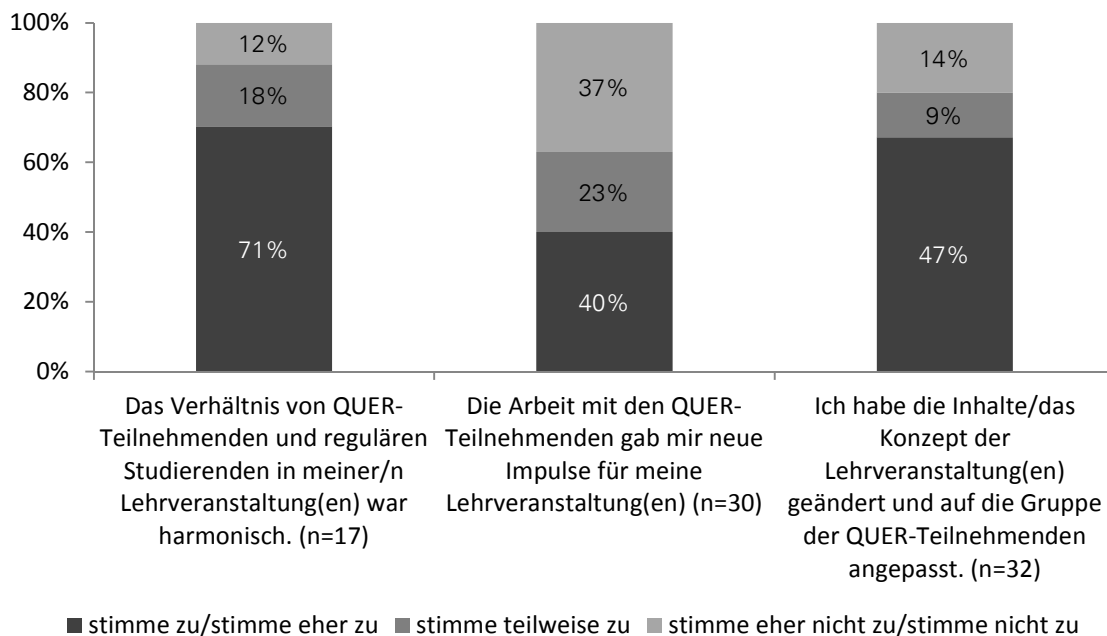
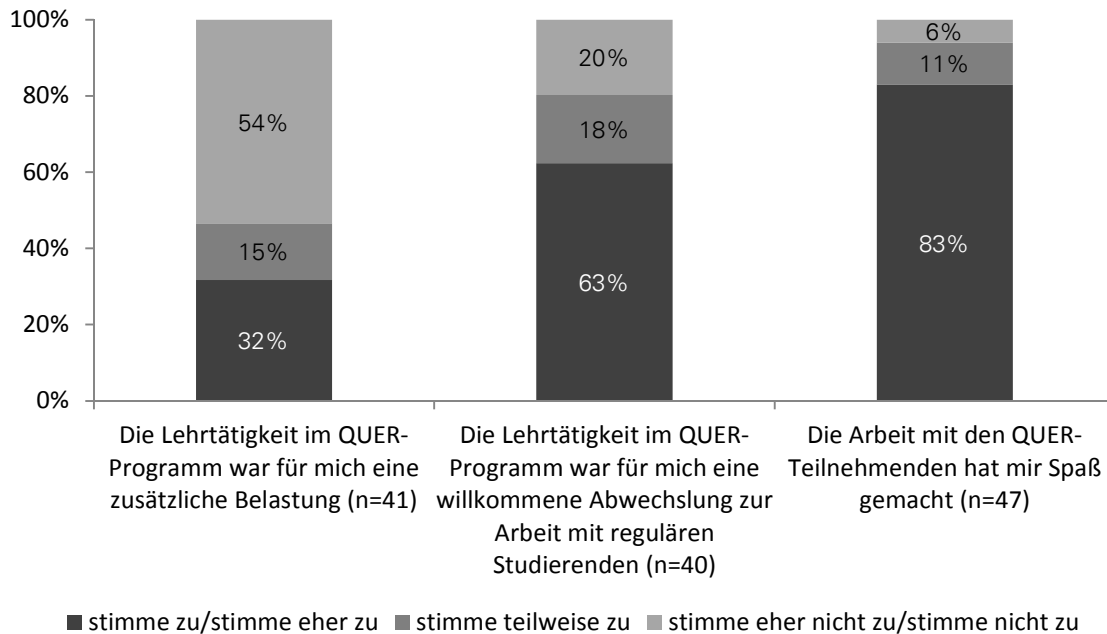
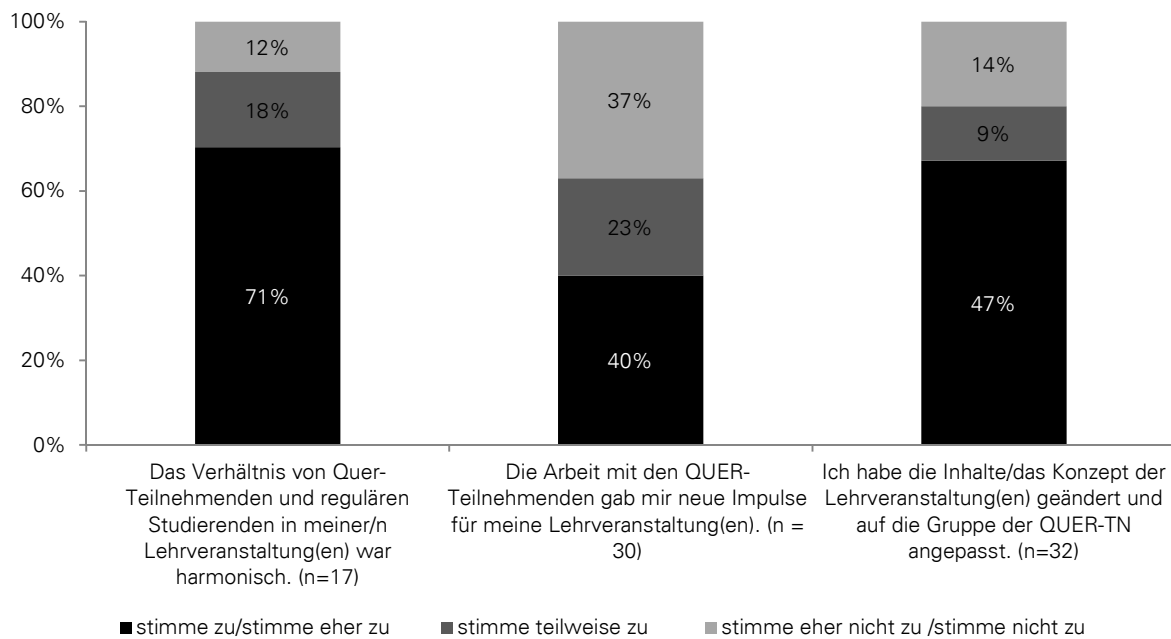
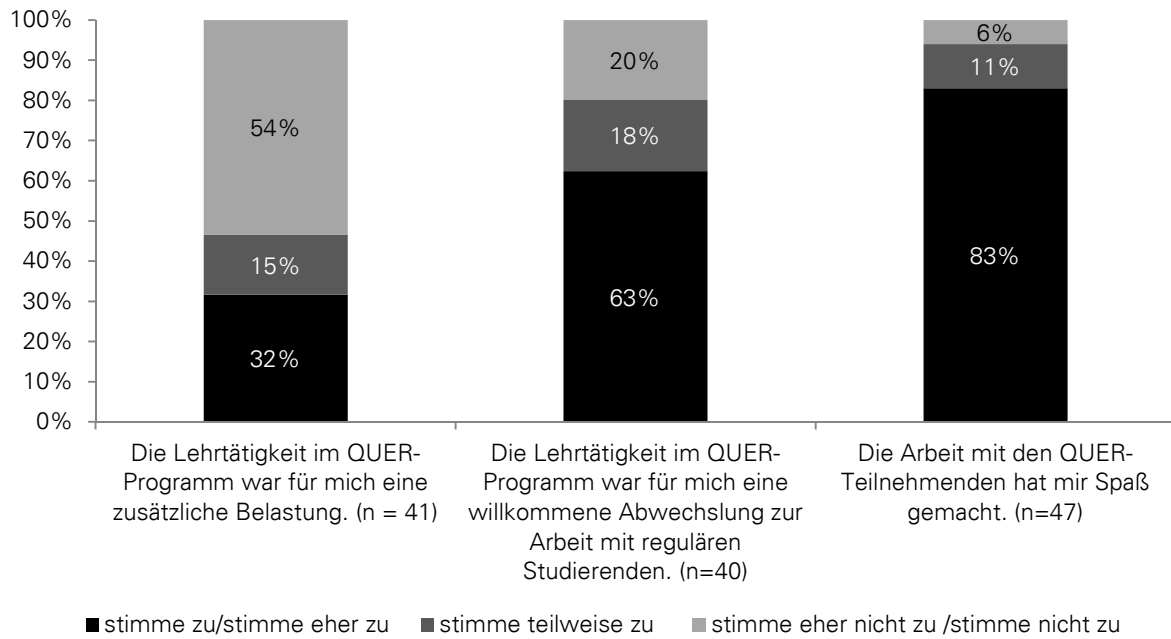


Abbildung 69 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm



Diesen berechtigten Einwänden ist entgegenzuhalten, dass eine längere Laufzeit des Programms die Zielgruppe noch stärker eingeschränkt hätte. Wie die Befragungen im Vorfeld des Qualifikationsprogramms zeigten (vgl. Kapitel 5), wünschte sich die Mehrheit eine möglichst kurze Laufzeit einer Weiterbildung, um die Mehrfachbelastung Qualifikationsprogramm – Erwerbstätigkeit – Familie oder aber mögliche Verdienstauffälle so kurz wie möglich zu halten.

Tabelle 19 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm – Fachgebiete

	Bildungswissenschaften/ Psychologie		Grundschuldidaktik		Fachdidaktik	
	n	M	n	M	n	M
Die Lehrtätigkeit im QUER-Programm war für mich eine zusätzliche Belastung.	11	3,8	8	4,1	23	3,2
Die Lehrtätigkeit im QUER-Programm war für mich eine willkommene Abwechslung zur Arbeit mit regulären Studierenden.	11	2,6	8	1,8	22	2,4
Die Arbeit mit den QUER-Teilnehmenden hat mir Spaß gemacht.	12	1,8	10	1,3	24	1,7
Das Verhältnis von QUER-Teilnehmenden und regulären Studierenden in meiner/n Lehrveranstaltung(en) war harmonisch.	5	1,2	2	2,5	11	2,0
Die Arbeit mit den QUER-Teilnehmenden gab mir neue Impulse für meine Lehrveranstaltung(en).	7	2,9	7	2,1	18	3,1
Ich habe die Inhalte/ das Konzept der Lehrveranstaltung(en) geändert und auf die Gruppe der QUER-TN angepasst.	7	3,4	7	3,4	20	2,8

(Skala: 1=„die QUER-Teilnehmenden“, 5=„die Lehramtsstudierenden“)

Insgesamt gab es auch viele positive Rückmeldungen zum Qualifikationsprogramm. Viele Lehrende sahen in dem Projekt eine sinnvolle und adäquate Möglichkeit um dem Lehrermangel an sächsischen Schulen zu begegnen und bekräftigten die Notwendigkeit der Fortführung des Qualifizierten Quereinstiegs in den Lehrerberuf in dieser Form. Die Lehrenden schätzten zudem die Berufs- und Lebenserfahrung der QUER-Teilnehmenden als fruchtbar für die Lehrveranstaltungen und sahen darin außerdem eine Bereicherung für die Lehrerkollegien.

„Es wäre schön, wenn das Pilotprogramm QUER in Sachsen die Grundlage für zukünftige Möglichkeiten des Quereinstiegs in den Lehrerberuf bilden könnte und die notwendigen Modifikationen vorgenommen würden.“

„Die Qualifizierungsmaßnahme sollte fortgeführt werden – nicht nur weil es einen absehbaren Lehrermangel in Sachsen gibt, sondern weil die Teilnehmer/innen mit ihrem sehr guten Fachwissen aus dem Erststudium und ihrer Berufs- und Lebenserfahrung die Schulen und Lehrerkollegien bereichern können [...]“

7.3 Zwischenresümee

Anhand der Perspektive der Lehrenden konnte gezeigt werden, dass die QUER-Teilnehmenden äußerst motiviert auftraten. Sie zeigten eine hohe Leistungsbereitschaft und brachten sich im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden aktiver in die Lehrveranstaltungen ein. Die QUER-Teilnehmenden integrierten sich ohne wesentliche Probleme in die Lehrveranstaltungen und hatten in der Regel ein gutes Verhältnis zu den regulären Lehramtsstudierenden. Die Einschätzungen der Lehrenden zum QUER-Programm und den QUER-Teilnehmenden fielen insgesamt positiv aus. Ihre Lehrtätigkeit im Qualifikationsprogramm betrachteten die Lehrenden als willkommene Abwechslung, der sie gerne nachgingen. Der Umgang mit den QUER-Teilnehmenden gestaltete sich problemlos, wenn auch nicht gänzlich unkompliziert und war von einer guten Kommunikation geprägt. Die meisten Lehrenden sahen die QUER-Teilnehmenden als Bereicherung an, sowohl in ihren eigenen Lehrveranstaltungen als auch perspektivisch in den Lehrerkollegien. Das QUER-Programm betrachteten sie als eine adäquate Möglichkeit dem Lehrermangel in Sachsen künftig zu begegnen.

Schwierigkeiten sahen die Lehrenden auf organisatorischer Ebene, nämlich hinsichtlich der Integration des Qualifikationsprogramms in den regulären Studienablauf, was der abweichenden Struktur des QUER-Programms vom regulären Lehramtsstudium geschuldet ist. Ein zentraler Kritikpunkt der Lehrenden waren die beobachteten Defizite im fachlichen Vor- und Grundlagenwissen der QUER-Teilnehmenden. Vor allem Lehrende der Fachdidaktiken für weiterführende Schularten berichteten über fachliche Lücken, besonders im zweiten Fach der Teilnehmenden. Diese mussten eigenständig durch Selbststudium geschlossen werden, was aufgrund der zeitlich verdichteten Struktur des Qualifikationsprogramms jedoch nur schwer realisierbar war. Einige Lehrende der Fachdidaktiken kamen demnach zu dem Schluss, dass entweder die Laufzeit des Programms hätte ausgedehnt werden müssen – dies auch vor dem Hintergrund, die hohe Arbeitsbelastung der QUER-Teilnehmenden zu reduzieren – oder Möglichkeiten geschaffen werden müssten, die fachlichen Kenntnisse aller QUER-Teilnehmenden im Vorfeld der Qualifikation auf den erforderlichen sowie einheitlichen Stand zu bringen. Insgesamt wurden die Leistungen der QUER-Teilnehmenden dennoch als ebenso gut wie die der Lehramtsstudierenden eingeschätzt. Die durch die Lehrenden wahrgenommenen fachlichen Defizite wirkten sich also nicht negativ auf die Studien- und Prüfungsleistungen der QUER-Teilnehmenden aus. Dies ist zumindest teilweise auf die hohe Leistungsbereitschaft und Lernmotivation der QUER-Teilnehmenden zurückzuführen.

Die Berufserfahrungen der QUER-Teilnehmenden wurden von den Lehrenden als Bereicherung wahrgenommen. Die QUER-Teilnehmenden verfügten im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden über eine selbstständigere, effektivere und praxisorientiertere Arbeitsweise und traten kommunikativer und engagierter auf. Die vielfältigen Berufs- und Lebenserfahrungen waren allerdings auch Grund für die Heterogenität der Gruppe der QUER-Teilnehmenden und erzeugten oft eine stark vorgeprägte Sichtweise auf Schule und Unterricht. Das Konzept des Qualifizierten Quereinstiegs bietet die Möglichkeit durch die Vermittlung bildungswissenschaftlicher und didaktischer Grundlagen, subjektive Überzeugungen und All-

tagstheorien zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren. Die im Einzelnen festgestellten Stärken und Schwächen der QUER-Teilnehmenden – die ein Beleg dafür sind, dass eine vorgeschaltete universitäre Ausbildungsphase sinnvoll ist – müssten für eine Fortführung oder Neuauflage des Programms zumindest teilweise in ein eigenständiges didaktisches Konzept eingehen, das von dem der klassischen Lehramtsausbildung abweicht und die spezifischen Merkmale der Zielgruppe berücksichtigt.

8. Die Sicht der QUER-Teilnehmenden: Befragungen zur Evaluation der Studienbedingungen im QUER-Programm

Die Erprobung des QUER-Programms fand mit einer Kohorte von 39 Quereinsteigenden statt, für die das Modellvorhaben eine willkommene Möglichkeit darstellte, in den Lehrerberuf einzusteigen. Zugleich waren die Teilnehmenden aber auch Probandinnen und Probanden, die aufgrund ihrer Erfahrungen im Verlauf der Erprobung Auskünfte und Urteile über die Studiengestaltung, die Studienbedingungen und die Studienbelastung abgeben konnten.

Wie in Kapitel 4 beschrieben, unterscheidet sich das QUER-Programm in organisatorischen Fragen in vielerlei Hinsicht von den regulären Lehramtsstudiengängen. Die hohen inhaltlichen Anforderungen und die zeitlichen Rahmenbedingungen machten die Konzeption eines studierbaren Programms zu einer Herausforderung. Die zahlreichen Besonderheiten des Studienangebotes wie auch seiner Adressatinnen und Adressaten warfen Fragen nach der Anschlussfähigkeit der Studieninhalte auf, aber auch danach, inwieweit die Teilnehmenden die qualitativen und quantitativen Studienanforderungen des intensiven Qualifikationsprogramms bewältigen können. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden die QUER-Teilnehmenden im Verlauf der Erprobung drei Mal zu Ihren Erfahrungen, Eindrücken und Urteilen in Zusammenhang mit dem QUER-Programm befragt. Im vorliegenden Kapitel sollen ausgewählte Ergebnisse dieser Befragungen vorgestellt und damit sowohl Stärken als auch Defizite und Optimierungsbedarf aus der Perspektive der Teilnehmenden identifiziert werden. Dabei lassen sich fünf Schwerpunkte ausmachen:

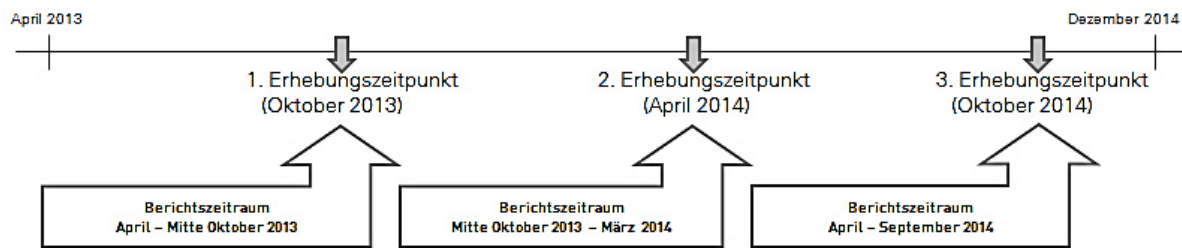
- Allgemeine Zufriedenheit
- Studieninhalte
- Studienanforderungen und Belastung
- Studienorganisation
- Beratung und Betreuung

8.1 Methodisches Vorgehen

Da das QUER-Programm aus mehreren Phasen bestand, die sich in Studieninhalten, Organisation, Umfang und Art der Lehrveranstaltungen stark unterschieden, wurden die Teilnehmenden zu drei Messzeitpunkten zu der jeweils zurückliegenden Phase des QUER-Programms befragt (s. Abbildung 70). Auf diese Weise konnten auch Entwicklungen im Verlauf der Erprobung nachgezeichnet werden. Auf die Analyse individueller Entwicklungen im Zeitverlauf musste allerdings verzichtet werden. Zwar war durch die Abfrage eines Pseudonyms die längsschnittliche Verknüpfung der Befragungen vorgesehen. Da zahlreiche Befrag-

te die Angabe eines Pseudonyms verweigerten, beschränken sich die folgenden Analysen auf querschnittliche Darstellungen.

Abbildung 70 – Messzeitpunkte und Berichtszeiträume der Evaluation



Bei der Konstruktion der Erhebungsinstrumente wurde auf vorhandene Fragebögen zur Evaluation der Studienbedingungen in den regulären Lehramtsstudiengängen des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden (vgl. ZLSB 2011) zurückgegriffen. Den zahlreichen Besonderheiten des QUER-Programms wurde mit der Konstruktion spezifischer Items Rechnung getragen. Neben einem Kern von Fragen, die den QUER-Teilnehmenden zu jedem der drei Messzeitpunkte vorgelegt wurden, gab es in den einzelnen Erhebungswellen thematische Schwerpunkte, die nur einmalig erhoben wurden. Tabelle 20 zeigt den thematischen Zuschnitt der Befragungen zu den drei Messzeitpunkten.

Tabelle 20 – Befragungsthemen zu den drei Erhebungszeitpunkten

Thema	Messzeitpunkt		
	1	2	3
Allgemeine Zufriedenheit	✓	✓	✓
Anforderungen, Arbeitsaufwand und Belastungsempfinden	✓	✓	✓
Studieninhalte und -anforderungen	✓	✓	✓
Fachwissenschaftliches Vorwissen			✓
Zusammenarbeit mit Kommilitonen	✓		
Organisation des Lehrbetriebs	✓	✓	✓
Arbeitsbedingungen an der TU Dresden	✓		
Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit	✓	✓	✓
Kosten der QUER-Teilnahme	✓		
Vereinbarkeit von QUER-Teilnahme und Familie	✓		
Beratung und Betreuung	✓	✓	
Blockpraktikum A	✓		
Blockpraktikum B		✓	✓
Zukunftspläne/Vorbereitungsdienst	✓		✓
Bilanz			✓

Die Erhebungen fanden in Form standardisierter Online-Befragungen statt.⁵⁹ Einer Teilnahmeeinladung per E-Mail folgten bis zu zwei Erinnerungen. Zu allen drei Messzeitpunkten konnte gute Rücklaufquoten von über 80 Prozent erreicht werden (s. Tabelle 21).

Tabelle 21 – Rücklauf in Prozent

	Messzeitpunkt		
	1	2	3
QUER-Teilnehmende zum Erhebungszeitpunkt	36	35	35
Verwertbare Interviews	32	34	30
Rücklaufquote (in Prozent)	89	97	85

Da sich die Ausgestaltung des QUER-Programms für das Lehramt an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien nicht grundsätzlich voneinander unterscheidet, zum QUER-Programm für das Lehramt an Grundschulen aber erhebliche Unterschiede bestehen, werden im Folgenden bei Gruppenvergleichen jeweils die QUER-Teilnehmenden für das Mittelschul- oder Gymnasiallehramt auf der einen Seite und die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt auf der anderen Seite gegenübergestellt.

8.2 Evaluationsergebnisse

Allgemeine Zufriedenheit

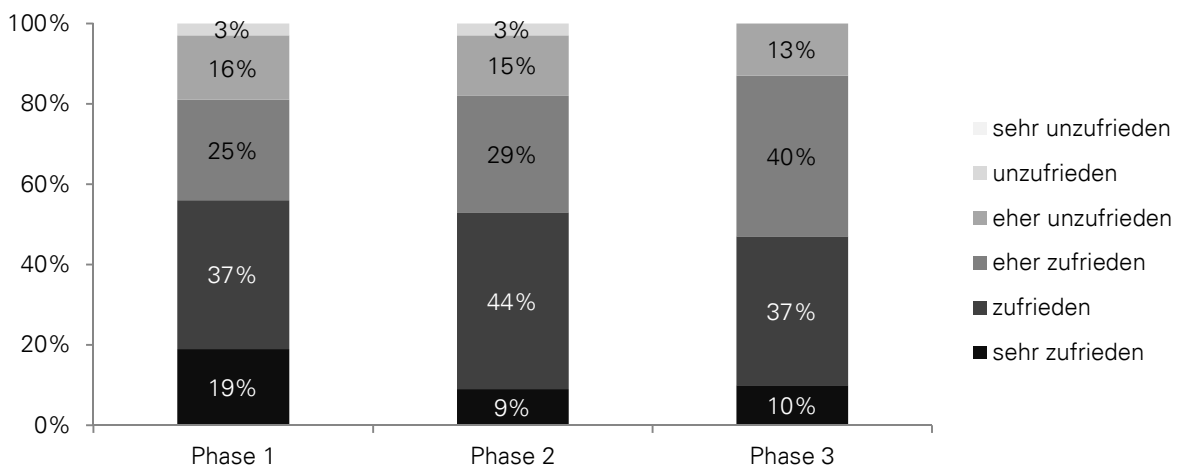
Viele der Bewerberinnen und Bewerber für das QUER-Programm bewarben sich für mehrere Lehrämter. Ob und für welches Lehramt sie zugelassen wurden, hing neben den Eindrücken des Auswahlgesprächs vor allem davon ab, welche und wie viele Unterrichtsfächer sich aus dem vorliegenden Studienabschluss ableiten ließen. Auf diese Weise erhielten nicht alle erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber einen Platz im QUER-Programm für das Lehramt, das sie persönlich präferierten. Die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt zeigten sich zum ersten Messzeitpunkt, gut ein halbes Jahr nach Beginn der Erprobung, überwiegend zufrieden mit der angestrebten Schulart (80 Prozent). Das Mittelschullehramt war allerdings nur für eine Minderheit der Teilnehmenden das präferierte Lehramt. Vier von sechs befragten Teilnehmenden des QUER-Programms für das Mittelschullehramt hätten das gymnasiale Lehramt vorgezogen. Vier von sechs befragten Teilnehmenden für das gymnasiale Lehramt hätten das Grundschullehramt bevorzugt.

Etwa die Hälfte (47 Prozent) der QUER-Teilnehmenden hätte sich einen Direkteinstieg in den Schuldienst bzw. ins Referendariat zugetraut, wenn die Möglichkeit dazu bestanden hätte. Die andere Hälfte der Teilnehmenden hätte sich nach eigener Auskunft selbst dann für das QUER-Programm entschieden, wenn zum damaligen Zeitpunkt ein direkter Einstieg in den

⁵⁹ Vgl. zum Erhebungsinstrument Anhang II.5 (exemplarisch für den ersten Messzeitpunkt).

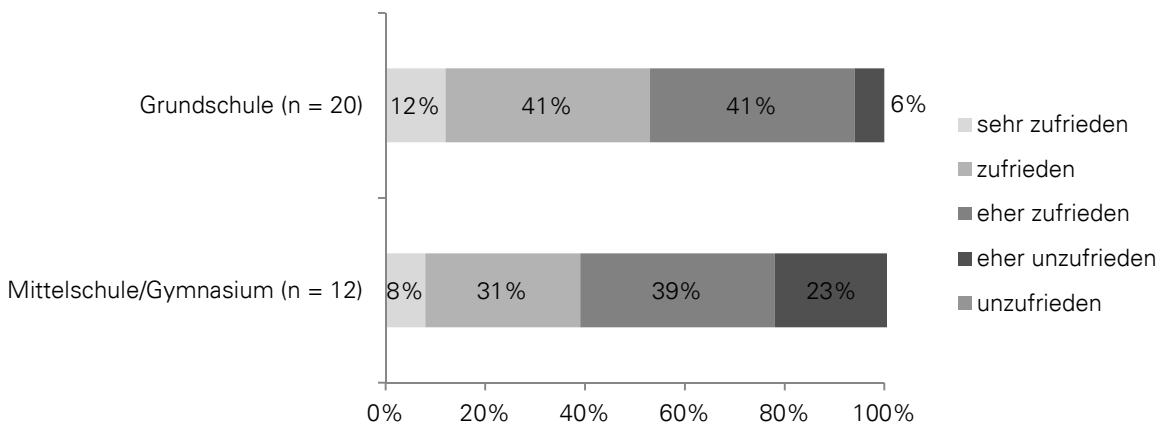
Schuldienst oder in den Vorbereitungsdienst möglich gewesen wäre. Auch wenn der eingeschlagene Weg in den Lehrerberuf nicht in allen Fällen den Idealvorstellungen der Teilnehmenden entsprach, so zeigten sich die Befragten doch alles in allem über den gesamten Erprobungsverlauf hinweg mehrheitlich zufrieden mit dem QUER-Programm. Für alle drei Programmphasen zeigt sich ein positives Bild. Eine große Mehrheit der Teilnehmenden ist mit dem QUER-Programm zumindest „eher zufrieden“. Dabei zeigte sich im Zeitverlauf eine Tendenz zu gemäßigten, ambivalenten Urteilen. Der bereits zum ersten Messzeitpunkt geringe Anteil der Unzufriedenen nahm ebenso ab, wie der Anteil der sehr Zufriedenen (s. Abbildung 71). Die Teilnehmenden waren also überwiegend zufrieden, aber nicht euphorisch.

Abbildung 71 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem QUER-Programm zu drei Messzeitpunkten



Im Vergleich zu den Teilnehmenden für das Grundschullehramt, zeigten sich die Quereinsteigenden für Mittelschule und Gymnasium deutlich kritischer. Während sich die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt am Ende des Programms fast ausnahmslos zufrieden zeigten, äußerte sich fast jeder vierte befragte Teilnehmende für Mittelschul- oder gymnasiales Lehramt zumindest eher unzufrieden.

Abbildung 72 – Zufriedenheit mit der Weiterbildung im Allgemeinen in Phase 1 der Weiterbildung

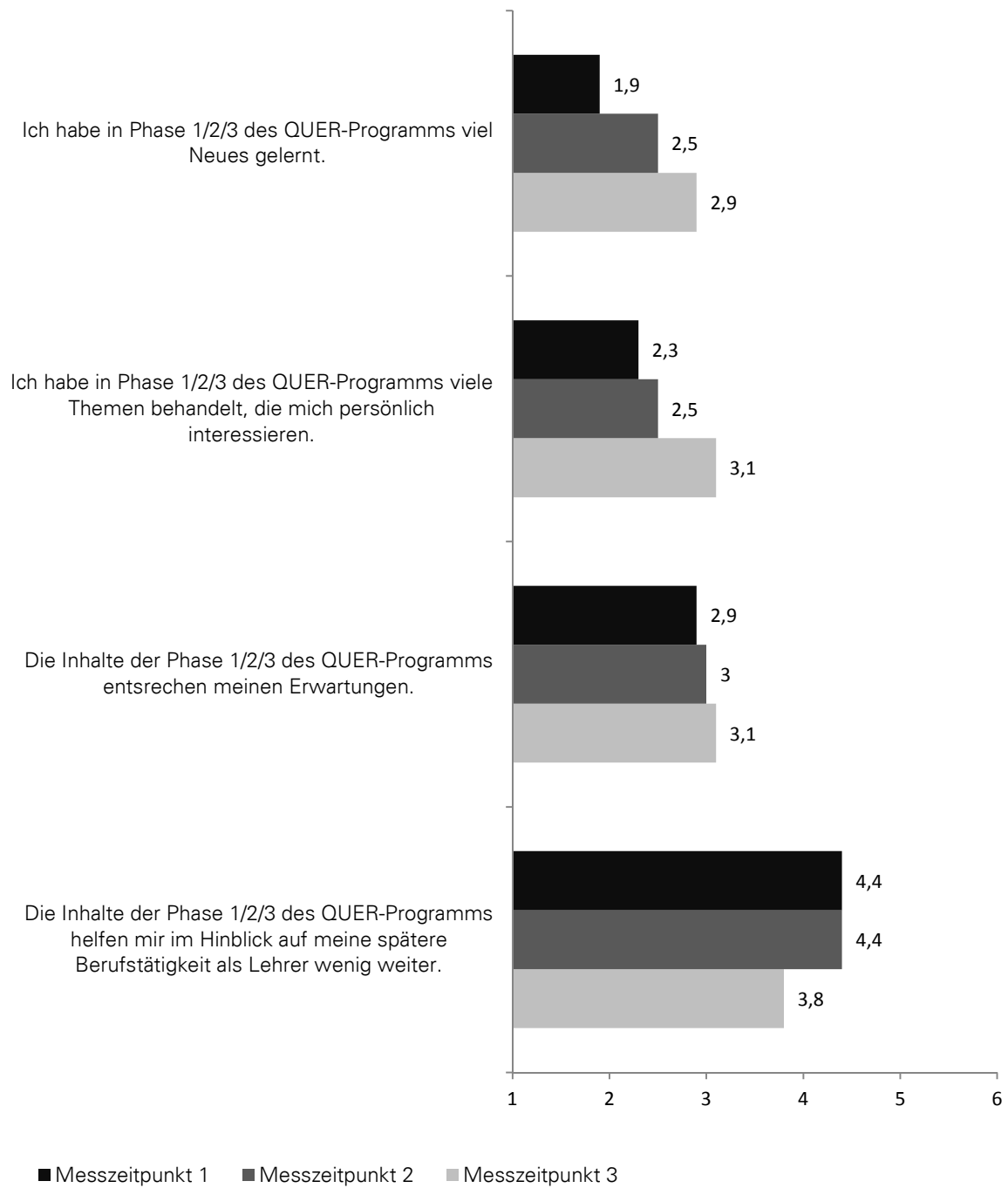


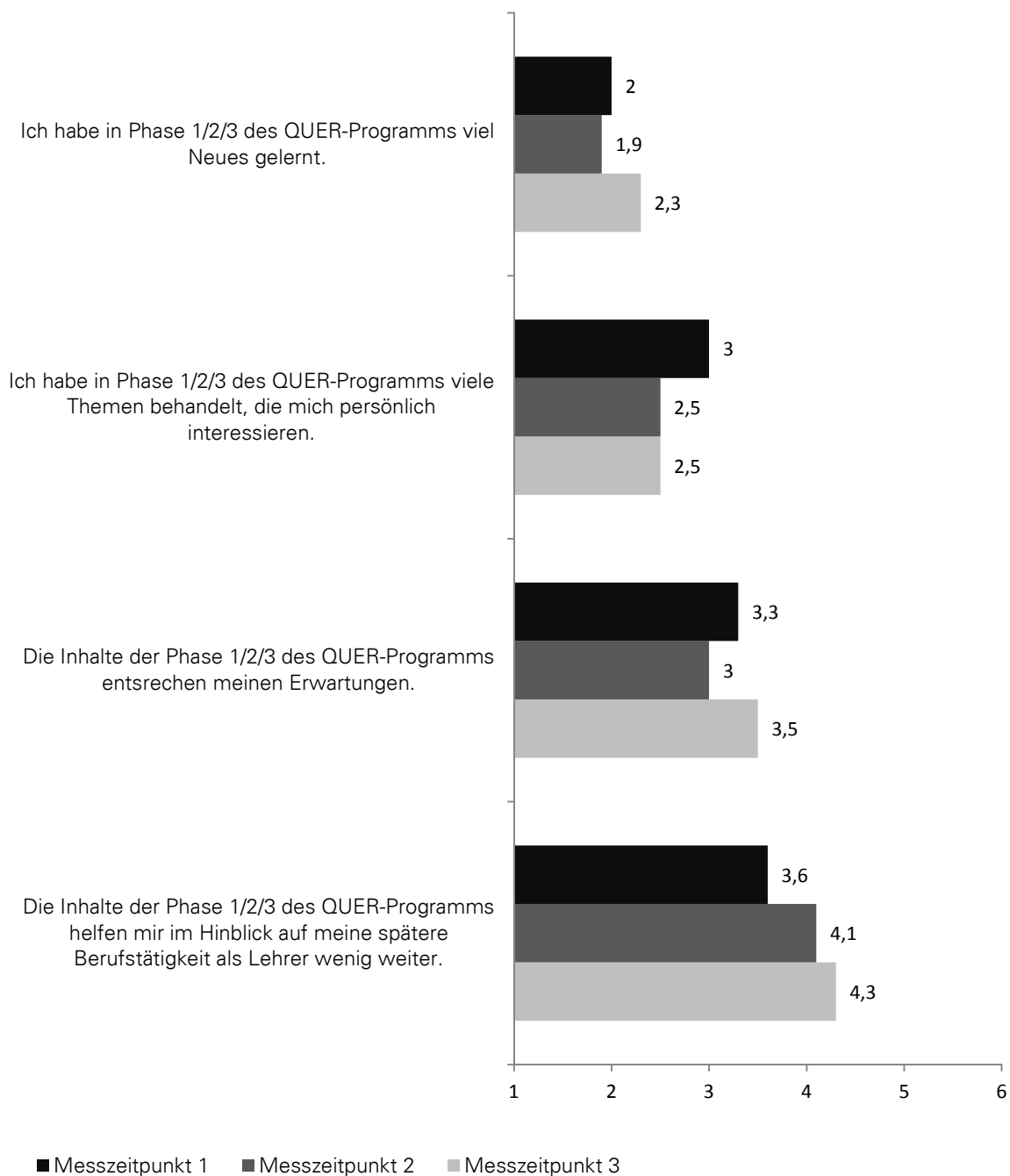
Studieninhalte

Das Lehrangebot des QUER-Programms unterschied sich *inhaltlich* kaum von dem Lehrangebot der grundständigen Lehramtsstudiengänge, zu einem erheblichen Anteil besuchten die QUER-Teilnehmenden sogar reguläre Lehrveranstaltungen gemeinsam mit den Lehramtsstudierenden (s. Kapitel 4). Die QUER-Teilnehmenden nehmen die Studieninhalte jedoch vor dem Hintergrund gänzlich unterschiedlicher bildungs- und berufsbiografischer Situationen wahr. So stellte sich beispielsweise die Frage, ob die überwiegend naturwissenschaftlich sozialisierten QUER-Teilnehmenden für Mittelschul- und gymnasiales Lehramt in der Lage sind, sich auf die sozial- und geisteswissenschaftliche Fachkultur der Bildungswissenschaften einzustellen. Zudem war fraglich, wie ausgeprägt die Lernbereitschaft der Quereinsteigenden im Hinblick auf theoretische bildungswissenschaftlich und didaktische Inhalte ist, vor dem Hintergrund zum Teil umfangreicher praktischer pädagogischer Erfahrungen, die möglicherweise bereits eine hohe Kompetenzüberzeugung herbeigeführt hat. Einen Schwerpunkt der Erhebung bildeten daher Fragen, die darauf zielten, ob die Studieninhalte den Erwartungen der Teilnehmenden entsprachen und ob sie den Eindruck hatten, im QUER-Programm etwas Relevantes und Neues hinzuzulernen.

Nicht in allen Fällen entsprachen die Studieninhalte den Erwartungen der Quereinsteigenden. Die Teilnehmenden sind sich jedoch weitgehend darin einig, in den Lehrveranstaltungen des QUER-Programms viel Neues und für den angestrebten Lehrerberuf Hilfreiches gelernt zu haben. Vor allem zu Beginn des Programms, als bildungswissenschaftliche Inhalte im Vordergrund standen, wurden die Teilnehmenden mit Neuem konfrontiert. Während die Teilnehmenden mit dem Ziel Grundschullehramt die Inhalte der ersten Phase als besonders interessant und hilfreich für die Berufsausübung bezeichneten, zeigten diejenigen QUER-Teilnehmenden, die das Mittelschul- und gymnasiale Lehramt anstreben, größeres Interesse an den Inhalten der zweiten und dritten Phase des Programms, als fachdidaktische und schulpraktische Anteile größeren Raum einnahmen (s. Abbildung 73).

Abbildung 73 – Studieninhalte, Einschätzungen der Teilnehmenden (Grundschule) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich





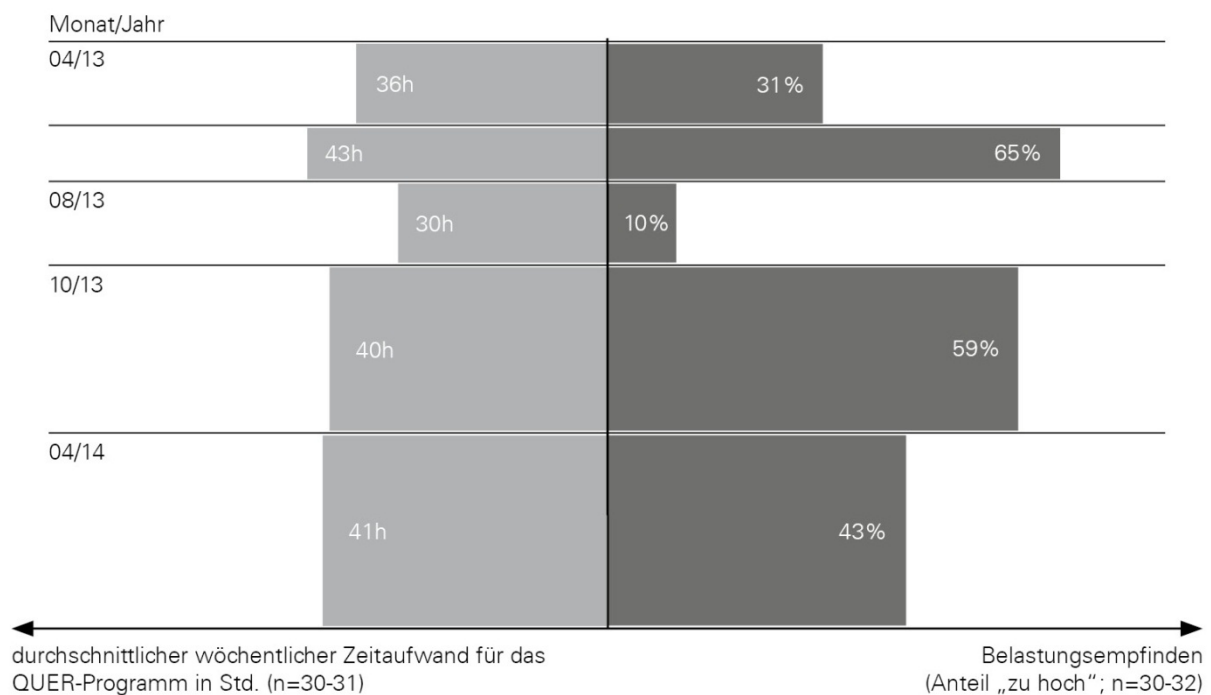
Studienanforderungen

Das QUER-Programm komprimiert die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Inhalte des Lehramtsstudiums ohne große Reduzierungen der Leistungspunkte auf einem kurzen Zeitraum von 19 Monaten. Dadurch entsteht ein sehr dichtes und intensives Programm, das den Teilnehmenden einen hohen Workload auferlegt. Hinzu kommt die geringe Flexibilität des Studienablaufs. Die Möglichkeiten, Studienleistungen zu

verschieben oder nachzuholen, waren sehr eingeschränkt. Zu diesen quantitativ und qualitativ hohen Studienanforderungen kommen bei vielen Teilnehmenden zusätzliche Belastungen durch lange Anfahrtszeiten, familiäre Verpflichtungen oder parallele Erwerbstätigkeit hinzu.

In Kapitel 4 wurde bereits dargestellt, dass der durchschnittliche, von den Teilnehmenden eingeschätzte Arbeitsaufwand für das QUER-Programm 40 Stunden pro Woche in keiner der verschiedenen Projektphasen wesentlich übersteigt. Insofern entspricht die Studienrealität annähernd der Ankündigung des QUER-Programms als einer Vollzeit-Weiterbildung. Bedenkt man, dass der Arbeitsaufwand im Zeitverlauf nicht gleichmäßig ist, sondern es zu Belastungsspitzen, beispielsweise zum Ende eines Semesters kam und berücksichtigt man die zusätzliche Belastung durch lange Anfahrtszeiten und Erwerbstätigkeit einiger Teilnehmender, dann verwundert es nicht, dass viele QUER-Teilnehmende die zeitliche Belastung zumindest phasenweise als zu hoch empfanden (s. Abbildung 74).

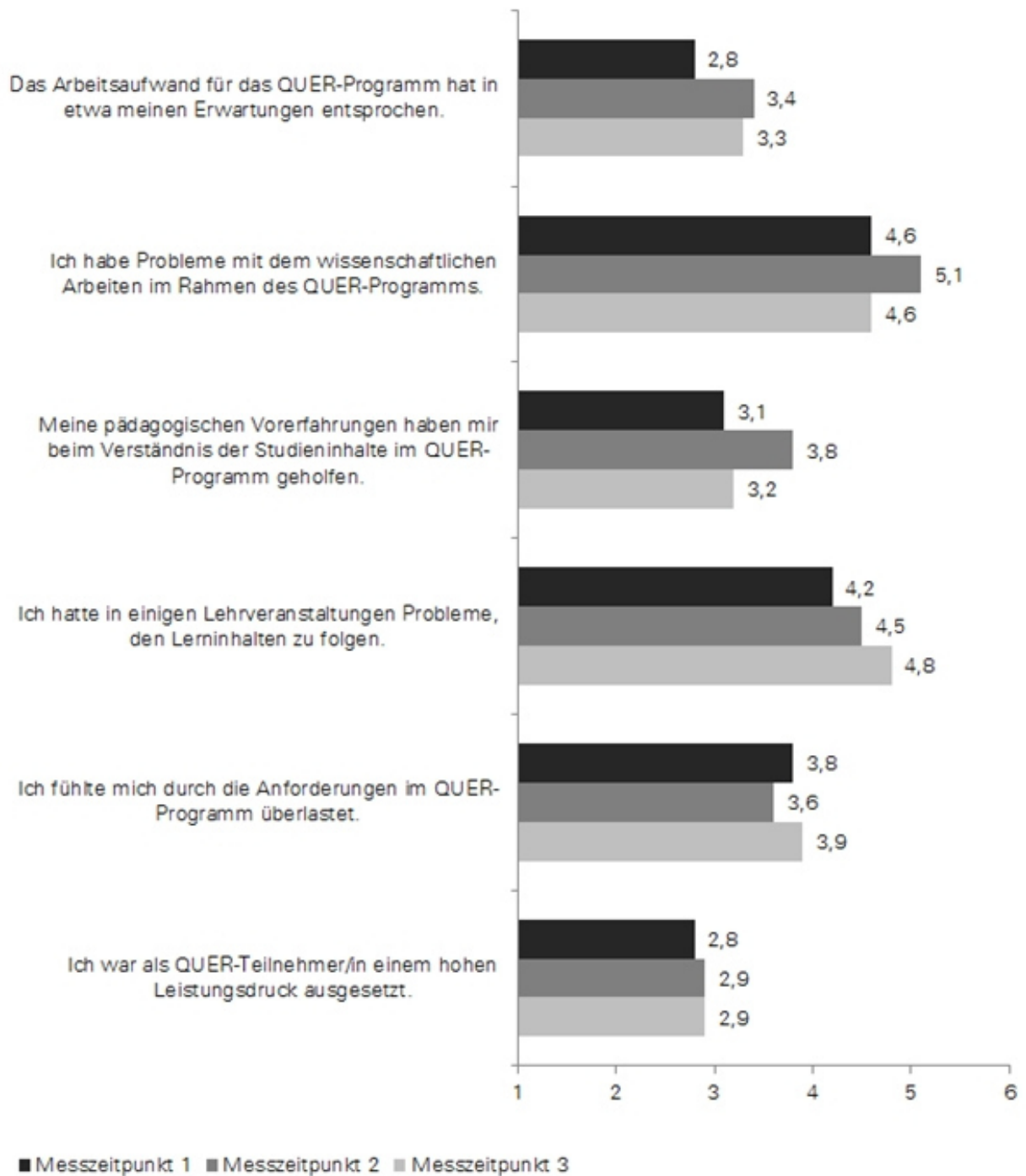
Abbildung 74 – Zeitaufwand und Belastungsempfinden im QUER-Programm



Obwohl Zeitdruck und hohe Arbeitsanforderungen die Teilnehmenden mitunter belasteten, waren diese mehrheitlich nicht völlig überrascht von der Höhe der Anforderungen, sondern hatten mit einem ähnlichen Aufwand für das Qualifikationsprogramm gerechnet. Die Anforderungen des QUER-Programms an die Quereinsteigenden waren nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht hoch. Die Teilnehmenden mussten sich in dichter zeitlicher Folge mit zunächst bildungswissenschaftlichen Inhalten auseinandersetzen, die nicht an ihr Vorwissen aus dem Erststudium anknüpften. Im fachdidaktischen Teil des Programms musste fachwissenschaftliches Wissen aus einem zum Teil lange zurückliegenden Erststudium reaktiviert und mit den didaktischen Konzepten verknüpft werden.

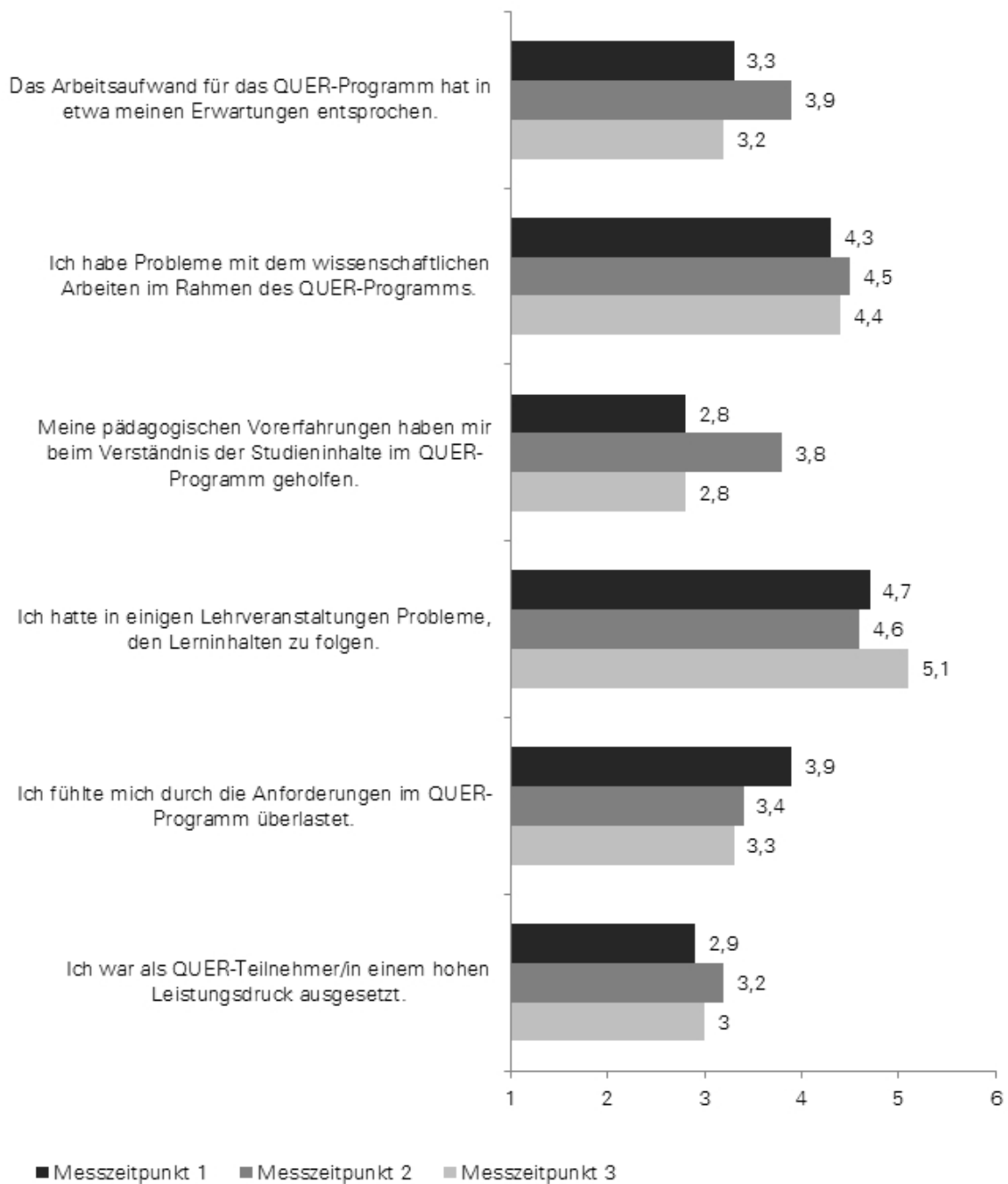
Der Selbstausskunft der Teilnehmenden zufolge, waren die Anforderungen des Qualifikationsprogramms alles in allem gut zu bewältigen. Die Teilnehmenden hatten in der Regel keine Probleme, dem Unterricht in den Lehrveranstaltungen zu folgen (s. Abbildung 75). Dabei konnten die Teilnehmenden offenbar eher von ihren akademischen Erfahrungen aus dem Erststudium oder auch aus der Berufstätigkeit profitieren, als von ihren pädagogischen Vorerfahrungen. Das im Studium geforderte wissenschaftliche Arbeiten bereitete den meisten Teilnehmenden keine Probleme. Dass pädagogische Vorerfahrungen beim Verständnis der Studieninhalte geholfen hätten, wird von den Befragten eher verneint. Unter den Teilnehmenden überwiegt der Eindruck, dass man sich von den Anforderungen des QUER-Programms nicht überlastet gefühlt habe. Diesen Eindruck teilen jedoch nicht alle Teilnehmenden. Während das Überlastungsempfinden bei den Teilnehmenden für Mittelschul- und Gymnasiallehramt im Programmverlauf tendenziell zunahm, lässt sich ein solcher Trend bei den QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt nicht beobachten.

Abbildung 75 – Studienanforderungen, Einschätzungen der Teilnehmenden (Grundschule) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich



Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu.

Abbildung 76 – Studienanforderungen, Einschätzungen der Teilnehmenden (Mittelschule/Gymnasium) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich



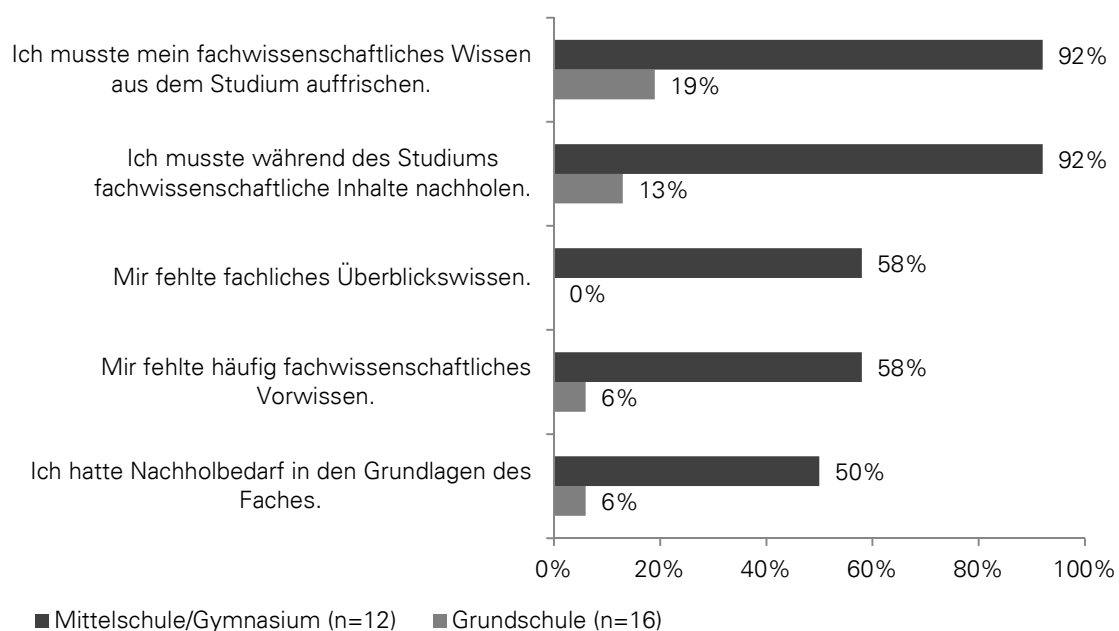
Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu.

Fachwissenschaftlicher Wissensstand

Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen waren zwar nicht Teil des QUER-Programms. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wurde jedoch selbstverständlich auf die fachwissenschaftlichen Studienbestandteile Bezug genommen, die die grundständigen Lehramts-

studierenden parallel zum fachdidaktischen Studium absolvieren. Für die Quereinsteigenden in die Schularten Mittelschule und Gymnasium zeigten sich hierbei mitunter Anschluss-schwierigkeiten, während die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt im fach-und grundschuldidaktischen Studium in der Regel keine Probleme mit ihrem fachwissenschaftli-chen Leistungsstand hatten. Fast alle QUER-Teilnehmenden für die Sekundarstufe geben an, dass sie fachwissenschaftliches Wissen auffrischen oder nachholen mussten. Vielen fehlte Überblickswissen und Grundlagenwissen in mindestens einem studierten Fach. Diese Selbstauskünfte der Teilnehmenden stimmen mit den Eindrücken überein, die die Lehren-den im Rahmen einer Befragung äußerten (s. Kapitel 7). Trotz der beschriebenen Defizite waren die QUER-Teilnehmenden letztlich auch im fachdidaktischen Studium überwiegend erfolgreich.

Abbildung 77 – Vorwissen im Fach, Anteil „stimme (voll und ganz/eher) zu“, Messzeitpunkt 3



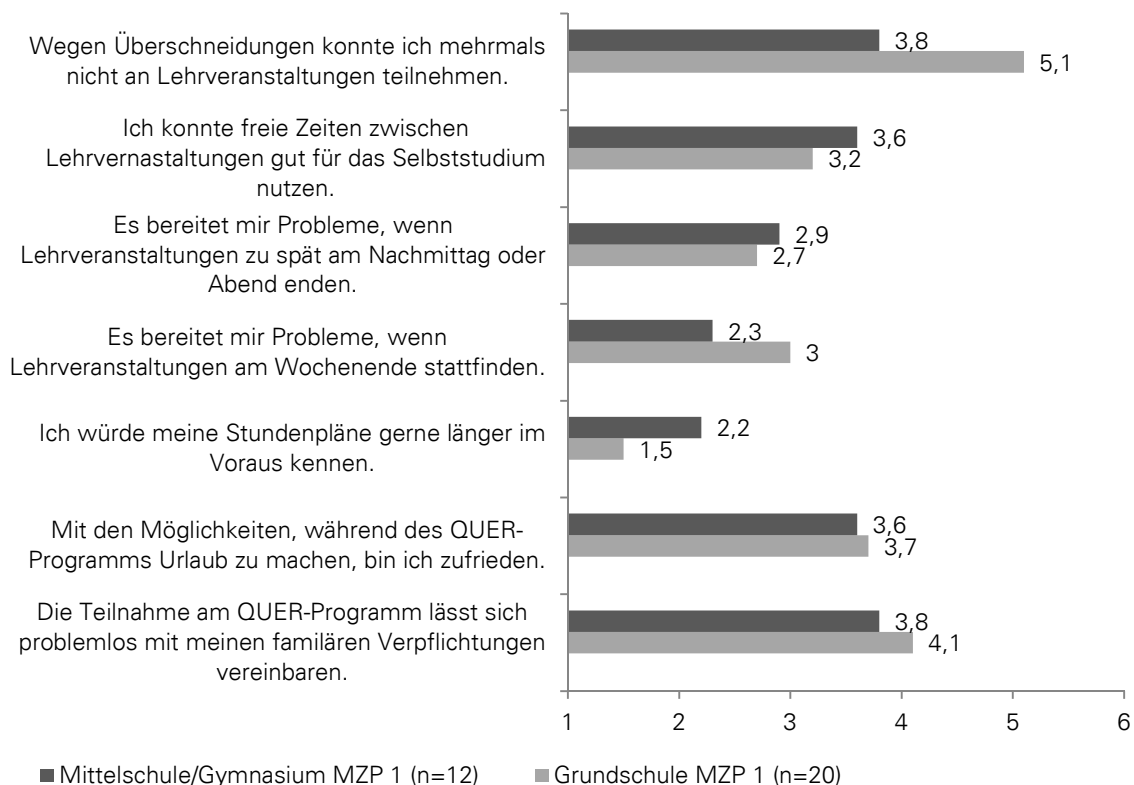
Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu.

Studienorganisation

Die organisatorische Herausforderung bestand darin, in der Kombination von möglichst umfangreicher Nutzung von Lehrveranstaltungen der grundständigen Studiengänge und Ergänzung des regulären Studienangebots durch zusätzliche QUER-spezifische Lehrveranstaltungen für alle Lehrämter und Fächer bzw. Fächerkombinationen des QUER-Programms studierbare Lehrprogramme zu entwickeln. Dabei war es von zentraler Bedeutung, die Überschneidungsfreiheit der Lehrveranstaltungen zu gewährleisten. Dies ist offenbar weitgehend, aber nicht vollständig gelungen. Nur vereinzelte Befragte geben an, mehrmals wegen Überschneidungen nicht an einer vorgesehenen Lehrveranstaltung teilgenommen zu haben (s. Abbildung 78).

Da bei der Stundenplangestaltung auf die Lehrveranstaltungstermine der grundständigen Studiengänge, aber auch auf die terminlichen Möglichkeiten von Lehrbeauftragten sowie die Verfügbarkeit von Räumen geachtet werden musste, konnten die Lehrveranstaltungen nicht immer in kompakte Zeiträume gebündelt werden. Es kam mitunter zu größeren zeitlichen Lücken zwischen Lehrveranstaltungen, an manchen Tagen fanden nur einzelne Lehrveranstaltungen statt, einige Lehrveranstaltungen mussten zu Tagesrandzeiten morgens oder abends oder in Ausnahmefällen auch am Wochenende stattfinden. Die zwischen den Lehrveranstaltungen entstehenden Lücken, wie sie auch im regulären Studium üblich sind, konnten die Teilnehmenden nicht durchweg als Zeitfenster für das Selbststudium nutzen (s. Abbildung 78). Für Teilnehmende mit langen Anfahrtswegen oder mit zu betreuenden Kindern waren Lehrveranstaltungen am Abend oder am Wochenende besonders ungünstig. Die Vereinbarung der Teilnahme am QUER-Programm mit familiären Aufgaben empfanden viele Befragte als problematisch (s. Abbildung 78). Als ungünstig empfanden es viele, dass die Stundenpläne für die verschiedenen Phasen der Weiterbildung teilweise nur mit kurzem zeitlichen Vorlauf bekannt gegeben werden konnten und eine längerfristige Planung in diesen Fällen nicht möglich war. Im Laufe der Erprobung wurde dem Wunsch der Teilnehmenden nach frühzeitiger Bekanntgabe von Lehrveranstaltungsterminen so weit wie möglich Rechnung getragen.

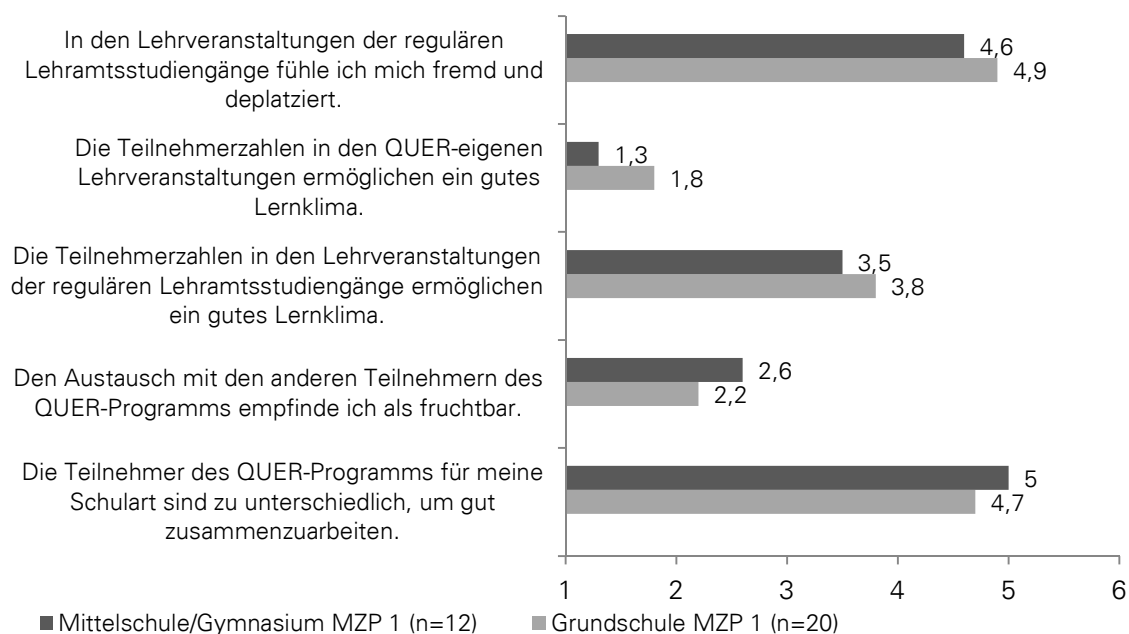
Abbildung 78 – Studienorganisation, Einschätzungen der Teilnehmenden (Messzeitpunkt 1), Mittelwertvergleich



Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu

Die QUER-Teilnehmenden wurden zum Teil in den regulären Lehrbetrieb integriert und lern-ten zusammen mit den wesentlich jüngeren Kommilitonen und Kommilitoninnen der grund-ständigen Lehramtsstudiengänge. Diesen Umstand empfanden die QUER-Teilnehmenden mehrheitlich als nicht unangenehm (s. Abbildung 79). Dennoch sprechen einige Befunde dafür, dass die Teilnehmenden die separaten Lehrveranstaltungen, die ausschließlich für sie angeboten wurden, besonders wertschätzten. Zum einen ermöglichten die recht geringen Teilnehmendenzahlen dieser Veranstaltungen eine angenehme Lernatmosphäre. Zum Messzeitpunkt 1, zu dem dieser Aspekt erhoben wurde, handelte es sich bei den Lehrver-anstaltungen aus dem grundständigen Studium überwiegend um große Vorlesungen. Zum anderen bewerten die Befragten den Austausch mit den anderen Quereinsteigenden, auch über die Schulartgrenzen hinweg, als fruchtbar (s. Abbildung 79).

Abbildung 79 – Studienorganisation, Einschätzungen der Teilnehmenden (Messzeitpunkt 1), Mittelwertvergleich

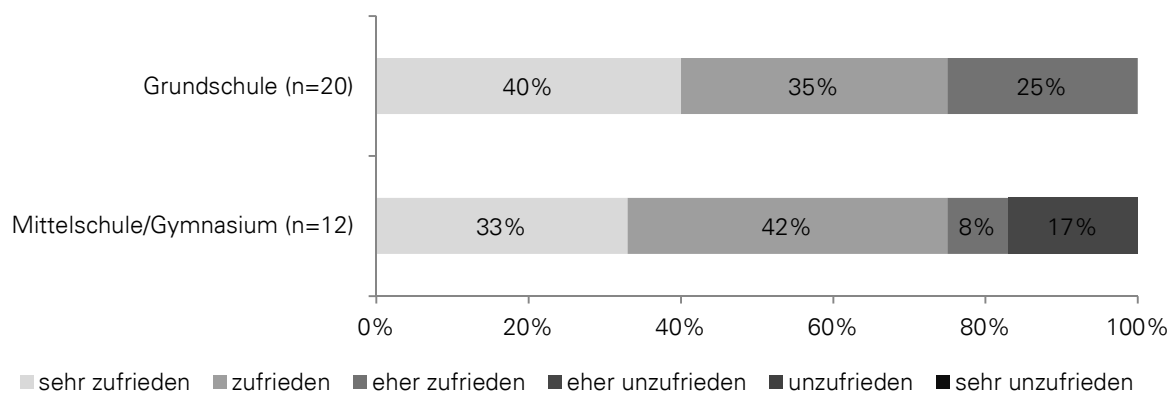


Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu

Schulpraktika

Wie im Kapitel 6 beschrieben, messen die QUER-Teilnehmenden, wie die grundständigen Studierenden auch, den schulischen Praktika besonders große Bedeutung für die Berufsvor-bereitung bei. Im Blockpraktikum A steht die theoriegeleitete Beobachtung, Reflexion und Analyse von Unterrichtssituationen im Mittelpunkt. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen aber auch bereits erste eigene Unterrichtsversuche absolvieren. In den Blockpraktika B nimmt die Gestaltung eigenen Unterrichts, auch in längeren Lehrabschnitten, größeren Raum ein. Dabei sollen fachwissenschaftliche, grundschul-, bzw. fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kenntnisse verknüpft werden. Mit dem Blockpraktikum A zeigten sich die QUER-Teilnehmenden alles in allem äußerst zufrieden (s. Abbildung 80).

Abbildung 80 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A



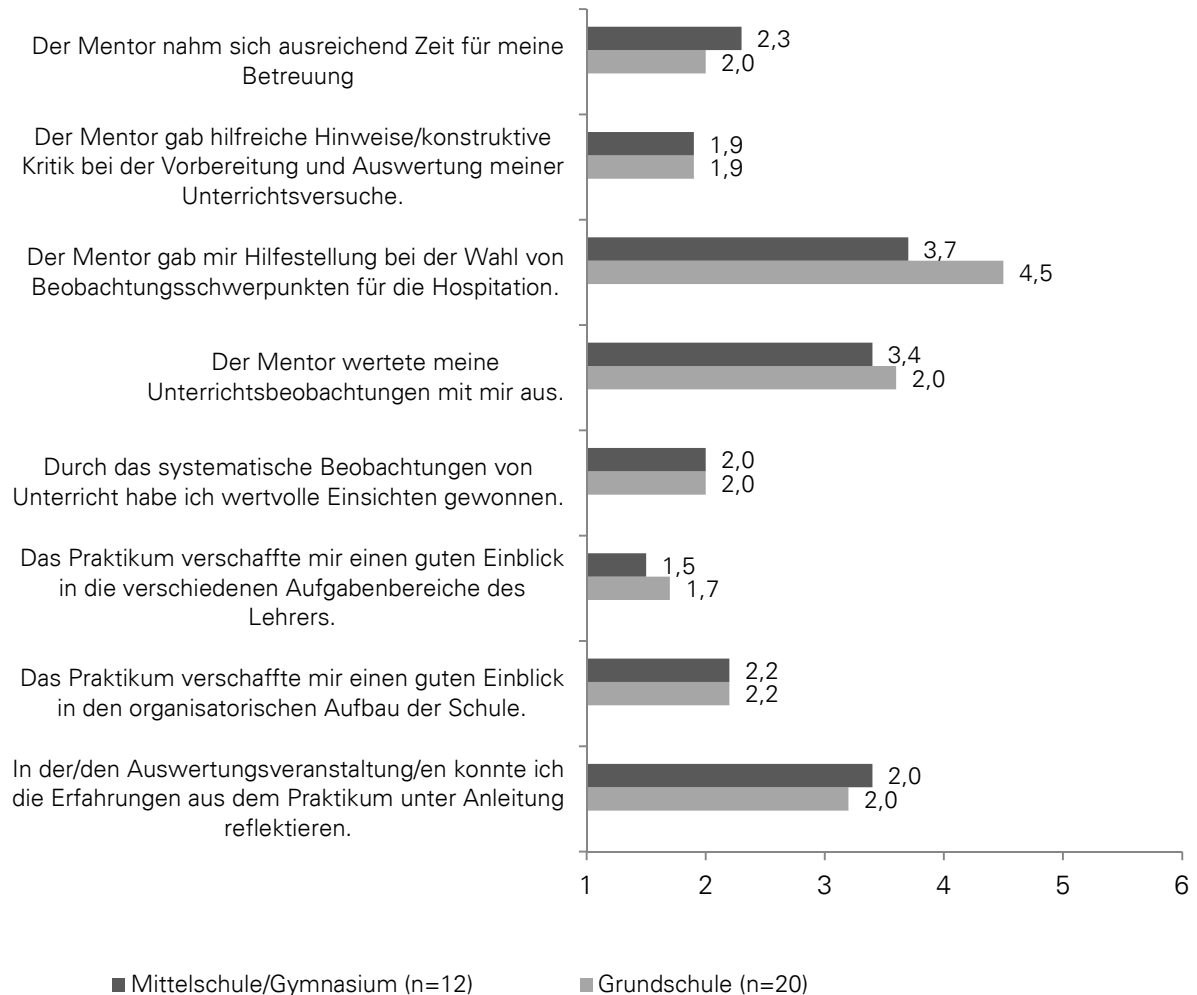
Eigene Unterrichtsversuche der Praktikantinnen und Praktikanten nahmen offenbar einen größeren Stellenwert ein, als in der Praktikumskonzeption vorgesehen. Statt der geforderten mindestens zwei Unterrichtsversuche, gestalteten die Befragten durchschnittlich sieben eigene Unterrichtsstunden. Die Mentorinnen und Mentoren nahmen sich Zeit für die Praktikanten und Praktikantinnen und gaben ihnen wertvolle Hilfestellungen bei der Vorbereitung und Auswertung der Unterrichtsversuche. Deutlich weniger intensiv war die Betreuung durch die Mentoren und Mentorinnen in dem Bereich, der im Blockpraktikum A im Fokus steht: der Unterrichtsbeobachtung (s. Abbildung 81). Dass Mentoren und Mentorinnen Hilfestellungen bei der Auswahl von Beobachtungsschwerpunkten für Hospitationen leisteten und die hospitierten Unterrichtsstunden mit den Praktikantinnen und Praktikanten reflektierten, war offenbar nicht die Regel. Trotzdem schätzten die QUER-Teilnehmenden den Lernertrag aus den Unterrichtsbeobachtungen positiv ein.

Insgesamt fiel die Bilanz der QUER-Teilnehmenden zum Blockpraktikum A überwiegend positiv aus. Die Befragten gaben mehrheitlich an, durch das Praktikum einen guten Überblick über die Aufgabenbereiche einer Lehrkraft sowie über den organisatorischen Aufbau einer Schule gelernt zu haben und hielten die Praktikumserfahrungen für einen wertvollen Beitrag zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf (s. Abbildung 82). Ähnlich wie dies auch von Studierenden der Lehramtsstudiengänge wiederholt geäußert wurde, besteht bei der Einbindung des Schulpraktikums in das universitäre Studium noch Verbesserungsbedarf. Das Urteil der QUER-Teilnehmenden zu Vorbereitung und Auswertung des Praktikums durch universitäre Lehrende fiel durchwachsen aus (s. Abbildung 83).

Das Blockpraktikum B ist im Unterschied zum Blockpraktikum A ein fachspezifisches Praktikum und wird in jedem studierten Unterrichtsfach absolviert. Die QUER-Teilnehmenden für Mittelschule und Gymnasium absolvierten daher zwei Blockpraktika. Die QUER-Teilnehmenden für Grundschule absolvierten ein Blockpraktikum in doppelter Länge. Übereinstimmend mit der Praktikumskonzeption gestalteten die Praktikantinnen und Praktikanten in größerem Umfang eigenen Unterricht. Die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt erreichen mit durchschnittlich 34 Unterrichtsstunden exakt die empfohlene Anzahl. Die QUER-Teilnehmenden für Mittelschul- und gymnasiales Lehramt halten in beiden Blockpraktika B zusammen sogar durchschnittlich 42 Unterrichtsstunden. Dabei konnten nicht nur Ein-

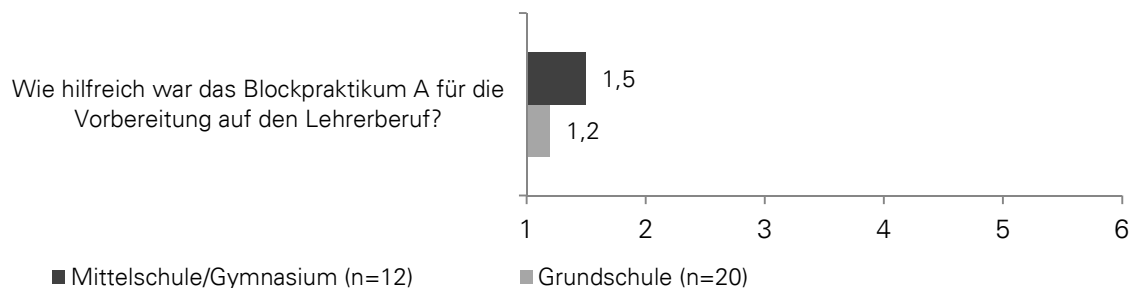
zelstunden, sondern auch zusammenhängende Unterrichtseinheiten geplant und erprobt werden (s. Abbildung 86). Die allgemeine Bewertung der Blockpraktika B fällt sogar noch etwas besser aus, als die Bewertung des früher im Programmablauf liegenden Blockpraktikums A (s. Abbildung 84 & Abbildung 80). Die Befragten halten die Praktikumserfahrungen für äußerst relevant für ihre Vorbereitung auf den Berufseinstieg.

Abbildung 81 – Bewertung des Blockpraktikums A, Mittelwertvergleich



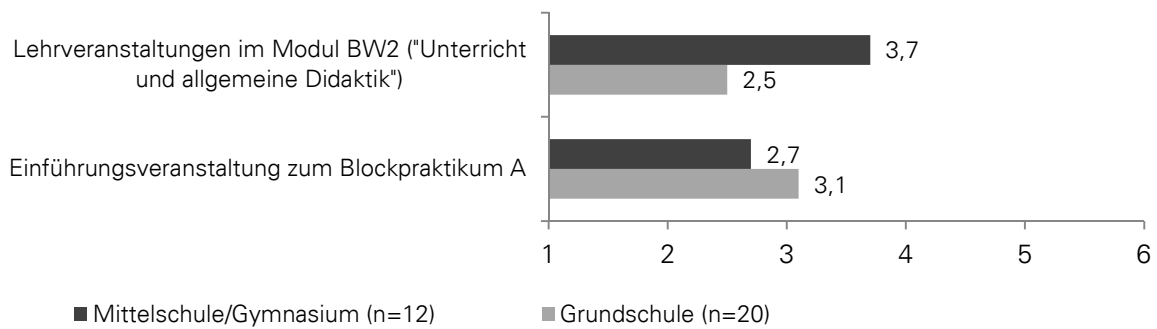
Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu

Abbildung 82 – Berufsbezug Blockpraktikum A, Mittelwertvergleich



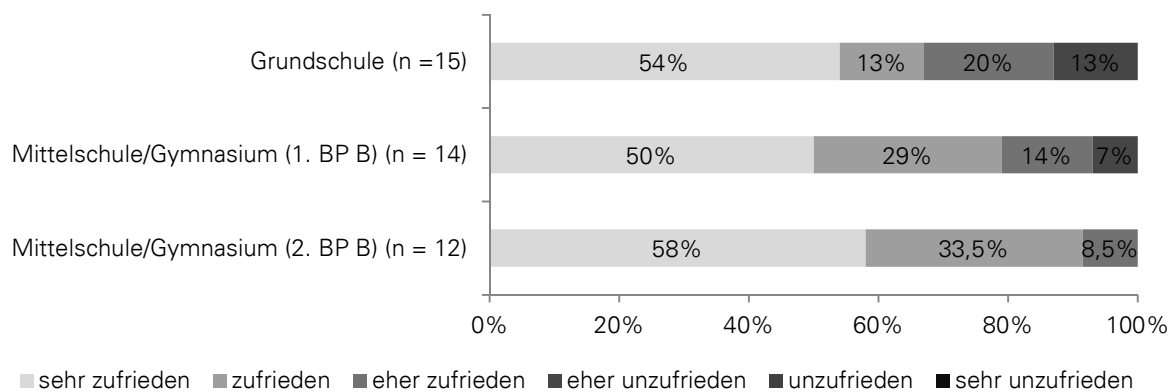
Skala: 1=sehr hilfreich; 6= überhaupt nicht hilfreich

Abbildung 83 – Zufriedenheit mit der Vorbereitung des Blockpraktikums A, Mittelwertvergleich



„Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung des Blockpraktikums A durch die folgenden Angebote?“, Skala: 1=sehr zufrieden; 6=sehr unzufrieden

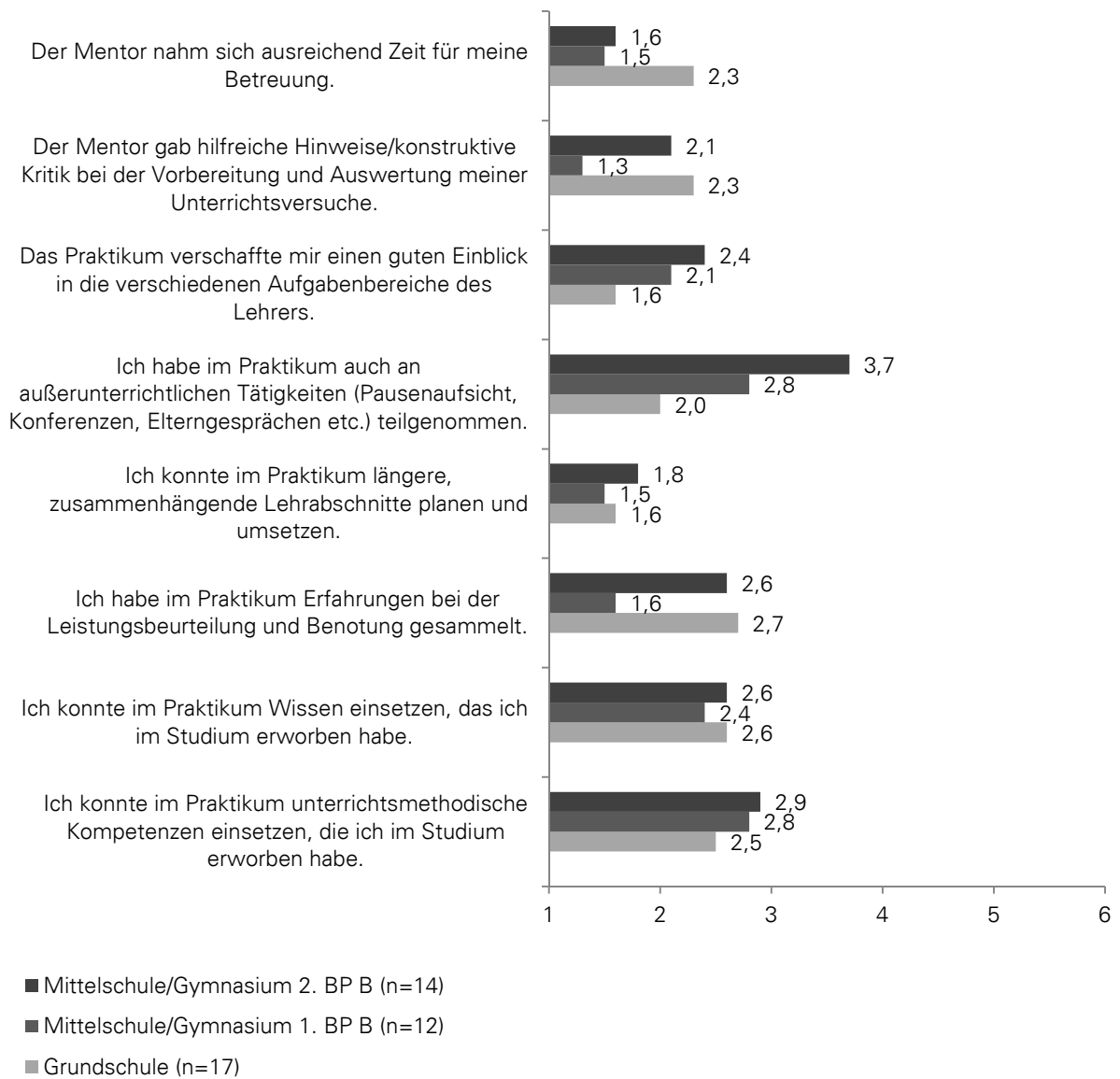
Abbildung 84 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum B



Die schulischen Mentorinnen und Mentoren erbrachten den Angaben der Befragten zufolge engagierte und äußerst hilfreiche Betreuungsleistungen (s. Abbildung 86). Neben den umfangreichen Erfahrungen in der Unterrichtsplanung und -gestaltung gewannen die Praktikantinnen und Praktikanten zudem Einblicke in die vielfältigen anderen Aufgaben einer Lehrkraft. Sie sammelten vielfach erste Erfahrungen in der Leistungsbeurteilung und Benotung und vor allem die QUER-Teilnehmenden an Grundschulen nahmen an außerunterrichtlichen Tätigkeiten wie Elterngesprächen, Konferenzen oder Pausenaufsichten teil. Bei ihren Praktikumstätigkeiten konnten die Befragten offenbar in gewissem Ausmaß an die Inhalte des Studiums anknüpfen. Die Teilnehmenden stimmten tendenziell zu, im Studium erworbenes Wissen und erlernte unterrichtsmethodische Kompetenzen eingesetzt zu haben.

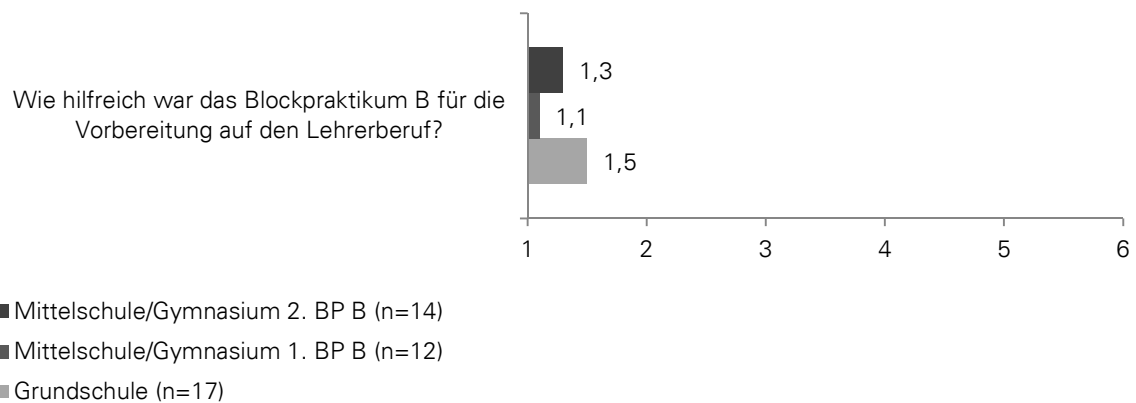
Obwohl die QUER-Teilnehmenden nach eigener Auskunft im Praktikum durchaus sinnvoll an die Inhalte des Studiums anknüpfen konnten, fielen die Urteile zur Vorbereitung des Praktikums durch Lehrveranstaltungen eher zurückhaltend aus. Vor allem bei den QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt gibt es offenbar Verbesserungsbedarf (s. Abbildung 87).

Abbildung 85 – Berufsbezug Blockpraktikum B, Mittelwertvergleich



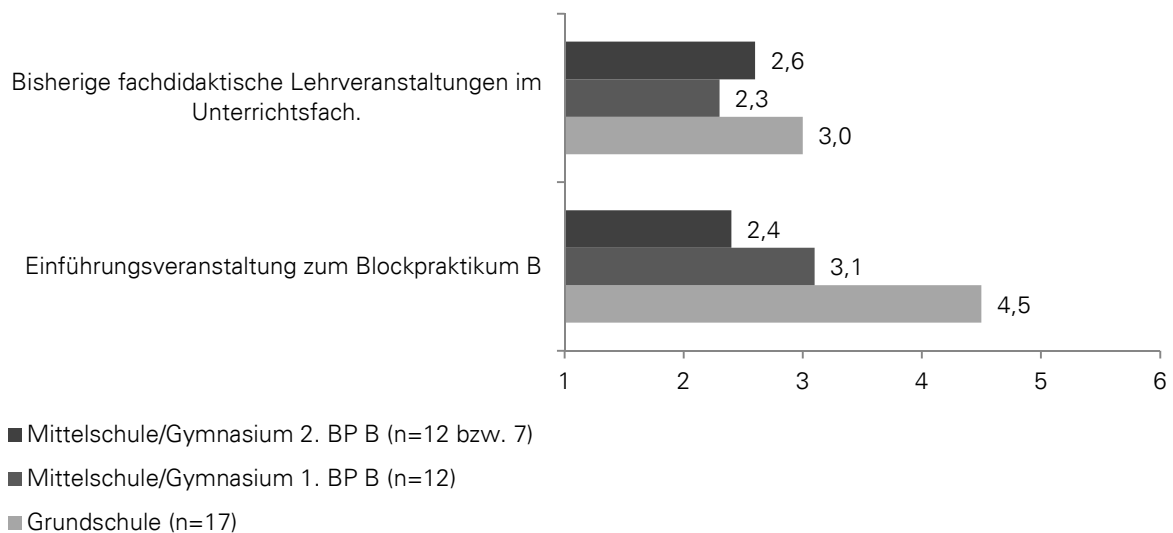
Skala: 1=sehr hilfreich; 6= überhaupt nicht hilfreich

Abbildung 86 – Bewertung des Blockpraktikums B, Mittelwertvergleich



Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu

Abbildung 87 – Zufriedenheit mit der Vorbereitung des Blockpraktikums B, Mittelwertvergleich



„Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung des Blockpraktikums A durch die folgenden Angebote?“, Skala: 1=sehr zufrieden; 6=sehr unzufrieden.

Beratung und Betreuung

Das Betreuungsangebot zeichnete sich dadurch aus, dass jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin eine Mitarbeiterin des QUER-Projektteams als persönliche Betreuerin zur Seite gestellt wurde, die zu Fragen der Studienorganisation, aber auch zu fachlichen Fragen des Studiums oder bei persönlichen Anliegen Unterstützung leistete (s. Kapitel 4.3). Besonders detailliert wurden die Eindrücke der QUER-Teilnehmenden zum Beratungs- und Betreuungsangebot zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Bereits zum ersten Messzeitpunkt konnte den Befragungsergebnissen entnommen werden, dass die allgemeine Zufriedenheit mit dem Betreuungsangebot hoch ist.

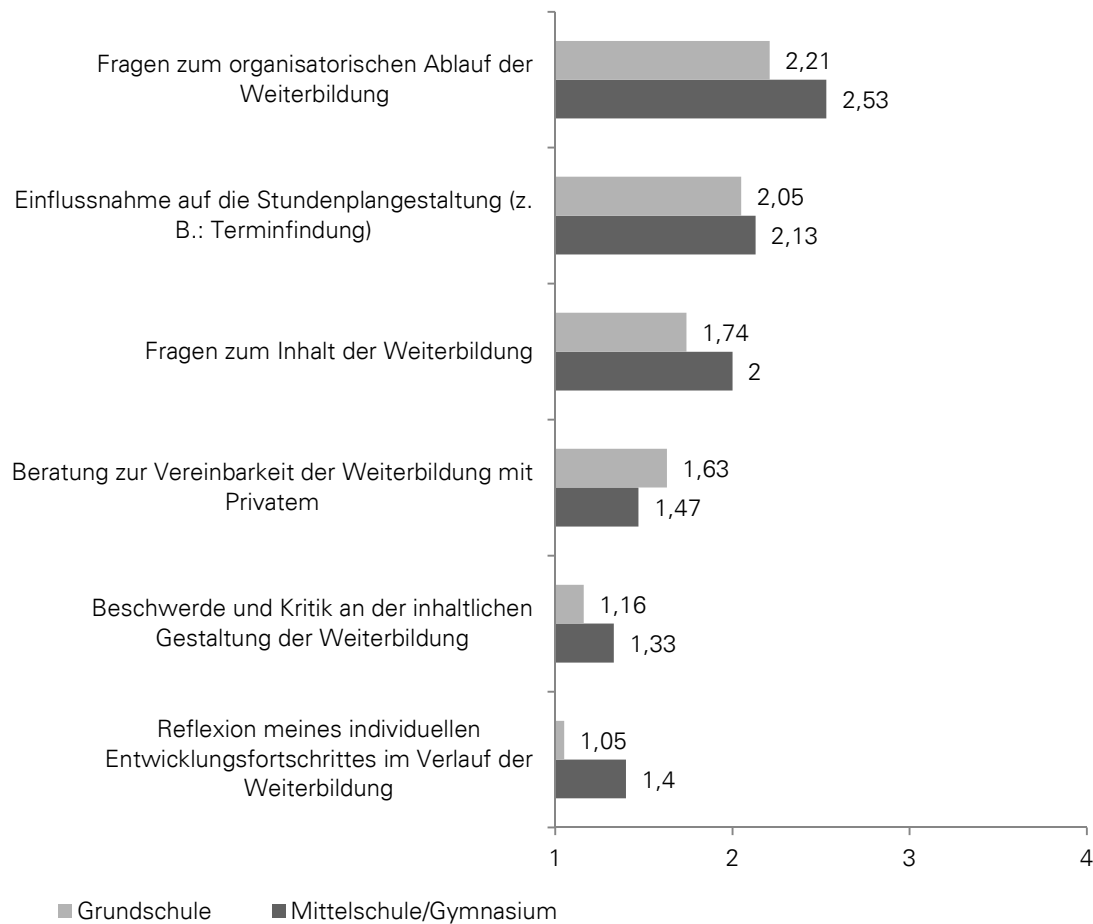
Die am häufigsten genannten Gründe für eine Kontaktaufnahme zur persönlichen Betreuerin waren Fragen zum organisatorischen Ablauf des QUER-Programms (s. Abbildung 88). Sehr rege genutzt wurde das Angebot der QUER-Betreuerinnen, im Rahmen der Möglichkeiten

bei der terminlichen Gestaltung des Lehrangebots auf die Wünsche der Teilnehmenden einzugehen. Hier spiegelt sich wider, welche hohe Bedeutung die zeitliche Planbarkeit des Qualifikationsprogramms – vor dem Hintergrund der Herausforderung der Vereinbarkeit des QUER-Programms mit familiären Aufgaben und langen Anfahrtswegen – für die Teilnehmenden hatte. Deutlich weniger häufig wurden die Betreuerinnen beispielsweise kontaktiert, um den eigenen individuellen Entwicklungs- und Lernfortschritt zu reflektieren oder um Beschwerden und Kritik an der inhaltlichen Gestaltung oder an einzelnen Lehrveranstaltungen an das QUER-Team heranzutragen. Insgesamt berichten die Teilnehmenden für das Mittelschul- und gymnasiale Lehramt von einer größeren Kontakthäufigkeit mit der QUER-Betreuerin und anderen Ansprechpartnerinnen und -partnern im QUER-Projekt.

Das Betreuungsverhältnis zwischen den QUER-Teilnehmenden und ihren Betreuerinnen war offenbar von einer angenehmen Gesprächsatmosphäre geprägt. Die Befragten attestieren den Betreuerinnen zudem überwiegend Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und gutes Organisationsvermögen. Das Eigenschaftsprofil in Abbildung 89 enthält allerdings auch Hinweise darauf, dass den Betreuerinnen durch die vorhandenen Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt waren, was das Eingehen auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden angeht. Möglicherweise sind die etwas weniger einhellig positiven Urteile der Befragten zur Kompromissbereitschaft und Flexibilität der Betreuerinnen auf diesen Umstand zurückzuführen. Es fällt auf, dass die QUER-Teilnehmenden für das Lehramt an Mittelschulen und Gymnasien die Betreuerinnen durchweg positiver einschätzen als die QUER-Teilnehmenden für das Lehramt an Grundschulen.

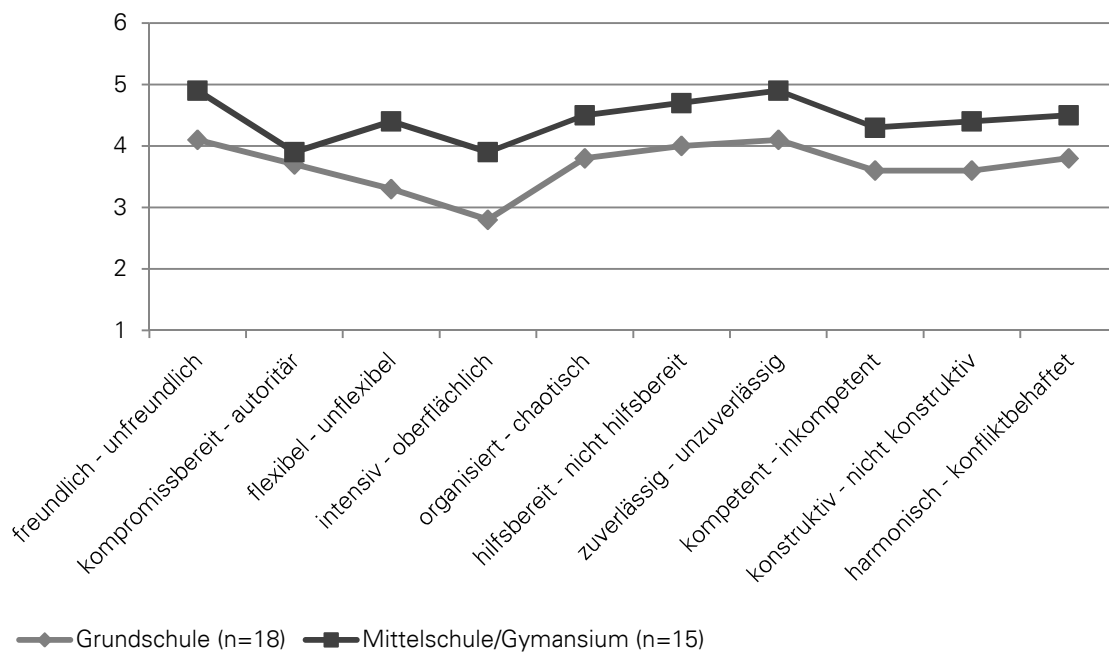
Dieser Unterschied zwischen den beiden Teilnehmendengruppen zeigt sich nicht nur bei der Einschätzung des persönlichen Kontakts zur Betreuerin, sondern auch bei der allgemeinen Beurteilung der Beratungs- und Betreuungssituation im QUER-Programm. Die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt waren alles in allem mit der Betreuung während der Weiterbildung deutlich weniger zufrieden als die restlichen Teilnehmenden und empfanden die persönliche Betreuung im Durchschnitt als weniger hilfreich, obwohl auch bei ihnen positive Gesamturteile überwiegen (s. Abbildung 90).

Abbildung 88 – Häufigkeit ausgewählter Beweggründe für eine Kontaktaufnahme mit der QUER-Betreuerin (Messzeitpunkt 2)



Folglich stimmen die QUER-Teilnehmenden für das Grundschullehramt tendenziell weniger der Aussage zu, dass die Betreuungsleistungen im QUER-Programm zu ihrem Studienerfolg beigetragen haben. Ursächlich für diese deutlichen lehramtsspezifischen Unterschiede könnte sein, dass sich die Erwartungen der Teilnehmenden beider Gruppen an eine persönliche Betreuung unterscheiden. Die Grundschul-Teilnehmenden betonen häufiger, dass sie sich von der Betreuung konkrete Problemlösungen erwarten. Dass es sich dabei in erster Linie um eher organisatorische Probleme handelt, legt auch der Befund nahe, dass die Grundschul-Teilnehmenden der Einflussnahme auf Lehrveranstaltungstermine deutlich mehr Bedeutung beimessen als die Teilnehmenden für Mittelschul- und gymnasiales Lehramt. Letztere legen im Durchschnitt offenbar mehr Wert auf die persönliche Atmosphäre des Betreuungsverhältnisses, das sie wie oben dargestellt auch positiver beurteilten. Dazu passt, dass die Teilnehmenden für Mittelschul- und gymnasiales Lehramt es im Durchschnitt als wünschenswerter empfanden, mit den Betreuerinnen die eigenen Erfahrungen im QUER-Programm zu reflektieren. Ein weiterer Grund für die schulartspezifischen Einschätzungen der Betreuungssituation könnte zudem in dem insgesamt dichteren Stundenplan der Teilnehmenden für das Grundschullehramt durch die quantitativ höheren Anforderungen in diesem Bereich (vgl. Tabelle 3 & Tabelle 4 in Kapitel 4.1) zu suchen sein. Hieraus dürfte auch objektiv ein höheres Konfliktpotenzial resultieren.

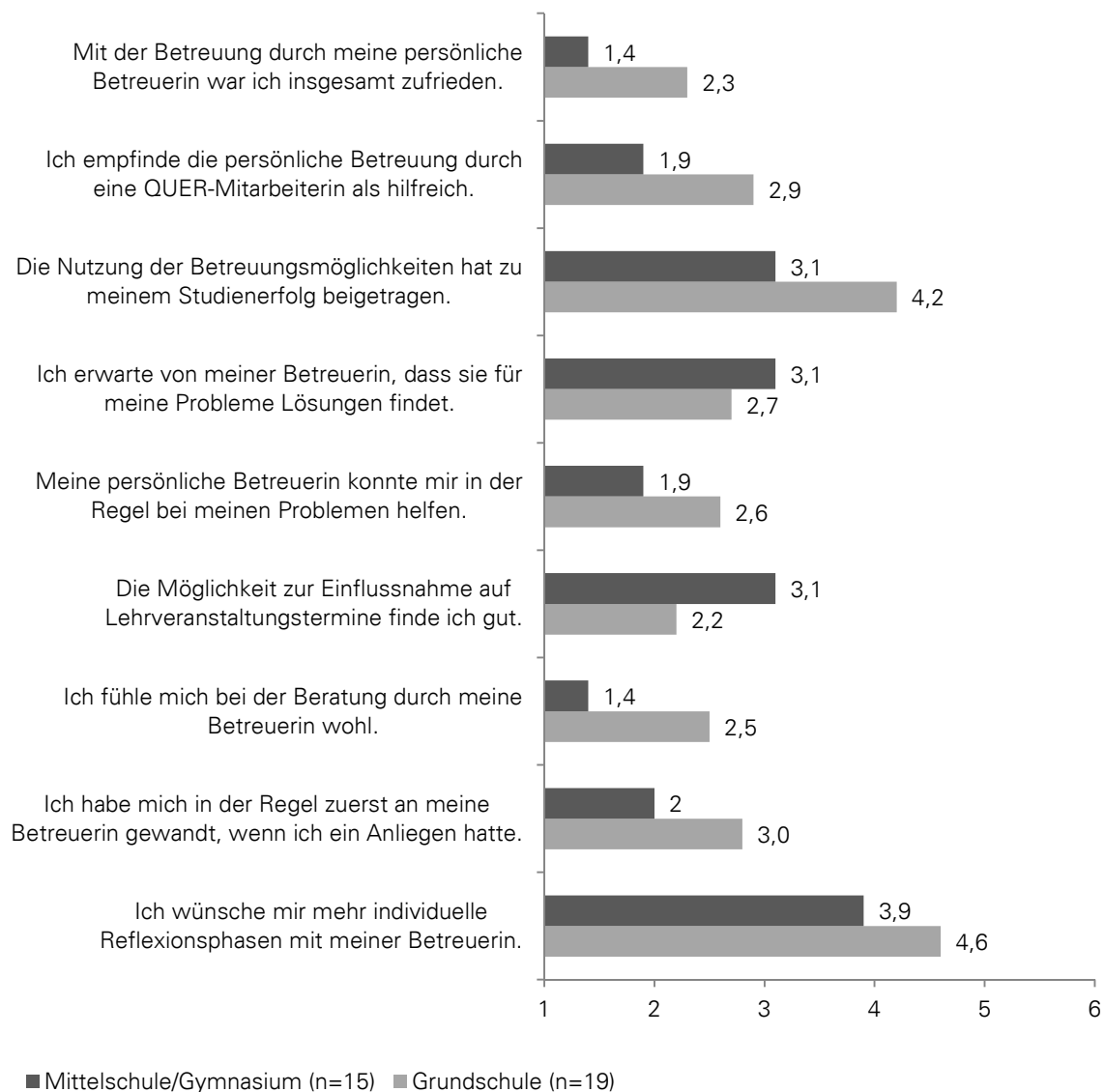
Abbildung 89 – Einschätzung des Kontakts zur QUER-Betreuerin (Mittelwertprofil)



Fragestellung: Wie schätzen Sie den Kontakt mit Ihrer persönlichen Betreuerin ein? Bitte markieren Sie die Position zwischen den beiden Begriffen, die am ehesten Ihrer Einschätzung entspricht. Skala: 1=negatives Adjektiv, 6=positives Adjektiv

Insgesamt schätzen die Teilnehmenden die persönliche Betreuung als hilfreich ein. Die Beratung und Betreuung im QUER-Programm wird von der großen Mehrheit der Teilnehmenden sehr geschätzt. Explizite Kritik wird nur in Ausnahmefällen geübt. Obwohl die Teilnehmenden die Beratung und Betreuung meist nicht als ausschlaggebend für den Studienerfolg einschätzen, hat der intensive Betreuungsaufwand dazu beigetragen, Sicherheit und Orientierung in den organisatorischen Strukturen der universitären Weiterbildung zu vermitteln. Das Wissen um eine mögliche kompetente und lösungsorientierte Anlaufstelle bei Fragen oder Problemen ermöglichte es den Teilnehmenden, sich auf die Studieninhalte und ihren persönlichen Lernfortschritt zu konzentrieren.

Abbildung 90 – Zufriedenheit mit der Betreuung im QUER-Programm, Mittelwertvergleich



Skala: 1=stimme voll und ganz zu; 6=stimme überhaupt nicht zu.

8.3 Zwischenresümee

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragungen der Teilnehmenden zu drei Messzeitpunkten zeichnen insgesamt ein positives Bild der QUER-Erprobung. Die Studieninhalte wurden überwiegend als anschlussfähig, berufsrelevant und interessant bewertet. Das umfangreiche Beratungs- und Betreuungsangebot im QUER-Projekt wurde von den meisten Teilnehmenden als hilfreich eingeschätzt und die schulischen Praktika mehrheitlich als gelungene Berufsvorbereitung empfunden. Die Studienanforderungen wurden als hoch wahrgenommen und führten einige der Teilnehmenden zumindest zeitweise an die Grenze der Belastbarkeit. Dabei stellten weniger die inhaltlichen Anforderungen ein Problem dar als vielmehr der Zeitaufwand, der notwendig war, um die geforderten Studienleistungen zu erbringen.

Vor allem bei Teilnehmenden mit familiären Verpflichtungen oder langen Anfahrtszeiten war das Belastungsempfinden zeitweise sehr hoch.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen führten zu einer ungleichmäßigen Verteilung des Arbeitsaufkommens über die Laufzeit des Programms. Nach Schätzungen der Teilnehmenden überschritt der wöchentliche Arbeitsaufwand nur phasenweise 40 Stunden pro Woche. Bei Personen mit langen Anfahrtswegen oder solchen, die neben der QUER-Teilnahme einer stundenweisen Erwerbstätigkeit nachgingen, ergab sich daraus dennoch eine enorme zeitliche Beanspruchung. Die aufwändige Organisation der Weiterbildung, die in einem sehr kompakten Zeitraum nahezu die gesamten bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalte abbildete, kann insgesamt als gelungen betrachtet werden. Überschneidungen von Lehrangeboten oder Prüfungen blieben die Ausnahme. Allerdings waren Veranstaltungen in den Abendstunden und am Wochenende unvermeidlich, die wiederum bei Teilnehmenden mit Kindern und weiten Anfahrtswegen Probleme verursachte.

Zwar waren fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen nicht Bestandteil des Qualifikationsprogramms. Dennoch machte sich bei einigen QUER-Teilnehmenden für das Mittelschul- oder Gymnasialschullehramt im fachdidaktischen Studium bemerkbar, dass das Erststudium einige Jahre zurücklag und die Schnittmengen mit dem fachwissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums – vor allem im zweiten abgeleiteten Unterrichtsfach – bisweilen begrenzt waren. Hier bestand bei vielen Teilnehmenden Nachhol-, zumindest aber Auffrischungsbedarf, dem parallel zum kompakten QUER-Programm nur bedingt nachgegangen werden konnte.

9. Bilanz und Empfehlungen

Bei der abschließenden Bilanzierung und der Formulierung der sich daraus ergebenden Empfehlungen werden die in der Einführung entwickelten Leitfragen aufgegriffen und mit Hilfe des SWOT-Modells strukturiert. Analysiert und begutachtet werden sowohl die eigenen Stärken (Strength) und Schwächen (Weaknesses) – dies bezieht sich auf das Programm und den Teilnehmendenkreis gleichermaßen – als auch die gestalterischen Möglichkeiten (Opportunities) und Widrigkeiten (Threats) des Umfeldes, d.h. insbesondere der bildungspolitischen und administrativen Rahmenbedingungen. Die ersten vier der folgenden sieben Punkte beziehen sich auf die internen Stärken und Schwächen, die daran anschließenden Punkte fünf bis sieben auf die externen Möglichkeiten und antizipierte Realisierungsschwierigkeiten künftiger Seiten- und Quereinstiegsmodelle. Die Bilanz und Empfehlungen enden mit einem kurzen Gesamtresümee. Am Anfang steht eine Zielgruppenanalyse, bei der auch Fragen administrativer Rahmenbedingungen berührt werden.

9.1 Zielgruppe und Rekrutierung der Teilnehmenden

Die Analyse der Interessiertengruppe und des Bewerberinnen- und Bewerberfeldes für das QUER-Programm macht deutlich, dass in Sachsen ein großes Potenzial an Berufswechslerinnen und -wechslern in den Lehrerberuf vorhanden ist. Ohne dass intensive Öffentlichkeitsarbeit betrieben wurde, meldeten während der Dauer des Projektes rund eintausend Personen ihr Interesse an einem Quereinstieg an. Nur ein kleiner Teil von ihnen erfüllte jedoch alle Bedingungen für einen Quereinstieg gemäß der an das QUER-Projekt angelegten Zulassungskriterien. Bestimmte Personengruppen konnten aufgrund dieser Teilnahmevoraussetzungen oder der inhaltlichen Anforderungen durch die Konzeption des Qualifikationsprogramms für dieses nicht zugelassen werden (s. Kapitel 5).

Das QUER-Programm orientierte sich in seiner ganzen Konzeption von der Teilnehmendenauswahl über die Durchführung bis hin zur Erfolgskontrolle am Prinzip der Äquivalenz der Qualifikation von Quereinsteigenden mit der regulären, grundständigen Lehrerbildung. Diese Zielsetzung ist der Sicherung allgemeiner Qualitätsstandards dienlich, berücksichtigt die spezifische Klientel aber nicht hinreichend. Das Prinzip formaler Vergleichbarkeit der Qualifikationen schließt Formen der Rekrutierung und Ausbildung von Berufswechslern in den Lehrerberuf aus, die stärker auf die Eigenarten, Stärken und Erfahrungen der Quereinsteigenden zugeschnitten sind. Um zusätzliche Personengruppen für einen Quereinstieg zu gewinnen, müssten die ausschließlich auf Äquivalenzregelungen vorgängiger Studieninhalte und Studienleistungen beruhenden Zulassungsregelungen für das QUER-Programm überdacht werden.

Für viele Interessierte sowie Bewerberinnen und Bewerber war die Teilnahme am QUER-Programm für die Lehrämter an Mittelschulen und Gymnasien nicht möglich, da aus dem

vorhandenen Studienabschluss nur ein Unterrichtsfach ableitbar war. Das Potenzial an möglichen Quereinsteigenden wäre deutlich größer, wenn man die Ableitbarkeit nur eines Faches forderte und Möglichkeiten zum berufsbegleitenden Studium eines zweiten Unterrichtsfaches schaffte. Die hohe Hürde zweier ableitbarer Fächer führt nicht nur zu quantitativen Einschränkungen, sondern beeinflusst auch das mögliche Fächerspektrum. Während bei naturwissenschaftlichen Studienabschlüssen häufig die Ableitung einer MINT-Fächerkombination für das Lehramt möglich ist, sind andere Bedarfsmächer, wie Deutsch, Englisch, Kunst oder Musik nur selten in einer Kombination von zwei Fächern ableitbar. Auch für Quereinsteigende, die die formalen Kriterien für die Ableitung zweier Fächer erfüllen, wäre die Beschränkung auf zunächst ein Fach unter Umständen hilfreich. Denn die Erfahrungen der QUER-Erprobung haben gezeigt, dass im zweiten abgeleiteten Fach nicht selten fachwissenschaftlicher Nachholbedarf besteht bzw. dass in Fällen, in denen das Studium bereits mehr als ein Jahrzehnt zurückliegt, die Auffrischung von Überblickswissen neben der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Qualifizierung ebenfalls notwendig zu sein scheint (s. Kapitel 7).

Betrachtet man die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen als andauernden berufsbio-graphischen Entwicklungsprozess, der auch bei regulär Ausgebildeten nicht mit dem Ende des Vorbereitungsdienstes abgeschlossen ist, bietet sich die Option an, zu Beginn des Qualifikationsprogramms lediglich eine fachwissenschaftliche „Grundierung“ der Quereinsteigenden in beiden Unterrichtsfächern sicherzustellen, die in den ersten Berufsjahren durch verpflichtende Weiterqualifikationen ergänzt wird.

Für den Einstieg in das Sekundarstufe-I-Lehramt (Mittel-/Oberschule) und das Lehramt an berufsbildenden Schulen wäre es bedenkenswert, auch Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge von Fachhochschulen für den Lehrerberuf zu qualifizieren. Diese Personengruppe zeichnet sich durch ein anwendungsorientiertes, berufsfeldnahes Studium aus, das der berufsorientierenden bzw. berufsbildenden Funktion dieser Schularten entgegenkommt. So könnten Lehrkräfte für Schulformen und Fächer gewonnen werden, die unter grundständig Studierenden nicht oft nachgefragt werden. So ist im berufsbildenden Bereich die Anzahl der immatrikulierten Studierenden nur in den dienstleistungsorientierten Fächern sehr hoch, während sich beispielsweise kaum Studienanfängerinnen und -anfänger für die Fächer Elektro-, Metall- und Maschinenbau gewinnen lassen

Empfehlungen:

- *Die ausschließlich auf Äquivalenzregelungen vorgängiger Studieninhalte und Studienleistungen beruhenden Zulassungsregelungen sollten überdacht werden. Berufliche und pädagogische Vorerfahren, auch durch qualifizierte „Familienarbeit“ mit Kindererziehung und Mitarbeit in schulischen Elternvertretungen oder ähnlichen Kontexten, könnten bei der Zulassung zu Quereinsteigsprogrammen berücksichtigt werden*
- *Die Ableitbarkeit und Qualifizierung für zunächst nur ein Fach mit der Auflage des berufsbegleitenden Studiums eines weiteren Faches würde die Solidität der Ausbildung*

im zweiten Fach erhöhen, den qualifizierten Bewerberinnen- und Bewerberkreis ausweiten und zusätzliche Fächerkombinationen ermöglichen

- *Für den berufsbildenden Bereich, insbesondere für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer und auch für die Mittel-/Oberschulen mit ihrem berufsorientierenden Auftrag, könnten Bewerberinnen und Bewerber aus dem Kreis hervorragender Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen gewonnen werden*

9.2 Besondere Stärken und Schwächen der QUER-Teilnehmenden

Die QUER-Teilnehmenden unterscheiden sich in ihrer Berufswahlmotivation, ihren berufsbezogenen Überzeugungen und ihren Persönlichkeitseigenschaften weniger von den regulären Lehramtsstudierenden als auf Grund der sehr unterschiedlichen bildungs-, berufs- und familienbiografischen Situationen hätte erwartet werden können. Die Quereinsteigenden verfügen jedoch im Vergleich zu den regulären Lehramtsstudierenden über umfangreichere und für den Lehrerberuf relevantere pädagogische Erfahrungen und haben auch beim pädagogischen Vorwissen einen Vorsprung. Alles in allem zeichnen sich die QUER-Teilnehmenden durch ausgesprochen günstige kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen aus (s. Kapitel 6).

Mitunter finden sich bei den Teilnehmenden festgefügte Sichtweisen, die Schule und den Unterricht betreffend. Im Vergleich zu Seiteneinstiegsprogrammen, bei denen die Berufswechslerinnen und -wechsler unmittelbar mit dem Unterrichten beginnen, besteht beim Qualifizierten Quereinstieg die Möglichkeit, solche Alltagstheorien und subjektiven Überzeugungen zu hinterfragen und unter Umständen zu revidieren.

Wie bereits erwähnt, fällt die Bilanz zum fachwissenschaftlichen Leistungsstand der Quereinsteigenden etwas kritischer aus. Zwar haben alle QUER-Teilnehmenden ein fachwissenschaftliches Hochschulstudium abgeschlossen, aus dem ein Unterrichtsfach bzw. zwei Unterrichtsfächer abgeleitet werden können. Viele QUER-Teilnehmende haben eine Promotion und waren zum Teil jahrelang an Universitäten oder Forschungseinrichtungen beruflich tätig. Dennoch zeigten sich im Verlauf des QUER-Programms bisweilen Anschlusschwierigkeiten an die fachwissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums, an die im fachdidaktischen Studium angeknüpft wird. Teilnehmende für die Lehrämter an Mittelschulen und Gymnasien sowie Lehrende berichteten übereinstimmend, dass mitunter Grundlagen- und Überblickswissen in mindestens einem der studierten Fächer fehlten und ein Auffrischungs- und Nachholbedarf bestand, der im Verlauf des sehr dicht konzipierten QUER-Programms nicht ohne weiteres gedeckt werden konnte (s. Kapitel 7). Geht man davon aus, dass der zeitliche Umfang des Qualifikationsprogramms unverändert bleibt, wäre darüber nachzudenken, die bildungswissenschaftlichen und didaktischen Studienanteile etwas zu straffen und damit Raum für die Optimierung der fachwissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen.

Durch das anspruchsvolle Auswahlverfahren gelangten offenbar durchweg engagierte und leistungsfähige Teilnehmende in das QUER-Programm. Nur sechs der 39 Personen, die die Weiterbildung begannen, schieden vorzeitig aus – meist aus persönlichen oder gesundheitlichen Gründen. Die Quereinsteigenden erbrachten im Durchschnitt ebenso gute Studienleistungen wie die grundständig Studierenden und zeichneten sich durch besonders hohes Engagement, eine kritische Haltung und rege Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen, eine enorme Fokussierung auf den Studienerfolg sowie erprobte Lernstrategien aus. Die Arbeitsweise der Teilnehmenden war insgesamt zielgerichteter, praxisorientierter und selbstständiger. Die Teilnehmenden brachten sich aktiver in die Lehrveranstaltungen ein und es fiel ihnen leichter, theoretische Inhalte mit Praxisanwendungen zu verknüpfen.

Berufsbezogene Überzeugungen, die die Einsteigenden in Anknüpfung an Erfahrungen in der Schüler- oder Elternrolle in der Phase des Berufseinstiegs entwickeln, sind nur schwer veränderbar. Gerade bei älteren Einsteigenden mit unter Umständen „veralteten“ pädagogischen Überzeugungen (z.B. transmissive Überzeugungen von Lehr-Lernprozessen) sollte deshalb vor dem Berufseinstieg eine Auseinandersetzung mit dem bildungswissenschaftlichen und didaktischen ‚state of the art‘ stattfinden.

Empfehlungen:

- *Die pädagogischen Vorerfahrungen und das latent vorhandene „Vorwissen“ sollten durch die im Anschluss an die Evaluation formulierten Überarbeitungen des Rekrutierungsprozesses und die unten genannten online-Beratungsinventare für den Lehrerberuf bereits vor Beginn einer Qualifikationsmaßnahme aktiviert werden. In den Auswahlgesprächen müsste der jeweilige Stand überprüft werden. Bei einem Personenkreis, der diese Anforderungen erfüllt, ließen sich bestimmte Teile und das Ausbildungsprogramm insgesamt zeitlich etwas verkürzen*
- *Nutzung folgender Inventare: Career Counselling for Teachers (CCT) – Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer⁶⁰*

9.3 Konzeption und Organisation des Programms

Ziel des Pilotprojekts ist die Konzipierung, Durchführung und Evaluation eines Modells für einen Qualifizierten Quereinstieg in den Lehrerberuf. Damit sollte den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Interessen an hohen Qualitätsstandards und Vergleichbarkeit zu regulären Studienabsolventinnen und -absolventen Rechnung getragen werden. Verbunden damit waren die Festsetzung von anspruchsvollen Zugangsvoraussetzungen und eine Beschränkung des möglichen Teilnehmendenkreises. Durch das Äquivalenzpostulat erfuhr die Qualifizierungsmaßnahme auch eine zeitliche Ausdehnung auf insgesamt 19 Monate. Das

⁶⁰ <http://www.cct-germany.de/>, Zugriff am 14.09.2012; Selbsterkundungsverfahren für Quer- oder Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger: <http://www.cct-germany.de/de/3/pages/index/39>, Zugriff am 14.09.2012.

Programm selbst wurde aus EU-Mitteln finanziert, auch Reisekosten wurden erstattet. Die Teilnehmenden mussten aber für die Lebenshaltungskosten selbst aufkommen. Bei der relativ langen Programmdauer war dies eine nur gemeinsam mit der Familie und anderen Unterstützenden zu bewältigende Herausforderung. Die Frage der finanziellen Absicherung müsste vor erneuter Durchführung ähnlicher Programme auf jeden Fall berücksichtigt werden.

Das Lehrprogramm des QUER-Projekts orientierte sich weitgehend an den Studieninhalten grundständiger Lehramtsstudiengänge, musste die Lehrveranstaltungen jedoch zeitlich enorm verdichtet anbieten. Dafür konnten zum Teil vorhandene Ressourcen der TU Dresden genutzt werden, zum Teil benötigte man Lehrpersonal, Lehrräume und Materialien, die dem QUER-Programm gesondert zur Verfügung gestellt wurden. Die Nutzung der Ressourcen der TU sollte nicht unterschätzt werden: Was im Rahmen einer einmalig durchgeführten Pilotstudie ausnahmsweise möglich war, nämlich die Aufnahme der Teilnehmenden in die ohnehin bereits sehr vollen Studienseminare oder die Abnahme zusätzlicher Prüfungsleistungen, kann nicht selbstverständlich verstetigt werden, sondern müsste vielmehr bei einem auf Dauer angelegten Folgeprojekt durch zusätzliche finanzielle Mittel ausgeglichen werden.

Empfehlungen:

- *Berücksichtigung der Standards der Kultusministerkonferenz und der Fachgesellschaften im Curriculum für die Quereinstiegs-Qualifizierung als orientierende Prinzipien*
- *Das bedeutet nicht zwingend die 1:1-Umsetzung der Module der Lehrerbildung der jeweiligen Hochschule, sondern deren Übernahme als Leitkonzept bei gleichzeitiger Berücksichtigung vorgängig erworbener Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden*
- *Finanzielle Absicherung der Teilnehmenden während der QUER-Qualifikationsmaßnahme, Verzicht auf Studiengebühren im Falle der Etablierung als Weiterbildungsstudiengang*

9.4 Beratung, Betreuung, Feedback

Studierende in den grundständigen Lehramtsstudiengängen gestalten ihre Studienpläne anhand der Vorlesungsverzeichnisse und der empfohlenen Studienablaufpläne weitgehend selbst. Dass es sich dabei um keine gänzlich triviale Aufgabe handelt, zeigt die Tatsache, dass den Studierenden im ersten Semester Tutorien zur Stundenplangestaltung angeboten werden. Die Organisation des Studienablaufs im QUER-Programm gestaltete sich aufgrund der zeitlichen Dichte des Programms, der Kombination aus regulären Lehrveranstaltungen im Semesterrhythmus und speziellen Blockveranstaltungen für die Quereinsteigenden sowie Schulpraktika besonders kompliziert. Die QUER-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter erstellten für jede Schulform und Fächerkombination Stundenpläne, die sich zum Teil von Wo-

che zu Woche änderten. Diese Komplexität der Studiengestaltung machte eine enge Betreuung der QUER-Teilnehmenden zu organisatorischen Belangen der Weiterbildung unerlässlich. Der hohe Organisations- und Abstimmungsaufwand war zumindest zu einem Teil den Besonderheiten der Erprobungssituation geschuldet sowie darüber hinaus der Tatsache, dass Lehrveranstaltungen mitunter nur mit kurzem zeitlichen Vorlauf organisiert werden konnten. Um Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen zu vermeiden und dabei die Belastung der Teilnehmenden durch zusätzliche Anfahrten, Veranstaltungen am Abend und am Wochenende möglichst gering zu halten, war eine rege Kommunikation mit den Teilnehmenden nötig (s. Kapitel 4).

Das Betreuungsangebot für die QUER-Teilnehmenden beschränkte sich nicht auf organisatorische Fragen. Jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer wurde eine QUER-Mitarbeiterin als persönliche Betreuerin zugeordnet, die nicht nur für die Studienorganisation, sondern auch bei fachlichen Fragen und bei Problemen mit den Studieninhalten zur Verfügung stand. Dieses Angebot wurde durch die Möglichkeit regelmäßiger Feedbackgespräche mit der QUER-Projektleitung ergänzt. Neben organisatorischen Aspekten waren die persönlichen Betreuerinnen nicht selten auch Ansprechpartnerinnen in Situationen, in denen die Teilnehmenden sich von den Studienanforderungen überfordert sahen und mit Prüfungsangst zu kämpfen hatten, oder in denen persönliche Probleme die Lernvorgänge beeinträchtigten. Diese in einigen Fällen sehr persönliche Betreuung der Teilnehmenden, die grundständige Studierende nicht erfahren, trug sicherlich mit zur geringen Abbruchquote des QUER-Programms bei. Weitere Unterstützung erhielten die QUER-Teilnehmenden durch Mentorinnen und Mentoren, welche die Schulpraktischen Studien begleiteten und dabei nützliche Hinweise zur Gestaltung von Unterricht und zur Aktivierung der Schülerinnen und Schüler gaben. Zudem erwiesen sich Feedbackgespräche mit den Hochschullehrerinnen und -lehrern nach dem ersten Schulpraktikum als fruchtbar. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Kurssprecherinnen und -sprecher, die Anliegen der Teilnehmenden vortrugen und bei der Bewältigung struktureller und individueller Probleme halfen.

Im Verlauf des QUER-Projekts zeigte sich, dass sich der Beratungsbedarf der Teilnehmenden mehr und mehr auf fachliche Fragen und damit auf die Dozentinnen und Dozenten der einzelnen Lehrveranstaltungen und die Mentorinnen und Mentoren in den schulischen Praktika verlagerte. Für die angesprochenen Dozentinnen und Dozenten war diese fachliche Betreuung der QUER-Teilnehmenden mit einigem zusätzlichem Aufwand verbunden. In Befragungen beschrieben die Lehrenden den Beratungsbedarf der Quereinsteigenden als deutlich höher als den der grundständig Studierenden. Auch wenn in einem dauerhaft angelegten QUER-Programm vor dem Hintergrund der im Pilotprojekt gesammelten Erfahrungen routinisierte Studienabläufe weniger Beratungsbedarf erfordern würden, stellen Beratung, Betreuung und Feedback einen wichtigen Erfolgsgaranten dar. Es bedarf einer Kontaktperson zu den Lehrenden in den Lehramtsstudiengängen und zu den Praktikumschulen sowie einer Instanz, die Probleme bei der Studienorganisation, Fragen zu besonderen Studienanforderungen im QUER-Programm, das Nachholen von Prüfungsleistungen, Anerkennungsfragen etc. schnell und verbindlich regelt.

Empfehlungen:

- *Ein hoher Beratungsbedarf muss in Programmen zum Qualifizierten Quereinstieg von vornherein einkalkuliert werden. Der höhere Aufwand bei der Beratung ist ein Garant für geringere Abbruchquoten*
- *Etablierung eines internen Beratungssystems, Partizipation mit Kurssprecherinnen und -sprechern als Bindeglied zwischen Teilnehmendenkreis, Dozentinnen und Dozenten sowie Projektverantwortlichen*
- *Bereitstellung von Mentorinnen und Mentoren für Schulpraktische Studien; eventuell Umsetzung des „Buddy-Prinzips“ durch Bildung von Zweiertteams aus je einem QUER-Teilnehmenden und einem grundständigen Lehramtsstudierenden*

9.5 Erfahrungen aus der Erprobung des Programms

In der Analyse der Programmerfahrungen und bei den diesbezüglichen Empfehlungen sind einerseits Aspekte thematisiert, welche die Rahmenbedingungen, die Kapazitäten und das Lehrangebot der Hochschule betreffen. Zum anderen sind teilnehmendenbezogene Themen und Probleme, wie Zeitaufwand und Finanzierung, zu berücksichtigen.

Bei der Zusammenstellung des Lehrangebots für das QUER-Programm wurde in erheblichem Ausmaß auf die Kapazitäten der Fachbereiche (insbesondere Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) zurückgegriffen, sei es durch die Öffnung von Lehrveranstaltungen für QUER-Teilnehmende, durch das Angebot zusätzlicher Lehrveranstaltungen, die Korrektur zusätzlicher Prüfungsleistungen oder den zusätzlichen Aufwand für eine intensive fachliche Betreuung der QUER-Teilnehmenden. Nicht alle dieser zusätzlichen Leistungen konnten durch Lehraufträge und Honorare finanziell kompensiert werden. Für das Gelingen der QUER-Erprobung war eine gemeinsame Kraftanstrengung aller Beteiligten notwendig. Im Falle einer dauerhaften Etablierung eines solchen Qualifikationsprogramms entstünde sowohl zusätzlicher Stellenbedarf in Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, um die zusätzlichen Aufgaben in der Lehre zu bewältigen, als auch hinsichtlich der Koordinations- und Steuerungsaufgaben für das gesamte Programm.

Der Status des QUER-Programms als universitäre Weiterbildung führte für die Teilnehmenden zu Problemen bei der Finanzierung der QUER-Teilnahme und in versicherungsrechtlichen Belangen: Die Teilnehmenden konnten nicht auf Quellen zur Studienfinanzierung zurückgreifen (Stipendien etc.), konnten aber beispielsweise auch keine Leistungen für Arbeitssuchende in Anspruch nehmen. Sie konnten nicht ohne weiteres Vergünstigungen für Studierende in Anspruch nehmen, etwa im öffentlichen Nahverkehr. Der Status in Renten- und Krankenversicherung war zunächst ungeklärt. Unter solchen Bedingungen war eine Teilnahme am QUER-Programm im Grunde nur solchen Personen möglich, die auf familiäre Unterstützung zurückgreifen konnten.

Das QUER-Programm verdichtete die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteile des Lehramtsstudiums in nahezu vollem Umfang auf den knappen Zeitraum von eineinhalb Jahren und verlangte seinen Teilnehmenden eine enorme Kraftanstrengung ab. Das QUER-Programm wurde als Vollzeitweiterbildung angekündigt und wurde dieser Bezeichnung vollauf gerecht. Schätzungen der Teilnehmenden zufolge erforderte das Programm einen wöchentlichen Zeitaufwand von im Durchschnitt 40 Stunden. Da bei einigen Personen noch Zeiten der Erwerbstätigkeit und zum Teil lange Anfahrtszeiten hinzukamen, war das Belastungsempfinden der Teilnehmenden insgesamt recht hoch. Hinzu kommt, dass der Arbeitsaufwand für das QUER-Programm nicht ganz gleichmäßig über die 19-monatige Laufzeit verteilt werden konnte, sodass Phasen mit geringerem Zeitaufwand auch Phasen gegenüberstanden, die die Teilnehmenden an die Grenzen der Belastbarkeit führten. Zusätzliche Anforderungen an die Studienplanung ergaben sich durch die Notwendigkeit, die Teilnahme am QUER-Programm mit familiären Aufgaben zu vereinbaren.

Alles in allem kann davon ausgegangen werden, dass der Studienumfang, der für das QUER-Programm konzipiert wurde, das Maximum dessen darstellt, was innerhalb eines Zeitraumes von drei Semestern bewältigt werden kann. Reduzierungen der Studienleistungen an der einen oder anderen Stelle würden sicherlich zu einer Entspannung beitragen, ohne dass dies dem zu erreichenden Qualifikationsniveau abträglich wäre. Größere zeitliche Spielräume, um während des QUER-Programms einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, würden die Finanzierungsprobleme der potenziellen Teilnehmenden lösen helfen. Allerdings besteht hier nur ein geringer Spielraum, wenn man die Gesamtdauer des Programms nicht erheblich verlängern will. Aus der Perspektive der Teilnehmenden sind zwei Jahre plus Referendariat meist das Maximum, das sich die Befragten für eine solche Qualifizierungsmaßnahme vorstellen können (vgl. Kapitel 5.3).

Ein Dilemma der Ausbildung, das auch bei den grundständig Studierenden besteht, bei den Quereinsteigenden aber besonders zum Tragen kommt, ist der vorherrschende Wunsch, praktisch unmittelbar verwertbares Wissen und Handlungsanleitungen für das Unterrichten vermittelt zu bekommen. Demgegenüber tritt das Erkennen der Relevanz von Bildungswissenschaften und theoretischem Wissen für die berufliche Qualifikation bei den Teilnehmenden in den Hintergrund. Hieraus ergibt sich als Herausforderung für das Qualifizierungsprogramm die Notwendigkeit der Verbesserung der Konzeption in der Hinsicht, dass einer Qualifizierung für den Lehrerberuf ein didaktisches Konzept zugrunde liegen sollte, das auch theoretisches Wissen stark über die Praxis vermittelt. Ein entsprechendes Postulat lässt sich auch vor dem Hintergrund der Defiziterfahrungen von Direkteinsteigenden in den Schuldienst aus unseren Interviews mit dieser Personengruppe ableiten (vgl. Kapitel 3).

Die Erfolgsquote des QUER-Programms war mit 85 Prozent deutlich höher als die üblichen Erfolgsquoten grundständiger Lehramtsstudiengänge, die erfahrungsgemäß bei ungefähr 60 Prozent liegen (s. KMK 2003, 20; Klemm 2013, 8). Den Kosten für die aufwändige Form der Qualifizierung steht offenbar eine besondere Effektivität der Ausbildung gegenüber. Hinzu kommt, dass die Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms vollzählig ohne Abwanderungsverluste dem sächsischen Schulsystem zur Verfügung stehen werden. Dass

den QUER-Absolventinnen und -Absolventen die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes aufgrund der auf Sachsen begrenzten Gültigkeit des von der TU Dresden ausgefertigten Zertifikats möglich ist, ist dabei nicht die ausschlaggebende Ursache. Vielmehr sind die QUER-Absolventinnen und -Absolventen in einem hohen Maße in Sachsen verwurzelt und meist familiär gebunden. Die geografische Mobilität der Quereinsteigenden ist im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen regulärer Lehramtsstudiengänge daher äußerst gering. Das macht eine Abwanderung in andere Bundesländer unwahrscheinlich, schränkt aber auch die Einsetzbarkeit innerhalb Sachsens ein.

Empfehlungen:

- *Berücksichtigung der QUER-Studierenden bei der NC-Berechnung und der Zuwendung von Ressourcen für die Hochschulen – insbesondere für die Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken sowie für Steuerungsaufgaben*
- *Herstellung von Statusklarheit der Teilnehmenden mit eindeutiger Definition von Rechten, Pflichten und Möglichkeiten*
- *Erprobung von Teilzeitmodellen der Ausbildung in der Hochschule mit Möglichkeit beruflicher Tätigkeit (z.B. nach einer Phase der Grundorientierung auch in Schulen)*
- *Verbesserung des Ausbildungskonzeptes für die Theorie-Praxis-Vermittlung*

9.6 Einordnung des QUER-Programms im Spektrum der Maßnahmen der Bundesländer

Wie die Evaluation gezeigt hat, besäßen Programme eines Qualifizierten Quereinstiegs Vorteile gegenüber den meisten bisher in Deutschland aufgelegten Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen. Diese Aussage bezieht sich im Ergebnis auf das erreichte hohe Qualifikationsniveau der Einsteigenden, die in einem Curriculum ausgebildet wurden, welches den Berufswechslerrinnen und -wechslern vor Beginn der Unterrichtstätigkeit (im Referendariat oder Schuldienst) die Inhalte der universitären Lehrerbildung vermittelt. Die Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms haben eine dem Lehramtsstudium gleichwertige Qualifikation erworben und kommen nicht als „Lehrkräfte zweiter Klasse“ in die Kollegien. Gerade in einer Situation wie der in Sachsen, wo angesichts des zu erwartenden Mangels an Absolventinnen und Absolventen voraussichtlich in größerem Umfang auf Berufswechslerrinnen und -wechslern gesetzt werden muss, sollte man sich nicht mit einem deutlich geringeren Qualifikationsniveau dieser Quer- und Seiteneinsteigenden zufrieden geben, da diese Lehrkräfte nicht nur vereinzelt Angebotslücken schließen, sondern wesentliche Bestandteile der Kollegien sein werden.

Viele der QUER-Teilnehmenden geben an, sie hätten auch dann den Weg des Qualifizierten Quereinstiegs durch das QUER-Programm gewählt, wenn ein direkter Einstieg in den Vorbereitungs- oder Schuldienst möglich gewesen wäre. Die intensive universitäre Ausbildung einschließlich erster begleiteter schulpraktischer Erfahrungen vermittelte den Teilnehmenden neben den erworbenen Kompetenzen auch eine größere Selbstsicherheit, die Lehrerrol-

le betreffend. Die Quereinsteigenden konnten in geschütztem Raum ihr Selbstbild als Lehrperson entwickeln. Befragungen haben gezeigt, dass die Kompetenzselbsteinschätzungen – also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft – am Ende des QUER-Programms deutlich positiver ausfallen als zu Beginn.

Das jüngst aufgelegte Seiteneinstiegsmodell des Freistaats Sachsen⁶¹ geht zwar über die meisten anderen in Deutschland aufgelegten Seiteneinstiegsmodelle hinaus, indem die Einsteigenden berufsbegleitend auch eine universitäre, wissenschaftliche Qualifizierung erhalten sollen. Allerdings sind viele Fragen offen, wie dies organisiert werden soll. Klar erkennbar ist der Wunsch der Bildungsadministration, dass Seiteneinsteigende vom ersten Tag an zur Schließung der vorhandenen Lücken bei der Lehrkräfteversorgung beitragen. Dieses vermeintliche Gut sollte nicht dadurch erkaufte werden, dass Personen mit dem Unterrichten beginnen, ohne vorher eine wissenschaftlich angeleitete Qualifizierung mit einer Reflexion von Lehr-Lernprozessen, wie sie im Lehramtsstudium Standard sind, erhalten zu haben. Überhaupt sollte man sich von der Vorstellung befreien, dass Absolventinnen und Absolventen der zweiten Ausbildungsphase „fertige Lehrkräfte“ seien. Für sie, und insbesondere für die Quereinsteigenden unter Ihnen, haben organisierte Phasen des Berufseinstiegs (3. Phase) und der Fort- und Weiterbildung im Beruf (obligatorische 4. Phase) eine enorme Bedeutung im Hinblick auf einen gelingenden berufsbiografischen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess.

Empfehlungen:

- *Etablierung eines Qualifizierten Quereinstiegs für Akademikerinnen und Akademiker in den Lehrerberuf*
- *Kein bzw. keine Quer- und Seiteneinsteigende sollte mit dem Unterrichten ohne eine vorherige bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und angeleitete schulpraktische Qualifizierung beginnen*
- *Unterstützung durch organisierte Phasen des Berufseinstiegs (3. Phase) und eine verpflichtende Fort- und Weiterbildung im Beruf (4. Phase)*

9.7 Verstetigung

Die positiven Erfahrungen während der Erprobung des QUER-Programms liefern Argumente dafür, den Qualifizierten Quereinstieg nicht nur als zeitlich begrenzte Sondermaßnahme aufzulegen, sondern als dauerhaften Weg in den Lehrerberuf zu institutionalisieren.

Berufswechslerinnen und -wechsler in den Lehrerberuf bilden eine Personengruppe, die sich von regulär ausgebildeten Lehrkräften durch ein höheres Maß an Erfahrungen im außerschulischen Raum auszeichnet. Sie beginnen ihre Ausbildung zur Lehrperson mit umfangreicher Lebens- und Berufserfahrung und verkörpern eine Kombination von „gestandener Persön-

⁶¹ Vgl. <http://www.lehrerbildung.sachsen.de/15764.htm>, Zugriff 26.11.2014.

lichkeit“ und dem Enthusiasmus von Berufsanfängern, die für die Kollegien bereichernd sein kann. Viele Lehrkräfte verbleiben nach ihrer Ausbildung nicht für ein ganzes Berufsleben im Lehrerberuf, sondern wechseln – zum Beispiel aufgrund der als hoch empfundenen beruflichen Belastung – in andere Berufsfelder. Was spricht dagegen, auch den umgekehrten Weg zuzulassen und den Lehrerberuf für Personen zu öffnen, die dieser Aufgabe die zweite Hälfte oder das letzte Drittel ihres Berufslebens widmen möchten? Es gibt einige Gründe, den Lehrerberuf nicht im Erstberuf zu wählen – ein häufig genannter ist „Ich habe mir das mit 18 noch nicht zugetraut“. Daraus resultiert ein großes Potenzial an pädagogisch interessierten und gut ausgebildeten Personen, die bereit wären, viel für einen Berufswechsel zu investieren (Vgl. Kapitel 5.3).

Bislang ist die Gestaltung von Sondermaßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg von Ad hoc-Entscheidungen geprägt⁶². Der Status als zeitlich begrenzte Sondermaßnahme dürfte auch Ursache dafür sein, dass die Programme in der Regel nicht evaluiert werden. Es liegen keine öffentlich zugänglichen Dokumentationen der Erfahrungen mit solchen Programmen vor, die zum Beispiel Auskunft über den Berufsverbleib von Quer- und Seiteneinsteigenden geben. Das QUER-Projekt ist daher auch ein Beitrag dazu, das Phänomen des Einstiegs von Berufswechslerinnen und -wechslern in das Lehramt systematisch zu analysieren. Die Evaluation hat aber auch ein Manko deutlich zu Tage gebracht: Es muss eine Lösung hinsichtlich einer finanziellen Unterstützung der Teilnehmenden gefunden werden (s.o. Abschnitt 5). Im Falle von zeitlich begrenzt aufgelegten Programmen müssen Mittel für ein persönliches Budget der Teilnehmenden bereitgestellt werden – analog zu Programmen der Ärzteversorgung auf dem Land.

Die Variante, Programme des Qualifizierten Quereinstiegs als Studiengang zu etablieren, sollte nicht voreilig verworfen werden. Die Göttinger Erfahrungen (vgl. Kapitel 2) – dort wurde der Intensivstudiengang für Quereinsteigende zugunsten eines klassischen Quereinstiegsprogramms eingestellt – scheinen nur auf den ersten Blick dagegen zu sprechen. Allerdings müssten bei einem dauerhaften Angebot des QUER-Programms als Studiengang Voraussetzungen für eine Studienfinanzierung, wie sie bei einem Erststudium ermöglicht wird (Zugriff auf Stipendien, keine Studiengebühren), geschaffen werden. Dass derartige Modelle möglich und sinnvoll sind, zeigen aktuelle Erfahrungen aus der Schweiz⁶³.

⁶² Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf, Zugriff am 01.12.2014.

⁶³ Vgl. http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2014/quest_evaluation/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/evaluation_quest_aus.spooler.download.1410846873029.pdf/Evaluation_Quest-Ausbildung.pdf, Zugriff am 01.12.2014.

Empfehlungen:

- *Änderung der KMK-Empfehlungen, nach denen Quer- und Seiteneinstieg lediglich als zeitlich begrenzte Sondermaßnahmen in Zeiten von Lehrermangel begriffen werden*
- *Sonderprogramme zur Finanzierung für „Lehrer auf dem zweiten Weg“ analog zu Förderprogrammen gegen den Landärztemangel*
- *Ausbildung von Quereinsteigern im Rahmen von Studiengängen für Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler – auch mit der Möglichkeit des Umstiegs bei fortgeschrittenem fachwissenschaftlichen Studium*

9.8 Gesamtresümee

Das QUER-Programm kann nach Abwägung der internen Stärken und Schwächen alles in allem als Erfolg gewertet werden. Fast alle zum Programm zugelassenen Teilnehmenden haben das Studium erfolgreich abgeschlossen und ein entsprechendes Zertifikat erworben, das zum Eintritt in die zweite Lehrerausbildungsphase (Referendariat) berechtigt. Durch „QUER“ konnten für Bedarfsfächer und Bedarfsschularten Lehrkräfte ausgebildet werden, die sich von regulären Lehramtsstudierenden durch umfangreiche berufliche, familiäre und pädagogische Erfahrungen unterscheiden und unter diesem Gesichtspunkt eine Bereicherung für die zukünftigen Lehrerkollegien darstellen. Für die Teilnehmenden waren die Umstände der Ausbildung jedoch alles andere als einfach. In eineinhalb Jahren musste ein dichtes Lehrprogramm, das kaum Zeit für Urlaub oder Erwerbsarbeit ließ, absolviert und mit Prüfungen abgeschlossen werden. Auf eine finanzielle Förderung konnten die Teilnehmenden – abgesehen von einer Fahrtkostenerstattung – nicht zurückgreifen. Dies sollte bei künftigen Programmen anders gestaltet werden. Das QUER-Programm empfiehlt sich in der erprobten Form für eine Fortsetzung.

Bei künftigen Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen sollten die institutionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass die betreffenden Personen, alles ausgewiesene Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, nur mit einer vorausgehenden pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Ausbildung als eigenständige Lehrpersonen zum Unterrichten zugelassen werden. Eine „dritte Phase“ der Lehrerbildung, die in vielen Bundesländern realisiert wird bzw. werden soll, mit welcher der Berufseinstieg nach dem Referendariat unterstützt werden kann, hat für die Klientel des Seiten- und Quereinsteigs eine besondere Relevanz. Angesichts des enormen Ersatzbedarfs an Lehrkräften in sächsischen Schulen im kommenden Jahrzehnt wird an der Realisierung eines wie auch immer gearteten Quer- und Seiteneinstiegs kein Weg vorbeiführen. Das Modellvorhaben QUER hat mit seinem an den KMK-Standards orientierten Ausbildungsprogramm und seiner detaillierten Evaluation Argumente dafür geliefert, dass eine kompakte universitäre bildungswissenschaftliche und pädagogische Qualifikation vor dem Berufseinstieg möglich und sinnvoll ist. Eine kompetente Gruppe von Interessierten mit einem einschlägigen fachwissenschaftlichen Abschluss ist vorhanden. Wie wir in unserer Evaluation feststellten, besitzen diese Personen auch ein sehr gutes pädagogisches Vorwissen und

sind vor allem hochgradig motiviert. Qualifizierte Quereinstiegsprogramme, wie wir eines erprobt haben, sollte man damit nicht als „Verlegenheitslösung“ oder „Sondermaßnahme“, wie die KMK dies formuliert, abwerten – sie sollten nicht nur in Mangelsituationen zum Tragen kommen, da sie einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lebenswelt- und Berufsorientierung in Schulen leisten können.

Abkürzungsverzeichnis

CCT	Career Conseilling for Teachers
EPC	European Project Center
ESF	Europäischer Sozialfonds
LAPO I	Lehramtsprüfungsordnung I
LAPO II	Lehramtsprüfungsordnung II
QUER	Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf
SBA	Sächsische Bildungsagentur
SMK	Sächsische Staatsministerium für Kultus
SMWK	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
TU Dresden	Technische Universität Dresden
ZLSB	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Übersicht über die Verbreitung des Seiten- und Quereinstiegs in den Bundesländern.....	19
Abbildung 2 – Qualifikationsgrad am Ende der Qualifizierung	29
Abbildung 3 – Parameter für den Qualifizierungserfolg	30
Abbildung 4 – Rahmenmodell nach Keller-Schneider (2010: 113); angepasst an die Problematik des Direkteinstiegs.....	42
Abbildung 5 – Ausbildungsinhalte im QUER-Programm.....	55
Abbildung 6 – Ablauf des QUER-Programms.....	57
Abbildung 7 – Arbeitsaufwand ohne Erwerbstätigkeit und Fahrzeiten, der von allen Teilnehmenden des QUER-Programms für die Weiterbildung pro Phase aufgewendet wurde (Mittelwert)	59
Abbildung 8 – Verteilung der Teilnehmenden des QUER-Programms nach Schularten.....	68
Abbildung 9 – Auswahl der Teilnehmenden am QUER-Programm	69
Abbildung 10 – Alter der Interessierten (n=502)	70
Abbildung 11 – Hochschulabschlüsse der Interessierten	71
Abbildung 12 – Häufige Studienfächer der Interessierten mit Universitätsabschluss	72
Abbildung 13 – Häufige Studienrichtungen von FH- und Berufsakademie- absolventinnen und -absolventen (n=102)	73
Abbildung 14 – Schulartpräferenz der Interessierten	73
Abbildung 15 – Dauer der bisherigen Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=331).....	74
Abbildung 16 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=334).....	75
Abbildung 17 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss, getrennt nach Geschlecht	75
Abbildung 18 – Berufstätigkeit der Interessierten mit Universitätsabschluss, getrennt nach Alter.....	76
Abbildung 19 – Häufig genannte pädagogische Tätigkeitsfelder der Interessierten (Mehrfachnennungen möglich).....	78
Abbildung 20 – Berufswahlmotive der Interessierten (Auszug FIT-Choice-Skala).....	79
Abbildung 21 – Präferenz: Vollzeit oder berufsbegleitend (Interessierte mit Universitätsabschluss) (n=358).....	80

Abbildung 22 – Präferenz: Vollzeit oder berufsbegleitend (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit	81
Abbildung 23 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss) (n=335).....	81
Abbildung 24 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit	82
Abbildung 25 – Teilnahme an Vollzeitstudium möglich (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Alter.....	83
Abbildung 26 – Finanzierung des Lebensunterhalts (Interessierte mit Universitätsabschluss, n=326).....	83
Abbildung 27 – Finanzierung des Lebensunterhalts (Interessierte mit Universitätsabschluss), getrennt nach Erwerbstätigkeit	84
Abbildung 28 –Geografische Mobilität der Interessierten mit Universitätsabschluss (n=352).....	85
Abbildung 29 – Bewerbungen für Grundschule: Unterrichtsfächer (n=126)	101
Abbildung 30 – Bewerbungen für Mittelschule: Unterrichtsfächer (n=126)	102
Abbildung 31 – Bewerbungen für Mittelschule: präferierte Unterrichtsfächer, getrennt nach Geschlecht (Auswahl)	103
Abbildung 32 – Bewerbungen für Gymnasium: Unterrichtsfächer (n=109)	104
Abbildung 33 – Bewerbungen für Gymnasium: Unterrichtsfächer, getrennt nach Geschlecht (Auswahl)	105
Abbildung 34 – Jüngster universitärer Hochschulabschluss der Bewerberinnen und Bewerber: Abschlussnote (n=213)	105
Abbildung 35 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach,).....	106
Abbildung 36 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber für Grundschule mit dem Fach Mathematik (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach, Mehrfachnennungen, n=43).....	107
Abbildung 37 – Häufigste Studienfächer der Bewerberinnen und Bewerber für Mittelschule und/oder Gymnasium mit dem Fach Mathematik (Studium des Faches bzw. einer Teildisziplin zumindest im Nebenfach).....	107
Abbildung 38 – Passung von Studienfach und Unterrichtsfächern der Bewerbung.....	108
Abbildung 39 – Alter der Bewerberinnen und Bewerber (n=213)	109
Abbildung 40 – Letzte Tätigkeit vor der QUER-Bewerbung (n=210)	110

Abbildung 41 – Berufstätigkeit vor der QUER-Bewerbung (ad hoc-Kategorisierung)	111
Abbildung 42 – Häufige pädagogische Erfahrungen der Bewerberinnen und Bewerber	112
Abbildung 43: Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für die Grundschule	114
Abbildung 44 – Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für die Mittelschule	116
Abbildung 45 – Prüfung der Ableitbarkeit von Unterrichtsfächern für das Gymnasium	117
Abbildung 46 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für die Mittelschule (n=107).....	118
Abbildung 47 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für das Gymnasium (n=104).....	118
Abbildung 48 – Studienfachkombinationen der Mittelschulbewerbungen, die die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen (n=38)	119
Abbildung 49 – Studienfachkombinationen der Mittelschulbewerbungen, die die Teilnahmevoraussetzungen nicht erfüllen (n=69).....	120
Abbildung 50 – Unterrichtsfächerkombinationen bei Mittelschulbewerbern, die die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen (Angaben in absoluten Zahlen, n=38)	120
Abbildung 51 – Anzahl ableitbarer Unterrichtsfächer für die Grundschule (n=120)	121
Abbildung 52 – Pädagogische Tätigkeitsfelder.....	137
Abbildung 53 – Unterrichtsähnlichkeit der pädagogischen Vorerfahrung	138
Abbildung 54 – Berufsbezogene Überzeugungen	142
Abbildung 55 – Überzeugungen zum Kompetenzerwerb (Mittelwertprofile).....	143
Abbildung 56 – Wichtigste Studienbestandteile, Nennung von bis zu fünf Bereichen	144
Abbildung 57 – Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (BFI-10) (Mittelwertprofile)	147
Abbildung 58 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs	154
Abbildung 59 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs in den kognitiven Dimensionen	155
Abbildung 60 – Pädagogisches Unterrichtswissen, Wissenszuwachs in den Inhaltsdimensionen.....	156
Abbildung 61 – Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	157
Abbildung 62 – Übersicht der Themen in der Lehrendenbefragung.....	162
Abbildung 63 – Zielgruppe der Lehrveranstaltungen (Mehrfachantworten), n=46.....	163
Abbildung 64 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende.....	166
Abbildung 65 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramtsstudierende	169
Abbildung 66 – Betreuung der QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden.....	172
Abbildung 67 – Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf.....	175
Abbildung 68 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm.....	177
Abbildung 69 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm.....	178

Abbildung 70 – Messzeitpunkte und Berichtzeiträume der Evaluation.....	184
Abbildung 71 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem QUER-Programm zu drei Messzeitpunkten.....	186
Abbildung 72 – Zufriedenheit mit der Weiterbildung im Allgemeinen in Phase 1 der Weiterbildung.....	186
Abbildung 73 – Studieninhalte, Einschätzungen der Teilnehmenden (Grundschule) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich.....	188
Abbildung 74 – Zeitaufwand und Belastungsempfinden im QUER-Programm.....	190
Abbildung 75 – Studienanforderungen, Einschätzungen der Teilnehmenden (Grundschule) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich.....	192
Abbildung 76 – Studienanforderungen, Einschätzungen der Teilnehmenden (Mittelschule/Gymnasium) zu drei Messzeitpunkten, Mittelwertvergleich.....	193
Abbildung 77 – Vorwissen im Fach, Anteil „stimme (voll und ganz/eher) zu“, Messzeitpunkt 3.....	194
Abbildung 78 – Studienorganisation, Einschätzungen der Teilnehmenden (Messzeitpunkt 1), Mittelwertvergleich.....	195
Abbildung 79 – Studienorganisation, Einschätzungen der Teilnehmenden (Messzeitpunkt 1), Mittelwertvergleich.....	196
Abbildung 80 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A.....	197
Abbildung 81 – Bewertung des Blockpraktikums A, Mittelwertvergleich.....	198
Abbildung 82 – Berufsbezug Blockpraktikum A, Mittelwertvergleich.....	198
Abbildung 83 – Zufriedenheit mit der Vorbereitung des Blockpraktikums A, Mittelwertvergleich.....	199
Abbildung 84 – Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum B.....	199
Abbildung 85 – Berufsbezug Blockpraktikum B, Mittelwertvergleich.....	200
Abbildung 86 – Bewertung des Blockpraktikums B, Mittelwertvergleich.....	201
Abbildung 87 – Zufriedenheit mit der Vorbereitung des Blockpraktikums B, Mittelwertvergleich.....	201
Abbildung 88 – Häufigkeit ausgewählter Beweggründen für eine Kontaktaufnahme mit der QUER-Betreuerin (Messzeitpunkt 2).....	203
Abbildung 89 – Einschätzung des Kontakts zur QUER-Betreuerin (Mittelwertprofil).....	204
Abbildung 90 – Zufriedenheit mit der Betreuung im QUER-Programm, Mittelwertvergleich.....	205

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Zusätzliche Einstellungsvoraussetzungen	20
Tabelle 2 – Merkmalsverteilung in der Stichprobe	36
Tabelle 3 – Voraussetzungen und Anforderungen des QUER-Programms für das Lehramt an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien	53
Tabelle 4 – Voraussetzungen und Anforderungen des QUER-Programms für das Lehramt an Grundschulen	53
Tabelle 5 – Rücklaufquoten	133
Tabelle 6 – Merkmale der pädagogischen Erfahrungen	136
Tabelle 7 – Rangliste der Berufswahlmotive	140
Tabelle 8 – Allgemeine und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	149
Tabelle 9 – Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	150
Tabelle 10 – Allgemeine Leistungsmotivation	151
Tabelle 11 – Pädagogisches Unterrichtswissen zu Studienbeginn, erreichte Punkte in Prozent	153
Tabelle 12 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramts- studierende – Fachgebiete	167
Tabelle 13 – Leistungsvergleich QUER-Teilnehmende und Lehramts- studierende – Schularten	167
Tabelle 14 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmenden und Lehramts- studierenden – Fachgebiete	170
Tabelle 15 – Motivationsvergleich QUER-Teilnehmenden und Lehramts- studierenden – Schularten	170
Tabelle 16 – Allgemeiner Umgang mit QUER-Teilnehmenden und Lehramts- studierenden – Schularten	172
Tabelle 17 – Allgemeiner Umgang mit QUER-Teilnehmenden und Lehramts- studierenden – Fachgebiete	173
Tabelle 18 – Integration der QUER-Teilnehmenden in den Studienablauf – Fachgebiete	175
Tabelle 19 – Aussagen über die Lehrtätigkeit im QUER-Programm – Fachgebiete	179
Tabelle 20 – Befragungsthemen zu den drei Erhebungszeitpunkten	184
Tabelle 21 – Rücklauf in Prozent	185

Literatur

Albisser, S. (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, H. 3, 37./28. Jg., S. 104–107.

Arnold, R. (2011): ‚Aus dem Gehäuse befreit‘. Zum Verschwinden des Fernstudiums in der globalisierten Wissensgesellschaft. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster/New York, S. 43–52.

Baer, M./Dörr, G./Fraefel, U./Kocher, M./Küster, O./Larcher, S./Müller, P./Sempert, W./Wyss, C. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standardreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, 35. Jg., S. 15–47.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./Guldemann, T./Larcher, S./Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, 14. Jg., S. 85–117.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, 9. Jg., S. 469–520.

Beierlein, C./Kovaleva, A./Kemper, C. J./Rammstedt, B. (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (AS-KU). Mannheim.

Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, 12. Jg., S. 82–110.

Böhmman, M. (2011): Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Weinheim/Basel.

Bourdieu, P. (1998): Prekarität ist überall. In: Ders. (Hrsg.): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz, S. 96–102.

Brinkmann, U./Dörre, K./Röbenack, S. (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Konstanz.

Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.

Castel, R. (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg.

Cramer, C. (2010): Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In: Gehrmann, A./Hericks, U./Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn, S. 85–97.

Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 59. Jg., S. 66–82.

Diehl, T. (2004): Quereinsteiger als Lehrende an beruflichen Schulen. In: Beek, H. (Hrsg.), Personalentwicklung im Berufseinstieg. Frankfurt/Main, S. 183–198.

Dörre, K./Kraemer, K./Speidel, F. (2004): Prekäre Arbeit. Ursachen, soziale Auswirkungen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. In: Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, H. 256, 46. Jg., S. 378–397.

Engelage, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, H. 1, 6. Jg., S. 50–69.

Frey, A./Jäger, R. S. (2008): Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften. Ein kritischer Diskurs. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, H. 1, 2. Jg., S. 719–737.

Gröschner, A./Schmitt, C. (2008): „Fit für das Studium?“ Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, H. 1, 2. Jg., S. 605–624.

Hartmann, M./Weiser, B. (2007): Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In: Kraller, C./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Berlin/Wien, S. 37–55.

Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E. /Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 418–440.

Henecka, H. P./ Lipowsky, F. (2002): Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Melnik, H./Fingerhut, K./Rath, M./Schweizer, G. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung. Das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg, S. 251–266.

Hoppe-Graff, S./Flagmeyer, D. (2008): Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In: Rotermund, M./Dörr, G./Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig, S. 147–183.

Jantowski, A. (2011): Die Berufseingangsphase – Spezifika und Bedeutung des Berufsanfangs für die Professionalisierung im Lehrerberuf. In: Ders. (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf. Bad Berka, S. 61–81.

Jerusalem, M. (2002): Einleitung. In: Hopf, D./Jerusalem, M. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim/Basel, S. 8–12.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster.

Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 296–313.

Kleinschmidt, A. (2004): Abschlussbericht zum BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“. Modellversuch sqb der Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, hier: Land Brandenburg. http://www.beruflicheschulenmodellversuche.de/fileupload/abschlussbericht_sqb_bb.pdf.

Klusmann, U./Trautwein, U./Lüdtke, O./Kunter, M./Baumert, J. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 34, 23. Jg., S. 265–278.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 – 2015. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 169. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09_01-Lehrerbedarf-BRD-02-2015.pdf.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 51. Jg., S. 280–290.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010 – 2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultus-

ministerkonferenz, Dokumentation Nr. 194. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ Statistik/Dokumentationen /Dok_194_LEB_LEA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_194_LEB_LEA.pdf).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013a): Einstellung von Lehrkräften 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 199. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ Statistik/Dokumentationen/Dok_199_EvL_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_199_EvL_2012.pdf).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013b): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 201. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/ Dok_201_LEB_LEA_2013.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_201_LEB_LEA_2013.pdf).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013c): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Dezember 2013.

König, J./Blömeke, S. (2010): Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung. <http://www.hf.uni-koeln.de/34054>.

König, J./Herzmann, P. (2011): Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, H. 2, 4. Jg., S. 186–210.

König, J./Rothland, M. (2013a): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, 59. Jg., S. 43–65.

König, J./Rothland, M. (2013b): Motivationale Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: Gehrman, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn, S. 88–103.

König, J./Rothland, M./Darge, K./Lünnemann, M./Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, 16. Jg., S. 553–577.

König, J./Seifert, A. (2012): Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In: Dies. (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben*

ben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster, S. 7–31.

König, J./Tachtsoglou, S./Seifert, A. (2012): Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In: König, J. /Seifert, A. (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster, S. 234–283.

Künsting, J./Lipowsky, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 2, 25. Jg., S. 105–114.

Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 153–165.

Lamprecht, J. (2011): Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen im Fach Physik. Berlin.

Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (2004): Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In: Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, S. 269–286.

Larcher, S./Müller, P./Baer, M./Dörr, G./Edelmann, D./Guldimann, T./Kocher, M./Wyss, C. (2010): Unterrichtskompetenz über die Zeit. Unterrichten lernen zwischen Studienbeginn und Ende des ersten Berufsjahres. In: Abel, J. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Münster, S. 57–72.

Lerche, T./Weiß, S./Kiel, E. (2013): Mythos pädagogische Vorerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 59. Jg., S. 762–782.

Mayr, J. (1998): Die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster, S. 111–125.

Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster, S. 125–148.

Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, 16. Jg., S. 157–184.

Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen.

o. A. (2003): Lehrer an Berufsbildenden Schulen. Wenn Quereinsteiger wie Architekten und Juristen zu berufspädagogischen Dienstleistern werden. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, H. 26, S. 27–39.

Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich, S. 215–342.

Postl, D./Matthäus, S./Schneider, M. (2005): Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen – Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? In: Lernen & Lehren, H. 79, 20. Jg., S. 108–117.

Rammstedt, B./John, O. P. (2007): Measuring Personality in One Minute or Less: A 10-item Short Version of the Big Five Inventory in English and German. In: Journal of Research in Personality, H. 1, 41. Jg., S. 203–212.

Rauin, U./Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 103–131.

Reintjes, C./Bellenberg, G./Greling, E.-M./Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute, H. 5, 3. Jg. http://www.cct-germany.de/data/de/Beitrag%20Seiteneinsteiger%20Schulp%C3%A4dagogik%20heute%205_%202012.pdf.

Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, S. 478–495.

Rothland, M. (2011a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zur Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 243–267.

Rothland, M. (2011b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 268–295.

Rothland, M. (2013): Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, H. 1, 6. Jg., S. 70–91.

Rothland, M./Terhart, E. (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 791–810.

Rotter, C./Reintjes, C. (2010): Die Guten ins Töpfchen...?! Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium. In: *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, H. 1, 102. Jg., S. 37–51.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/Basel.

Schaarschmidt, U./Kieschke, U./Fischer, A. W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, H. 4, 46. Jg., S. 244–268.

Schellack, A. (2009): Quereinstiege in den Lehrerberuf. In: *Seminar. Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?* H. 2, S. 126–131.

Schellack, A./Lemmermöhle, D. (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: C. Kraler/M. Schratz (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster u.a., S. 139–149.

Schmid, C. (2010): Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, H. 3/2010, S. 56–60.

Schmitz, G. S./Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 1, 14. Jg., S. 12–25.

Schmeer, E. (2003): Seiteneinsteiger – Konzepte zur Deckung des Lehrbedarfs an beruflichen Schulen. Eine Analyse von Maßnahmen in den Ländern. In: *Die berufliche Schule*, H. 7, 55. Jg., S. 15–22.

Schneider, A./Meier, B./Chudoba, C./Mette, D. (2004): Abschlussbericht zum BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“. Modellversuch sqb der Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, hier: Land Mecklenburg-Vorpommern. http://www.beruflicheschulen-modellversuche.de/fileupload/abschlussbericht_sqb_mv.pdf.

Schreiber, M./Darge, K./Tachtsoglou, S./König, J./Rothland, M. (2012a): EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH. Fragen zur Person und zur berufsspezifischen Motivation. <http://kups.ub.uni-koeln.de/4702>.

Schreiber, M./Darge, K./König, J./Seifert, A. (2012b): Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In: König, J./Seifert, A. (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Münster, S. 119-140.

Schulte, K./Bögeholz, S./Watermann, R. (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, 11. Jg., S. 268–287.

Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin. http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf.

Schwarzer, R./Warner, L. M. (2011): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 496–510.

Serow, R. C./Forrest, K. D. (1994): Motives and Circumstances: Occupational-change Experiences of Prospective Late-entry Teachers. In: Teaching & Teacher Education, H. 5, 10. Jg., S. 555–563.

Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien, S. 145–160.

SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2014): Lehrer/in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberufs. Dresden. [http://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/Bedarfshinweise\(1\).pdf](http://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/Bedarfshinweise(1).pdf).

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

Terhart, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 425–437.

Tresselt, P. (2013): Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger. <http://www.tresselt.de/seiteneinsteiger.htm>.

Ulich, K. (2003): „Das kann ich“. Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, H. 1, 95. Jg., S. 77–85.

Walm, M./Wittek, D. (2013): Dokumentation Lehrer_innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main.

Watt, H. M./Richardson, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. In: The Journal of Experimental Education, H. 3, 75. Jg., S. 167–202.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45–65.

Weinmann-Lutz, B. (2006): „Jetzt noch studieren...“ Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrer. Münster.

Weyand, B. (2012): Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Weyand, B., Justis, M. & Schratz, M. (Hrsg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen, S. 86–109.

Woolfolk Hoy, A./Burke Spero, R. (2005): Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. In: Teaching and Teacher Education, H. 4, 21. Jg., S. 343–356.

ZLSB, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (2011): Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Evaluation der Studienbedingungen in den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengängen 2010. Dresden. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/publikationen/Broschre_LA_Evaluationsbefragung_2010_verffentlicht_2011.pdf.

ZLSB, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (2012): Studienplanung der Erstsemester 2011. Dresden. http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/publikationen/Studienplanung_der_Erstsemester_2011.pdf.

Anhang

Anhang I Übersicht über die rechtlichen Grundlagen für den Quer- und Seiteneinstieg in den einzelnen Bundesländern

Bundesland	Rechtliche Grundlagen Quereinstieg	Rechtliche Grundlagen Seiteneinstieg
Baden-Württemberg	<p>§ 2 Abs. 3 der Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (APrObSchhD) vom 10. März 2004 (GBl. S. 192; K.u.U. S. 64), zuletzt geändert am 16. November 2012 (GBl. S. 659, 663; K.u.U. 1/2013, S. 8)</p> <p>§ 2 Abs. 3 der Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien (APrOGymn) vom 10. März 2004 (GBl. S. 181; K.u.U. S. 74), zuletzt geändert am 16. November 2012 (GBl. S. 659, 663; K.u.U. 1/2013, S. 6)</p>	<p>Einstellung von Lehramtsbewerberinnen und Lehramtsbewerbern (Verwaltungsvorschrift vom 29. November 2012, Az.: 22-6740.2/240)</p> <p>§ 2 Abs. 2 und 3 der Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (APrObSchhD) vom 10. März 2004</p> <p>Erlass des Kultusministeriums vom 19.01.2010 zur Neuorganisation der direkt eingestellten Lehrkräfte im Arbeitnehmerverhältnis (L.i.A.) (Az.: 23-6740.12/445)</p>
Bayern	Art. 22 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG) vom 12. Dezember 1995 (GVBl 1996, S. 16), zuletzt geändert durch § 2 Abs. 11 G v. 8.4.2013, 174	<i>[kein Seiteneinstieg möglich]</i>
Berlin	<i>[kein Quereinstieg möglich]</i>	§ 9 Abs. 4 bis 6 Lehrerbildungsgesetz (LBiG) in der Fassung vom 13. Februar 1985[1] (GVBl. S. 434, ber. S. 948), BRV 2232-1, zuletzt geändert durch Art. I Fünfzehntes ÄndG vom 5. 6. 2012 (GVBl. S. 158)
Brandenburg	§ 7 des Gesetzes über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz - BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012 (GVBl. I Nr. 45)	§ 7 Abs. 1 Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz- BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012 (GVBl.I/12, [Nr. 45])
Bremen	<i>Möglichkeit der Gleichstellung von Studienabschlüssen mit dem Ersten Staatsexamen durch Senatorin für Bildung und Wissenschaft (interne Verfahrensrichtlinie)</i>	<p>§ 6a Bremisches Lehrerausbildungsgesetz (LehrAusbG)</p> <p>Verordnung über die berufsbegleitende Ausbildung zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation (Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung) vom 20. Januar 2011 (Brem.GBl. S. 64), Sa BremR 223-b-11, zuletzt geändert durch Art. 1 ÄndVO vom 7. 3. 2012 (Brem.GBl. S. 103)</p>

Anhang I Übersicht über die rechtlichen Grundlagen für den Quer- und Seiteneinstieg in den einzelnen Bundesländern

Bundesland	Rechtliche Grundlagen Quereinstieg	Rechtliche Grundlagen Seiteneinstieg
Hamburg	§ 10 Abs. 3 und § 11 Abs. 4 der Verordnung über die Laufbahnen der Lehrerinnen und Lehrer und der Beamtinnen und Beamten im Schulverwaltungsdienst (Hamburgische Lehrerlaufbahnverordnung – LLVO) vom 20. Januar 2004 (HmbGVBl. 2004, S. 18)	<i>[kein Seiteneinstieg möglich]</i>
Hessen	§ 36 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes in der Fassung vom 28. September 2011 (GVBl. I S. 590), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Mai 2013 (GVBl. S. 218)	Teil 6 der Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) vom 28. September 2011 (GVBl. I S. 615), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Februar 2013 (GVBl. S. 91)
Mecklenburg-Vorpommern	<i>[nur BBS]</i> § 10 Abs. 1 Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz - LehbildG M-V) vom 4. Juli 2011 (GVOBl. M-V 2011, S. 391)	<i>[Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Fortbildung]</i> Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Seiteneinsteiger) in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Oktober 2002 (Mittl.bl. BM M-V S. 731) <i>[berufsbegleitender Vorbereitungsdienst, nur BBS]</i> Weiterbildung von Seiteneinsteigern in einem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 16. Februar 2009 (Mittl.bl. BM M-V 2/2009 S. 186)
Niedersachsen	§ 3 Abs. 3 der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010 (Nds.GVBl. Nr.19/2010 S.288) - VORIS 20411 -	Einstellung von Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen. Bewerbung, Auswahlverfahren, Einstellung von Interessentinnen und Interessenten ohne eine für die Unterrichtstätigkeit in Niedersachsen vorgesehene Lehramtsausbildung (Quereinstieg), RdErl. d. MK v. 15.3.2011 - 15-84002 (SVBl. 4/2011 S.108) - VORIS 22410 -

Anhang I Übersicht über die rechtlichen Grundlagen für den Quer- und Seiteneinstieg in den einzelnen Bundesländern

Bundesland	Rechtliche Grundlagen Quereinstieg	Rechtliche Grundlagen Seiteneinstieg
Nordrhein-Westfalen	<i>[kein Quereinstieg möglich]</i>	<p><i>[Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung in den Schuldienst]</i> Pädagogische Einführung in den Schuldienst, RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildungv. 19. 12. 2011 – 424-6.05.10-47989/11</p> <p><i>[Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Ausbildung]</i> Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) vom 6. Oktober 2009, zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. April 2011 (SGV. NRW. 223)</p> <p><i>[beide]</i> § 17 des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514)</p>
Rheinland-Pfalz	§ 3 Abs. 2 Nr. 2f. der Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen (SchulLehr2StPrV RP) vom 3. Januar 2012 (GVBl. 2012, S. 11), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 15.08.2012 (GVBl. S. 300)	<p>Landesverordnung über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung) vom 30. April 2013</p> <p>Pädagogische Zusatzausbildung für Lehrkräfte im Seiteneinstieg, Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 17. Mai 2013 (MBWWK 9216 - Tgb. Nr. 842/12)</p>
Saarland	§ 7 Abs. 2 des Saarländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetzes (SLBiG) (Artikel 1 des Gesetzes Nr. 1434, Amtsblatt 1999, S. 1054) vom 23. Juni 1999, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 16. Oktober 2012 (Amtsbl. I S. 437)	Verfahrensordnung für die Qualifizierung zum Seiteneinstieg in Lehrämter an allgemein bildenden Schulen vom 1. August 2013 (A2/B – 7.4.0)
Sachsen	§ 4 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Absolventen mit Masterabschluss sowie die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung II – LAPO II) vom 16. Dezember 2013	<i>[wird derzeit eingeführt]</i>

Anhang I Übersicht über die rechtlichen Grundlagen für den Quer- und Seiteneinstieg in den einzelnen Bundesländern

Bundesland	Rechtliche Grundlagen Quereinstieg	Rechtliche Grundlagen Seiteneinstieg
Sachsen-Anhalt	<i>[kein Quereinstieg möglich]</i>	<i>[kein Seiteneinstieg möglich]</i>
Schleswig-Holstein	§§20 und 23 der Landesverordnung über die Laufbahnen der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahnverordnung - SH.LLVO) vom 30. Januar 1998 (GVBl. 1998,5, S. 124ff.), zuletzt geändert durch Art. 67 LVO v. 04.04.2013 (GVOBl. S. 143)	Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Sonderregelung ‚Seiteneinstieg‘) in den Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein, Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 7. Dezember 2011 - III 438
Thüringen	<i>[nur BBS]</i> § 3 Abs. 1 Nr.4 der Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (ThürAZStPLVO) vom 3. September 2002 (GVBl. S. 328), zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. Juni 2012 (GVBl. S. 295)	<i>[nur BBS]</i> Einstellung in den Thüringer Schuldienst, Richtlinien des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 5. Juli 2012, veröffentlicht im Gemeinsamen Amtsblatt Nr. 9+10/2012 Nachqualifizierung von an staatlichen berufsbildenden Schulen eingestellten Lehrkräften, Verwaltungsvorschrift vom 3. April 2002 (GABl. Nr. 4 S. 186), zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 2. Juli 2007 (ABl. TKM Nr. 8 S. 198), Gz: 2 7/55103-7

Wie kam es dazu, dass Sie erwägen, sich beruflich neu zu orientieren, und warum gerade auf den Lehrerberuf? Bitte erzählen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

- ❖ Wie sind Sie auf die Idee gekommen, Lehrer zu werden?
 - Wollten Sie schon immer Lehrer werden?
 - Auslöser für die Suche?
- ❖ Suchen Sie schon seit längerer Zeit nach neuen beruflichen Optionen/Perspektiven? Haben Sie sich schon einmal umorientiert?

[BILDUNGSBIOGRAFIE]

- ❖ Hatten Sie ein konkretes Berufsziel, das Sie mit Ihrem Studium anstrebten? Haben Sie diesen Beruf ausgeübt?

[BERUFSBIOGRAFIE]

- ❖ Warum wollen Sie Ihren bisherigen Beruf/ Ihre bisherige Beschäftigung nicht fortführen/ nicht wieder aufnehmen (nach Unterbrechung wie Elternzeit, Arbeitslosigkeit etc.)?
 - ➔ *Unzufriedenheit mit dieser Tätigkeit? Schlechte Berufsaussichten? Schlechte Beschäftigungsbedingungen, wie z.B. Einkommen, Befristung etc.? Unvereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen?*

[PÄDAGOGISCHE ERFahrungen]

- ❖ Haben Sie bereits Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten? (Art der Tätigkeit: Unterricht, Nachhilfe, Freizeitbetreuung etc.? Alter der Zielgruppe: Kinder, Jugendliche, Erwachsenenbildung? Gruppengrößen?)
 - Haben Sie Erfahrungen mit Schule aus der Elternperspektive?

[REFLEXION UMORIENTIERUNG]

- ❖ Was, denken Sie, ist der Vorteil des Lehrerberufs gegenüber ihrer bisherigen Beschäftigung? Was wird sich dadurch für Sie ändern?
 - Was ist ausschlaggebend dafür, dass Sie den Lehrerberuf mit Ihrem Lebensentwurf für kompatibler halten als Ihren bisherigen Beruf?

- Wie stellen Sie sich den Lehrerberuf vor?
 - Was erwarten Sie sich davon?
 - Was glauben Sie, welche Aufgaben ein Lehrer abgesehen von der Wissensvermittlung hat? / Was muss ein Lehrer können?

- Welche für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen glauben Sie noch erwerben oder ausbauen zu müssen? (Warum denken Sie, dass der Lehrerberuf zu Ihnen passt?)
 - ➔ Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen?

- Gibt es berufliche Alternativen zum Lehrerberuf?

Bitte versuchen Sie doch einmal zu schildern, was Sie sich von einem Ausbildungsangebot erwarten, d.h. was Sie sich darunter vorstellen, wie es beschaffen sein müsste, um für Sie überhaupt in Frage zu kommen, auch vor dem Hintergrund Ihrer persönlichen derzeitigen beruflichen und familiären Situation.

- ❖ Was erwarten Sie sich von dem Studienangebot zur Qualifizierung für den Lehrerberuf? / Welche Bedingungen muss ein Studienangebot erfüllen, um attraktiv zu sein?
 - Wie lange darf die Zusatzqualifikation dauern? (Toleranzbereich)
 - Wird eher ein Teilzeitstudium oder ein Vollzeitstudium nachgefragt?
 - Ist das Studium berufsbegleitend erwünscht (Teilzeit, parallel zum „alten“ Beruf)?
 - Wären Sie ggf. bereit, auch Blockveranstaltungen am Wochenende zu akzeptieren?
 - Wie muss Ihrer Meinung nach das Verhältnis von Präsenzzeiten und Selbststudium gestaltet sein?
 - In welcher Form müssten Praktika in das Studium integriert werden (als Blöcke oder eher an einem festen Wochentag etc.)?
 - Sehen Sie ein Problem darin, mit regulären Lehramtsstudierenden diverse Vorlesungen und Seminare oder später im Vorbereitungsdienst gemeinsam zu absolvieren? (Problematik Alter, gerade absolvierte Abiturienten etc.)

[BEZOGEN AUF QUER-BEDINGUNGEN]

- ❖ Im Falle eines Vollzeitstudiums – wäre der Verdienstausschlag (durch eingeschränkte berufl. Nebentätigkeit) ein Hinderungsgrund für die Teilnahme an QUER?

- ❖ Wären ggf. Studiengebühren (350 EUR/Semester in Sachsen für Zweitstudium) ein Problem?
- ❖ Besteht der Bedarf nach finanzieller Förderung bzw. finanziellen Anreizen?

[MOBILITÄT]

- ❖ Sind das Pendeln oder ein Umzug nach Dresden für das Qualifikationsprogramm ein Hinderungsgrund für die Teilnahme?
- ❖ Pendeln/Umzug für das Referendariat und Ausübung des Berufs?

[REFERENDARIAT UND BERUFS AUSÜBUNG]

- ❖ Sind Sie bereit, nach der universitären Zusatzqualifikation das Referendariat zu durchlaufen, bevor es zur regulären Beschäftigung kommt?
- ❖ Wären Sie daran interessiert, sich in einem zweiten Fach weiterzuqualifizieren?
- ❖ Als Ein-Fach-Lehrer wird man i.d.R. tariflich niedriger eingestuft als mit einer Ausbildung in zwei Fächern. Wären Sie bereit, solche Gehaltseinbußen länger oder zeitweilig hinzunehmen, bis Sie sich evtl. berufsbegleitend in einem zweiten Fach weiterqualifiziert haben?
- ❖ Wollen Sie den Lehrerberuf in Teilzeit oder in Vollzeit ausüben?

Seit wann arbeiten Sie als Lehrer/in, was haben Sie vorher gemacht und wie haben Sie sich/wurden Sie auf die Tätigkeit als Lehrer/in vorbereitet?

- ❖ Alter?
- ❖ Wie lange liegt Ihr Einstieg in den Lehrerberuf zurück?
- ❖ Wie hat sich das ergeben?
 - *Beruf selbst gesucht oder eher „reingerutscht“?*

[BERUFS- UND BILDUNGSBIOGRAFIE]

- ❖ Was haben Sie studiert?
- ❖ Waren Sie vor dem Einstieg in den Lehrerberuf bereits berufstätig?
 - Wenn ja, in welchem Beruf?
- ❖ Hatten Sie vor Beginn der Lehrertätigkeit bereits Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern gemacht?
 - Wenn ja, welche?

[AUSÜBUNG DES LEHRERBERUFS]

- ❖ An welcher Schulart unterrichten Sie? (*falls noch unbekannt*)
- ❖ In welchen Fächern unterrichten Sie?
- ❖ Mit wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche sind Sie eingestiegen?
- ❖ Befristet/unbefristet eingestellt?

Wenn Schule in öffentlicher Trägerschaft:

- ❖ Haben Sie den Vorbereitungsdienst absolviert oder sind Sie direkt in den Schuldienst eingestiegen?
- ❖ Haben Sie vor Ihrem Einstieg oder parallel zum Einstieg in den Lehrerberuf an Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen?
 - Ggf. nachfragen:*
 - Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme
 - Umfang der Qualifizierungsmaßnahme
 - Anbieter der Qualifizierungsmaßnahme
 - Bewertung (Wie hilfreich war die Qualifizierungsmaßnahme für den Berufseinstieg?)
- ❖ Hatten Sie an der Schule eine/n Mentor/in oder Ansprechpartner/in?

- ❖ Waren Ihnen alle wichtigen gesetzlichen Regelungen geläufig (z.B. Aufsichtspflicht, Pflichten eines Klassenlehrers etc.)?

Bitte schildern Sie, wie Sie das erste Schuljahr als Lehrer empfunden haben? Mit welchen Schwierigkeiten hatten Sie am Anfang zu kämpfen?

- ❖ Haben Sie sich zu Beginn Ihrer Tätigkeit gut auf die verschiedenen Aufgaben eines Lehrers vorbereitet gefühlt?
- ❖ Welche Aufgaben und Anforderungen haben Sie zu Beginn besonders beansprucht oder belastet?
- ❖ Womit sind Sie von Anfang an gut zurechtgekommen?
- ❖ Können Sie sich erinnern, dass Sie bei sich in der Berufseinstiegsphase Defizite festgestellt haben? Zum Beispiel fehlende Fähigkeiten oder fehlendes Wissen in bestimmten Bereichen?
Evtl. nachfragen:
 - Unterrichtsmethoden, Fachdidaktik, psychologische Kenntnisse ...
 - Wie war zu Beginn Ihrer Tätigkeit die Akzeptanz bei den Kollegen, den Schülern und den Eltern als nicht regulär ausgebildeter Lehrer? Gab es Skepsis oder Vorbehalte?
 - Unterrichten im zweiten Fach
- ❖ Deckten sich Ihre Erwartungen und Vorstellungen mit dem, was Sie dann in der Schule als Realität vorfanden?
- ❖ Konnten Sie über Schwierigkeiten konstruktiv mit einem Mentor/Fachleiter/Schulleiter sprechen? Wie kamen Sie mit dem Kollegium zurecht?
- ❖ Hatten Sie Kontakt zu anderen Berufseinsteiger/innen bzw. Referendar/innen? Hatten Sie das Gefühl, Ihre Probleme sind die gleichen?

Wenn Defizite beim Berufseinstieg genannt:

- ❖ Wie haben Sie sich seit dem Berufseinstieg weiterentwickelt? Wo/von wem haben Sie gelernt?
- ❖ Sehen Sie bei sich heute noch Defizite gegenüber Lehrern mit Lehramtsstudium? Haben Sie Qualifizierungsbedarf in bestimmten Bereichen?

+++ Druckversion des Online-Fragebogens +++

1. Welche der folgenden Aussagen trifft am ehesten auf Sie zu?

Bitte nur eine Kategorie ankreuzen.

- Ich unterrichte regelmäßig an der TUD, hauptsächlich Lehramtsstudierende.
- Ich unterrichte regelmäßig an der TUD, hauptsächlich fachwissenschaftlich Studierende.
- Ich unterrichte nur sporadisch an der TUD, hauptsächlich Lehramtsstudierende.
- Ich unterrichte nur sporadisch an der TUD, hauptsächlich fachwissenschaftlich Studierende.
- Abgesehen von meiner Tätigkeit im QUER-Programm unterrichte ich nicht an der TUD.
- Ich bin Lehrerin bzw. Lehrer und betreue regelmäßig Schulpraktische Studien.
- Keine Angabe

2. Wann haben Sie eine oder mehrere Lehrveranstaltung(en) angeboten, an denen QUER-Teilnehmende anwesend waren?

Bitte geben sie die jeweilige Anzahl der Lehrveranstaltung(en) an.

- Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2013
- Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2013/14
- Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2014
- Keine Angabe

3. Welche Art(en) von Lehrveranstaltung haben Sie für QUER-Teilnehmende angeboten?

Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

- Vorlesung
- Seminar
- Übung
- Schulpraktikum (Betreuung)
- Einführungskurs
- Praktikum
- Exkursion
- Lektürekurs
- Forschungskolloquium
- andere Lehrveranstaltung, und zwar ...
- Keine Angabe

4. Welches war die Zielgruppe Ihrer Lehrveranstaltung(en)?

Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

- Lehrveranstaltung(en) der grundständigen Lehramtsstudiengänge, die für QUER-Teilnehmende geöffnet war(en)
- Lehrveranstaltung(en) der grundständigen Lehramtsstudiengänge, die zu einem zusätzlichen Termin für die QUER-Teilnehmenden angeboten wurde(n)
- Lehrveranstaltung(en), die eigens für die QUER-Teilnehmenden konzipiert und angeboten wurde(n)
- Sonstige Lehrveranstaltung(en), nämlich _____
- Keine Angabe

5. In welchem Fachgebiet haben Sie Ihre Lehrveranstaltung(en) angeboten?

Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

- Bildungswissenschaften oder Psychologie
- Grundschuldidaktik
- Fachdidaktik
- Sonstiges
- Keine Angabe

6. Die QUER-Teilnehmenden in meiner/meinen Lehrveranstaltung(en) strebten den Abschluss für folgende Schulart an:

Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

- Grundschule
- Mittelschule/ Gymnasium
- Weiß ich nicht (Wenn 6_3 angekreuzt wird, Ausschluss Antwortoption 6_1 und 6_2)

Wenn unter Frage 1 Antwort 1, 3, 6 angegeben wurde, weiter mit 7a, 8a, 9a. Wenn LA-Studierende als Vergleichsgruppe ausfallen (Frage1= Antwort 2, 4, 5, 7), dann weiter mit Fragen 7b, 8b, 9b.

7a, 8a, 9a: Wir bitten Sie nun, uns Ihre Erfahrungen und Einschätzungen der QUER-Teilnehmenden mitzuteilen. Bitte vergleichen Sie dazu QUER-Teilnehmende und Studierende regulärer Lehramtsstudiengänge in einer ähnlichen Phase ihres Studiums miteinander.

7a. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu den Leistungen von QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden.

	die QUER-Teilnehmenden		kein Unterschied		die Lehramtsstudierenden		Kann ich nicht beurteilen
Wer hatte im Durchschnitt mehr relevantes Vorwissen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer erbrachte im Durchschnitt die besseren Studien- und Prüfungsleistungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer hatte weniger Probleme, dem Unterricht zu folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welche Gruppe war hinsichtlich ihres Leistungsstandes heterogener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer arbeitete im Durchschnitt selbständiger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer arbeitete im Durchschnitt effektiver?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer konnte im Durchschnitt theoretische Inhalte besser in praktische Anwendungsbeispiele umsetzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wem fehlte im Durchschnitt in fachdidaktischen Veranstaltungen häufiger fachliches Grundlagenwissen? → Filter: nur wenn 5_2 und 5_3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7b, 8b, 9b: Wir möchten Sie nun bitten, Ihre Erfahrungen mit den QUER-Teilnehmenden einzuschätzen.

7b. Inwieweit würden Sie folgenden Aussagen zu den Leistungen der QUER-Teilnehmenden zustimmen?

	stimme zu		stimme nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
Die QUER-Teilnehmenden hatten viel relevantes Vorwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studien- und Prüfungsleistungen der QUER-Teilnehmenden waren im Durchschnitt gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden hatten wenige Probleme, dem Unterricht zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe der QUER-Teilnehmenden war hinsichtlich ihres Leistungsstandes heterogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden arbeiteten sehr selbständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden arbeiteten sehr effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden konnten theoretische Inhalte gut in praktische Anwendungsbeispiele umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den QUER-Teilnehmenden fehlte in fachdidaktischen Veranstaltungen häufig fachliches Grundlagenwissen. → Filter: nur wenn 5_2 und 5_3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7c. Was ist Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit im QUER-Programm hinsichtlich der Leistungen der QUER-Teilnehmenden noch aufgefallen?

8a. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zur Motivation von QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden.

	die QUER-Teilnehmenden		kein Unterschied		die Lehramtsstudierenden		Kann ich nicht beurteilen
Wer zeigte in der/den Lehrveranstaltung(en) im Durchschnitt die aktivere Mitarbeit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer war im Durchschnitt leistungsbereiter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer war im Durchschnitt interessierter an den Inhalten der Lehrveranstaltung(en)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer war im Durchschnitt diskussionsfreudiger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer war im Durchschnitt häufiger nicht gut auf die Lehrveranstaltung(en) vorbereitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8b. Inwieweit würden Sie folgenden Aussagen zur Motivation der QUER-Teilnehmenden zustimmen?

	stimme zu				stimme nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
Die QUER-Teilnehmenden zeigten in der/den Lehrveranstaltung(en) sehr aktive Mitarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden waren sehr leistungsbereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden waren insgesamt sehr interessiert an den Inhalten der Lehrveranstaltung(en).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden waren insgesamt sehr diskussionsfreudig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden waren häufig nicht gut auf die Lehrveranstaltung(en) vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8c. Was ist Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit im QUER-Programm hinsichtlich der Motivati-on der QUER-Teilnehmenden noch aufgefallen?

9a. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zum allgemeinen Umgang mit QUER-Teilnehmenden und Lehramtsstudierenden.

	die QUER-Teilnehmenden		kein Unterschied		die Lehramtsstudierenden		Kann ich nicht beurteilen
Für wen war der Betreuungsaufwand im Durchschnitt größer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer fehlte im Durchschnitt öfter in Ihrer/n Lehrveranstaltung(en)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer hatte das korrektere Auftreten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer war im Umgang unkomplizierter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer hatte die angenehmere Gesprächskultur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9b. Inwieweit würden Sie folgenden Aussagen zum allgemeinen Umgang mit den QUER-Teilnehmenden zustimmen?

	stimme zu		stimme nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
Der Betreuungsaufwand für die QUER-Teilnehmenden war insgesamt sehr groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden fehlten oft in meiner/n Lehrveranstaltung(en).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Auftreten der QUER-Teilnehmenden war korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Umgang mit den QUER-Teilnehmenden war unkompliziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die QUER-Teilnehmenden zeichneten sich insgesamt durch eine angenehme Gesprächskultur aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9c. Was ist Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit im QUER-Programm hinsichtlich des allgemeinen Umgangs mit den QUER-Teilnehmenden noch aufgefallen?

11b. Was ist Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit im QUER-Projekt noch aufgefallen?

Welche Beobachtungen möchten Sie uns mitteilen?

Welche Anregungen möchten Sie uns geben?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang II.4 Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung. Befragung unter Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden in den Lehrerberuf

- | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... als Lehrer/in kann ich etwas für die sozial Benachteiligten tun. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... mir machen die Themen, die ich unterrichten werde, wirklich Spaß. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... ich habe großes Interesse an dem Fach/an den Fächern, die ich unterrichten werde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... ich möchte meine Leidenschaft für mein Fach/meine Fächer mit anderen teilen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3 Haben Sie bereits Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern erworben?

- ja → weiter mit Frage 4
 nein → weiter mit Frage 5

4 In welchen Bereichen waren Sie tätig?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.

- Organisation und Betreuung von Freizeitaktivitäten
- Veranstaltung von Kursen oder Workshops
- Erwachsenenbildung
- Hochschullehre
- Schülernachhilfe (Einzelunterricht)
- Schülernachhilfe (Gruppen/Klassen)
- Lehrer/in an Schule in freier Trägerschaft
- Tätigkeit im Ganztagsangebot von Schulen
- Sprachlehrer/in (außerschulisch)
- Sozialpädagogischer Bereich
- Berufsbildende Schule
- Vorschulische Bildung
- Musikschule
- Sport, Trainertätigkeit
- Museums-, Theater-, Umweltpädagogik
- Vertretungslehrer/in an öffentlicher Schule
- Praktikum in Kindergarten/Kindertagesstätte
- Praktikum in Schule
- Private Kinderbetreuung
- Sonstiges, nämlich: _____

5 Mit welcher Altersgruppe haben Sie pädagogische Erfahrungen gesammelt?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.

- Kinder bis 6 Jahre
- Kinder zwischen 7 und 12 Jahren
- Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren
- Erwachsene

6 Mit welchen Gruppengrößen haben Sie pädagogische Erfahrungen gesammelt?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.

- Einzelpersonen (Einzelunterricht/Einzelbetreuung)
- Kleingruppen (2 bis 6 Personen)
- große Gruppen (7 und mehr Personen)

7 Wie würden Sie Ihre Tätigkeiten beschreiben: Haben Sie eher betreut oder eher unterrichtet?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Ich habe betreut.
- Ich habe unterrichtet.
- Ich habe betreut und unterrichtet.
- Kann ich nicht beurteilen.

8 Wie lange waren Sie pädagogisch tätig?

Bitte zählen Sie zusammen, über wie viele Monate bzw. Jahre hinweg Sie (gelegentlich oder ausschließlich) pädagogisch tätig waren.

Jahre Monate

9 In welchem Rahmen haben Sie die genannten pädagogischen Tätigkeiten ausgeführt?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.

- privat
- ehrenamtlich
- freiberuflich/selbständig
- angestellt
- im Praktikum

Anhang II.4 Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung. Befragung unter Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden in den Lehrerberuf

Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugs-systeme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abwägen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach Leistungsbeurteilungen kann ich den Schülern/innen Lernperspektiven aufzeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, auch in schwierigen Situationen, unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung voneinander abgrenzen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann hochbegabte Schüler/innen identifizieren und kenne Möglichkeiten der Förderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertraue darauf, bei Schülern/innen Formen von Hochbegabung erkennen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertraue darauf, bei Schülern/innen mit Schwierigkeiten Arbeitsstörungen unterscheiden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Schüler/innen mit Lernstörungen identifizieren und kenne Fördermöglichkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertraue darauf, bei Schülern/innen mit Schwierigkeiten Lernstörungen unterscheiden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch in schwierigen Situationen im Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule von meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Belastungsforschung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn die Schule besonders stressig ist, weiß ich aus der Stressforschung, wie ich mich schützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANGABEN ZUR PERSON

14 Ihr Geschlecht?

- weiblich
- männlich

15 Ihr Geburtsjahr?

16 Mit welcher Durchschnittsnote haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

Bitte als Zahl mit einer Dezimalstelle angeben.

17 In welchem Jahr haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

18 In welchem Jahr haben Sie Ihr Hochschulstudium beendet?

Falls Sie mehrere Studiengänge abgeschlossen haben, beziehen Sie Ihre Antwort bitte auf den zuletzt erworbenen Abschluss. Bitte berücksichtigen Sie ggf. auch eine Promotion als Studienabschluss.

19 Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt?

20 Sind Ihre Eltern oder andere Personen aus Ihrer nahen Verwandtschaft Lehrer/innen?

- ja
- nein

21 Welches ist der höchste Schulabschluss Ihrer Mutter und Ihres Vaters?

	Mutter	Vater
Haupt- oder Volksschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschule/POS 10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeine Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 Haben Ihre Mutter oder Ihr Vater studiert?

	Mutter	Vater
ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Angaben bis hierher!

Abschließend stellen wir Ihnen einige Fragen, mit denen Ihr vorhandenes pädagogisches Wissen zu Beginn der Qualifikation für den Lehrerberuf erhoben werden soll. Eine erneute Erhebung erfolgt am Ende des QUER-Programms.

Höchstwahrscheinlich werden Sie zum jetzigen Zeitpunkt nicht alle Fragen vollständig und korrekt beantworten können. Bitte versuchen Sie dennoch aufgrund Ihres aktuellen Wissensstandes und Ihrer erworbenen Erfahrung zu allen Fragen Einschätzungen abzugeben.

PÄDAGOGISCHES WISSEN

23 Welche Vorteile bietet das „Lernen an Stationen“ (Synonyme: Stationenlernen, Lernzirkel) im Unterricht?

Nennen Sie drei unterschiedliche Vorteile dieser Lehr-Lern-Form, die nach Ihrer Meinung am wichtigsten sind.

1)

2)

3)

24 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

25 Unter welcher der folgenden Bedingungen ist die Auftretenswahrscheinlichkeit von Disziplinproblemen im Unterricht am höchsten?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Wenn die Schüler/innen umfangreiche Mitbestimmungsrechte im Unterricht erhalten
- Wenn die Lehrperson das Unterrichtstempo sehr verlangsamt
- Wenn an die Schüler/innen sehr hohe Leistungsanforderungen gestellt werden
- Wenn die Lehrperson partnerschaftlich mit den Schülern/innen umgeht
- Weiß ich nicht.

26 Wie können Schüler/innen am Ende einer Unterrichtsstunde sinnvolle Rückmeldungen über ihren Lernprozess in dieser Stunde erhalten?

Nennen Sie kurz drei unterschiedliche Verfahren, die nach Ihrer Meinung besonders geeignet sind.

1)
2)
3)

27 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

28 Bei welchen der folgenden Fälle handelt es sich um eine intrinsische Motivation, bei welchen um eine extrinsische Motivation?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

Ein Schüler lernt vor einer Mathematikarbeit, weil er...	intrinsische Motivation	extrinsische Motivation	weiß ich nicht
... für eine gute Note eine Belohnung erwartet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einen Tadel für eine schlechte Note vermeiden möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... an mathematischen Problemen interessiert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine Eltern nicht enttäuschen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine gute Leistungsposition in der Klasse auch in Zukunft behalten möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29 Stellen Sie sich vor, Sie helfen einer angehenden Lehrperson bei der Auswertung ihres Unterrichts, weil sie dies noch nie gemacht hat.

Welche Fragen würden Sie ihr stellen, damit sie ihren Unterricht angemessen analysiert?

Nennen Sie zehn zentrale Fragen und formulieren Sie diese bitte aus.

1)
2)
3)
4)
5)
6)

7)
8)
9)
10)

30 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

31 Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe wird in Deutschland bildungspolitisch diskutiert.

Welche der folgenden Aussagen ist vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Untersuchungen richtig und welche ist falsch?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	richtig	falsch	weiß ich nicht
Es kommt zwar zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang, aber die Sekundarstufe I kann die sozialen Ungleichheiten überwiegend wieder ausgleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
International gesehen erfolgt in Deutschland der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe relativ früh in der Schullaufbahn der Schüler(innen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen erhalten je nach besuchter Schulform der Sekundarstufe I die Entfaltungsmöglichkeiten, die auch weitgehend ihrem Leistungspotenzial entsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bildungsgangempfehlung am Ende der Grundschule ist valide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht der familiäre Hintergrund, sondern die besuchte Schulform der Sekundarstufe I ist zu großen Teilen für die unterschiedliche Leistungsentwicklung von sozial starken und sozial schwachen Schülern/innen verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32 Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Tests fast unausgefüllt ab.

Nennen Sie drei Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.

1)

2)

3)

33 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

34 Der Schüler Hans meldet sich wiederholt in Ihrem Unterricht.

Handelt es sich dabei um „operante Konditionierung“?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ja, Hans zeigt eine Verhaltensweise und erfährt eine positive Konsequenz.
- Ja, sein Verhalten wird durch Fremdeinwirkung von außen ausgelöst.
- Nein, seine Verhaltensweise ist durch klassische Konditionierung entstanden.
- Nein, dieses Verhalten wird spontan gezeigt und wird nicht erlernt.
- Weiß ich nicht

35 Nennen Sie drei Unterrichtskonzepte bzw. Unterrichtsmethoden, die es den Schülern/innen grundsätzlich ermöglichen, über die Differenzierung im Unterricht mit zu entscheiden.

1)
2)
3)

36 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

37 Hochbegabung ist auf der kognitiven Ebene gekennzeichnet durch einen IQ von ...

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- > 120
- < 100
- > 100
- > 130
- weiß ich nicht

38 Was ist ein Spiralcurriculum?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

Unter einem Spiralcurriculum versteht man...	richtig	falsch	weiß ich nicht
... ein didaktisches Konzept zur Anordnung des Lernstoffs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine fachübergreifende Konzeption des Lernstoffs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ansteigendes Anspruchsniveau gemäß des Entwicklungsstands von Schülern/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Vertiefung und Festigung von bereits erworbenen Inhalten in immer größeren Zusammenhängen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Lernfortschritt der Schüler/innen von allgemeinen zu speziellen Inhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einen auf eine bestimmte Kompetenz ausgerichteten Lehrplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39 Was kann eine Lehrkraft schon während der Vorbereitung ihres Unterrichts tun, um Störungen im Unterricht entgegenzuwirken?

Nennen Sie drei vorbeugende Maßnahmen, die nach Ihrer Meinung während der Unterrichtsvorbereitung am wichtigsten sind.

1)
2)
3)

40 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

41 Welche der folgenden Zielsetzungen erfordern Maßnahmen äußerer oder innerer Differenzierung?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

Die Zielsetzung erfordert...	...äußere Differenzierung	...innere Differenzierung	weiß ich nicht
Die Lernprozesse der Schüler/innen sollen individualisiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulklassen sollen möglichst leistungshomogen sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interindividuelle Leistungsunterschiede der Schüler/innen sollen in der Schulklasse berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Grundschule sollen Schüler/innen mit Lernbehinderung im regulären Unterricht integriert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42 Wie können Sie als Lehrer/in am besten dafür sorgen, dass Ihre Schüler/innen genügend Zeit zum Lernen haben?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Routinierte Unterrichtsabläufe planen, unterrichten und einfordern.
- Mehrmals die Woche Hausaufgaben geben.
- Individuelle Leseaufträge erteilen, bevor neue Themen in der Klasse gemeinsam diskutiert werden.
- Neue Inhalte vortragen und die Schüler/innen unmittelbar dazu befragen.
- Weiß ich nicht

43 Stellen Sie sich bitte die folgende Situation vor: Eine Lehrerin möchte Lerndiagnosen für einen einzelnen Schüler während des Unterrichts stellen, weiß aber nicht, wie sie dabei vorgehen soll.

Welches Kriterium – A oder B – würden Sie der Lehrerin empfehlen?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- A** Besondere Genauigkeit und wenig Revision der Lerndiagnosen
- B** Ungefähre Genauigkeit und häufige Überprüfung der Lerndiagnosen
- Weiß ich nicht

Welches Kriterium – C oder D – würden Sie der Lehrerin empfehlen?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- C** Beachtung von Veränderungen und Nicht-Veränderungen der Schulleistung des Schülers.
- D** Beachtung der Leistungsunterschiede zwischen dem Schüler und den Schüler/innen seiner Klasse.
- Weiß ich nicht

44 Nennen Sie die vier Sozialformen des Schulunterrichts.

45 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

46 Stellen Sie sich bitte die folgende Situation vor:

Sie haben gerade Ihrer Klasse eine Mathematikarbeit zurückgegeben. Im Anschluss fragen Sie vier Schüler/innen, die erfolgreich abgeschnitten haben, nach möglichen Ursachen für ihr Leistungsergebnis in der Mathematikarbeit. Diese Schüler/innen führen ihre Leistungsergebnisse auf unterschiedliche Ursachen zurück:

- A „In Mathe bin ich immer erfolgreich.“
- B „Die Aufgaben in Mathearbeiten sind immer leicht.“
- C „Dieses Mal habe ich mich richtig angestrengt.“
- D „Mathe ist mein Lieblingsfach.“

Welche Ursachenzuschreibung ist besonders motivationsfördernd?

Schreiben Sie den Buchstaben in dieses Kästchen:

Welche Ursachenzuschreibung ist motivational eher ungünstig?

Schreiben Sie den Buchstaben in dieses Kästchen:

47 Nun fragen Sie Schüler/innen, die schlecht abgeschnitten haben, nach möglichen Ursachen für ihr Leistungsergebnis in der Mathematikarbeit. Auch diese Schüler/innen führen ihre Leistungsergebnisse auf unterschiedliche Ursachen zurück.

- A „Ich hab' einfach keinen Sinn für Zahlen.“
- B „In Ihrem Unterricht kommt keiner durch, Sie verlangen einfach zu viel.“
- C „Ich war zu faul zum Lernen.“
- D „Mal geht's gut, da hat man genau das Richtige vorbereitet, mal nicht.“

Welche Ursachenzuschreibung ist am ehesten motivationsfördernd?

Schreiben Sie den Buchstaben in dieses Kästchen:

Welche Ursachenzuschreibung ist motivational besonders ungünstig?

Schreiben Sie den Buchstaben in dieses Kästchen:

48 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

49 Nennen Sie die Gliederung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs.

Aus Ihrer Gliederung müssen alle wichtigen Planungsaspekte hervorgehen, die Sie bei einer intensiven Unterrichtsvorbereitung verarbeiten.

Gliederung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs:

50 Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

- Ich weiß die Antwort nicht.
- Keine Zeit, zu aufwändig.

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!

+++ Druckversion des Online-Fragebogens +++

Um Ihre Bewertungen des QUER-Programms in den verschiedenen Phasen verknüpfen zu können, bitten wir Sie nach folgenden Regeln ein Pseudonym zu bilden.

1. Zweiter Buchstabe des Geburtsnamens Ihrer Mutter (Beispiel: Richter)
2. Geburtstag der Mutter (Beispiel: 01. Juni)
3. Zweiter Buchstabe Ihres Sternzeichens (Beispiel: Steinbock)
4. Zweiter Buchstabe Ihres Geburtsortes (Beispiel: Bautzen)

Pseudonym:

--	--	--	--	--

1. Für welche Schulart sind Sie im QUER-Programm eingeschrieben?

- Grundschule
- Mittelschule
- Gymnasium

2. Wenn es möglich gewesen wäre, hätten Sie lieber mit einer anderen Schulart am QUER-Programm teilgenommen?

- nein
- ja

3. Welches Lehramt hätten Sie bevorzugt?

- Grundschule
- Mittelschule
- Gymnasium

4. Welches sind Ihre Unterrichtsfächer?

Wenn Frage 3= **Grundschule**

- Deutsch
- Mathematik
- Englisch

Wenn Frage 3= **Mittelschule**

- Mathematik
- Physik
- Chemie
- Biologie
- Informatik

Wenn Frage 3= **Gymnasium**

- Physik
- Chemie
- Biologie

5. Wie zufrieden sind Sie bis zum jetzigen Zeitpunkt alles in allem mit der Weiterbildung im QUER-Programm?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- eher zufrieden
- eher unzufrieden
- unzufrieden
- sehr unzufrieden

6. Einmal angenommen, Sie hätten vor Beginn des QUER-Programms die Wahl gehabt: Für welchen der folgenden Wege in den Lehrerberuf hätten Sie sich entschieden?

- Teilnahme am QUER-Programm + Vorbereitungsdienst
- direkter Einstieg in den Vorbereitungsdienst
- direkter Einstieg in den Schuldienst

ANFORDERUNGEN, ARBEITSAUFWAND UND BELASTUNGEN IM QUER-PROGRAMM

7. Wie lange dauert Ihre tägliche Anfahrt von der Wohnung zum Campus der TU Dresden (einfache Fahrt)?

Schätzung in Minuten

8. Wie lange dauerte Ihre tägliche Anfahrt von der Wohnung zur Praktikumschule im Blockpraktikum A (einfache Fahrt)?

Schätzung in Minuten

Im Folgenden interessiert uns, wie viel Zeit Sie in Phase 1 für das Studium im QUER-Programm aufwendeten. Da Phase 1 Zeiträume mit sehr unterschiedlichen Studienbestandteilen umfasste, bitten wir Sie, Ihren Arbeitsaufwand separat für die folgenden drei Zeiträume anzugeben

1. Zeitraum: April bis Mitte Juni (Bildungswissenschaften)
2. Zeitraum: Mitte Juni bis Ende Juli (Blockpraktikum A und Prüfungen)
3. Zeitraum: August bis Mitte Oktober (Bildungswissenschaften, Fachdidaktik)

9. Wie viele Stunden wendeten Sie in einer typischen Woche des QUER-Programms in der Zeit von April bis Mitte Juni (Bildungswissenschaften) für folgende Tätigkeiten auf?

Bitte schätzen Sie den durchschnittlichen Zeitaufwand pro Woche.

Art der Tätigkeit	Stunden pro Woche
	April bis Mitte Juni
	BW
Lehrveranstaltungen	
Schulpraktika	
Selbststudium (z.B. Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, Lektüre)	
Erarbeitung bzw. Vorbereitung von Prüfungsleistungen (Hausarbeiten, Klausuren, benotete Referate etc.)	

Sonstiger studiumsbezogener Aufwand (z.B. Bücher ausleihen, Sprechzeitenbesuche, Kopieren etc.)	
Fahrzeiten zwischen Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Fahrzeiten vom Wohnort zu Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Erwerbstätigkeit	
Summe (Gesamtstundenzahl pro Woche)	

10. Mein wöchentliches Arbeitspensum in der Zeit von April bis Mitte Juni empfand ich als...

- zu niedrig
 genau richtig
 zu hoch

11. Wie viele Stunden wendeten Sie in einer typischen Woche des QUER-Programms in der Zeit von Mitte Juni bis Ende Juli (Blockpraktikum A und Prüfungen) für folgende Tätigkeiten auf?

Bitte schätzen Sie den durchschnittlichen Zeitaufwand pro Woche

Art der Tätigkeit	Stunden pro Woche
	Mitte Juni bis Ende Juli
	BP A
Lehrveranstaltungen	
Schulpraktika	
Selbststudium (z.B. Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, Lektüre)	
Erarbeitung bzw. Vorbereitung von Prüfungsleistungen (Hausarbeiten, Klausuren, benotete Referate etc.)	
Sonstiger studiumsbezogener Aufwand (z.B. Bücher ausleihen, Sprechzeitenbesuche, Kopieren etc.)	
Fahrzeiten zwischen Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Fahrzeiten vom Wohnort zu Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Erwerbstätigkeit	
Summe (Gesamtstundenzahl pro Woche)	

12. Mein wöchentliches Arbeitspensum in der Zeit von Mitte Juni bis Ende Juli empfand ich als...

- zu niedrig
- genau richtig
- zu hoch

13. Wie viele Stunden wendeten Sie in einer typischen Woche des QUER-Programms in der Zeit von August bis Mitte Oktober (Bildungswissenschaften, Fachdidaktik) für folgende Tätigkeiten auf?

Bitte schätzen Sie den durchschnittlichen Zeitaufwand pro Woche

Art der Tätigkeit	Stunden pro Woche
	August bis Mitte Oktober
	BW, FD
Lehrveranstaltungen	
Schulpraktika	
Selbststudium (z.B. Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, Lektüre)	
Erarbeitung bzw. Vorbereitung von Prüfungsleistungen (Hausarbeiten, Klausuren, benotete Referate etc.)	
Sonstiger studiumsbezogener Aufwand (z.B. Bücher ausleihen, Sprechzeitenbesuche, Kopieren etc.)	
Fahrzeiten zwischen Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Fahrzeiten vom Wohnort zu Veranstaltungsorten bzw. Praktikumsorten	
Erwerbstätigkeit	
Summe (Gesamtstundenzahl pro Woche)	

14. Mein wöchentliches Arbeitspensum in der Zeit von August bis Mitte Oktober empfand ich als...

- zu niedrig
- genau richtig
- zu hoch

15. Wie viele Prüfungsleistungen waren von Ihnen in der Phase 1 des QUER-Programms zu erbringen?

16. Ich empfand die Anzahl der zu erbringenden Prüfungsleistungen als...

- zu niedrig
- genau richtig
- zu hoch

STUDIENERFOLG

17. Einmal abgesehen von Prüfungen, deren Ergebnisse noch nicht bekannt sind: Haben Sie bisher alle in Ihrem Studienplan vorgesehenen Prüfungsleistungen erfolgreich erbracht?

Mehrfachnennung möglich

- ja, ich habe alle vorgesehenen Prüfungsleistungen abgelegt und bestanden.
- nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht abgelegt.
- nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht bestanden.

Wenn „nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht abgelegt“:

18a. Wie viele im Studienplan vorgesehene Prüfungsleistungen haben Sie bisher nicht abgelegt?

Wenn „nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht bestanden“:

18b. Wie viele im Studienplan vorgesehene Prüfungsleistungen haben Sie abgelegt, aber nicht bestanden?

Wenn „nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht abgelegt“:

19a. Welche Gründe haben dazu beigetragen, dass Sie eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht abgelegt haben?

Mehrfachnennungen möglich

- Krankheit am Prüfungstermin bzw. im Prüfungszeitraum
- zu große Fehlzeiten in der Lehrveranstaltung
- Zeitmangel, Überlastung
- Probleme beim Verständnis der Studieninhalte
- Sonstiges, nämlich _____

Wenn „nein, ich habe eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht bestanden“:

19b. Welche Gründe haben dazu beigetragen, dass Sie eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht bestanden haben?

Mehrfachnennungen möglich

- zu große Fehlzeiten in der Lehrveranstaltung
- zu wenig Zeit zum Erarbeiten der Prüfungsleistung bzw. zur Vorbereitung auf die Prüfung
- Probleme beim Verständnis der Studieninhalte
- Probleme mit dem Format der Prüfungsleistung (Klausur, Poster, Portfolio etc.)
- Sonstiges, nämlich _____

20. Wie viele Tage haben Sie in der Phase 1 des QUER-Programms wegen Krankheit oder aus familiären Gründen gefehlt?

Bitte zählen Sie auch Tage ohne Lehrveranstaltungen, an denen Sie sich aus den genannten Gründen nicht dem Selbststudium widmen konnten, jedoch nicht Samstage und Sonntage.

21. Sind Ihnen durch diese Fehlzeiten Probleme entstanden? Wenn ja, welche?

STUDIENFINANZIERUNG UND ERWERBSTÄTIGKEIT

22a. Waren Sie während Phase 1 parallel zu Ihrer QUER-Teilnahme erwerbstätig?

- ja, ich war durchgängig erwerbstätig
- ja, ich war zeitweise erwerbstätig
- nein

Wenn „ja, ich war durchgängig erwerbstätig“ oder „ja, ich war zeitweise erwerbstätig“:

22b. Im welchem Umfang waren Sie erwerbstätig? Bitte schätzen Sie die gesamte Stundenzahl Ihrer Erwerbstätigkeit während Phase 1 des QUER-Programms (April bis Oktober 2013)

Bitte Gesamtstundenzahl und nicht Wochenarbeitszeit nennen!

23. Wie gut oder wie schlecht war Ihre Erwerbstätigkeit mit der QUER-Teilnahme vereinbar?

- Sehr gut
- Gut
- Eher gut
- Eher schlecht
- Schlecht
- Sehr schlecht

24. Welche der folgenden finanziellen Leistungen oder Vergünstigungen nehmen Sie in Anspruch?

Mehrfachnennungen möglich

- BAföG-Leistungen
- Arbeitslosengeld II
- Studienkredit
- Studententarif Ihrer Krankenkasse
- Sonstiges, nämlich ...
- keine

ZUKUNFTSPLÄNE

25a. Wenn Sie die freie Wahl hätten: Wo würden Sie am liebsten den Vorbereitungsdienst absolvieren?

- in Sachsen
- außerhalb Sachsens
- keine Präferenz

Wenn 25a= „in Sachsen“

25b. In welcher Stadt bzw. welchem Landkreis möchten Sie den Vorbereitungsdienst am liebsten absolvieren?

- Stadt Dresden
- Stadt Leipzig
- Stadt Chemnitz
- Erzgebirgskreis
- LK Bautzen
- LK Sächsische Schweiz – Osterzgebirge
- LK Zwickau
- LK Mittelsachsen
- Vogtlandkreis
- LK Meißen
- LK Nordsachsen
- LK Leipzig
- LK Görlitz
- keine Präferenz

DEMOGRAPHISCHE MERKMALE

26. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

- weiblich
- männlich

27. Wie viele Kinder (0 bis 18 Jahre) wohnen in Ihrem Haushalt?

___ Kind(er)

28. Sind Sie für die Teilnahme am QUER-Programm umgezogen?

- ja
- nein

46. Wie hilfreich war das Blockpraktikum A für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf?

- sehr hilfreich
- hilfreich
- eher hilfreich
- eher nicht hilfreich
- nicht hilfreich
- überhaupt nicht hilfreich

47. Wie zufrieden waren Sie alles in allem mit dem Blockpraktikum A?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- eher zufrieden
- eher unzufrieden
- unzufrieden
- sehr unzufrieden

Danke für Ihre Angaben!

Gibt es weitere Kritikpunkte, Anregungen oder Positives zum QUER-Programm, das Sie uns mitteilen möchten?