



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DRESDEN

# Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Deutschland

Ursachen, Formen und Auswirkungen

Dissertation

Rolf Puderbach



# Technische Universität Dresden

Fakultät Erziehungswissenschaften

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

## **Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Deutschland** Ursachen, Formen und Auswirkungen

vorgelegt von

**Rolf Puderbach, M. A.**

Betreuer: Prof. Dr. Axel Gehrmann

Prof. Dr. Wolfgang Melzer

Datum der Abgabe: 05.06.2023

## Abstract

Während heute aufgrund des bundesweit auftretenden, teilweise massiven Lehrkräftemangels die Phänomene des Quereinstiegs und des Seiteneinstiegs in den Lehrerberuf in der öffentlichen Debatte und im bildungswissenschaftlichen Diskurs sehr präsent sind, war dies vor rund zehn Jahren in Deutschland noch nicht der Fall. Die vorliegende kumulative Dissertation enthält fünf Publikationen, die ab 2014 im Kontext eines Modellvorhabens zum Quereinstieg an der Technischen Universität Dresden sowie seiner Nachfolgeprogramme entstanden sind. Die Publikationen widmen sich in erster Linie der historischen Einordnung der aktuellen Praxis alternativer Berufszugänge sowie der Systematisierung verschiedener nicht grundständiger Berufszugänge. Die Publikationen 1 (Weber, Puderbach & Gehrman, 2016) und 2 (Stein, Puderbach & Gehrman, 2016) markieren den Anfang der systematischen wissenschaftlichen Befassung mit alternativen Wegen in den Lehrerberuf in Deutschland. Im Mittelpunkt steht eine Typologie nicht grundständiger Berufszugänge, die *Direkteinstieg*, *Seiteneinstieg*, *Quereinstieg* und *Qualifizierten Quereinstieg* unterscheidet. Die Publikationen 3 (Puderbach, 2019) und 4 (Barany, Gehrman, Hoischen & Puderbach, 2020) aktualisieren die ersten Analysen und Bestandsaufnahmen und legen den Fokus auf das aktuelle Seiteneinstiegsprogramm in Sachsen. Publikation 5 (Puderbach & Gehrman, 2020) rekapituliert den Stand der empirischen Forschung zu Quer- und Seiteneinstieg und bezieht dabei auch den internationalen Diskurs ein. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand im Jahr 2022 aufgearbeitet und der bildungswissenschaftliche Diskurs rekapituliert, um auf dieser Basis Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftebildung aufzuzeigen und Forschungsdesiderata zu identifizieren.

Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte sowie der empirischen Forschung steht die Frage nach der professionellen Kompetenz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte sowie nach ihrer beruflichen Performanz und möglichen negativen Auswirkungen ihres Einsatzes auf den Lernerfolg von Schüler:innen. Der Forschungsstand hierzu erweist sich als defizitär und inkonsistent und erlaubt bislang keine empirisch fundierte Bewertung des Quer- und Seiteneinstiegs. Ob sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen in ihrer professionellen Kompetenz und in ihrem beruflichen Handeln systematisch von regulär qualifizierten Lehrkräften unterscheiden, lässt sich nicht pauschal, sondern nur für jeweils konkrete Varianten des nicht grundständigen Berufszugangs beantworten. Die nötigen empirischen Studien dafür liegen bislang erst in Ansätzen vor.

Da die grundständige Lehrkräftebildung in Deutschland keine kontinuierliche Deckung des Lehrkräftebedarfs gewährleistet, wird die Ausbildungsstruktur zumindest temporär durch alternative, nicht grundständige Formen der Qualifizierung und des Berufszugangs ergänzt. In Deutschland steht man vor der Frage, ob dauerhaft gleichwertige Alternativen zur grundständigen Lehrkräftebildung etabliert werden sollen, oder ob Abweichungen von der herkömmlichen Qualifizierungsstruktur weiterhin nur in Form zeitlich begrenzter Sondermaßnahmen mit substantiellen Abstrichen beim Qualifizierungsniveau praktiziert werden.

## Abstract englisch

Whereas today, due to the massive teacher shortage that is occurring throughout Germany, lateral entry to the teaching profession is a prominent topic both in public debate and educational research. This was not the case about ten years ago. The present cumulative dissertation comprises five publications, that have been written from 2014 on in the context of a pilot project on lateral entry at Technische Universität Dresden and its successive programs. The articles address the current practice of alternative ways into the teaching profession from a historical perspective and categorise different alternative ways into teaching. Publication 1 (Weber, Puderbach & Gehrman, 2016) and 2 (Stein, Puderbach & Gehrman, 2016) represent the beginning of scientific investigation on alternative ways into the teaching profession in Germany. They focus on a typology of alternative ways into teaching, that distinguishes between *Direkt-einstieg*, *Seiteneinstieg*, *Quereinstieg* and *Qualifizierter Quereinstieg*. Publication 3 (Puderbach, 2019) and 4 (Barany, Gehrman, Hoischen & Puderbach, 2020) update the analysis and the inventory of alternative ways into teaching and focus on the current program for lateral entry in Saxony. Publication 5 (Puderbach & Gehrman, 2020) sums up the current state of research on lateral entry including the international discourse. Thereafter, on the basis of the state of research in 2022 and the ongoing discussion in educational science, future prospects for the development of teacher education are pointed out and demands for further research are identified.

Professional skills and competencies of alternatively qualified teachers, their professional performance and the potentially negative consequences on pupils' learning success are at the center of public debate and empirical research. The current state of research on these issues turns out to be insufficient and inconsistent. It doesn't allow a valid evaluation of lateral entry. There is no general answer to the question, whether regularly compared to alternatively qualified teachers differ systematically in their competencies and their professional action. This would have to be analysed separately for every specific variation of lateral entry. The necessary studies are still to be conducted.

Since traditional teacher education programs in Germany do not ensure a continuous fulfillment of the demand for newly qualified teachers, traditional teacher education is supplemented by alternative programs for the recruitment and qualification of teachers - at least temporarily. A choice has to be made if alternatives to the traditional teacher education should be established permanently as an equivalent option for getting into the teaching profession. If not, deviations from traditional teacher education were still conducted only temporarily as exceptional measures with substantial cutbacks in qualification.

# Inhalt

<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>Übersicht der Publikationen der kumulativen Dissertation</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Entstehungskontext der Publikationen</b> .....	<b>13</b>
<b>2 Zusammenfassung der in der Dissertation kumulierten Publikationen</b> .....	<b>17</b>
2.1 Publikation 1: „Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?“ .....	17
2.2 Publikation 2: „Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme“ .....	19
2.3 Publikation 3: „Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden“ .....	22
2.4 Publikation 4: „Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ .....	24
2.5 Publikation 5: „Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“ ....	28
<b>3 Aktueller Forschungsstand zu Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen</b> .....	<b>31</b>
3.1 Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf in Deutschland .....	31
3.2 Individuelle Voraussetzungen von Quer- und Seiteneinsteiger:innen .....	37
3.2.1 Berufswahlmotivation .....	38
3.2.2 Persönlichkeitsmerkmale .....	39
3.2.3 Kompetenzen aus Vorberufen und außerberuflichen Kontexten .....	40
3.3 Professionelle Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen .....	42
3.3.1 Wirksamkeit von Lehrkräftebildung .....	42
3.3.2 Kompetenz von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften .....	43
3.3.3 Professionswissen .....	44
3.3.4 Überzeugungen .....	45
3.3.5 Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten .....	45
3.4 Der Professionalisierungsprozess von Quer- und Seiteneinsteiger:innen .....	47
3.4.1 Geänderte Abfolge von Qualifizierungselementen .....	48
3.4.2 Verzicht auf bildungswissenschaftliche und pädagogische Inhalte .....	49
3.4.3 Berufsbegleitende Qualifizierung .....	51
3.5 Performanz und Berufserfolg von Quer- und Seiteneinsteiger:innen .....	55
3.5.1 Unterrichtsqualität und Schüler:innenergebnisse .....	55
3.5.2 Berufliche Zufriedenheit und Berufsverbleib .....	59

<b>4</b>	<b>Fazit, Perspektiven und Desiderata .....</b>	<b>63</b>
4.1	Bewertung des Einsatzes von Quer- und Seiteneinsteiger:innen.....	63
4.2	Perspektiven für dauerhafte alternative Zugangswege.....	66
4.3	Forschungsdesiderata .....	68
	<b>Literaturverzeichnis der nicht publizierten Kapitel.....</b>	<b>71</b>
	<b>Danksagung .....</b>	<b>81</b>
	<b>Verzeichnis der Anlagen .....</b>	<b>82</b>
	<b>Publikation 1:.....</b>	<b>83</b>
	<b>Publikation 2:.....</b>	<b>101</b>
	<b>Publikation 3:.....</b>	<b>127</b>
	<b>Publikation 4:.....</b>	<b>135</b>
	<b>Publikation 5:.....</b>	<b>149</b>

## Einleitung

In den vergangenen Jahren hat der Mangel an Lehrkräften in Deutschland in manchen Regionen, Schularten und Fächern dramatische Ausmaße angenommen. Die Bildungspolitik der Bundesländer reagiert darauf mit Sondermaßnahmen, die den Berufszugang von Personen ermöglichen, die nicht die reguläre grundständige Lehrkräftebildung durchlaufen haben. Je nach Ausgestaltung dieser Sondermaßnahmen ist von Quereinstieg oder Seiteneinstieg die Rede. Ein Blick in die deutsche Bildungsgeschichte zeigt, dass Situationen, in denen der Output der Ausbildungsstrukturen nicht dem Einstellungsbedarf entspricht, keine Ausnahme sind. Zeiten der Passung und des Mangels oder Überflusses halten sich in etwa die Waage (Zymek & Heinemann, 2020). In Mangelsituationen wurde immer wieder auf Notmaßnahmen zurückgegriffen, bei denen Abstriche von den jeweils geltenden Qualifizierungsstandards hingenommen wurden. Neben vorübergehenden Abweichungen von der regulären Lehrkräftequalifizierung gaben Mangelsituationen aber bisweilen auch den Anstoß für dauerhafte Veränderungen der institutionalisierten Professionalisierungswege (Zymek & Heinemann, 2020), obwohl das Lehrkräftebildungssystem in Deutschland in seinen Strukturen als sehr veränderungsresistent gilt (Rackles, 2020, S. 38).

Die Entwicklung des Lehrerberufs in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Professionalisierung, Akademisierung und Standardisierung gekennzeichnet. Die Normierung des Berufszugangs durch spezialisierte Ausbildungsgänge geht mit einer geringeren Flexibilität bei der Deckung des Lehrkräftebedarfs einher. Wiederholt zeigte sich, dass durch die Ausweitung oder Verringerung von Ausbildungskapazitäten sowie durch eine Beeinflussung des Berufswahlverhaltens nur sehr schwerfällig auf steigenden oder sinkenden Einstellungsbedarf reagiert werden kann (Zymek & Heimann, 2020). Die verzögerte Reaktion der Lehrkräftebildung auf Schwankungen im Einstellungsbedarf erzeugen eine Abfolge von Mangel und Überangebot ausgebildeter Lehrkräfte, die in Anlehnung an volkswirtschaftliche Analysen (Hanau, 1928) als Schweinezyklus beschrieben wird. Kurzfristige Reaktionen auf einen Lehrkräftemangel sind nur unter Abweichung von der regulären standardisierten Lehrkräftebildung möglich. Dies gilt nicht nur für zyklisch auftretende Phasen eines allgemeinen Unterangebots von Lehrkräften, sondern auch für Personalengpässe in einzelnen Fächern oder Schularten. Die historische Rückschau zeigt, dass Lehrkräftemangel einerseits als zyklisches Phänomen auftritt, andererseits aber in Form regional-, lehramts- oder fächerspezifischen Unterangebots kontinuierlich besteht (Weber et al., 2016; Terhart, 2019). Manche bezeichnen eine nicht bedarfsdeckende und im Hinblick auf Fächer und Schularten nicht bedarfsgerechte Lehrkräftebildung gar als dauerhaftes und bundesweit vorhandenes Problem (Rackles, 2020, S. 37).

Mit dieser Einsicht stellt sich auch die Frage, inwiefern anstelle von wiederkehrenden Sonder- und Notmaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften dauerhaft alternative, nicht grundständige Wege in den Lehrerberuf als Elemente der Flexibilisierung etabliert werden sollten. Während bei Sondermaßnahmen mit Verweis auf den dringenden Bedarf mitunter erhebliche Abstriche von den Qualifizierungsnormen in Kauf genommen werden, wäre dies bei dauerhaften Alternativen zur grundständigen Lehrkräftebildung nicht legitimierbar. Für den Quer- und Seiteneinstieg, der gegenwärtig in großem Umfang und in vielen verschiedenen Spielarten in den deutschen Bundesländern praktiziert wird, ist noch nicht absehbar, inwiefern es sich dabei



nur um Übergangslösungen handelt, die so lange aufrecht erhalten werden, bis eine (demografische) Situation eingetreten ist, in der die Absolvent:innenzahlen der grundständigen Bildungsgänge den Lehrkräftebedarf wieder decken. In der bildungspolitischen Debatte sind jedenfalls auch Stimmen zu hören, die eine dauerhafte Ergänzung des Systems der grundständigen Lehrkräftebildung um gleichwertige nicht grundständige Qualifizierungswege fordern (Terhart, 2019; Tillmann, 2020; Rackles, 2020).

Der Lehrkräftemangel und die Maßnahmen zu seiner schnellen Linderung werden mittlerweile in der allgemeinen Öffentlichkeit prominent behandelt und sind Gegenstand intensiver Debatte im bildungspolitischen Raum. Auch die bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit alternativen Wegen in den Lehrerberuf hat in den vergangenen Jahren an Intensität gewonnen. Dass dies nur zögerlich geschah, verwundert. Schließlich berührt das Phänomen des Quer- und Seiteneinstiegs zentrale Themenfelder der Professionsforschung, die mit den Stichworten Standards und Wirksamkeit der Lehrkräftebildung, Kohärenz und Praxisbezug sowie Reflexivität skizziert werden können.

Mit den internationalen Vergleichsstudien zu Schüler:innenleistungen rückte ab Anfang der 2000er Jahre die Frage nach der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sowie der Bedeutung des Lehrkräftehandelns für die Lernerfolge von Schüler:innen ins Zentrum der Forschung zum Lehrerberuf (Rothland et al., 2018, S. 1015; Helmke, 2009). In der Folge wurden Standards formuliert, die wünschenswerte Kompetenzausprägungen von Lehrkräften beschreiben und einen normativen Rahmen für die Lehrkräftebildung setzen (Oser & Oelkers, 2001; KMK, 2014). Lehrkräftebildung ist seither verstärkt mit der Frage nach ihrer Wirksamkeit konfrontiert und die empirische Forschung zu den Wirkungen von Lehrkräftebildung hat zugenommen (Rothland et al., 2018, S. 1018; Hascher & Neuweg, 2012; Terhart, 2014). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der relativen Bedeutung von stabilen persönlichen Merkmalen und erlernbarem Professionswissen für eine erfolgreiche Berufsausübung und in der Folge nach der Relevanz von Selektion und Eignungsabklärung auf der einen Seite und Qualifizierung und Kompetenzerwerb auf der anderen Seite. Bemühungen um die Qualität der Lehrkräftebildung – etwa im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder (BMBF, 2016) – drehen sich häufig um die Bedeutung berufspraktischer Elemente im Rahmen des Studiums, um das kohärente Zusammenspiel der heterogenen Qualifizierungsbestandteile sowie um die Förderung von Reflexionsfähigkeit bei den angehenden Lehrkräften (Berndt et al., 2017).

All diese Fragestellungen werden auch bei der Gestaltung und Erforschung nicht grundständiger Wege ins Lehramt virulent. Für die Professionsforschung bietet sich durch die Untersuchung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen die *„Chance eines natürlichen Experimentes, da die Entwicklungsverläufe und Kompetenzmuster von regulär Qualifizierten und „Seiteneinsteigern“ vergleichend untersucht werden können“* (Terhart, 2014, S. 435). In letzter Konsequenz verbindet sich mit der evidenzbasierten Bewertung von Quer- und Seiteneinstieg die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Konstruktion der Lehrkräftebildung in Deutschland: Sollte die massenhafte Einstellung von Lehrkräften ohne grundständige Lehrkräftebildung keine negative Auswirkungen auf Schulqualität und Schüler:innenleistungen haben, erzeugte dies einen enormen Rechtfertigungszwang für die aufwändige zweiphasige Erstausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Der Blick ins Ausland zeigt ohnehin, dass das, was in Deutschland als Regelbruch

diskutiert und als Quer- und Seiteneinstieg bezeichnet wird, international gesehen häufig der Regelfall der Lehrkräfteprofessionalisierung ist.

Als theoretischer Rahmen, um die zahlreichen Fragen, die in der mitunter aufgeregten Debatte um den Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen aufgeworfen werden, zu ordnen, eignet sich das Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften von Kunter, Kleickmann et al. (2011) (S. Abb. 1). Das Modell formuliert die zentralen Annahmen des kompetenzorientierten Ansatzes der Professionalisierungsforschung zum Zustandekommen und zu den Auswirkungen professioneller Kompetenz von Lehrkräften und verbindet dies mit dem Persönlichkeitsansatz der Lehrkräftebildungsforschung (Kunina-Habicht et al., 2015). Im Zentrum steht die Annahme, dass die Fähigkeiten und Eigenschaften, die für eine erfolgreiche Berufsausübung als Lehrkraft nötig sind, erlernbar sind. Die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten wird dabei auch von stabilen persönlichen Merkmalen wie Motivation, kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeit beeinflusst. Neben Wissen umfasst professionelle Kompetenz auch Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten, die ihrerseits durch die persönlichen Voraussetzungen mitgeprägt und weniger veränderbar sind als das Professionswissen. Professionelle Kompetenz determiniert das berufliche Handeln nicht, stellt aber die Voraussetzung für professionelles Verhalten dar. Das berufliche Handeln von Lehrkräften hat Einfluss auf die Lernresultate der Schüler:innen und schlägt sich zudem in der beruflichen Entwicklung der Lehrkraft nieder. Der Kompetenzerwerb und das berufliche Handeln finden jeweils unter den Einflüssen und Gegebenheiten eines konkreten Bildungssystems und einer einzelnen Schule statt.

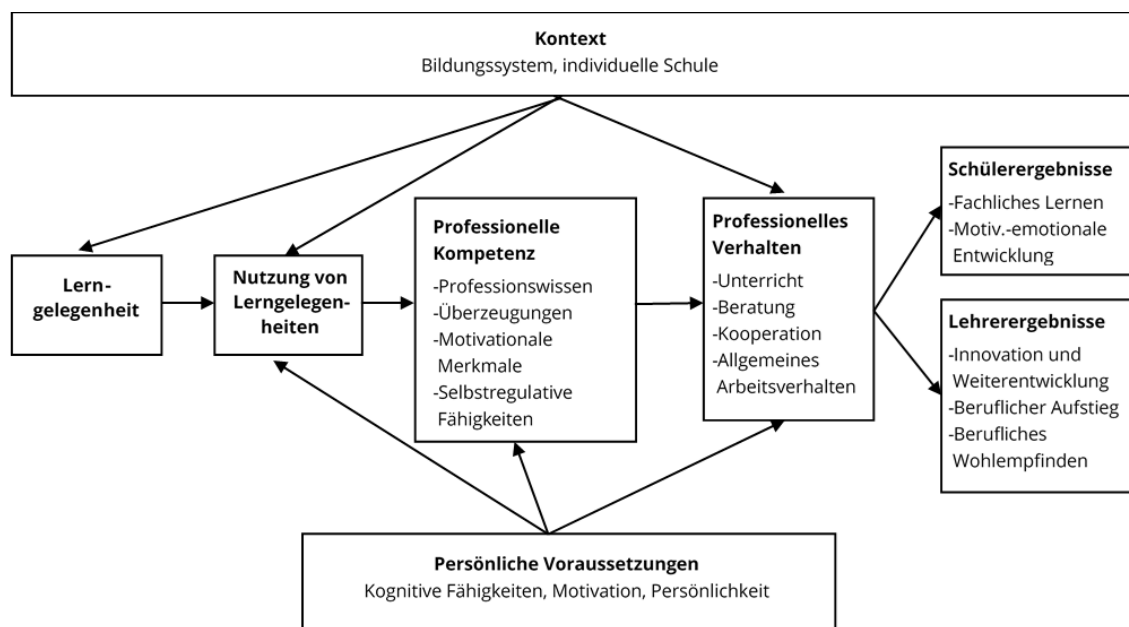


Abbildung 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (aus Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 59)

In diesem theoretischen Rahmen lassen sich die zentralen Forschungsfragen verorten, die sich aus der Debatte um den Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen ergeben:

- Wie werden alternative Zugangswege und Qualifizierungsprogramme für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte gestaltet und wie wirkt sich diese Gestaltung auf den Professionalisierungsprozess und die professionelle Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen aus?
- Wie unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen in ihren individuellen Voraussetzungen von grundständig qualifizierten Lehrkräften und wie wirken sich diese Unterschiede ggf. auf die professionelle Kompetenz aus?
- Wie unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen in ihrer professionellen Kompetenz von grundständig qualifizierten Lehrkräften und wie wirken sich diese Unterschiede ggf. auf die berufliche Performanz und die Lernerfolge von Schüler:innen aus?

Die vorliegende Arbeit umfasst fünf Publikationen, die im Kontext eines Modellprojektes zum Quereinstieg an der TU Dresden mit dem Titel „QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“ sowie seiner Nachfolgeprogramme entstanden sind. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Qualifizierung und zum Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aufgearbeitet und der bildungswissenschaftliche Diskurs rekapituliert, um auf dieser Basis Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftebildung aufzuzeigen und Forschungsdesiderata zu identifizieren.

*Kapitel 1* erläutert den Entstehungskontext der Publikationen und geht dabei insbesondere auf das Modellvorhaben QUER ein, mit dem die Gestaltung und Erforschung alternativer Wege ins Lehramt wieder auf die Agenda der deutschen Lehrkräftebildung gehoben wurde.

*Kapitel 2* enthält kompakte Zusammenfassungen der Originalpublikationen, welche im Anhang dieser Arbeit zu finden sind: In Publikation 1, die 2014 entstand, wird Lehrkräftemangel als zyklisch wiederkehrendes Phänomen identifiziert und die aktuelle Öffnung des Schulsystems für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte in die neuere Geschichte des deutschen Bildungswesens eingeordnet. Eine empirische Bestandsaufnahme zeigt eine große Bandbreite der zu diesem Zeitpunkt in Deutschland praktizierten alternativen Wege in den Lehrerberuf. Anhand zentraler Gestaltungsmerkmale werden verschiedene Formen des nicht grundständigen Berufszugangs typisiert und deren Funktion und Legitimation diskutiert. In Publikation 2 von 2016 wird die Bestandsaufnahme aktualisiert und die Systematisierung nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf in Direkteinstieg, Seiteneinstieg, Quereinstieg und Qualifizierten Quereinstieg konkretisiert und geschärft. In Publikation 3 von 2019 werden Erfahrungen aus dem QUER-Programm sowie aus der ab 2016 an der TU Dresden durchgeführten berufsbegleitenden Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen (BQL) berichtet. Der Beitrag vergleicht die beiden Qualifizierungsprogramme, beschreibt die Zielgruppen des Quer- und Seiteneinstiegs anhand empirischer Befunde aus den Programmen der TU Dresden und schildert die didaktischen Herausforderungen bei der Gestaltung solcher Qualifizierungsangebote. Publikation 4 aus dem Jahr 2020 gibt erneut einen abermals aktualisierten Überblick über die verschiedenen Spielarten alternativen Berufszugänge in Deutschland. Die Darstellung von Direkteinstieg, Seiteneinstieg, Quereinstieg und Qualifiziertem Quereinstieg wird darin weiter verfeinert und erweitert um eine Analyse der verschiedenen

Qualifizierungsbestandteile und ihrer zeitlichen Abfolge, jeweils in Abgrenzung zur regulären deutschen Lehrkräftebildung samt ihrer Phasierung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fortbildung im Beruf) und ihren Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften). Auf der Grundlage empirischer Befunde aus dem Qualifizierungsprogramm für Seiteneinsteiger:innen werden die individuellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Professionalisierung als tendenziell günstig beschrieben. Bei Publikation 5 aus dem Jahr 2020 handelt es sich um einen Handbuchartikel, der einen Überblick über die nationale und internationale Forschungsliteratur zu alternativen Wegen in den Lehrerberuf gibt.

*Kapitel 3* fasst entlang des o. g. Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften den aktuellen Stand empirischer Forschung zum Quer- und Seiteneinstieg zusammen und geht dabei auf verschiedene Aspekte ein: Die Systematisierung verschiedener Einstiegswege und Qualifizierungsmaßnahmen (3.1), die persönlichen Voraussetzungen (3.2), das Maß professioneller Kompetenz (3.3), den Prozess der Professionalisierung der Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Abhängigkeit von der Gestaltung des alternativen Berufszugangs (3.4) sowie schließlich die Performanz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte sowie die Auswirkungen ihres Einsatzes auf Schüler:innenleistungen.

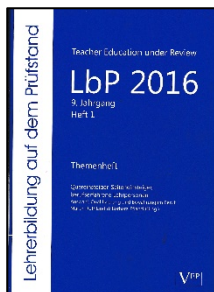
*Kapitel 4* fasst zusammen, wie der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen vor dem Hintergrund vorhandener Evidenz bewertet wird und welche Implikationen sich aus den Forschungsbefunden für die künftige Praxis von Quer- oder Seiteneinstieg ergeben. Dabei liegt der Fokus auf den Möglichkeiten einer dauerhaften Etablierung nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf, die zu einer der traditionellen Lehrkräftebildung gleichwertigen Qualifikation führen. Abschließend werden Desiderata für die weitere empirische Erforschung von Quer- und Seiteneinstieg formuliert, die bearbeitet werden müssen, um fundiert und differenziert über Auswirkungen und Gelingensbedingungen nicht grundständiger Lehrkräftebildung urteilen zu können.

## Übersicht der Publikationen der kumulativen Dissertation



Weber, A., Puderbach, R. & Gehrman, A. (2016): *Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?* In: Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitius, V. (Hrsg.): *Institutioneller Wandel im Bildungswesen – Facetten, Analysen und Kritik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 251-273.

[32 Normseiten<sup>1</sup> inkl. Referenzen]



Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016): *Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme*. In: Rothland, M. & Pflanzl, B., (Hrsg.): *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Heft 1/16. S. 5-30.

[47 Normseiten inkl. Referenzen]

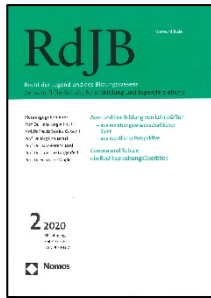


Puderbach, R. (2019). *Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden*. In: *Pädagogik*, 71 (6), S. 34-37.

[11 Normseiten inkl. Referenzen]

---

<sup>1</sup> Eine Normseite entspricht gemäß der Definition der VG Wort 1.500 Zeichen inkl. Leerzeichen.



Barany, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): **Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf.** In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 68 (2). S. 183-207. Darin: 2. Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf und 4. BQL empirisch – Erste deskriptive Befunde zur berufsbegleitenden Qualifizierung.

[20 Normseiten inkl. Referenzen]



Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020): **Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf.** In: Cramer, C., König, Johannes, Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 354-359.

[15 Normseiten inkl. Referenzen]



# 1 Entstehungskontext der Publikationen

An der Technischen Universität Dresden geht die systematische Beschäftigung mit nicht grundständigen Wegen in den Lehrerberuf bis auf das Jahr 2012 zurück. Bereits vor zehn Jahren war absehbar, dass dem sächsischen Schulsystem ein Generationswechsel in der Lehrerschaft bevorsteht. Es zeichnete sich ab, dass der dadurch entstehende Ersatzbedarf an Lehrkräften nicht mit den vorhandenen Studien- und Ausbildungskapazitäten in der grundständigen Lehrkräftebildung zu bewältigen sein würde. Um frühzeitig zusätzliche Zielgruppen für den Lehrerberuf zu erschließen, Rekrutierungsstrategien zu erarbeiten und Qualifikationsformen zu erproben, initiierte das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Melzer im Jahr 2012 das Projekt QUER „*Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf*“ (Melzer et al., 2014; Gehrman, 2019a). Gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und des Freistaats Sachsen wurde ein Qualifizierungsprogramm konzipiert und durchgeführt, das Personen mit abgeschlossenem fachwissenschaftlichem Hochschulstudium ermöglicht, die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums nachholen, um anschließend den Vorbereitungsdienst im Freistaat Sachsen zu absolvieren. Auf diese Weise konnten berufserfahrene Personen, die eine berufliche Umorientierung anstrebten, für den Lehrerberuf gewonnen werden. Die rund 33 Absolvent:innen des QUER-Programms waren die ersten Lehrpersonen in Sachsen, die systematisch auf einem alternativen Weg für den Lehrerberuf qualifiziert wurden und in den Schuldienst gelangten. Seither haben nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte für die Bedarfsdeckung in Sachsen erheblich an Bedeutung gewonnen. Seit einigen Jahren werden in großer Zahl Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung in den Schuldienst eingestellt und unter Beteiligung sächsischer Universitäten berufsbegleitend qualifiziert. Auch in anderen Bundesländern hat diese Form, den Lehrkräftebedarf zu decken, zuletzt an Bedeutung gewonnen. Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf sind bundesweit aktuell nicht wegzudenken, wenn es um die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung geht.

Als das Programm QUER der TU Dresden im Jahr 2012 konzipiert wurde, gab es in Sachsen bereits Engpässe bei der Lehrkräfteversorgung in einzelnen Schularten, Fächern und Regionen, denen das Kultusministerium mit einem Programm zur Gewinnung von Vertretungslehrkräften begegnete. Für die Folgejahre zeichneten sich wachsende Angebotslücken ab (Melzer et al., 2014, S. 9 f.). Die Initiatoren des Programms QUER zielten zu diesem Zeitpunkt nicht auf den schnellstmöglichen Berufseinstieg zur unmittelbaren Sicherung der Unterrichtsversorgung, sondern auf die Entwicklung eines nicht grundständigen Qualifizierungsweges, der neue Personengruppen für den Lehrerberuf erschließt und diese in einem kompakten Programm auf ein Qualifikationsniveau führt, das der grundständigen Lehrkräftebildung gleichwertig ist. Die 19-monatige universitäre Vollzeit-Weiterbildung enthielt die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteile des Lehramtsstudiums in nahezu vollem Umfang. Je nach Lehramt umfasste das Programm zwischen 92 und 132 ECTS-Leitungspunkte. Neben den Anforderungen an die Qualifizierungsinhalte definierte das Ministerium anspruchsvolle Vorgaben an die Zulassungsvoraussetzungen des Programms: aus den Hoch-



schulabschlüssen der Bewerber:innen mussten sich zwei Unterrichtsfächer (Oberschule, Gymnasium) bzw. ein Unterrichtsfach (Grundschule) ableiten lassen. Als erfüllt galten die Voraussetzungen, wenn das absolvierte Studium 66 Prozent der Inhalte des Lehramtsstudiums im jeweiligen Fach umfasste (bzw. 50 % im zweiten Unterrichtsfach) (Melzer et al., 2014, S. 53). Die Prüfung erfolgte durch einen detaillierten Abgleich der Studiendokumente mit der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung. Diese Vorgaben erwiesen sich als sehr anspruchsvoll, so dass lediglich 91 von 240 Bewerber:innen die formalen Voraussetzungen erfüllten (ebd., S. 67). Im Gegenzug zur Umsetzung der strengen Vorgaben zu Voraussetzungen und Anforderungen des Programms QUER sicherte das Sächsische Staatsministerium für Kultus zu, das Zertifikat des Modellvorhabens QUER als Äquivalent zum ersten Staatsexamen bzw. Master of Education bei der Aufnahme in den regulären Vorbereitungsdienst zu akzeptieren. Am Ende des Modellvorhabens mit einer Kohorte von 41 Teilnehmenden erhielten 31 Absolvent:innen Zertifikate, die ihnen eine dem grundständigen Lehramtsstudium gleichwertige Qualifikation bescheinigten und eine Bewerbung für den Vorbereitungsdienst an sächsischen Schulen ermöglichten. Initiativen zur Fortsetzung und Weiterentwicklung des Programmes zum *Qualifizierten Quereinstieg* fanden im Jahr 2014 nicht die Zustimmung des Kultusministeriums. Stattdessen setzt man in Sachsen seit 2015 auf den Seiteneinstieg von Personen ohne Lehramtsabschluss, die umfangreich berufsbegleitend nachqualifiziert werden.

Zu Beginn des QUER-Programms musste in Sachsen bildungspolitisch einige Überzeugungsarbeit geleistet werden, um eine Förderung des Programms zu erreichen. Der Bedarf alternativer Wege in den Beruf war nicht allgemein anerkannt, Zweifel an der Legitimität dieser Berufszugänge äußerst verbreitet. Auch bundesweit hatte das Thema Quer- und Seiteneinstieg keine große Relevanz, galt doch der Lehrkräftemangel zunächst als ein demografisch bedingtes, spezifisch ostdeutsches Problem. Auch in der bildungswissenschaftlichen Literatur hatten alternative Berufszugänge von Lehrkräften keinen großen Stellenwert. Weder lag eine etablierte Terminologie und begriffliche Systematik vor, um verschiedene alternative Berufszugänge zu bezeichnen, noch fand eine empirische Erforschung der Qualifizierung und des Einsatzes von Quer- und Seiteneinsteigenden statt.

Neben der praktischen Erprobung von Rekrutierungsstrategien, Auswahlverfahren und Qualifizierungskonzepten mussten daher auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit alternativen Berufszugängen zunächst begriffliche und empirische Grundlagen geschaffen werden. Dies betraf sowohl die systematische Beschreibung der alternativen Wege im historischen und institutionellen Kontext der deutschen Lehrkräftebildung, als auch die Generierung erster Empirie zu Biographien, Motivationen und Lernvoraussetzungen der Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie ihren Kompetenzerwerb und Berufserfolg.

Mittlerweile, im Jahr 2022, ist das Thema Quer- und Seiteneinstieg im bildungspolitischen Fokus und im bildungswissenschaftlichen Diskurs angekommen. So liegen neben Empfehlungen der KMK z. B. Themenhefte bildungswissenschaftlicher Periodika zum Quer- und Seiteneinstieg vor und es finden nationale und internationale Tagungen zu alternativen Wegen in den Lehrerberuf statt. Die Anzahl einschlägiger Publikationen zum Thema hat sich in Deutschland vervielfacht. Der Beitrag des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden zu der Erschließung des Forschungsfeldes soll im Rahmen dieser kumulativen Dissertation nachgezeichnet werden. Dazu werden fünf Publikationen herangezo-

gen, die im Anschluss an das QUER-Projekt sowie begleitend zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen durch die TU Dresden in den Jahren 2016 bis 2021 entstanden sind. Im Zentrum steht die schrittweise Weiterentwicklung einer systematisierenden Bestandsaufnahme alternativer Wege in den Lehrerberuf in Deutschland.

*Meine Tätigkeit als Wissenschaftler sowie im Wissenschaftsmanagement an der TU Dresden ist eng mit der Lehrkräftebildung und insbesondere mit dem Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf verknüpft. Von der Antragstellung an war ich am Modellvorhaben QUER beteiligt, gestaltete das Auswahlverfahren der Teilnehmenden sowie die Konzeption und Umsetzung als Vertreter der Projektkoordination mit, war federführend für die empirische Begleitforschung sowie den Abschlussbericht des Projektes. Das Nachfolgeprojekt zur berufsbegleitenden wissenschaftlichen Qualifizierung von Lehrkräften (BQL) begleite ich seit seinem Beginn im Jahr 2016 parallel zu meiner Tätigkeit als Projektkoordinator des BMBF-Projektes „Synergetische Lehrerbildung“ (TUD-Sylber). Die vorliegende kumulative Dissertation versammelt jene Publikationen, die in dieser Zeit unter meiner Federführung bzw. maßgeblichen Beteiligung oder in alleiniger Autorenschaft entstanden sind.*



## 2 Zusammenfassung der in der Dissertation kumulierten Publikationen

### 2.1 Publikation 1: „Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?“

Weber, A., Puderbach, R. & Gehrman, A. (2016): *Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?* In: Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Maniti, V. (Hrsg.): *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 253-274. [32 Normseiten<sup>2</sup> inkl. Referenzen]

Der Beitrag erschien in einem Sammelband zur Jahrestagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht im Oktober 2014 in Jena. Ausgehend von einer Rekapitulation der Konjunkturen des Lehrkräftebedarfs in Deutschland nach 1945 erläutert der Beitrag das Zustandekommen des aktuellen Lehrkräftemangels in den ostdeutschen Bundesländern. Zugleich wird betont, dass Lehrkräftemangel in regional-, lehramts- und fächer-spezifischen Ausprägungen auch unabhängig von zyklisch auftretenden Situationen des Über- und Unterangebots von Lehramtsabsolvent:innen dauerhaft zu beobachten ist.

Basierend auf einer Dokumentenanalyse von Rechtstexten der Bundesländer sowie qualitativen Expert:inneninterviews wird eine systematisierende Bestandsaufnahme der verschiedenen in Deutschland praktizierten alternativen Wege in den Lehrerberuf vorgelegt. Diese Bestandsaufnahme zeigt die Bandbreite der Programme auf, typisiert Spielarten, grenzt Quer- und Seiteneinstieg voneinander ab und identifiziert zentrale Gestaltungsmerkmale alternativer Berufszugänge. Damit wird erstmals eine Typologie vorgelegt, die die verschiedenen Praktiken und Programme zur Integration nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte in den Schuldienst voneinander abgrenzt.

Die alternativen Berufszugänge und Qualifizierungsformen werden in Relation zur traditionellen zweiphasigen deutschen Lehrkräftebildung definiert und anhand des Qualifizierungsumfangs auf einem Kontinuum angeordnet. Dieses reicht von der grundständigen Lehrkräftebildung aus Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst als Norm bzw. Idealfall bis zum Direkteinstieg von Personen ohne jegliche lehramtsbezogene Qualifikation in den Schuldienst. Zusätzlich zu der Unterscheidung von Seiteneinstieg und Quereinstieg wird der Qualifizierte Quereinstieg hervorgehoben, bei dem Personen mit fachspezifischem Hochschulabschluss in einem universitären Qualifizierungsprogramm die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Lehramts nachholen und so ein Qualifizierungsniveau erreichen, das der grundständigen Lehramtsausbildung sehr nahekommt. Beispiel dafür ist das QUER-Projekt der TU Dresden.

Ausgehend von der Argumentation, dass Lehrkräftemangel unabhängig von den Konjunkturen des Lehrkräftebedarfs ein kontinuierliches Phänomen ist, das in einzelnen Schularten, Unterrichtsfächern oder Regionen auftritt, wird in dem Beitrag dafür plädiert, nicht grundständig

---

<sup>2</sup> Eine Normseite entspricht gemäß der Definition der VG Wort 1.500 Zeichen inklusive Leerzeichen.

dige Wege in den Lehrerberuf dauerhaft offenzuhalten. Die Bestandsaufnahme aus den Bundesländern zeigt allerdings, dass Quer- und Seiteneinstieg gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz durchweg als Sondermaßnahmen definiert und konzipiert werden, deren Durchführung die Feststellung eines „unabweisbaren Bedarfs“ (KMK, 2013: 2) erfordert.

Im Beitrag wird argumentiert, dass die Frage nach der dauerhaften Institutionalisierung alternativer Berufszugänge mit den Abstrichen bei der Qualifizierung der Lehrkräfte zusammenhängt, die in mehr oder weniger großem Umfang bei allen Formen des Quer- und Seiteneinstiegs gemacht werden. Ein geringer Qualifizierungsumfang lässt sich nur rechtfertigen, wenn es sich um zeitlich befristete Notmaßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsversorgung handelt. Daher werden in Deutschland zum Analysezeitpunkt für den Quer- und Seiteneinstieg keine eigenen Ausbildungsstrukturen geschaffen, sondern lediglich, zum Beispiel durch Anerkennungsregeln, Schnittstellen und außerordentliche Zugänge in die bestehenden Strukturen der regulären Lehrerbildung etabliert. Wenn man der verbreiteten Kritik an einer Deprofessionalisierung des Lehrerberufs durch nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte entgehen will, ist die dauerhafte Schaffung alternativer Wege in den Lehrerberuf nur legitimierbar, wenn diese Qualifikationswege gleichwertig zur grundständigen Lehrkräftebildung sind. Substantielle Kürzungen und Auslassungen sind daher problematisch. Eine Verdichtung der Qualifizierung durch das Aufgreifen der individuellen Voraussetzungen von Quer- und Seiteneinsteigenden ist dagegen legitimierbar. So zeigen die Studien des QUER-Projekts, dass Berufswwechsler:innen ins Lehramt über Erfahrungen aus anderen Berufsfeldern sowie über pädagogische Vorerfahrungen und Vorwissen verfügen. Inwiefern diese Voraussetzungen für die Professionalisierung als Lehrkraft von Vorteil sind und wie sich diese Erfahrungen ggf. in der Performanz von Lehrkräften niederschlagen, lässt sich aufgrund empirischer Evidenz zum Publikationszeitpunkt nicht beantworten.

*Der Sammelwerksbeitrag entstand 2014 auf Grundlage der Begleitforschung zum QUER-Projekt gemeinsam mit den Co-Autor:innen Anja Weber und Axel Gehrmann unter meiner Federführung. Die Rekonstruktion des Lehrkräftebedarfs in der BRD ab den 1950er Jahren in Kapitel 2 des Beitrags stammt im Wesentlichen von den Co-Autor:innen des Beitrags und wird daher im Folgenden ausgelassen. Die leitfadengestützten Interviews mit Experten der Bildungsverwaltungen verschiedener Bundesländer sowie die Analyse der Rechtstexte der Bundesländer zu Quer- und Seiteneinstiegsregelungen auf denen die Bestandsaufnahme nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf basiert, hat überwiegend die Co-Autorin Anja Weber durchgeführt.*

## **2.2 Publikation 2: „Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme“**

*Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Rothland, M. & Pflanzl, B., (Hrsg.): Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Heft 1/16. S. 5-30. [47 Normseiten inkl. Referenzen]*

Dieser Text stellt den einleitenden Überblicksbeitrag für ein Themenheft der Zeitschrift „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ mit dem Titel „Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf“ dar und durchlief ein Double-blind-Reviewverfahren. Die präsentierte systematisierende Bestandsaufnahme beruht auf den Recherchen und Vorarbeiten für Publikation 1. Die Bestandsaufnahme der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme wurde zu diesem Zweck mit Stand Februar 2016 aktualisiert. Die Unterscheidung verschiedener nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf in Deutschland wird im Beitrag weiter ausgearbeitet, konkretisiert und um einen vergleichenden Blick auf die Schweiz und Österreich erweitert. Die Diskussion um Funktion und Legitimation nicht grundständiger Wege wird vertieft.

Die Professionalisierung von Lehrkräften unter Einhaltung qualitativer Standards und die Deckung des Lehrkräftebedarfs in Zeiten, in denen der Output der grundständigen Lehrkräftebildung dazu nicht ausreicht, sind mitunter schwer vereinbar. Der Beitrag beschreibt Professionsstandards und Lehrkräftemangel als ein Spannungsfeld, in dem sich alternative Wege in den Lehrerberuf bewegen. Seit Ende der 1990er Jahre wird der Professionalität von Lehrkräften in Forschung und Bildungspolitik große Aufmerksamkeit gewidmet, was sich u. a. in der Formulierung von Ausbildungsstandards sowie Reformen und Programmen zu Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung niederschlägt. Diese Bemühungen drohen konterkariert zu werden, wenn in großer Zahl Lehrkräfte in den Schuldienst gelangen, die die reguläre Qualifizierung nicht durchlaufen haben.

Anschließend an einen historischen Überblick über nicht grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland wird die aktuelle Lage auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt beleuchtet. Lehrkräftemangel erscheint zu diesem Zeitpunkt als ein Phänomen, das in mittlerer Zukunft nur die ostdeutschen Bundesländer in größerem Ausmaß betreffen wird, während für die westdeutschen Bundesländer sogar von Lehrkräftearbeitslosigkeit die Rede ist. Die verschiedenen nicht grundständigen Wege werden in Übereinstimmung mit Publikation 1 in Direkteinstieg, Seiteneinstieg, Quereinstieg und Qualifizierten Quereinstieg klassifiziert, in Relation zu den Phasen der grundständigen Lehrkräftebildung charakterisiert und anhand des Qualifizierungsumfangs auf einem Kontinuum angeordnet. Vor allem im Falle des Seiteneinstiegs, der formal als Einstellung in den Schuldienst ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium oder abgeschlossenes Referendariat definiert ist, ist die konkrete Gestaltung in den Bundesländern sehr heterogen. Dies betrifft etwa das Auswahlverfahren, den Umfang der Unterrichtsverpflichtung oder die Inhalte und den Umfang der Qualifikation, so dass eine pauschale Bewertung des Qualifizierungsniveaus von Seiteneinsteigenden nicht möglich ist. Neben dem Qualifizierten Quereinstieg als Königsweg des nicht grundständigen Berufszugangs, der die geringsten inhaltlichen Abweichungen von der grundständigen Lehrkräftebildung aufweist, wird im Beitrag

erstmals auf die neue Variante des Seiteneinstiegs in Sachsen hingewiesen, die im Anschluss an den Berufseinstieg eine Nachqualifizierung auch durch die Universität vorsieht.

Ein Blick auf die quantitative Relevanz alternativer Berufszugänge zeigt für die dem Zeitpunkt vorhergehende Dekade keine wachsende Bedeutung nicht grundständiger Berufszugänge für die Deckung des Lehrkräftebedarfs. Die Anteile von Seiteneinsteiger:innen an den Neueinstellungen des Bundesländer schwanken auf niedrigem Niveau. Ein Anstieg war lediglich für Berlin zu beobachten und für die ostdeutschen Bundesländer zu erwarten. Da offizielle Zahlen zur Zahl von Quereinsteiger:innen in den Lehrerberuf nicht vorliegen, kann nur geschätzt werden, dass deren Zahl insgesamt höher ausfällt, als die der Seiteneinsteiger:innen.

Nicht grundständige Wege in den Lehrerberuf definieren sich stets in Abgrenzung von der regulären, traditionellen bzw. grundständigen Lehrkräftebildung. In Deutschland ist dies die zweiphasige Lehrkräftebildung aus Studium und Vorbereitungsdienst, die sich in dieser Form in keinem anderen Land findet. Die vorgestellte Terminologie lässt sich daher nicht für den internationalen Vergleich nutzen. Dennoch erweist sich der Blick auf die Lehrkräftebildungssysteme in der Schweiz und in Österreich als aufschlussreich für die Betrachtung nicht grundständiger Berufszugänge in Deutschland. So zeigt der Vergleich mit der Schweiz, dass der Fokus bei der Gewinnung von Berufswechsler:innen in den Lehrerberuf nicht zwangsläufig auf einer möglichst großen inhaltlichen und formalen Übereinstimmung des alternativen Weges mit der regulären Lehrerbildung liegen muss. In der Schweiz setzt man auf eine großzügige Anerkennung von Kompetenzen aus anderen beruflichen Kontexten, den Abbau formaler Hürden und die Öffnung des Berufs für Nicht-Akademiker:innen. Österreich dagegen greift weniger als Deutschland zu Sondermaßnahmen und Notprogrammen, um nicht grundständig Qualifizierte für den Lehrerberuf zu gewinnen. Hier steht eher die dauerhafte Durchlässigkeit zwischen der Lehrkräftebildung und anderen Bildungsgängen im Fokus. So werden Studienleistungen und Berufserfahrungen anerkannt, so dass Berufswechsler:innen mit einem kompakten Master-Studiengang einen regulären Lehramtsstudienabschluss erwerben können.

In der Diskussion geht der Beitrag auf die Funktionen ein, die alternative Berufszugänge in Deutschland erfüllen. *Direkteinstieg* und *Seiteneinstieg* eignen sich zur unmittelbaren Behebung eines akuten Einstellungsbedarfs, während der *Quereinstieg* und stärker noch der *Qualifizierte Quereinstieg* den Lehrkräftebedarf erst mit einigem zeitlichen Vorlauf decken können. Je kurzfristiger auf Mangelsituationen reagiert wird, desto größer sind in der Regel die Abweichungen von der regulären Ausbildung. Nur durch eine akute Notlage lassen sich die Einschnitte bei der Qualifizierung der auf diesem Weg rekrutierten Lehrkräfte legitimieren. Besonders wenn große Anteile der Einstellungskohorten in bestimmten Lehrämtern, Regionen oder Fächern nicht grundständig qualifiziert sind, steht die Befürchtung einer Deprofessionalisierung des Lehrerberufs im Raum, die die vielfältigen Professionalisierungsbestrebungen der vergangenen Jahre gefährdet. Die Erwartung, ein Verzicht auf Bestandteile der grundständigen Lehrkräftebildung führe zu einer schlechteren beruflichen Performanz, beruht auf der Annahme der Wirksamkeit dieser Lehrkräftebildung. Sind Quer- und Seiteneinsteiger:innen trotz der Abstriche bei der Qualifizierung gute Lehrkräfte, so muss dies u. a. auf Persönlichkeitsmerkmale und in anderen Kontexten (Vorberuf, Familie etc.) erworbene Kompetenzen zurückgehen. Im Umkehrschluss hieße dies: Wenn bestimmte Qualifizierungsbestandteile ohne Schaden für das Professionalisierungsniveau der Quer- und Seiteneinsteiger:innen entfallen können, dann spricht dies gegen die Wirksamkeit der grundständigen Lehrkräftebildung. Stattdessen käme

der gezielten Auswahl und Eignungsprüfung angehender Lehrkräfte eine große Bedeutung zu. Um den beruflichen Erfolg von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften zu bewerten, ist die empirische Datenlage zu Verbleibquoten und Berufsperformanz zum Zeitpunkt der Publikation jedoch noch völlig unzureichend.

*Der Beitrag entstand 2016 auf Grundlage der Begleitforschung zum QUER-Projekt gemeinsam mit den Co-Autor:innen Kristin Stein und Axel Gehrmann unter meiner Federführung. Die Aktualisierung der Bestandsaufnahme zu den Quer- und Seiteneinstiegsregelungen der deutschen Bundesländer hat überwiegend die Co-Autorin Kristin Stein durchgeführt.*



### **2.3 Publikation 3: „Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden“**

*Puderbach, R. (2019): Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. In: Pädagogik, 71 (6), 34-37. [11 Normseiten inkl. Referenzen]*

Im Juni 2019 erschien die Zeitschrift *Pädagogik* mit dem Schwerpunktthema „Seiten- und Quereinsteiger in den Lehrerberuf“ und versammelte neben Stellungnahmen u. a. von Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann Erfahrungsberichte aus der Praxis. Publikation 3 dieser Dissertation berichtet aus universitärer Perspektive von der Nachqualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Modellprojekt QUER sowie im aktuellen Qualifizierungsprogramm BQL für Seiteneinsteiger:innen. Der Beitrag vergleicht die beiden Qualifizierungsprogramme, beschreibt die Zielgruppen des Quer- und Seiteneinstiegs anhand empirischer Befunde aus den Programmen der TU Dresden und schildert die didaktischen Herausforderungen bei der Gestaltung solcher Qualifizierungsangebote.

Zur Einführung werden zentrale Unterscheidungsmerkmale verschiedener Quer- und Seiteneinstiegsformen benannt. Diese werden etwas anders gefasst als in den Publikationen 1 und 2 aus dem Jahr 2016. Neben der Auswahl und dem Umfang der nachgeholtten Ausbildungsinhalte wird der Zeitpunkt der Nachqualifizierung und die Einrichtung, die die Nachqualifizierung verantwortet, benannt: Qualifizierungsmaßnahmen finden entweder vor dem Beginn der Berufstätigkeit statt oder erfolgen berufsbegleitend nach Berufseintritt. Dabei können die berufsbegleitenden Qualifizierungen unmittelbar zu Beginn der Berufstätigkeit stattfinden oder aber erst nach Jahren der Unterrichtstätigkeit. Unterschiede gibt es auch darin, welche Einrichtung für die Qualifizierung verantwortlich ist. Häufig erfolgt die Qualifizierung in Form des Vorbereitungsdienstes, der ggf. berufsbegleitend absolviert wird. Aber auch die Beteiligung der Universitäten an der Qualifizierung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte ist zu beobachten – sei es durch Master-Studiengänge im Qualifizierten Quereinstieg oder durch die berufsbegleitende wissenschaftliche Ausbildung, wie sie in Sachsen praktiziert wird.

Das bundesweit einzigartige sächsische Modell des Seiteneinstiegs wird im Beitrag genauer beschrieben: auf die bedarfsorientierte Einstellung von Seiteneinsteiger:innen erhalten diese eine dreimonatige Einstiegsqualifizierung, bei der es u. a. um Grundlagen der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung geht. Anschließend beginnen die Seiteneinsteiger:innen mit der eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit. Nach einiger Zeit im Beruf durchlaufen die Lehrkräfte berufsbegleitend verschiedene wissenschaftliche oder schulpraktische Qualifizierungsprogramme, deren Auswahl von den individuellen Voraussetzungen und Bildungsbiographien abhängt. Ziel der Nachqualifizierungen ist es, die jeweils fehlenden Bausteine der grundständigen Lehrerbildung zu substituieren, so dass am Ende eine der grundständigen Lehrkräftebildung äquivalente Qualifizierung bescheinigt werden kann.

Aufgrund der empirischen Begleitforschung, die im ZLSB seit Beginn des Modellprojekts QUER durchgeführt wird, lässt sich die Zielgruppe alternativer Wege in den Lehrerberuf gut in ihren Eingangsmerkmalen und Lernvoraussetzungen beschreiben. Im Beitrag werden an der TU Dresden qualifizierte Quer- und Seiteneinsteiger:innen anschaulich anhand ihres Geschlechts, Alters, Studienabschlusses und Vorberufs sowie mit Blick auf ihre Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern und ihr pädagogisches Vorwissen charakterisiert.

Mit Blick auf das QUER-Programm betont der Beitrag die hohe Motivation der Teilnehmenden, ihre umfangreichen pädagogischen Vorerfahrungen und ihren Wissensvorsprung gegenüber grundständigen Lehramtsstudierenden zu Fragen des Unterrichtens. Hingewiesen wird zudem auf die hohe Arbeitsbelastung durch das kompakte Studienprogramm sowie die fehlende finanzielle Förderung der Teilnehmenden, die sich auf Dauer als Akquisehindernis für ein solches Programm herausstellen könnte.

Mit Blick auf den Seiteneinstieg wird hervorgehoben, dass sich hier – anders als beim Quereinstieg – die herkömmliche Phasenabfolge von Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg verändert. Der in den KMK-Standards für die Lehrerbildung beschriebene kumulative Kompetenzaufbau durch eine theoriegeleitete Annäherung an die pädagogische Praxis kann auf diese Weise im Seiteneinstieg nicht erfolgen. Die Herausforderungen, die sich aus dieser Konstellation für die Gestaltung des universitären Qualifizierungsprogramms ergeben, werden wie folgt charakterisiert: durch die parallele Unterrichtstätigkeit der Qualifizierungsteilnehmenden ist der Wunsch nach einem engen Berufsbezug der Lehrveranstaltungen einschließlich konkreter Hilfestellungen besonders groß. Die fachwissenschaftlichen Inhalte, auf denen der Schwerpunkt der Qualifizierung liegt, werden mitunter als wenig relevant für die berufliche Tätigkeit empfunden. Die Anforderung, ein wissenschaftliches Studienprogramm zu gestalten, das dennoch den Bedürfnissen der Seiteneinsteigenden nach konkreten praktischen Hilfestellungen berücksichtigt, wird vor allem im fachdidaktischen Teil der Qualifizierung aufgegriffen.

Zusammenfassend wird konstatiert, dass beide alternativen Berufszugänge, an denen die TU Dresden beteiligt ist, auf ein Qualifikationsniveau führen, das der grundständigen Lehrkräftebildung zumindest formal gleichwertig ist. Betont wird allerdings auch, dass die Seiteneinsteiger:innen dieses Qualifikationsniveau zu Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit noch nicht erreicht haben und damit Risiken für Schüler:innen, Kolleg:innen und die Seiteneinsteiger:innen selbst verbunden sind.

## **2.4 Publikation 4: „Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“**

*Gehrmann, A., Barany, T., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 68 (2). Darin Abschnitt 2: Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf und Abschnitt 4: BQL empirisch – Erste deskriptive Befunde zur berufsbegleitenden Qualifizierung. [Auszug] [20 Normseiten inkl. Referenzen]*

Der Beitrag gibt einen aktuellen Überblick über verschiedene nicht grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland und fokussiert dabei auf das Programm zur „Berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften“ (BQL), mit dem an der TU Dresden Seiteneinsteiger:innen qualifiziert werden. Neben einer ausführlichen Darstellung der rechtlichen Ausgestaltung des Berufszugangs für Seiteneinsteiger:innen in Sachsen und einer Beschreibung der universitären Weiterbildung BQL, werden erste empirische Befunde zu den Eingangsmerkmalen und Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmenden präsentiert.

*Der Beitrag entstand in Kooperation mit Thomas Barany, Axel Gehrmann und Julian Hoischen. Mein Beitrag an der Publikation besteht vor allem in Kapitel 2 zur Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf sowie in Kapitel 4 zu den Befunden der empirischen Begleitforschung zur Weiterbildung BQL. Das Forschungsdesign und das Erhebungsinstrument gehen auf meine Vorarbeiten im Rahmen des Modellprojektes QUER (2012-2014) zurück. Die Durchführung der Erhebungen und die deskriptiven Auswertungen der Daten lagen in der Verantwortung von Co-Autor Julian Hoischen. Teil der vorliegenden Dissertation sind daher die Kapitel 2 und 4 der o. g. Publikation.*

Nachdem in Kapitel 1 das Phänomen nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf historisch, institutionell und international eingeordnet und die aktuelle bildungspolitische und wissenschaftliche Debatte um Quer- und Seiteneinstieg skizziert wurde, nimmt Kapitel 2 eine Systematisierung alternativer Zugänge zum Lehrerberuf in Deutschland vor. Dabei wird die Terminologie und Systematik übernommen, die bereits in den Publikationen 1 und 2 dieser Dissertation eingeführt wurde. Die Darstellung wird allerdings verfeinert und erweitert um eine Abbildung der verschiedenen Qualifizierungsbestandteile und ihrer zeitlichen Abfolge. Die Analyse der verschiedenen Quer- und Seiteneinstiegsmodelle erfolgt in Abgrenzung zur regulären deutschen Lehrkräftebildung samt ihrer Phasierung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fortbildung) und ihren Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften). So lassen sich die verschiedenen nicht grundständigen Wege durch die Abfolge und ggf. die Auslassung der Elemente der regulären Lehrkräftebildung charakterisieren. Grafisch dargestellt werden die Abweichungen der alternativen von der regulären Ausbildung auf einen Blick sichtbar – sowohl was den Qualifizierungsumfang, als auch was den Qualifizierungszeitpunkt und die Reihenfolge der Qualifizierungselemente betrifft.

Der Direkteinstieg (Typ 1) weicht am stärksten von der grundständigen Ausbildung ab und verzichtet durch das Auslassen aller bildungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Ausbildungsanteile auf jegliche Lehramtsspezifika in der Qualifizierung der Lehrkräfte. Der Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung (Typ 2) ermöglicht den Beginn der

Unterrichtstätigkeit ohne pädagogische Qualifizierung. Berufsbegleitend werden in den meisten Seiteneinstiegsprogrammen die Inhalte des Vorbereitungsdienstes absolviert. Die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums entfallen. Die in Sachsen praktizierte Form des Seiteneinstiegs wird als Sonderform von Typ 2 klassifiziert, da hier die berufsbegleitende Qualifizierung eine universitäre Komponente enthält, indem Seiteneinsteiger:innen bei Bedarf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte für ein zweites Unterrichtsfach nachstudieren, bevor sie mit einer schulpraktischen Ausbildung beginnen. Letztere orientiert sich an den Inhalten des Vorbereitungsdienstes. Nach Abschluss aller Qualifizierungsschritte sind die sächsischen Seiteneinsteiger:innen ihren grundständig ausgebildeten Kolleg:innen gleichgestellt. Sie haben mit Ausnahme der bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile des Lehramtsstudiums sowie der fachdidaktischen Studieninhalte im ersten Unterrichtsfach alle Elemente der grundständigen Lehrkräftebildung absolviert, dies allerdings in einer erheblich abweichenden Reihenfolge. Der Quereinstieg (Typ 3) verzichtet auf die lehramtsspezifischen Teile des Studiums, bei gleichbleibender Reihenfolge der weiteren Qualifizierungsbestandteile. Beim Qualifizierten Quereinstieg (Typ 4) geht dem Einstieg in den Vorbereitungsdienst eine universitäre pädagogische Qualifizierung voraus. Die einzige Abweichung von der grundständigen Lehrkräftebildung besteht hier letztlich darin, dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches/bildungswissenschaftliches Studium nacheinander und nicht wie im Lehramtsstudium parallel erfolgen.

Unabhängig vom Qualifizierungsumfang, der am Ende eines der alternativen Wege erreicht wird, unterscheiden sich Seiteneinstieg und Quereinstieg darin, ob dem Beginn der Berufstätigkeit als Lehrkraft eine Qualifizierung vorangeht, die über einen kompakten Vorbereitungskurs hinausgeht. Der Seiteneinstieg, der eine sofortige Besetzung vakanter Stellen ohne vorherige Qualifikationsphase ermöglicht, ist aus bildungsadministrativer Sicht besonders attraktiv.

Auf die Einordnung der sächsischen Variante des Seiteneinstiegs in die Typologie verschiedener alternativer Wege in den Lehrerberuf folgt in Kapitel 3 eine detaillierte Beschreibung der sächsischen Regelung zum Seiteneinstieg sowie der aufgelegten Qualifizierungsmaßnahmen inklusive ihrer rechtlichen Grundlagen. Dabei wird die dem Programm zugrundeliegende Logik erläutert, nach der die Lehrkräfte abhängig von ihrer individuellen Ausgangslage jene Qualifizierungsbestandteile nachholen, die ihnen zur Äquivalenz mit der grundständigen Ausbildung fehlen. Welche Qualifizierungsbausteine eine Lehrperson durchläuft, hängt von ihrem Hochschulabschluss und den daraus ableitbaren Unterrichtsfächern ab. Die Studieninhalte der wissenschaftlichen Ausbildung umfassen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Lehramtsstudiums, jedoch keine bildungswissenschaftlichen Inhalte. Das Absolvieren der berufsbegleitenden Qualifizierung ist für die Seiteneinsteiger:innen allerdings nicht verpflichtend, so dass auch in Sachsen de facto Lehrkräfte ohne Nachqualifizierung dauerhaft ins System gelangen.

Kapitel 4 des Beitrags beschreibt die Gruppe der Teilnehmenden des Programms zur berufsbegleitenden Qualifizierung (BQL) an der TU Dresden anhand soziodemographischer, bildungs- und berufsbiographischer Merkmale sowie anhand von Selbstaussagen zu Motivation und Kompetenzerwerb.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Feminisierung des Lehrerberufs fällt auf, dass sich die Geschlechterrelation unter den BQL-Teilnehmenden von der Verteilung in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden graduell unterscheidet. Sowohl im Grundschullehramt als auch bei den Lehrämtern für weiterführende Schulen ist im BQL-Programm ein höherer Männeranteil zu verzeichnen. In Bezug auf das Alter bestätigen sich die Befunde aus dem Modellprojekt QUER. Bei einem Durchschnittsalter von 38 Jahren sind die Seiteneinsteiger:innen zu Beginn der universitären Qualifizierung im Mittel fast 20 Jahre älter als die typischen Studienanfänger:innen im Lehramtsstudium. In dieser biographischen Spanne liegen der Erwerb von Hochschulabschlüssen, erste Berufstätigkeiten sowie häufig Familiengründung und diverse Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten. Zum Zeitpunkt des Beginns der wissenschaftlichen Ausbildung waren die teilnehmenden Lehrkräfte im Durchschnitt bereits über zwei Jahre im Schuldienst tätig. Manche Teilnehmenden blicken sogar bereits auf eine deutlich längere Zeit im Schuldienst zurück. Hier handelt es sich nicht um Seiteneinsteiger:innen der aktuellen Generation, sondern um Lehrkräfte, die zum Beispiel als Diplom-Sportlehrer:innen oder als Absolventen des Studienfachs Soziale Arbeit vor längerer Zeit in den Schuldienst gelangt sind und nun ein zweites Unterrichtsfach studieren. Dass Seiteneinsteiger:innen mit der berufs begleitenden Qualifizierung nicht unmittelbar nach ihrer Einstellung beginnen, ist durchaus intendiert. Gemäß der aktuell gültigen Regelung ist der Beginn der Qualifizierungsmaßnahmen erst nach einer zweijährigen Bewährung im Beruf vorgesehen (Sächsische Staatskanzlei, 2022). Die große Mehrheit der BQL-Teilnehmenden hat bereits vor dem Seiteneinstieg in den Lehrerberuf Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten erworben, sowohl in beruflichen als auch ehrenamtlichen oder privaten Kontexten. Man kann daher, anders als bei Lehramtsstudierenden, davon ausgehen, dass die Berufsentscheidungen der Seiteneinsteiger:innen auf Grundlage einer erfahrungsbasierten Reflexion über die persönliche Neigung und Eignung entstanden sind. Die pädagogischen Vorerfahrungen geben auch Anlass zu der Vermutung, dass die Seiteneinsteiger:innen bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit über Kompetenzen verfügen, die für den Lehrerberuf relevant und nutzbar sind. Befragungsergebnisse zur Berufswahlmotivation von Seiteneinsteiger:innen legen nahe, dass sich deren Motivationslage nicht wesentlich von der grundständiger Studierender unterscheidet. Extrinsische Motive, die sich etwa auf sichere Beschäftigungsverhältnisse oder familienfreundliche Arbeitszeiten beziehen, werden von den BQL-Teilnehmenden nicht häufiger genannt als von Lehramtsstudierenden.

Die Seiteneinsteiger:innen sind zu Beginn des BQL-Programms bereits längere Zeit als Lehrkräfte tätig, ohne dass davon ausgegangen werden kann, dass sie über die erforderlichen professionellen Kompetenzen verfügen, wie sie etwa in den KMK-Standards für die Lehrkräftebildung beschrieben werden. Objektive Kompetenzfeststellungen liegen allerdings nicht vor, so dass die Annahme geringerer Kompetenz der Seiteneinsteiger:innen vor allem darauf beruht, dass man der grundständigen Lehrkräftebildung eine Wirksamkeit zuschreibt, die zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte beiträgt. Eine Erhebung subjektiver Kompetenzeinschätzungen macht deutlich, dass die Seiteneinsteiger:innen bei der Bewertung lehramtsspezifischer Kompetenzen wie Unterrichten, Leistungsbeurteilung oder diagnostischer Kompetenz im Durchschnitt recht zurückhaltend sind. Deutlich besser fallen die Selbsteinschätzungen in der Kompetenzdimension „Kommunikation und Konfliktlösung“ aus, die nicht in glei-

chem Maße lehramtsspezifisch ist. Dies spricht dafür, dass durchaus Kompetenzen, die in anderen beruflichen Kontexten erworben wurden, für das Lehramt nutzbar sind. Die nötigen lehramtsspezifischen Kompetenzen ersetzt dies freilich nicht.

Der Beitrag schließt mit dem optimistischen Fazit, dass alternative Wege in den Lehrerberuf nicht zwangsläufig mit dem Unterlaufen der Qualifizierungsstandards der grundständigen Lehrkräftebildung einhergehen müssen. Quer- und Seiteneinstiegsprogramme können durchaus geeignete Maßnahmen sein, um kurzfristig auf Lehrkräftemangel zu reagieren oder um dauerhaft die Bedarfsdeckung in bestimmten Schularten und Mangelfächern zu verbessern. Die Erfahrungen der TU Dresden zeigen, dass die Quer- und Seiteneinsteiger:innen sich durch hohe Motivation und Leistungsbereitschaft auszeichnen und in ihren Lernvoraussetzungen den grundständig Studierenden in nichts nachstehen. Wie bereits in Publikation 2 wird betont, dass Quereinstieg und Seiteneinstieg in der Lehrkräfteversorgung unterschiedliche Funktionen erfüllen können: *Direkteinstieg* und *Seiteneinstieg* bringen Personen ohne systematische pädagogische Qualifikation in den Schuldienst und können so ohne Verzug zur Unterrichtsabdeckung beitragen. Die beiden Wege unterscheiden sich im Wesentlichen darin, ob, in welchem Umfang und mit welchen Inhalten eine berufsbegleitende Qualifizierung erfolgt. *Quereinstieg* und *Qualifizierter Quereinstieg* reduzieren die Abweichungen von der regulären Lehrkräftebildung, eignen sich aber weniger zur akuten Bedarfsdeckung. Viel spricht allerdings dafür, mit Quereinstiegsprogrammen Berufswechsler:innen als zusätzliche Zielgruppe für die Rekrutierung von Lehrkräften zu erschließen und dies vor allem zur Linderung des kontinuierlich vorhandenen regional-, schulart- und fächerspezifischen Lehrkräftemangels zu nutzen.

## 2.5 Publikation 5: „Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“

Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020): *Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. In: Rothland, M. & Cramer, C. (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [15 Normseiten inkl. Referenzen]

Der Handbuchartikel rekapituliert den Kontext und Anlass von Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen in Deutschland und grenzt in Übereinstimmung mit den o. g. Publikationen vier Typen von nicht grundständigen Wegen in den Lehrerberuf voneinander ab. Es folgt der Hinweis darauf, dass der Fokus auf die formale und inhaltliche Gestaltung alternativer Berufszugänge einschließlich der Qualifizierungsmaßnahmen eine Besonderheit der deutschen Diskussion ist. In der internationalen Forschung wird der Berufsbiographie der Lehrkräfte mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Anstelle der Begriffe Quer- und Seiteneinstieg, die sich auf Zugangswege zum Beruf beziehen, stehen u. a. in der angloamerikanischen und schweizerischen Literatur Begriffe wie Berufswwechsler:in und *second-career teacher* im Vordergrund.

Ein knapper Überblick über den internationalen Forschungsstand macht deutlich, dass durchaus empirische Befunde zu den Unterschieden zwischen grundständig und nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften hinsichtlich Motivation, Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Berufserfolg vorliegen. Anders als die Personen in der grundständigen Lehrkräftebildung stellen Quer- und Seiteneinsteiger:innen bzw. *second-career teacher* eine äußerst heterogene Gruppe dar, zum Beispiel bezüglich Alter, Studienabschluss und Vorberuf. Personen, die den Lehrerberuf als Zweitberuf ergreifen, verfügen häufig über umfangreiche und einschlägige pädagogische Vorerfahrungen. Die Begleitforschung zum Modellprojekt QUER der TU Dresden zeigt zudem, dass zu Beginn der Qualifizierung bereits ein vergleichsweise umfangreiches pädagogisches Fachwissen vorliegt. Dies spricht dafür, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen aus ihren vorherigen Tätigkeitsfeldern lehramtsrelevante Kompetenzen mitbringen, die grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Verlauf von Studium und Referendariat erwerben. Verbreitet ist in der Literatur auch die Annahme, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen darüber hinaus durch ihre Berufs- und Lebenserfahrung auch Kompetenzen mitbringen, über die grundständig ausgebildete Lehrkräfte typischerweise nicht verfügen, die sich aber als bereichernd für den Schulkontext erweisen (Stichwort: Lebenswelt- und Berufsbezug). Allerdings wird weder genauer benannt, worin diese Kompetenzen bestehen, noch gibt es empirische Belege dafür, dass ein Transfer von Kompetenzen aus außerschulischen Kontexten in den Schuldienst stattfindet und sich auf die Arbeit der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte auswirkt. Was die Motivation von Quer- und Seiteneinsteiger:innen betrifft, so überwiegen die Befunde, dass sich diese nicht grundlegend von der Motivlage von Lehramtsstudierenden unterscheidet. Im Detail gibt es durchaus unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Befunde.

Das Auslassen mehr oder weniger großer Anteile der regulären Lehrkräftebildung legt nahe, von einer Deprofessionalisierung des Lehrerberufs zu sprechen. Damit verbunden ist die Erwartung, dass nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte über geringere professionelle Kompetenzen verfügen als ihre grundständig ausgebildeten Kolleg:innen, was sich in einer gerin-

geren Performanz im Beruf (z. B. Unterrichtsqualität) niederschlagen und letztlich zu geringeren Lernerträgen bei den Schüler:innen führen dürfte. Die Befundlage diesbezüglich ist allerdings noch äußerst lückenhaft und uneinheitlich.

Abschließend betont der Handbuchartikel, dass die Antwort auf die Frage nach dem beruflichen Erfolg unvollständig qualifizierter Quer- und Seiteneinsteiger:innen erhebliche Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung in Deutschland haben könnte. Sollte der flächendeckende Einsatz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte ohne Folgen für die Unterrichtsqualität und die Schülerleistungen bleiben, würde dies die Wirksamkeit und Notwendigkeit der aufwändigen zweiphasigen Lehrkräftebildung in Deutschland in Frage stellen.

*Der Handbuchartikel wurde ausschließlich von mir verfasst. Mit Co-Autor Axel Gehrmann fand lediglich eine finale Abstimmung des Textes statt.*





### **3 Aktueller Forschungsstand zu Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen**

Der o. g. Handbuchartikel zum Quer- und Seiteneinstieg (Publikation 5) gibt eine kompakte Zusammenfassung des Forschungsstandes im Jahr 2019. Im Folgenden wird die Sichtung des Forschungsstandes vertieft und aktualisiert – gerade im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland haben alternative Wege in den Lehrerberuf in den vergangenen Jahren an Präsenz gewonnen. Im Mittelpunkt steht dabei neben der institutionellen Ausgestaltung vor allem die professionstheoretische Bewertung des Quer- und Seiteneinstiegs, die für die Frage nach der weiteren Ausgestaltung nicht grundständiger Berufszugänge von großer Bedeutung ist.

Der Forschungsstand – so viel sei vorweggesagt – erweist sich nach wie vor als lückenhaft. Zwar ist die Kenntnislage zu den verschiedenen nicht grundständigen Berufszugängen sowie zu den bildungs-, berufs- und familienbiographischen Voraussetzungen der Quer- und Seiteneinsteiger:innen mittlerweile recht gut. Der Wissensstand zur Kompetenz von Quereinsteiger:innen und vor allem von Seiteneinsteiger:innen, zu ihrer beruflichen Performanz sowie zu Auswirkungen ihres Einsatzes auf Schul- und Unterrichtsqualität und Schülerleistungen ist jedoch trotz vereinzelter empirischer Befunde noch rudimentär. Dies führt zum Abschluss dieser Arbeit zur Ableitung von Desideraten für die weitere Forschung.

#### **3.1 Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf in Deutschland**

Wie die Professionalität alternativ qualifizierter Lehrkräfte und die Legitimität dieser Berufszugänge zu beurteilen ist, hängt auch von den Rahmenbedingungen ab, die die Bundesländer für die Qualifikation dieser Personen schaffen. Wie im COACTIV-Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften abgebildet, beeinflussen die formalen Rahmensetzungen in den föderalen Bildungssystemen die Ausgestaltung und Nutzung von Lerngelegenheiten im Quer- oder Seiteneinstieg (siehe Abb. 2).

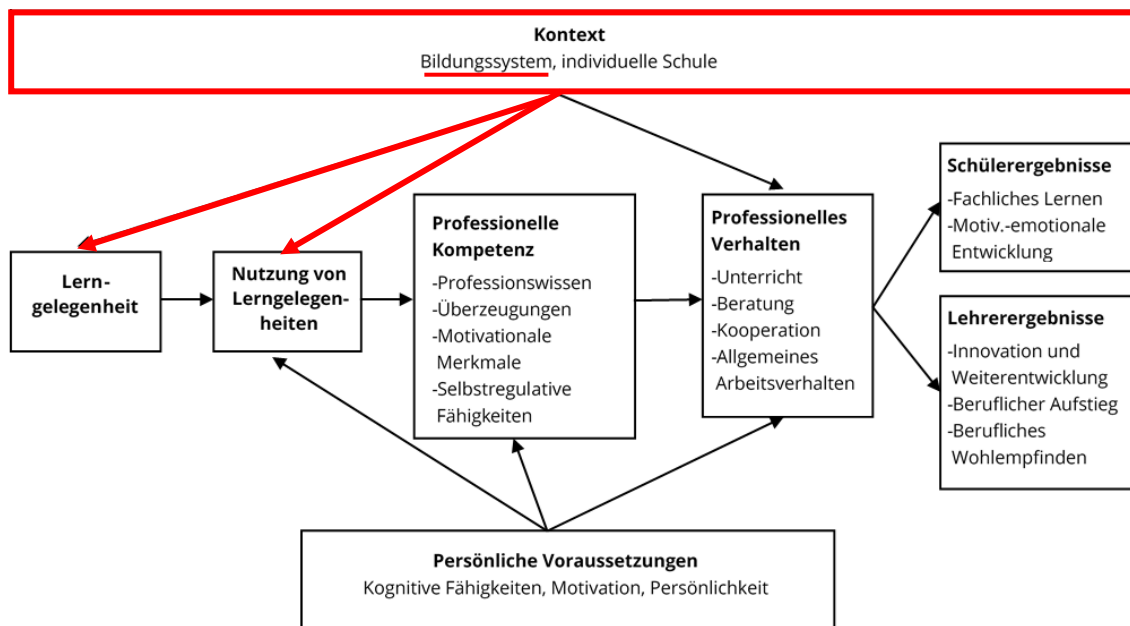


Abbildung 2: Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz

Nachdem vor rund einer Dekade noch eine gewisse Beliebigkeit in der Bezeichnung verschiedener alternativer Wege in den Lehrerberuf herrschte, besteht mittlerweile überwiegend Einigkeit in der Systematisierung und Terminologie der Berufszugänge (Gehrmann, 2022, S. 90). Dazu haben auch die Publikationen 1 und 2 dieser Dissertation beigetragen, die in der einschlägigen Literatur häufig zitiert werden (z. B. Bressler & Rotter, 2018; Schuler Braunschweig & Bieri Buschor, 2019; Dederling, 2020; Driesner & Arndt, 2020; Leonhardt, 2020). Eine flächendeckend einheitliche Begriffsverwendung im Sinne dieser Terminologie hat sich allerdings bis heute weder in der wissenschaftlichen Literatur (Meißner & Ditton, 2019; Freiling 2020) noch bei den Bildungsadministrationen durchgesetzt. Die Diversität der konkreten Programme in Bezug auf verschiedene Gestaltungsmerkmale führt zudem dazu, dass die vorgeschlagenen Typologien im Detail voneinander abweichen.

Der *Monitor Lehrerbildung* unterscheidet in einem Themenheft zu alternativen Wegen in den Lehrerberuf (CHE, 2020, S. 5ff.) neben dem grundständigen Lehramtsstudium (Typ A) drei nicht grundständige Wege. Neben Quereinstieg (Typ C) und Seiteneinstieg (Typ D) wird als nicht grundständiger Weg ins Lehramt auch der „*Quereinstieg während des Studiums*“ (ebd., S. 7) (Typ B) aufgeführt. Gemeint sind damit Studienverläufe, bei denen erst im Masterstudium ein Lehramtsbezug hergestellt wird, nachdem ein Fach-Bachelor ohne Lehramtsbezug absolviert wurde. Als Beispiele für diesen Typen werden Quereinstiegs-Masterstudiengänge aufgeführt, wie etwa der Q-Master an Berliner Universitäten (Milster & Nordmeier, 2017; Lucksnat et al., 2020b). Obwohl ganz anders benannt, ist dieser Typ B nahezu deckungsgleich mit dem in den Publikationen dieser Dissertation vorgeschlagenen Typ des *Qualifizierten Quereinstiegs*. Auch hier absolvieren Personen mit einem fachwissenschaftlichen Studienabschluss ein universitäres Lehrangebot, in dem die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums nachgeholt werden. Während die Autor:innen des *Monitor Lehrerbildung*

vor allem die Hinwendung zum Lehramt während eines konsekutiven Studiums im Blick haben, zielt das Konstrukt *Qualifizierter Quereinstieg* auf Berufswechsler:innen, die vor dem Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst die lehramtsspezifischen Aspekte des Lehramtsstudiums nachholen. Die Typologie von Lucksnat et al. (2020a, S. 2) stimmt im Wesentlichen mit der Gruppierung von Einstiegsvarianten durch den *Monitor Lehrerbildung* überein: nicht traditionelle Wege werden in Quereinsteiger:innen und Seiteneinsteiger:innen und Studiengangswechsler:innen unterteilt. Die Qualifizierungsstruktur des dritten Typs nicht grundständiger Qualifizierung neben *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg* ist in allen drei Typologien dieselbe, lediglich die bildungs- bzw. berufsbiografische Zielgruppe, auf die die Benennung und Beschreibung dieses Berufszugangs zielt, unterscheidet sich. Driesner und Arndt (2020) verwenden zwar ebenfalls nicht den von Schellack (2009) eingeführten Begriff des *Qualifizierten Quereinstiegs*. Sie beschreiben den Weg über eine dem Vorbereitungsdienst vorgelagerte universitäre Qualifizierung aber ebenfalls als eine Spielart des *Quereinstiegs* und nicht wie der *Monitor Lehrerbildung* als Sonderform des Studiums. Bei Driesner und Arndt ist von einem „*Quereinstieg mit der Möglichkeit vorangehender universitärer Nachschulung*“ (2020, S. 420) die Rede.

Die Typologien des *Monitor Lehrerbildung* (CHE, 2020) und von Lucksnat et al. (2020a) unterscheiden sich von der Typologie von Puderbach et al. (2016, Publikation 2) zudem dadurch, dass der *Direkteinstieg* in den Schuldienst ohne berufsbegleitende Qualifizierung nicht als eigenständige Variante des nicht grundständigen Berufszugangs konzipiert wird. Der Begriff des *Direkteinstiegs* findet auch sonst in der wissenschaftlichen Literatur sowie in den Benennungen der Einstiegswege durch die Bundesländer keine Anwendung (Driesner & Arndt, 2020, S. 418). Dabei spricht viel dafür, dass der Unterrichtseinsatz von Personen ohne Lehramtsabschluss, die keine berufsbegleitende Qualifizierung erhalten und kein Staatsexamen nachholen, nicht selten ist. So gibt in einer Forsa-Umfrage fast jede zweite Schulleitung, die auf Seiteneinsteiger:innen zurückgreift an, dass diese Lehrkräfte keine berufsbegleitende Qualifizierung erhalten (Bellenberg et al., 2020, S. 402; Forsa, 2020, 24f.).

Gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2019 handelt es sich bei Personen, die ohne Lehramtsabschluss unterrichten, aber keine pädagogische Zusatzqualifikation erhalten, strenggenommen nicht um Seiteneinsteiger:innen, denn die Begriffsdefinition des Seiteneinstiegs schließt eine berufsbegleitende Qualifizierung ein:

*„Als Seiteneinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, 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. Die Seiteneinsteiger erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird.“* (KMK, 2019, S. 32).

Freiling (2020) vermutet daher, dass in die Statistiken der Kultusministerkonferenz nicht alle Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss als Seiteneinsteiger:innen eingehen, sondern nur jene, die von den Bundesländern im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms eingestellt werden. Für das Bundesland Hessen verdeutlicht Freiling, dass in großer Anzahl Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss eingesetzt werden, die keine systematische Aus- und Fortbildung erhalten und sich in der statistischen Bilanz nicht wiederfinden (Freiling, 2020, S. 430). Ihre Einstellung erfolgt befristet zum Beispiel als Vertretungslehrer:innen, deren Einsatz jedoch offenbar ein „*Dauerzustand zur Abdeckung des Regelunterrichts [ist], bei dem sich die befristet Beschäftigten von*

*Jahr zu Jahr von einem Vertrag zum anderen hangeln müssen“* (2020, S. 431). Diesen Eindruck bestätigen Kipker und Seibt für Nordrhein-Westfalen (2019, S. 29). Auch Tillmann (2020, S. 440) und Tellisch (2020, S. 69) heben Vertretungslehrkräfte als eine Personengruppe hervor, die sich von Quer- und Seiteneinsteiger:innen durch das Fehlen jeglicher vorbereitenden oder begleitenden Qualifizierung unterscheiden. Dass der Einsatz von Vertretungslehrkräften nur für eine begrenzte Zeit erfolgt, ist für Tellisch kein Argument, sie bei der Analyse des Einsatzes nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte außen vor zu lassen, schließlich *„führen sie doch regulären Unterricht mit einer oft hohen Stundenzahl aus“* (2020, S. 69).

In den Dokumentationen der KMK zur Einstellung von Lehrkräften ist seit 2020 statt von *„Seiteneinsteigern“* von *„Sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften“* die Rede, die über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen, aber keinen Vorbereitungsdienst absolviert haben (KMK, 2021, S. 48). Zumindest befristet beschäftigte Direkteinsteiger:innen finden hier keine Berücksichtigung. In einigen Bundesländern ist für die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft kein abgeschlossenes Masterstudium erforderlich (Tellisch, 2020, S. 69), so dass z. B. Lehramtsstudierende diese Aufgabe übernehmen. Der Kritik an der Deprofessionalisierung des Lehrberufs leistet eine solche Einstellungspraxis, wenn sie über die Überbrückung kurzfristiger Vakanzzeiten hinausgeht, Vorschub.

Eine vollständige Typologie alternativer Wege in den Lehrerberuf muss auch die Einstellung von Personen ohne lehramtsspezifische Qualifikation und ohne berufsbegleitende Qualifizierungsperspektive umfassen, sofern diese Personen die Aufgaben einer Lehrkraft übernehmen. Ob dies in einem befristeten oder unbefristeten Beschäftigungsverhältnis erfolgt, ist dabei für die Auswirkungen auf Schule und Unterricht zweitrangig. Der Begriff Vertretungslehrkraft suggeriert eine Kurzfristigkeit, die offenbar nicht immer gegeben ist. Zudem ist schwer überschaubar, in welchem Umfang auch unbefristet eingestellte Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss und Nachqualifizierung dauerhaft im Beruf tätig sind. Um diese Personen von Seiteneinsteiger:innen zu unterscheiden, kann der Begriff *Direkteinstieg* Klarheit schaffen. Unschärf wird es wiederum dann, wenn – wie in einigen Bundesländern der Fall – die berufsbegleitende Qualifizierung nicht verpflichtend ist, um im Schuldienst verbleiben zu können (Driesner & Arndt, 2020, S. 423). In Sachsen ist es de facto je nach individuellen Voraussetzungen möglich, auf die Qualifizierungsmaßnahmen weitgehend zu verzichten, wenn man z. B. eine geringere Eingruppierung wegen eines fehlenden zweiten Unterrichtsfaches in Kauf nimmt (Barany et al., 2020: 193). Ob es sich um einen *Direkteinstieg* oder einen *Seiteneinstieg* handelt, ist in einer solchen Konstellation eine Frage individueller Entscheidungen der Lehrkraft.

Wie oben beschrieben erfolgt die Unterscheidung von *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg* anhand des Kriteriums, ob eine Aufnahme in den Vorbereitungsdienst oder eine Einstellung in den Schuldienst erfolgt. So eindeutig diese Unterscheidung in formaler Hinsicht auch ist, in ihren konkreten Ausgestaltungen bilden Quereinstiegs- und Seiteneinstiegsprogramme keinen klaren Kontrast. So unterscheidet sich ein *Quereinstieg* in das Referendariat von einem *Seiteneinstieg* mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst auf den ersten Blick lediglich im arbeitsrechtlichen Status als Lehramtsanwärter:in oder Lehrkraft sowie ggf. im Umfang der Unterrichtsverpflichtung (Driesner & Arndt, 2020, S. 419). Will man Art und Umfang der Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen beurteilen, ist ein genauere Blick auf die Qualifizierungsmaßnahmen nötig. Driesner und Arndt (2020) analysieren die Kontexte, Inhalte und

Lerngelegenheiten der Qualifizierungsangebote für Quer- und Seiteneinsteiger:innen und nehmen eine deutliche Abgrenzung von *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg* vor. Während Quereinsteiger:innen den regulären Vorbereitungsdienst als eine schulpraktische Ausbildungsphase erleben, durchlaufen Seiteneinsteiger:innen die Qualifizierung, während sie parallel bereits eigenverantwortlich unterrichten und mit z. T. hohen Deputaten zur Unterrichtsabdeckung beitragen (ebd., 2020, S. 419). Dies beeinträchtigt den Ausbildungscharakter dieser Phase und die Nutzungsmöglichkeit von Lerngelegenheiten durch die Seiteneinsteiger:innen (ebd., S. 423). Die Systematisierung verschiedener Quer- und Seiteneinstiegsansätze von Driesner und Arndt stellt daher die Qualifizierungselemente in den Mittelpunkt, die nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte durchlaufen. Unterschieden werden fünf Varianten (ebd., S. 420):

- Quereinstieg mit Qualifizierung im regulären Vorbereitungsdienst
- Quereinstieg mit der Möglichkeit vorangehender universitärer Nachschulung
- Seiteneinstieg mit Qualifizierung durch ein Ausbildungsprogramm [gemeint ist eine kompakte Einstiegsqualifizierung/Einführungskurse]
- Seiteneinstieg mit der Möglichkeit universitärer Nachschulung
- Seiteneinstieg mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst

Bei der Kategorisierung der länderspezifischen Programme zeigt sich allerdings, dass es sich bei dieser Systematisierung nicht um eine Typologie handelt, die eine eindeutige Zuordnung von Fällen und Typen ermöglicht. Da die konkreten Programme der Länder mitunter mehrere Qualifizierungselemente enthalten, können sie mehr als einer Kategorie zugeordnet werden. So wird die sächsische Variante des Seiteneinstiegs (Barany et al., 2021, 191ff.; Leonhardt, 2020, S. 6f.) gleich drei Kategorien zugeordnet, denn sie umfasst Einstiegsqualifizierung, universitäre Nachschulung und eine schulpraktische Ausbildung in Anlehnung an den Vorbereitungsdienst.

So hilfreich eine stringente Systematisierung der verschiedenen nicht grundständigen Qualifizierungswege ist, so lässt sich doch von der Verortung eines konkreten Zugangswegs innerhalb der beschriebenen Kategorien nicht auf das Professionalisierungsniveau schließen, das auf diesem Weg erreicht wird. Hierzu ist - wie von Driesner und Arndt angedeutet - eine genauere Analyse der Qualifizierungsinhalte und Lerngelegenheiten nötig. Wie im COACTIV-Modell (siehe Abb. 3) dargestellt, bestimmt das Angebot an Lerngelegenheiten, welchen Verlauf der Professionalisierungsprozess von Quer- und Seiteneinsteiger:innen nehmen kann.

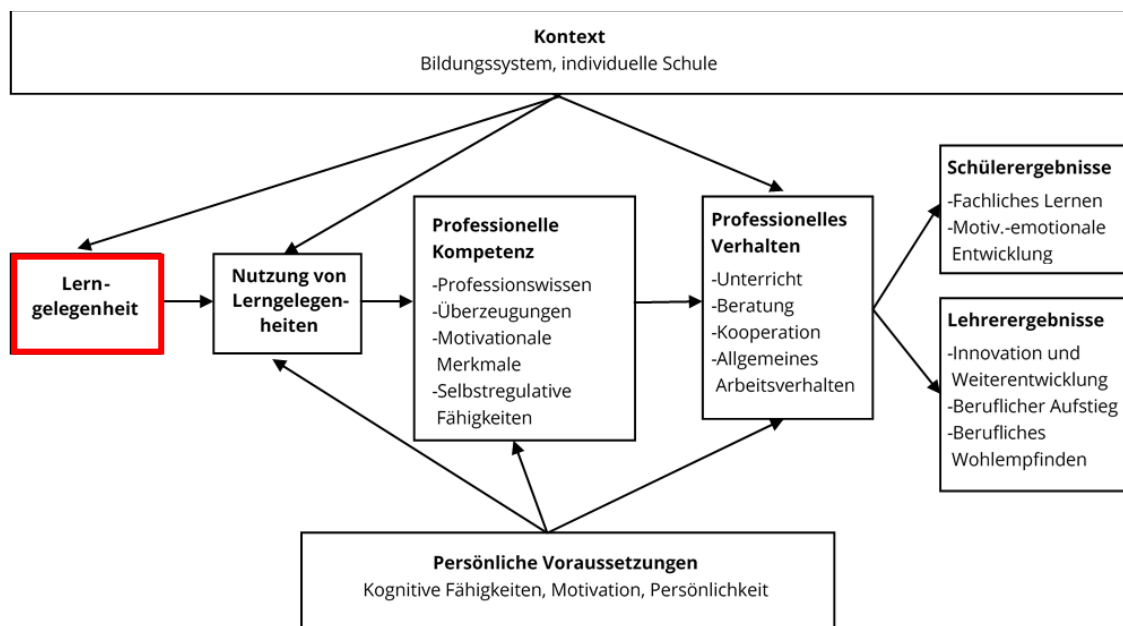


Abbildung 3: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

Die Heterogenität alternativer Wege in den Lehrerberuf wirkt sich auch auf den Forschungsstand aus. Zwar ist der Quer- und Seiteneinstieg in den vergangenen Jahren vermehrt zum Gegenstand empirischer Forschung geworden. Die Befundlage ist jedoch insgesamt noch bruchstückhaft (Ditton & Eckert, 2019, S. 175; Dederling, 2020, S. 99;) und disparat (Bellenberg et al., 2021, S. 226). Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Qualifizierungswege des Quer- und Seiteneinstiegs führen (neben den methodischen Unterschieden der Studien) dazu, dass Befunde aus unterschiedlichen Kontexten nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind. So kritisieren Bellenberg et al. (2020: 401f.) den Versuch eines Forschungsüberblicks von Dederling (2020), die die berichteten Befunde nicht zwischen Quer- und Seiteneinsteigenden differenziert, sondern beide Gruppen zusammenfasst. Dieselbe Kritik ließe sich auch gegen die Zusammenfassung des Forschungsstandes in dem Handbuchartikel vorbringen, der Teil dieser Dissertation ist (Publikation 5). Allerdings wäre auch eine Unterteilung von Forschungsbefunden in jene zum *Quereinstieg* und jene zum *Seiteneinstieg* unterkomplex und ließe die Besonderheiten von *Qualifiziertem Quereinstieg* und *Direkteinstieg* unberücksichtigt. Zudem können sich auch die Programme innerhalb der Kategorien erheblich unterscheiden. Verallgemeinerbare Aussagen zur Gruppe der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte lassen sich daher bislang kaum formulieren. Zurückhaltung ist erst recht beim Vergleich mit internationalen Befunden geboten, da diese in Kontexten erhoben wurden, die sich von der deutschen zweiphasigen Lehrkräftebildung erheblich unterscheiden (Bellenberg et al., 2020, 401f.; Dederling, 2020, S. 93; Lucksnat et al., 2020a. S. 3).

Allerdings gilt die Einschränkung der Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit von Befunden nicht für alle Forschungsfragen gleichermaßen. So dürften Befunde zu den professionellen Kompetenzen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte sowie zu ihrer beruflichen Performanz und der Auswirkungen auf Schüler:innenleistungen ungleich stärker von der konkreten Ausgestaltung der alternativen Wege abhängen, als etwa die persönlichen Motive für den

Berufswechsel und die Wahl des Lehrerberufs. Auch Studien zur Bildungs- und Berufsbiographie der Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie zu ihren im Vorberuf erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen lassen sich mit Vorsicht durchaus international und über die verschiedenen Einstiegsprogramme hinweg vergleichen. Hier sind nicht die Wirkungen des jeweiligen Einstiegsprogramms Gegenstand der Forschung, sondern die angehenden Lehrkräfte in ihrer Eigenschaft als Berufswechsler:innen.

Die eingeführten Typologien zur Unterscheidung verschiedener nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf geben Orientierung, helfen, den Diskurs zu strukturieren und erleichtern eine systematische Analyse. Sie verringern jedoch nicht die Vielfältigkeit der verschiedenen Programme und Konstellationen, so dass empirische Befunde stets mit Blick auf ihren Entstehungskontext interpretiert werden müssen. Dies gilt in besonderer Weise für Befunde der internationalen Forschung. Die oben dargestellten Differenzierungen von Berufszugangswegen erübrigen sich in Bildungssystemen mit einphasiger Lehrkräftebildung (Bauer et al., 2019, S. 19), so dass die Forschung in diesen Ländern weniger auf die Qualifizierungsprogramme, als auf die Eignung und Lernvoraussetzungen von Berufswechsler:innen fokussiert ist.

### **3.2 Individuelle Voraussetzungen von Quer- und Seiteneinsteiger:innen**

Professionelle Handlungskompetenz wird definiert als persönliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen (Kunter et al., 2009, S. 153). Sie umfasst in der Konzeption des COACTIV-Modells Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeit. Durch Berufserfahrungen und allgemeine Lebenserfahrungen unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu Beginn ihrer Qualifizierung zur Lehrkraft in diesen Facetten in der Regel deutlich von den Adressat:innen der grundständigen Lehrkräftebildung. Hier wird besonders deutlich, dass Eingangsmerkmale zu Beginn der Qualifizierung sowohl ein bereits vorhandenes Maß an professioneller Kompetenz beschreiben als auch die Lernvoraussetzungen für den weiteren Qualifizierungsprozess. Dies wird im Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz deutlich, in dem motivationale Merkmale sowohl als Facette professioneller Kompetenz als auch als persönliche Voraussetzung aufgeführt werden (s. Abb. 4). Bei Quer- und Seiteneinsteiger:innen liegt hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen zudem ein besonderes Augenmerk auf Vorwissen, Vorerfahrungen und biographisch gewachsenen Überzeugungen. Für die Gestaltung von Qualifizierungsprogrammen und das zu erwartende Ausmaß professioneller Kompetenz unvollständig qualifizierter Lehrkräfte sind die persönlichen Voraussetzungen der Quer- und Seiteneinsteiger:innen von besonderer Bedeutung.



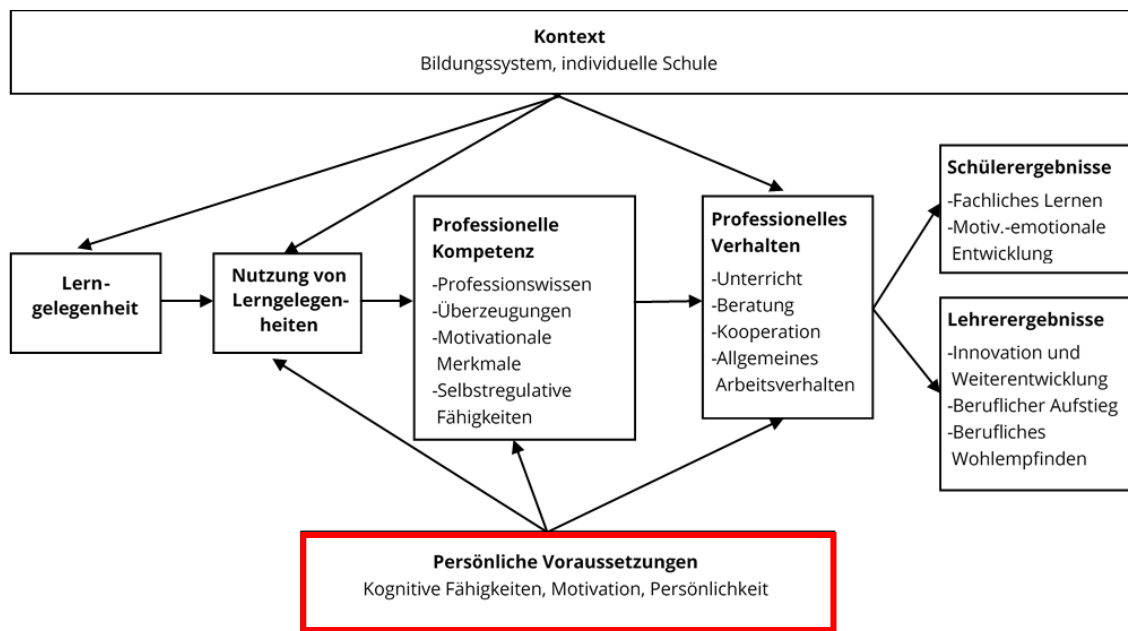


Abbildung 4: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

Die Begleitstudien des ZLSB zum Modellprojekt QUER für einen *Qualifizierten Quereinstieg* und zum Programm BQL zur Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen zeigen hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen und Eingangsmerkmale keine großen Unterschiede zwischen den Zielgruppen beider Programme. Hinsichtlich Persönlichkeitseigenschaften, soziodemographischer Merkmale, bildungs-, berufs- und familienbiographischer Situation, pädagogischer Vorerfahrungen oder Berufswahlmotivation (S. Publikation 4; Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014) zeigen beide Teilnehmendengruppen – bei aller internen Heterogenität – im Großen und Ganzen große Ähnlichkeit. Die Befunde decken sich tendenziell mit der deutschen und internationalen Forschungslage (s. Publikation 5; Baeten & Meeus, 2016; Dederling, 2020). Der Forschungsstand zu den wichtigsten Parametern wird im Folgenden rekapituliert und diskutiert.

### 3.2.1 Berufswahlmotivation

Befunde zur Berufswahlmotivation bzw. zu den Motiven für einen Berufswechsel ins Lehramt nehmen in der Forschungsliteratur breiten Raum ein und sind im Großen und Ganzen übereinstimmend (Dederling, 2020, S. 94). Trotz der unterschiedlichen Genese des Berufswunsches unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen in ihrer Motivation nicht grundlegend von den Studierenden grundständiger Lehramtsstudiengänge (S. Publikation 4; Melzer et al., 2014, S. 139; Schafer et al., 2019, S. 44; Lucksnat et al, 2022, S. 38). Intrinsische, pädagogische Motive sind auch bei Berufswechsler:innen dominant (Mohl, 2016, S. 13; Ghassemi & Nordmeier, 2021). Bisweilen wird festgestellt, dass diese Personengruppe zusätzlich auch extrinsische, pragmatische Motive anführt (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf, berufliche Sicherheit) (Mohl, 2016, S. 13; Dederling, 2020; S. 94; Baeten & Meeus, 2016, S. 176). Lucksnat et al. kommen in einer Befragungsstudie zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss sozialen Einflüssen mehr Bedeutung für die Berufswahl beimessen als grundständig qualifizierte Lehrkräfte (Lucksnat et al, 2022). Obwohl Berufswahlmotivation in dieser Studie

ebenso wie in der BQL-Begleitstudie mithilfe der FIT-Choice-Skala (Watt & Richardson, 2007) erhoben wurde, zeigen sich beim Vergleich von Lehramtsstudierenden und Seiteneinsteiger:innen im BQL-Programm gegenteilige Tendenzen: BQL-Teilnehmende schätzen die Bedeutung des Einflusses Dritter geringer ein.

Mit der Dominanz intrinsischer, pädagogischer Motive konform geht auch der häufige Befund, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen ihre Berufsentscheidung auf Basis mehr oder weniger umfangreicher Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern treffen. Für den Berliner Q-Master wird zum Beispiel berichtet, dass eine große Mehrheit der Studierenden pädagogische Vorerfahrungen aufweisen kann (Milster & Nordmeier, 2017, S. 82; Lucksnat et al., 2020a, S. 79). Dabei werden ähnliche Tätigkeitsfelder genannt wie von Melzer, Pospiech & Gehrman (2014) für das QUER-Projekt (z. B. Nachhilfe für Schüler:innen, Betreuung von Freizeitaktivitäten, Hochschullehre).

### *3.2.2 Persönlichkeitsmerkmale*

Der Persönlichkeitsansatz in der Professionalisierungsforschung betont die Bedeutung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs (Mayr et al., 2020). Diese relativ stabilen individuellen Eigenschaften spielen bei der (Selbst-)Selektion für den Lehrerberuf eine zentrale Rolle. In den Begleitstudien von Melzer und Kolleg:innen zum Dresdner Modellprojekt QUER zeichneten sich die Quereinsteiger:innen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden im grundständigen Studium durch besonders günstige persönliche Voraussetzungen aus. Von den allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften des Fünf-Faktoren-Modells (sog. Big Five) wiesen die Quereinsteiger:innen stärkere Ausprägungen der Faktoren Rigidität/Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen auf (Melzer et al., 2014, S. 146f.). Gewissenhaftigkeit ist typischerweise bei älteren Personen stärker ausgeprägt und erweist sich als vorteilhaft für Studienleistungen und Studienzufriedenheit (Künsting & Lipowsky, 2011, S. 105). Eine große Offenheit für Erfahrungen ist offenkundig eine günstige Eigenschaft für Berufswechsler:innen, die sich in vielerlei Hinsicht Neuem gegenüber sehen. Bezüglich der Faktoren Extroversion, Neurotizismus und Verträglichkeit konnten keine Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Quereinsteiger:innen nachgewiesen werden. Im Unterschied zu den Befunden des QUER-Projekts konnte Lamprecht (2011, S. 187) bei einem Vergleich von Physikreferendar:innen keine Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen von Quereinsteiger:innen und Lehramtsabsolvent:innen feststellen.

Zwar gelten Persönlichkeitseigenschaften als stabil. Mayr betont allerdings, dass durchaus Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Lehrkräftebildung möglich ist (Mayr, 2014, S. 209f.). Dennoch spricht einiges dafür, in den Selektionsmechanismen des Quer- und Seiteneinstiegs die persönliche Eignung zu berücksichtigen, wie dies in der Schweiz bei der Zulassung zu Quereinstiegsprogrammen praktiziert wird (Bauer et al., 2019, S. 17). Schließlich durchlaufen Quer- und Seiteneinsteiger:innen keine mehrjährige reine Ausbildungsphase, in der die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden kann. Zudem gelten Persönlichkeitsmerkmale in höherem Lebensalter als besonders stabil.

### 3.2.3 Kompetenzen aus Vorberufen und außerberuflichen Kontexten

Vor allem in der anglo-amerikanischen und schweizerischen Literatur liegen einige Befunde zu den Kompetenzen vor, die *second career teacher* im Vorberuf oder außerberuflich erworben haben. Demnach bringen Berufswechsler:innen aufgrund ihrer meist langjährigen Lebens- und Berufserfahrung soziale Kompetenzen (z. B. Kommunikations- und Motivierungsfähigkeit), überfachliche Methodenkompetenzen (z. B. Organisationsfähigkeiten, Arbeitsstrukturierung) sowie personale Kompetenzen (z. B. Gelassenheit, Durchhaltevermögen) mit (Baeten & Meeus, 2016, S. 176f.; Bauer et al., 2019, S. 18; Schafer et al., 2019, S. 42; Dederling, 2020, S. 94f.; Bauer et al., 2021, S. 464). Solche Erfahrungen und Kompetenzen können sich positiv auswirken, zum Beispiel auf die Selbstwirksamkeitserwartung oder die Stressresistenz (Trösch & Bauer, 2017) der Lehrkräfte und bei der Bewältigung neuer beruflicher Anforderungen hilfreich sein. Nicht umsonst setzen zum Beispiel die Pädagogische Hochschule Zürich (Schuler Braunschweig & Bieri Buschor, 2019) und das Programm Teach First Deutschland (Matysiak, 2019) bei der Auswahl von Studierenden bzw. Teilnehmenden auf selektive Verfahren, die die persönliche Eignung der Kandidat:innen in den Blick nehmen und Merkmale wie Kommunikationskompetenzen, Empathievermögen, Reflexionsfähigkeit und Analysefähigkeit beurteilen. Schuler Braunschweig und Bieri Buschor berichten für das Assessment Center der PH Zürich von einer guten prognostischen Validität. Die geprüften überfachlichen Kompetenzen stellen sich als guter Prädiktor für das Unterrichtshandeln im Praktikum heraus (Schuler Braunschweig & Bieri Buschor, 2019, S. 63).

Bei der Frage nach der Nützlichkeit von Vorerfahrungen der Quer- und Seiteneinsteiger:innen ist es hilfreich, überfachliche Kompetenzen von fachlichen Kompetenzen sowie berufsspezifischen Erfahrungen und Wissensbeständen zu unterscheiden (Baeten & Meeus, 2016; S. 176). Wenn von den Potentialen des Quer- und Seiteneinstiegs die Rede ist, geht es zum einen um die Frage, inwiefern die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen auch außerhalb der grundständigen Lehrkräftebildung erworben werden können (Gehrmann 2020, S. 67). Zum anderen wird mit dem Einstieg von Berufswechsler:innen in das Lehramt auch die Erwartung verbunden, die Berufserfahrung dieser Lehrkräfte trüge zu einer Steigerung von Lebenswelt- und Berufsbezügen im Unterricht bei (Ditton & Eckert, 2019, S. 165; Meißner & Ditton, 2019, S. 178; Matysiak, 2019, S. 108; Tellisch, 2020, S. 69) oder ginge allgemein mit einer nicht näher beschriebenen Bereicherung für die Schule einher (Terhart, 2019; Tellisch, 2020, S. 70). Dass Seiteneinsteiger:innen über Kompetenzen verfügen, „*die regulär ausgebildete Lehrkräfte nicht ins Schulleben einbringen*“, findet in einer nicht-repräsentativen Studie des *Monitor Lehrerbildung* auch eine Mehrheit der befragten Schulleitungen (CHE, 2019, S. 8).

Die Erwartung, dass sich die beruflichen Vorerfahrungen von Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Unterricht in Form konkreter Bezüge zur beruflichen Praxis niederschlagen, wird in der Literatur selten konkretisiert und bislang nicht empirisch untersucht. Brügelmann und Backhaus (2020) nennen für die Grundschule eine ganze Reihe von Bereichen, in denen Seiteneinsteiger:innen aufgrund ihrer spezifischen Fähigkeiten aus außerschulischen Kontexten das Schulleben bereichern und den Schüler:innen „*alternative Formen von Bildungserfahrungen*“ ermöglichen können (u. a. Kochen, Handwerken, Mediengestaltung, Naturerkundung, Demokratie). Gleichzeitig sehen Brügelmann und Backhaus die Seiteneinsteiger:innen nicht als „Ersatz-

lehrer:innen“ (ebd., 4), sondern als Lernbegleiter:innen, die die Kernbereiche der Lehrertätigkeit (Anfangsunterricht, Klassenführung) den grundständig ausgebildeten Lehrkräften überlassen sollten. In der schulischen Praxis wird bisweilen auch auf berufliche Vorerfahrungen von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zurückgegriffen, um außerunterrichtliche schulische Aufgaben zu erledigen (z. B. die Betreuung der Schulwebseite durch einen ehemaligen Web-Designer, s. Bellenberg et al., 2020, S. 405). Dass Berufswwechsler:innen aus der Wirtschaft Kompetenzen an die Schulen bringen, über die grundständig ausgebildete Lehrkräfte nicht zwingend verfügen, argumentieren Engel und Voigt (2019, S. 53ff.). Quereinsteiger:innen mit „betriebswirtschaftliche[n] Fähigkeiten wie Interdisziplinarität, Networkingkompetenzen oder Innovationsfähigkeit“ (ebd., 53) seien daher eine Bereicherung der Schulen mit Blick auf Fragen der Schulentwicklung und Schulautonomie.

Neben der Frage, wie „schulfremde“ Kompetenzen von Berufswwechsler:innen die Schule bereichern, stellt sich auch die Frage, inwiefern Quer- und Seiteneinsteiger:innen Kompetenzen mitbringen, die grundständig qualifizierte Lehrkräfte im Verlauf von Studium und Referendariat erwerben sollen. Die Befunde der internationalen Forschung, dass *second career teacher* vor allem Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten mitbringen, unterstützen Ergebnisse aus dem Programmen QUER und BQL der TU Dresden (s. Publikation 5; Melzer et al., 2014): Die Kompetenzselbsteinschätzung der Quer- und Seiteneinsteiger:innen fällt vor allem im Bereich „Kommunikation und Konfliktlösung“ gut aus. Tellisch sieht bei Quer- und Seiteneinsteiger:innen Potenzial für die Rekrutierung von schulischem Führungspersonal und plädiert dafür, Berufswwechsler:innen mit Führungserfahrung gezielt für die Tätigkeit als Schulleiter:in oder Fachberater:in zu qualifizieren (2020, S. 77).

Bei aller Vielfalt der Nützlichkeitsersparungen besteht Einigkeit dahingehend, dass Vorerfahrungen und Kompetenzen nicht automatisch und in jedem Falle auf die Tätigkeit in der Schule übertragen werden. Berufsbiographischen Erfahrungen müssen reflektiert und aktiv für die Tätigkeit in der Schule adaptiert werden (Bauer et al., 2019, S. 18f.; Bauer et al. 2021, 465; Dederling, 2020, S. 95, Leonhardt, 2020: S. 8). Baeten und Meeus betonen, dass Vorerfahrungen und Expertise im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen für Berufswwechsler:innen wertgeschätzt und dem Transfer und der Adaption von Kompetenzen breiter Raum eingeräumt und Unterstützung gewidmet werden sollte (2016, S. 180f.).

Bressler und Rotter weisen vehement darauf hin, dass berufsbiographische Erfahrungen und Kompetenzen aus außerschulischen Handlungsfeldern die lehramtsspezifischen Inhalte der grundständigen Lehrkräftebildung nicht kompensieren können (2018, S. 224). Insbesondere das erziehungswissenschaftliche Wissen und die theoretisch fundierte Reflexion pädagogischer Praxis erweisen sich als unverzichtbar für die Entwicklung von Professionalität. Gerade aufgrund des besonderen berufsbiografischen Erfahrungswissens, so Bressler und Rotter, sei eine Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen über pädagogische Praxis und Schule wichtig (ebd., S. 224), damit dieses implizite Wissen nicht „zu einem Hindernis für professionell-pädagogisches Handeln im schulischen Alltag“ wird (ebd., S. 230). Denn stabile Überzeugungen und Routinen, die im Vorberuf erworben wurden, stehen der Entwicklung professioneller Kompetenzen möglicherweise im Wege (Schafer et al., 2019, S. 42).

### 3.3 Professionelle Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen

Die Kritik am Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte konzentriert sich auf das Fehlen der für eine adäquate Berufsausübung notwendigen professionellen Kompetenzen (DGfE, 2017; Caspari, 2018; Meißner & Ditton, 2019; Brügelmann & Backhaus, 2020; Gehrman, 2020; Porsch, 2021). Dem liegt die im Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz dargestellte Annahme zugrunde, dass die Kompetenz von Lehrkräften, vermittelt über das berufliche Handeln, die Lernerfolge der Schüler:innen maßgeblich mitbestimmen (s. Abb. 5).

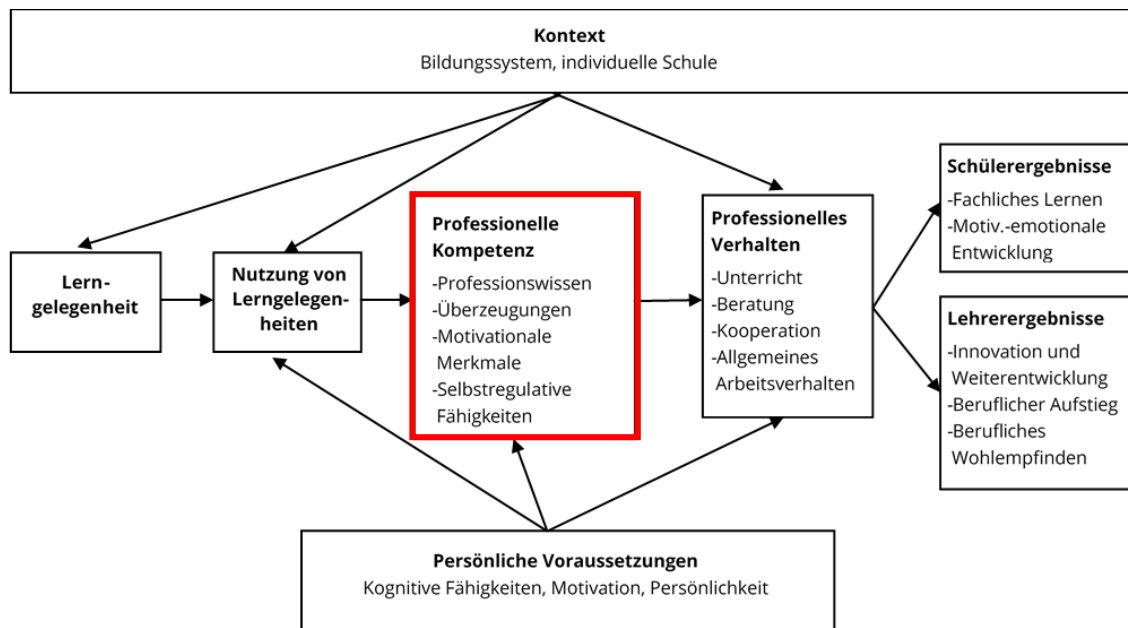


Abbildung 5: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

#### 3.3.1 Wirksamkeit von Lehrkräftebildung

Zwar ist die Wirksamkeit und Effektivität der Lehrkräftebildung bzw. einzelner Bestandteile und Maßnahmen der Lehrkräftebildung weiterhin Gegenstand reger Forschungsaktivität und längst nicht alle diesbezüglichen Fragen sind abschließend beantwortet (Hascher, 2014; Terhart, 2019; Vogelsang et al., 2019, S. 475; König & Blömeke, 2020). Dennoch ist die Annahme, dass Lehrkräftebildung sich auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften auswirkt, aufgrund empirischer Befunde international kaum umstritten (Lipowsky, 2006; Biermann et al., 2019). Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zur Eignung und Befähigung für den Lehrerberuf werden im Folgenden noch einmal im Hinblick auf die Genese und Veränderbarkeit beruflicher Eignung rekapituliert.

Dass Professionalität in erster Linie auf Professionswissen beruht und somit erlernbar bzw. erwerbbar ist, wird in Abgrenzung zum Persönlichkeitsansatz besonders im *Expertise-Paradigma* der Lehrkräftebildung betont (Krauss, 2020, S. 160). Gemäß der Expertise-Theorie der *deliberate practice* (Ericsson et al., 1993) wird Expertise für den Lehrerberuf nicht automatisch durch die Ausübung beruflicher Tätigkeiten aufgebaut. Auch wenn sich auf diese Weise Routi-

nen und Automatismen herausbilden, entsteht professionelle Expertise nur durch „hartes, ausdauerndes Arbeiten an eigenen Schwachstellen mit der ausdrücklichen Motivation zur Fähigkeitsverbesserung, am besten unterstützt durch permanentes Expertenfeedback.“ (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 252). Über *learning by doing* führt demnach kein Weg zur Professionalität. Laut Krauss (2020, S. 160) sind *deliberate practice*-Bedingungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung weitgehend gegeben, nicht aber für die dritte Phase während der Berufsausübung. Dass berufsbegleitende Qualifizierungen im Quer- und Seiteneinstieg zu einem gleichen Maß an Professionalität führen wie die grundständige Lehrkräftebildung, muss aus der Perspektive des Expertise-Paradigmas bezweifelt werden.

Der *Kompetenzansatz* der Lehrkräftebildung erweitert die Vorstellung von der Expertise von Lehrkräften um motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Überzeugungen, die weniger schnell und gezielt veränderbar sind (Krauss, 2020, S. 161). Professionelle Handlungskompetenz hat demnach neben kognitiven auch motivationale und affektive Facetten (Kunter et al., 2011). Die verschiedenen Kompetenzbereiche des Modells professioneller Handlungskompetenz sind folglich nicht gleichermaßen veränderlich. Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten gelten als vergleichsweise stabil und veränderungsresistent (Schuler Braunschweig & Bieri Buschor, 2019, S. 61) während das Professionswissen ausschließlich erlernt wird. Im Zentrum der Lehrkräftebildung steht der Erwerb von pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Persönliche Dispositionen und stabile Merkmale wie die motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten werden zwar im Rahmen der Lehrkräftebildung ebenfalls adressiert, stehen aber vor allem im Fokus von etwaigen Selektionsverfahren im Rahmen der Studienzulassung oder der Auswahl von Quer- und Seiteneinsteiger:innen (Rothland & Tirre 2011; Matysiak, 2019; Schuler Braunschweig & Bieri Buschor, 2019).

Skeptische Stimmen, wie die von Krammer und Pflanzl (2019) kritisieren den „Glauben an die *Bildbarkeit*“ kompetenter Lehrkräfte. Sie fordern den Einsatz von Selektionsverfahren, um jene Personen zu identifizieren, deren Qualifizierung zu guten Lehrkräften im Rahmen verkürzter alternativer Qualifizierungsprogramme zu erwarten ist (Krammer & Pflanzl, 2019, S. 35).

### 3.3.2 Kompetenz von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften

Besonders vehement ist die Kritik in Deutschland auch deshalb, weil der vermehrte Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu einer Zeit geschieht, da intensive Anstrengungen für eine Professionalisierung der Lehrerberufs und der Lehrkräfteausbildung unternommen werden – von der Formulierung von professionellen Standards (KMK, 2012; KMK, 2019) bis hin zur *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des Bundes und der Länder (BMBF, 2016). Der Erfolg und die Legitimität von Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen lässt sich vor diesem Hintergrund letztlich nur beurteilen, indem man die professionellen Kompetenzen grundständig qualifizierter und nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte vergleicht.

Wie in Publikation 5 dieser Dissertation dargestellt, ist die Befundlage zur professionellen Kompetenz von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften für Deutschland, aber auch international noch sehr lückenhaft und uneinheitlich (Dedering, 2020; Lucksnat et al., 2020b: 4f.; Porsch, 2021). Hinzu kommt, dass die vorhandenen Studien die verschiedenen Facetten pro-

professioneller Kompetenz häufig zu Beginn oder während der Dauer von Qualifizierungsprogrammen erheben (Melzer et al., 2014; Oettinghaus et al., 2016). Pauschale vergleichende Aussagen zur Kompetenz von grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Quer- und Seiteneinsteiger:innen nach Abschluss ihrer jeweiligen Qualifizierung sind auf dieser Grundlage nicht möglich.

Im Folgenden wird die Befundlage zu den vier zentralen Facetten professioneller Kompetenz diskutiert: Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeit (Kunter et al., 2009).

### 3.3.3 Professionswissen

Einen empirischen Vergleich des Professionswissens von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften in Deutschland ermöglichen nur sehr wenige Studien. Diese nehmen durchweg den *Quereinstieg* bzw. den *Qualifizierten Quereinstieg* in den Blick und betrachten das Professionswissen während der Qualifizierung. Ein systematischer Vergleich von Seiteneinsteiger:innen mit grundständig qualifizierten Lehrkräften liegt bislang nicht vor. Kleickmann und Anders (2011) sowie Lucksnat und Co-Autor:innen (2020b) berichten aus der COACTIV-R-Studie von einem Vergleich von Quereinsteiger:innen und Lehramtsabsolvent:innen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes im Fach Mathematik. Trotz der unterschiedlichen Vorbildung beider Gruppen unterscheiden sie sich erwartungswidrig nicht hinsichtlich des fachlichen und fachdidaktischen Wissens. Unterschiede zeigten sich jedoch im pädagogisch-psychologischen Wissen, das bei Quereinsteiger:innen geringer ausgeprägt ist. Auch Oettinghaus (2016) kommt in einer Studie mit Referendar:innen und Quereinsteiger:innen im Fach Physik zu dem Schluss, dass sich beide Gruppen nicht hinsichtlich des fachlichen und fachdidaktischen Wissens unterscheiden.

Mit Blick auf die Vorbildung überrascht vor allem, dass sich keine Unterschiede im fachdidaktischen Wissen zeigten, haben doch die regulären Referendar:innen ein Lehramtsstudium inklusive fachdidaktischer Anteile absolviert, während die Quereinsteiger:innen fachwissenschaftliche Studienabschlüsse mitbringen. Dass sich das fachdidaktische Studium nicht in Wissensunterschieden niederschlägt, wirft die Frage nach der Wirksamkeit dieser Studienanteile auf. Dass das pädagogisch-psychologische Wissen bei Lehramtsabsolvent:innen umfangreicher ist, ist dagegen angesichts der bildungswissenschaftlichen Studienanteile des Lehramtsstudiums plausibel.

Befunde zum fachdidaktischen Wissen angehender Lehrkräfte liefert auch die Evaluation des Studiengangs Q-Master für Lehramt an Grundschulen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sowohl im gesellschaftswissenschaftlichen als auch im naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissen zeigen sich zu Studienbeginn keine signifikanten Unterschiede zwischen Q-Master-Studierenden mit fachwissenschaftlichem Studienabschluss und den Absolvent:innen eines Lehramtsstudiums. Auch am Ende des Studiums unterscheiden sich beide Gruppen nicht (Gesellschaftswissenschaft) bzw. nur gering (Naturwissenschaft) (Lucksnat et al. 2022a). Dieses Ergebnis entspricht den Befunden der COACTIV-R-Studie, ist aber angesichts der Zulassungsvoraussetzungen des Q-Master weniger überraschend. Denn zusätzlich zu einem Hochschulstudium ist der Nachweis eines Schulpraktikums sowie von Studienleistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht inkl. fachdidaktischer Anteile erforderlich (Lucksnat

et al. 2022a), die bei Bedarf im Rahmen eines dem Q-Master vorgelagerten Zertifikatsstudiums erworben werden können. Zudem stellt die Vergleichsgruppe der Quereinsteiger:innen in Falle der Q-Master-Evaluation Lehramtsstudierende zu Beginn des Master-Studiums dar und nicht, wie in der COACTIV-R-Studie, Absolvent:innen des kompletten Lehramtsstudiums. Die Unterschiede in den Lerngelegenheiten, die die beiden verglichenen Studierendengruppen durchlaufen haben, sind also vergleichsweise gering. Dies lässt in diesem Setting nur relativ geringe Wissensunterschiede erwarten.

In der Begleitstudie zum QUER-Projekt wurden die Teilnehmenden eines universitären Weiterbildungsprogramms, das die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums vermittelt, mit regulären Lehramtsstudierenden verglichen – jeweils zu Beginn und am Ende des Studiums bzw. des Qualifizierungsprogramms. Die Quereinsteiger:innen zeichneten sich zu Beginn des Programms durch ein umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen (PUW-Test, König & Blömeke, 2010) aus als die Studienanfänger:innen, bauten dieses im Verlauf der Qualifizierung aus und wiesen auch nach Abschluss des Programms einen Wissensvorsprung gegenüber den Absolvent:innen des Lehramtsstudiums auf.

### *3.3.4 Überzeugungen*

Da Überzeugungen eine wahrnehmungs- und handlungssteuernde Wirkung sowie eine hohe Resistenz gegenüber Änderungen zugeschrieben wird (Reusser & Pauli, 2014, S. 6445ff.), kommt berufsbezogenen Überzeugungen eine große Bedeutung für das professionelle Handeln von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu. In die berufsbezogenen Überzeugungen von Personen ohne Lehramtsausbildung dürften biographische Erfahrungen u. a. aus der eigenen Schulzeit einfließen, so dass zu befürchten ist, dass diese Lehrkräfte überkommene pädagogische Haltungen in die Schulen tragen. Empirische Studien nehmen meist die lehr-lerntheoretischen Überzeugungen der Lehrkräfte in den Blick (transmissive vs. konstruktivistische Überzeugungen). Quereinsteigende im Fach Physik wiesen in einer Studie von Oettinghaus et al. (2016) eine stärkere Ausprägung transmissiver Lehr-Lernüberzeugungen und schwächere Ausprägung konstruktivistischer Lehr-Lernüberzeugungen auf. Die Daten der COACTIV-R-Studie lassen dagegen diesbezüglich keine Differenzen erkennen (Lucksnat et al., 2020b). Keller-Schneider und Co-Autor:innen (2016) finden für Berufswechsler:innen in der Schweiz ebenfalls Abweichungen. Aus der internationalen Forschungsliteratur berichten Baeten und Meeus (2016, S. 178) von widersprüchlichen Befunden.

### *3.3.5 Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten*

Weinmann-Lutz argumentiert, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung quasi die Voraussetzung dafür ist, den herausfordernden Weg eines Berufswechsels in den Lehrerberuf zu gehen (2006, S. 187). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gelten aber auch als günstige Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausübung als Lehrkraft. Der Vergleich von Quereinsteiger:innen und Referendar:innen mit Lehramtsabschluss in der COACTIV-R-Studie fördert keine Unterschiede in der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zutage. Dasselbe gilt für die QUER-Studie (Melzer et al, 2014, S. 149) mit Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Hier weisen die berufserfahrenen Quereinsteiger:innen allerdings eine deutlich



höhere *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung auf als die Studienanfänger:innen in Lehramtsstudiengängen, was für die o. g. These von Weinmann-Lutz spricht. In den Schweizer Studien von Keller-Schneider et al. (2016) sowie Schafer et al. (2019) finden sich ebenfalls keine Unterschiede zwischen Lehrkräften im Erst- oder Zweitberuf. Baeten & Meeus (2016, S. 177) berichten von uneinheitlichen Ergebnissen in der internationalen Forschungsliteratur. Befunde zum Enthusiasmus als affektiver Aspekt der Motivation von Lehrkräften finden sich nur bei Lucksnat et al. (2020a, S. 10; Lucksnat et al. 2022b). Weder hinsichtlich des Enthusiasmus für das Fach noch des Enthusiasmus für das Unterrichten zeigen sich Unterschiede zwischen Quereinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehramtsanwärter:innen. Unterschiede zwischen beiden Personengruppen zeigen sich in der COACTIV-R-Studie allerdings in Bezug auf die selbstregulativen Fähigkeiten. Hier weisen die Quereinsteiger:innen häufiger günstige Muster auf (Lucksnat et al., 2020a, S. 10).

Die Befundlage zu den verschiedenen Facetten der professionellen Kompetenz von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften ist insgesamt bruchstückhaft und uneinheitlich. Insgesamt zeigt sich allerdings die Tendenz, dass die Unterschiede zwischen grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften gering sind bzw. dass nur in wenigen Kompetenzfacetten Unterschiede bestehen (Lucksnat et al., 2020a, S. 10ff.; Schafer et al., 2019). Lucksnat et al. geben vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse teilweise Entwarnung für den Quereinstieg in das Fach Mathematik der Sekundarstufe: dass quereinsteigende Lehramtsanwärter:innen im Studium keine fachdidaktischen Lehrveranstaltungen besucht haben, schlägt sich nicht in einem signifikanten Wissensrückstand gegenüber den Lehramtsabsolvent:innen nieder. Für das bildungswissenschaftliche Wissen ist dies aber sehr wohl der Fall. Die Autor:innen mahnen daher an, die Auswirkungen dieses Wissensdefizits auf das unterrichtliche Handeln von Quereinsteiger:innen zu prüfen (ebd., S. 13). Porsch kommt nach einer Sichtung der Befunde zum Professionswissen zu dem Schluss, dass diese „*nicht eindeutig Nachteile von Quer- und Seiteneinsteiger:innen gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrkräften*“ aufzeigen (2021, S. 212).

Zusammen mit den Befunden zu den individuellen Voraussetzungen von Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Sachen Berufswahlmotivation, Persönlichkeitsmerkmalen, pädagogischen Vorerfahrungen und Kompetenzen aus dem Vorberuf, lassen die Befunde zu den Facetten professioneller Kompetenz zumindest den Schluss zu, dass die untersuchten Personen häufig durchaus günstige Voraussetzungen für den Einstieg in den Lehrerberuf mitbringen. Wichtig ist allerdings mit Blick auf die Befunde festzuhalten, dass die für Deutschland vorliegenden Studien ausnahmslos den *Quereinstieg* oder den *Qualifizierten Quereinstieg* in den Blick nehmen. Zudem finden die Erhebungen meist zu Beginn oder im Laufe der Qualifizierungsprogramme statt. Aussagen über *Direkteinsteiger:innen* oder *Seiteneinsteiger:innen* sind auf dieser Datenbasis nicht möglich. Diese besonders schnellen alternativen Wege in den Schuldienst sind für die Deckung des Lehrkräftebedarfs in Deutschland allerdings besonders relevant.

### 3.4 Der Professionalisierungsprozess von Quer- und Seiteneinsteiger:innen

Wenn die empirische Datenlage kein abschließendes Urteil darüber zulässt, inwiefern *Direkteinsteiger:innen*, *Seiteneinsteiger:innen*, *Quereinsteiger:innen* und *Qualifizierte Quereinsteiger:innen* sich in ihrer professionellen Kompetenz von grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterscheiden, liegt es nahe, den Professionalisierungsprozess zu analysieren, der auf den verschiedenen alternativen Wegen in den Lehrerberuf stattfindet.

Wie oben dargestellt, ist es eine zentrale Annahme des Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz, dass die Kompetenz einer Lehrkraft maßgeblich durch die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflusst wird. Diese kompetenztheoretische Annahme wird im Modell ergänzt durch die Annahme des Persönlichkeitsansatzes, dass stabile individuelle Merkmale die professionelle Kompetenz direkt, aber auch indirekt über ihren Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten mitbestimmen. Die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten wird zusätzlich durch Kontextfaktoren wie die Situation in der Einzelschule oder die bildungsadministrativen Rahmungen beeinflusst (s. Abb. 6).

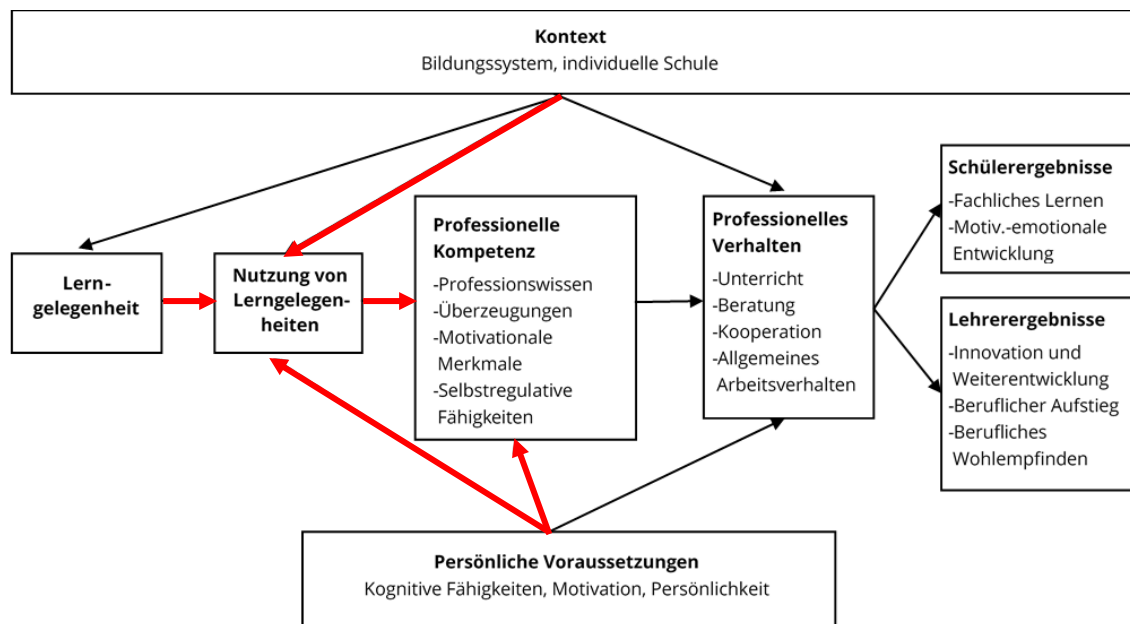


Abbildung 6: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

Auf der Annahme der Erwerbbarkeit professioneller Kompetenz beruht auch die Konstruktion des aufwändigen deutschen Lehrkräftebildungssystems. Die Frage nach den Professionalisierungsprozessen und der Wirksamkeit der institutionellen Lerngelegenheiten ist daher von größter Relevanz für die Gestaltung von Zugangswegen zum Lehrerberuf. Günstige Kompetenzausprägungen bei Lehrkräften können neben der Nutzung von Lerngelegenheiten auch auf die (Selbst-)Selektion bei der Wahl des Lehrerberufs zurückgehen, bei der die persönlichen Voraussetzungen der Personen wirksam werden. Lerngelegenheiten bieten zudem nicht ausschließlich die Bildungsgänge der Lehrkräftebildung. Eine genauere Analyse, welche Kompe-

tenzfacetten auch außerhalb der Lehrkräftebildung erworben werden können und welche Facetten spezifischer Lerngelegenheiten bedürfen, wäre hilfreich, um Auswahlmechanismen und Qualifizierungsangebote für Berufswechslers:innen noch effektiver zu gestalten.

### 3.4.1 Geänderte Abfolge von Qualifizierungselementen

Der Prozess der Qualifizierung für den Lehrerberuf weicht auf den unterschiedlichen alternativen Wegen unterschiedlich stark von der grundständigen Lehrkräftebildung ab. In Publikation 4 dieser Dissertation wird graphisch verdeutlicht, wie die Reihenfolge der Elemente der grundständigen Lehrkräftebildung für die verschiedenen alternativen Berufszugänge variiert wird und welche Qualifizierungselemente jeweils entfallen. Etwas vereinfacht gesprochen, wird die Abfolge der Ausbildungsschritte verändert, während die Lehrangebote selbst in der Regel weitgehend mit den Lehrangeboten der grundständigen Lehrkräftebildung übereinstimmen – sei es im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst oder in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Qualifizierung durch die Universität. Zielgruppenspezifische Lehrangebote für Quer- und Seiteneinsteiger:innen sind die Ausnahme. Inwieweit diese Variationen der Abfolge und der Rahmenbedingungen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte haben, ist bislang nicht Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung.

In Deutschland geht es den Kultusbehörden bei der Gestaltung alternativer Wege in den Lehrerberuf in erster Linie darum, eine formale Äquivalenz der nicht grundständigen Qualifikation mit der regulären zweiphasigen Lehrkräftebildung herzustellen. Dies geschieht über Anerkennungsregelungen, wie bei der Zulassung von Personen mit einschlägigen Fach-Studienabschlüssen für den Vorbereitungsdienst (Quereinstieg), und über Qualifizierungsprogramme, mit denen fehlende Inhalte des grundständigen Bildungsganges gezielt nachgeholt werden. Dem liegt letztlich die Annahme zugrunde, dass sich professionelle Kompetenz additiv aus dem Absolvieren der einzelnen Qualifizierungsbestandteile ergibt. Das Qualifizierungsniveau ist gemäß dieser Logik anhand der Abweichung von der regulären Lehrerbildung zu messen und schlägt sich konsequenterweise in der Bezahlung der Lehrkräfte nieder (z. B. niedrigere Eingruppierung für Ein-Fach-Lehrer:innen). Dass dies eine pragmatische Verkürzung ist, zeigt der Blick auf die einleitenden Sätze zu den Standards für die Lehrerbildung der KMK, in denen ein grundlegendes Modell für den Kompetenzerwerb in der Lehrkräftebildung skizziert wird:

*„Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.“ (KMK, 2014, S. 4).*

Um den beabsichtigten systematischen, kumulativen Kompetenzerwerb zu erreichen, spielt die Reihenfolge der Qualifizierungsschritte zwangsläufig eine Rolle. Dies findet bei der Gestaltung alternativer Berufszugänge keine ausreichende Berücksichtigung. Dabei stellt sich die Frage, wie sich die im Vergleich zur grundständigen Lehrkräftebildung geänderte Abfolge und Konstellation von Qualifizierungsbestandteilen auf den Erwerb professioneller Kompetenz auswirkt.

In der Abfolge der verschiedenen Qualifizierungsbestandteile zeigen sich große Abweichungen vom grundständigen Bildungsgang: Im Lehramtsstudium findet fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Qualifizierung parallel statt, im Quer- und Seiteneinstieg ist die fachwissenschaftliche Qualifizierung in mindestens einer Disziplin bereits abgeschlossen und Fachdidaktik und Bildungswissenschaften werden nachholend studiert. Mit Blick auf den Diskurs um die Kohärenz in der Lehrkräftebildung (Hellmann et al., 2019; Kleickmann & Hardy, 2019) und verbreiteten Bemühungen um eine stärkere Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft im Studium (BMBF, 2016) ist anzunehmen, dass dies nicht ohne Bedeutung für den Lernprozess ist. Kohärenz zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studieninhalten ist schon allein deshalb schwer herstellbar, weil die Qualifizierung in den drei Bereichen im Quer- und Seiteneinstieg meist nicht zeitgleich stattfindet. Lediglich wenn berufsbegleitend ein zweites Unterrichtsfach studiert wird, z. B. bei der wissenschaftlichen Ausbildung von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen, findet fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehre parallel statt. Nachträglich Kohärenz herzustellen, etwa, indem bei fachdidaktischen Lehrangeboten Bezüge zur korrespondierenden Fachwissenschaft hergestellt werden, ist ebenso nur eingeschränkt möglich. Schließlich ist die fachliche Vorbildung der Quer- und Seiteneinsteiger:innen desselben Unterrichtsfaches oft sehr heterogen.

### 3.4.2 Verzicht auf bildungswissenschaftliche und pädagogische Inhalte

Das Fehlen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums auf den meisten der aktuell begangenen alternativen Wege in den Lehrerberuf ist einer der zentralen Kritikpunkte an dieser Praxis. So betont Tillmann beispielsweise dass Seiteneinsteiger:innen die wissenschaftlich fundierte Reflexionskompetenz pädagogischer Prozesse fehlt. (2020, S. 447). Gehrmann (2020) weist auf den quantitativ eher geringen Anteil erziehungswissenschaftlicher Studien an der Lehrkräftebildung hin und suggeriert etwas provokant, die Lehrkräftebildung könne über alternative Wege wie den Seiteneinstieg womöglich schneller, kostengünstiger und ohne Qualitätsverluste zum Ziel kommen und die Erziehungswissenschaften dabei deutlich an Bedeutung verlieren. Der Vergleich der Qualifizierungsbestandteile verschiedener Pfade zum Lehrerberuf zeigt in der Tat, dass alternative Wege häufig auf die bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Inhalte des Lehramtsstudiums verzichten (Bressler & Rotter, 2018, S. 223; Leonhardt, 2020, S. 6). In diesem Zusammenhang ist die Rede von einer „*Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*“ (Bressler & Rotter, 2018, S. 223). Inwieweit sich dieser Umstand auf die Professionalität der Quer- und Seiteneinsteiger:innen auswirkt, ist eine existentielle Frage für die Erziehungswissenschaften an deutschen lehrekräftebildenden Hochschulen, die bislang nur in Ansätzen beantwortet und empirisch nicht untermauert ist.

Dass die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums von Relevanz für die berufliche Performanz von Lehrkräften sind, legen empirische Studien nahe (Lenske et al., 2016; Biermann et al., 2019). Lenske und Co-Autor:innen fanden beispielsweise, dass das pädagogisch-psychologische Fachwissen von Lehrkräften sich, vermittelt über die Klassenführung, auf den Lernzuwachs von Schüler:innen auswirkt (Lenske et al., 2016, S.212). Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes der Professionalisierungsforschung erscheint der Verzicht auf

die bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums besonders problematisch, erfüllt die erste, universitäre Phase der Lehrkräftebildung doch eine unverzichtbare Funktion bei der „doppelten Professionalisierung“ von Lehrkräften (Helsper, 2020, S. 182). Nur in der universitären Phase der Lehrkräftebildung, die weitgehend frei vom praktischen Handlungsdruck schulischer Situationen ist, kann ein sogenannter wissenschaftlich-reflexiver Habitus herausgebildet werden, ohne den Lehrkräfte keine Professionalität erreichen (Helsper, 2014; Helsper, 2020). Eine professionelle Lehrkraft verlässt sich nicht auf die Ausführung funktionierender Handlungsrountinen, sondern reflektiert pädagogische Situationen und ihr eigenes pädagogisches Handeln aus einer forschenden Perspektive mit wissenschaftlichen Methoden wie dem rekonstruktiven Fallverstehen. So werden implizite Wissensbestände und Überzeugungen expliziert und hinterfragt. Die Grundlage für einen solchen wissenschaftlich-reflexiven Habitus muss in einem Setting gelegt werden, in dem sich die angehenden Lehrkräfte pädagogischen Situationen ganz aus der Perspektive des Forschenden und nicht aus der Perspektive des Handelnden nähern. Letzteres würde die Reflexion engführen auf die praktische Verwertbarkeit der Erkenntnisse. Forderungen nach einer stärkeren Praxisorientierung des Lehramtsstudiums sind vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Überlegungen kontraproduktiv, behindern sie doch die Ausbildung eines wissenschaftlich-forschenden Blicks auf die pädagogische Praxis. (Helsper, 2020, 182). Die zweite, handlungspraktische Professionalisierung sollte aus dieser Perspektive erst im Vorbereitungsdienst stattfinden. Aufgabe der dritten Phase der Lehrkräftebildung – der Berufspraxis einschließlich des lebenslangen Lernens – ist es schließlich, *„erworbene pädagogische Routinen reflexiv offen für Veränderungen [...] zu halten“* (Helsper, 2020, S. 183).

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die Praxis des Quer- und Seiteneinstiegs, wird schnell deutlich, dass die alternativen Qualifizierungsprogramme durchweg keine Ausbildungsphasen enthalten, die frei von praktischem Handlungsdruck sind und eine bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zum Gegenstand haben. Tillmann spricht angesichts hoher Unterrichtsverpflichtungen für Seiteneinstieger:innen trotz berufsbegleitender Qualifizierung von einem „massive[n] Arbeitsdruck“ (Tillmann, 2020, S. 447). Eine Ausnahme stellt lediglich der *Qualifizierte Quereinstieg* dar, der dem Vorbereitungsdienst eine universitäre Qualifizierung mit bildungswissenschaftlichen Inhalten voranstellt. Sowohl bei einem *Quereinstieg* in den Vorbereitungsdienst als auch bei einem *Seiteneinstieg* in den Schuldienst sind die Lehrkräfte von Beginn an mit Praxisansprüchen konfrontiert, die die Entfaltung einer reflexiven Wissenschaftlichkeit behindern (Helsper, 2020, S. 184) und den Rückgriff auf rezepthafte Anleitungen und vorgegebene Wissensbestände nahelegen. Auch Bressler und Rotter betonen, dass *„Praxiserfahrung bzw. Einsozialisation in die Praxis [...] für eine Reflexion impliziten Wissens und eine Ausbildung professioneller Handlungsmuster nicht ausreichend zu sein [scheint]“* (2018, 226). Dazu brauche es zwingend die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums. Denn dass die wissenschaftliche Prägung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen durch ihr Erststudium dazu beiträgt, eine wissenschaftlich-reflexive Haltung gegenüber dem Handlungsfeld der Lehrkraft auszubilden, wie dies Engel und Voigt suggerieren (2019, S. 52), darf bezweifelt werden. Bressler und Rotter fordern daher *„längerfristige berufsbegleitende Angebote für Seiteneinsteigende [...], in denen eine praxisentlastete Reflexion unter Einbezug erziehungswissenschaftlichen Wissens“* (2018: S. 229f.) stattfindet. Ziel ist es, durch die wissenschafts-

basierte Reflexion implizite Vorannahmen, Deutungen und Vorstellungen von Schule und Unterricht zu identifizieren und zu irritieren. „Solche Reflexionsprozesse können Seiteneinsteigende (...) darin unterstützen, ein präziseres und erziehungswissenschaftlich fundiertes Verständnis der beruflichen Herausforderungen und der entsprechend notwendigen Kompetenzen zu entwickeln.“ (ebd., S. 227).

Dass solche praxisentlasteten Phasen im Rahmen des Seiteneinstiegs nicht nur in der in Sachsen praktizierten Variante keinen Platz finden, veranschaulicht Mohl für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Österreich, bei dem die Lehrkräfte zusätzlich zu ihrer vollen Lehrverpflichtung eine ganztägige Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule absolvieren (Mohl, 2016, S. 16).

### 3.4.3 Berufsbegleitende Qualifizierung

Im Seiteneinstieg beginnen Personen ohne vorherige Qualifizierung mit der Berufstätigkeit. Qualifizierungsmaßnahmen setzen erst mit dem Berufseinstieg ein oder beginnen sogar erst nach einiger Zeit im Beruf. Inwiefern diese Praxis sich auf den Professionalisierungsprozess auswirkt, wurde bislang nicht systematisch untersucht.

In einer Broschüre des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus heißt es: „Die wissenschaftliche Ausbildung [der Seiteneinsteiger:innen, d. Verf.] soll fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach (...), die als Grundlage für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags an einer Schulart erforderlich sind, vermitteln“ (SMK, 2014). Wenn die universitäre Ausbildung der Seiteneinsteiger:innen die Grundlagen für eine adäquate Berufstätigkeit vermitteln soll, ist es problematisch, wenn die Ausbildung parallel zur Berufsausübung stattfindet, oder – wie in Sachsen – erst nach mehreren Jahren im Beruf erfolgt, während derer das betreffende Fach bereits unterrichtet wurde (Hoffkamp & Koch, 2020, S. 438; Leonhardt, 2020, S. 8). Wie dieses Beispiel zeigt, wird im Falle des Seiteneinstiegs in Bezug auf die Reihenfolge der Qualifizierungsbestandteile am stärksten von der grundständigen Lehrkräftebildung abgewichen: Während bei einer grundständigen Ausbildung alle Qualifizierungsschritte dem Berufseinstieg vorausgehen, sind Seiteneinsteiger:innen mitunter schon längere Zeit berufstätig, bevor sie erstmals lehramtspezifische Qualifizierungsangebote durchlaufen. Bei Seiteneinsteiger:innen und Direkteinsteiger:innen stellt sich daher die Frage, auf welche Weise sie während der unqualifizierten Berufsausübung Handlungsstrategien und Routinen entwickeln, sowie Kompetenzen erwerben. Nehmen Seiteneinsteiger:innen dann zu einem späteren Zeitpunkt an formalen Qualifizierungsprogrammen teil, die sich an der grundständigen Lehrkräftebildung orientieren, unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen dieser Personengruppe stark von den Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden, die mit denselben Lerninhalten konfrontiert sind. Geht man von einer differenziellen Nutzung von Lerngelegenheiten aus (Kunter et al., 2011), ist nicht zu erwarten, dass die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden und Seiteneinsteiger:innen trotz identischer Inhalte zum selben Resultat führt.

Bellenberg und Co-Autor:innen vergleichen den Ausbildungsmodus von Seiteneinsteiger:innen mit dem historischen Modell der Meisterlehre in der Lehrkräftebildung (Lundgreen, 2011; Bellenberg et al., 2020, S. 409). Damit wird der Modus bezeichnet, bei dem vor der Etablierung

von Lehrerseminaren die Lehrkräfte einer Schule jeweils ihre Nachfolger ausbildeten. Auf ähnliche Weise lernen Direkteinsteiger:innen und Seiteneinsteiger:innen nach Eintritt in den Beruf von ihren Kolleg:innen und – sofern vorhanden – von ihren Mentor:innen. Die Kolleg:innen geben in der Regel Hinweise und Hilfestellungen für konkrete, unmittelbar anstehende Herausforderungen der schulischen Praxis. Professionalität, die in der Anwendung wissenschaftlichen Wissens auf den Einzelfall besteht, kann auf diese Weise nicht entstehen (Kipker & Seibt, 2019; Bellenberg et al. 2020, S. 409f.). Eine rein berufspraktische Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen führt nicht zu deren Professionalisierung (Bellenberg et al., 2020, S. 410; CHE, 2020, S. 19). Sollte es doch gelingen, so würde dies letztlich die Entwicklung der deutschen Lehrkräftebildung seit dem 19. Jahrhundert ad absurdum führen, die sich stetig in Richtung einer Akademisierung aller Lehrberufe entwickelte (Vogt & Scholz, 2020, 217f.). Seiteneinsteiger:innen und Direkteinsteiger:innen lernen unter dem Handlungsdruck der Unterrichtstätigkeit zwangsläufig nach den Mustern des *trial and error* und des *learning by doing* (Dederig, 2020, S. 97). Hinzu kommt das Lernen durch Nachahmung erfahrener Kolleg:innen. Diejenigen Strategien und Handlungsweisen, die sich in konkreten Situationen als erfolgreich erweisen, werden in ein individuelles Handlungsrepertoire übernommen. So verfestigen sich mitunter wenig reflektierte unterrichtsbezogene Überzeugungen und Handlungsmuster, die in der nachträglichen wissenschaftlichen Qualifizierung nicht ohne weiteres in Frage gestellt und reflektiert werden können (Hoffkamp & Koch, 2020).

Wird im professionstheoretischen Diskurs zur Lehrkräftebildung vom Modell der Meisterlehre gesprochen (Bellenberg et al., 2020), so wird damit ein unzureichender Modus der Professionalisierung bezeichnet, bei dem die Nachahmung und nicht die Reflexion auf Basis wissenschaftlichen Wissens im Vordergrund steht (Hockly, 2000, S. 118; Führer & Cramer, 2020; S. 753). Das Konzept der Lehre bzw. der Ausbildung eine:r Noviz:in durch eine:n Expert:in, stößt im professionstheoretischen Diskurs verbreitet auf Ablehnung. Dies betrifft in erster Linie die Gestaltung schulischer Praxisphasen während des Studiums. Die Qualität schulischer Praktika hängt in hohem Maße davon ab, inwiefern das Setting sowie die Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen eine systematische Reflexion des Beobachteten und Erlebten ermöglicht (Gröschner & Klaß, 2020, S. 633). Mentor:innen, die den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte während der Praxisphasen begleiten, kommt dabei eine große Bedeutung zu. Ihre Aufgabe besteht nicht in der Weitergabe von Erfahrungswissen und Handlungs-routinen in einem handwerklichen Sinne, sondern vielmehr darin, durch kritisches Feedback und theoretisch-konzeptionelle Hinweise Reflexionsanlässe zu schaffen (Führer & Cramer, 2020, S. 752f.).

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes spielen instruktionspsychologische Methoden des *model-based learning* wie der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz in der Lehrkräftebildung eine untergeordnete Rolle. Im Zentrum des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes steht das Lernen vom Modell (Al-Diban & Seel, 1999; Seel 2003). Auf das Beobachten des vorbildhaften Handelns eine:r Expert:in folgt die eigenständige Durchführung der Handlung unter Anleitung und Unterstützung de:r Expert:in. Dabei reflektieren die Lernenden das eigene Vorgehen vor der Folie der Expertenlösung und übertragen die beobachteten Strategien auf neue Aufgaben und Kontexte. Im Verlauf des Trainings lässt die Unterstützung nach und die Komplexität der Aufgaben nimmt zu. Hockly (2000), die den Einsatz von Modelllernen und der *Cognitive Apprenticeship*-Methode im Besonderen in der Lehrkräftebildung befürwortet, zitiert Freeman (1982)

mit der Feststellung, dass angehende Lehrkräfte zunächst grundlegende Fertigkeiten und Techniken erlernen müssen, um anschließend ihre Unterrichtspraxis reflektierend weiterzuentwickeln: „*Pre-service teachers' needs are initially for 'training', and only afterwards, once certain basic techniques and skills have been mastered, can 'development' be focused on*“ (Hockly, 2000, S. 124). Die von Hockly und Freeman postulierte Reihenfolge – erst Handlungsrouinen, dann Reflexion und Weiterentwicklung – könnte bei Direkteinsteigern und Seiteneinsteigern in den Lehrerberuf tatsächlich auf große Zustimmung treffen, schließlich stehen sie unter einem hohen täglichen Handlungsdruck. Im Direkteinstieg und Seiteneinstieg kommt es zudem mutmaßlich häufig zu Konstellationen, in denen erfahrene Lehrkräfte unqualifizierte Berufseinsteiger:innen in den Beruf einführen. Eignet sich der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz daher für die berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften ohne vollständige Ausbildung? Nicht ohne Weiteres: *Cognitive Apprenticeship* geht nur dann über reines Imitationslernen hinaus, wenn die im Ansatz enthaltenen reflexiven Elemente stark ausgeprägt sind: das Bewusstmachen eigener Wissensbestände, die Externalisierung kognitiver Prozesse (Kauffeld, 2019) u. a. durch Selbstverbalisierung, das Nachdenken über das eigene Handeln in der Interaktion mit de:r Expert:in... All dies erfordert erstens einen hohen Zeitaufwand de:r betreuenden Expert:in, was in Situationen des Lehrkräftemangels häufig nicht realisierbar ist. Zweitens basiert *Cognitive Apprenticeship* auf der Sequenzierung von Lernaufgaben mit ansteigender, dem Kompetenzniveau des Lernenden angepasster Komplexität. Sorgfältig designte Lernaufgaben mit schrittweise erhöhter Komplexität sind unter den Bedingungen des Direkt- und Seiteneinstiegs in der Regel nicht realisierbar.

Auch wenn eine gute schulische Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen eine systematische wissenschaftliche Qualifizierung nicht ersetzen kann, ist die Unterstützung durch Schulleitungen und Mentor:innen offenbar ein wichtiger Faktor für das Gelingen des Berufseinstiegs. Unter Mentoring wird in der Lehrkräftebildung eine „*dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern*“ (Führer & Cramer, 2020, S. 748f.). Dabei geht gutes Mentoring über Tipps und Hilfestellungen hinaus und bietet den Einsteiger:innen Gelegenheiten zur systematischen Reflexion von Erfahrungen der Schulpraxis (Dedering, 2020, 97f.). Bauer und Co-Autorinnen (2021) betonen die Bedeutung sozialer Unterstützung in der Schule für den Verbleib von Berufswwechsler:innen im Lehrerberuf. Schweizerische Studien zu Berufswwechsler:innen (z. B. Troesch & Bauer, 2017), aber auch angloamerikanische und australische Untersuchungen (Boyd et al., 2011; Redding & Smith, 2016) deuten darauf hin, dass die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Schulleitungen und Mentor:innen häufig gering zu sein scheint und dies einen relevanten Grund für das Ausscheiden aus dem Lehrerberuf darstellt (Dedering, 2020, S. 98; Bauer et al., 2021: 465ff.). Zur Unterstützung von Direkt- und Seiteneinsteiger:innen an deutschen Schulen durch Schulleitungen und Mentor:innen liegen bis dato keine systematischen Befunde vor (Dedering, 2020 S. 100). Umfang und Qualität von schulischen Unterstützungsleistungen für nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte dürften stark von der Situation in den Einzelschulen abhängen (Kipker & Seibt, 2019, S. 30). Bei verbreitetem Lehrkräftemangel stellt sich u. a. die Frage nach der Verfügbarkeit von Personalressourcen für Hospitationen, Mentoring etc. Neben der Frage, in welchem Umfang Quer- und Seiteneinsteiger:innen kollegiale Unterstützung zuteil wird, stellt sich die



Frage nach der Ausgestaltung dieser Unterstützung: Handelt es sich um ein systematisches Mentoring mit geplanten Lerngelegenheiten und Reflexionsanlässen oder um eine kollegiale Unterstützung beim Lernen nach dem *trial and error*-Prinzip? Die Forschung zu Praxisphasen im Lehramtsstudium zeigt, dass Praxiserfahrungen nicht per se lernförderlich sind, sondern einer Begleitung und angeleiteten Reflexion bedürfen, um lernwirksam im Sinne einer Professionalisierung zu werden (Bellenberg et al., 2020, S. 410).

Da die berufsbegleitenden Qualifizierungen für Seiteneinsteiger:innen meist in enger Anlehnung an die Inhalte der grundständigen Qualifizierung konzipiert sind, sind die Lehrangebote in der Regel wenig zielgruppenspezifisch gestaltet. Ob die Lerninhalte und Lehrformate, die erfolgreich in Studium und Vorbereitungsdienst eingesetzt werden, sich in gleicher Weise bei Seiteneinsteiger:innen bewähren, ist eine offene Frage. Zweifel sind zumindest angebracht. So berichten Hoffkamp und Koch aus dem Programm BQL zur berufsbegleitenden wissenschaftlichen Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen an der TU Dresden, dass die Gleichzeitigkeit des Erteilens von Mathematikunterricht und dem Absolvieren eines Mathematikstudiums bei den Seiteneinsteiger:innen zu Skepsis gegenüber der Notwendigkeit einer vertieften wissenschaftlichen Qualifizierung im Fach führt (Hoffkamp & Koch, 2020). Der Wunsch nach unmittelbar im Schulalltag verwertbarem Wissen ist bei den zu qualifizierenden Seiteneinsteiger:innen offenbar noch stärker ausgeprägt, als dies schon bei den Lehramtsstudierenden der Fall ist. Die Lehrenden des Programm BQL der TU Dresden gestalten die Qualifizierung daher nach Möglichkeit so, dass sie einerseits den fachlichen Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums in dem jeweiligen Fach entsprechen, zugleich aber auch dem Bedarf der Teilnehmenden an konkretem Schulbezug und praktischer Hilfestellung nachkommen (Hoffkamp & Koch, 2020).

Inwiefern Lerngelegenheiten anders wahrgenommen werden, wenn sie parallel zur Berufstätigkeit stattfinden, ist auch von Interesse, wenn man den Quereinstieg mit einer Form des Seiteneinstiegs vergleicht, bei dem die berufsbegleitende Qualifizierung im Wesentlichen die Inhalte des Referendariats umfasst. Es ist davon auszugehen, dass es selbst bei identischen Inhalten einen Unterschied macht, ob es sich beim Vorbereitungsdienst um eine schulpraktische Ausbildungsphase handelt oder ob die Qualifizierung unter dem Handlungsdruck der gleichzeitigen eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit stattfindet (Driesner & Arndt, 2020, S. 419). Viel spricht dafür, dass wissenschaftliche Reflexivität mit Blick auf die pädagogische Praxis sich nur in einem Setting erlernen lässt, das frei vom Handlungsdruck eigenständigen Unterrichts ist (Helsper, 2014). Die empirische Befundlage zu schulischen Praktika deutet darauf hin, dass praktische Erfahrungen allein nicht zu einer Professionalisierung führen, sondern dass es dazu einer angeleiteten, systematischen Reflexion der Erfahrungen bedarf (Bressler & Rotter, 2018, S. 228; Gröschner & Klaß, 2020). Jüngere Reformen der Lehrkräftebildung zielen u. a. darauf, solche Lerngelegenheiten in den Praxisphasen des Studiums zu etablieren und Reflexionsanlässe zu institutionalisieren (Völschow & Kunze, 2020). Auch der Vorbereitungsdienst wird ausdrücklich als Ausbildungsphase definiert, in der „*der Umfang des selbstständigen Unterrichts [...] den Ausbildungscharakter des Vorbereitungsdienstes nicht in Frage stellen [darf]*“ (KMK, 2012, S.3). Im *Direkteinstieg* und *Seiteneinstieg* fehlen solche Lerngelegenheiten in der Regel weitgehend.

Der dargestellte Forschungsstand zur professionellen Kompetenz spricht dafür, dass grundständig und nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte sich nicht in allen Kompetenzbereichen voneinander unterscheiden. Dies kann als Argument für die Vertretbarkeit des Einsatzes von Quer- und Seiteneinsteiger:innen herangezogen werden und die Bedeutung der traditionellen Lehrkräftebildung relativieren (Terhart, 2019). Allerdings differenzieren die vorliegenden Befunde nur unzureichend zwischen verschiedenen Spielarten alternativer Berufszugänge. Befürchtungen der Deprofessionalisierung lassen sich aufgrund der Datenlage nicht entkräften.

### **3.5 Performanz und Berufserfolg von Quer- und Seiteneinsteiger:innen**

#### *3.5.1 Unterrichtsqualität und Schüler:innenergebnisse*

Jede Kritik am Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte geht letztlich auf die Annahme zurück, dass diese Lehrkräfte ihre berufliche Funktion nicht adäquat erfüllen können und sich dies letztlich in den Lernfortschritten der Schüler:innen niederschlägt. Diese mutmaßlichen Defizite werden von den Bildungsadministrationen bewusst in Kauf genommen, um das übergeordnete Ziel der Unterrichtsabdeckung zu erreichen. *„Kompetenzansprüche an das Lehrerverhalten und Qualitätsansprüche an den Unterricht spielen allenfalls eine untergeordnete Rolle“*, so Tillmann (2020, S. 447). Terhart betont, dass der gesellschaftliche Schaden, der mutmaßlich durch den Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen entsteht, letztlich nicht identifizierbar und quantifizierbar ist (Terhart 2019). Empirisch ist der Zusammenhang von Kompetenz, professionellem Handeln und den Lernerfolgen der Schüler:innen mehrfach nachgewiesen worden (Lipowsky, 2006; Hattie, 2009; Kunter et al., 2009, S. 160; Hattie 2013; Biermann et al., 2019, S. 124; Fauth et al., 2019). Allerdings ist die Befundlage zu den Kausalitäten insgesamt noch recht dünn (Lenke et al., 2016, S. 215; Korneck, Krüger & Szogs, 2017; Terhart, 2019). Zudem ist unklar, was die Vergleichsfolie sein soll, um die Defizite des Quer- und Seiteneinsteiger:inneneinsatzes zu bestimmen. Terhart weist darauf hin, dass selbst in einem Schulsystem, in dem alle Lehrkräfte die regulär vorgesehene Ausbildung durchlaufen, wenig kompetente und wenig erfolgreiche Berufsinhaber:innen tätig sind (Terhart, 2019). In einer Situation des Lehrkräftemangels sind die Folgen des Einsatzes unvollständig qualifizierter Lehrkräfte letztlich auch gegen die Folgen von Unterrichtsausfall abzuwiegen.

Inwiefern sich der alternative Berufszugang und Qualifizierungsweg von Quer- und Seiteneinsteiger:innen auf die berufliche Performanz und den Berufserfolg der Lehrkräfte auswirkt und damit auf die Schüler:innenleistungen, ist bisher zumindest im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt Gegenstand empirischer Studien (Meißner & Ditton, 2019, S. 177; Riedl, 2019, S. 59; Driesner & Arndt, 2020, S. 426). Der Diskurs um die Auswirkungen von Quer- und Seiteneinstieg wird bislang von Annahmen und einzelnen Erfahrungsberichten geprägt. Die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) äußert 2017 großes Unverständnis für den Einsatz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte in Grundschulen und warnt vor *„unabsehbaren Folgen für den zukünftigen Bildungserfolg der Kinder“* sowie vor *„erheblichen negativen individuellen und gesellschaftlichen Folgen“* (DGfE, 2017, S. 1f.). Ditton & Eckert (2019, S. 178) teilen die Bedenken bezüglich Entprofessionalisierung und sinkender Unterrichtsqualität ebenso wie Brügelmann

und Backhaus, die beim Einsatz von Seiteneinsteiger:innen in der Grundschule Überforderungssituationen, die Anwendung überholter Unterrichtsmethoden und eine unzureichende fachliche und pädagogische Qualität des Unterrichts erwarten (2020, S. 1f.). Auch Tillmann (2020, S. 439) geht davon aus, „dass die Linderung des eingetretenen Unterrichtsausfalls zu Lasten der pädagogisch-didaktischen Qualität des Unterrichts geht, weil immer mehr Lehrkräfte ohne Ausbildung und ohne Erfahrung tätig werden.“ Die Diagnose der Verschlechterung der Unterrichtsqualität geht hier allerdings nicht auf eine empirische Erhebung zurück, sondern auf die Annahme, dass sich die Lehrkräftebildung zusammen mit beruflicher Erfahrung in gutem Unterricht niederschlägt. Diese Unterrichtsqualität wiederum wirkt sich in der Folge auf den Lernerfolg der Schüler:innen aus.

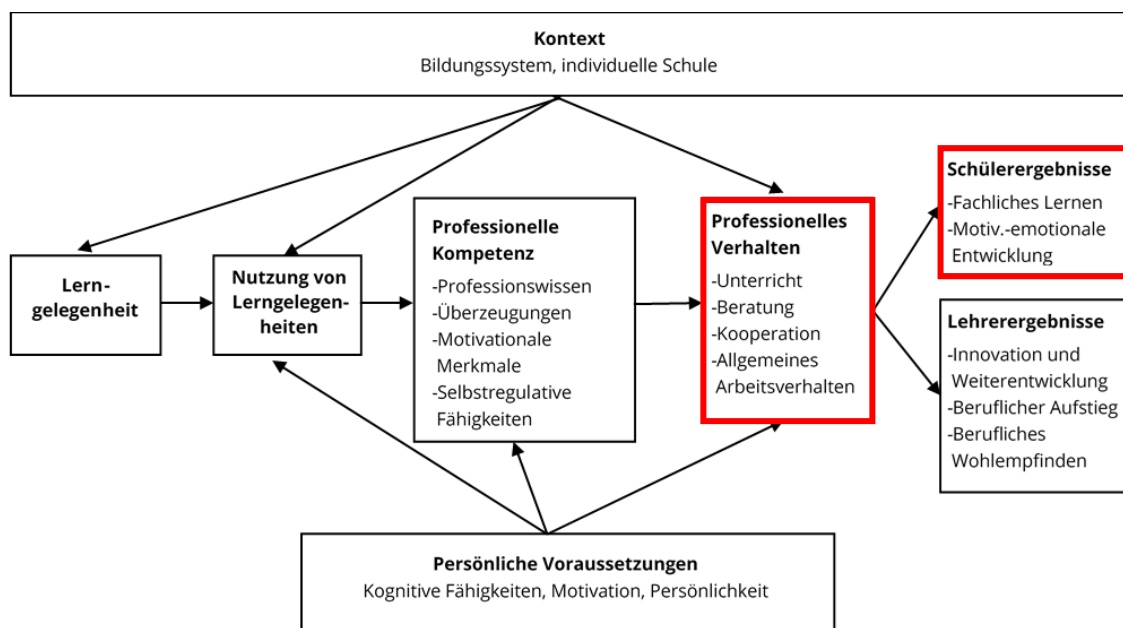


Abbildung 7: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

Die Annahme dieser Wirkungskette liegt dem Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften zugrunde (s. Abb. 7) und ist das Fundament des zeit- und kostenintensiven Systems der Lehrkräftebildung in Deutschland. Empirische Studien, in denen die berufliche Performanz grundständig und nicht grundständiger Lehrkräfte oder die Lernerfolge der von ihnen unterrichteten Schüler:innen systematisch verglichen werden, sind insbesondere für Deutschland äußerst rar (Old & Sonnenburg, 2017, S. 33). Porsch mahnt daher zur Zurückhaltung bei Kritik am Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen, da die in der Debatte benannten negativen Folgen dieser Praxis bislang nicht belegbar sind (2021, S. 216).

Aus den USA liegen mehrere Studien vor, die den Lernerfolg von Schüler:innen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte in den Blick nehmen (Old & Sonnenburg, 2017; Dederig, 2020). Aufgrund der Spezifik der einzelnen Einstellungs- und Qualifizierungsprogramme, in denen die Studien durchgeführt wurden sowie der grundsätzlichen Abweichung vom deutschen System der Lehrkräftebildung sind die Befunde allerdings nur bedingt vergleichbar und

übertragbar. Dennoch bieten die Untersuchungen empirische Anhaltspunkte. In der Mehrzahl der Studien werden bei den Schüler:innen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte schlechtere Leistungen festgestellt als bei den Schüler:innen traditionell qualifizierter Lehrkräfte (Laczko-Kerr & Berliner, 2002; Darling-Hammond et al., 2005; Boyd et al., 2011). Die festgestellten Leistungsunterschiede differieren zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern und fallen in naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Fächern besonders groß aus (Goldhaber & Brewer, 1997). Je erfahrener die nicht grundständig qualifizierten Lehrkräfte im Beruf sind, desto geringer fallen die Differenzen in den Schüler:innenleistungen im Vergleich zu den Klassen traditionell ausgebildeter Lehrkräfte aus (Miller et al., 1998; Boyd et al., 2011). Nach zwei bis drei Jahren im Lehrerberuf sind diesen Studien zufolge keine Unterschiede in den Schüler:innenleistungen mehr festzustellen (Old & Sonnenburg, 2017, S. 31). Dies legt die Vermutung nahe, dass Defizite in der Qualifizierung von Lehrkräften durch Berufserfahrung ausgeglichen werden können. Jedoch können auch Selektionsprozesse eine Erklärung sein, wonach vor allem die erfolgreichen *second-career teacher* dauerhaft im Beruf verbleiben. Wie sehr die Aussagekraft der Befunde von dem konkreten Setting abhängt, verdeutlichen die Befunde von Darling-Hammond und Co-Autor:innen. Sie stellen fest, dass sich kein Leistungsunterschied zwischen den Schüler:innen von Grundschullehrkräften mit und ohne reguläre Lehramtsausbildung mehr zeigt, wenn die nicht grundständig qualifizierten Lehrkräfte die Qualifikation nachholen und eine Prüfung ablegen (Darling-Hammond et al., 2005). Überträgt man diesen Befund auf die alternativen Berufszugänge in Deutschland, würde sich nur der Einsatz von *Direkteinsteiger:innen* negativ auf die Schüler:innenleistungen auswirken, nicht aber der von nachqualifizierten *Quer-* und *Seiteneinsteiger:innen*.

Erste Befunde aus dem deutschen Schulsystem zu den Leistungen von Schüler:innen, die von Quer- oder Seiteneinsteiger:innen unterrichtet werden, basieren auf Daten des IQB-Bildungstrends. Hoffmann und Richter analysieren Daten für die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (Hoffmann & Richter, 2016). Richter et al. untersuchen die Zusammenhänge zwischen Schüler:innenleistung und Lehrkräftequalifikation in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Richter et al. 2019) anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2018. In einer jüngst vorgelegten Studie (Ziegler et al., 2022) erfolgt eine vertiefende Analyse anhand von Daten des IQB-Bildungstrends 2012 in den Fächern Mathematik und Physik. In den Analysen werden Lehrkräfte mit „*regulärem Lehramtsstudium*“, „*fachfremd Unterrichtende*“ und „*Quereinsteiger*“ unterschieden (Hoffmann & Richter, 2016, S. 492). Dabei werden in der Kategorie „*Quereinsteiger*“ alle Lehrkräfte geführt, „*die nicht regulär auf Lehramt studiert haben*“ (Hoffmann & Richter, 2016, S. 488), gemeint sind also sowohl *Quereinsteiger:innen*, als auch *Direkt-* und *Seiteneinsteiger:innen*.

Für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zeigen sich keine Nachteile bei den Kompetenzen von Schüler:innen, die von Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in unterrichtet wurden (Richter et al. 2019; Stanat et al., 2019, S. 448). Hoffmann und Richter finden nur für das Fach Englisch, nicht aber für das Fach Deutsch negative Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften und dem Kompetenzniveau der Schüler:innen (Hoffmann & Richter, 2016, S. 504). Für Englisch zeigen sich signifikante Unterschiede in den Schüler:innenleistungen von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften – dies allerdings nur, wenn statistisch die Zusammensetzung der Klasse nach ethnischen, sozialen und leistungsbezogenen Merkmalen berücksichtigt wird (Hoffmann

& Richter, 2016). Diesen Analyseansatz verfolgen Ziegler et al. weiter, indem sie die Zusammensetzung der Klassen, in denen Lehrkräfte unterrichten, als konkurrierende Erklärungsfaktoren einbeziehen. So soll vermieden werden, dass der Einfluss der Klassenkomposition auf die Leistungen der Schüler:innen fälschlicherweise dem Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigenden zugeschrieben wird (Ziegler et al, 2022, S. 592). Die Annahme eines solchen Effektes gründet auf den vorliegenden Befunden, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen vermehrt in Schulen eingesetzt werden, die sich durch ein hohen Anteil von Schüler:innen aus sozial benachteiligten Milieus auszeichnen (Richter & Zorn, 2019; Ziegler et al., 2022, S. 601). Auch unter Kontrolle der Klassenzusammensetzung finden Ziegler et al. jedoch keine Unterschiede in der Schüler:innenleistung in Abhängigkeit von der Qualifikation (grundständig vs. alternativ) ihrer Lehrkräfte.

Auf Grundlage des theoretischen Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz, dessen Plausibilität durch zahlreiche empirische Befunde untermauert ist, sind Auswirkungen des Quer- und Seiteneinsteiger:inneneinsatzes auf die Lernleistungen der Schüler:innen zu erwarten. Diese konnten aber anhand der Daten des IQB-Bildungstrends nicht gezeigt werden. *„Warum einzelne Schritte der Wirkkette belegt werden konnten, sich jedoch im direkten Vergleich die vermuteten Unterschiede nicht zeigen, ist bisher noch unklar“*, resümieren Ziegler et al. (2022, S. 602). Wenn sich die theoretisch erwarteten Differenzen in den vorliegenden Untersuchungen nicht zeigen, stellt sich zunächst die Frage, ob die Forschungsdesigns geeignet sind, um die Fragen nach den Auswirkungen von Quer- und Seiteneinstieg adäquat zu beantworten. Die Studien auf Grundlage der Daten des IQB-Bildungstrends weisen einige Limitationen auf, die die Autor:innen selbst ausführlich diskutieren (Ziegler et al., 2022, S. 603f.). In den Analysen konnte nicht berücksichtigt werden, wie lange die betreffende Klasse von der nicht grundständig qualifizierten Lehrkraft unterrichtet wurde. Es erfolgte keine längsschnittliche Messung des Lernerfolgs der Schüler:innen während der Zeit, in der sie von einer bestimmten Lehrkraft unterrichtet wurden. Auf diese Weise ist der Leistungsstand eine:r Schüler:in nicht eindeutig einer Lehrkraft zuzuordnen.

Einschränkend wird zudem angeführt, dass die Unterscheidung in Lehrkräfte mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium unterkomplex ist. Unterschiede zwischen den Schüler:innen von *Quereinsteiger:innen* und *Seiteneinsteiger:innen* können auf diese Weise nicht ermittelt werden. Ziegler et al. bezweifeln allerdings den Mehrwert dieser Unterscheidung für den Erkenntnisgewinn. Dabei beziehen sie sich auf die Einschätzung von Melzer et al. (2014), dass sich Quereinstieg und Seiteneinstieg trotz der formalen Unterschiede nicht zwingend in Art und Umfang der Qualifizierung unterscheiden (siehe auch Publikation 2). In der Tat gibt eine Unterteilung nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte in *Quereinsteiger:innen* und *Seiteneinsteiger:innen* nicht verlässlich Aufschluss über den Qualifizierungsumfang auf dem Weg in den Lehrerberuf. Das bedeutet allerdings nicht, dass eine differenzierte Betrachtung der Gruppe der Quer- und Seiteneinsteiger:innen verzichtbar ist. Die Ausgestaltungen alternativer Berufszugänge unterscheiden sich im Einzelnen so stark und die Gruppe der Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium ist in sich so heterogen, dass keine einheitlichen Befunde zu den Auswirkungen ihres Einsatzes zu erwarten sind. Zur Veranschaulichung: in den Studien mit den Daten des IQB-Bildungstrends werden sowohl *Direkteinsteiger:innen* ohne jegliche lehramtsspezifische Vorqualifikation als „Quer- und Seiteneinsteiger“ verstanden, als auch Absol-

vent:innen eines *Qualifizierten Quereinstiegs*, die vor dem Beginn des regulären Vorbereitungsdienstes die pädagogischen Inhalte des Lehramtsstudium in einem Universitären Programm nachgeholt haben. Dass sich diese beiden Gruppen von Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium in ihrer Kompetenz, Performanz und Auswirkung auf die Schüler:innenleistungen unterscheiden, ist durchaus zu erwarten.

Differenziert wurde in den o. g. Studien zudem nicht danach, wie lange die Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss bereits im Beruf tätig sind. Diese Unterscheidung ist jedoch von Interesse, wenn man die Performanz der Lehrkräfte nicht nur beim Berufseinstieg oder ggf. nach Abschluss berufsbegleitender Qualifizierungen beurteilen möchte, sondern auch im weiteren Berufsverlauf. Bei Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die lange im Beruf verbleiben, kann von einer gewissen Berufsbewährung und einem Mindestmaß an professioneller Kompetenz ausgegangen werden, ohne dass dies zwingend mit einer guten Unterrichtsqualität einhergehen muss. Inwieweit diese Kompetenz auf eine Professionalisierung im Beruf zurückzuführen ist und inwieweit Ausleseprozesse eine Rolle spielen, indem erfolglose Quer- und Seiteneinsteiger:innen den Beruf wieder verlassen, ist unklar.

Die Frage des berufsbiographischen Zeitpunkts eines Vergleichs der Kompetenz von grundständig und nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften ist daher von großer Relevanz. Beispielsweise dürfte die Bewertung der Performanz von Seiteneinsteiger:innen im sächsischem Modell stark davon abhängen, ob die Erhebung zu Beginn der Berufstätigkeit durchgeführt wird, oder am Ende aller berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen, die mitunter erst nach mehreren Jahren Berufstätigkeit beginnen und je nach individuellen Voraussetzungen mehrere Jahre andauern. Da auch bei grundständig qualifizierten Lehrkräften der Prozess der Professionalisierung nicht mit Ende der Erstausbildung abgeschlossen ist (Rzejak & Lipowsky, 2020), wäre ein Vergleich traditionell und alternativ qualifizierter Novizen besonders aufschlussreich.

### 3.5.2 Berufliche Zufriedenheit und Berufsverbleib

Berufliche Performanz und Berufserfolg von Lehrkräften lassen sich nicht ausschließlich an Unterrichtsqualität und Schüler:innenleistungen festmachen. Meißner & Ditton (2019: S. 179) benennen neben Unterrichtsqualität und Lernerfolgen der Schüler:innen auch die Mitwirkung an der schulischen Entwicklung und die weitere berufliche Karriere als wichtige Kriterien, die einem Vergleich von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften zugrunde gelegt werden können. Dederling (2020, S. 100f.) wirft die Frage auf, inwiefern sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen „*im Bereich der Unterrichts-, Organisations- und/oder Personalentwicklung engagieren und damit den Qualitätsentwicklungsprozess ihrer Schule [...] bereichern.*“ Das Modell der professionellen Kompetenz von Kunter et al. benennt als Konsequenz professioneller Kompetenz nicht nur „*Schülerergebnisse*“, sondern auch „*Lehrerergebnisse*“ (s. Abb. 8) und führt darunter Innovation, beruflichen Aufstieg und berufliches Wohlbefinden an. Letztlich wäre hier auch der Verbleib im Beruf als Erfolgskriterium des Quer- und Seiteneinstiegs zu ergänzen.

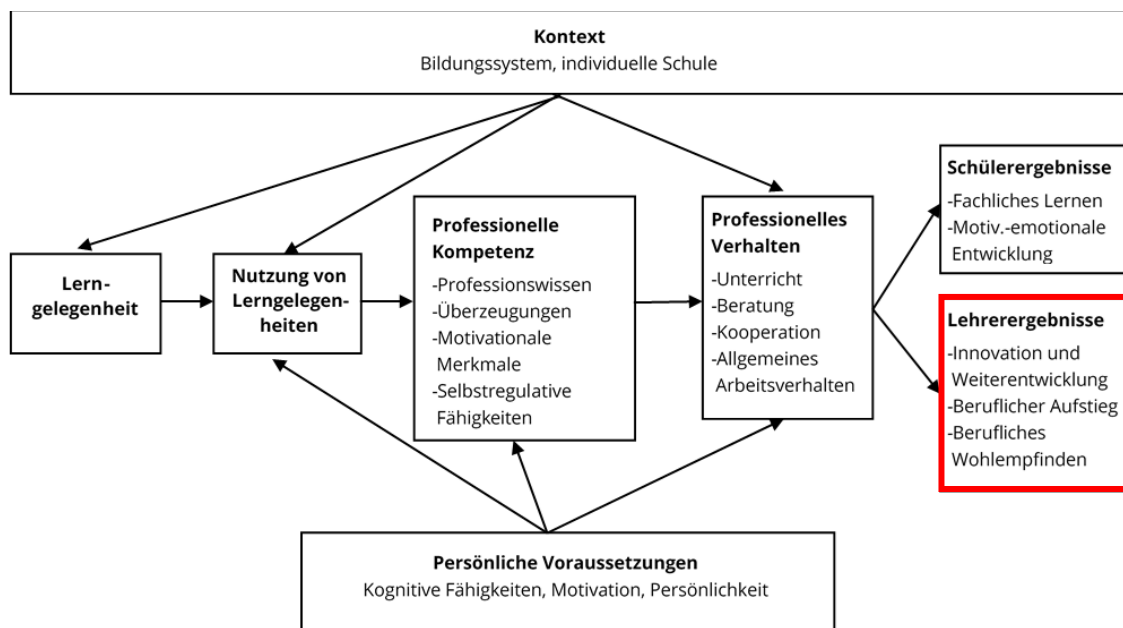


Abbildung 8: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz

Bezüglich des beruflichen Wohlbefindens von Quer- und Seiteneinsteiger:innen liegen nicht viele empirische Befunde vor. Lucksnat et al. (2022, S. 9f.) berichten, dass sich hinsichtlich der berichteten emotionalen Erschöpfung keine Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium zeigen. Die Aussagekraft dieses Befundes schränken sie allerdings ein, indem sie auf mögliche Selektionseffekte verweisen: da die Stichprobe überwiegend aus berufserfahrenen Lehrkräften besteht, wurden vor allem solche Lehrkräfte befragt, die den Einstieg in den Lehrerberuf erfolgreich gemeistert haben. Dieselbe Einschränkung gilt für den Befund von Gehrman (2022, S. 91) aus einer sächsischen Lehrkräftebefragung, wonach Seiteneinsteiger:innen häufiger als grundständig ausgebildete Lehrkräfte angeben, sie würden sich wieder für den Lehrerberuf entscheiden (2022, S. 91). Die Zufriedenheit mit der Berufswahl ist auch bei den Seiteneinsteiger:innen groß, die an der berufsbegleitenden Qualifizierung der TU Dresden teilnehmen (ebd.). Allerdings sind auch hier Selektionseffekte wahrscheinlich: Die Initiative für den Beginn der universitären Qualifizierung geht von den Lehrkräften aus, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits seit einiger Zeit im Schuldienst befinden. Vermutlich entscheiden sich nur jene Seiteneinsteiger:innen für das äußerst arbeitsaufwändige BQL-Programm, die in ihrer Tätigkeit nicht überfordert sind und aufgrund erster Erfahrungen im Schuldienst eine längerfristige persönliche Perspektive im Lehrerberuf sehen.

Inwiefern Lehrkräfte, die über alternative Wege in den Lehrerberuf gelangten, dauerhaft im Schuldienst verbleiben, lässt sich in Deutschland auf Grundlage öffentlich zugänglicher Daten nicht beantworten. Auch international ist die empirische Datenlage unzureichend (Bauer et al., 2021, S. 465; Richter et al. 2022, S. 4). In Befragungsstudien wird auf die Erhebung der Bleibeabsicht zurückgegriffen. Lucksnat et al. (2002) finden diesbezüglich keine Unterschiede in der Bleibeabsicht von Lehrkräften mit und ohne Lehramtsstudium. Bauer et al. (2022, S. 465) argumentieren, dass für Lehrkräfte im Zweitberuf einerseits eine hohe Bleibeabsicht zu erwarten ist, da diese mit dem Alter und der instrinsischen Motivation steigt. Andererseits haben *second career teacher* ihre berufliche Flexibilität bereits nachgewiesen und haben im Gegensatz

zu Lehrkräften im Erstberuf möglicherweise die Option, in den Vorberuf zurückzukehren. Richter et al. schreiben nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften nach Sichtung der internationalen Forschungsliteratur ein höheres Risiko zu, den Beruf vorzeitig zu verlassen (2022, S.4). In einer qualitativen Interviewstudie mit Schweizer Lehrkräften im Zweitberuf identifizieren Bauer et al. drei Gruppen von Gründen, den Lehrerberuf wieder zu verlassen: den Wunsch, neue berufliche Herausforderungen anzunehmen, die hohe Arbeitsbelastung im Schuldienst sowie das Fehlen von sozialer Unterstützung durch Kolleg:innen und Schulleitungen (Bauer et al, 2022, S. 469). Auch Richter et al. (2022) betonen die besondere Bedeutung sozialer Unterstützung im Berufseinstieg. Sie untersuchen Seiteneinsteiger:innen im ersten Berufsjahr und finden, dass sowohl soziale Unterstützung durch Kolleg:innen und Schulleitung zur Berufszufriedenheit und Bleibeabsicht beiträgt, als auch eine hohe Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion.

Dass eine intensive Unterstützung von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften im Berufseinstieg von großer Bedeutung für die Berufszufriedenheit und den Berufsverbleib dieser Lehrkräfte ist, überrascht nicht. Auch darüber, von welcher Art der Unterstützung die Quer- und Seiteneinsteiger:innen am stärksten profitieren, liegen erste Befunde vor (Bauer et al., 2021). Die Realisierung solcher Unterstützungsangebote in der schulischen Praxis steht vor dem Hintergrund des stellenweise dramatischen Lehrkräftemangels in Deutschland allerdings in Konkurrenz zu dem vorherrschenden Ziel der Unterrichtsabdeckung. Vor allem Maßnahmen wie kollegiales Mentoring, gegenseitiges Hospitieren oder Unterrichten in Teams binden Personalressourcen, die bei einer angespannten Personalsituation in den Schulen häufig nicht umgesetzt werden können. Systematische Erhebungen zur Gestaltung des Berufseinstiegs von Seiteneinsteiger:innen durch die Einzelschulen liegen bislang nicht vor.





## 4 Fazit, Perspektiven und Desiderata

### 4.1 Bewertung des Einsatzes von Quer- und Seiteneinsteiger:innen

Die dargestellte empirische Forschungslage zu den im Modell von Kunter et al. dargestellten Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz ist in Bezug auf alternativ qualifizierte Lehrkräfte alles in allem bruchstückhaft und inkonsistent. Es gibt durchaus theoretische Argumente und empirische Indizien für die Erwartung geringerer Kompetenz und beruflicher Performanz nicht grundständig qualifizierter Lehrpersonen. Ebenso liegen allerdings Studien vor, die keine Differenzen zwischen grundständig ausgebildeten und alternativ qualifizierten Lehrkräften zeigen. Angesichts der großen Heterogenität alternativer Berufszugänge hinsichtlich Umfang, Inhalt und Zeitpunkt von Qualifikationsmaßnahmen sowie der Gestaltung des Berufseinstiegs, ist eine empirisch fundierte Bewertung des Einsatzes von Quer- und Seiteneinsteiger:innen bislang nicht möglich. Die vorliegenden Studien unterscheiden sich zudem erheblich darin, in welchem Stadium des Berufszuganges die Erhebungen stattfinden und die Vergleiche zur grundständigen Lehrkräftebildung ansetzen. Die Spanne reicht von Erhebungen der Ausgangsmerkmale und Lernvoraussetzungen zu Beginn eines *Qualifizierten Quereinstiegs* bis zum Vergleich berufserfahrener Lehrkräfte mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium. Pauschale Aussagen, die für *Direkteinstieg*, *Seiteneinstieg*, *Quereinstieg* und *Qualifizierten Quereinstieg* gleichermaßen gültig sind, sind ohnehin nicht zu erwarten.

Recht einheitlich sind die Befunde allerdings dahingehend, dass die Personen, die einen Berufswechsel bzw. einen nicht grundständigen Weg ins Lehramt wählen, im Durchschnitt nicht über ungünstigere persönliche Voraussetzungen verfügen als regulär qualifizierte Lehrkräfte. Unterschieden in Alter, Berufserfahrung und Vorbildung stehen Ähnlichkeiten z. B. bei den Berufswahlmotiven gegenüber. Ob sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen in ihrem beruflichen Handeln systematisch von regulär qualifizierten Lehrkräften unterscheiden, lässt sich nur für jeweils konkrete Varianten des nicht grundständigen Berufszugangs beantworten. Die nötigen empirischen Studien dafür liegen bislang erst in Ansätzen vor.

Trotz des defizitären Forschungsstandes finden sich in der Literatur vorsichtige (Zwischen-)Fazits zum Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Deutschland. Ziegler et al. (2022, S. 605) leiten aus einem Vergleich von Lehrkräften mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium ab, dass „*man die Tatsache, dass aktuell viele Quer- und Seiteneinsteigende in den Schuldienst eintreten, eventuell mit mehr Gelassenheit hinnehmen und die bisherigen fachlichen Ergänzungen in der Ausbildung im Quer- und Seiteneinstieg als durchaus wirksam einschätzen [kann].*“ Diese Folgerung erscheint, gerade was die Einschätzung der Qualifizierungsprogramme des Quer- und Seiteneinstiegs betrifft, zu weitgehend. Ziegler et al. analysieren Daten des IQB-Bildungstrends 2012. Der Berufszugang der untersuchten Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium lag zu diesem Zeitpunkt meist schon mehrere Jahre zurück. Wenn die Autor:innen auf dieser Datengrundlage eine optimistische Sicht auf die aktuellen Quer- und Seiteneinstiegsprogramme ableiten, tun sie das auf der Grundlage einer deutlich anderen Gesamtsituation auf dem Lehrerbearbeitungs- und Arbeitsmarkt und ohne die Kenntnis der konkreten Zugangswege der untersuchten Quer- und Seiteneinsteiger:innen in den 2000er Jahren und früher. Zudem gilt für die Befunde von Ziegler et al., was Lucksnat et al. für ihre Analysen der IQB-Daten von 2019 anmerken: wenn berufserfahrene Lehrkräfte untersucht werden, sind Selektionseffekte wahrscheinlich, da Quer- und

Seiteneinsteiger:innen mit geringer Kompetenz und ausbleibendem Berufserfolg den Schuldienst womöglich bereits wieder verlassen haben. Dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen nach einer längeren Lehrtätigkeit keine Defizite gegenüber regulär qualifizierten Lehrkräften aufweisen, kann auf effektive Qualifizierungsmaßnahmen zurückgehen. Ebenso plausibel ist allerdings eine Erklärung durch *learning on the job* sowie durch eine „natürliche Auslese“ auf dem Rücken der Schüler:innen.

Porsch (2021) hält Kritiker:innen des Quer- und Seiteneinstiegs wie der Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE (2017) oder der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF, 2018) vor, ihre Bedenken gegenüber der Praxis des Quer- und Seiteneinstiegs seien nicht empirisch belegbar, ihre Plausibilität daher zweifelhaft. Allerdings betont Porsch auch, dass die Befundlage nicht ausreicht, um Bedenken gegenüber den alternativen Berufszugängen zu zerstreuen, auch wenn sie selbst Hinweise erkennt, *„dass professionelles Handeln im Unterricht bei Lehrkräften mit unterschiedlichen formalen Voraussetzungen gelingen kann“* (Porsch, 2021, S. 215). Dass professionspolitische Aussagen zu möglichen negativen Auswirkungen alternativer Berufszugänge empirisch belegt sein müssen, selbst wenn die formulierten Befürchtungen theoretisch gut begründbar sind, ist zu bezweifeln. Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass ein Urteil über die Konsequenzen der aktuellen Praxis zur Deckung des Lehrkräftebedarfs weiterer Forschung bedarf.

Um die Legitimität dieser Praxis zu bewerten, sind deren Folgen zudem mit den Folgen von Lehrkräftemangel und Unterrichtsausfall abzuwägen. Hier besteht weitgehend Einigkeit, dass auf Dauer nicht auf Alternativen zur traditionellen grundständigen Lehrkräftebildung verzichtet werden kann - angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels, aber auch in Anbetracht der Tatsache, dass solche Engpässe bei der Bedarfsdeckung sowohl zyklisch wiederkehren, als auch in schulform-, fächer- oder regionalspezifischer Form dauerhaft auftreten (siehe Publikation 1; Ditton & Eckert, 2019, S. 178; Terhart 2019; Tillmann, 2020, S. 448; Rackles, 2020, S. 46). Dass angesichts der Bedarfslage viel dafür spricht, alternative Wege in den Lehrerberuf dauerhaft zu institutionalisieren, wurde bereits in Publikation 1 dieser Dissertation (Weber et al. 2016) festgestellt. Betont wird darin auch, dass in diesem Falle die Gleichwertigkeit der alternativen Wege mit der grundständigen Lehrkräftebildung sichergestellt werden muss. Ad hoc-Programme und „Sondermaßnahmen“ (KMK, 2013) unter Auslassung großer Teile der grundständigen Ausbildung sind nur für eine begrenzte Zeit in einer akuten Mangelsituation vertretbar. Auf lange Sicht sind nicht grundständige Berufszugänge nur dann legitim, wenn sie dieselben Standards erfüllen, die für die grundständige Lehrkräftebildung gelten. Gleichwertigkeit muss jedoch nicht bedeuten, dass identische Lerngelegenheiten angeboten werden. Vielmehr liegt es nahe, auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der Berufswechsler:innen einzugehen und Vorerfahrungen und Kompetenzen aus Vorberufen nach Möglichkeit konstruktiv nutzbar zu machen. Diese Einschätzung teilen mittlerweile viele Autor:innen in der aktuellen Debatte (GFD, 2018; CHE, 2019; Terhart, 2019; Riedl, 2019; Tillmann, 2020; Rackles, 2020). Terhart argumentiert wie folgt: *„Aufgrund der historischen Konstanz des Problems muss man den Quer- und Seiteneinstieg zum festen Bestandteil der Debatte um Lehrerberuf und Lehrerbildung machen. Der Seiten- und Quereinstieg ist keine Anomalität, kein Skandal – er muss als Normalität verstanden werden, schon deshalb, weil er immer eine Realität war. [...] Den Seiteneinsteiger, die Seiteneinsteigerin als Normalfall zu begreifen – das bedeutet auch, bestimmte Mindestvoraussetzungen zu definieren“* (Terhart 2019). Tillmann fordert dauerhafte Qualifizierungsstrukturen,

die den Seiteneinstieg zu „*eine[r] von zwei ‚normalen‘ Formen der Lehrerbildung*“ (2020, S. 449) machen. Diese Strukturen müssen dann allerdings das Erreichen eines vergleichbaren Niveaus der Professionalität gewährleisten. Die Autor:innen des Monitor Lehrerbildung formulieren ähnliche Forderungen und sprechen von einer „*geordnete[n] Flexibilisierung der Zugangswege*“ anstelle von „*alle Jahre wiederkehrende[n] ad-hoc-Maßnahmen*“ sowie vom Fehlen bundesweiter Standards für Quer- und Seiteneinstieg (CHE, 2019, S. 13f.).

Letzteren Aspekt greifen Driesner und Arndt auf und bestätigen, dass sich die aktuell praktizierten Sondermaßnahmen nicht an „*konsensualen Standards*“ orientieren und dass dies ein Hindernis für die Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung von Lehramtsabschlüssen darstellt (Driesner und Arndt, 2022, S. 426). Dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen nur in dem Bundesland beschäftigt werden können, das die jeweilige Sondermaßnahme aufgelegt hat, gilt allerdings nur für jene Einstiegsvarianten, die nicht zu einem regulären formalen Lehramtsabschluss führen. Quereinsteiger:innen schließen den Vorbereitungsdienst mit dem zweiten Staatsexamen ab und sind anschließend formal nicht von regulär qualifizierten Lehrkräften zu unterscheiden. Dasselbe gilt für Seiteneinsteiger:innen in der sächsischen Variante, wenn sie nach Absolvieren aller universitären und schulpraktischen Qualifikationen das zweite Staatsexamen erworben haben.

Wenn sich, wie in der sächsischen Variante des Seiteneinstiegs (Barany et al., 2020), die Qualifizierung der Seiteneinsteiger:innen an einer strikten Äquivalenz mit der grundständigen Ausbildung orientiert, ist die Zielgruppenspezifität relativ gering ausgeprägt. Dies trifft auch generell für den Quereinstieg zu, bei dem Absolvent:innen von Fachstudiengängen in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden, ohne dass dort auf das Fehlen fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studien oder auf die Vorerfahrungen und Kompetenzen der Quereinsteiger:innen systematisch eingegangen wird (Driesner & Arndt, 2020, S. 442). Eine zielgruppenspezifische, bedarfsorientierte Gestaltung der Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen erscheint jedoch angebracht, um eine Auseinandersetzung mit den berufsbiographischen Hintergründen und Erfahrungen dieser Personen zu gewährleisten (Leonhardt, 2020, S. 11) und so deren individuelle Potenziale zu fördern und für den Lehrerberuf nutzbar zu machen (GFD, 2018). Tellisch regt sogar eine Individualisierung der Qualifikation anstelle eines pauschalen Programms an. Basierend auf pädagogischer Diagnostik sollten individuelle Studienpläne erstellt werden, die gezielt auf die diagnostizierten Qualifikationsbedürfnisse abgestimmt sind (Tellisch, 2020, S. 75f.). Hoffkamp und Koch (2020) weisen in Übereinstimmung mit Publikation 3 dieser Dissertation darauf hin, dass berufsbegleitende Nachqualifizierungen dem besonderen Umstand Rechnung tragen müssen, dass die Teilnehmenden parallel zum Qualifizierungsprogramm unter dem Druck der Bewältigung des pädagogischen Alltags stehen und konkrete praktische Fragestellungen in die Lehrveranstaltungen tragen.

Wird im bildungspolitischen Diskurs die Frage verhandelt, inwiefern der Einsatz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte legitim und vertretbar ist, sollte sorgfältig unterschieden werden zwischen der Bewertung aktueller Notmaßnahmen zur Rekrutierung von Lehrpersonal und der Frage nach der dauerhaften Etablierung alternativer Wege ins Lehramt. Die gegenwärtigen Maßnahmen zur schnellen Lehrkräftegewinnung sind womöglich unvermeidbar, um

die Unterrichtsversorgung zu sichern. Es kann letztlich nur auf pragmatische Weise darum gehen, diese Notmaßnahmen bestmöglich zu gestalten. Dabei steht man stets vor einem Dilemma: Jede Maßnahme, die die Qualifizierung der neuen Lehrkräfte potentiell verbessert, führt dazu, dass der Beitrag zur Unterrichtsversorgung später oder in geringerem Umfang erfolgt. Je umfangreicher die Qualifizierung vor Berufseinstieg ausfällt, desto mehr Zeit vergeht, bis ein Beitrag zur Unterrichtsversorgung erfolgen kann. Je umfangreicher eine berufsbegleitende Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen ausfällt, desto geringer ist das Unterrichtsdefizit in dieser Qualifizierungsphase. Je aufwändiger die Betreuung und Unterstützung von Seiteneinsteiger:innen durch Kolleg:innen, desto weniger Unterrichtsstunden können diese Kolleg:innen übernehmen.

Auch wenn Studien zum Berufseinstieg unvollständig qualifizierter Lehrkräfte bislang kaum vorliegen, scheint offenkundig, dass der Unterstützung dieser Personen in den ersten Monaten im Beruf eine große Bedeutung für das Gelingen des Einstiegs zukommt. Bereits für regulär qualifizierte Lehramtsabsolvent:innen stellt der Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit eine enorme Herausforderung dar, kann doch die volle Komplexität der beruflichen Anforderungen in Studium und Vorbereitungsdienst nicht abgebildet werden (Keller-Schneider & Hericks, 2020). Berufseinsteiger:innen werden daher vielerorts mit Beratungs- und Fortbildungsangeboten unterstützt, die Berufseinstiegsphase als dritte Phase der Lehrkräftebildung gestaltet. *Direkteinsteiger:innen* und *Seiteneinsteiger:innen*, die vor dem Berufseinstieg allenfalls eine geringfügige Qualifizierung erhalten, benötigen umso mehr eine systematische Unterstützung bei der Erfüllung ihrer Aufgaben im Schulalltag.

Inwiefern Seiteneinsteiger:innen die von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ausgestalteten Programme der Berufseinstiegsphase wahrnehmen, und inwiefern diese Angebote die Unterstützungsbedürfnisse dieser Lehrkräfte erfüllen, ist bislang nicht bekannt. Viel spricht dafür, auf Basis entsprechender Befunde bedarfsorientierte Unterstützungssysteme für Seiteneinsteiger:innen zu etablieren, die diesen eine erfolgreiche Bewältigung der Kernaufgaben des Schulalltags ermöglichen. Idealerweise bestehen diese Unterstützungsangebote nicht aus der Weitergabe von Handlungsrezepten, sondern enthalten reflexive Elemente, die eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrkräfte begünstigen – z. B. mit dem Ansatz des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes (Seel 2003). Dass die Lerngelegenheiten solcher handlungspraktischen Unterstützungssysteme zusammen mit den folgenden berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahmen ein kohärentes Ausbildungsprogramm ergeben sollen, ist eine zusätzliche Herausforderung.

## **4.2 Perspektiven für dauerhafte alternative Zugangswege**

Zur konkreten Gestaltung dauerhafter Alternativen zur grundständigen Lehrkräftebildung werden verschiedenen Vorschläge und Forderungen vorgebracht. Am deutlichsten ausgeführt ist der Vorschlag von Tillmann (2020), der die Umsetzung professioneller Standards mit den pragmatischen Notwendigkeiten einer schnellen Verfügbarkeit für den Schuldienst sowie der finanziellen Absicherung der Teilnehmenden während der Qualifizierungsphase verbindet (2020, S. 450). Der *Qualifizierte Quereinstieg* weist im Qualifizierungsumfang zwar die geringsten Abweichungen von der regulären Lehrkräftebildung auf, benötigt daher aber auch eine

relativ lange Vorlaufzeit bis er zur Unterrichtsabdeckung beitragen kann. Die lange Qualifizierungsdauer stellt für Berufswechslers:innen ein Hindernis dar, da für diese Personen aufgrund ihrer berufs- und familienbiographischen Situation mehrere Jahre ohne auskömmliches Einkommen häufig nicht realisierbar sind. Bei aller Wichtigkeit eines schnellen Berufseinstiegs hält Tillmann an der Bedingung fest, dass eine Aufnahme der Unterrichtstätigkeit erst nach dem Erwerb pädagogischer und (fach-)didaktischer Grundlagen stattfinden darf (2020, S. 450). Einem *Seiteneinstieg* mit sofortiger Aufnahme der Unterrichtstätigkeit und paralleler Nachqualifizierung, wie sie in vielen Bundesländern praktiziert wird, erteilt er damit als dauerhafter Lösung eine Absage. Dies widerspricht der Position des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), das das sächsische Modell der berufsbegleitenden Qualifizierung für zukunftssträftig erachtet, sofern das berufsbegleitende Weiterbildungsstudium um theoretische bildungswissenschaftliche Studienanteile ergänzt wird (CHE, 2019, S. 19).

Tillmann schlägt einen dreijährigen Bildungsgang vor, der *„die Seiteneinsteiger:innen nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch-didaktisch auf etwa dem gleichen Niveau wie ihre grundständig ausgebildeten Kolleg:innen qualifiziert“* (2020, 450). Die Einsteiger:innen absolvieren zunächst ein 4-semestriges Masterstudium, in dem sie eine pädagogisch-didaktische Qualifizierung erfahren und ggf. die fachliche Qualifizierung in einem zweiten Unterrichtsfach nachholen. Währenddessen sind sie bereits als Aushilfslehrkraft im Schuldienst angestellt. Im ersten Studienjahr übernehmen die Einsteiger:innen unterstützende pädagogische Aufgaben, erst im zweiten Jahr übernehmen sie Unterrichtstätigkeiten. Nach Abschluss des Masterstudienganges folgt ein berufsbegleitender Vorbereitungsdienst, der wegen der pädagogischen Vorerfahrungen auf 12 Monate verkürzt werden kann. Die geschilderte Konstruktion ermöglicht die Qualifizierung vollumfänglich qualifizierter Lehrkräfte innerhalb von drei Jahren. Durch eine Anpassung der Studienkapazitäten an aktuelle Mangelsituationen in einzelnen Fächern und Schulformen verschafft das skizzierte Vorgehen eine *„höhere bildungsplanerische Flexibilität“* (2020, 251) im Vergleich zur grundständigen Lehrkräftebildung. In dem Begriffsrahmen, der in den Publikationen dieser Dissertation vorgeschlagen wurde, ist das Tillmann'sche Modell am treffendsten als *Qualifizierter Seiteneinstieg* zu bezeichnen, da das Modell die sofortige Einstellung in den Schuldienst und die berufsbegleitende Qualifizierung umfasst, aber auch den vorgeschalteten Erwerb der pädagogisch-didaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums. Zudem ist der Ausbildungscharakter der ersten Zeit im Beruf sichergestellt und der Fokus liegt nicht von Anfang an auf der Unterrichtsversorgung. Der Vorschlag von Tillmann greift sowohl den unbestreitbaren Bedarf an institutionalisierten nicht grundständigen Wegen in den Lehrerberuf, als auch zentrale Kritikpunkte und Bedenken gegenüber dem Einsatz alternativ qualifizierter Lehrkräfte auf (Qualifizierung vor Beginn der Unterrichtstätigkeit, Nachholen didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte) und zeigt damit einen gangbaren Weg auf. Die Gewerkschaft GEW hält das Modell für geeignet (Freiling, 2020, S. 436) und auch der vehementen Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (z. B. Bressler & Rotter, 2018) wird mit dem Vorschlag entsprochen, ohne dadurch das bildungsplanerische Bedürfnis nach Flexibilität in der Bedarfsdeckung aus den Augen zu verlieren.

Einen weiteren Ansatzpunkt, um Berufswechslers:innen trotz hoher Professionalitätsanforderungen mit geringem zeitlichen Vorlauf für den Schuldienst zu gewinnen, stellt der Verzicht auf das in Deutschland obligatorische zweite Unterrichtsfach dar (Matysiak, 2019, S. 107; Rackles, 2020, S. 45). Bei vielen Quer- und Seiteneinsteiger:innen ist aus dem absolvierten Fachstudium

nur ein Unterrichtsfach ableitbar, so dass weitere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien notwendig sind, um ein zweites Unterrichtsfach zu erlangen. Die Autor:innen des Monitor Lehrerbildung fordern den Verzicht auf die Anforderung, zwei Unterrichtsfächer nachzuweisen, die sie als „nicht nachvollziehbare Hürde“ (CHE, 2019, S. 13) bezeichnen.

### 4.3 Forschungsdesiderata

Für eine evidenzbasierte Konzeption und Implementierung dauerhafter, nicht grundständiger aber gleichwertiger Formen der Lehrkräftebildung ist weitere Forschung unerlässlich. Viel spricht dafür, die gegenwärtig in Deutschland verfolgte Einstellungs- und Qualifizierungspraxis systematisch zu untersuchen. Nur so sind differenzierte Erkenntnisse zu den Auswirkungen verschiedener alternativer Qualifizierungswege auf die professionelle Kompetenz und Performanz von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften sowie auf die Lernerfolge der von ihnen unterrichteten Schüler:innen zu erlangen. Die meisten für Deutschland vorliegenden Studien unterscheiden entweder nicht zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium oder sie untersuchen Quereinsteiger:innen, in der Regel während der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme. Seiteneinsteiger:innen und Direkteinsteiger:innen, die in ihrem Werdegang tendenziell am stärksten von der traditionellen Lehrkräftebildung abweichen, werden bislang so gut wie gar nicht untersucht. Dies liegt auch daran, dass sich für diese Personengruppe der Feldzugang am schwierigsten gestaltet.

Die detaillierte Analyse und Kategorisierung der verschiedenen Zugangswege und Qualifikationsmaßnahmen ist in diesem Zusammenhang kein Selbstzweck. Vielmehr zeigt der geschilderte Forschungsstand, dass einheitliche Befunde für die heterogene Gruppe der Quer- und Seiteneinsteiger:innen, *second-career teacher* und Berufswechsler:innen nicht zu erwarten ist. Eine pauschale Unterscheidung von traditionell vs. nicht traditionell, grundständig vs. nicht grundständig oder *first career teachers* vs. *second career teachers* reicht offenkundig nicht aus. Aufschlussreiche Befunde sind nur zu erreichen, wenn die genauen Gegebenheiten alternativer Berufszugänge berücksichtigt werden. Es gilt, differenziert zu untersuchen, welche Gestaltungsmerkmale alternativer Wege sich auf welche Weise auf den Professionalisierungsprozess und das erreichte Professionalitätsniveau auswirken. Dazu ist es erforderlich, die Effekte von Qualifizierungsumfang, Qualifizierungsinhalten, der Reihenfolge von Qualifizierungselementen und der Rahmenbedingungen der (Nach-) Qualifizierung zu identifizieren. Zudem ist zu untersuchen, wie sich die Eingangsmerkmale von Quer- und Seiteneinsteiger:innen – Vorwissen, Vorerfahrungen, biographische gewachsene Überzeugungen – auf den Professionalisierungsprozess auswirken. Dies setzt eine Messung der professionellen Kompetenzen voraus, z. B. entlang der Kompetenzfacetten des COACTIC-Modells (Kunter et al., 2009). Um die Professionalisierungsprozesse von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu verstehen und diese mit grundständig qualifizierten Lehrkräften zu vergleichen, werden Längsschnittstudien benötigt. Nur so lässt sich eine Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene messen, um die Wirkungen einzelner Qualifizierungselemente zu identifizieren. Von Vorteil wären hierbei Studien, die über ein einzelnes Bundesland hinausgehen und so die Varianz unterschiedlicher nicht grundständiger Wege in den Lehrerberuf, und damit die Reichweite der Befunde, deutlich erhöhen. Das in der öffentlichen Debatte mitunter vorgebrachte Argument, Berufswechsler:innen stellen durch ihre beruflichen Vorerfahrungen und Kompetenzen aus anderen Berufsfeldern eine

Bereicherung für die Schulen dar, stützt sich bisher nicht auf empirische Befunde. Eine wichtige Forschungsfrage lautet daher, unter welchen Bedingungen berufliche Vorerfahrungen und Kompetenzen aus Vorberufen für die Tätigkeit als Lehrkraft fruchtbar gemacht werden können und inwiefern diese Erfahrungen und Kompetenzen Elemente der Lehrkräftebildung kompensieren können oder inwiefern sie im Gegenteil einer Professionalisierung im Wege stehen.

Vorliegende Studien zu den möglichen negativen Auswirkungen des Quer- und Seiteneinstiegs auf die Unterrichtsqualität und die Lernleistungen von Schüler:innen stützen sich auf Vergleiche zwischen Lehrkräften mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium, die überwiegend bereits längere Zeit im Schuldienst tätig sind. Die mutmaßlich besonders heikle Phase des Berufseinstiegs von nicht oder unvollständig qualifizierten Lehrkräften vor allem im *Direkteinstieg* und *Seiteneinstieg* wurde bislang nicht gezielt in den Blick genommen. Auch wenn – wie oben dargestellt – nicht davon ausgegangen werden kann, dass praktische Erfahrung allein zur Entwicklung professioneller Kompetenz führt, so kann bei Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die dauerhaft im Beruf verbleiben, doch ein Mindestmaß an Berufsbewährung angenommen werden. Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen sind und in hohem Maße Überforderung und Misserfolg erleben, verlassen den Lehrerberuf mutmaßlich frühzeitig wieder. Zahlen zur Dauer des Berufsverbleibs und Evaluationsstudien zur Berufseinstiegsphase sind jedoch für Deutschland nicht bekannt. Um eine Bilanz über die möglichen negativen Auswirkungen von Quer- und Seiteneinstieg zu ziehen, sind Studien zum Gelingen des Berufseinstiegs jedoch unverzichtbar. Dazu gehört auch die Analyse der Arbeitsbedingungen in den Einzelschulen. Zum Beispiel sind Unterschiede im Umfang der Unterrichtsverpflichtung und in der Zuteilung zusätzlicher Funktionen (z. B. Klassenleitung) zu erwarten. Hierzu liegen bislang keine systematisch erhobenen Informationen. Dasselbe gilt für die Frage, welche Unterstützung und Begleitung durch Schulleitungen und Kolleg:innen Berufseinsteigende ohne grundständige Qualifizierung bei ihrem Einstieg in den Schuldienst erfahren. Gibt es systematische Unterstützungsstrukturen (z. B. Mentoringprogramme oder Cognitive Apprenticeship-Formate)? Welche Rolle spielt informelle kollegiale Unterstützung? Welche Art von Unterstützung wird von den Einsteiger:innen als besonders hilfreich empfunden? Es ist zu vermuten, dass sich sowohl die Arbeitsanforderungen als auch die wahrgenommene Unterstützung auf das Belastungsempfinden, die Berufszufriedenheit und in der Folge auf die Bleibeabsicht bzw. den Berufsverbleib der Quer- und Seiteneinsteiger:innen auswirken.

Die Herausforderungen des Berufseinstiegs stellen sich natürlich nicht nur Berufseinsteigenden ohne Lehramtsstudium, sondern auch den Absolvent:innen der grundständigen Lehrkräftebildung (Keller-Schneider, 2020). Ein Vergleich grundständig und nicht grundständig qualifizierter Berufseinsteiger:innen wäre aufschlussreich, wobei auch hier keine einheitlichen Befunde für die nicht grundständig qualifizierten Lehrkräfte zu erwarten sind. Schließlich stellt sich die Situation des Berufseinstiegs für Direkteinsteiger:innen ohne Vorqualifikation deutlich anders dar als für Teilnehmende eines *Qualifizierten Quereinstiegs*, deren Ausbildungsverlauf sich nur graduell von der grundständigen Qualifizierung unterscheidet. Eine Identifikation von Gründen für das (frühzeitige) Ausscheiden von Quer- und Seiteneinsteiger:innen aus dem Schuldienst hilft dabei, Gelingensbedingungen zu formulieren.



Die vorhandenen empirischen Studien zum Quer- und Seiteneinstieg im Deutschland stützen sich entweder auf Daten des IQB-Bildungsvergleichs oder beziehen sich auf einzelne Qualifizierungsprogramme, wie beispielsweise den Q-Master der Berliner Universitäten oder das BQL-Programm der TU Dresden. Die Untersuchungen anhand der IQB-Daten lassen keine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher nicht grundständiger Berufszugänge zu und stehen unter dem Vorbehalt der Selektionseffekte, die dazu führen, dass vor allem erfolgreiche Quer- und Seiteneinsteiger:innen in die Stichproben gelangen. Die Begleitstudien zu einzelnen Qualifizierungsprogrammen geben nur in begrenztem Maße Auskunft über das Gelingen von Quer- und Seiteneinstieg in den Schulen. Es fehlt an längsschnittlichen Studien, die die Qualifizierung und den Berufseinstieg von Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Zeitverlauf untersuchen, stellen sie doch sicher, dass auch jene Einsteiger:innen erfasst werden, die nicht dauerhaft im Beruf verbleiben, weil sie zum Beispiel Misserfolg oder Überforderung erleben. Entscheidend ist dabei, dass nicht nur einzelne Teilnehmendenkohorten von Qualifizierungsprogrammen untersucht werden, sondern potentiell alle Lehrkräfte ohne grundständige Qualifizierung. Durch eine systematische Erhebung des Zeitpunkts und der Modalitäten des Berufseinstiegs sowie der absolvierten Qualifikationsmaßnahmen sind differenzierte Auswertungen möglich, die sowohl die Verweildauer im Lehrerberuf als auch die Qualifizierungswege und Umstände des Berufszugangs berücksichtigen können.

Auch das skizzierte Forschungsprogramm wird keine pauschalen Antworten auf die Frage nach der Legitimität von Quer- und Seiteneinstieg geben können. Eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher alternativer Wege entlang verschiedener Stationen im Verlauf des Berufseinstiegs und der weiteren Berufskarriere dürfte allerdings dazu beitragen, eine Debatte zu systematisieren, die bislang von unklaren und z. T. widersprüchlichen Befundlagen geprägt ist.

## Literaturverzeichnis der nicht publizierten Kapitel

- Al-Diban, S. & Seel, N. M. (1999): Evaluation als Forschungsaufgabe von Instruktionsdesign. Dargestellt am Beispiel einer multimedialen Lernumgebung. In: *Unterrichtswissenschaft* 27 (1). S. 29-60.
- Baeten, M. & Meeus, W. (2016): Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? In: *Educational Process: International Journal* 5 (3). S. 173-201.
- Barany, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2). S.183-207.
- Bauer, C., Bieri Buschor, C. & Bürgler, B. (2019): Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2), Themenheft Quereinsteiger\*innen. S. 14-27.
- Bauer, C., Trösch, L. M. & Aksoy, D. (2021): „So I had to give it up“: The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43 (3). S. 464-475.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: *Die deutsche Schule* 112 (4). S. 399-413.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021): Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer\*innenberuf? Die perspektive von Schulen und Studienseminaren. In: Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann. S. 223-239.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. & Brünken, R. (2018): Gut im Studium – gut in der Schule? Zur Vorhersage der Unterrichtsqualität im Schulpraktikum durch Noten im bildungswissenschaftlichen Studium. In: *Unterrichtswissenschaft* 46. S. 123-139.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2016): *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin.
- Boyd, D., Grossman, P. L., Ing, M., Lankford, H. und S. Loeb (2011), „The Effectiveness and Retention of Teachers with Prior Career Experience“, *Economics of Education Review* 30 (6), S. 1229–1241.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehr-

- erbildung. In: Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Klinkhardt. S. 223-233.
- Brügelmann, H. & Backhaus, A. (2020): Seiteneinsteiger\*innen: nur Probleme – oder auch eine Chance für die Entwicklung der Grundschule? Ein Denkanstoß. 4 S.
- Caspari, D. (2018): Zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen – Überlegungen im Kontext von Quer- und Seiteneinstieg. In: Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hg.): Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 32-42.
- Caspari, D. (2019): Der Q-Master an der Freien Universität Berlin. Ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. In: Journal für Lehrerinnenbildung 19 (2), S. 66–72.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.) (2020): Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Gütersloh.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. und Vasquez Heilig, J. (2005), „Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness“, Education Policy Analysis Archives 13(42), S. 1–48.
- Dederling, Kathrin (2020): Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. In: Die deutsche Schule 112 (1). S. 91-104.
- DGFfE, Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger).
- DGFF, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2018): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf. <https://dgff.de/assets/Uploads/Stellungnahme-der-DGFF-Seiteneinsteiger-in-den-Lehrberuf-September-2018.pdf> (28.11.2022)
- Ditton, H. & Eckert, T. (2019): Jüngere Entwicklungen bezüglich einer Professionalisierung der Lehrerschaft in Deutschland. In: Syring, M. & Weiß, S. (Hg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. S. 163-180.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: Die deutsche Schule 112 (4). S. 414-427.
- Engel, I. & Voigt, M. (2019): Rekrutierung von Quereinsteiger\*innen. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2). S. 50-57
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In: Psychological Review, 100, S. 363-406.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. & Kunter, M. (2019): The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. In: Teaching and Teacher Education 86. 102882. 51 S.

- Forsa (2020): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Freiling, H. (2020): Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. In: Die deutsche Schule 112 (4), S. 428-438.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 748-755.
- Gehrmann, A. (2019a). QUERulanten machten Mut. Konzept und Bilanz des Qualifikationsprogramms für Akademiker in den Lehrerberuf (QUER). In: Schulverwaltung 2019 (4), S. 173-179.
- Gehrmann, A. (2019b). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? In: Bildung und Erziehung 72, S. 215-229.
- Gehrmann, A. (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. In: Erziehungswissenschaft 31 (60). S. 63-70.
- Gehrmann, A. (2022). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf als Strategie zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. In: Pädagogische Führung 33 (3). S. 88-91.
- GFD, Gesellschaft für Fachdidaktik (2018): Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs. <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf> (22.11.2022)
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2021): Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. Beitrag auf der DGP-Frühjahrstagung 2021, online [https://www.researchgate.net/publication/355170896\\_Ein\\_Masterstudiengang\\_mit\\_dem\\_Profil\\_Quereinstieg\\_als\\_alternativer\\_Professionalisierungsweg\\_fur\\_das\\_Lehramt\\_an\\_Gymnasien\\_und\\_Integrierten\\_Sekundarschulen](https://www.researchgate.net/publication/355170896_Ein_Masterstudiengang_mit_dem_Profil_Quereinstieg_als_alternativer_Professionalisierungsweg_fur_das_Lehramt_an_Gymnasien_und_Integrierten_Sekundarschulen)
- Goldhaber, D. D. und D. J. Brewer (1997), „Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance“, In: Fowler, W.J. (Hrsg.), Developments in School Finance, National Center for Education Statistics, Washington D.C., S. 197-210.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020) Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 629-635.
- Hanau, A. (1928). Die Prognose der Schweinepreise. Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung [Sonderheft 7], S. 4-41.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 418-440). Münster u.a.: Waxmann.

- Hascher, T. & Neuweg, G. H. (Hg.) (2012): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien: LIT-Verlag.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 542-571.
- Hattie, J. A. (2009), Visible Learning: A synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement, Routledge, Abingdon.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hg.) (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 216-240.
- Helsper, W. (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Rothland, M. & Cramer, C. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 179-187
- Hockly, N. (2000): Modelling and ‚cognitive apprenticeship‘ in teacher education. In: ELT Journal 54 (2). S. 118-125.
- Hoffkamp, A. & Koch, K. (2020): Seiteneinstieg als alternativer Weg zum grundständigen Lehramtsstudium an der TU Dresden. In: Siller, H.-S., Weigel, W. & Wörler, J. F. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2020. Münster: WTM-Verlag. S. 437-440.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. und N. Haag (Hg.), IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster: Waxmann. S. 481-501.
- Kamm, E. & Kappler, C. (2017): Wege in den Lehrberuf: Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden. Bern: hep.
- Kauffeld, Simone (2019): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Web-Exkurs: Cognitive Apprenticeship, Heidelberg: Springer. [https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/files/kauffeld\\_a3\\_978-3-662-56012-9\\_webexkurs\\_7-7\\_cognitive\\_apprenticeship\\_0.pdf](https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/files/kauffeld_a3_978-3-662-56012-9_webexkurs_7-7_cognitive_apprenticeship_0.pdf)
- Keller-Schneider, H. (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann. 472 S.
- Keller-Schneider, H. & Hericks, U. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 339-344.

- Keller-Schneider, H. & Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), S. 50-75.
- Kipker, A. & Seibt, H. (2019): Das Warum ist wichtig, nicht nur das Wie. Seiteneinsteiger im Ausbildungsseminar begleiten. In: *Pädagogik* 71 (6), S. 29–30.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 305-316.
- Kleickmann, T. & Hardy, I. (2019): Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. In: *Unterrichtswissenschaft* 47. S. 1-6.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) [09.12.2022].
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013).
- KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. [https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lisa/qualifizierung\\_ausbilder/inklusion/Lehrerbildung\\_und\\_Inklusion/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaft.pdf](https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lisa/qualifizierung_ausbilder/inklusion/Lehrerbildung_und_Inklusion/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaft.pdf) [09.12.2022].
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [09.12.2022].
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Einstellung von Lehrkräften 2020*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_228\\_EvL\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_228_EvL_2020.pdf) [09.12.2022].
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW)*. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Humboldt-Univ. zu Berlin.
- König, J., & Blömeke, S. (2020): *Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 172-178.
- Korneck, F., Krüger, M. & Szogs, M. (2017). *Professionswissen, Lehrerüberzeugungen und Unterrichtsqualität angehender Physiklehrkräfte unterschiedlicher Schulformen*. In: Sumfleth, E. & Fischler, H. (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Chemie und Physik. Studien zum Physik- und Chemielernen Bd. 200*. Berlin: Logos. S. 113-133.

- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019). Können wir jede Person lehren Lehrer\*in zu werden? Sollten wir es? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2), Themenheft Quereinsteiger\*innen. S. 28-39.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 241-261.
- Krauss, S. (2020): Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. . In: Rothland, M. & Cramer, C. (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 154-162
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25 (2), S. 105-114.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2015): Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Seifried, K., Drewes, S. & Hasselhorn, M. (Hg.) *Handbuch Schulpsychologie - Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 319-330.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitchanskaia, O. et al. (Hg.): *Lehrerprofessionalität*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 153-165.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M.; Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 55-68.
- Lamprecht, J. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik*. Berlin: Logos.
- Laczko-Kerr, I. & Berliner, D. C. (2002): „The Effectiveness of ‘Teach for America’ and Other Under-Certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy“, *Education Policy Analysis Archives* 10(37), S. 1-50.
- Leonhardt, N. (2020): Inklusive Bildung trotz Lehrer\*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung. In: *Qfl – Qualifizierung für Inklusion* 2 (3). doi: 10.21248/Qfl.38
- Lenke, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19. S. 211-233.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020a): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2020. S. 1-16.

- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2020b): Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt. Struktur und Evaluation eines Studiengangs. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (3). S. 74-83.
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Müncher, A., Pech, D. & Richter, D. (2022a): Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin. Universität Potsdam.
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. & Richter, D. (2022b): How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. In: Teaching and Teacher Education 117. 13 S.
- Lundgreen, Peter (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft). Weinheim: Beltz. 9-39.
- Matysiak, U. (2019): Teach First Deutschland als Labor für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. In: McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W., Holtappels, H. G. (Hg.): Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen. IFS-Bildungsdialoge 3. Münster: Waxmann. S. 93-108
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 189-215.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020): Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 141-147
- Meißner, C. & Ditton, H. (2019): Schuldienst ohne Lehramtsstudium: Seiten- und Quereinstiege in Deutschland. In: Ditton, H. & Tippelt, R. (Hg.): Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem. Münster: Waxmann. S. 165-182.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht. Dresden: Technische Universität. [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/zentrale\\_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/141218quer](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/141218quer)
- Miller, J. W., McKenna, M. C. & McKenna, B. A. (1998): „A Comparison of Alternatively and Traditionally Prepared Teachers“, Journal of Teacher Education 49(3), S.165–176.
- Milster, J.-J. & Nordmeier, V. (2017): Qualifizierung von Quereinsteiger\*innen. Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden. In: Didaktik der Physik. Frühjahrstagung Dresden. S. 79-83
- Mohl, E. (2016): Berufliche (Um)Orientierung im Erwachsenenalter am Beispiel von Quereinsteigerinnen in das Lehramt für Berufsschulpädagogik in Österreich. In: Faulstich-Wieland, H., Rahn, S. & Scholand, B. (Hg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmungen und empirische Analysen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 12 (April 2016). 19 S.
- Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2014). Analyse der professionellen Kompetenz von Referendaren. In: Bernholt, S. (Hg.): Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science-



- und Fachunterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung. Kiel: IPN. S. 135-137.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M., & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 76–96.
- Old, J., & Sonnenburg, J. (2017). Steht sächsischen Schulen ein Qualitätsverlust bevor? Ein Überblick internationaler Studien zur Lehrqualität von Seiteneinsteigern. *Ifo Dresden berichtet*, 24(6), 21–34.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.
- Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann. S. 207-222.
- Rackles, Mark (2020): *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers. Mark Rackles Consulting Berlin. Norderstedt: BoD – Books on Demand. 59 S.
- Redding, C. & Smith, T. M. (2016): Easy in, easy out: Are alternatively certified teachers turning over at increased rates? *American Educational Research Journal*, 53(4), S. 1086-1125.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 642-661.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2019): *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann. S. 385-410.
- Richter, D. & Zorn, D. (2019): Wo unterrichten Quereinsteiger/innen? Eine Analyse zur Verteilung nicht regulär ausgebildeter Lehrkräfte am Beispiel der öffentlichen Grundschulen in Berlin. *Schulverwaltung. Spezial*, 21(4). S. 168-172.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022): Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 114. 11 S.
- Riedl, A. (2019): Theorie-Praxis-Verzahnung in einem Masterstudium mit Referendariat. Professionalisierung von Quereinsteiger\*innen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2). S. 58-65.
- Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. 655-673.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57(5). S. 635-638.

- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1011-1034.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 644-651.
- Sächsische Staatskanzlei (2022): Hinweise für Bewerberinnen und Bewerber zum Schuljahr 2022/2023. Abgerufen unter <https://antragsmanagement2.sachsen.de/page.xhtml?view=/bewerbungsportal/hinweise.xhtml> (13.05.2022)
- Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D. & Bauer, C. (2019). Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrerberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2), Themenheft Quereinsteiger\*innen. S. 40-49.
- Schellack, A. (2009). Quereinstiege in den Lehrerberuf. *Seminar. Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?* 2009 (2), 126–131.
- Schuler Braunschweig, P. / Bieri Buschor, C. (2019): Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In: Beiträge zur Lehrerinnen – und Lehrerbildung 37 (1). S. 57-68.
- Seel, N. M. (2003): Model-centered learning and instruction. In: Technology, Instruction, Cognition and Learning. 2003 (1). S. 59-85.
- SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2014): *Lehrer/in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberufs. Dresden.*
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. und N. Haag (Hg.) (2016). IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster: Waxmann.
- Stanat, P. Schipolowski, S., Mahler, N. Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2019): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Tellisch, Christin (2020): Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements. Opladen et al.: Budrich.
- Terhart, E. (2014): Wirkungen von Lehrerbildung. Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für LehrerInnenbildung 2014 (3). S. 8-19.
- Terhart, E. (2019): Gedanken über Lehrermangel. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Friedrichs Blog, 11.11.2019. <https://www.fes.de/e/gedanken-ueber-lehrermangel> (09.12.2022)
- Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: Jungkamp, B. & Pfafferoth, M. (Hg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger\_innen an Schulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. 10-17
- Tigchelaar, A.; Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2014): Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. Corrigendum. In: Teaching and Teacher Education 41, S. 111–120.

- Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. In: Die deutsche Schule 112 (4), S. 439-453.
- Troesch, L. & Bauer, C. E. (2017): Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechslern und Berufswechslern in den Lehrerberuf. In: Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, A. (Hg.): Berufswechsel in den Lehrerberuf – neue Wege der Professionalisierung. Hep Verlag. S. 161-176.
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hg) (2020): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Opladen: Budrich.
- Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H. & Schröder, J. (2019): Entwicklung von Professionswissen und Unterrichtsergebnis im Lehramtsstudium Physik. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (4). S. 473-491.
- Vogt M. & Scholz, J. (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In: Rothland, M. & Cramer, C. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 217-226
- Watt, H.M. & Richardson, P.W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice. In: The Journal of Experimental Education, 2007 (3), S. 167-202.
- Weber, A., Puderbach, R. & Gehrman, A. (2016): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In: Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitus, V. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen – Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 251-273.
- Weinmann-Lutz, B. (2006): „Jetzt noch studieren...“ Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrer. Münster: Waxmann.
- Wiarda, J. M. (2022): Das Lehramtsstudium neu denken. Wiardas Blog 05.04.2022, <https://www.jmwiarda.de/2022/04/05/das-lehramtsstudium-neu-denken/>
- Zuzovsky, R. & Donitsa-Schmidt, S. (2014): Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. In: International Education Research, 2 (3). S. 1-17.
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. In: Die Deutsche Schule, 112 (4). S. 364-380.

## Danksagung

*Ich danke Herrn Prof. Dr. Axel Gehrmann und Prof. Dr. Wolfgang Melzer. Beide unterstützten nicht nur über viele Jahre hinweg meine wissenschaftliche Beschäftigung mit alternativen Wegen in den Lehrerberuf, sondern sie schufen durch ihren Mut und ihr Engagement für den Aufbau von Strukturen zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen überhaupt erst das Forschungsfeld für die vorliegende Dissertation.*

*Besonders danke ich den Co-Autor:innen der in dieser kumulativen Dissertation enthaltenen Publikationen für die Zusammenarbeit und den fruchtbaren Diskurs: Anja Weber, Kristin Stein, Thomas Bárány, Julian Hoischen und Axel Gehrmann.*

*Mein Dank gilt zudem allen Kolleg:innen im Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden, die sich der Gestaltung und Erforschung alternativer Wege in den Lehrerberuf widmen.*

## **Verzeichnis der Anlagen**

Publikation 1

Publikation 2

Publikation 3

Publikation 4

Publikation 5

Erklärung über eigene Beteiligung an Veröffentlichungen

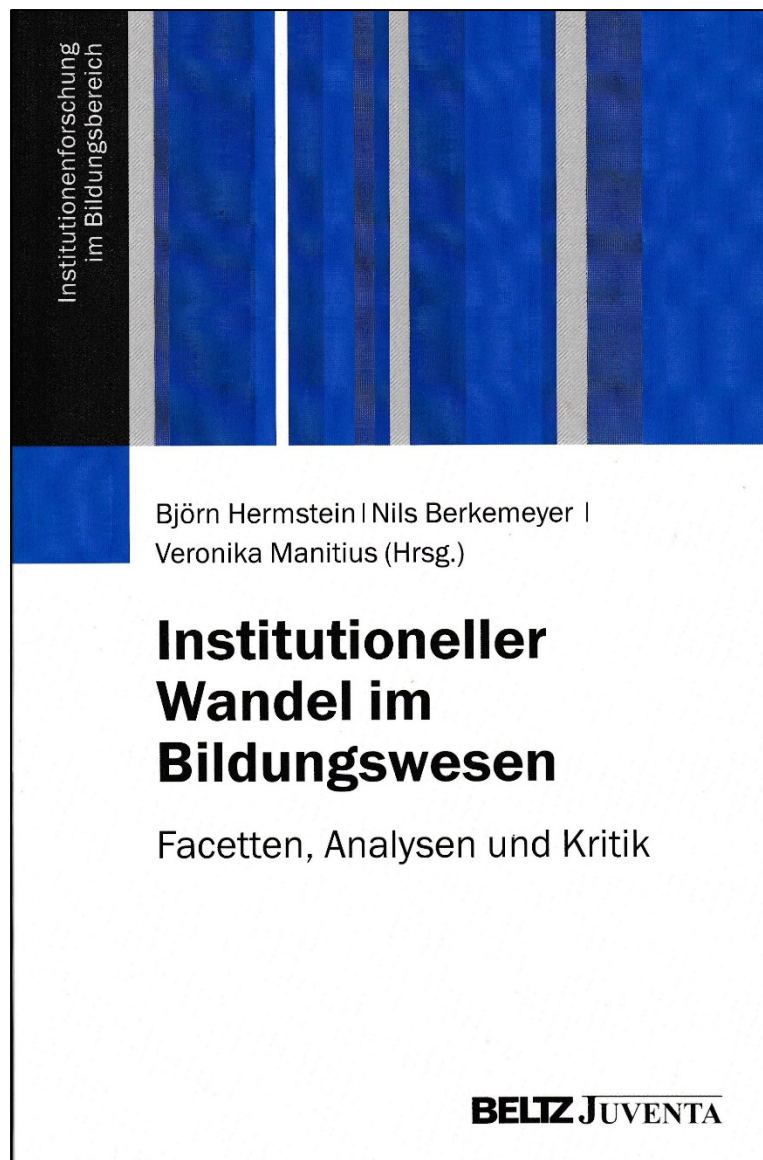
## Publikation 1:

Anja Weber, Axel Gehrman, Rolf Puderbach

### **Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?**

Anmerkungen aus dem QUER-Projekt der TU Dresden

In: Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitius, V. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen – Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 251-273.



## 1. Einführung

Auf dem Arbeitsmarkt für Lehrerinnen und Lehrer kommt es immer wieder zu Situationen von Überangeboten und Engpässen, häufig mit ausgeprägten lehramts- oder fächerspezifischen Schwerpunkten. Derzeit steht Sachsen, ähnlich wie andere ostdeutsche Bundesländer, vor der Herausforderung, den altersbedingten Abgang eines großen Teils der Lehrkräfte innerhalb weniger Jahre durch Neueinstellungen kompensieren zu müssen.

Als gängige Praxis zur Behebung von Lehrermangel haben sich bundesweit zeitlich befristete Quer- und Seiteneinstiegsprogramme durchgesetzt, mit denen Personen ohne genuin bildungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung als Lehrkräfte gewonnen werden. Beim Qualifikationsniveau werden, zugunsten einer schnellen Eingliederung von zusätzlichem Personal in den Schuldienst, Abstriche gegenüber der regulären Lehramtsausbildung gemacht. In Abgrenzung zu dieser gängigen Praxis wurde in den Jahren 2013 und 2014 an der Technischen Universität Dresden ein Qualifikationsprogramm für Akademikerinnen und Akademiker erprobt,<sup>3</sup> in dessen Rahmen Personen mit fachwissenschaftlichem Studienabschluss innerhalb von 19 Monaten in nahezu vollem Umfang die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Bestandteile der jeweiligen grundständigen Lehramtsstudiengänge studierten, um anschließend den Vorbereitungsdienst zu absolvieren.

Der vorliegende Artikel beschreibt, wie Lehrermangel einerseits als zyklisches Phänomen auftritt, andererseits aber in Form regional-, lehramts- oder fächerspezifischen Unterangebots kontinuierlich besteht. Während auf Angebotszyklen mit zeitlich befristeten Sondermaßnahmen reagiert werden kann, legt ein kontinuierlicher schulform- und fächerspezifischer Lehrermangel die Schaffung dauerhafter Möglichkeiten zur Rekrutierung von Quereinsteigenden nahe. Dabei stellt sich die Frage der Institutionalisierung alternativer Wege des Berufseinstiegs. Quer- und Seiteneinstiegsprogramme sind „Sondermaßnahmen“ (KMK, 2013b) zur kurzfristigen Bedarfsdeckung. Dieser Status legitimiert die Abstriche beim Qualifikationsniveau, die zugunsten einer schnellen Eingliederung in den Schulbetrieb gemacht werden, er verhindert aber gleichzeitig eine dauerhafte Institutionalisierung solcher Qualifizierungen als alternative Wege in den Lehrerberuf. Die Erfahrungen aus dem QUER-Projekt liefern jedoch Argumente für eine Verstetigung alternativer Wege in den Lehrerberuf und geben erste Hinweise darauf, wie solche Wege unter Berücksichtigung der Besonderheiten von Quereinsteigenden sinnvoll gestaltet werden können, ohne die Professionalisierung des Lehrerberufs zu hintertreiben.

## 2. Konjunktoren des Lehrermangels

Phasen hohen und niedrigen Neueinstellungsbedarfs von Lehrkräften folgen einander in konjunkturellen Wellen. Dieses Phänomen wird in Anlehnung an volkswirtschaftliche Analysen gemeinhin als ‚Schweinezyklus‘ bezeichnet (Hanau, 1928) und führt dazu, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot häufig nicht zueinander passen. Dieses zyklische Phänomen wird u.a. durch die Tatsache hervorgerufen, dass der Lehrkräftebedarf im Zeitverlauf nicht gleichbleibt. Historische Ereignisse, Bevölkerungsentwicklung, die anhaltende Bildungsexpansion und sich

---

<sup>3</sup> QUER-Projekt, <http://www.tu-dresden.de/quer>

verändernde pädagogische Leitbilder, die Strukturveränderungen nach sich ziehen, beeinflussen den Bedarf an Lehrkräften und führen über mehrere Jahrzehnte betrachtet zu einem kontinuierlichen Anstieg des Lehrkräftebedarfs. Als Auslöser für den konjunkturell auftretenden Mangel muss es punktuell zu einer sehr hohen Nachfrage nach Lehrkräften kommen (Erweiterungsbedarf) und zur Einstellung einer entsprechend starken Kohorte junger Lehrkräfte, die nach 30 bis 35 Jahren – wenn diese Kohorte aus dem Schuldienst ausscheidet – erneut einen sehr hohen Ersatzbedarf erzeugt. Beispielhaft lässt sich das an der letzten großen Konjunktur des Lehrermangels etwa zwischen 1960 und 1980 zeigen.

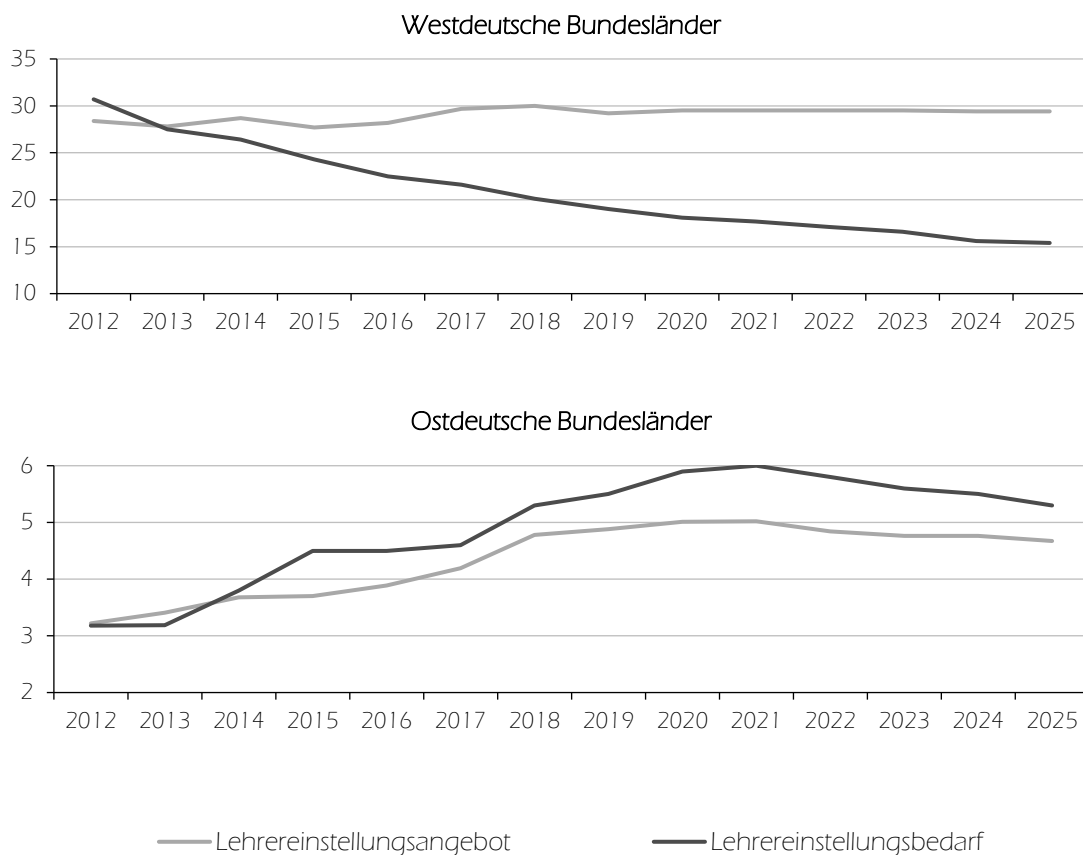
[....]

### **3. Lehrkräftebedarf in den ostdeutschen Bundesländern**

In den ostdeutschen Bundesländern stellen sich die Konjunkturen des Lehrkräftebedarfs durch die historischen Begebenheiten anders dar. Bis auf weiteres existieren in den alten und neuen Bundesländern asynchrone Lehrerbedarfskonjunkturen und in der Folge sehr unterschiedliche Arbeitsmärkte. Während für die westdeutschen Bundesländer in den kommenden Jahren ein Überangebot ausgebildeter Lehrpersonen erwartet wird (vgl. Terhart, 2014), zeichnet sich in Sachsen und den anderen ostdeutschen Bundesländern seit einigen Jahren ein erheblicher Mangel an Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ab (vgl. KMK, 2011; KMK, 2013a, S. 14; s. Abbildung 3).

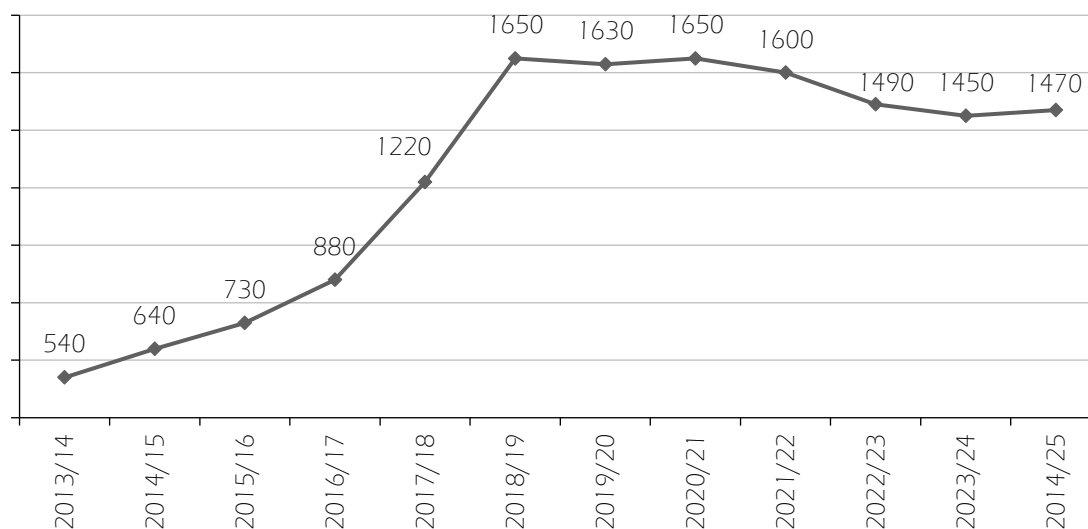


**Abbildung 3: KMK-Prognose des Lehrereinstellungsbedarfs und -angebots, west- und ostdeutsche Bundesländer; in Tausend (vgl. KMK, 2013a)**



Anfang der 1990er Jahre war die Altersstruktur der ostdeutschen Lehrerschaft ausgeglichen und ähnelte der in den westdeutschen Ländern am Anfang der 1960er Jahre (vgl. Lundgren, 2013, S. 123). Aufgrund der demographischen Entwicklung mit einem starken Rückgang der Geburtenzahlen Anfang der 1990er Jahre bestand für die Dauer von etwa zwei Dekaden kein Erweiterungs- und wenig Ersatzbedarf. Im Gegenteil: In Sachsen wurden bspw. die Lehrkräfte für einige Jahre tarifvertraglich zur Teilzeitarbeit verpflichtet, um trotz sinkender Schülerzahlen keinen Personalabbau vornehmen zu müssen. Dass in den neuen Bundesländern über einen langen Zeitraum kaum junge Lehrkräfte eingestellt wurden, führte schließlich zu einer überalterten Lehrerschaft und in der Folge spätestens seit 2010 zu einem stark steigenden Ersatzbedarf, der durch die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge im jeweiligen Bundesland nicht mehr gedeckt werden kann. So wird in Sachsen in der Dekade zwischen 2014 und 2024 etwa jede zweite Lehrkraft in den Ruhestand treten. Der Ersatzbedarf wird bis 2018 stark ansteigen und dann bis über das Jahr 2030 hinaus auf sehr hohem Niveau verharren (vgl. SMK, 2014; Klemm, 2013; s. Abbildung 4). Dabei ist ein Erweiterungsbedarf an Lehrkräften etwa durch die neue Herausforderung inklusiven Lernens noch nicht einkalkuliert. Die beschlossene Erhöhung der Studienkapazitäten in den Lehramtsstudiengängen des Freistaates wird nach derzeitigem Stand nicht ausreichen, um den Bedarf zu decken, zumal sich die Schaffung neuer Studienplätze frühestens nach fünf bis sechs Jahren in einem gestiegenen Lehrkräfteangebot niederschlägt.

**Abbildung 4: Prognose der in Sachsen bis zum Schuljahr 2014/25 aus dem Schuldienst ausscheidenden Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten, alle Schularten) (SMK, 2014)**



#### 4. Trotz zyklischer Wellen dauerhaft Mangelsituationen

Ob die beschriebene Ungleichzeitigkeit des Mangels in Ost und West einen Ausgleich durch Lehrkräftemobilität schaffen wird, ist noch nicht absehbar. Zwar sind Anerkennungshürden jüngst noch weiter abgebaut worden (vgl. KMK, 2013c), Untersuchungen zur Mobilität von Lehramtsstudierenden sowie Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern legen jedoch nahe, dass diese eher im Nahraum mobil sind (vgl. z.B. Monitor Lehrerbildung). Im Fall Sachsen macht zudem eine deutlich unterdurchschnittliche Bezahlung<sup>4</sup> und der Verzicht auf die Verbeamtung von Lehrpersonen eine umfangreiche Zuwanderung aus anderen Bundesländern nicht wahrscheinlicher. Hinzu kommt: Obwohl der Lehrerarbeitsmarkt den beschriebenen konjunkturellen Schwankungen unterworfen ist, gilt,

*„dass selbst in den Phasen, in denen sehr viele qualifizierte Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, trotzdem sektorale Engpässe entstehen, die an einzelnen Schulen, für Schulstufen und/oder konzentriert auf bestimmte Fächer auftreten“ (Reintjes, Bellenberg, Greling & Weegen, 2012, S.1, Herv. d. A.).*

Schließlich muss für die Deckung des Lehrkräftebedarfs nicht nur die Gesamtzahl ausgebildeter Lehrkräfte mit der Anzahl zu besetzender Stellen übereinstimmen. Auch die Zusammensetzung der Absolventinnen und Absolventen nach Lehramt und Unterrichtsfach sowie die geographische Einsetzbarkeit der Lehrkräfte müssen dem Bedarf entsprechen. Dies ist häufig nicht der Fall. So sind große Städte in der Regel weit weniger von Lehrermangel betroffen als ländliche Regionen. Lehrkräfte für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1967) oder Berufsbildende Schulen sind dauerhaft rar. Mangelsituationen auf dem Lehrerarbeitsmarkt treten also auch in Phasen auf, in denen in summa ausreichend Lehramtsabsolventinnen und -absolventen zur Verfügung stehen. Lehrermangel ist daher trotz konjunktureller Muster prinzipiell ein kontinuierliches Faktum.

<sup>4</sup> [http://www.gew.de/Binaries/Binary58141/Einstiegsgehaelter\\_Lehrkraefte\\_April\\_2014.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary58141/Einstiegsgehaelter_Lehrkraefte_April_2014.pdf)

## 5. Reaktionen auf den Lehrermangel: Sondermaßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg

Programme für den Einsatz von Personen ohne abgeschlossene Lehramtsausbildung im Schuldienst zur Deckung eines akuten Lehrkräftebedarfs sind kein Phänomen, das erst in jüngerer Zeit auftritt. In den 1960er Jahren entstand in Anspielung auf den damaligen Kultusminister in Nordrhein-Westfalen Paul Mikat der Begriff des „Mikätzchens“ (auch „Mikater“), eine eher abwertende Bezeichnung für die notdürftig qualifizierten Lehrkräfte, die zum Teil ohne Hochschulabschluss binnen eines Jahres zu Lehrkräften ausgebildet wurden.<sup>5</sup> In den späten 1990er bzw. frühen 2000er Jahren wurden in den westdeutschen Bundesländern erneut in größerem Umfang Programme zum Quereinstieg bzw. Seiteneinstieg in den Lehrerberuf aufgelegt (vgl. u.a. Reintjes et al., 2012; Schellack, 2009; Schmeer, 2003; Korneck, Lamprecht, Wodzinski & Schecker, 2010).

Obwohl Angebotslücken bei der Deckung des lehramts- und fächerspezifischen sowie regional unterschiedlichen Lehrkräftebedarfs eher Regel als Ausnahme sind, wird Lehrermangel im bildungspolitischen Raum meist als Krisenphänomen wahrgenommen, dem mit ad hoc gestalteten, zeitlich befristeten Maßnahmen begegnet wird. Dies führt in der Bundesrepublik zu einer Praxis der konjunkturbedingten Einführung bzw. Abschaffung von Sondermaßnahmen sowie parallel zu einem zyklischen Anschwellen und Abflauen des öffentlichen wie wissenschaftlichen Interesses am Thema. Nahezu alle deutschen Bundesländer verfügen über Regelungen, die die Einstellung von Lehrkräften ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Schuldienst ermöglichen, wenn der Bedarf nicht durch Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge gedeckt werden kann.

Quer- und Seiteneinstiegsprogramme werden in der Regel erst dann aufgelegt, wenn bereits ein Bewerbermangel besteht und mittelfristig wirksame Maßnahmen wie die Anpassung von Studienkapazitäten im grundständigen Studium nicht mehr ausreichen. Offenbar wird in von Lehrkräftemangel betroffenen Regionen zunächst auf Ad hoc-Maßnahmen zurückgegriffen, wie etwa den befristeten Einsatz unausgebildeter Vertretungslehrkräfte oder auch die Einstellung von Personen mit fachwissenschaftlichen Studienabschlüssen als reguläre Lehrpersonen. In Sachsen wurde zunächst das sogenannte Unterrichtsgarantieprogramm<sup>6</sup> aufgelegt, das den Schulen ein eigenes Budget für die Einstellung von Vertretungslehrkräften gewährte, die ‚im Ausnahmefall‘, der bisweilen die Regel ist, auch ohne Lehramtsausbildung eingestellt werden durften. Zudem stand es den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur als einstellende Behörde im Einzelfall frei, über die Einstellung von Lehrkräften ohne reguläre Ausbildung zu entscheiden.

---

<sup>5</sup> „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)

<sup>6</sup> 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.medien-service.sachsen.de/medien/news/168938>, Zugriff am 27.11.2014.

Erst wenn der Lehrermangel ein gewisses Ausmaß angenommen hat, werden standardisierte Maßnahmen aufgelegt. Ein Experte aus der Bildungsverwaltung eines Bundeslandes beschreibt dies wie folgt:

*„Als das losging [mit den Einstellungen von Personen ohne Lehramtsausbildung, Anm. d. A.], da haben wir gesagt, ‚das darf nicht sein‘, und hatten uns dann [...] darauf verständigt, wir machen jetzt so ein Konzept, diese berufsbegleitende Ausbildung, und diese Menschen, die damit angefangen haben, die fädeln wir in diese Ausbildung mit ein, und insofern haben sie dann doch diese Ausbildung genossen dennoch, sind aber später mit eingefädelt worden.“* (Quelle: Interview TUD / QUER-Projekt)

Hinsichtlich der Ausgestaltung solcher Programme sowie der Terminologie zeigt sich eine große Vielfalt und Unübersichtlichkeit. Umfassende systematisierende Bestandsaufnahmen liegen bislang nicht vor. Ohnehin ist der Quer- und Seiteneinstieg als *Stiefkind der Professionalisierungsforschung* zu bezeichnen. Das liegt u.a. sicherlich daran, dass es sich bei den Programmen nicht um Dauereinrichtungen der Lehrerbildung, sondern explizit um zeitlich befristete Ausnahmeerscheinungen handelt, über die zudem von den verantwortlichen Bildungsadministrationen häufig nur zurückhaltend informiert wird. So liegen kaum öffentlich zugängliche Evaluationen von Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen vor, die bspw. über Erfolgs- bzw. Berufsverbleibsquoten Auskunft geben.<sup>7</sup>

## **6. Systematisierende Bestandsaufnahme: Seiteneinstieg, Quereinstieg und Qualifizierter Quereinstieg**

Im Folgenden sollen die verschiedenen Formen des Einstiegs nicht regulär ausgebildeter Lehrkräfte in den Schuldienst in Deutschland einer systematisierenden Bestandsaufnahme unterworfen werden. Da Informationen über den Quer- und Seiteneinstieg schnell veralten, weil Programme eingestellt oder neue Programme aufgelegt werden, geht es im Folgenden weniger darum, eine vollständige und aktuelle Erhebung der praktizierten Maßnahmen vorzulegen, als darum, die Bandbreite der Maßnahmen aufzuzeigen, die verschiedenen Spielarten zu typisieren und eine Terminologie vorzuschlagen, die sich an der dominierenden Begriffsverwendung in der vorhandenen Literatur orientiert. Die dargestellte Landschaft des Quer- und Seiteneinstiegs in Deutschland stellt eine Momentaufnahme mit dem Stand vom Juli 2014 dar. Die empirische Datenbasis für die Untersuchung bildeten Rechtstexte aus den Bundesländern, die den Quer- oder Seiteneinstieg regeln sowie online verfügbare Informationen für Interessierte und Bewerber. Zusätzlich wurden sechs leitfadengestützte Experteninterviews mit Personen geführt, die in den Bildungsadministrationen der Länder für den Quer- oder Seiteneinstieg verantwortlich sind.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Die einzige Ausnahme bildet der Bericht zum Modellprojekt sqb in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern: vgl. Kleinschmidt, 2004; Schneider, Meier, Chudoba & Mette, 2004.

<sup>8</sup> Ausführlicher dargestellt und mit einem typisierenden Fokus auch auf einzelnen Merkmalen der Ausbildungsprogramme finden sich die Ergebnisse dieser Studie im Abschlussbericht des QUER-Projektes (Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014, Kap. 2).

**Tabelle 1: Bezeichnung von Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen in den Bundesländern (Stand: Juli 2014)**

Bundesland	Quereinstieg	Seiteneinstieg
<b>Baden-Württemberg</b>	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst	Direkteinstieg als Wissenschaftliche Lehrkraft (BBS)
<b>Bayern</b>	Quereinstieg	---
<b>Berlin*</b>	---	Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst
<b>Brandenburg</b>	Besonderer Zugang zum Vorbereitungsdienst	Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (nur BBS)
<b>Bremen*</b>	Seiteneinstieg A	Seiteneinstieg B
<b>Hessen*</b>	Quereinstieg	Berufsbegleitender Quereinstieg (QuiS)
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Quereinstieg	Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Fortbildung
		Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (nur BBS)
<b>Niedersachsen*</b>	Quereinstieg	Direkter Quereinstieg in den Schuldienst
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	---	Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung in den Schuldienst
		Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Ausbildung (OBAS)
<b>Rheinland-Pfalz*</b>	Quereinstieg	Seiteneinstieg
<b>Saarland</b>	Quereinstieg	Seiteneinstieg
<b>Sachsen</b>	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst	Seiteneinstieg in den Schuldienst
<b>Sachsen-Anhalt</b>	---	---
<b>Schleswig-Holstein*</b>	Quereinstieg	Seiteneinstieg
<b>Thüringen (nur BBS)</b>	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst	Direkteinstellung als Nichtlehrer an eine staatliche berufsbildende Schule mit berufsbegleitender Nachqualifizierung

Zwar gibt es bereits einige Systematisierungsansätze, aber keiner dieser Versuche deckt bislang die gesamte Bandbreite der Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf ab. Reintjes et al. (2012) nehmen Programme in den Blick, bei denen die Einsteigerinnen und Einsteiger unmittelbar in den Schuldienst eingestellt und berufsbegleitend qualifiziert werden, nicht aber die Aufnahme von Personen ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst. Böhmann (2011) legt einen Ratgeber zum „Quereinstieg“ vor, der jedoch keine begrifflich scharfe Systematisierung verschiedener Wege in den Lehrerberuf leistet. Schmeer (2003) widmet sich nur dem Quer- und Seiteneinstieg in berufsbildende Schulen. Im Folgenden wird eine eher formale Unterscheidung von Quereinstieg und Seiteneinstieg vorgeschlagen. Darüber hinaus werden einige zentrale Merkmale benannt, anhand derer sich die verschiedenen Einstiegsprogramme charakterisieren lassen.

Wenn man von befristeten Einsätzen von Nicht-Lehrern als Vertretungslehrkraft absieht, lassen sich zwei Grundmodelle für die Qualifikation von Personen ohne einschlägige Ausbildung für einen dauerhaften Einsatz als Lehrkräfte unterscheiden: der Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst und der Seiteneinstieg unmittelbar in den Schuldienst. Wenn auch die Terminologie der Bildungsadministrationen häufig davon abweicht (s. Tabelle 1), überwiegt in der Literatur eine Begriffsverwendung, die sich in folgenden Definitionen zusammenfassen lässt:

*Quereinsteigende* sind Referendarinnen und Referendare, die kein erstes Staatsexamen oder einen äquivalenten Abschluss eines Lehramtsstudiums mitbringen, aber nach Absolvieren des Vorbereitungsdienstes die Zweite Staatsprüfung ablegen.

*Seiteneinsteigende* sind Personen, die ohne Lehramtsabschluss in den Schuldienst eingestellt werden und berufsbegleitend über eine pädagogische Zusatzausbildung erhalten, deren Abschluss ihnen den Weg in eine dauerhafte Beschäftigung im Schuldienst eröffnet.

Mit diesen Definitionen werden Quer- und Seiteneinsteigende vor allem anhand des arbeitsrechtlichen Status unterschieden, den sie bei ihrem Einstieg in den Lehrerberuf haben. Inhaltlich unterscheiden sich beide Varianten im Durchschnitt nicht wesentlich voneinander. Die berufsbegleitende Qualifizierung der Seiteneinsteigenden wird in der Regel von den Ausbildungsstätten der zweiten Phase der Lehrerbildung getragen und gleicht in vielen Fällen stark dem Vorbereitungsdienst, wobei der Umfang von Programm zu Programm stark variiert. Quereinsteigende werden ab ihrer Aufnahme in den Vorbereitungsdienst, die z.B. durch die Anerkennung von fachwissenschaftlichen Diplomen als Äquivalent zum Ersten Staatsexamen ermöglicht wird, in allen Belangen als reguläre Referendarinnen und Referendare behandelt. Die Ausbildungsgänge für Seiteneinsteigende enthalten zumindest in einigen Fällen zielgruppenspezifische Anteile. Programme wie in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern, die zu größeren Teilen bzw. komplett aus zielgruppenspezifischen Angeboten bestehen, sind allerdings die Ausnahme.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Beide Varianten unterscheiden sich auch durch ihren geringeren Ausbildungsumfang und die Tatsache, dass sie auch bei den Zugangsvoraussetzungen größere Abstriche machen als üblich, von den meisten Seiteneinstiegsprogrammen.

Unterschiede zwischen Quer- und Seiteneinstieg bestehen, abgesehen vom Status als Referendarin bzw. Referendar oder Lehrkraft und der damit verbundenen Entlohnung, im Wesentlichen im Umfang des eigenständig zu erbringenden Unterrichts während der Ausbildungsphase. Die Unterrichtsverpflichtung von Seiteneinsteigenden ist je nach Bundesland unterschiedlich umfangreich, bewegt sich aber i.d.R. in einer Höhe von etwa drei Vierteln eines vollen Deputats und ist in allen Fällen deutlich höher als die im Referendariat übliche. In einigen Bundesländern wird das Stundendeputat für die gesamte Dauer der Ausbildung um einige Unterrichtsstunden reduziert, in anderen steigt die zu leistende Zahl an Unterrichtsstunden im Verlauf der Ausbildung an. Mitunter müssen die Seiteneinsteigenden aber auch vom ersten Tag an voll unterrichten. Hinzu kommt: Während Quereinsteigende als reguläre Referendarinnen und Referendare durch schulische Mentorinnen und Mentoren betreut werden, gilt dies für Seiteneinsteigende nur zum Teil.

Wenn auch zwischen Quer- und Seiteneinstieg bezüglich der Ausbildungsinhalte und auch hinsichtlich der formalen und organisatorischen Ausgestaltung keine grundsätzlichen Differenzen bestehen, so unterscheiden sich beide Varianten doch in ihrer Funktion für die Bildungsverwaltungen. Während der Quereinstieg ein Instrument zur mittelfristigen Deckung des Bedarfs ist – die Lehrkräfte stehen dem Arbeitsmarkt, je nach Dauer des Vorbereitungsdienstes im jeweiligen Bundesland, erst nach bis zu zwei Jahren zur Verfügung – kann mit dem Seiteneinstieg unmittelbar auf akuten Einstellungsbedarf reagiert werden. Als Grundlage für die Entscheidung, Quereinsteigende in den Vorbereitungsdienst aufzunehmen, ist eine fächer- und lehramtsspezifische Prognose (oder zumindest eine amtliche Schätzung) des Neueinstellungsbedarfs und der Absolventenzahlen erforderlich. Die Einstellung von Seiteneinsteigenden ist dagegen auch in Zeiten von Lehrkräfteüberschuss durch einen lokalen Bewerbermangel legitimierbar, wenn eine konkrete Stelle nicht regulär zu besetzen ist. Auf der anderen Seite ist der Quereinstieg hinsichtlich der Ausgestaltung und Organisation der Ausbildung wesentlich voraussetzungsärmer: Quereinsteigende werden in die üblichen Abläufe der Ausbildungsstätten integriert, während für Seiteneinsteigende aufgrund ihres Status und der hohen Lehrverpflichtung eigens Ausbildungskapazitäten geschaffen werden müssen.

Die geschilderten, gewissermaßen „klassischen“ Formen des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrerberuf haben gemeinsam, dass den Einstiegenden die Inhalte der zweiten Phase der Lehrerbildung vermittelt werden, die Inhalte der ersten, universitären Phase dagegen keine oder kaum eine Rolle spielen. Dieser Verzicht auf wesentliche Bestandteile der zweiphasigen Lehrerbildung zieht Kritik nach sich, u.a. von Fachverbänden und Gewerkschaften: Der Deutsche Philologenverband, der Deutsche Lehrerverband und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) kritisieren diese Maßnahmen v.a. als Senkung der Qualitätsstandards<sup>10</sup> und Beitrag zur Deprofessionalisierung des Lehrerberufs<sup>11</sup>. Schmid (2010, S. 59) fordert keine kürzeren, sondern besser an individuelle Kompetenzen anschließende Ausbildungswege für Quereinsteigende.

---

<sup>10</sup> Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbandes vom 17. September 2007.

<sup>11</sup> 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 23.02.2015.

Vereinzelt wurde bereits in der Vergangenheit in Modellprojekten und Pilotstudiengängen der Versuch unternommen, dem Quereinstieg eine universitäre pädagogische und fachdidaktische Ausbildung voranzustellen und auf diese Weise Berufswechslerninnen und Berufswechslern für den Lehrerberuf zu qualifizieren, denen nicht der Makel einer unvollständigen Ausbildung anhaftet, der sie zu „Lehrkräften zweiter Klasse“ werden lässt. So wurden bspw. an den Universitäten Göttingen und Lüneburg einige Jahre lang Intensivstudiengänge „Schulpädagogik und Didaktik“ für verschiedene Schularten angeboten (vgl. Lemmermöhle & Jahreis, 2004; Czerwenka, 2003). Die Universität Konstanz bietet in Kooperation mit der PH Freiburg einen Aufbaustudiengang Master Gymnasiales Lehramt für Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge in den Fachrichtungen Physik und Mathematik an.<sup>12</sup> Solche Angebote, die den Quereinsteigenden vor der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes die wesentlichen bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums in zeitlich komprimierter Form vermitteln, können im Anschluss an Schellack (2009, S. 127, Fn. 4) als „Qualifizierter Quereinstieg“ bezeichnet werden.

Den jüngsten Anlauf für einen Qualifizierten Quereinstieg stellt das QUER-Projekt der TU Dresden dar. Zwischen April 2013 und Oktober 2014 wurden im Rahmen eines vom ESF mit knapp einer Mio. Euro geförderten Modellprojekts 39 Akademikerinnen und Akademiker in einem postgradualen Qualifikationsprogramm auf den Quereinstieg in das Referendariat vorbereitet. Die Teilnehmenden holten im Rahmen des 19-monatigen Studienprogramms die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Inhalte der universitären ersten Phase der Lehrerbildung in nahezu vollem Umfang nach und erhielten im Erfolgsfall ein Zertifikat, das ihnen den Zugang zum Vorbereitungsdienst im Freistaat Sachsen ermöglichte. Teilnahmevoraussetzung war ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich anhand der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung ein Unterrichtsfach für die Grundschule bzw. zwei Unterrichtsfächer für Oberschule und Gymnasium ableiten ließen.<sup>13</sup>

Diese bilanzierende Zusammenschau in Vorbereitung auf das QUER-Projekt zeigte, dass sich die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigenden in Deutschland eng an der regulären Lehramtsausbildung orientiert, von der lediglich mehr oder weniger große Bestandteile entfallen. Zielgruppenspezifische Anteile, die die besonderen Lernvoraussetzungen der Berufswechslerninnen und Berufswechslern berücksichtigen, enthalten die Ausbildungsgänge nur selten und dann nur in geringem Umfang. Auch der Qualifizierte Quereinstieg folgt letztlich diesem Prinzip, wenn auch hier die Auslassungen auf ein Minimum reduziert werden. Die verschiedenen Maßnahmen lassen sich folglich auf einem Kontinuum anordnen, das den Umfang der berufsbezogenen Qualifizierung abbildet (siehe Abbildung 5). Dieses Kontinuum spannt sich von einem „Direkteinstieg“ in den Schuldienst ohne weitere Qualifizierung, wie er in Einzelfällen durchaus praktiziert wird, bis hin zur regulären grundständigen Lehramtsausbildung, die das vom Ausbildungsumfang her zu erreichende Optimum darstellt. Während der Seiteneinstieg durch die Vielfalt der Ausgestaltungen nicht eindeutig zwischen den Polen zu verorten ist, stellt der Qualifizierte Quereinstieg, der als einziger auch die erste Phase der Lehrerbildung abbildet, diejenige Qualifizierungsvariante dar, die der regulären Ausbildung am nächsten

---

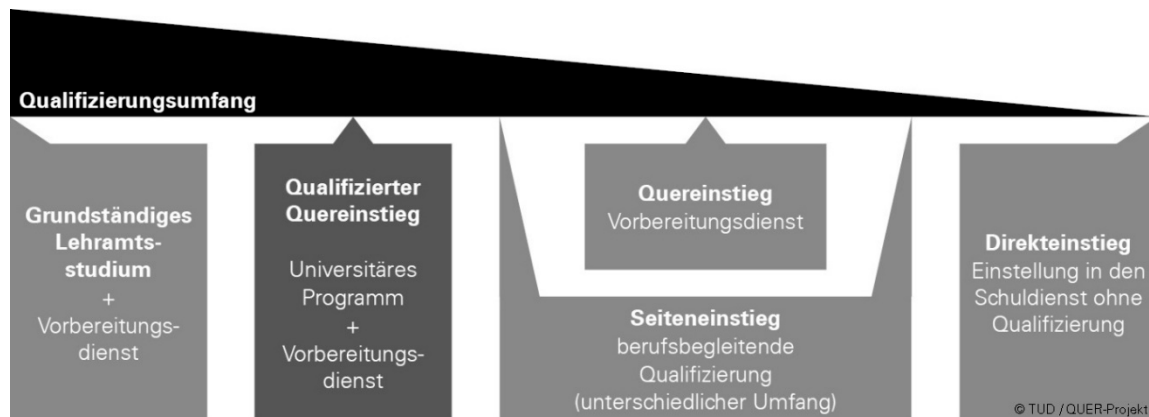
<sup>12</sup> <http://www.physik.uni-konstanz.de/studium/master-gymnasiales-lehramt/>

<sup>13</sup> Vgl. ausführlicher zum Studienprogramm Melzer et al., 2014, bes. Kap. 4.



kommt. Umso überraschender ist die Beobachtung, dass keiner der Versuche mit solchen Formaten – wie es sie u. a. in Göttingen, Konstanz und Dresden gab – bislang den Status eines Modellprojektes überwunden hat,<sup>14</sup> womit die Frage nach der Institutionalisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf angesprochen ist.

**Abbildung 5: Wege in den Lehrerberuf - Kontinuum**



Für die Bildungsadministrationen haben Quer- und Seiteneinstieg den Vorteil, dass die betreffenden Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt unmittelbar oder zumindest sehr schnell zur Verfügung stehen und somit zu einer raschen Behebung von Mangelsituationen beitragen. Zudem handelt es sich um vergleichsweise kostengünstige Wege zur Gewinnung von Lehrkräften, was angesichts allgemein knapper Kassen sicherlich nicht irrelevant ist. Die schnelle Einsetzbarkeit wird jedoch nur durch massive Abstriche bei den Ausbildungsstandards möglich, deren Etablierung gerade in der zurückliegenden Dekade große Anstrengungen gewidmet wurden (z. B. KMK, 2004). Zumindest implizit werden die Abstriche im Ausbildungsumfang durch das bereits absolvierte fachwissenschaftliche Studium sowie die Lebens- und Berufserfahrung der Quer- und Seiteneinsteigenden gerechtfertigt (vgl. Böhm, 2011, S. 9ff.; Engelage, 2013, S. 50; Schellack, 2009, S. 129), ohne dass aber ein positiver Effekt dieser Erfahrungen für die Performanz im Lehrerberuf empirisch belegt ist. In den Zugangsvoraussetzungen der Einstiegsprogramme wird das Vorliegen pädagogischer oder sonstiger einschlägiger Berufserfahrungen zudem nicht systematisch zur Teilnahmebedingung gemacht.<sup>15</sup>

Der Einsatz von unvollständig ausgebildeten Quer- und Seiteneinsteigenden ist für die Bildungsverwaltungen in Situationen akuten Bewerbermangels unverzichtbar, gegenüber der Öffentlichkeit, den Berufsverbänden sowie der Elternschaft jedoch nur als Notmaßnahme und Ausnahme zu rechtfertigen. Wenn phasenweise, in einzelnen Fächern und Schulformen, über

<sup>14</sup> Intensivstudiengang Schulpädagogik und Didaktik (Universitäten Göttingen und Lüneburg): 3 Durchgänge, ausgelaufen; Master Gymnasiales Lehramt (Universität Konstanz): Pilotphase bis 2015; QUER-Programm (TU Dresden): 1 Durchgang, ausgelaufen.

<sup>15</sup> Für den Quereinstieg an allgemeinbildenden Schulen werden sowohl Berufs- als auch pädagogische Erfahrungen nur in Hamburg vorausgesetzt. Für den Seiteneinstieg und im Berufsbildenden Bereich finden sich solche Kriterien etwas öfter, aber auch hier nicht in der Mehrzahl der Fälle (vgl. Melzer et al., 2014, S. 20f. & 23f.).

die Hälfte der Referendarinnen und Referendare Quereinsteigende sind, wie dies im Fach Physik in den Jahren 2005 bis 2007 der Fall war (vgl. Korneck et al., 2010, S. 13, Tabelle 3), kann allerdings von Ausnahmen nicht mehr die Rede sein. Es ist angesichts dieser Legitimationsprobleme sicherlich kein Zufall, dass Informationen über den Umfang des Seiten- und Quereinstiegs sowie den Berufserfolg und Berufsverbleib der Einsteigenden nicht in öffentlich zugänglicher Form vorliegen. Systematische und öffentlich zugängliche Evaluationen von Einstiegsprogrammen finden nicht statt.

## 7. Institutionalisierungsprozesse

*„Viele Bundesländer haben in den letzten Jahren begonnen, alternative Wege in den Lehrerberuf zu institutionalisieren, was als Indiz für eine zunehmende Bedeutung wie auch Akzeptanz dieses Zugangs gesehen werden kann“ (Reintjes et al., 2012, S. 2).*

Gegen diesen Eindruck eines allgemeinen Akzeptanzgewinns des Quer- und Seiteneinstiegs und einer voranschreitenden Institutionalisierung solcher Wege in den Lehrerberuf, spricht, dass es sich bei den aufgelegten Programmen durchweg um zeitlich befristete Maßnahmen handelt, die durch eine Notsituation legitimiert werden müssen. Die Kultusministerkonferenz verleiht der Qualifizierung von Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium für den Lehrerberuf explizit den Status der Sondermaßnahme:

*„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. Auch diese Maßnahmen orientieren sich grundsätzlich an der jeweils gültigen Fassung der von der KMK verabschiedeten Standards und ländergemeinsamen Vereinbarungen zur Lehrerausbildung.“ (KMK, 2013b)*

Zwar werden im KMK-Beschluss Mindestanforderungen an die Qualifizierung im Rahmen von Sondermaßnahmen formuliert, die im Wesentlichen die gängige Praxis des Quer- und Seiteneinstiegs abbilden. Mit einer Öffnungsklausel („weitere landesspezifische Sondermaßnahmen“, ebd.) wird den Ländern aber darüber hinaus freie Hand beim Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigenden gegeben. Davon abgesehen, dass die KMK-Vorgabe lediglich eine nachträgliche Legitimierung der bis 2013 von den Ländern praktizierten Maßnahmen darstellt, so beschränkt sie gleichzeitig die Möglichkeit, alternative Wege in den Lehrerberuf als dauerhafte Strukturen zu entwickeln. Abweichungen von der regulären grundständigen Lehrerbildung werden als Sondermaßnahmen definiert, für deren Durchführung die Feststellung „unabweisbarer Bedarfe“ notwendig ist.

Gegen die These einer Institutionalisierung des Quer- und Seiteneinstiegs spricht zudem die Tatsache, dass die Rechtsgrundlagen der Programme oft nur befristet sind, häufig nur in Form von Verwaltungsvorschriften vorliegen und nicht in Gesetzesform verankert sind. Für die meisten Quer- und Seiteneinstiegsprogramme werden zudem keine eigenen Ausbildungsstrukturen geschaffen, sondern lediglich Schnittstellen, um die Einsteigenden in die Strukturen der regulären Lehrerbildung zu integrieren. Die Intention einer dauerhaften Verankerung alternativer Wege in den Lehrerberuf müsste sich zudem darin zeigen, dass die aufgelegten Maßnahmen systematisch evaluiert und anhand der Evaluationsbefunde weiterentwickelt werden.

Dies ist, von den wenigen Modellvorhaben zum Qualifizierten Quereinstieg abgesehen, nicht der Fall.<sup>16</sup>

## **8. Potenziale des Quer- und Seiteneinstiegs bei der Lehrkräftegewinnung**

Es gibt durchaus Argumente, Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrerberuf nicht nur im Rahmen von „Verlegenheitslösungen“ und „Sondermaßnahmen“ zu adressieren, sondern für diese Zielgruppe dauerhafte, dem grundständigen Studium gleichwertige Wege in den Lehrerberuf zu schaffen.

Bei Quer- und Seiteneinsteigenden handelt es sich um Personen, die sich in ihrer Bildungs-, Berufs- und Familienbiographie erheblich von regulären Lehramtsstudierenden unterscheiden. Sie bringen vielfältige Erfahrungen aus beruflichen und familiären Kontexten mit. Häufig verfügen sie über umfangreiche Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten (vgl. u.a. Engele, 2013; Melzer et al., 2014, v.a. Kap. 6.5).

Mit diesen Erfahrungen lassen sich schon allein aufgrund fehlender empirischer Befunde Aussagen in der Ausbildung für den Lehrerberuf nicht rechtfertigen. Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen können jedoch interessante Bereicherungen für das Schulgeschehen sein und einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lebenswelt- und Berufsorientierung in den Schulen darstellen. Gerade im Hinblick auf die berufsorientierende Funktion von Schulen der Sekundarstufe I und ohnehin im berufsbildenden Lehramt, bringen berufserfahrene Quereinsteigende zusätzliche Potenziale mit. Selbiges gilt für die wissenschaftspropädeutische Funktion von Gymnasien, die durch Quereinsteigende aus wissenschaftlichen Berufen unter Umständen besonders gut erfüllt werden kann.

Die Erfahrungen des QUER-Projektes an der TU Dresden (vgl. Melzer et al., 2014, Kap. 5) liefern Hinweise darauf, dass mit dem Quereinstieg besonders für einige chronische Mangelbereiche Lehrkräfte rekrutiert werden können. So waren unter den Bewerberinnen und Bewerbern bspw. auffallend viele Personen mit MINT-Diplom, viele davon weiblichen Geschlechts (vgl. Gottschlich & Puderbach, 2013, S. 68). Unter den Teilnehmenden des QUER-Programms, die das Grundschullehramt anstrebten, war fast jeder Vierte männlich (vgl. Melzer et al., 2014, S. 69), während der Männeranteil im grundständigen Studium für das Grundschullehramt an der TU Dresden regelmäßig bei rund zehn Prozent liegt.

Da bestimmte lehramts- oder fächerspezifische Angebotslücken weitgehend unabhängig von den allgemeinen Konjunkturen des Lehrermangels auftreten, hätten dauerhafte Ausbildungsgänge für Quereinsteigende in ausgewählten Lehrämtern und Unterrichtsfächern durchaus ihre Berechtigung. Zwar besteht für Berufswechslerinnen und Berufswechsler bereits jetzt die theoretische Möglichkeit eines Zweitstudiums unter Anerkennung von Prüfungsleistungen aus dem Erststudium. Dieser Weg ist aber aufgrund der beschränkten Zweitstudienkapazitäten und der zu erwartenden Ausbildungslänge nur für wenige gangbar.

---

<sup>16</sup> Einzige Ausnahme ist hier das Modellprojekt sqb der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Hier wurden zwischen 2001 und 2004 für den Bereich Berufsbildende Schulen zwei unterschiedliche Verfahren miteinander verglichen und in ihrer Wirksamkeit evaluiert (vgl. Kleinschmidt 2004; Schneider et al. 2004).

Nimmt man Forderungen nach einer stärkeren Adressatenorientierung der Lehrerbildung ernst, wie sie bspw. Hascher (2011, S. 424) äußert, indem sie der Lehrerbildung attestiert, nach der Devise „one size fits all“ gestaltet zu sein, dann müssten die Ausbildungsgänge stärker auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingehen. Dies spricht für zielgruppenspezifische Qualifizierungsprogramme für Berufswechslerinnen und Berufswechsler. Berufliche, wissenschaftliche und pädagogische Erfahrungen können dabei keine Studienbestandteile ersetzen, jedoch unter Umständen durchaus eine Reduzierung des Studienumfangs durch Komprimierung statt Auslassung rechtfertigen.

## **9. Fazit: Schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative?**

Vor dem Hintergrund der umfangreichen Anstrengungen zur Professionalisierung des Lehrberufs und zur Standardisierung der Lehrerausbildung ist die Aufnahme nicht regulär ausgebildeter Personen in den Schuldienst problematisch und nur als Ausnahme und unter Verweis auf eine Notsituation legitimierbar. Die KMK sieht deshalb außerhalb der regulären zweiphasigen Lehrerbildung nur „Sondermaßnahmen“ vor, die in Reaktion auf einen unabwendbaren Bedarf aufgelegt werden und sich grundsätzlich an den KMK-Standards orientieren sollen. Den in solchen Sondermaßnahmen ausgebildeten Quer- oder Seiteneinsteigenden haftet bei ihrem Einstieg in den neuen Beruf der Makel der unvollständigen Ausbildung an und tatsächlich fehlen diesen Personen wesentliche Bestandteile der Lehrerbildung. Inwieweit sich dieses Fehlen im Berufserfolg der Quer- und Seiteneinsteigenden niederschlägt, wird nicht systematisch erfasst. So liegen keine Befunde zum Berufsverbleib oder zur Unterrichtsqualität dieser Lehrpersonen vor. Quer- und Seiteneinstieg in dieser Form kann tatsächlich nur eine „schnelle Notlösung“ sein, der zeitlich und quantitativ ein enger Rahmen gesteckt ist.

Da unabhängig von der zyklischen Entwicklung ein Mismatch von Lehrkräftebedarf und -angebot hinsichtlich der Lehrämter, Unterrichtsfächer und der geographischen Verteilung eher Regel als Ausnahme ist, liegt es auf der Hand, über dauerhafte alternative Wege in den Lehrerberuf nachzudenken, mit denen lehramts- und fächerspezifischer Lehrermangel behoben werden kann. Voraussetzung für die Institutionalisierung solcher dauerhafter Zugänge für Berufswechslerinnen und Berufswechsler ist jedoch eine Qualifizierung, die der regulären zweiphasigen Lehrerbildung *gleichwertig* ist. Eine Verkürzung der Ausbildung kann nicht durch Auslassungen erreicht werden, sondern indem die spezifischen Lernvoraussetzungen der Quereinsteigenden in adressatenspezifischen Lehrangeboten aufgegriffen werden.

Die Erfahrungen des QUER-Programms an der TU Dresden legen nahe, dass Quereinsteigende über umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen und nennenswertes pädagogisches Vorwissen verfügen, an das in der Ausbildung angeknüpft werden kann. Zudem rechtfertigen eine starke Lernmotivation und -effektivität sowie die Erfahrungen eines abgeschlossenen Erststudiums eine Verdichtung (nicht Verringerung) der Studieninhalte, um so eine möglichst kurze Ausbildungsdauer zu realisieren, auf die sowohl die Quereinsteigenden aufgrund ihrer Lebenssituation angewiesen sind als auch die Bildungsadministrationen, um schnell auf Mangelsituationen reagieren zu können. Denkbar ist vor diesem Hintergrund auch eine Form des Qualifizierten Quereinstiegs, die zunächst die Ausbildung in nur einem Unterrichtsfach vorsieht, um die Befähigung für ein zweites Unterrichtsfach berufsbegleitend nachzuholen. Dass

Quereinsteigende die Schulen durch ihre vielfältigen Erfahrung bereichern und zu einer stärkeren Lebenswelt- und Berufsorientierung beitragen können, kann ein willkommener Nebeneffekt der Integration von Berufswechslerinnen und -wechslern sein, wenn diese Erfahrungen nicht als Ersatz für Teile der Lehramtsausbildung dienen müssen. Gleichwertigkeit der Ausbildung heißt – entgegen dem in der Praxis üblichen Fehlschluss – nicht, dass die Ausbildungsinhalte identisch sein müssen, sondern dass die Lernenden am Ende der Ausbildung die gleichen Kompetenzen erworben haben wie reguläre Lehramtsabsolventinnen und -absolventen. Die Mittel müssen sich dabei an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren.

## Literatur

- Böhm, M. (2011). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brückner, Y. & Böhm-Kasper, C. (2010). Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 201–212). Wiesbaden: VS.
- Carnap, R. von & Edding, F. (1962). *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 – 1960*. Frankfurt a.M.: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.
- Czerwenka, K. (2003). Master-Studiengang „Schulpädagogik/Didaktik“ für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. Erfahrungen an der Universität Lüneburg. *Die Deutsche Schule*, 95 (4), 479–489.
- Deutscher Bildungsrat (1967). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien. Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen bis 1970*. Bonn.
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (1), 50–69.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Friedeburg, L. von (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanau, A. (1928). Die Prognose der Schweinepreise. *Vierteljahresschrift zur Konjunkturforschung, Sonderheft 7*, 5–41. Berlin: Hobbing.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster u.a.: Waxmann.
- Gottschlich, S. & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl – Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 53–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (2004). Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrerberuf an der Universität Göttingen. In W. Habel

- & J. Wildt (Hrsg.), *Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform* (S. 269–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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](http://www.beruflicheschulenmodellversuche.de/fileupload/abschlussbericht_sqb_bb.pdf).
- Klemm, K. (2013). *Zum Einstellungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der öffentlichen Schulen Sachsens und zu Perspektiven der Bedarfsdeckung*. Essen.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010 – 2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 194*.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013a). *Lehrereinstellungsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 201, Juni 2013*.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013b). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013).
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013c). *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013).
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen*. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html> [20.08.2014].
- Korneck, F., Lamprecht, J., Wodzinski, R. & Schecker, H. (2010). *Quereinsteiger in das Lehramt Physik. Lage und Perspektiven der Physiklehrerausbildung in Deutschland*. Bad Honnef: Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V. (DPG).
- Lundgreen, P. (2013). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band XI: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrman, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht*. Dresden: Technische Universität. [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/zentrale\\_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/141218quer](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/141218quer)

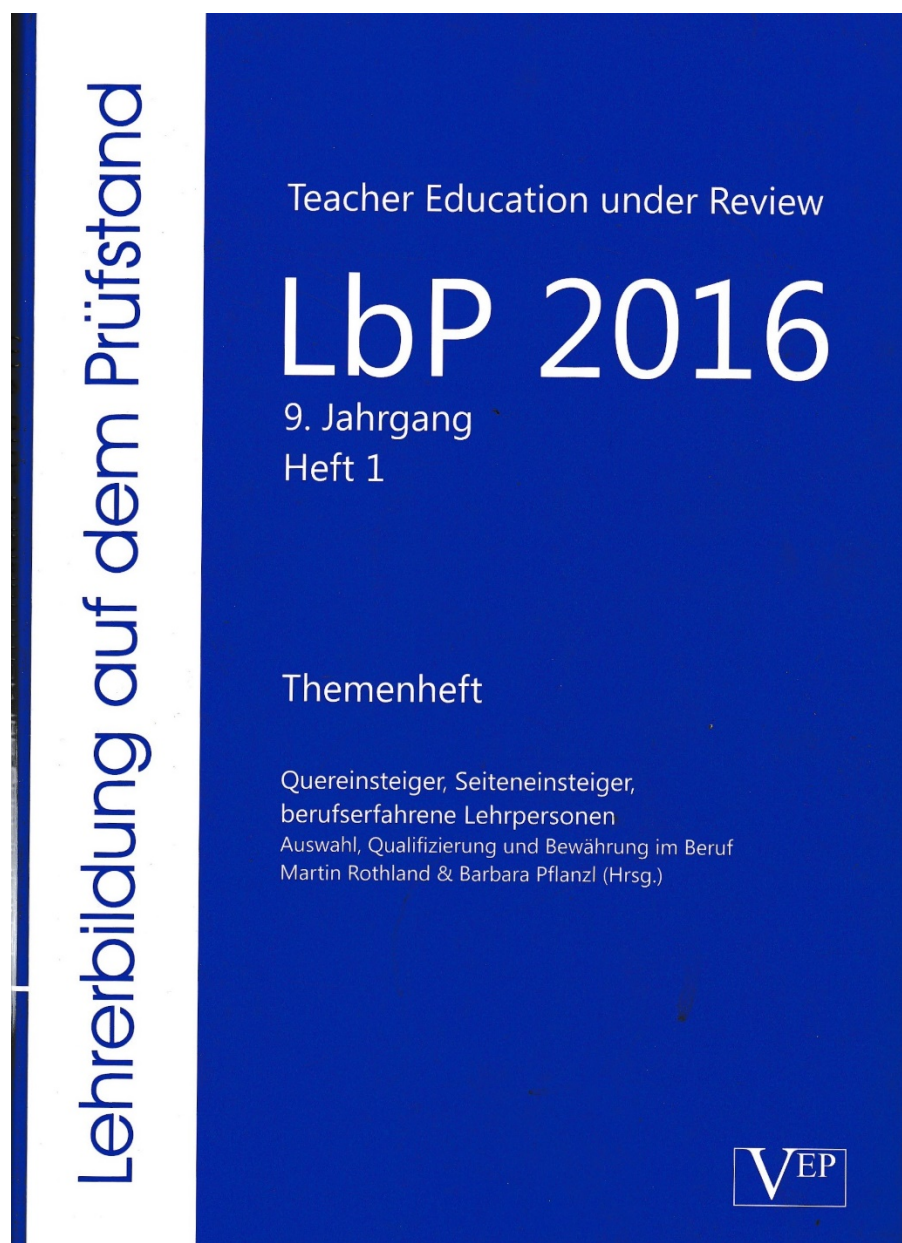
- Monitor Lehrerbildung: <http://www.monitor-lehrerbildung.de>.
- o. A. (2003). Lehrer an Berufsbildenden Schulen. Wenn Quereinsteiger wie Architekten und Juristen zu berufspädagogischen Dienstleistern werden. In *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, 2003 (26), 27–39.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: dtv.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012). Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. *Schulpädagogik heute*, 3 (5). [http://www.cct-germany.de/data/de/Beitrag%20Seiteneinsteiger%20Schulp%C3%A4dagogik%20heute%205\\_%202012.pdf](http://www.cct-germany.de/data/de/Beitrag%20Seiteneinsteiger%20Schulp%C3%A4dagogik%20heute%205_%202012.pdf).
- Schellack, A. (2009). Quereinstiege in den Lehrerberuf. *Seminar. Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?*, 2009 (2), 126–131.
- Schmeer, E. (2003). Seiteneinsteiger – Konzepte zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen. Eine Analyse von Maßnahmen in den Ländern. *Die berufliche Schule*, 55 (7), 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](http://www.beruflicheschulen-modellversuche.de/fileupload/abschlussbericht_sqb_mv.pdf).
- SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2014): *Lehrer/in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberarfs*. Dresden. [http://www.bildung.sachsen.de/download/download\\_smk/Bedarfshinweise\(1\).pdf](http://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/Bedarfshinweise(1).pdf) (27.2.2015)
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (1961 & 2014). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 8-9). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

## Publikation 2:

Rolf Puderbach, Kristin Stein und Axel Gehrman

### **Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme**

In: Rothland, M. & Pflanzl, B., (Hrsg.): Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Heft 1/16. S. 5-30.





*In Phasen lehramts-, fächer- oder regionalspezifischen Lehrermangels wird in Deutschland, um den Lehrkräftebedarf zu decken immer wieder auf Personen ohne Lehramtsausbildung zurückgegriffen. Bei der Qualifizierung dieser sogenannten Quer- und Seiteneinsteiger wird in der Regel auf die Inhalte der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung verzichtet. Eine pädagogische Ausbildung findet entweder im Rahmen des Vorbereitungsdienstes (Quereinstieg) oder berufsbegleitend nach Einstellung in den Schuldienst (Seiteneinstieg) statt. Der Umfang und die konkrete Ausgestaltung der einzelnen, häufig ad hoc konstruierten Qualifizierungsprogramme variiert in den deutschen Bundesländern stark. Auch eine einheitliche Terminologie hat sich bislang nicht durchgesetzt. Der vorliegende Beitrag leistet eine systematisierende Bestandsaufnahme der verschiedenen Quer- und Seiteneinstiegsprogramme in Deutschland, bei der es weniger darum geht, eine vollständige Erhebung der praktizierten Programme vorzulegen, als vielmehr darum, zentrale Gestaltungsmerkmale zu identifizieren und die Bandbreite der Maßnahmen aufzuzeigen und zu systematisieren. Neben einer definitorischen Unterscheidung von Quer- und Seiteneinstieg wird der Terminus des Qualifizierten Quereinstiegs für Qualifizierungsangebote vorgeschlagen, die neben den Inhalten des Vorbereitungsdienstes auch die Inhalte der universitären Lehrerausbildung umfassen. In Abgrenzung zu den nicht-grundständigen Wegen in den Lehrerberuf in Deutschland wird ein Überblick über die Situation in der Schweiz und Österreich gegeben.*

*Schlagwörter: Lehramt – Lehrkräftemangel – Quereinstieg – Seiteneinstieg*

## **1. Ausbildungsstandards und Lehrkräftemangel als Spannungsfeld der Lehrerbildung**

Der Professionalität von Lehrpersonen wird seit dem Ende der 1990er Jahre sowohl in der Bildungspolitik als auch in der empirischen Lehrerbildungsforschung große Bedeutung beigemessen (vgl. Drewek, 2013, S. 24-28). Zum einen wurden Professions- und Ausbildungsstandards formuliert, allen voran die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2014a) und die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehrerbildung“ (KMK, 2015a) der Kultusministerkonferenz (KMK). Zum anderen wird der Professionalisierungsprozess bei angehenden Lehrpersonen in zum Teil groß angelegten quantitativen Studien intensiv erforscht (z. B. TEDS-M: vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; COACTIV: vgl. Kunter et al., 2011). Professionalität wird dabei, im Sinne des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes, in der Regel als das Vorhandensein jener Kompetenzen verstanden, die Lehrpersonen zur erfolgreichen Ausübung ihres Berufes benötigen (vgl. Terhart, 2011, S. 207).

Eine vielerorts mit dem Ziel eines stärkeren Praxisbezugs und einer ausgeprägten Kompetenzorientierung reformierte universitäre Lehrerbildung soll Lehrpersonal hervorbringen, das den aktuellen schulischen Herausforderungen gewachsen ist und zu messbaren Verbesserungen der Schülerleistungen beiträgt. Schließlich findet zunehmend die Überzeugung Verbreitung, dass die Lehrperson und die Qualität ihres Unterrichts für den Schulerfolg von großer Bedeutung sind (vgl. Felten, 2010; Hattie, 2013; Küsting, Billich & Lipowski, 2009; Lipowski,

2006; Pauli & Reusser, 2009), während Strukturreformen im Bildungssystem in der öffentlichen Diskussion tendenziell an Bedeutung verlieren (Stichwort „Schulfrieden“, Jürgens-Pieper & Pieper, 2011).

Das bildungspolitische Anliegen einer an hohen Standards orientierten Lehrerbildung gerät allerdings in Situationen des Lehrkräftemangels in Konflikt mit der Notwendigkeit, über ausreichend Lehrpersonal für eine lückenlose Unterrichtsversorgung zu verfügen. Die verbreitete Praxis, im Falle des Fehlens grundständig ausgebildeter Lehrkräfte auf Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium zurückzugreifen (sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger) und somit wesentliche Abstriche bei der Qualifizierung in Kauf zu nehmen, widerspricht den Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrerbildung. Der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigern ist für die Bildungsverwaltungen in Situationen akuten Bewerbermangels unverzichtbar. Gegenüber der Öffentlichkeit, den Berufsverbänden sowie der Elternschaft und den Lehrerkollegien bestehen jedoch erhebliche Legitimationsprobleme (vgl. Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014). Hohe Ausbildungsstandards und akuter Lehrkräftemangel bilden somit das Spannungsfeld, in dem sich Bildungsverwaltungen bei der Konzeption von Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen bewegen (vgl. Engelage, 2013, S. 67).

## **2. Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland**

### **2.1 Konjunkturen nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf**

Wenn es um die fehlende Passung von Einstellungsbedarf und Absolventenzahlen auf dem Lehrerarbeitsmarkt geht, wird häufig das volkswirtschaftliche Bild des sogenannten Schweinezyklus (vgl. Hanau, 1928) bemüht, der symbolisiert, dass sich Phasen des Lehrkräftemangels und der Lehrerarbeitslosigkeit abwechseln (vgl. Oelkers, 2012, S. 6). Obwohl fortlaufend und unabhängig von den konjunkturellen Wellen Angebotslücken bei der Deckung des lehramts- und fächerspezifischen sowie regional unterschiedlichen Lehrkräftebedarfs eher Regel als Ausnahme sind (vgl. Reintjes, Bellenberg, Greling & Weegen, 2012, S. 1), wird Lehrkräftemangel im bildungspolitischen Raum meist als Krisenphänomen behandelt. Dies führt in Deutschland zu einer Praxis der konjunkturbedingten Öffnung und Schließung von Wegen zur Integration von Personen ohne vollständige Lehramtsausbildung in den Schuldienst. Reintjes et al. (2012) beobachten allerdings, dass die Praxis, den Lehrerarbeitsmarkt bei personellen Engpässen spontan und ungeregelt für alternative Zugänge zu öffnen, zunehmend der Auflage institutionalisierter Seiten- und Quereinstiegsprogramme weicht, die sich an den qualitativen Standards der KMK orientieren (vgl. ebd., S. 2). Diese Programme sind gemäß der Vorgaben der KMK jedoch ausdrücklich als Sondermaßnahmen zu konzipieren und zeitlich befristet nur dann einzurichten, wenn die Unterrichtsversorgung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften nicht gesichert werden kann (vgl. KMK, 2013, S. 2). Nahezu alle deutschen Bundesländer verfügen heute über entsprechende Regelungen für diesen Fall.

Historisch entstand bereits in den 1960er Jahren in Anspielung auf den damaligen Kultusminister Nordrhein-Westfalens Paul Mikat der Begriff des „Mikätzchens“ (auch „Mikater“), eine eher abwertende Bezeichnung für die notdürftig qualifizierten Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund einer gestiegenen Geburtenrate und der Einführung des neunten Pflichtschuljahres zum Teil ohne Hochschulabschluss binnen eines Jahres zu Lehrkräften ausgebildet wurden

(vgl. Sanke, 2015). Nachdem in einer Phase hoher Lehrerarbeitslosigkeit mit ihrem Höhepunkt Mitte der 1980er Jahre (vgl. Lundgreen, 2013, S. 136) in der BRD kaum Bedarf an Quer- und Seiteneinsteigern bestanden hatte, wurden in den späten 1990er und den 2000er Jahren in den westdeutschen Bundesländern erneut in größerem Umfang Programme zur Integration nicht-grundständig Ausgebildeter in den Lehrerberuf aufgelegt (vgl. u. a. Korneck, Lamprecht, Wodzinski & Schecker, 2010; Reintjes et al., 2012; Schellack, 2009). Damit wurden Lehrkräfte vor allem für bestimmte Bedarfsfächer (Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen) akquiriert. 2001 empfahl auch die KMK Seiteneinstiegsmaßnahmen zur Deckung des Lehrbedarfs (vgl. KMK, 2001).

Mittlerweile rücken in den westlichen Bundesländern die demografische Entwicklung und die erwarteten Studierenden- und Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengänge eher das Phänomen der Lehrerarbeitslosigkeit als das des Lehrermangels in den Fokus (vgl. Terhart, 2014, S. 9). Zwar können hier auch künftig noch fächer- und lehramtsspezifische Engpässe auftreten, insgesamt aber wird die Zahl der Lehramtsabsolventen in den kommenden Jahren die Zahl der Neueinstellungen übersteigen (vgl. ebd.). Anders ist die Situation in den ostdeutschen Bundesländern. Die derzeit im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte wurden mehrheitlich noch in der DDR ausgebildet (vgl. Lundgreen, 2013, S. 124). Neueinstellungen fanden aufgrund der demografischen Entwicklung nach der Wiedervereinigung nur in geringem Umfang statt, sodass die Kollegien heute eine Altersstruktur aufweisen, die zu einem sehr hohen Ersatzbedarf in den kommenden beiden Dekaden führt (vgl. Klemm, 2013). Hier stehen folglich Seiten- und Quereinstieg auf der bildungspolitischen Agenda. So legte Mecklenburg-Vorpommern 2015 ein umfangreiches Programm für 170 Seiteneinsteiger in den Schuldienst auf (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015). In Sachsen wurden zum Schuljahr 2015/16 bereits rund 20 % der freien Stellen mit Seiteneinsteigern besetzt (vgl. SMK, 2015).

## **2.2 Systematisierung nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf**

Die Öffnung des Lehrerberufs ist kein spezifisch deutsches Phänomen (vgl. Steiner-Khamsi, 2011). Die Analyse nicht-grundständiger Wege ist aber notwendigerweise eng mit der grundständigen Form der Lehrerbildung im jeweiligen Land verbunden, so dass eine bildungssystemübergreifende Betrachtung nicht ohne Weiteres möglich ist. Im Folgenden gilt das Augenmerk zunächst der Situation der Lehrerbildung in Deutschland, die sich durch ihren Phasenaufbau aus Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Berufseinstiegsphase sowie Fort- und Weiterbildung während des Berufslebens auszeichnet. Erst in einem zweiten Schritt ist ein Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme möglich. Hier soll die Lage in Deutschland durch einen Blick auf die österreichische und schweizerische Lehrerbildung in einen internationalen Kontext eingeordnet werden.

Trotz der jahrzehntelangen, konjunkturell an- und abschwelenden Praxis des Seiten- und Quereinstiegs in Deutschland gibt es bislang kaum umfassende und systematisierende Bestandsaufnahmen dieser alternativen Wege in den Lehrerberuf. Dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei den Programmen nicht um Dauereinrichtungen der Lehrerbildung, sondern explizit um zeitlich befristete Ausnahmeregelungen (vgl. KMK, 2013)

handelt, über die zudem von den verantwortlichen Bildungsadministrations häufig nur zurückhaltend informiert wird. Außerdem liegen kaum öffentlich zugängliche Evaluationen von Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen vor, die beispielsweise über Erfolgs- bzw. Berufsverbleibquoten Auskunft geben. Vorhandene Bestandsaufnahmen erfassen in der Regel nicht die gesamte Bandbreite der Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (vgl. etwa bei Böhmann, 2011; Reintjes et al., 2012; Schmeer, 2003). Nur Walm und Wittek legten 2014 eine umfassende bundeslandspezifische Dokumentation der Maßnahmen des Seiten- und Quereinstiegs vor (Walm & Wittek, 2014, S. 44-50), an die im Folgenden angeknüpft wird.

Aufgrund der kurzfristigen, bedarfsorientierten Auflage von Einstellungs- und Qualifizierungsprogrammen haben Bestandsaufnahmen zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils nur eine kurze Halbwertszeit. Im Folgenden geht es daher weniger darum, eine vollständige Erhebung der aktuell praktizierten Programme vorzulegen, als vielmehr zentrale Gestaltungsmerkmale zu identifizieren und die Bandbreite der Maßnahmen aufzuzeigen. Dennoch liegt den folgenden Ausführungen neben der wenig umfangreichen Forschungsliteratur eine aktuelle Momentaufnahme zum Quer- und Seiteneinstieg an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland mit dem Stand vom Januar 2016 zu Grunde. Die empirische Datenbasis bilden Gesetze und Verordnungen der Bundesländer (siehe Rechtsquellenverzeichnis), die alternative Zugangswege regeln sowie online verfügbare Informationen für Interessenten und Bewerber. Zusätzlich fließen in die Analyse sechs leitfadengestützte Experteninterviews ein, die im Jahr 2013 mit Verantwortlichen in den Bildungsadministrations verschiedener Bundesländer geführt wurden (vgl. Melzer et al., 2014). Diese Interviews liefern zusätzliche Informationen über die bildungspolitischen Hintergründe, die praktische Umsetzung sowie die Bewertung der Programme.

Angesichts des Variantenreichtums bei der Gestaltung von nicht-grundständigen Wegen in den Lehrerberuf und der überaus uneinheitlichen Terminologie, ist eine definitorische Abgrenzung verschiedener Formen des Einstiegs in den Lehrerberuf erforderlich. Über die Verwendung der Begriffe Seiteneinstieg und Quereinstieg herrscht in der Literatur weitgehend Konsens, wenn sich dies auch nicht in der Begriffsverwendung der Bildungsadministrations oder der allgemeinen Öffentlichkeit niederschlägt. Wir führen im Folgenden zusätzlich die Begriffe Direkteinstieg und Qualifizierter Quereinstieg ein. Abbildung 1 verortet die verschiedenen nicht-grundständigen Wege in den Lehrerberuf in der Phasenstruktur der deutschen Lehrerbildung.

## Phasen der Lehrerbildung in Deutschland

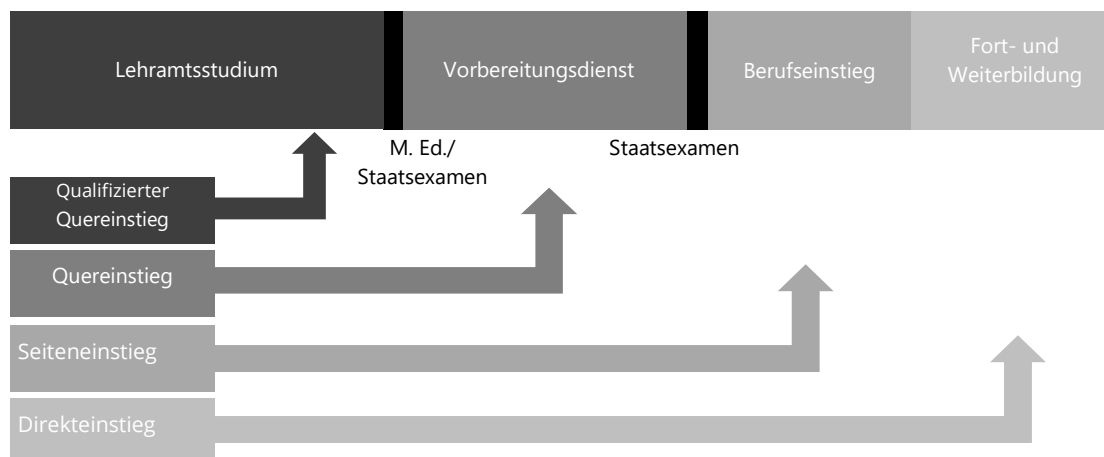


Abbildung 1: Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland

Die verschiedenen Konzeptionen für den Einstieg in den Lehrerberuf lassen sich im Kontext der deutschen Lehrerbildung grundsätzlich dadurch unterscheiden, ob Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst oder direkt in den Schuldienst aufgenommen werden.

„Als Seiteneinsteiger werden [...] [im Allgemeinen Personen verstanden], die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Die Seiteneinsteiger erhalten [in der Regel berufsbegleitend] [...] eine pädagogische Zusatzqualifikation, [...] [deren Abschluss ihnen den Weg in eine dauerhafte Beschäftigung im Schuldienst eröffnet] (KMK, 2015b, S. 31). Da eine solch berufsbegleitende Qualifizierung nicht in jedem Fall erfolgt, differenzieren Korneck et al. (2010) zwischen dem „Seiteneinstieg mit dem Ziel, durch Nachqualifizierung das zweite Staatsexamen nachzuholen“ und dem Seiteneinstieg ohne dieses Ziel (S. 9). Für die letztere Form des Berufseinstiegs ohne eine in einen formalen Abschluss (Staatsexamen oder Äquivalent) mündende Qualifizierung, wie sie mindestens in Einzelfällen praktiziert wird, verwenden wir die Bezeichnung Direkteinstieg.

Unter Quereinsteigern werden dagegen gemeinhin Personen verstanden, die ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums den Vorbereitungsdienst absolvieren und mit einer Staatsprüfung abschließen, bevor sie in den Schuldienst eingestellt werden (vgl. z. B. Korneck et al., 2010; Walm & Wittek, 2014). Auf den ersten Blick scheint es sich bei Seiteneinstieg und Quereinstieg um zwei grundsätzlich verschiedene Modelle zu handeln. Bei näherer Betrachtung der Maßnahmen wird jedoch deutlich, dass sich Quer- und Seiteneinsteiger zwar im arbeitsrechtlichen Status als Lehramtsanwärter oder angestellte Lehrperson unterscheiden und damit auch im Umfang ihrer Unterrichtsverpflichtung während der Qualifizierung, bei den Inhalten der vorgesehenen Ausbildung jedoch keine grundsätzlichen Differenzen bestehen. Die berufsbegleitenden Qualifizierungsangebote für Seiteneinsteiger werden in der Regel von den für den Vorbereitungsdienst zuständigen Ausbildungsstätten bestritten und weisen meist große Schnittmengen mit den Lehrinhalten des Vorbereitungsdienstes auf. Die Unterscheidung von Quer- und Seiteneinstieg anhand des Status ist daher zunächst eine formale Unterscheidung.

Eine zentrale Gemeinsamkeit von Quer- und Seiteneinstieg besteht darin, dass bei der Qualifizierung für den Lehrerberuf auf die bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte der universitären Phase der Lehrerbildung vollständig verzichtet wird. An den Maßstäben der regulären Lehrerbildung gemessen, handelt es sich hierbei immer um eine unvollständige Ausbildung, die mit Etiketten wie „Schnellbleiche“ (vgl. Oelkers, 2012, S. 6) belegt wird. Vereinzelt wurde in der Vergangenheit in Modellprojekten und Pilotstudiengängen der Versuch unternommen, dem Quereinstieg eine universitäre pädagogische und fachdidaktische Ausbildung voranzustellen und auf diese Weise Berufswechsler für den Lehrerberuf zu qualifizieren, denen nicht der Makel einer unvollständigen Ausbildung anhaftet, die sie zu „Lehrkräften zweiter Klasse“ werden lässt. So wurden beispielsweise an den Universitäten Göttingen und Lüneburg einige Jahre lang Intensivstudiengänge „Schulpädagogik und Didaktik“ (Master) für verschiedene allgemeinbildende Schularten angeboten (vgl. Czerwenka, 2003; Lemmermöhle & Jahreis, 2004). Die Universität Konstanz bietet in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg einen Aufbaustudiengang Master Gymnasiales Lehramt für Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge in den Fachrichtungen Physik und Mathematik an (vgl. Universität Konstanz, 2016). Solche Angebote, die den Quereinsteigern vor der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes die wesentlichen bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums in zeitlich komprimierter Form vermitteln, können im Anschluss an Schellack (2009, S. 127) als Qualifizierter Quereinstieg bezeichnet werden. Eine der jüngsten Auflagen eines Qualifizierten Quereinstiegs stellte das „QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“ der TU Dresden dar (vgl. Melzer et al., 2014). Aktuell wird an der Freien Universität Berlin ein bildungswissenschaftlicher Master-Studiengang konzipiert, der sogenannte „Quereinstiegs-Studierende“ mit einem speziellen, individualisierten Studienprogramm in vier Semestern zu einem Master of Education führen soll (vgl. Freie Universität Berlin, 2016).

Die verschiedenen grundständigen und nicht-grundständigen Wege in den Lehrerberuf lassen sich auf einem Kontinuum anordnen, das den Umfang der berufsbezogenen Qualifizierung abbildet (siehe Abbildung 2). Dieses Kontinuum spannt sich von der grundständigen Lehramtsausbildung, die das vom Ausbildungsumfang her zu erreichende Optimum darstellt, bis hin zu einem Direkteinstieg in den Schuldienst ohne weitere lehramtsspezifische Qualifizierung. Während der Seiteneinstieg durch die Vielfalt der Ausgestaltungen nicht eindeutig zwischen den Polen zu verorten ist, stellt der Qualifizierte Quereinstieg, der als einziger auch die universitäre Phase der Lehrerbildung umfasst, diejenige Qualifizierungsvariante dar, die der grundständigen Lehramtsausbildung am nächsten kommt.

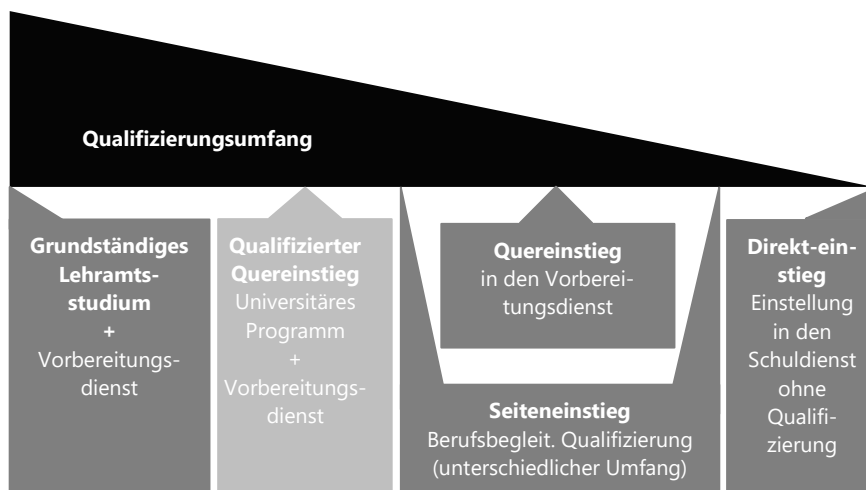


Abbildung 2: Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Kontinuum

### 2.3 Variationen: Zugangsvoraussetzungen, Auswahlverfahren und Ausbildungsvarianten

Ähnlich wie bei den Bezeichnungen für die verschiedenen Programme durch die Bildungsadministrationen der Bundesländer (siehe Tabelle 1), existiert auch bei der konkreten Ausgestaltung insbesondere von Seiteneinstiegsprogrammen eine große Vielfalt. Tabelle 1 listet auf, in welchen Bundesländern und unter welchen Bezeichnungen derzeit Seiteneinstiegs- und Quereinstiegsregelungen existieren.

*Tabelle 1: Bezeichnung von Seiten- und Quereinstiegsprogrammen für allgemeinbildende Schulen in den deutschen Bundesländern (Stand: Februar 2016)*

Bundesland	Quereinstieg	Seiteneinstieg
Baden-Württemberg	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst	Seiteneinstieg in den Schuldienst
Bayern	-	-
Berlin	-	Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst
Brandenburg	Besonderer Zugang (Einstellung) zum Vorbereitungsdienst	Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst
Bremen	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst (Seiteneinstieg A)	Seiteneinstieg in den Beruf
Hamburg	Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst	Direkt-Einstieg in den Schuldienst
Hessen	Quereinstieg in den pädagogischen Vorbereitungsdienst (Referendariat)	Quereinstieg in den hessischen Schuldienst (QuiS)
Mecklenburg-Vorpommern	Quereinstieg	Seiteneinstieg in den Schuldienst
Niedersachsen	Vorbereitungsdienst im Rahmen des Quereinstiegs	Direkter Quereinstieg
Nordrhein-Westfalen	-	Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitender Ausbildung, Pädagogische Einführung in den Schuldienst
Rheinland-Pfalz	Quereinstieg	Seiteneinstieg
Saarland	-	Seiteneinsteigerprogramm
Sachsen	Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst	Seiteneinstieg in den Schuldienst
Sachsen-Anhalt	-	Seiteneinstieg
Schleswig-Holstein	Quereinstieg	Seiteneinstieg
Thüringen	Seiteneinstieg in die pädagogisch-praktische Ausbildung (Vorbereitungsdienst)	Seiteneinstieg in den Schuldienst

*Anmerkungen:* Ausschlaggebend für die Darstellung ist die Existenz geregelter nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf, unabhängig davon, ob aktuell Personen auf diesem Weg eingestellt bzw. ausgebildet werden.

*Quellen:* Siehe Rechtsquellenverzeichnis sowie Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, o. J.; Freie Hansestadt Bremen, 2015; Hessische Lehrkräfteakademie, 2016a, 2016b; Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, 2013; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o.J.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015; Niedersächsisches Kultusministerium, 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014.

Länderübergreifende Regelungen zur Gestaltung des Seiten- und Quereinstiegs liegen nur in sehr allgemeiner und nicht bindender Form vor. Gemäß KMK-Beschluss sollen sich Sondermaßnahmen grundsätzlich an den Standards für die Lehrerbildung orientieren und bevorzugt darin bestehen, dass Absolventen fach-wissenschaftlicher Studiengänge in den Vorbereitungsdienst integriert werden (Quereinstieg). In einer öffnenden Klausel wird den Ländern jedoch



auch die Möglichkeit abweichender Ausgestaltungen von Sondermaßnahmen eröffnet (vgl. KMK, 2013). Die Qualifizierungsprogramme variieren vor allem hinsichtlich der Zugangs-voraussetzungen, des Auswahlverfahrens und der inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. dazu auch Walm & Wittek, 2014, S. 44-50).

### 2.3.1 Seiteneinstieg

Zugangsvoraussetzung für den Seiteneinstieg ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss mit einer Regelstudienzeit von mindestens acht Semestern, der in manchen Bundesländern nur eine gewisse Zeit zurückliegen darf. Mitunter werden aber auch Fachhochschulabschlüsse oder Bachelor-Abschlüsse anerkannt. In Ausnahmefällen ist gar die Einstellung ohne Hochschulabschluss möglich. Aus der studierten Fachrichtung müssen sich in der Regel zwei Unterrichtsfächer ableiten lassen, aber auch die Einstellung mit nur einem ableitbaren Unterrichtsfach wird bisweilen praktiziert. Zusätzlich zum vorhandenen Hochschulabschluss werden in einigen Bundesländern Anforderungen formuliert, wie etwa das Vorliegen von Berufserfahrung.

Das Auswahlverfahren für Seiteneinsteiger bezieht sich entweder auf konkret ausgeschriebene Stellen, oder aber es findet eine zentrale Rekrutierung für bestimmte Bedarfswächer durch die Bildungsadministration des jeweiligen Bundeslandes statt, je nachdem, wo in diesem im jeweiligen Bundesland die Personalhoheit für die Schulen liegt. Die Bandbreite der Auswahlprozedere reicht dabei von der Prüfung der eingereichten Unterlagen über Vorstellungsgespräche bis hin zu Eignungsfeststellungsverfahren, etwa in Form von Unterrichtsversuchen oder Assessment-Verfahren. Hinsichtlich der Qualifizierungsinhalte reicht die Bandbreite vom berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ohne Abweichungen von der regulären Ausbildung über modifizierte Varianten des Vorbereitungsdienstes bis hin zu zielgruppenspezifischen Ausbildungsangeboten für Seiteneinsteiger, die allerdings eine Ausnahme darstellen. Eine neue Variante des Seiteneinstiegs wird derzeit in Sachsen praktiziert, indem die Seiteneinsteiger nach ihrer Einstellung in den Schuldienst eine berufsbegleitende universitäre Qualifizierung erhalten, bevor sie ebenfalls berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst absolvieren (vgl. SMK, 2014).

Der Umfang des selbstständig zu erbringenden Unterrichts in der Einstiegsphase variiert je nach Bundesland. In einigen Bundesländern wird das Stundendeputat für die gesamte Dauer der Ausbildung um einige Unterrichtsstunden reduziert, in anderen steigt die zu leistende Zahl an Unterrichtsstunden im Verlauf der Ausbildung an. Mitunter müssen die Seiteneinsteiger aber auch vom ersten Tag an voll unterrichten. Die berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich deutlich in ihrer Dauer, die eine Bandbreite zwischen einem und drei Jahren aufweist. Seiteneinsteiger werden meist für die Dauer der Qualifizierungsmaßnahme befristet eingestellt, mit der Aussicht auf eine unbefristete Beschäftigung im Falle der Bewährung. Möglich sind aber auch Verbeamtungen auf Widerruf oder unbefristete Einstellungen mit einer auflösenden Bedingung für den Misserfolgsfall. Die Qualifizierung wird in der Regel mit einer Staatsprüfung (zweites Staatsexamen oder äquivalente Prüfung) abgeschlossen.

### 2.3.2 *Quereinstieg*

Die Variationsbreite bei der Ausgestaltung unterschiedlicher Programme ist beim Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst weniger groß als beim Seiteneinstieg. Bezüglich inhaltlicher Ausgestaltung, Unterrichtspensum und Abschlussprüfung bestehen in aller Regel keine Unterschiede zwischen den Lehramtsanwärtern mit und ohne Lehramtsabschluss. Nur in wenigen Bundesländern ist für Quereinsteiger ein verlängerter Vorbereitungsdienst vorgesehen oder gibt es zusätzliche Lehr- oder Betreuungsangebote für diese Personengruppe. Die größten Variationen bestehen bei den Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst für Quereinsteiger. Auch beim Quereinstieg wird meist ein universitärer Studienabschluss (Master oder gleichwertig) vorausgesetzt, aus dem sich zwei schulische Unterrichtsfächer ableiten lassen. In einigen Bundesländern werden universitäre fachwissenschaftliche Studienabschlüsse formal dem ersten Staatsexamen bzw. dem Master of Education gleichgestellt. Unter bestimmten Bedingungen werden jedoch in einigen Ländern auch Fachhochschulabschlüsse oder Bachelor-Abschlüsse akzeptiert sowie Studienabschlüsse, aus denen sich nur ein Fach ableiten lässt. In einigen Fällen werden in Abhängigkeit von den vorgelegten Studienabschlüssen individuelle Qualifizierungsaufgaben formuliert, die bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes erfüllt werden müssen. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes sind Quereinsteiger den grundständig ausgebildeten Lehrpersonen gleichgestellt und werden weder tarifrechtlich anders behandelt noch statistisch gesondert erfasst.

### 2.3.3 *Qualifizierter Quereinstieg*

Bei Programmen für einen Qualifizierten Quereinstieg handelt es sich nicht um Zugangsregelungen der Bildungsadministrationen für nicht-grundständig ausgebildete Personen. Vielmehr werden universitäre Angebote aufgelegt, die es Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge ermöglichen, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile des Lehramtsstudiums nachzuholen und auf diesem Wege eine Qualifikation zu erreichen, die inhaltlich dem grundständigen Lehramtsstudium nahe kommt und von der jeweiligen Bildungsadministration des Bundeslandes als Äquivalent zum regulären Lehramtsabschluss anerkannt wird. Dies kann in Form von Master-Studiengängen (Göttingen, Lüneburg) geschehen, oder auch in Form einer universitären Weiterbildung (Dresden). Während im Intensivstudiengang „Schulpädagogik und Didaktik“ der Universität Göttingen von 2001 bis 2006 Studierende in einem Jahr 90 Leistungspunkte in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen erwarben, umfasste das QUER-Programm der TU Dresden (2013/14) in 19 Monaten bis zu 132 Leistungspunkte. Die Teilnehmer des QUER-Programms holten damit die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Inhalte der universitären ersten Phase der Lehrerbildung in nahezu vollem Umfang nach. Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen dagegen sahen beide Studienangebote nicht vor, da die Fachkompetenz bereits durch die vorhandenen Studienabschlüsse anerkannt wurde. Ein etwas anderer Ansatz liegt dem Master-Studiengang Gymnasiales Lehramt der Universität Konstanz zugrunde, die diesen Weg auch als „Seiteneinstieg in das Lehramtsstudium“ (Universität Konstanz, 2016) beschreibt. Der Studiengang richtet sich an Personen, die sich nach Erwerb eines fachwissenschaftlichen Bachelor-Abschlusses in Mathematik oder Physik in Richtung Lehramt umorientieren möchten. Im Rahmen des viersemestrigen Master-Studienganges erwerben die Studierenden 120 Leistungspunkte, von denen 52 auf fachwissenschaftliche Studien im zweiten Fach entfallen.

Alle genannten Studienprogramme für einen Qualifizierten Quereinstieg haben gemeinsam, dass sie bislang lediglich den Status von Modellvorhaben oder Pilotprojekten haben. Eine dauerhafte Etablierung des Qualifizierten Quereinstiegs als alternativer Weg in den Lehrerberuf ist nicht zu beobachten.

## 2.4 Statistische Relevanz des Seiten- und Quereinstiegs

Die KMK legt jährlich Zahlen vor, die Auskunft darüber geben, wie viele Personen ohne vollständige Lehramtsausbildung in den Schuldienst eingestellt wurden. Der Anteil solcher Seiteneinsteiger an allen Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst, betrachtet über einen Zeitraum von 2003 bis 2014, schwankt zwischen 2.3 % und 6 % (siehe Abbildung 3).

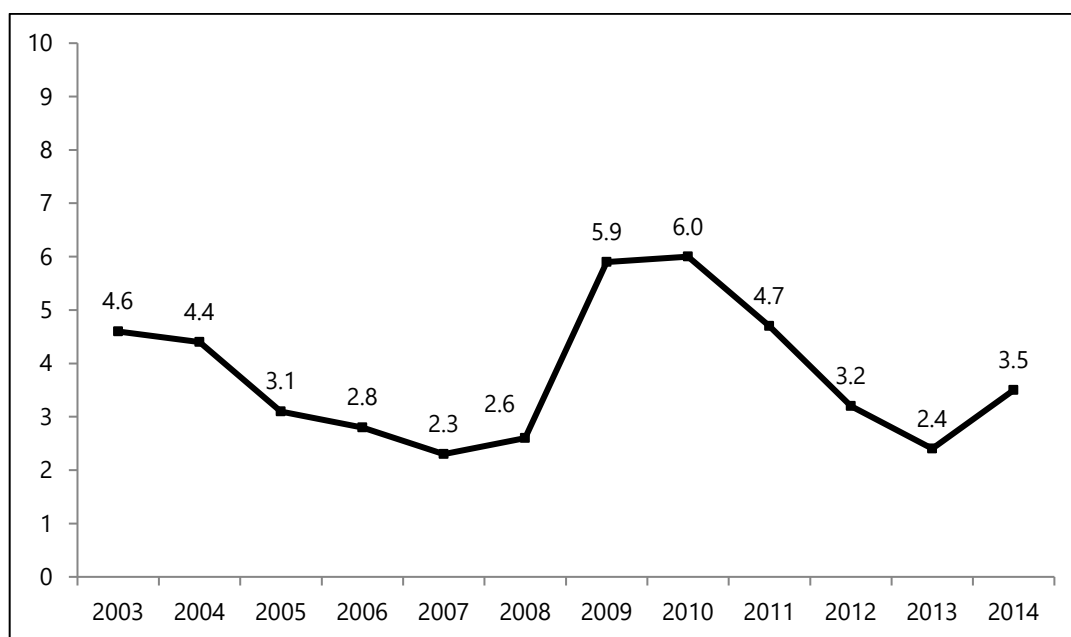


Abbildung 3: Anteil von Seiteneinsteigern bei Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst, Angaben in Prozent (Quelle: Eigene Darstellung der Daten der KMK, 2014b; 2015b)

Auffällig ist die bundesweit ungleiche Verteilung von Seiteneinsteigern (vgl. KMK, 2014b, 2015b; Walm & Wittek, 2014, S. 44). Während die Seiteneinsteigerzahlen in den westdeutschen Flächenländern seit 2010 insgesamt deutlich zurückgingen (z. B. in Nordrhein-Westfalen von 1 120 Seiteneinsteigern im Jahr 2010 auf 130 im Jahr 2014), stieg die Zahl der Seiteneinsteiger in Berlin rasant an (von 59 im Jahr 2010 auf 476 im Jahr 2014). In den kommenden Jahren ist ein solcher Anstieg auch für die ostdeutschen Flächenländer zu erwarten. Insgesamt war nach Angaben des Statistischen Bundesamtes der Anteil an Lehrkräften ohne grundständige Lehramtsausbildung in den ostdeutschen Bundesländern bislang konstant niedriger als in den westdeutschen Bundesländern (siehe Abbildung 4). Für das Schuljahr 2014/15 zeigt sich jedoch eine Annäherung der Anteile in Ost und West.

Verbreiteter als in den allgemeinbildenden Schulen ist die Gewinnung von Berufswechslern traditionell im Bereich der berufsbildenden Schulen. Während an allgemeinbildenden Schulen

in Deutschland im Schuljahr 2014/15 rund 4 % der Lehrkräfte keinen Lehramtsabschluss vorweisen konnten, waren es bei den Lehrkräften an beruflichen Schulen 17 % (siehe Abbildung 4). Neben einem erheblichen und langanhaltenden Mangel vor allem in technischen Fachrichtungen (vgl. Faßhauer, 2012, S. 297; Postl, Matthäus & Schneider, 2005, S. 109) legt der enge Berufsbezug des Unterrichts die Integration von berufserfahrenen Personen in den Schuldienst nahe.

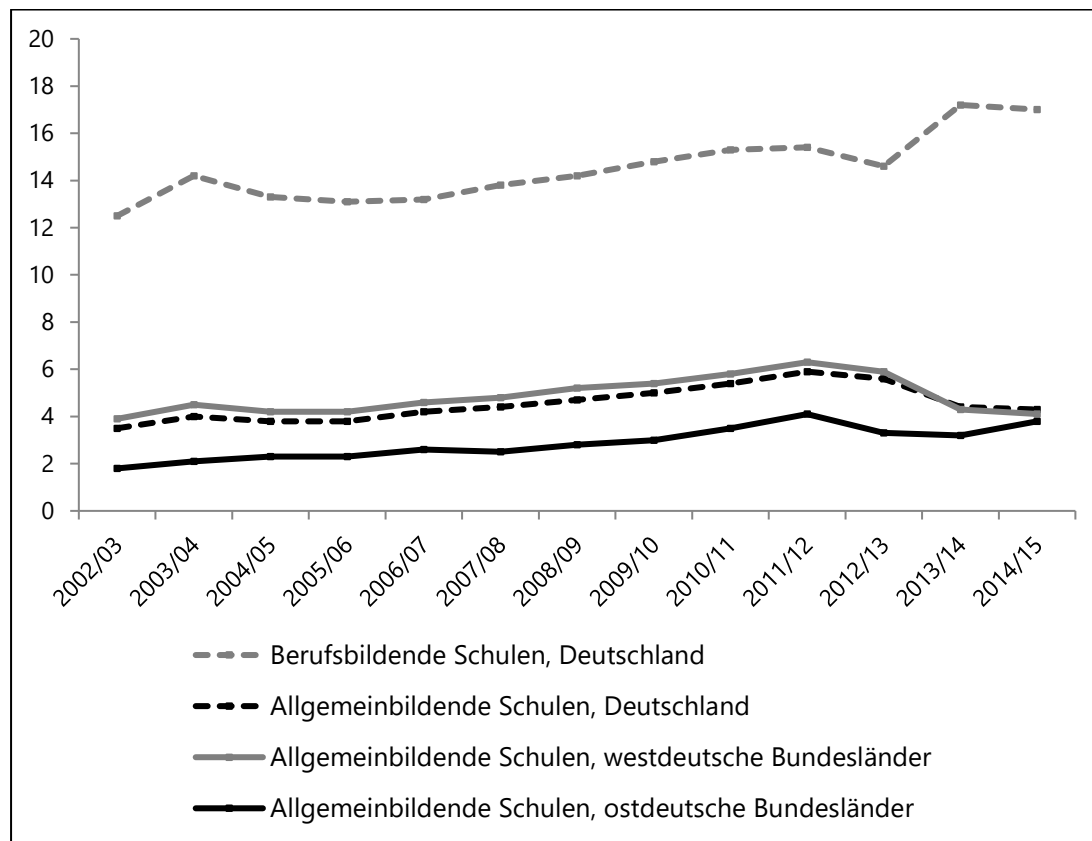


Abbildung 4: Anteil an Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss an allen Lehrkräften, Angaben in Prozent (Quelle: Eigene Darstellung der Daten des Statistischen Bundesamtes, 2014a, 2014b)

Die vom Statistischen Bundesamt und der KMK bereitgestellten Daten geben jedoch nur wieder, wie viele Personen ohne abgeschlossenen Vorbereitungsdienst im Schuldienst tätig sind. Sie berücksichtigen nicht jene Personen, die ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst aufgenommen wurden (Quereinsteiger). Diese sind nach erfolgreicher Staatsprüfung in den Statistiken nicht mehr identifizierbar.

Für das Lehramt Physik beispielsweise liegen Daten der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG) vor, die zeigen, dass zeitweise mehr als die Hälfte derjenigen, die den Vorbereitungsdienst im Fach Physik begannen, kein Lehramtsstudium abgeschlossen hatten (vgl. Kornack et al., 2010, S. 13). Zwischen 2002 und 2008 wurden im Fach Physik über 2000 Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst aufgenommen. Der Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst war damit deutlich häufiger als der Seiteneinstieg

von Personen ohne Lehramtsabschluss in den Schuldienst im Fach Physik (2002-2008: 730, vgl. Korneck et al., 2010, S. 10-11).

Weishaupt und Huth (2012, S. 76) zeigen mit Daten des Mikrozensus, dass 30.5 % aller Lehrkräfte kein Lehramtsstudium, sondern ein Fachstudium absolviert haben. Je nach Schulart differieren diese Anteile „von 21 Prozent im Primarbereich bis hin zu 59 Prozent im Berufsschulbereich“ (ebd., S. 76). Dies deutet darauf hin, dass der Anteil der aktiven Lehrkräfte, die keine grundständige Ausbildung durchlaufen haben, insgesamt deutlich größer ist, als die dokumentierten Seiteneinsteigeranteile von 4 % in allgemeinbildenden und 17 % in berufsbildenden Schulen.

### **3 Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in der Schweiz und in Österreich**

Die vorgestellte Systematisierung verschiedener nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf ist eng an die Phasenstruktur der deutschen Lehrerbildung angelehnt, weshalb sich die gewählte Terminologie nicht ohne Weiteres auf andere Länder übertragen lässt, in denen der Lehrerberuf bei Bedarf ebenfalls für nicht vollständig ausgebildete Lehrkräfte geöffnet wird, wie etwa in der Schweiz und in Österreich.

In der Schweiz reagierte man bereits in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre mit Quereinsteigerkursen auf einen Lehrkräftemangel (vgl. Criblez, 2012, S. 49). Auch aktuell spielen Berufswechsler eine wichtige Rolle für die Deckung des Lehrerberufs für Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I. Im Kontext der einphasigen Schweizer Lehrerbildung erübrigt sich eine Unterscheidung von Seiten- und Quereinstieg, wie sie für Deutschland getroffen wurde. Da die Lehramtsstudiengänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unmittelbar berufsqualifizierend sind, bestehen die Angebote für sogenannte Quereinsteiger in der Schweiz in der Regel in besonderen Studienangeboten für berufserfahrene Personen aus anderen Berufen (vgl. EDK, 2016; FHNW, o. J.; Pädagogische Hochschule Zürich, o. J.). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) beschreibt drei Formen des Berufseinstiegs von Berufswechslern in das Lehramt, wobei diese Personen grundsätzlich mindestens 30 Jahre alt sein und über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen müssen. Im Rahmen spezieller Studienangebote beginnen die Berufswechsler bereits nach einem Studienjahr parallel zum Studium mit einer bezahlten Unterrichtstätigkeit in Teilzeit und werden dabei von der Hochschule betreut. So bietet die Pädagogische Hochschule Zürich seit 2011 dreijährige berufsbegleitende Teilzeitstudiengänge für sogenannte Quereinsteiger in den Lehrerberuf (Quest) an, bei denen die Berufswechsler nach einem Jahr Vollzeitstudium mit einer bezahlten Unterrichtstätigkeit in Teilzeit beginnen (vgl. Trachsler, Nido & Medici, 2014; Pädagogische Hochschule Zürich, o. J.).

Auch für einen Einstieg in das reguläre Lehramtsstudium werden für berufserfahrene Personen besondere Zugänge geschaffen. So werden Berufswechslern, die über eine Hochschulzugangsberechtigung (Maturität) verfügen, bei Aufnahme eines Lehramtsstudiums vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet, unabhängig davon, ob sie im Rahmen formaler Bildungsangebote erworben wurden oder in der beruflichen Praxis. Diese Anrechnung von Kompetenzen, die als relevant für den Studiengang bzw. den Lehrerberuf eingestuft werden, kann

zu einer Verkürzung des Lehramtsstudiums von bis zu einem Jahr führen. Die Lehramtsstudiengänge für Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I werden zudem für berufserfahrene Personen geöffnet, die eine Berufsausbildung abgeschlossen, aber keine gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, um so einen zusätzlichen Personenkreis für den Lehrerberuf zu gewinnen. Voraussetzung für die geschilderten verkürzten Wege in den Lehrerberuf ist in der Regel das Durchlaufen eines Auswahl- und Assessmentverfahrens (vgl. Engelage, 2013, S. 51).

Mit den zuvor für das deutsche Lehrerbildungssystem dargestellten Kategorien nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf sind die Schweizer Quereinstiegsstudiengänge nur schwer fassbar. Diese unterscheiden sich von den deutschen nicht-grundständigen Wegen wesentlich dadurch, dass sie sich nicht ausschließlich an Akademiker richten, sondern in erster Linie an Personen, die noch kein Hochschulstudium abgeschlossen und mitunter auch keine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (vgl. Pädagogische Hochschule Bern, 2016). Der Seiten- und Quereinstieg in Deutschland ist dagegen darauf ausgerichtet, eine möglichst große inhaltliche und formale Übereinstimmung der nicht-grundständigen Wege mit der regulären Ausbildung herzustellen, zum Beispiel durch die Anerkennung von Diplom-Studiengängen als Äquivalent zum ersten Staatsexamen oder Master of Education. In der Schweiz richtet man den Blick dagegen stärker auf die in anderen beruflichen Kontexten erworbenen Kompetenzen, die für die Lehrertätigkeit von Nutzen sein können und öffnet den Weg in den Lehrerberuf durch den Abbau formaler Hürden für Berufswechsler aus nicht-akademischen Berufen. Der Quereinstieg in den Lehrerberuf durch ein verkürztes Studium ist in der Schweiz allerdings nur für die Lehrämter der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I möglich, für die an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet wird, nicht aber für Lehrämter der Sekundarstufe II.

Während die Lehrerbildung in der Schweiz einerseits gerade einen Prozess der Tertiarisierung durchlaufen hat (vgl. Criblez, 2010; Horn, 2012), werden bei der Gewinnung von Berufswechslern die formalen Zugangshürden gesenkt, um gerade einer nicht-akademischen Zielgruppe den Weg in den Lehrerberuf zu ebnet. Der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung steht hier eine großzügige Bewertung berufspraktischer Erfahrungen auch aus nicht-akademischen Berufen gegenüber, ohne dass bisher ein positiver Effekt dieser Erfahrungen für die Performanz im Lehrerberuf empirisch belegt ist.

In Österreich existiert sowohl das unmittelbar berufsqualifizierende Lehramtsstudium für Primar- und Sekundarstufe I sowie für Berufsbildende Schulen an Pädagogischen Hochschulen, als auch die der deutschen Lehrerbildung vergleichbare Kombination aus Universitätsstudium und anschließender schulpraktischer Ausbildung in einem einjährigen Unterrichtspraktikum an Universitäten (vgl. Mayr & Posch, 2012). Im Rahmen umfassender Reformen der österreichischen Lehrerbildung („Pädagog/innenbildung NEU“) wurde 2013 die gesetzliche Grundlage für einen Quereinstieg in das Lehramtsstudium geschaffen, die sogenannten „facheinschlägige Studien ergänzenden Studien“ (vgl. Republik Österreich, 2013, o.J.). Damit wird die Durchlässigkeit zwischen dem Lehramtsstudium und anderen Studienrichtungen gezielt erhöht. Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge können den Bachelor of Education in einem verkürzten Studium absolvieren, das sich auf die Vermittlung pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Grundlagen konzentriert. Fachwissenschaftliche Studienanteile werden in einem Umfang von bis zu 150 ECTS-Leistungspunkten pauschal

auf ein sich anschließendes Quereinstiegsstudium angerechnet (vgl. ebd.). Durch die zusätzliche Anerkennung beruflicher Praxis mit pädagogischen Tätigkeitsanteilen kann sich das Bachelor-Studium auf 60 ECTS-Leistungspunkte reduzieren. Ein anschließender Master-Studiengang im Umfang von mindestens ebenfalls 60 ECTS-Leistungspunkten kann anschließend berufsbegleitend absolviert werden (vgl. ebd.). Durch diese gesetzlichen Regelungen entsteht in Österreich ein zusätzlicher regulärer Weg in den Lehrerberuf, der durch systematische Anrechnungen von Studienleistungen und Berufserfahrungen verkürzt und zum Teil in berufsbegleitender Form zur Erlangung der regulären Studienabschlüsse für das Lehramt führt. Damit hebt sich Österreich formal von Deutschland ab, wo Programme zur Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigenden als befristete Sonderprogramme verstanden werden, bei denen auf Grundlage von Einzelfallprüfungen über die Zulassung und Anrechnung von Studienleistungen aus anderen Studiengängen entschieden wird.

#### **4 Diskussion**

Angesichts der begrenzten Möglichkeiten zur staatlichen Steuerung des lehramts-, fächer- und regionalspezifischen Outputs der universitären Lehrerbildung ist die Öffnung des Berufsfeldes für nicht-grundständig ausgebildete Lehrkräfte phasenweise ein unverzichtbares Instrument der Bildungsverwaltungen. Dabei erfüllen unterschiedliche nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland unterschiedliche bildungspolitische Funktionen. Der Quereinstieg ist ein Instrument zur mittelfristigen Deckung des Einstellungsbedarfs, da die Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt, je nach Dauer des Vorbereitungsdienstes im jeweiligen Bundesland, erst nach bis zu zwei Jahren zur Verfügung stehen. Beim Qualifizierten Quereinstieg verlängert sich die Ausbildungsdauer durch den universitären Anteil zusätzlich. Dagegen kann mit dem Seiteneinstieg unmittelbar auf akuten Einstellungsbedarf reagiert werden. Während Seiteneinsteiger in der Regel zunächst parallel zu einer berufsbegleitenden Qualifizierung noch kein volles Lehrdeputat übernehmen, können Direkteinsteiger sofort voll eingesetzt werden. Je kurzfristiger auf Mangelsituationen reagiert wird, desto größer sind in der Regel die Abweichungen von der grundständigen Ausbildung.

Trotz aller Unterschiede im Detail wird deutlich, dass sich die Qualifizierung sowohl von Seiten- als auch von Quereinsteigern in Deutschland eng an der regulären Lehramtsausbildung orientiert. Zielgruppenspezifische Anteile, die die besonderen Lernvoraussetzungen der Berufswechsler berücksichtigen und eigens für diese Klientel konzipiert wurden, enthalten die Ausbildungsgänge nur selten. Auch für Berufswechsler gilt also, was Hascher für die Lehrerbildung insgesamt bemängelt: Angehende Lehrkräfte werden ohne ausreichende Beachtung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen als homogene Gruppe betrachtet und weitgehend mit demselben Input und denselben Lerngelegenheiten konfrontiert (vgl. Hascher, 2011, S. 424). Universitäre Studienangebote zum Qualifizierten Quereinstieg bieten allerdings die Möglichkeit einer adressatenspezifischen, auf die Vorkenntnisse und Erfahrungen aufbauenden Ausbildung, die weniger auf die Äquivalenz einzelner Studienbestandteile mit der grundständigen Lehrerbildung konzentriert ist, als darauf, den besonderen Bedürfnissen und Potenzialen berufserfahrener Personen Rechnung zu tragen.

Der in Bezug auf den Quer- und Seiteneinstieg häufig geäußerte Vorwurf einer unvollständigen Ausbildung trifft nur eingeschränkt auf die Personen zu, die auf dem Weg des Qualifizierten Quereinstiegs in den Lehrerberuf gelangen. Sie absolvieren alle Bestandteile der regulären Lehrerbildung in Deutschland, jedoch in modifizierter Form und Abfolge, indem sie bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien nachholen, nachdem sie die fachwissenschaftliche Kompetenz bereits in einem vorhergehenden Studium erworben haben. Fehlstellen ergeben sich allerdings in den meisten Fällen bei der Ableitung von zwei Unterrichtsfächern aus dem absolvierten Fachstudium. Hier sind Abstriche unausweichlich, was die Deckungsgleichheit der Studieninhalte mit dem Lehramtsstudium in den jeweiligen Fächern angeht. Dennoch ist der Qualifizierte Quereinstieg dem „klassischen“ Quereinstieg und Seiteneinstieg im Hinblick auf den Qualifizierungsumfang und die Vergleichbarkeit mit der regulären, grundständigen Lehrerbildung überlegen.

Die Herausforderung besteht darin, den Qualifizierten Quereinstieg so zu gestalten, dass er für die potenziellen Teilnehmer auch vor dem Hintergrund ihrer biografischen Situation attraktiv ist. Ein reguläres Zweitstudium unter Anrechnung bereits erbrachter Studienleistungen, wie es prinzipiell überall möglich ist, ist angesichts der zeitlichen Dauer nur für wenige gangbar. Bereits für die Teilnahme am 19-monatigen QUER-Programm stellte das Fehlen einer Vergütung oder eines Stipendienangebots eine relevante Zugangshürde dar (vgl. Melzer et al., 2014, S. 82). Auch Oelkers betont, dass der Berufswechsel „nicht zu überhöhten finanziellen Belastungen führen“ darf und daher „kein volles Studium verlangt werden“ kann (Oelkers, 2012, S. 6). Was die Anrechnung von Lebens- und Berufserfahrung von Berufswechsler\*innen zur Verkürzung der akademischen Ausbildung für den Lehrerberuf betrifft, wird in der Schweiz sehr viel großzügiger verfahren als in Deutschland, obwohl freilich empirische Belege für den Transfer von Kompetenzen aus anderen Berufsfeldern in den Lehrerberuf noch ausstehen (vgl. Engelage, 2013, S. 52-53; Schmid, 2010).

Solange es sich beim „klassischen“ Quer- und Seiteneinstieg um Ausnahmen von der Regel handelt, mit denen auf einen zeitlich und quantitativ eng beschränkten Bewerbermangel reagiert wird, sind sie als Notmaßnahmen zu rechtfertigen. Sobald aber große Anteile von Einstellungskohorten in bestimmten Fächern, Lehrämtern oder Regionen nicht über die reguläre Lehramtsausbildung verfügen, wie es Korneck und Lamprecht beispielsweise für das Fach Physik in den 2000er Jahren berichten (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010, S. 13) und wie es sich beispielsweise für die kommenden Jahre in Sachsen abzeichnet, sind die erheblichen Auslassungen durch den Verzicht auf die universitäre Ausbildungsphase vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte und der durch die Kultusminister der Bundesländer selbst gesetzten Standards für die Lehrerbildung schwer zu rechtfertigen. Es konterkariert die Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrerbildung, wenn in großer Zahl Lehrkräfte eingestellt werden, welche die in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend standardisierte Ausbildung nicht durchlaufen haben. Die Einschätzung, dass ein Verzicht auf Bestandteile der grundständigen Lehrerbildung zu einer Deprofessionalisierung und damit einer schlechteren beruflichen Performanz beiträgt, beruht auf der Annahme der Wirksamkeit dieser Ausbildung im Sinne der Vermittlung professioneller Kompetenzen. Die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung ist allerdings bislang nicht abschließend beantwortet, die Datenlage nach wie vor uneinheitlich (vgl. u. a. Abel & Faust, 2010; Blömeke, 2004; Hascher & Neuweg, 2012; Oser & Oelkers, 2001).



Allerdings sind auch die Hinweise nicht zu ignorieren, die auf das enorme Potenzial hinweisen, das Seiten- und Quereinsteiger mit ganz unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiografien für die Schulen darstellen, indem die vorhandene Expertise der Lehrerkollegien durch Erfahrungen in außerschulischen Berufsfeldern ergänzt wird (vgl. z. B. Böhmann, 2011, S. 9; Meier, 2010, S. 41; Melzer et al., 2014, S. 218). Da das Gelingen eines Berufswechsels in den Lehrerberuf ohne vollständige Ausbildung stark von den vorhandenen Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften der Quer- und Seiteneinsteiger abhängt, stellt sich hier stärker noch als beim Zugang zum grundständigen Lehramtsstudium die Frage nach der Auswahl und Eignungsabklärung angehender Lehrkräfte (vgl. Oelkers, 2012, S. 6). Rischke, Baedorf und Müller (2014) fordern, die Wege in den Lehrerberuf zu flexibilisieren und nach Schweizer Vorbild auch in Deutschland die Möglichkeit zur Anrechnung von Berufserfahrungen für das Lehramtsstudium auszubauen (vgl. S. 13).

Der tatsächliche Erfolg alternativer Wege in den Lehrerberuf kann erst durch systematische Untersuchungen während der Berufseinstiegsphase und der weiteren Berufsbiografie abschließend beurteilt werden. Derzeit liegen keine verlässlichen Angaben über Verbleibquoten von Seiten- und Quereinsteigern im Lehrerberuf vor. Auch zur Berufsperformanz von Seiten- und Quereinsteigern gibt es keine belastbaren Befunde. Außer Frage steht allerdings, dass es durchaus Personen ohne vollständige Lehramtsausbildung gibt, die sich dauerhaft im Berufsalltag bewähren (vgl. z. B. Oelkers, 2012). In letzter Konsequenz würde es allerdings die Wirksamkeit und Notwendigkeit der regulären Lehrerbildung in Frage stellen, wenn Seiten- und Quereinsteiger sich durchweg durch gute Performanz im Lehrerberuf auszeichneten.

Auf der anderen Seite gilt es zu betonen, dass der Erwerb professioneller Kompetenz nicht mit dem Erwerb eines Staatsexamens und dem Einstieg in den Beruf abgeschlossen ist, sondern in einem berufsbiografischen Prozess über die Berufseinstiegsphase hinweg anhält (vgl. Hericks, 2006; Terhart, 2001). Auch grundständig ausgebildete Lehrkräfte stellen sich im Berufseinstieg sowie im weiteren Berufsleben Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben (vgl. Jantowski, 2011; Keller-Schneider, 2010). Da Seiten- und Quereinsteiger bei der Bewältigung dieser Anforderungen in der Regel auf weniger umfangreiches pädagogisches Fachwissen und weniger angeleitete Praxiserfahrung zurückgreifen können, liegt es nahe, dass dieser Personenkreis eine besonders intensive Betreuung in der Berufseinstiegsphase und darüber hinaus benötigt. Je weniger vollständig die Ausbildung von Quer- und Seiteneinsteigern ist, desto größer ist der Bedarf einer begleiteten Berufseinstiegsphase sowie einer intensiven und systematisch gestalteten Fort- und Weiterbildung. Es liegt daher nahe, Berufswechslern den Berufseinstieg durch umfassende Betreuungskonzepte und individuelle Unterstützungsangebote zu erleichtern. Da Seiten- und Quereinsteiger allerdings vor allem dann eingestellt werden, wenn der Lehrkräftebedarf besonders groß ist, dürfte es häufig an erfahrenen Kollegen mangeln, die eine enge Begleitung der Seiten- und Quereinsteiger leisten können.

## Literaturverzeichnis

- Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (o. J.). *Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst an Gymnasien/Lehramt an der Oberstufe - Allgemeinbildende Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/bsb/vorbereitungsdienst/64648/quereinstieg-gym/> [06.02.2016].
- Blömeke, S. (2004). *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böhmman, M. (2011). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Criblez, L. (2010). *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderate*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Bilanztagung I* (S. 22-58). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Criblez, L. (2012). *Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven*. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 47-62). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Czerwenka, K. (2003). *Master-Studiengang „Schulpädagogik/ Didaktik“ für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. Erfahrungen an der Universität Lüneburg*. *Die Deutsche Schule* 95 (4), 479-489.
- Drewek, P. (2013). *Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe. Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung*. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 21-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK. *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2016). Bildungssystem CH, Quereinstieg. Lehrerin/ Lehrer werden als Zweitausbildung*. Verfügbar unter: [www.edk.ch/dyn/27569.php](http://www.edk.ch/dyn/27569.php) [06.02.2016].
- Engelage, S. (2013). *Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (1), 50-69.
- Faßhauer, U. (2012). *Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen*. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 281-300). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Felten, M. (2010). *Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule*. Gütersloh: Güterloher Verlagshaus.

- FHNW. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule. Quereinstieg in den Lehrberuf: Zweite Laufbahn starten. Verfügbar unter: [www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/quereinstieg/leporello\\_quereinstieg.pdf](http://www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/quereinstieg/leporello_quereinstieg.pdf) [06.02.2016].
- Freie Hansestadt Bremen (2015). Informationen: Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst. Verfügbar unter: [www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.29262.de](http://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.29262.de) [06.02.2016].
- Freie Universität Berlin (2016). Q-Master: Qualifizierung von Quereinsteiger\_innen im Master of Education. Verfügbar unter: [www.fu-berlin.de/sites/k2teach/im-ueberblick/tp4/index.html](http://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/im-ueberblick/tp4/index.html) [06.02.2016].
- Hanau, A. (1928). Die Prognose der Schweinepreise. Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung [Sonderheft 7], S. 4-41.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Neuweg, G. H. (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: LIT.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessische Lehrkräfteakademie (2016a). Quereinstieg in den pädagogischen Vorbereitungsdienst des Landes Hessen. Verfügbar unter: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=e6e264006672e5bd09726a52e25d3e32](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=e6e264006672e5bd09726a52e25d3e32) [06.02.2016].
- Hessische Lehrkräfteakademie (2016b). Quereinstieg in den Schuldienst (QuiS). Verfügbar unter: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=160f6920b2bb95892283a52ef2f27444](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=160f6920b2bb95892283a52ef2f27444) [06.02.2016].
- Horn, K.-P. (2012). Tertiärisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1), 36-42.
- Jantowski, A. (2011). Die Berufseingangsphase. Spezifika und Bedeutung des Berufsbeginns für die Professionalisierung im Lehrerberuf. In A. Jantowski (Hrsg.), *Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm).
- Jürgens-Pieper, R. & Pieper, W. (2011). *Schulfrieden. Wie ein bildungspolitischer Konsens in Deutschland aussehen könnte*. Norderstedt: Books on Demand.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungen durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann
- Klemm, K. (2013). *Zum Einstellungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der öffentlichen Schulen Sachsens und zu Perspektiven der Bedarfsdeckung*. SPD-Fraktion im Sächsischen Landtag. Essen. Verfügbar unter: [www.evamariastange.de/Bilderupload/img/2013-07-01-Gutachten\\_Klemm.pdf](http://www.evamariastange.de/Bilderupload/img/2013-07-01-Gutachten_Klemm.pdf) [06.02.2016].

- KMK. Kultusministerkonferenz (2001). 293. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 22. Februar 2001 in Hannover. Pressemitteilung. Verfügbar unter: [www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/293-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-22-februar-2001-in-hannover.html](http://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/293-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-22-februar-2001-in-hannover.html) [06.02.2016].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)Bonn.[06.02.2016].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter: [www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Lehrerbildung\\_Standards\\_Bildungswissenschaften\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf) [06.02.2016].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014b). Einstellung von Lehrkräften 2013. Tabellenauszug: Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug\\_EVL\\_2013.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EVL_2013.pdf) [06.02.2016].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015a). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015). Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [06.02.2016].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015b). Einstellung von Lehrkräften 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 207. Juni 2015. Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_207\\_EvL\\_2014.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_207_EvL_2014.pdf) [06.02.2016].
- Korneck, F. & Lamprecht, J. (2010). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrerberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. *Journal für Lehrerinnenbildung* (3), 8-21.
- Korneck, F., Lamprecht, J., Wodzinski, R. & Schecker, H. (2010). Quereinsteiger in das Lehramt Physik. Lage und Perspektive der Physiklehrausbildung in Deutschland. Bad Honnef: Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V. (DPG).
- Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 655-667). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (2004). Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert. Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In W. Habel & J. Wildt

- (Hrsg.), *Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform* (S. 269-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.
- Lundgreen, P. (2013). *Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band XI*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayr, J. & Posch, P. (2012). *Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven*. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 29-45). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Meier, R. (2010). *Der praxisbegleitete Studiengang zur Lehrperson der Sekundarstufe I an der PH Zürich*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 36-45.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrman, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014*. Dresden: TU Dresden. Verfügbar unter: [www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16710/QUER\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16710/QUER_Abschlussbericht.pdf) [06.02.2016].
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2013). *Saarländisches Seiteneinsteigerprogramm für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen*. Verfügbar unter: [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/Ausschreibung\\_Seiteneinsteiger\\_2013.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Ausschreibung_Seiteneinsteiger_2013.pdf) [06.02.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2015). *Land legt erstes umfassendes Programm für Seiteneinsteiger im Schuldienst auf*. Pressemitteilung von 14.01.2015. Verfügbar unter: [www.bildungsklick.de/pm/92973/land-legt-erstes-umfassendes-programm-fuer-seiteneinsteiger-im-schuldienst-auf/druckversion](http://www.bildungsklick.de/pm/92973/land-legt-erstes-umfassendes-programm-fuer-seiteneinsteiger-im-schuldienst-auf/druckversion) [06.02.2016].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.J.). *Seiteneinstieg in den Schuldienst*. Verfügbar unter: <https://www.lehrer-online-bw.de/Lde/Startseite/lobw/Seiteneinstieg> [06.02.2016].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Informationsbroschüre. Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst für Universitätsabsolventinnen und -absolventen*. Abgerufen von [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Anerkennungsverfahren/SeiteneinstiegBeruf/Informationsbroschuere\\_zum\\_Seiteneinstieg.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Anerkennungsverfahren/SeiteneinstiegBeruf/Informationsbroschuere_zum_Seiteneinstieg.pdf) am 06.02.2016.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015). *Merkblatt für den direkten Quereinstieg in den niedersächsischen Schuldienst*. Abgerufen von [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=26154&article\\_id=89031&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=26154&article_id=89031&psmand=8) am 06.02.2016.
- Oelkers, J. (2012). *Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz in der Lehrerbildung“ am 25. Juni 2012 [A-Drs. 17(18)282a]*. Berlin: Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.

- Pädagogische Hochschule Bern (2016). Studiengänge. Verfügbar unter: [www.phbern.ch/studiengaenge.html](http://www.phbern.ch/studiengaenge.html) [06.02.2016].
- Pädagogische Hochschule Zürich (2016o. J.). Informationsveranstaltung für Quereinsteigende. Studiengänge Kindergarten, Kindergarten-Unterstufe und Primarstufe. Quereinstieg Kindergarten- und Unterstufe. Verfügbar unter: [https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/qu-est/20160414\\_webversion\\_zulassung\\_kust\\_ps.pdf](https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/qu-est/20160414_webversion_zulassung_kust_ps.pdf); [www.phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/Kindergarten-und-Unterstufe/Quereinstieg-Kindergarten-und-Unterstufe/](http://www.phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/Kindergarten-und-Unterstufe/Quereinstieg-Kindergarten-und-Unterstufe/) [06.02.2016].
- Pauli, C. & Reusser, K. (2009). Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 679-690). Weinheim: Beltz.
- Postl, D., Matthäus, S. & Schneider, M. (2005). Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen. Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? *Lernen & Lehren* (79), 108-117.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012). Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. *Schulpädagogik heute. Reform der Lehrerbildung* 3 (5), 1-20.
- Republik Österreich (o. J.). Erläuterungen zur Regierungsvorlage „Pädagog/innenbildung NEU“. Verfügbar unter: [www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BE-GUT\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_855066/COO\\_2026\\_100\\_2\\_857819.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BE-GUT_COO_2026_100_2_855066/COO_2026_100_2_857819.pdf) [06.02.2016].
- Republik Österreich (2013). 124. Bundesgesetz: Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, (NR: GP XXIV RV 2348 AB 2397 S. 206. BR: 9006 AB 9012 S. 822.) vom 11. Juli 2013. Verfügbar unter: [www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/II\\_02348/index.shtml](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/II_02348/index.shtml) [06.02.2016].
- Rischke, M., Baedorf, D. & Müller, U. (2014). Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar? Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Gütersloh. Verfügbar unter: [www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Strategisches\\_Recruitment\\_04\\_2014.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf) [06.02.2016].
- Sanke, P. (2015). Mikätzchen helfen. [Geschichte.nrw.de/chronik]. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: [www.geschichte.nrw.de/artikel.php?jahr\[jahr\]=1963&lkz=de](http://www.geschichte.nrw.de/artikel.php?jahr[jahr]=1963&lkz=de) [06.02.2016].
- Schellack, A. (2009). Quereinstieg in den Lehrberuf. In H. Zimmermann (Hrsg.), *Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung? Seminar, 2/2009*, 126-131.
- Schmeer, E. (2003). Seiteneinsteiger – Konzepte zur Deckung des Lehrbedarfs an beruflichen Schulen. Eine Analyse von Maßnahmen in den Ländern. *Die berufliche Schule*, 55 (7), 15-22.
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? *Journal für Lehrerinnenbildung*, 3, 56-60.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014). Hinweise zur Einstellung von Quereinsteigern/-innen in den Berliner Schuldienst und zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Verfügbar unter: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/zielgruppen/einsteiger\\_ins\\_lehramt/Hinweise\\_zur\\_Einstellung\\_von\\_Quereinsteigern.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/zielgruppen/einsteiger_ins_lehramt/Hinweise_zur_Einstellung_von_Quereinsteigern.pdf) [06.02.2016].

- SMK. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014). *Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 6. Oktober 2014* (SächsGVBl. S. 656). Verfügbar unter: [www.revosax.sachsen.de/vorschrift/14182-Lehrer\\_Qualifizierungsverordnung](http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/14182-Lehrer_Qualifizierungsverordnung) [06.02.2016].
- SMK. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015). *Medieninformation vom 19.08.2015. Sachsen startet mit über 1.000 neuen Lehrern ins Schuljahr 2015/2016*. Verfügbar unter: [www.medien-service.sachsen.de/medien/news/199145?page=8](http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/199145?page=8) [06.02.2016].
- Statistisches Bundesamt (2014a). *Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2013/14* [Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur]. Wiesbaden. Verfügbar unter: [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile) [06.02.2016].
- Statistisches Bundesamt (2014b). *Berufliche Schulen, Schuljahr 2013/14* [Fachserie 11, Reihe 2, Bildung und Kultur]. Wiesbaden. Verfügbar unter: [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200147004.pdf?__blob=publicationFile) [06.02.2016].
- Steiner-Khamsi, G. (2011). *Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 39-52.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). *Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften*. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 8-9). Bonn: Selbstverlag.
- Trachsler, E., Nido, M. & Medici, E. G. (2014). *Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Band I: Schlussbericht*. Winterthur.
- Universität Konstanz (2016). *Master Gymnasiales Lehramt*. Verfügbar unter: [www.studium.uni-konstanz.de/studienangebot/physik-master-gymnasiales-lehramt-mle/](http://www.studium.uni-konstanz.de/studienangebot/physik-master-gymnasiales-lehramt-mle/) [06.02.2016].
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrerinnenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung* (2. überarbeitete Auflage). Frankfurt am Main: GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter: [www.gew-online.de/dms\\_extern/download.php?id=232321](http://www.gew-online.de/dms_extern/download.php?id=232321) [06.02.2016].
- Weishaupt, H. & Huth, R. (2012). *Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis. Möglichkeiten des Mikrozensus zur Analyse der sozialen Situation der pädagogischen Berufe unter Berücksichtigung der Lehrerschaft*. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechsenddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsenddreissig.pdf) [06.02.2016].

## **Rechtsquellenverzeichnis:**

### *Brandenburg*

*Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz - BbgLe-BiG) vom 18. Dezember 2012 (GVBl. I Nr. 45) Sa BbgLR 5532-9. Zuletzt geändert am 17.12.2015.*

### *Bremen*

*Verordnung über die berufsbegleitende Ausbildung zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation (Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung, BbgLLAAusbVO) vom 20. Januar 2011, (Brem.GBl. S. 64), Sa BremR 223-b-11. Zuletzt geändert am 7.3.2012.*

### *Mecklenburg-Vorpommern*

*Erlass „Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Seiteneinsteiger) in den Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern“ vom 11. Oktober 2002 (Mittl.bl. BM M-V S. 731), zuletzt geändert am 08.11.2007.*

### *Nordrhein-Westfalen*

*Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) vom 6. Oktober 2009 (GV. NRW. S. 511), zuletzt geändert am 10.04.2011.*

### *Republik Österreich*

*124. Bundesgesetz: Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, (NR: GP XXIV RV 2348 AB 2397 S. 206. BR: 9006 AB 9012 S. 822.) vom 11.07.2013.*

### *Rheinland-Pfalz*

*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, 11) Zuletzt geändert am 27.11.2015.*

### *Sachsen-Anhalt*

*Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt: Einstellungsverfahren an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Runderlass des MK vom 27.11.2014.*

### *Sachsen*

*Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 6. Oktober 2014 (SächsGVBl. S. 656), die durch die Verordnung vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl. S. 9) geändert worden ist.*

### *Schleswig-Holstein*

*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. (NBl.MBF.Schl.-H. 2011 S. 337).*

*Landesverordnung über die Laufbahnen der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrerlaufbahnverordnung, SH.LLVO) in der Fassung vom 30. Januar 1998 (GVObI. Schl.-H. S. 124) GS Schl.-H. II, Gl.Nr. 2030-5-7. Zuletzt geändert am 16. 3. 2015.*

### *Thüringen*

*Einstellung in den Thüringer Schuldienst. Richtlinien des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 3. März 2014, 1B 4/0311.*





## Publikation 3:

Rolf Puderbach

### Quer- und Seiteneinsteigende nachqualifizieren

Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden

In: Pädagogik, 71 (6), S. 34-37.



*Wie können Quer- und Seiteneinsteigende ohne Qualitätsverlust nachholen, was bei grundständig ausgebildeten Lehrkräften fester Bestandteil ihrer Ausbildung ist? An der TU Dresden wurden dazu zwei Qualifikationsprogramme entwickelt und wissenschaftlich begleitet, die gut angenommen wurden, aber auch deutlich machen, wo die Herausforderungen im Umgang mit dieser besonderen Personengruppe liegen.*

Die Personen, die in Deutschland derzeit in großer Zahl ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Lehrerberuf eintreten, haben eines gemeinsam: Ihnen fehlen wesentliche Teile der Ausbildung, die angehende Lehrkräfte im Regelfall durchlaufen, bevor sie die Berufstätigkeit aufnehmen. Die zahlreichen Spielarten des Quer- und Seiteneinstiegs, die in den Bundesländern praktiziert werden und wurden, unterscheiden sich im Wesentlichen in drei Aspekten:

- (1) in der Auswahl und dem Umfang der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden,
- (2) in dem Zeitpunkt, zu dem die Nachqualifizierung stattfindet und
- (3) in der Einrichtung, die für die Nachqualifizierung verantwortlich ist.

### **Klassischer und ‚qualifizierter‘ Quereinstieg**

Im klassischen Quereinstieg werden Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst aufgenommen. Ihr Hochschulstudium ersetzt die fachwissenschaftlichen Studienanteile des Lehramtsstudiums; die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile entfallen. Sie steigen unmittelbar in die zweite Phase der Lehrerbildung – den Vorbereitungsdienst – ein und schließen diese mit einem Staatsexamen ab.

Eine ambitioniertere Variante kann man als „qualifizierten“ Quereinstieg bezeichnen. Ein solcher Ansatz wurde von 2012 bis 2014 im Rahmen des Modellprojekts QUER an der TU Dresden erprobt: Quereinsteigende holten vor Beginn des Vorbereitungsdienstes zunächst in einem kompakten 18-monatigen Studienprogramm die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteile des Lehramtsstudiums in nahezu vollem Umfang nach. An der TU Dresden wurde das QUER-Programm nach der Pilotphase nicht fortgesetzt. Andere Hochschulen bieten allerdings mittlerweile ähnliche Modelle an (z. B. Q-Master, FU Berlin, s. Caspari 2019). Der Vorteil dieser Form liegt im hohen Qualifizierungsumfang sowie in der Tatsache, dass die Qualifizierung vor dem Berufseinstieg stattfindet. Dem steht der Nachteil gegenüber, dass die Quereinsteigenden erst mit einigem zeitlichen Verzug die Berufstätigkeit aufnehmen können. Für die Bildungsadministration bedeutet dies eine Verzögerung bei der Deckung des Ersatzbedarfs, für die Quereinsteigenden einen Zeitraum ohne volles Einkommen.

### **Der Seiteneinstieg**

Wenn – wie derzeit – der Ersatzbedarf im Schuldienst besonders hoch und der Mangel an Lehramtsabsolventen besonders groß ist, greifen die Bundesländer häufig zum Instrument des Seiteneinstiegs. Im Seiteneinstieg beginnt die Qualifizierung für den Lehrerberuf erst nach der Einstellung in den Schuldienst. Sie wird von Programm zu Programm recht unterschiedlich

ausgestaltet. Etwas genauer soll im Folgenden das Modell beschrieben werden, das derzeit in Sachsen praktiziert wird:

Seiteneinsteigende in Sachsen nehmen nach ihrer Einstellung in den Schuldienst zunächst an einer dreimonatigen Einstiegsqualifizierung teil. Im Rahmen der kompakten Fortbildung geht es um Unterrichtsplanung, Leistungsbewertung und grundsätzliche didaktisch-methodische Kompetenzen. Anschließend beginnen die Seiteneinsteigenden mit der Unterrichtstätigkeit. Je nachdem, welche formale Qualifikation sie mitbringen, müssen sie in den ersten Berufsjahren verschiedene berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen durchlaufen, ehe sie auch besoldungsrechtlich mit regulär ausgebildeten Lehrkräften gleichgestellt sind. Dazu gehört eine universitäre wissenschaftliche Qualifizierung ebenso wie der berufsbegleitend absolvierte Vorbereitungsdienst.

Die sächsischen Universitäten bieten im Auftrag des Kultusministeriums Programme zur berufsbegleitenden Qualifizierung an, die in erster Linie darauf ausgelegt sind, die fachwissenschaftliche Qualifikation der Seiteneinsteigenden zu komplettieren und um fachdidaktische Anteile zu ergänzen, um so eine formale Äquivalenz mit der grundständigen Lehramtsausbildung zu erreichen. Lediglich die bildungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Inhalte der universitären Lehrerbildung werden bei der Qualifizierung von Seiteneinsteigenden nicht nachgeholt. An der TU Dresden beginnen jedes Jahr bis zu 230 Seiteneinsteigende in Grundschulen oder weiterführenden Schulen (Oberschule, Gymnasium, berufsbildende Schule) mit der Berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften (BQL). Das 24-monatige Studienprogramm findet an zwei Präsenztagen pro Woche an der Universität statt. An drei Tagen pro Woche unterrichten die Teilnehmenden an ihren Schulen (s. Abb.).

### **Die Zielgruppe des Quer- und Seiteneinstiegs**

Quer- und Seiteneinsteigende unterscheiden sich in ihren Berufs-, Bildungs- und Familienbiographien und damit in ihren Lernvoraussetzungen deutlich von den typischen Studierenden der grundständigen Lehramtsausbildung. Sie stellen dabei allerdings selbst keine homogene Gruppe dar. Empirische Erhebungen, die das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden regelmäßig durchführt, zeigen, dass der qualifizierte Quereinstieg (QUER-Programm) im Wesentlichen ähnliche Zielgruppen anspricht wie der Seiteneinstieg (BQL-Programm). Die Gruppe der an der TU Dresden qualifizierten Quer- und Seiteneinsteigenden lässt sich wie folgt charakterisieren:

Unter den Quer- und Seiteneinsteigern sind regelmäßig einige junge Teilnehmende, die sich kurz nach dem Abschluss ihres Erststudiums für den Einstieg in den Lehrerberuf entscheiden. Die große Mehrheit der Quer- und Seiteneinsteigenden ist jedoch über 30 Jahre alt und hat bereits mehrere Jahre in einem anderen Beruf gearbeitet.

Die Bandbreite der studierten Fachrichtungen und der ausgeübten Berufe ist enorm. So steuern zum einen Personen den Lehrerberuf an, die sich bereits mit ihrem Studium und ihrem Erstberuf in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld bewegten (z. B. Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft oder Sozialpädagogik, aber auch der Musik-, Kunst, Religions- oder Erwachsenenpädagogik). Es lassen sich aber durchaus auch Lehrpersonen für jene Unterrichtsfächer rekrutieren, die gemeinhin als „Mangelfächer“ gelten, allen voran die naturwissenschaftlichen Fächer. Unter den Quer- und Seiteneinsteigenden sind Physiker, Chemiker,

Biologen etc., die zum Beispiel im Anschluss an prekäre Beschäftigungen im Wissenschaftssystem den Beruf des Lehrers anstreben. Neben naheliegenden Quer- und Seiteneinstiegskarrieren wie jene der Germanistikabsolventin, die Deutschlehrerin wird, oder des Sportwissenschaftlers, der zum Sportlehrer wird, gibt es auch ungewöhnliche Berufswechsel. Unter den Quer- und Seiteneinsteigenden sind vereinzelt ehemalige Restauratoren, Polizisten, Herrenschneider, Meteorologen, Kirchenmusiker, Übersetzer, Diplom-Kaufleute, etc. Entscheidendes Kriterium für eine Zulassung für den Quer- oder Seiteneinstieg ist aber immer der vorliegende Studienabschluss, nicht die ausgeübte Berufstätigkeit.

Gemeinsam haben fast alle Quer- und Seiteneinsteigenden, dass sie vor dem Einstieg in den Lehrerberuf bzw. vor dem Beginn der Qualifizierung bereits mehr oder weniger umfangreiche Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten gemacht haben. Dazu gehört die Betreuung von Freizeitaktivitäten, Trainertätigkeiten im Sport und Nachhilfeunterricht ebenso wie Hochschullehre, Erwachsenenbildung und das Leiten von Kursen und Workshops. Einschlägige Erfahrungen mit Unterrichtstätigkeiten, wie sie in der Schule im Mittelpunkt stehen, bringen allerdings nur wenige mit.

### **Erfahrungen mit Quereinsteigenden im QUER-Programm**

Durch das QUER-Programm konnten rund 30 Akademiker mit einem fachwissenschaftlichen Abschluss für das Lehramt in Bedarfsfächern und -schularten gewonnen werden. Die Quereinsteigenden zeigten sich hochgradig motiviert und zeichneten sich durch umfangreiche berufliche und pädagogische Erfahrungen aus. Für die Lehrerkollegien können diese Personen eine Bereicherung darstellen und einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lebenswelt- und Berufsorientierung in Schulen leisten.

Aufgrund der Zugangsvoraussetzungen und der Qualifizierungsinhalte, die sich sehr eng an den Curricula der Lehramtsstudiengänge orientierten, kann der qualifizierte Quereinstieg, was das Kompetenzniveau der Absolventen angeht, mit dem regulären Lehramtsstudium mithalten. Testungen des pädagogischen Unterrichtswissens (König & Blömeke, 2010) zeigten sogar, dass die Quereinsteigenden das Qualifizierungsprogramm mit einem Wissensvorsprung gegenüber den Studienanfängern regulärer Lehramtsstudiengänge beginnen. Dieser Vorsprung bleibt bestehen und zeigt sich auch im Vergleich von QUER-Absolventen und fortgeschrittenen Studierenden.

Das QUER-Programm erwies sich als inhaltlich sehr ambitioniert und ging mit einer hohen Arbeitsbelastung der Teilnehmenden einher, die für die Dauer des 18-monatigen Qualifizierungsprogramms nicht auf eine finanzielle Förderung zurückgreifen konnten. Bedenkt man, dass es sich bei den Quereinsteigenden überwiegend um Berufswechsler mit familiären Verpflichtungen handelte, stellt der Wegfall eines Einkommens während der Qualifizierung ein ernstzunehmendes Hindernis bei der Akquise vielversprechender Quereinsteigender dar.

Der Ansatz des qualifizierten Quereinstiegs, einen Wechsel in den Lehrerberuf durch das Angebot bildungswissenschaftlicher und didaktischer Aufbaustudiengänge zu ermöglichen, ist aber grundsätzlich sehr vielversprechend, um zusätzliche attraktive Zielgruppen ohne wesentliche Zugeständnisse für den Schuldienst zu gewinnen.

## **Erfahrungen mit Seiteneinsteigenden im Programm BQL**

Während für die Quereinsteigenden die herkömmliche Phasenabfolge Studium – Vorbereitungsdienst – Berufseinstieg erhalten bleibt, wird die Abfolge der Ausbildungsschritte und die Reihenfolge der Ausbildungsinhalte im Seiteneinstieg auf den Kopf gestellt. Zur Aufgabenteilung der Phasen heißt es in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz: „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird (KMK 2014). Von einer solchen Hinführung auf die Praxis kann keine Rede sein, wenn der vermeintliche „Praxischock“ schon vor der ersten universitären Lehrveranstaltung stattfindet.

Die veränderte Abfolge der Ausbildungsbestandteile, die Heterogenität der Seiteneinsteigenden hinsichtlich Alter, Vorqualifikation, beruflicher und pädagogischer Erfahrung, die besondere Belastung durch die Parallelität von Nachqualifizierung und Berufseinstieg – all dies stellt Herausforderungen für die Gestaltung der universitären Qualifikationsmaßnahmen dar.

Der Wunsch nach Praxis- und Berufsbezug der Studieninhalte, den auch grundständige Lehramtsstudierende häufig äußern, ist bei Seiteneinsteigenden in den berufsbegleitenden Qualifizierungsprogrammen verständlicherweise besonders groß. Sie erwarten, dass die Lehrveranstaltungen an der Universität ihnen unmittelbar bei der Bewältigung der aktuellen beruflichen Herausforderungen helfen. Der Wunsch nach Rezeptwissen und Handwerkzeug ist stark ausgeprägt. Die universitären Lehrangebote, die Teile des regulären Lehramtsstudiums abbilden müssen, können diesen Wunsch häufig nur in Ansätzen erfüllen.

Dass das fachwissenschaftliche Studium nicht am schulischen Lehrplan, sondern an der Logik der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin orientiert ist, führt im Seiteneinstieg – stärker noch als im grundständigen Studium – dazu, dass die Studieninhalte als wenig relevant für die berufliche Tätigkeit empfunden werden. Für die Universität besteht eine große Herausforderung darin, einerseits die fachlichen Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums umzusetzen, andererseits den Bedarf der Teilnehmenden an konkreten Hilfestellungen für den Schulalltag zu bedienen. Die berufsbegleitende Qualifizierung erfordert zielgruppenspezifische Formate. Gewohnte Lehr-Lernkonzepte der grundständigen Studiengänge müssen für das Seiteneinstiegsprogramm angepasst werden. Vor allem in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen werden gezielt Themen behandelt, die sich an den konkreten schulischen Bedarfen der Teilnehmenden orientieren.

Die Teilnehmenden des Qualifizierungsprogramms BQL zeigen sich überwiegend hochmotiviert und beteiligen sich rege an den Lehrveranstaltungen. Ihr Studierverhalten ist allerdings auch stark von der enormen Belastung geprägt, der die Seiteneinsteigenden ausgesetzt sind. Zu den hohen Studienanforderungen kommen eine Unterrichtsverpflichtung von 16 Stunden sowie weitere schulische Aufgaben hinzu. Bedenkt man, wie aufwändig die Unterrichtsvorbereitung für völlig unerfahrene Lehrkräfte ist, wird nachvollziehbar, dass viele Seiteneinsteigende dadurch an ihre Belastungsgrenze gelangen, zumal viele von ihnen auch familiäre Aufgaben übernehmen und nicht selten längere Anfahrtswege zur Universität zurücklegen. Vor dem Hintergrund dieser Belastung sind die Seiteneinsteigenden auf Kolleginnen und Kollegen

in den Schulen angewiesen, die sie in den ersten Monaten unterstützen – mit gutem Rat, kritischem Feedback oder durch das Teilen von Unterrichtskonzepten und anderem Material.

Eine Chance des Seiteneinstiegs besteht darin, die zum Teil umfangreichen beruflichen Erfahrungen und das Fachwissen der Seiteneinsteigenden für den Lehrerberuf fruchtbar zu machen. Gerade Seiteneinsteigenden mit hochspezialisierter Expertise fällt jedoch zunächst die didaktische Reduktion und eine dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessene methodische Umsetzung schwer. Da das Wissen und der Erfahrungsschatz der Seiteneinsteigenden nicht automatisch bereichernd für den Unterricht wirken, ist eine intensive Betreuung dieser Personen erforderlich, um dieses Potential zu nutzen.

## **Ausblick**

Das gegenwärtige sächsische Modell bietet Seiteneinsteigenden eine der grundständigen Lehramtsausbildung gleichwertige Qualifikation. Die Seiteneinsteigenden bleiben auf diese Weise keine „Lehrer zweiter Klasse“, sondern können zumindest formal und monetär letztendlich das gleiche Niveau wie regulär ausgebildete Lehrpersonen erreichen. Dies ist möglich, indem sich das Qualifizierungsprogramm an den Leistungsanforderungen für die grundständige Ausbildung orientiert. Die Betonung der formalen Äquivalenz der Qualifikationen führt zu einer mehrjährigen sehr hohen Arbeitsbelastung für die Seiteneinsteigenden und setzt einen recht engen Rahmen für die Gestaltung der Qualifizierungsinhalte. Bei der Weiterentwicklung in den kommenden Jahren wird es darum gehen, die Qualifizierungsprogramme noch besser auf die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Seiteneinsteigenden sowie die Begleitumstände ihres Berufseinstiegs auszurichten. Dabei steht auch eine Verringerung der zeitlichen Belastung der Teilnehmenden im Fokus, etwa durch den Einsatz von Blended-Learning-Elementen, um den Umfang der Präsenzzeiten zu verringern.

Es steht außer Frage, dass es sich beim Seiteneinstieg um eine Notlösung handelt, um den derzeit akuten Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften zu kompensieren. Um Unterrichtsausfall in großem Umfang zu vermeiden, wird das Risiko in Kauf genommen, das mit der Einstellung von Personen ohne pädagogische Ausbildung für Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen und die Seiteneinsteigenden selbst verbunden ist. Ein qualifizierter Quereinstieg hingegen ist auch als dauerhafter alternativer Weg in den Lehrerberuf vorstellbar, um die vielversprechende Personengruppe der Berufswechsler mit ihren vielfältigen Vorerfahrungen für die Schulen zu gewinnen, ohne dabei Abstriche bei der bildungswissenschaftlichen und didaktischen Qualifikation zu machen.

## **Literatur**

*KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014).*

*[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (zuletzt abgerufen am 07.02.2019)*

*König, J./Blömeke, S. (2010): Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung.*

*QUER-Programm der TU Dresden: <https://tu-dresden.de/zlsb/forschung-und-projekte/qualifikationsprogramm-fuer-akademiker-zum>*

*Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (BQL) der TU Dresden: <https://tu-dresden.de/zlsb/fort-weiterbildung/seiteneinstieg>*





## Publikation 4:

Thomas Barany, Axel Gehrmann, Julian Hoischen & Rolf Puderbach

### Lehrerbildung in Deutschland neu denken?

#### Konjunktoren, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 68 (2). S. 183-207. Darin Abschnitt 2: Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf und Abschnitt 4: BQL empirisch – Erste deskriptive Befunde zur berufsbegleitenden Qualifizierung. [Auszug]

**RdJB** [www.rdjb.de](http://www.rdjb.de)

Recht der Jugend und des Bildungswesens  
Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung

**Herausgegeben von:**  
Prof. Dr. Hans-Jörg Albrecht  
Prof. Dr. Frauke Brosius-Gersdorf  
Prof. Dr. Jörg Ennuschat  
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel  
Prof. Dr. Christine Langenfeld  
Prof. Dr. Friederike Wapler

**Aus- und Fortbildung von Lehrkräften**  
– aus erziehungswissenschaftlicher Sicht  
– aus rechtlicher Perspektive

**Corona und Schule – ein Rechtsprechungsüberblick**

**2** 2020  
68. Jahrgang  
Seite 133 – 265  
ISSN 0034-1312

 **Nomos**

*Der Beitrag gibt einen Überblick über Formen des Quer- und Seiteneinstieges in den Lehrerberuf, die in Deutschland praktiziert werden, um dem aktuellen Lehrkräftemangel zu begegnen. Am Beispiel des Bundeslands Sachsen wird u. a. die rechtliche Gestalt solcher alternativer Berufszugänge erörtert.*

## **Zusammenfassung**

Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot passen häufig nicht zueinander, weil der Bedarf durch demographische Entwicklungen, generationale Gegebenheiten, pädagogische Notwendigkeiten und kurzfristige gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst wird und nicht immer verlässlich antizipierbar ist. Zudem agieren die politischen Akteure in der Regel selbst bei potenzieller Antizipation des Bedarfs nicht vorsorgend. So entsteht heute „plötzlich“ wieder temporärer Lehrermangel und ein hoher Ersatzbedarf in speziellen Schulfächern, Schularten und Regionen Deutschlands.

Weil der Bedarf nicht ad hoc durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden kann, erscheinen in solchen Mangelsituationen alternative Wege in den Lehrerberuf attraktiv und „Sondermaßnahmen“ werden implementiert, in deren Kontext verkürzte Ausbildungszeiten und reduzierte Qualifikationsumfänge in Kauf zu nehmen sind.

Der Beitrag erörtert zu Beginn das heutige Krisenphänomen, um sodann die facettenreichen potenziellen Spielarten eines Quer- und Seiteneinstieges in den Lehrerberuf definitorisch einzugrenzen und diese rechtlich wie empirisch an einem Beispiel aus dem Bundesland Sachsen zu figurieren.

[...]

## **2 Systematisierung alternativer Wege in den Lehrerberuf**

Die Öffnung des Lehrerberufs für Personen, die zuvor einen anderen beruflichen Weg eingeschlagen hatten, ist kein spezifisch deutsches Phänomen (vgl. Steiner-Khamsi, 2011). In der internationalen Literatur steht häufig die Tatsache im Fokus, dass die betreffenden Personen den Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Zweitberuf ergreifen. Während in der Schweiz meist von Berufswechslern und Berufswechslern die Rede ist (z. B. Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017), spricht man in der englischsprachigen Literatur häufig von second career teachers (z. B. Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010) oder career changers (z. B. Richardson & Watt, 2005). Fokussiert man bei der Betrachtung alternativer Berufszugänge weniger auf die Berufsbiographie der Lehrkräfte als auf den formalen Ausbildungsweg, muss eine Analyse alternativer Wege notwendigerweise in Abgrenzung von der regulären bzw. grundständigen Lehrerbildung im jeweiligen Bildungssystem erfolgen. In Deutschland wird Quer- und Seiteneinstieg daher in erster Linie durch die Abweichung von der regulären zweiphasigen Lehrerbildung (Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst) beschrieben (siehe Abb. 1).

## GRUNDSTÄNDIGE LEHRERBILDUNG



Abb. 1: Schematische Darstellung der zweiphasigen deutschen Lehrerbildung

Angesichts des Variantenreichtums bei der Gestaltung von nicht-grundständigen Wegen in den Lehrerberuf und der uneinheitlichen Begriffsverwendung, ist eine definitorische Abgrenzung verschiedener Formen des Einstiegs in den Lehrerberuf erforderlich.

Die verschiedenen Konzeptionen für den alternativen Einstieg in den Lehrerberuf lassen sich im Kontext der deutschen Lehrerbildung grundsätzlich dadurch unterscheiden, ob Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst aufgenommen oder direkt in den Schuldienst eingestellt werden. Der Einstieg in den Vorbereitungsdienst wird in der Regel als Quereinstieg bezeichnet der Einstieg in den Schuldienst als Seiteneinstieg (z. B. Walm & Wittek, 2014). Diese begriffliche Unterscheidung ist allerdings nicht ausreichend, um die verschiedenen alternativen Wege in den Lehrerberuf, die in Deutschland gegenwärtig und in der jüngeren Vergangenheit praktiziert wurden, adäquat zu beschreiben. Im Folgenden werden daher fünf Typen unterschieden, die eine Kategorisierung alternativer Zugangswege in den Lehrerberuf erlauben, auch wenn sich für jeden Typen empirisch wiederum verschiedene Spielarten finden lassen (für eine temporäre Bestandsaufnahme von Quer- und Seiteneinstiegsregelungen in den Bundesländern vgl. Walm & Wittek, 2014 und Puderbach, Stein & Gehrman, 2016).

### Typ 1: Direkteinstieg

Um einen Direkteinstieg handelt es sich, wenn Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium und ohne Absolvieren des Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden und anschließend keine systematische berufsbegleitende Qualifizierung erhalten, die zu einem formalen Abschluss (Staatsexamen oder Äquivalent) führt (Abb. 2). Es handelt sich beim Direkteinstieg um eine Spielart des Seiteneinstiegs, die für die Lehrpersonen keine oder nur eine wenig umfangreiche Nachqualifizierung vorsieht.

## DIREKTEINSTIEG

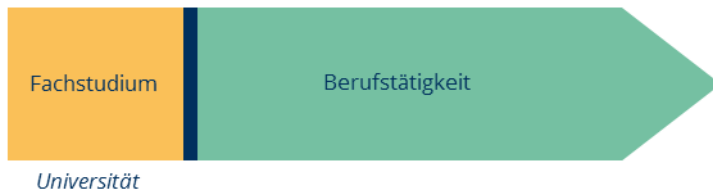


Abb. 2: Schematische Darstellung des Direkteinstiegs in den Lehrerberuf (Typ 1)

## Typ 2: Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung

Bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern handelt es sich gemäß einer Definition der KMK um „Personen [...], die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Die Seiteneinsteiger erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird (KMK, 2015b, S. 31).

Die berufsbegleitende Qualifizierung wird meist von den staatlichen Lehrerausbildungsstätten verantwortet und weist häufig große Schnittmengen mit den Lehrinhalten des Vorbereitungsdienstes auf. Bei der konkreten Ausgestaltung der Seiteneinstiegsprogramme gibt es dennoch eine große Vielfalt. Die Qualifizierungsprogramme variieren vor allem hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, des Auswahlverfahrens und der inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. dazu auch Walm & Wittek, 2014, S. 44-50). Hinsichtlich der Ausgestaltung der Qualifizierungen reicht die Bandbreite vom berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ohne Abweichungen von der regulären Ausbildung über modifizierte Varianten des Vorbereitungsdienstes bis hin zu zielgruppenspezifischen Ausbildungsangeboten für Seiteneinsteiger/-innen (Abb. 3).

## SEITENEINSTIEG MIT BERUFSBEGLEITENDER QUALIFIZIERUNG

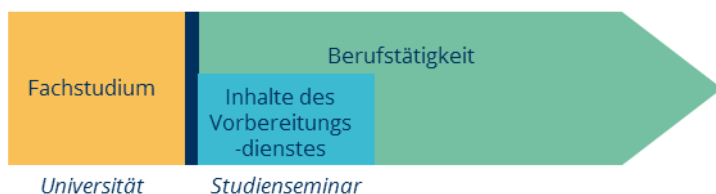


Abb. 3: Schematische Darstellung des Seiteneinstiegs mit berufsbegleitender Qualifizierung (Typ 2)

Eine bislang einzigartige Variante des Seiteneinstiegs wird seit 2015 in Sachsen praktiziert. Die Seiteneinsteiger beginnen nach einer kompakten Einstiegsqualifizierung durch die staatlichen Ausbildungsstätten unmittelbar mit der Unterrichtstätigkeit. Abhängig von ihren formalen Vorqualifikationen durchlaufen die Seiteneinsteiger berufsbegleitend verschiedene Qualifizie-

rungsbausteine. Diese werden entweder von der Universität verantwortet oder von den staatlichen Ausbildungsstätten. Im universitären Qualifizierungsprogramm holen die Seiteneinsteiger fachwissenschaftliche, fachdidaktische und z. T. pädagogische Inhalte nach, während die berufsbegleitende Qualifizierung der Studienseminare sich eng an den Inhalten des Vorbereitungsdienstes orientiert. Am Ende einer bis zu 24 Monate andauernden Qualifizierungsphase (und bei Notwendigkeit für weitere fachliche Anerkennungen auch darüber hinaus) haben die Seiteneinsteiger formal ein dasselbe Ausbildungsniveau erreicht, wie grundständig ausgebildete Lehrkräfte (Abb. 4).

#### SEITENEINSTIEG MIT BERUFSBEGLEITENDER QUALIFIZIERUNG (SA)



Abb.4: Schematische Darstellung des Seiteneinstiegs mit berufsbegleitender Qualifizierung (Typ 2) – Sonderform Sachsen

#### Typ 3: Quereinstieg

Während Seiteneinsteiger ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums in den Schuldienst einsteigen, werden unter Quereinsteigern gemeinhin Personen verstanden, die ohne Lehramtsabschluss in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden und diesen mit einer Staatsprüfung abschließen, bevor sie in den Schuldienst eingestellt werden (vgl. z. B. Korneck et al., 2010; Walm & Wittek, 2014). In der Regel wird dabei ein nicht lehramtsbezogener Hochschulabschluss als Äquivalent für ein Staatsexamen oder einen Master of Education anerkannt. Die größten Variationen zwischen verschiedenen Quereinstiegsprogrammen bestehen bei den Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst. Meist wird ein universitärer Studienabschluss auf Master-Niveau vorausgesetzt, aus dem sich zwei schulische Unterrichtsfächer ableiten lassen. Mitunter werden aber auch Fachhochschulabschlüsse oder Bachelor-Abschlüsse akzeptiert sowie Studienabschlüsse, aus denen sich nur ein Fach ableiten lässt. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes sind Quereinsteiger den grundständig ausgebildeten Lehrpersonen gleichgestellt und werden weder tarifrechtlich anders behandelt noch statistisch gesondert erfasst (Abb. 5).

## QUEREINSTIEG



Abb. 5: Schematische Darstellung des Quereinstiegs in den Lehrerberuf (Typ 3)

## Typ 4: Qualifizierter Quereinstieg

Bei Quereinstieg wird – wie auch bei den meisten Formen des Seiteneinstiegs - auf die bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte des regulären Lehramtsstudiums verzichtet. Vereinzelt wurde in der Vergangenheit in Modellprojekten und Pilotstudiengängen (siehe z. B. Czerwenka, 2003; Lemmermöhle & Jahreis, 2004) der Versuch unternommen, dem Quereinstieg eine universitäre pädagogische und fachdidaktische Ausbildung voranzustellen und auf diese Weise Berufswechsler für den Lehrerberuf zu qualifizieren, ohne dass ihnen der Makel einer unvollständigen Ausbildung anhaftet. Solche Angebote, die den Quereinsteigern vor der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes die wesentlichen bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums in zeitlich komprimierter Form vermitteln, können als Qualifizierter Quereinstieg bezeichnet werden (Schellack 2009, S. 127) (Abb. 6).

An der TU Dresden wurde von 2012 bis 2014 das „QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf“ erprobt (vgl. Melzer et al., 2014). An Berliner Universitäten werden derzeit sogenannte Quereinstiegs-Masterstudiengänge angeboten: Studierende mit nicht lehramtsbezogenem ersten Studienabschluss erwerben in einem viersemestrigen Studium mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen den Master of Education, der sie für die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes qualifiziert (vgl. Milster & Nordmeier, 2018).

## QUALIFIZIERTER QUEREINSTIEG



Abb. 6: Schematische Darstellung des Qualifizierten Quereinstiegs in den Lehrerberuf (Typ 4)

Insgesamt lässt sich sagen, dass an den Maßstäben der regulären grundständigen Lehramtsausbildung in Deutschland gemessen, es sich bei Quer- und Seiteneinstiegen in den Lehrerberuf immer um eine unvollständige Ausbildung handelt, die häufig mit Etiketten wie „Schnellbleiche“ (vgl. Oelkers, 2012, S. 6) belegt wird. Wie sehr sich der Qualifizierungsumfang der Quer- und Seiteneinsteiger von den Absolventen grundständiger Lehramtsstudiengänge unterscheidet, hängt dabei aber, wie hier beschrieben, prinzipiell von der konkreten Ausgestaltung dieser nicht-grundständigen Wege ab. Die vorgestellten alternativen Wege der Typen 1 und 2 in den Lehrerberuf unterscheiden sich dabei signifikant von den Typen 3 und 4, denn die Typen 1 und 2 ermöglichen den direkten Berufseinstieg quasi ohne Wartezeit im Kontext einer vorgelagerten Qualifikation. Ein potenzieller Ersatzbedarf in Zeiten von Lehrermangel kann damit sofort befriedigt werden. Besonders bedeutend ist hierbei auch, dass quasi im Zusammenhang mit der Einstellung in den Schuldienst schon vorab davon ausgegangen wird, dass quasi eine abgeschlossene Ausbildung vorliegt bzw. mitgebracht wurde und diese im Grunde für das Unterrichten und Schule halten ausreicht, nur nachträglich ergänzt oder gar nicht mehr nötig wird, um die potentielle Angleichung an die Gehaltsstruktur der grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen. Verkürzen ließe sich, die Interessentinnen und Interessenten für die Typen 1 und 2 werden beim Einstieg in ihre Aufgabe schon für qualifiziert genommen, wohingegen die Typen 3 und 4 erst qualifiziert werden müssen, wie die grundständig Studierenden auch. Dabei bietet der Direkteinstieg (Typ 1), bei dem auf eine systematische Nachqualifizierung der neuen Lehrkräfte weitgehend verzichtet wird, bietet den größten Anlass zur Kritik, wohingegen der Qualifizierte Quereinstieg (Typ 4) diejenige Qualifizierungsvariante darstellt, die der grundständigen Lehramtsausbildung am nächsten kommt und von „Schnellbleiche“ überhaupt nicht mehr geredet werden kann, weil im Grunde all das nachstudiert wird, was bis zum Beginn der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zu den grundständig Ausgebildeten fehlte.

Eine besondere Variante eines alternativen Weges in den Lehrerberuf stellt der Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung in der gegenwärtig in Sachsen praktizierten Variante dar (Typ 2 – Sonderform Sachsen). Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger dieses Typs 2 beginnen unmittelbar mit der Berufstätigkeit, erreichen aber über eine mehrjährige berufsbegleitende Qualifizierung ein Qualifikationsniveau, das eine besoldungsrechtliche Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften rechtfertigt und so zu dem führt, was gemeinhin mit „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ beschrieben wird.

[...]



## 4 BQL empirisch – Erste deskriptive Befunde zur berufsbegleitenden Qualifizierung

Die Rekrutierung der Teilnehmenden des BQL-Programms erfolgt nicht durch die Programmverantwortlichen an der TU Dresden, sondern durch das Staatsministerium für Kultus (SMK). Dem ZLSB liegen daher zu Beginn eines jeden Programmdurchlaufs nur wenige Informationen zu den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden vor. Um dieses Informationsdefizit zu beheben, befragt das ZLSB jede Kohorte im Rahmen einer Auftaktveranstaltung mit einem Paper-Pencil-Fragebogen. Erhoben werden neben soziodemographischen Daten Angaben zur Berufsbiographie der Teilnehmenden, zu lehramtsrelevanten Vorerfahrungen sowie zu lehramtsbezogenen Motivationen und Überzeugungen. Die Befragung wurde so konzipiert, dass in einigen Bereichen ein Vergleich der Seiteneinsteiger-/innen mit den Studierenden in den grundständigen Lehramtsstudiengängen möglich ist, die ebenfalls regelmäßig durch das ZLSB befragt werden.

Am Ende des Programms werden die Teilnehmenden erneut befragt. Neben Fragen zu Lernerfahrungen und Einschätzungen des Programmablaufes wird auch der PUW-Test wiederholt, um den Wissenszuwachs im Laufe der Qualifizierung nachzuzeichnen. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen allerdings noch nicht genügend ausreichend Ausgangsmessungen vor, um verlässliche Aussagen über Entwicklungen im Verlauf des Programms zu treffen. Die im Folgenden dargestellten Befunde beziehen sich daher auf die Eingangsbefragung der BQL-Teilnehmenden. Der Auswertung liegen die Daten aus sechs Kohorten mit insgesamt 457 Qualifikationsteilnehmende zugrunde, von denen 451 an der Eingangsbefragung teilgenommen haben. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 99 Prozent. Tabelle 3 zeigt, wie sich die Befragungsteilnehmende auf Lehrämter und Unterrichtsfächer verteilen.

Tab. 3: Befragte Teilnehmende des BQL-Programms nach Lehramt und Fach

Programm	Anzahl Teilnehmende	Anzahl in Prozent
Grundschule	223	49,4
Weiterführende Schulen	228	50,6
davon: Wirtschaft/Technik und Haushalt	95	21,1
Mathematik	69	15,3
Informatik	31	6,9
Deutsch	22	4,9
Physik	11	2,4

### 4.1 Geschlecht und Alter der Seiteneinsteiger/-innen

Die Mehrheit der Qualifikationsteilnehmenden ist weiblich, darin gleicht das BQL-Programm dem grundständigen Lehramtsstudium. Auch die schulformspezifischen Unterschiede bei den Geschlechterrelationen stimmen tendenziell mit den Gegebenheiten in den jeweiligen Studiengängen überein: der Männeranteil ist unter den (angehenden) Grundschullehrkräften deutlich niedriger als unter den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Allerdings ist das zahlenmäßige Übergewicht weiblicher Teilnehmender mit 86 Prozent nicht ganz so stark ausgeprägt,

wie im Studiengang für das Grundschullehramt, in dem im Wintersemester 2018/19 93 Prozent der Erstsemester weiblich waren. Auch bei den Lehrämtern für weiterführende Schulen zeigt sich im BQL-Programm mit 49 Prozent ein etwas höherer Männeranteil als in den Studiengängen für das Lehramt an Oberschulen (41%) und Gymnasien (38%).

Die Seiteneinsteiger/-innen sind im Durchschnitt 38 Jahre alt, wenn sie mit dem BQL-Programm beginnen. Das Alter hat dabei eine deutliche Spannweite zwischen Personen, die kurz nach Abschluss ihres Erststudiums den Seiteneinstieg wählten, und Personen, die für die letzten Jahre ihres Berufslebens eine neue Herausforderung suchten. Der jüngste Teilnehmende war 25 Jahre alt, während der älteste Teilnehmende mit 57 Jahren sich bereits dem Ende seiner Erwerbsbiographie näherte.

## 4.2 Vorqualifikation und Vorerfahrungen

Mit der Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf das Alter, geht auch eine Unterschiedlichkeit der berufsbiographischen Werdegänge und Vorerfahrungen einher. Wie oben geschildert, formuliert die LehrerQualiVO als Voraussetzung für den Seiteneinstieg das Vorliegen eines nicht lehramtsbezogenen Diplom-, Master-, Magister-, Bachelorabschluss einer Universität, Kunst- oder Fachhochschule. Die überwiegende Mehrheit (88 %) der Teilnehmenden der bisherigen sechs Programmkohorten kann tatsächlich einen Universitätsabschluss vorweisen<sup>17</sup>. Den Abschluss einer Fachhochschule bringen 12 Prozent der Teilnehmenden mit. 2 Prozent der Teilnehmer sind promovierte Wissenschaftler/innen.

Wie angesichts der Altersspannweite zu erwarten, liegt der letzte Hochschulabschluss bei den Seiteneinsteigern sehr unterschiedlich lange zurück (Tabelle 4). Bei der Hälfte aller Befragten sind dies nicht länger als 10 Jahre. Im Mittel liegt der Erwerb 10,3 Jahre zurück. Nur bei wenigen Teilnehmenden (2,8%) ist der Hochschulabschluss 30 Jahre oder mehr her. 9,6 Prozent der Seiteneinsteiger/-innen kommen mit weniger als drei Jahren Abstand zwischen Programmbeginn und ihrem Hochschulabschluss in die Weiterbildung. Diese Seiteneinsteiger/-innen kommen damit also ohne langjährige berufliche Erfahrung in ihrem studierten Fach ins BQL-Programm. Diese Gruppe wählt den Einstieg ins Lehramt in der Regel als Erstberuf und wechselt nicht den Beruf, wie es üblicherweise im Seiten- oder Quereinstieg der Fall ist.

Tab. 4: Zeit seit dem letzten Hochschulabschluss

Zeit seit Hochschulabschluss	Angaben in %
Weniger als 3 Jahre	9,6
3 – 5 Jahre	18,7
6 – 8 Jahre	20,4
9 – 11 Jahre	16,4
12 – 19 Jahre	24,1
Länger als 19 Jahre	10,8

<sup>17</sup> 172 (40,7%) besitzen einen Diplomabschluss und 166 (39,2%) haben die Universität mit einem Master oder Magister absolviert.

Etwas mehr als ein Drittel der Seiteneinsteiger (37,4%) hat ein Studium in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften absolviert. Rund 30 Prozent der Seiteneinsteiger haben ein MINT-Fach studiert. Etwas mehr als ein Viertel der Seiteneinsteiger/-innen (26,4%) können einen Hochschulabschluss im Bereich Erziehungswissenschaften vorweisen. Besonders groß ist hierbei der Anteil der Seiteneinsteiger/-innen, die das Studienfach Soziale Arbeit studiert hatten. Üblicherweise wählen diese Absolventen das Fach Wirtschaft/Technik/Haushalt (WTH) oder das Grundschulprogramm, andere Fächer werden nur vereinzelt ausgesucht. Die übrigen Teilnehmenden verteilen sich jeweils zu 3% auf einen künstlerisch-musische Studiengang oder einen regulären des Lehramtes. Die Absolventen von künstlerisch-musische Studiengängen sind fast ausschließlich im Grundschulprogramm aktiv. Die Absolventen, die bereits ein Abschluss mit Lehramtsbezug absolviert haben, wählen vor allem Mathematik und Informatik als Fächer ihrer Weiterbildung.

Auch bei den Zeiten im Schuldienst vor der Weiterqualifikation zeigt sich bei den Seiteneinsteiger/-innen ein facettenreiches Bild einheitliches Bild (Tabelle 5). Bevor die Seiteneinsteiger/-innen in die universitäre Weiterbildung starten, sind sie im Durchschnitt seit etwas mehr als 2 Jahren im Schuldienst tätig. Aber auch ein Drittel von ihnen kann auf eine Dienstzeit von mehr als 3 Jahren zurückblicken. Bei diesen Personen handelt es sich größtenteils um Diplom-Sportlehrer/-innen und Absolventen bildungswissenschaftlicher Studiengänge, die nicht klassisch das Lehramtsstudium durchlaufen haben.

*Tab 5: Zeiten im Schuldienst vor der Qualifikation*

Tätigkeit im Schuldienst	Anteil in %
1 Jahr oder weniger	14,2
Mehr als 1 bis 2 Jahre	33,3
Mehr als 2 bis 3 Jahre	24,8
Mehr als 3 bis 4 Jahre	15,6
Mehr als 4 bis 5 Jahre	3,5
Mehr als 5 Jahre	8,5

Die meisten Befragten (83%) haben vor ihrer Entscheidung für den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf schon persönliche Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten gemacht. Dabei handelt es sich um sehr unterschiedliche Erfahrungen, die sowohl im Rahmen der vorhergehenden Berufstätigkeit, als auch besonders häufig im Kontext ehrenamtlichen oder privater Tätigkeiten zu verorten ist. Etwa die Hälfte aller Seiteneinsteiger/-innen mit pädagogischer Vorerfahrung haben Freizeitangebote organisiert und betreut (46%), einschlägige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung (45%) oder Kurse und Workshops geleitet (44%). 29 Prozent waren vor Beginn des BQL-Programms als Sporttrainer/-in tätig. 12 Prozent der Seiteneinsteiger/-innen mit pädagogischer Vorerfahrung haben diese auch im schulischen Bereich sammeln können (z.B. Lehrtätigkeit an öffentlichen und privaten Schulen, Nachhilfe in Gruppen oder Praktika an Schulen). Es kann also angenommen werden, dass die Seiteneinsteiger/-innen auch aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen und Fähigkeiten beim Betreuen und Unterrichten den Seiteneinstieg ins Lehramt antreten.

### 4.3 Berufswahlmotive

Skeptiker könnten vermuten, dass sich vor allem solche Personen für den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf entscheiden, die in ihrem Erstberuf keine Perspektiven mehr haben oder denen vor allem an den Rahmenbedingungen des Lehrerberufes gelegen ist, wie die Sicherheit der Beschäftigungsverhältnisse oder die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Solche Befürchtungen lassen sich anhand der vorliegenden Befragungsdaten nicht bestätigen.

Die Seiteneinsteiger/-innen wurden zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung im BQL-Programm nach ihren Motiven für die Wahl des Lehrerberufs befragt. Dazu wurde die international etablierte FIT-Choice-Skala<sup>18</sup> eingesetzt, die zwölf Berufswahlmotive mittels 34 Items erhebt. Abbildung 8 stellt die Motivation der BQL-Teilnehmenden den Ergebnissen einer Studienanfängerbefragung gegenüber<sup>19</sup>. Es wird deutlich, dass die Berufswahlmotivation von Studienanfängern und Seiteneinsteigern sich nicht stark voneinander unterscheiden. Neben der Begeisterung für die eigenen Fächer, die den Schülern gerne nahegebracht werden wollen (fachspezifische Motivation), werden vor allem pädagogische und soziale Motive betont. Zwar wird auch das Streben nach beruflicher Sicherheit als wichtiges Argument für den Lehrerberuf betont, insgesamt spielen extrinsische Motive aber eine eher untergeordnete Rolle. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der Einfluss Dritter auf die Berufsentscheidung sowie der Lehrerberuf als Verlegenheitslösung werden von Studierenden und Seiteneinsteigern als am wenigsten wichtig für ihre Berufswahlentscheidung bezeichnet.

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und BQL-Teilnehmenden zeigen sich nur hinsichtlich zweier Motive: Seiteneinsteiger halten im Durchschnitt eigene Lehr-Lernerfahrungen für weniger wichtig, d. h. sie geben seltener an, dass das Vorbild guter und inspirierender Lehrer in der eigenen Schulzeit ihre Berufswahl beeinflusst. Da die eigene Schulzeit bei den Seiteneinsteigern ungleich länger zurückliegt als bei den Lehramtsstudierenden, die das Studium häufig unmittelbar im Anschluss an das Abitur aufnehmen, ist dieser Befund wenig überraschend. Gleiches gilt für den Befund, dass BQL-Teilnehmende dem Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung im Durchschnitt weniger Bedeutung beimessen als Studienanfänger, die in ihrer Studien- und Berufswahl vermutlich stärker durch Eltern, Lehrer und Peers geprägt werden.

---

<sup>18</sup> Watt, H.M.J Richardson, P.W., Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice. *The Journal of Experimental Education*, 2007 (3), S. 167. Deutsche Übersetzung: Schreiber, M., et al., Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung, 2012;

<sup>19</sup> ZLSB, Motive der Studienwahl und das Bewerbungsverhalten in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB), 2020.

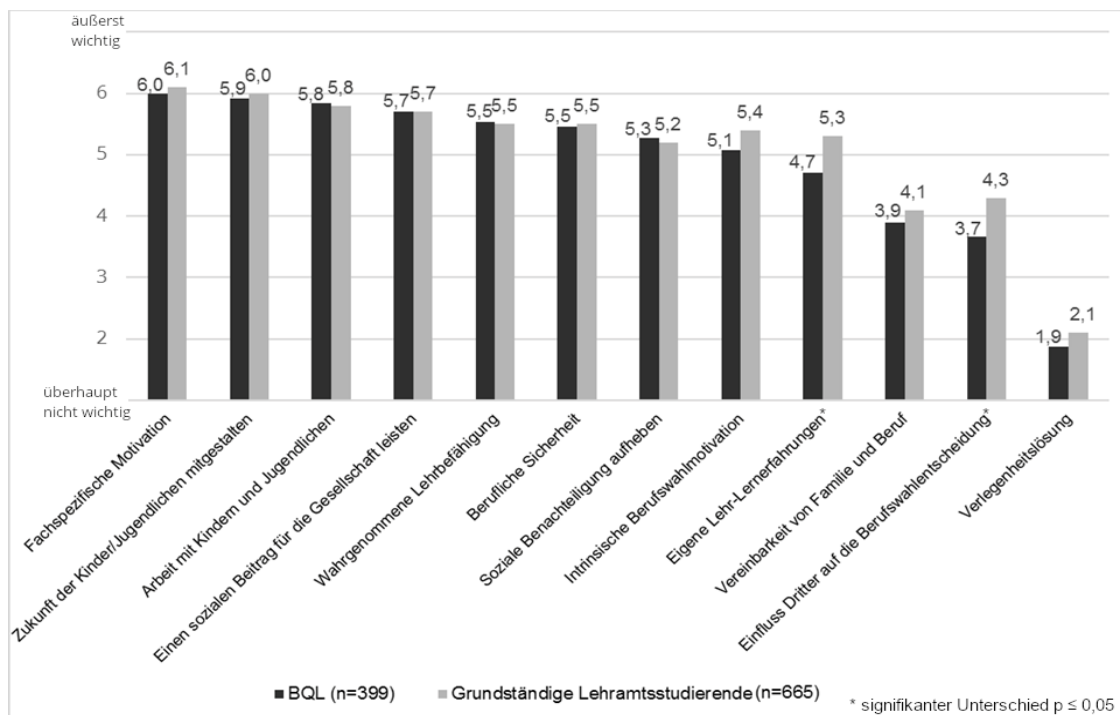


Abb. 8: Berufswahlmotive BQL in Vergleich mit den grundständigen Lehramtsstudierenden des Wintersemesters 2018/19

#### 4.4 Kompetenzselbsteinschätzungen

Die Seiteneinsteiger/-innen im BQL-Programm sind zu Beginn der Qualifizierung bereits vollumfänglich als Lehrkräfte tätig, ohne dass davon ausgegangen werden kann, dass sie bereits über die für die Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen verfügen. Eine wichtige Bezugsgröße, wenn es um die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen geht, sind die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz. Die Standards für die Bildungswissenschaften<sup>20</sup> beschreiben Anforderungen, die Lehrer aller Schulformen und Fächer erfüllen sollen. Verlässliche Messungen, ob Lehrkräfte über die geforderten Kompetenzen verfügen, liegen weder für grundständig ausgebildete Lehrkräfte noch für Seiteneinsteiger/-innen vor. In den Befragungsstudien des ZLSB wird allerdings regelmäßig die subjektive Einschätzung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden erhoben, inwiefern sie über für den Lehrerberuf relevante Kompetenzen verfügen. Dabei wird auf eine Skala von Schulte, Bögeholz und Watermann<sup>21</sup> zurückgegriffen, die sich an den KMK-Standards orientiert<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> KMK (2019), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Abrufbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

<sup>21</sup> Schulte, K./Bögeholz, S./Watermann, R., Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008 (2), S. 268.

<sup>22</sup> Schulte et al. bezeichnen das gemessene Konstrukt als multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Das Instrument umfasst 26 Items, die fünf Kompetenzdimensionen

Die in Tabelle 6 dargestellten Befunde machen deutlich, dass sich die Seiteneinsteiger/-innen im Kompetenzbereich „Kommunikation und Konfliktlösung“ im Durchschnitt mit Abstand am positivsten einschätzen. Dies ist insofern plausibel, als dass diese Kompetenzen nicht spezifisch den Lehrerberuf auszeichnen und von den Seiteneinsteigern durchaus auch im Kontext der Vorberufe erworben werden konnten. Bei den lehrerspezifischen Kompetenzen fallen die Selbsteinschätzungen der Befragten deutlich zurückhaltender aus, auch wenn nicht davon die Rede sein kann, dass sich die Befragten sich diese Kompetenzen durchweg absprechen.

*Tabelle 6: Kompetenzselbsteinschätzung der BQL-Teilnehmenden*

Kompetenzdimension	n	M	SD
Kommunikation und Konfliktlösung	413	2,74	1,199
Unterrichten	395	3,48	,891
Leistungsbeurteilung	388	3,67	1,212
Diagnostische Kompetenz	400	3,97	1,189

*Skala: 1 („trifft voll und ganz zu“) = hohe Kompetenzeinschätzung, 7 („trifft überhaupt nicht zu“) =geringe Kompetenzselbsteinschätzung*

Beim Vergleich zwischen den BQL-Teilnehmenden der verschiedenen Schulformen zeigt sich, dass die Seiteneinsteiger/-innen in weiterführenden Schule ihre Kompetenzen im Unterrichten, bei der Leistungsbeurteilung sowie die diagnostische Kompetenz signifikant besser einschätzen als die Seiteneinsteiger in Grundschulen. Erste Untersuchungen zeigen, dass die Unterschiede bei der Einschätzung zur Leistungsbeurteilung abhängig von der Geschlechterverteilung innerhalb der Gruppen sind.

#### **4.5 Zufriedenheit mit der Entscheidung für den Lehrberuf**

Die Teilnehmenden des BQL-Programms befinden sich in einer äußerst herausfordernden Situation. Sie haben ohne eine ausführliche Qualifizierung die Unterrichtstätigkeit in sächsischen Schulen aufgenommen und mussten sich zunächst weitgehend als temporäre Autodidakten im Zusammenhang eines Direkteinstieges im Schulalltag bewähren. Zusätzlich zu dieser Belastung haben sich die Befragten sodann zur berufsbegleitenden Teilnahme am BQL-Programm entschieden, was mit weiteren erheblichen Arbeitsanforderungen einhergeht. Dass die große Mehrheit der Befragten diese Entscheidung dennoch nicht bereut, zeigen folgende Befunde: 74% der Befragten geben an, mit ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf zumindest (äußerst) zufrieden zu sein. Eher zufrieden mit ihrer Entscheidung sind weitere 18 Prozent der Seiteneinsteiger/-innen.

Insgesamt lässt sich nach der Beurteilung erste deskriptiver Befunde zum BQL-Programm an der Technischen Universität Dresden sagen, dass sich die Gruppe der Seiteneinsteiger/-innen

---

abbilden. In der Stichprobe der BQL-Teilnehmenden liegt  $\alpha$  für die fünf Dimensionen zwischen ,916 und ,804. Dies spricht für die interne Konsistenz der Skalen und damit die Verwendbarkeit der Skala. Aufgrund von Zweifeln an der Inhaltsvalidität der Skala „Anforderungen des Lehrerberufs“ werden im Folgenden nur vier Dimensionen berichtet.

als konsistente Einheit zwischen den bisher befragten Teilnehmergruppen beschreiben lässt, die in Hinsicht auf Alter, akademische Vorqualifikation und pädagogische Vorerfahrung vielfältiger ausgestaltet ist, als die grundständig studierenden Erstsemester. In ihrer Motivation den Lehrerberuf zu ergreifen, unterscheidet sie sich jedoch kaum von Lehramtsstudierenden, die direkt von der Schule aus kommend das Lehramtsstudium beginnen. Seiteneinsteiger-/innen geben ebenso wie die Studierenden überwiegend intrinsische Motive für die Berufswahl an. Sie verfügen dabei mehrheitlich über mehr umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen und schätzen ihre berufsbezogenen Kompetenzen realistischer ein.

[...]

## Publikation 5:

Rolf Puderbach, Axel Gehrman

### Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf

In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 354-359.



*Weltweit wird auf Lehrkräftemangel mit der Öffnung alternativer Zugangswege zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf reagiert. Die Vielfalt der daraus resultierenden Quer- und Seiteneinstiegsprogramme ist groß. Im Beitrag wird vor allem diskutiert, worin sich Quer- und Seiteneinsteigende sowie Berufswechsler und Berufswechslerinnen von den grundständig bzw. regulär ausgebildeten Lehrkräften in Motivation, Voraussetzungen und Berufserfolg unterscheiden.*



## 1 Quereinstieg und Seiteneinstieg: Hintergründe und Varianten

Quereinstieg und Seiteneinstieg bezeichnen alternative, nicht reguläre Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, die von den zuständigen Bildungsadministrationen dann geöffnet werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt ein Mangel an geeigneten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen besteht. Es handelt sich um Maßnahmen zur kurzfristigen Bedarfsdeckung mit Abstrichen beim Qualifikationsniveau. Trotz aller Unterschiedlichkeit der häufig ad hoc und zeitlich begrenzt aufgelegten Programme, geht der Quer- und Seiteneinstieg mit einer mehr oder weniger umfangreichen Reduktion der Ausbildungsinhalte einher. Rekrutiert werden mit Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen in erster Linie Personen, die vor dem Einstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bereits ein fachwissenschaftliches Studium abgeschlossen und einen anderen Beruf ausgeübt haben.

### 1.1 Lehrkräftemangel als Anlass für Quer- und Seiteneinstieg

In Bildungssystemen, in denen die Ausbildungswege angehender Lehrpersonen von Beginn an spezifisch auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf in bestimmten Lehrämtern und Fächern zugeschnitten sind, kommt es typischerweise immer wieder zu Phasen des Mangels bzw. des Überangebots von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen (Terhart, 2004). Da zum einen der Lehrpersonenbedarf langfristig schwer prognostizierbar ist und zum anderen die staatlichen Steuerungsmöglichkeiten der Absolventenzahlen begrenzt sind (Gehrmann, 2019), ist in Anlehnung an volkswirtschaftliche Analysen vom sogenannten ‚Schweinezyklus‘ die Rede, der dazu führt, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot im Zeitverlauf häufig nicht übereinstimmen. Hinzu kommen historische Ereignisse und demographische Entwicklungen, die Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot beeinflussen und zu Mangelsituationen führen können. Lehrkräftemangel zeigt sich aber auch jenseits der großen konjunkturellen Wellen in Form regional-, schulart- und fächerspezifischer Engpässe (Reintjes, Bellenberg, Greling & Weegen, 2012). So besteht ein Mangel an Lehrkräften z. B. in MINT-Fächern, an berufsbildenden Schulen oder in ländlichen Regionen auch in Zeiten, zu denen kein prinzipieller Lehrkräftemangel herrscht.

In Deutschland wurde immer wieder auf das Fehlen ausgebildeter Lehrkräfte mit Sondermaßnahmen außerhalb der regulären Ausbildungsstrukturen reagiert, die mit mehr oder weniger großen Abstrichen bei Zugangsvoraussetzungen und Qualifizierungsstandards einhergingen – von den Neulehrern, die nach dem zweiten Weltkrieg vor allem in der DDR die nationalsozialistisch belastete Lehrkräftegeneration ersetzten und den sogenannten ‚Mikätzchen‘, die in der BRD der 1960er Jahren halfen, den durch Bevölkerungswachstum und Bildungsexpansion hohen Bedarf zu decken (Gehrmann, 2016), über die Quer- und Seiteneinstiegsprogramme der Jahrtausendwende bis hin zu den aktuellen Programmen in Reaktion auf den Lehrkräftemangel, der als Spätfolge der demographischen Entwicklung nach der Wiedervereinigung besonders stark in den ostdeutschen Bundesländern, in bestimmten Schularten und Fächern aber auch in Westdeutschland, auftritt (Klemm & Zorn, 2018). Auch international sind Quer- und Seiteneinstieg wiederkehrende Phänomene (Steiner-Khamsi, 2011). So führte beispiels-

weise in den USA ein Anstieg der Schülerzahlen, eine Pensionierungswelle und hohe Abwanderung aus dem Lehrerberuf in den 1990er und 2000er Jahren zu erheblichem Lehrermangel und der Auflage zahlreicher sogenannter *career change programs* (Haselkorn & Hammerness, 2008).

## 1.2 Formen des Quer- und Seiteneinstiegs

Wenn es um alternative Zugänge zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf geht, ist die Begriffsverwendung ebenso heterogen wie die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Einstiegswege und Qualifizierungsprogramme. Da sich diese Berufszugänge nur in Abgrenzung zur jeweils regulären Lehrerinnen- und Lehrerbildung definieren lassen, ist eine international gültige Typologie kaum möglich. Für Deutschland lassen sich im Wesentlichen vier Formen des alternativen Zugangs zum Lehrerberuf unterscheiden: Direkteinstieg, Seiteneinstieg, ‚klassischer‘ Quereinstieg und ‚qualifizierter‘ Quereinstieg (Puderbach, Stein & Gehrmann, 2016). Von einem *Direkteinstieg* kann gesprochen werden, wenn Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst absolviert haben, in den Schuldienst eingestellt werden, ohne dass dies mit systematischen Qualifizierungsprogrammen und dem nachträglichen Erwerb eines Staatsexamens verbunden ist (Korneck & Lamprecht, 2010; Puderbach, Stein & Gehrmann, 2016). Von *Seiteneinstieg* ist die Rede, wenn Personen ohne Lehramtsausbildung nach ihrer Einstellung berufsbegleitend nachqualifiziert werden. Zugangsvoraussetzung ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach ableiten lässt. Die Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich deutlich in Umfang, Inhalt und formalem Abschluss (z. B. Postl, Matthäus & Schneider, 2005; Weber, Gehrmann & Puderbach, 2016). Unter *Quereinsteigenden* werden Personen verstanden, die ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums den Vorbereitungsdienst absolvieren und so unter Auslassung der ersten Phase in die zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einsteigen. In der Regel ersetzt ein Studienabschluss in einer Fachrichtung, die sich auf mindestens ein Unterrichtsfach beziehen lässt, das abgeschlossene Lehramtsstudium. Quer- und Seiteneinsteigende verfügen damit in der Regel über fachwissenschaftliches Wissen, haben jedoch wenige bis keine Kenntnisse in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Wissensdomänen. Auf das Nachholen der bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalte des Lehramtsstudiums wird beim „klassischen“ Quereinstieg ebenso wie beim Seiteneinstieg vollständig verzichtet. Wird dem Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst eine universitäre Ausbildung vorangestellt, die die pädagogischen Anteile des Lehramtsstudiums zumindest teilweise vermittelt, lässt sich dieser inhaltlich ambitionierteste nicht-grundständige Weg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf als qualifizierter Quereinstieg bezeichnen (Schellack, 2009). Bei der Wahl eines Modelles für den alternativen Berufseinstieg zur kurzfristigen Deckung eines akuten Lehrkräftebedarfs gilt es letztlich, die Faktoren Zeit und Qualifizierungsumfang gegeneinander abzuwägen. Gemeinsam haben die verschiedenen Programme, dass zugunsten einer schnellen Einsetzbarkeit in substantiellem Maße auf Bestandteile der grundständigen Ausbildung verzichtet wird, wobei die Kürzung häufig vor allem erziehungswissenschaftliche Inhalte betrifft (Bressler & Rotter, 2018). Während in Deutschland Quer- und Seiteneinstieg in erster Linie durch die Abweichung von der regulären zweiphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert wird, steht in anderen

Ländern die Tatsache im Fokus, dass die betreffenden Personen den Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Zweitberuf ergreifen. In der schweizerischen Literatur ist meist von Berufswechslerinnen und Berufswechslern (z. B. Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017) oder Lehrern des zweiten Bildungswegs (z. B. Joller-Graf, 2000; Kappler, 2016) die Rede. In der angloamerikanischen und australischen Literatur wird meist von *second career teachers* (z. B. Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010) und *career changers* (z. B. Richardson & Watt, 2005) gesprochen.

## 2 Forschungsstand

Die empirische Forschung zu alternativen Wegen in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf widmet sich in erster Linie der Frage, wie sich Quer- und Seiteneinsteigende hinsichtlich Motivation, Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Berufserfolg von grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterscheiden. International liegt dazu u. a. aus der Schweiz, den USA und Australien Forschungsliteratur vor. Quer- und Seiteneinsteigende sind überaus heterogen. Typischerweise unterscheiden sie sich in ihren Berufs-, Bildungs- und Familienbiographien deutlich von regulären Lehramtsstudierenden. Sie sind älter, waren meist bereits in einem anderen Beruf tätig und haben häufig eigene Kinder (z. B. Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014). Zudem verfügen sie oft über besonders umfangreiche oder besonders einschlägige pädagogische Vorerfahrungen (z. B. Lamprecht, 2011). Dass sich pädagogische Vorerfahrungen positiv auf die Fähigkeitsüberzeugungen der Quer- und Seiteneinsteigenden auswirken, legen mehrere Studien nahe (z. B. Engelage, 2013). Melzer, Pospiech und Gehrman (2014) finden zudem Hinweise, dass Quereinsteigende zu Beginn der Qualifizierung ein umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen aufweisen als Lehramtsstudierende zu Studienbeginn. Mit der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrung wird zudem die Annahme verbunden, dass die Quer- und Seiteneinsteigenden Kompetenzen mitbringen, die für den Lehrerberuf hilfreich sind und bereichernd auf die betreffenden Schulen wirken (Joller-Graf, 2000; Williams & Forgasz, 2009). Empirische Belege für den Transfer von berufsrelevanten Kompetenzen aus außerschulischen Berufsfeldern in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf stehen jedoch aus (Engelage, 2013; Bressler & Rotter, 2018). In ihrer Motivation für den Lehrerberuf, unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteigende den meisten Studien zufolge nicht grundlegend von Studierenden im Erststudium (z. B. Richardson & Watt, 2005). Intrinsische, pädagogische und soziale Motive spielen bei der Berufswahl unabhängig von Alter und berufsbiographischer Situation eine zentrale Rolle (z. B. Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Hinzu kommen bei den Quer- und Seiteneinsteigenden Fähigkeitsüberzeugungen (z. B. Anthony & Ord, 2008) und eigene Lehr-Lernerfahrungen als Berufswahlmotiv (z. B. Berger & D'Ascoli, 2012) sowie extrinsische, pragmatische Motive, wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z. B. Lamprecht, 2011; Serow & Forrest, 1994; Williams & Forgasz, 2009). Im Widerspruch dazu stellen Mattarozzi Laming und Horne (2013) fest, dass grundständig ausgebildete Lehrkräfte pragmatischen, extrinsischen Motiven mehr Bedeutung beimessen als Berufswechslerinnen und Berufswechsler. Jene geben für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf mitunter attraktive Vorberufe auf und folgen dabei altruistischen, idealistischen Motiven (z. B. Powers, 2002). Nicht nur von Berufsverbänden wird der Quer- und Seiteneinstieg als Phänomen der Deprofessionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs beschrieben (z. B. Bressler & Rotter, 2018; Griese & Marburger, 2015). Die empiri-

schen Befunde zum Kompetenzniveau sowie zum Berufserfolg von Quer- und Seiteneinsteigenden sind jedoch uneinheitlich, was auch auf die große Unterschiedlichkeit der untersuchten Quer- und Seiteneinstiegsprogramme zurückzuführen ist (Schellack, 2009). Old und Sonnenburg (2017) kommen nach Sichtung vorliegender Studien zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler von Seiteneinsteigenden im Durchschnitt schlechtere Leistungen erbringen als Schülerinnen und Schüler grundständig ausgebildeter Lehrkräfte. Darling-Hammond, Chung und Frelow (2002) zeigen, dass sich regulär ausgebildete Lehrkräfte besser auf die beruflichen Herausforderungen vorbereitet fühlen als Lehrkräfte, die auf alternativen Wegen in den Beruf gelangen. Häufig werden Quer- und Seiteneinsteigenden zudem weniger adäquate berufsbezogene Überzeugungen attestiert (z. B. Greenwood, 2003; Oettinghaus, Korneck, Krüger & Lamprecht, 2016). Es liegen jedoch auch Studien vor, die Vorteile von Quer- und Seiteneinsteigenden gegenüber regulär ausgebildeten Lehrkräften bezogen auf das Belastungserleben (z. B. Bauer, Troesch, Aksoy & Hostettler, 2016), das pädagogische Wissen (z. B. Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014) und die berufliche Performanz (z. B. Joller-Graf, 2000) belegen oder aber keine systematischen Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerlebens identifizieren (z. B. Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016).

Über den Berufsverbleib von Quer- und Seiteneinsteigenden schließlich ist nur wenig bekannt. Während Joller-Graf (2000) von einer größeren Berufstreue von Lehrerinnen und Lehrern im Zweitberuf ausgeht, finden Bauer, Troesch und Aksoy (2017) heraus, dass die Verbleibsquote solcher Lehrpersonen in der Schweiz etwas geringer ist, als die von Lehrpersonen im Erstberuf. Viele Autorinnen und Autoren betonen die Wichtigkeit einer auf die Bedürfnisse und Vorerfahrungen der Quer- und Seiteneinsteigenden zugeschnittenen Unterstützung für einen erfolgreichen und dauerhaften Berufseinstieg (z. B. Anthony & Ord, 2008; Haselkorn & Hammerness, 2008). Die Berufssozialisation von Berufswechslerinnen und Berufswechslern und der Aufbau einer neuen professionellen Identität wird auf Grundlage zahlreicher Studien als herausfordernder Prozess beschrieben (z. B. Mattarozzi Laming & Horne, 2013; Grier & Johnston, 2009).

### **3 Diskussion**

Quer- und Seiteneinstieg werden in der Regel als Krisenphänomene diskutiert, die dann auftreten, wenn die Steuerung der Bedarfsdeckung auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt gescheitert ist. Da bei der Gestaltung der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme meist das Qualifizierungsniveau zugunsten der schnellen Bedarfsdeckung zurücksteht, stellt eine massenhafte Einstellung vor allem von Seiteneinsteigenden die Professionalisierungsbemühungen in der grundständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Frage. Blicke der flächendeckende Einsatz unvollständig ausgebildeter Lehrkräfte ohne Folgen für Unterrichtsqualität und Schülerleistungen, müsste dies die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Existenzberechtigung des Lehramtsstudiums in seiner traditionellen Form neu entfachen. Die Etablierung alternativer Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf birgt aber auch Potenziale. Wird davon ausgegangen, dass eine perfekte Steuerung bedarfsorientierter Absolventenzahlen nicht gelingen kann, wäre die dauerhafte Etablierung alternativer Berufszugänge durchaus hilfreich. Vor dem Hintergrund, dass auch grundständig ausgebildete Lehrkräfte häufig nicht

für die gesamte Dauer ihres Berufslebens im Lehramt verbleiben (Herzog, 2007), ist es durchaus naheliegend, kontinuierlich Personen zu rekrutieren, die sich in einer fortgeschrittenen Phase der Erwerbsbiographie für das Lehramt interessieren. Zudem gilt es, das Potenzial von Lebens- und Berufserfahrungen aus außerschulischen Tätigkeitsfeldern für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf zu prüfen und ggf. fruchtbar zu machen.

### **Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre**

- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher education. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Puderbach, R., Stein, K., & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 5–30.
- Rothland, M., & Pflanzl, B. (Hrsg.) (2016). Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Themenheft. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1).
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183.

### **Literatur**

- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376.
- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C., & Safi, N. (2017). Berufswechsel in den Lehrerberuf. *Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., & Aksoy, D. (2017). Über Umwege zum Lehrerberuf. Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg. Bern: hep.
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D., & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 120–140.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341.
- Bressler, C., & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 223–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69.

- Gehrmann, A. (2016): „Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden“ – Anmerkungen zu Schulentwicklung, Bildungsexpansion und Lehrerbedarf nach 1945. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukurreform* (S. 23–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, A. (2019). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? *Bildung und Erziehung*, 72(2), 215–229.
- Greenwood, A. M. (2003). Factors influencing the development of career-change teachers' science teaching orientation. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 217–234.
- Grier, J. M., & Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20(1), 57–75.
- Griese, C., & Marburger, H. (2015). Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(1), 31–40.
- Haselkorn, D., & Hammerness, K. (2008). *Encore performances. Tapping the potential of mid-career and second-career teachers*. Princeton: Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Joller-Graf, K. (2000). Selbstwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 192–198.
- Kappler, C. (2016). „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrerberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 31–49.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Korneck, F., & Lamprecht, J. (2010). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrerberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 10(3), 8–21.
- Lamprecht, J. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik*. Berlin: Logos.
- Mattarozzi Laming, M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching*, 19(3), 326–343.
- Melzer, W., Pospiech, G., & Gehrmann, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014*. Dresden: TU Dresden. <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A28694/attachment/ATT-0/> [10.07.2020].

- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M., & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 76–96.
- Old, J., & Sonnenburg, J. (2017). Steht sächsischen Schulen ein Qualitätsverlust bevor? Ein Überblick internationaler Studien zur Lehrqualität von Seiteneinsteigern. *Ifo Dresden berichtet*, 24(6), 21–34.
- Postl, D., Matthäus, S., & Schneider, M. (2005). Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen. Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? *Lernen und Lehren*, 79, 108–117.
- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303–318.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M., & Weegen, M. E. (2012). Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–20.
- Richardson, P. W., & Watt, H. (2005). ‚I’ve decided to become a teacher‘. Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489.
- Schellack, A. (2009). Quereinstieg in den Lehrberuf. In H. Zimmermann (Hrsg.), *Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?* (S. 126–131). Baltmannsweiler: Schneider.
- Serow, R. C., & Forrest, K. D. (1994). Motives and Circumstances: Occupational-change Experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555–563.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf. Eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 39–52.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 39–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, A., Gehrman, A., & Puderbach, R. (2016). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In B. Hermstein, N. Berkemeyer, V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 251–273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95–108.