

Rotter, Carolin

## Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung?

Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]:  
Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn :  
Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 66-81. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Rotter, Carolin: Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung? - In:  
Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]:  
Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn :  
Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 66-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276749 - DOI:  
10.25665/01:27674; 10.35468/6034-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276749>

<https://doi.org/10.25665/01:27674>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das  
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten  
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des  
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses  
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet  
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise  
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die  
Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,  
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you  
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are  
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not  
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Carolin Rotter*

## **Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung?**

### **Abstract**

Der Bedarf an Lehrkräften scheint sich als Dauerkrise im Schulsystem zu etablieren. Eine Maßnahme zur Deckung des Bedarfs ist die Rekrutierung von Seiten- und Quereinsteigenden, die zu einem Wandel im Lehrer:innenkollegium führen wird. Während einerseits auf die geringen Kompetenzunterschiede zwischen Seiten- und Quereinsteigenden und regulär ausgebildeten Lehrkräften hingewiesen wird, wird andererseits vor einer Gefahr der Deprofessionalisierung auf Professions- und individueller Ebene gewarnt. Im Rahmen des Beitrags wird aus einer strukturtheoretisch verorteten Perspektive auf Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften zwei Fragen nachgegangen: 1. Wie ist eine Ausbildung, wie die für Quer- und Seiteneinstieg praktizierte, aus einer solchen Perspektive zu bewerten? 2. Welche Implikationen sind mit diesen alternativen Zugangswegen für die grundständige Lehrer:innenbildung verbunden? Auf Grundlage einer Analyse von Argumentationsfiguren auf Basis theoretisch-konzeptueller Überlegungen und einer Sichtung einschlägiger Forschungsbefunde wird herausgearbeitet, dass die Bedarfskrise grundsätzlichere Fragen an Lehrer:innenbildung stellt, die über den Umgang mit dem derzeitigen Lehrkräftemangel hinausgehen – oder zugespitzt formuliert: Der derzeitige Lehrkräftemangel löst in der Lehrer:innenbildung eine Krise aus, die unabhängig von der Bedarfskrise ist, und vielmehr das, was Lehrerbildner:innen tun, grundsätzlich in Frage stellt.

### **Schlüsselwörter**

Lehrkräftemangel, Deprofessionalisierung, Quer- und Seiteneinstieg, Lehrer\*innenbildung

## **1 Lehrkräftemangel: Problemlage und Status quo**

Der Bedarf an Lehrkräften scheint sich seit einiger Zeit als Dauerkrise im Schulsystem zu etablieren. Berechnungen für die Zukunft zeigen, dass es auch in einigen Jahren nicht viel anders aussehen wird. Für das Jahr 2035 prognostiziert die KMK einen Lehrkräftemangel in Höhe von ungefähr 24.000 Lehrer:innen. Diese

Aussage ist in ihrer Pauschalität allerdings für die einzelnen Schulformen und auch für unterschiedliche Fächer zu spezifizieren (vgl. KMK 2022).

Nicht berücksichtigt wurde in diesen Berechnungen zudem der Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften, der durch das Corona-Aufholprogramm und durch die vielen ukrainischen Kinder im schulpflichtigen Alter, die vor dem russischen Angriffskrieg nach Deutschland geflüchtet sind, entsteht. Laut der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Karin Prien, müsste sich Deutschland auf bis zu 400.000 geflüchtete ukrainische Schüler:innen einstellen und bräuchte alleine dafür 24.000 Lehrkräfte; so hieß es am 14. April 2022.

Klaus Klemm (2022, 30) bezeichnet in seiner aktualisierten Expertise für den Verband Bildung und Erziehung (VBE) vom 31. März 2022 die „in den Modellrechnungen der Kultusministerkonferenz unterstellten Annahmen zum Neuangebot ausgebildeter Lehrkräfte [...] [als] im hohen Ausmaß unseriös“. Denn diese Prognosen seien weder durch die Zahl der Studienberechtigten, die in den nächsten Jahren die Schule verlassen werden, noch durch die Entwicklung bei den Zahlen der Lehramtsstudierenden gedeckt (vgl. Klemm 2022). Gemäß seinen eigenen Berechnungen prognostiziert Klemm einen nicht gedeckten Bedarf an Lehrkräften bis 2035 zwischen 85.000 und 158.000. Dramatisch stelle sich die Situation im MINT-Bereich dar: In Nordrhein-Westfalen könnten im Jahr 2030 – so Klemm (2022) – lediglich ein Drittel der Stellen für MINT-Lehrkräfte besetzt werden. Diese Aussichten seien auch auf die anderen Bundesländer übertragbar. Unabhängig von der korrekten Zahl steht fest: Der derzeitige Mangel an Lehrkräften wird sich auch in der Zukunft fortschreiben. Allerdings lässt eine bloße Saldierung von Lehrkräfteeinstellungsbedarf und Lehrkräfteneuangebot, d. h. Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdiensts, keine Rückschlüsse auf die Lehrkräfteversorgung im Allgemeinen und einen Mangel an Lehrkräften im Besonderen zu. Ob diese Unterversorgung in welcher wie auch immer prognostizierten Form eintritt, hängt von verschiedenen Faktoren ab und insbesondere von den Maßnahmen, die die einzelnen Bundesländer initiieren, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken (vgl. SWK 2022). Laut Ewald Terhart (2020, 10) werde jedoch „niemals eine Situation eintreten, in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht“. In ihrer historischen Rückschau betonen auch Zymek & Heinemann (2020, 365), dass in der Geschichte des Lehrberufs „die Phasen, in denen Angebot und Bedarf ausgeglichen waren, nicht länger [waren] als die Phasen, in denen immer wieder versucht werden musste, die Missverhältnisse durch Not- und Sondermaßnahmen zu überbrücken“. Unter Betrachtung der Professionsgeschichte des höheren Lehramts bezeichnen sie das Verhältnis von Lehramtsstudierenden und zu besetzenden Stellen gar als „ein durch eine zyklische Abfolge von ‚Überfüllung und Mangel‘ geprägtes Dauerproblem“ (Zymek & Heinemann 2020, 366).

Zwei Maßnahmen zur Bedarfsdeckung sollen im Folgenden näher in den Blick genommen werden: die Rekrutierung von Seiteneinsteigenden und die Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften für eine Tätigkeit im deutschen Schulsystem. Die beiden Maßnahmen werden hinsichtlich der Frage exploriert und diskutiert, welche Implikationen diese alternativen Wege in den Lehrberuf für die *grundständige* Lehramtsausbildung haben. Zunächst werden die beiden Maßnahmen knapp skizziert. Beginnen werde ich mit den Quer- und Seiteneinsteigenden in das deutsche Schulsystem (Abschnitt 2). Im Anschluss daran nehme ich Qualifizierungsprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in den Blick (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund empirischer Befunde und professionstheoretischer Perspektiven werden sodann Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung herausgearbeitet (Abschnitt 4) und die Bedeutung der aktuellen Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels für die grundständige Lehramtsausbildung und damit für die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Disziplin markiert (Abschnitt 5).

## 2 Quer- und Seiteneinsteigende im deutschen Schulsystem

Die Rekrutierung von Seiten- und Quereinsteigenden zur Deckung des aktuellen Bedarfs an Lehrkräften, damit ein großflächiger Unterrichtsausfall vermieden werden kann, ist derzeit eine etablierte bildungspolitische Maßnahme. In einigen Bundesländern liegt der Anteil von Seiten- bzw. Quereinsteigenden an Neueinstellungen zwischen einem Drittel und mehr als der Hälfte. Die Vielfalt der Konzeptionen über die Bundesländer hinweg ist groß. Eine zunächst grobe Unterscheidung ist die zwischen dem Seitenstieg und dem Quereinstieg. Während mit dem Quereinstieg akademisch, aber nicht lehramtsbezogen qualifizierte Personen über das reguläre Referendariat in den Lehrberuf münden, stellt der Seiteneinstieg hingegen eine berufsbegleitende Qualifizierung dar, bei dem die seiteneinsteigenden Lehrkräfte als Mitglieder des Lehrer:innenkollegiums eingestellt werden. Sie erteilen mit leicht reduzierter Stundenzahl eigenverantwortlich Unterricht und werden dabei parallel qualifiziert. In Nordrhein-Westfalen z. B. erfolgt die berufsbegleitende Qualifizierung der Seiteneinsteigenden zum einen durch die Schule, die entsprechende schulinterne Qualifizierungsangebote vorzuhalten hat, und zum anderen durch die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) (vgl. MSW NRW 2016). Eine Koordination dieser Angebote findet weitgehend nicht statt, wie sich in einer Interviewstudie mit Schulen und Vertreter:innen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zeigte (vgl. Bellenberg u. a. 2021). Zwischen Quer- und Seiteneinsteigenden bestehen also einige bedeutsame Unterschiede in der Form der Qualifizierung, dem sich daran anschließenden Status und damit in der Besoldung. Bei aller Unterschiedlichkeit haben diese Personen aber gemeinsam: Sie haben kein lehramtsbezogenes, sondern ein reines Fachstudium absolviert, können möglicherweise eine mehrjährige berufliche Tätigkeit

außerhalb des Bildungssektors vorweisen und haben dann einen – wie auch immer konkret ausgestalteten – Weg in ein Lehrer:innenzimmer gewählt. Auf diese Gemeinsamkeit fokussiert dieser Beitrag bei der Diskussion der Implikationen für die grundständige Ausbildung im Folgenden.

Mit Blick auf die Ausgestaltung der unterschiedlichen Einstiegsprogramme fällt insbesondere eine Gemeinsamkeit auf: Bei aller Vielfalt in der konkreten Ausgestaltung sind die verschiedenen Programme über die Bundesländer hinweg durch eine deutliche Reduktion der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und erziehungswissenschaftlichem Wissen gekennzeichnet. Diese Gemeinsamkeit haben wir an anderer Stelle als „*Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* im Bereich des Seiteneinstiegs“ (Bressler & Rotter 2018, 223) bezeichnet. Präziser müsste man von einer Entkopplung der universitären erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schule sowie Lehrer:innenhandeln einerseits und Lehrkräftebildung im Bereich des Seiten- und Quereinstiegs andererseits sprechen.

Jenseits einer Deckung des aktuellen Lehrkräftemangels wurden Quer- und Seiteneinsteigende zunächst nicht nur von bildungspolitischer Seite durch die Betonung ihrer außerschulischen Berufserfahrungen als besondere Ressourcen legitimiert. Auch im öffentlichen Diskurs werden die besonderen Erfahrungen von Quer- und Seiteneinsteigenden als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Eine solche Argumentation findet sich etwa in dem folgenden Zitat aus einem Artikel in der *Zeit* vom 21. Juni 2018:

„Vorteile haben Quereinsteiger allerdings auch, vor allem für die älteren Schüler in den weiterführenden Schulen und an Berufsschulen: Sie sind nicht ausschließlich an der Schule gewesen, und können nicht nur ihr Fachwissen, sondern auch ihre praktischen Erfahrungen an Kollegen und Schüler weitergeben. Sie treten oft souverän auf und bringen neue Ideen in den Unterricht oder in die Lehrerkonferenzen ein.“ (Zeit Online 2018, o.S.)

Quereinsteigenden werden also gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschrieben, die insbesondere mit ihrer Berufsbiografie verbunden werden und die diese zur Bereicherung der schulischen Arbeit in verschiedener Hinsicht einbringen könnten (vgl. dazu Baeten & Meeus 2016, 177; Bellenberg u. a. 2020). Nicht selten werden diese außerschulischen Berufserfahrungen als Kompensation fehlender pädagogischer Qualifikationen aufgefasst. Dies haben wir an anderer Stelle als Kompensationsthese gefasst (vgl. Bressler & Rotter 2018), die der Legitimation der Öffnung alternativer Wege in den Lehrkräfteberuf zugrunde lag. Mittlerweile scheint jedoch angesichts des dringenden schulischen Bedarfs in jüngster Zeit dieses Narrativ, mit der Einstellung von Seiten- und Quereinsteigenden aus der Not eine Tugend zu machen, in den Hintergrund zu treten. Vielmehr scheint inzwischen einzig im Vordergrund zu stehen, den Stundenplan zu erfüllen oder – vielleicht treffender formuliert – zu füllen – und das um jeden Preis.

### 3 Geflüchtete Lehrkräfte im deutschen Schulsystem

Als erster Hochschulstandort in Deutschland bot die Universität Potsdam ein Refugee Teachers Program an, das geflüchtete Lehrkräfte durch eine entsprechende Qualifizierung bei ihrem Einstieg in das deutsche Schulsystem unterstützen will. Zielgruppe sind Personen, die in ihren Heimatländern ein Lehramtsstudium absolviert haben und über mehrjährige Berufserfahrungen verfügen (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020). Die geflüchteten Lehrkräfte nehmen an Sprachkursen teil, um ein C1-Niveau zu erreichen, und absolvieren gleichzeitig pädagogische und didaktische Seminare. In verschiedenen schulischen Praktika erhalten sie einen Zugang zur deutschen Schulpraxis und sollen zunehmend an dieser durch die Übernahme eigener Unterrichtssequenzen partizipieren. Auch in Nordrhein-Westfalen wird an verschiedenen Hochschulstandorten – z. B. an der Ruhr-Universität Bochum, an den Universitäten Köln und Duisburg-Essen – ein ähnliches Programm, Lehrkräfte Plus, angeboten (vgl. Siebert-Husmann u. a. 2020).

Im Folgenden dient das Programm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen als Beispiel. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt über die folgenden Kriterien (vgl. Universität Duisburg-Essen 2023a):

- Hochschulabschluss im Heimatland, der dort für den Lehrberuf qualifiziert,
- Studium eines der folgenden Fächer: Chemie, Physik, Mathematik (Mindestvoraussetzung: 4-jähriger Bachelor in einem der Fächer), Bautechnik oder Technik (Mindestvoraussetzung: Master),
- mindestens zweijährige berufliche Tätigkeit im Heimatland als Lehrkraft,
- B2-Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung über den Besuch eines B2-Deutschkurses (GER).

Der Verlauf dieses einjährigen Programms ist Abbildung 1 zu entnehmen.

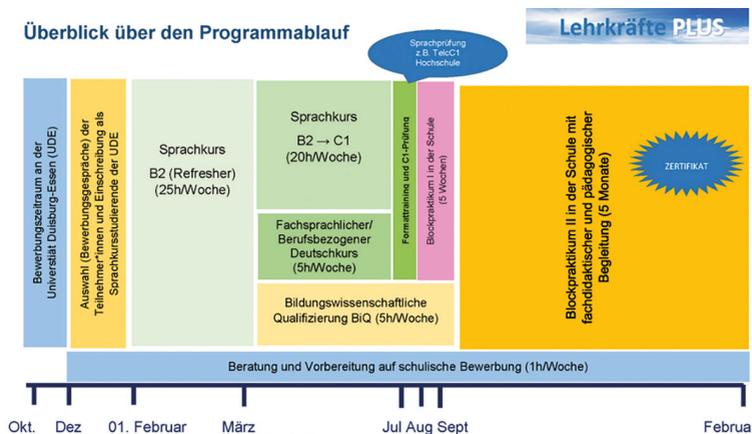


Abb. 1: Programmablauf Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen (Universität Duisburg-Essen 2023b)

Im Folgenden wird nun die eingangs gestellte Frage nach Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung wieder aufgegriffen. Diese soll anhand der Diskurse zu diesen beiden alternativen Wegen in den Lehrberuf exploriert werden. Zunächst wird der Diskurs zu Seiten- und Quereinsteigenden skizziert, da mit Blick auf einen Einstieg von geflüchteten bzw. internationalen Lehrkräften in das deutsche Schulsystem ein Diskurs erst im Entstehen ist. Im zweiten Schritt wird dann herausgearbeitet, dass der zentrale, mit Blick auf die Lehrkräftebildung relevante Punkt auch für die Gruppe der geflüchteten bzw. internationalen Lehrkräfte gilt, obschon sich diese Gruppe von den Quer- und Seiteneinsteigenden ansonsten deutlich unterscheidet (z. B. durch ihr absolviertes Lehramtsstudium).

### 3.1 Quer- und Seiteneinsteigende

Die Einschätzung der Möglichkeit eines Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrberuf wird innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft in unterschiedlicher Weise gesehen. Einige markieren die Gefahr einer Deprofessionalisierung und Entwertung des grundständigen Lehramtsstudiums, wobei eine Deprofessionalisierung dabei auf zwei Ebenen zu sehen ist: nämlich auf der Ebene der einzelnen Lehrperson und auf der Ebene der Profession. Während eine Deprofessionalisierung für erstere eine geringere Professionalität der einzelnen Lehrkraft bedeutet, beinhaltet eine Deprofessionalisierung auf der zweiten Ebene den Verlust des Status einer Profession im berufssoziologischen Sinne, d. h. die Rückentwicklung von einer Profession zu einem Beruf.

Die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sieht bei den Programmen des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrkräfteberuf einen „Rückfall hinter die geltenden Standards für die Qualifikation“, so dass die grundständige Lehramtsausbildung „durch die Einstellung von nicht adäquat ausgebildeten Personen massiv konterkariert“ würde, und verweist auf „eine massive Beeinträchtigung der Professionalität“ (Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2017). Auch die DGfE fordert eine „Auseinandersetzung der Disziplin mit Tendenzen der Prekarisierung und Entwertung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Studienanteile (z. B. durch Seiten- und Quereinsteiger [...])“ (DGfE 2020). Kritiker:innen alternativer Wege in den Lehrberuf sehen also neben einer mangelnden Professionalität auf individueller Ebene aufgrund von Defiziten in der Ausbildung auch Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung, nämlich eine Entwertung des Lehramtsstudiums, die einer Deprofessionalisierung auf Ebene der Profession Vorschub leistet.

Dieser Kritik widersprechen die Befürworter:innen alternativer Wege in den Lehrkräfteberuf hingegen vehement und sehen in dieser kritischen Haltung gegenüber der Zunahme an Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen vor allem einen Selbstschutz insbesondere der Bildungswissenschaften gegenüber einer befürchteten

eigenen Irrelevanz im Rahmen der Lehrkräfteausbildung; man könnte auch von persönlichen Selbsterhaltungsmotiven sprechen, die den Kritiker:innen unterstellt werden. Angesichts des weitgehenden Verzichts bildungswissenschaftlicher Anteile im Rahmen von Seiten- und Quereinstiegsprogrammen würden die Bildungswissenschaften die Gefahr einer Einsparung sehen, „denn es ginge ja, wie auch jetzt, in der Lehrkräfteausbildung womöglich auch ohne sie“ (Barany u. a. 2020, 207). Befürworter:innen betonen, „dass diese [Quer- und Seiteneinstiegsmodelle] weder als Versuch der Erosion traditioneller Ausbildungswege noch als dauerhaftes Qualifikationsmodell gelesen werden müssen“, sondern nur „eine Reaktion auf eine gesamtgesellschaftliche Krisenerfahrung, nämlich dem [sic!] Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal in Schulen“ (Barany u. a. 2020, 207) darstellen. Sie sehen also mit Quer- und Seiteneinstiegsmodellen keinerlei Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung verbunden. Eine Abschaffung der grundständigen Lehrer:innenbildung sei mit der Öffnung alternativer Wege in den Lehrberuf nicht zu erwarten; vielmehr handele es sich um temporäre Maßnahmen in Zeiten des Lehrkräftebedarfs, die keine Rückschlüsse auf die grundständige Lehrkräftebildung implizieren würden.

Befürworter:innen sehen auch auf individueller Ebene nicht die Gefahren einer Deprofessionalisierung wie die Kritiker:innen und verweisen stattdessen vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage zu Quer- und Seiteneinsteigenden auf die geringen Differenzen zwischen diesen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften im Bereich professioneller Kompetenzen (vgl. Porsch 2021, 210). Im IQB-Bildungstrend haben Hoffmann & Richter (2016) zudem festgestellt, dass sich in Bezug auf die Schüler:innenleistungen keine Unterschiede dahingehend zeigen, ob diese von Quer- und Seiteneinsteigenden oder grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden.

Nehmen wir zunächst an, dass die Befürworter:innen mit ihrem Verweis auf die fehlenden bzw. geringen Unterschiede in den Kompetenzen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Seiteneinsteigenden Recht hätten, dann ließe sich aber gerade nicht behaupten, die Quer- und Seiteneinstiegsprogramme hätten keine Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung. Denn diese würden vorführen, dass die universitäre Lehrkräftebildung (über ein Fachstudium hinaus) eigentlich obsolet wäre, da sie ihr Ziel verfehlen bzw. es offenbar genauso gut auch ohne sie gehen würde. Demnach wäre es eigentlich konsequent, sogar für die Abschaffung der universitären Lehrkräftebildung (über ein Fachstudium hinaus) zu votieren. Dies wäre zwar in einer historischen Rückschau ein berufspolitischer Rückschritt (vgl. Lundgreen 2011); allerdings wäre es auch nicht die Aufgabe bildungswissenschaftlicher Forscher:innen, die berufspolitischen Interessen von Lehrkräften zu vertreten.

Eine Implikation der Seiten- und Quereinstiegsprogramme für die grundständige Lehrer:innenbildung scheint nach diesen Argumenten somit zu sein, dass

die Seiten- und Quereinstiegsprogramme eine fehlende Bedeutung offenlegen, d. h., sie zeigen, dass es auch ohne die grundständige Lehrer:innenbildung geht. Vor diesem Hintergrund wäre daher für die Abschaffung der grundständigen Lehrer:innenbildung zu votieren. Mit Blick auf empirische Befunde scheint die Einschätzung der lediglich geringen Kompetenzunterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften sowie Quer- und Seiteneinsteigenden allerdings zweifelhaft. Dies soll im Folgenden anhand von vier Punkten näher erläutert werden.

Erstens eignen sich Schüler:innenleistungen nur bedingt als Indikator für die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften, da damit „eine Linearität von Lehr-Lehr-Prozessen“ unterstellt wird, „die nicht vorhanden ist“ (vgl. Blömeke 2003, 24; siehe auch die Diskussion in Hascher 2014).

Zweitens ist der Vorsprung im Bereich des fachlichen Wissens von Quer- und Seiteneinsteigenden wenig überraschend, haben diese doch im Unterschied zu den grundständig ausgebildeten Lehrkräften ein umfangreicheres Fachstudium absolviert. Allerdings deuten Befunde durchaus auf ein geringeres pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen hin (vgl. Kleickmann & Anders 2011; Lucksnat u. a. 2020). Diese Mängel lassen aufhorchen, da es eben jene Wissens- und Kompetenzbereiche sind, die gemäß anderen Studien hoch bedeutsam für erfolgreiche Lernprozesse sind. So zeigt sich z. B. in der COACTIV-Studie die Bedeutung gerade des fachdidaktischen Wissens für die kognitive Aktivierung (vgl. Kunter u. a. 2009, 160). In verschiedenen Studien konnte z. B. auch die Bedeutung der Klassenführung für Lernerfolg und schulische Zufriedenheit nachgewiesen werden (vgl. u. a. Hattie 2009). Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde ist es doch etwas verwunderlich, dass die geringeren Kompetenzen von Quer- und Seiteneinsteigenden in diesen nachgewiesenermaßen bedeutsamen Kompetenzbereichen als weitgehend zu vernachlässigen eingeschätzt werden.

Drittens zeigen zahlreiche Studien die Bedeutung einer Aneignung erziehungsbzw. bildungswissenschaftlichen Theoriewissens im Rahmen der grundständigen Lehrkräfteausbildung für eine gewinnbringende Nutzung von schulischen Praktika (vgl. Oosterheert & Vermunt 2003; Hascher & Hagenauer 2016). Hascher & Hagenauer (2016, 22) betonen:

„Theory – that is, educational theories that are taught in teacher education – serves as a resource for teaching in the practicum. [...] it should be viewed [...] as a repertoire that supports teacher candidates in their development of positive identities as future teachers.“

Verkürzt gesagt lässt sich somit konstatieren: Im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums wird erziehungsbzw. bildungswissenschaftliches Theoriewissen erworben, durch das eine produktive Nutzung der schulpraktischen Erfahrung

wesentlich gefördert wird und durch das im Rahmen von Praktika Lernprozesse angestoßen werden.

Wenn dieses Theoriewissen fehlt, können praktische Erfahrungen nicht produktiv gewendet werden. Dies wird im Folgenden anhand eines Transkriptausschnitts aus einer Untersuchung zu Seiteneinsteiger:innen illustriert (vgl. Bressler & Rotter 2018). Das folgende Zitat ist einer Gruppendiskussion mit verschiedenen Lehrpersonen entnommen, die über den Seiteneinstieg in die Schulpraxis gelangt sind. Der zitierte Lehrer ist 54 Jahre alt und bereits seit zehn Jahren als Lehrer an einem Berufskolleg tätig, verfügt damit über zahlreiche praktische Erfahrungen. Er hat ein Maschinenbaustudium absolviert und eine Promotion abgeschlossen. Vor seiner Tätigkeit als Lehrer hat er viele Jahre als Angestellter und Selbständiger in der Industrie gearbeitet.

„[E]s ist ja kein Zufall dass wir einen technischen Beruf ergriffen haben, sonst wären wir ja Sozialarbeiter geworden. dass uns per Definition die soziale Geschichte jetzt nicht so: (3) in die Wiege gelegt ist sag ich jetzt mal so vorsichtig [...] das ist eh [...] per average (.) eh (.) allen Technikern so ein wenig schon gemein.“ (Bressler & Rotter 2018, Gruppendiskussion GDAAL1, Z. 596-603)

In diesem Ausschnitt deutet sich das berufliche Selbstverständnis des Interviewten an, wobei sich dabei eine ‚Sprachlosigkeit‘ in mehrfacher Hinsicht zeigt: So wird der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin lediglich in Abgrenzung zum Sozialarbeiter konturiert, ohne dass jedoch konkrete Vorstellungen bezüglich der Aufgaben von Lehrkräften deutlich werden. Vielmehr zeigt sich eine fehlende Reflexion der beruflichen Herausforderungen und der zur Bewältigung notwendigen Kompetenzen. Dem Lehrer scheint ein konzeptueller Rahmen zu fehlen, der ihm eine differenzierte Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und ein begriffliches Erfassen ermöglichen würde: So verwendet er bspw. zur Beschreibung der Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften, die nicht die Fachvermittlung betreffen, den undifferenzierten und unpräzisen Platzhalter „soziale Geschichte“. Offen bleibt bei dieser begrifflichen Vagheit, was der Befragte darunter fasst. Es ist zu vermuten, dass darunter Kompetenzen subsumiert werden, die z. B. die ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘, ‚Schüler unterstützendes Handeln‘ (Oser 2001), die Klassenführung oder das Anregen von sozialen Lernprozessen betreffen, also Kompetenzen, in denen Quer- und Seiteneinsteigende gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrkräften laut empirischen Studien schlechter abschneiden (vgl. Lucksnat u. a. 2020). Trotz seiner langjährigen Erfahrung als Lehrer hat der Befragte Schwierigkeiten, die beruflichen Herausforderungen, denen er sich im Bereich der „sozialen Geschichte“ gegenüber sieht, genauer zu durchdringen und die Irritationen, die er offenbar in diesem Bereich seiner beruflichen Handlungspraxis erfährt, für die eigene Weiterentwicklung und Bewältigung dieser Herausforderungen zu nutzen.

Damit Praxis viertens zur Lernerfahrung wird, bedarf es also theoretischen Wissens. Allerdings werden auch bestimmte Fähigkeiten, die für ein professionelles Handeln in der Praxis notwendig sind, nicht in dieser erworben. Das, was nicht gelernt wird, ist das, was aus einer strukturtheoretischen Perspektive als wissenschaftlich-reflexiver Habitus bezeichnet wird. Dieser wird gerade in einer handlungsentlastenden Distanz zur Praxis durch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichem Theoriewissen und empirischen Befunden im Rahmen des Studiums erworben. Helsper (2001) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“. Dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus – ein Ziel der universitären Lehrkräfteausbildung – ermöglicht die Reflexion von Praxis und ein kritisches Hinterfragen von Routinen und tradierten Praktiken. Zudem ermöglicht er ein für eine stellvertretende Krisenlösung notwendiges Fallverstehen (vgl. Oevermann 1996). D. h., die Anwendung der Kompetenzen kann nicht in standardisierter Form erfolgen, sondern muss einzelfallspezifisch den jeweiligen individuellen und situativen Bedürfnissen angepasst werden. Dazu bedarf es aber der Fähigkeit, diese sensibel wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu reflektieren.

Deutlich wird also, dass die Hinweise der Befürworter:innen auf die fehlenden bzw. geringen Kompetenzunterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Quer- bzw. Seiteneinsteigende deutlich zu relativieren bzw. einzuschränken sind und sich Deprofessionalisierungstendenzen auf individueller Ebene zeigen lassen, so dass eine Abschaffung der universitären, erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlich verantworteten Teile der grundständigen Lehrer:innenbildung keine (mutmaßliche) Implikation der Seiten- und Quereinstiegsprogramme ist.

Dennoch haben die Seiten- und Quereinstiegsprogramme Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung – und zwar die, auf die schon die Kritiker:innen der Programme hinweisen: dass das grundständige Lehramtsstudium und besonders seine erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anteile durch die Programme entwertet werden und in den Programmen eine gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Geringschätzung von deren Relevanz deutlich wird (siehe zur fehlenden Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens in bildungspolitischen Debatten Nikolai & Rothe 2017). Im bildungspolitischen Diskurs, der sich in den alternativen Ausbildungsprogrammen dokumentiert, scheinen sowohl die Notwendigkeit einer spezifischen – universitär verantworteten – Ausbildung als auch die Relevanz der Erziehungswissenschaft bzw. der Bildungswissenschaften als bedeutsame Bausteine der universitären Lehrkräftebildung grundsätzlich in Frage gestellt zu werden. Egal ob durch empirische Befunde gedeckt oder nicht, erscheinen sie in den Programmen als verzichtbar. Durch die alternativen Ausbildungsprogramme mit ihren bildungspolitischen Akzentsetzungen wird wie durch ein Prisma aufgefächert, was häufig implizit bleibt, nämlich, welche Bestandteile der Lehramtsaus-

bildung im öffentlichen Diskurs als bedeutsam oder welche als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Diese Implikation der alternativen Ausbildungsprogramme für die grundständige Lehramtsausbildung, die hier hervorgehoben werden soll, ist trotz aller Unterschiede gleichermaßen mit den Qualifikationsprogrammen für internationale Lehrkräfte verbunden.

### 3.2 Internationale Lehrkräfte

Auch bei den Qualifizierungsprogrammen für internationale Lehrkräfte zeigt sich eine Geringschätzung einer lehramtsspezifischen, hochschulisch verankerten Ausbildung, die für die Ausübung des Lehrberufs relevant ist, und zwar in doppelter Hinsicht:

1. Während die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden sowohl bei der Auswahl der Teilnehmenden als auch im weiteren Qualifizierungsprogramm im Fokus stehen und durch entsprechende Testungen nachgehalten werden, werden die außerhalb von Deutschland erworbenen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen, die in anderen Ländern für die Ausübung des Lehrberufs qualifizieren, ohne eine angemessene Überprüfung oder eine umfangreiche fachliche bzw. bildungswissenschaftliche Nachqualifizierung übernommen. Die Auswahlkriterien – und das, was diese nicht enthalten – zeigen eine geringe Überzeugtheit der Bildungspolitik davon, dass im Rahmen der hiesigen Lehramtsausbildung (fachdidaktische und bildungswissenschaftliche) Inhalte vermittelt und Kompetenzen erworben werden, die relevant für die Lehrtätigkeit sind, so dass vor diesem Hintergrund umfassender zu prüfen wäre, inwiefern die Ausbildungskonzepte in den Herkunftsländern diesbezüglich mit der hiesigen Lehramtsausbildung vergleichbar sind.
2. Trotz der übernommenen Zertifikate, die eine Qualifikation für die Ausübung des Lehrberufs im Herkunftsland bescheinigen (siehe Punkt 1), münden die internationalen Lehrkräfte mit dem inferioren Status als Praktikant:in in die Praxis ein, sollen vorrangig hospitieren oder unter Anleitung kleinere Unterrichtssequenzen übernehmen. Im Unterschied zu Quer- und Seiteneinsteigenden dürfen sie keinen eigenverantwortlichen Unterricht halten, obwohl sie in Differenz zu diesen über eine lehramtsspezifische Qualifikation und z. T. langjährige pädagogische Vorerfahrungen verfügen.

In einer Begleitforschung zum Programm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen (Lialiou u. a. i.E.) zeigt sich, dass sich diese Geringschätzung einer spezifischen Qualifikation für das Lehramt auch auf die Lehrkräfte überträgt, insofern als diese bei ihrem Einstieg in das deutsche Bildungssystem ausschließlich auf die Frage fokussieren, ob sie der wahrgenommenen Norm der sprachlichen Perfektion entsprechen oder nicht. Die Prämisse der sprachlichen Perfektion als Lehrperson wird also auch von den Teilnehmenden selbst reproduziert. Fragen der fachlichen und allgemeinpädagogischen Qualifikation bzw. Passung zum bis-

lang fremden Schulsystem werden hingegen nicht thematisiert, was sich in dem folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einer Mathematiklehrerin aus Syrien dokumentiert.

Aw: ich werde eine Lehrerin sein und eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen (.) Ja  
(Lialiou u. a. i.E., Interview Frau Antar, Z. 430)

Wie an anderer Stelle genauer herausgearbeitet (Lialiou u. a. i.E.) zentriert die Lehrerin zu Beginn ihrer Teilnahme am Programm Lehrkräfte Plus ihren Qualifikationsprozess rund um ihr Sprachniveau im Deutschen. Die sprachliche Perfektion stellt für sie ihre Professionalität dar, diese scheint für sie nicht auf einer fachlichen Expertise zu gründen. Im Laufe des Programms verschiebt sich allerdings diese Zentralstellung der sprachlichen Perfektion und Frau Antar kann für sich ihre fachliche und pädagogische Qualifikation als Merkmal ihrer Professionalität (wieder) entdecken. Die sprachliche Perfektion gibt sie nicht vollständig auf, sie markiert diese jedoch lediglich als Zielmarke ihres Einstiegsprozesses und nicht als dessen Voraussetzung.

Auch bei Herrn Gül, einem Mathematiklehrer, der mit seiner Familie aus der Türkei geflohen ist, zeigt sich diese Fokussierung.

Am: | habe ich mich eh **aber dann** hab ich das bemerkt eh sie wollen sie fordern eh die Schulleitungen °ein gutes Sprachniveau°

Iw: | mhm

Am: eh **kein Akzant**

Iw: |ok

Am: Akzant eh eh ich hab das erfahren 😊 2 😊

(Lialiou u. a. i.E., Interview Herr Gül, Z. 354-359)

Herr Gül sieht seinen eigenen Anspruch der sprachlichen Perfektion durch die wahrgenommenen Erwartungen der Schulpraxis bestätigt. Sein Fokus liegt daher im Rahmen seines Qualifizierungsprozesses ebenfalls auf der Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz im Deutschen. Aus seiner fachlichen und pädagogischen Qualifikation oder aus seinen umfangreichen schulpraktischen Erfahrungen in seinem Heimatland kann er hingegen für sich keine Ressourcen für seine Professionalität erkennen.

## 4 Fazit

Der massive Mangel an Lehrkräften wird derzeit vorrangig mit Blick auf mögliche Maßnahmen diskutiert, die kurzfristig eine flächendeckende Unterrichtsversorgung sicherstellen sollen (vgl. SWK 2022). Mit Blick auf diese Vorgehensweise fordern Zymek & Heinemann (2020, 377) allerdings nicht nur eine Bearbeitung

des Lehrkräftemangels mit „Not- und Sondermaßnahmen“, „sondern [diesen] als Strukturproblem der Lehrkräfteversorgung anzuerkennen und entsprechende Konzepte zu erproben“. Dazu gehören u. a. Modelle zum Umgang mit einem großen Anteil von Teilzeitbeschäftigten in Lehrer:innenkollegien, der Aufbau einer Lehrkräftereserve und die mittelfristige Einstellung von Lehrkräften über dem Bedarf, um Zeiten des Lehrkräftemangels abfedern zu können (vgl. Zymek & Heinemann 2020). Zudem wären konzeptionelle Überlegungen notwendig, wie eine stärkere universitäre Beteiligung an den alternativen Ausbildungsprogrammen ausgestaltet und zukünftig umgesetzt werden kann.

Bei der Diskussion über die Bewältigung der Bedarfskrise ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass indirekt immer auch die grundständige Lehramtsausbildung zum Thema wird. So verkennen Befürworter:innen, die Quer- und Seiteneinstiegsmodelle „weder als Versuch der Erosion traditioneller Ausbildungswege noch als dauerhaftes Qualifikationsmodell“ (Barany u. a. 2020, 207) sehen, dass die Bedarfskrise grundsätzlichere Fragen an Lehrerbildner:innen und die Lehrkräftebildung stellt, die weit über den Umgang mit dem derzeitigen Lehrkräftemangel hinausgehen – oder zugespitzt formuliert: Der derzeitige Lehrkräftemangel löst in der Lehrkräftebildung eine Krise aus, die unabhängig von der Bedarfskrise ist, und im Zuge derer vielmehr das, was Lehrerbildner:innen tun, grundsätzlich in Frage gestellt wird. Auch wenn aus wissenschaftlicher Perspektive – wie oben ausgeführt – der Wert der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrkräftebildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums nicht infrage zu stellen ist, wird dieser mit den thematisierten Programmen im Rahmen alternativer Wege in den Lehrberuf zumindest implizit bildungspolitisch de facto angezweifelt. Eine zukünftige Abschaffung des Lehramtsstudiums scheint unwahrscheinlich. Allerdings ist diese Infragestellung ernst zu nehmen, wenn Unverständnis herrscht, was der Beitrag des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studienteils an der Professionalisierung von Lehrkräften ist. Die universitär verantworteten erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteile grundständiger Lehramtsausbildung werden als entbehrlich angesehen; hier scheinen Abstriche weniger problematisch als bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Diese impliziten Infragestellungen können sich z. B. in der Gestaltung von Studiengängen (Stichwort: Verteilung von Credit Points) oder aber auch in der Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit ihrer eigenen Qualifikation niederschlagen. Mit diesen impliziten Infragestellungen wird einer Deprofessionalisierung auf Ebene der Profession also zumindest Vorschub geleistet. Und auch auf der Ebene des Individuums deuten sich auf der Grundlage bisheriger Forschungsbefunde Deprofessionalisierungstendenzen an, die nicht zu ignorieren ist. Vor diesem Hintergrund besteht die Notwendigkeit, immer und immer wieder öffentlich und auf bildungspolitischer Bühne auf die in dieser Entwicklung deutlich werdenden Fehleinschätzungen hinsichtlich der Bedeutung unterschiedlicher Komponenten der Lehrkräftebildung hinzuweisen.

## Literatur

- Baeten, M. & Meeus, W. (2016): Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? In: *Educational Process: International Journal* 5 (3), 173-201.
- Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (2), 183-207.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 112 (4), 399-413.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrer\*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 223-239.
- Blömeke, S. (2003): *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung. Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin.
- 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!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223–233.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2020): Vorstandswahl. Nominierte für die Wahl von vier Vorstandsmitgliedern. Online unter: <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandswahl-2020.html>. (Abrufdatum: 17. Juli 2022).
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 543-571.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016): Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. In: *International Journal of Educational Research* 77, 15-25.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), 7-15.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 481-501.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011): Lernen an der Universität. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 305-316.
- Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise mit Bezug auf die von der Kulturministerkonferenz (KMK) am 14. März veröffentlichte Berechnung ‚Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035‘. Berlin: Verband Bildung und Erziehung. Online unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31\\_Expertise\\_Klemm\\_Entwicklung\\_von\\_Lehrkraeftebedarf\\_und\\_-angebot\\_in\\_Deutschland\\_bis\\_2035-final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf). (Abrufdatum: 25.07.2022).
- Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE (2017): *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Online unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/GFPP/2017\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf). (Abrufdatum: 30.03.2023).

- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 153-165.
- Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (i.E.): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In: B. Fritzsche, F. Güler, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold & S. Warkentin (Hrsg.): Bildung im Kontext von Flucht\*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehranswärtern im Vorbereitungsdienst. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36 (4), 1-16.
- Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Professionen, Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 9-39.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2016): Informationsbroschüre. Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst für Universitätsabsolventinnen und -absolventen. Düsseldorf: MSW NRW.
- Nikolai, R. & Rothe, K. (2014): Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jg., 124-142.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-183.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. D. (2003): Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 9, 157-173.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger, 215-342.
- Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Belenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 207-222.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf). (Abrufdatum: 25.07.2022).
- Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purmann, K. & Schüssler, R. (2020): „Lehrkräfte Plus“ – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Volk (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 126-137.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).
- Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger\_innen an Schulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 10-17.
- Universität Duisburg-Essen (2023a): Teilnahmevoraussetzungen. Duisburg/Essen: Universität Duisburg-Essen. Online unter: <https://www.uni-due.de/lehrkraefteplus/teilnahmevoraussetzungen> (Abrufdatum: 28.06.2023).

- Universität Duisburg-Essen (2023b): Lehrkräfte PLUS. Duisburg/Essen: Universität Duisburg-Essen. Online unter: <https://www.uni-due.de/lehrkraefteplus/>. (Abrufdatum: 28.06.2023).
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020): Geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit an Schulen in Deutschland qualifizieren – das Modellprojekt Refugee Teachers Program der Universität Potsdam. In: A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vok. (2020): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 100-113.
- Zeit Online (2018): Quereinsteiger in die Schule: „Ich habe 60 bis 70 Stunden die Woche gearbeitet“. Hamburg: Zeit Online. Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-06/quereinsteiger-schule-lehrer-erfahrungen>. (Abrufdatum: 28.06.2023).
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Lehrkräftemangel und Lehrerrekutierung – Historische und aktuelle Problemlage. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 364-380.

## **Autorinnenangaben**

Carolin Rotter, Prof. Dr.  
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus,  
Lehrer:innenprofessionalität  
Universitätsstraße 2, 45141 Essen  
[carolin.rotter@uni-due.de](mailto:carolin.rotter@uni-due.de)