

Baar, Robert; Mladenovska, Bisera

## "Ihr seid doch keine richtigen Lehrer." Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen

Behrens, Dorthé [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. 385-404. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Mladenovska, Bisera: "Ihr seid doch keine richtigen Lehrer." Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen - In: Behrens, Dorthé [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. 385-404 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276925 - DOI: 10.25656/01:27692; 10.35468/6034-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276925>

<https://doi.org/10.25656/01:27692>

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

Robert Baar und Bisera Mladenovska

## „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen

### Abstract

Seiteneinsteiger:innen sind an bundesdeutschen Schulen mittlerweile in zwar regional unterschiedlicher, insgesamt aber als erheblich zu bezeichnender Zahl tätig. Sie, die kein Lehramtsstudium und auch kein Referendariat absolviert haben, übernehmen dabei dieselben Aufgaben wie ihre traditionell ausgebildeten Kolleg:innen und arbeiten mit ihnen im Schulalltag in unterschiedlichen Konstellationen zusammen. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welches Kooperationsverständnis Seiteneinsteiger:innen aufweisen und wie sich dieses auf die pädagogische Handlungspraxis auswirkt. Hierfür wurden im Rahmen des Projekts InklusE\*BHV<sup>1</sup> insgesamt 16 Interviews mit sog. *Career Changers*, die an Grund- und Oberschulen tätig sind, geführt und ausgewertet. Es zeigen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen, von denen nur eine den gängigen Vorstellungen kooperativer Zusammenarbeit entspricht und geeignet erscheint, den mit der Tätigkeit verbundenen Herausforderungen adäquat zu begegnen.

### Schlüsselwörter

Seiteneinsteiger:innen, Kooperation, Kollaboration, Kooperationsverständnis, Pädagogische Handlungspraxis

## 1 Einleitung

Um dem aktuellen Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ergreifen die bundesdeutschen Länder seit geraumer Zeit verschiedene Maßnahmen, von denen der Quer- und Seiteneinstieg die wohl wichtigste Komponente darstellt. So erfolgten im Jahr 2021 – auf das gesamte Bundesgebiet gerechnet – fast zehn Prozent aller Neu-

1 Das Projekt InklusE\*BHV (Inklusive Schulentwicklung in der Stadtgemeinde Bremerhaven) wird gefördert von der Senatorin für Wissenschaft und Häfen, Gesundheit und Verbraucherschutz der Freien Hansestadt Bremen. Nähere Informationen zum Projekt: <https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereiche/abteilung-b-schulpaedagogik-didaktik/elementar-und-grundschulpaedagogik/forschung-und-projekte>

einstellungen in den Schuldienst mit Seiteneinsteiger:innen, also mit Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch ein Referendariat absolviert haben.<sup>2</sup> Dabei existieren große regionale Unterschiede: Während einige Bundesländer wie bspw. Hamburg oder Rheinland-Pfalz von der Bedarfskrise bislang kaum betroffen sind, werden in Mecklenburg-Vorpommern mittlerweile rund ein Drittel und in Sachsen-Anhalt sogar knapp die Hälfte der freien Stellen mit Seiteneinsteiger:innen besetzt (vgl. KMK 2022). Nicht nur aus den aktuellen Zahlen, sondern auch aus der Tatsache, dass bereits in zurückliegenden Phasen des Lehrer:innenmangels Personen ohne traditionell erworbene Qualifikation in den Schuldienst gelangten, lässt sich schlussfolgern, dass der Seiten- oder Quereinstieg – anders als von weiten Teilen der Bildungspolitik deklariert – längst keine *Sondermaßnahme* mehr darstellt. Vielmehr gehört er mittlerweile zur Normalität und es handelt sich bei ihm um einen etablierten, dauerhaften Weg in das Lehramt (vgl. Terhart 2020, 10). Dieser gestaltet sich in der praktischen Umsetzung je nach Bundesland unterschiedlich. Damit verbunden sind verschiedene Bezeichnungen des Personenkreises (im deutschsprachigen Raum v. a. Quer- und Seiteneinsteiger:innen; im englischsprachigen Raum *Career Changers*, *Second Career Teachers*, *Lateral Entry Teachers*, *Alternative Certification Teachers* etc.), die letztlich eine Systematisierung der Aus- und Fortbildungsprogramme, aber auch der themenbezogenen Forschungsbefunde erschweren. Letztere liegen bislang generell nur in eingeschränktem Maße vor (vgl. Rotter & Bressler 2019; Barany u. a. 2020; Bellenberg u. a. 2020; Porsch, 2021).

Der vorliegende Beitrag fokussiert explizit Seiteneinsteiger:innen, d. h., Personen, die nach einem akademischen Studium, das kein Lehramtsstudium war, meist einige Zeit in anderen Berufsfeldern tätig waren und nun, ohne ein Referendariat absolviert zu haben, in den Schuldienst eingestellt werden. Am Erhebungsstandort durchlaufen sie berufsbegleitend ein Fortbildungsprogramm und können, wenn sie dieses erfolgreich abgeschlossen haben, in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übernommen werden. Auf der Grundlage problemzentrierter Einzelinterviews wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Kooperation dieser Personenkreis aufweist und wie sich ein solches auf die kollegiale wie pädagogisch-didaktische Handlungspraxis in Schule und Unterricht auswirkt. Hintergrund der Fragestellung ist, dass Kooperation im schulpädagogischen Diskurs gemeinhin als Grundlage professionellen Handelns im Lehrberuf gilt (vgl. Idel u. a. 2019) und auch die Kultusministerkonferenz in ihren *Standards für die Lehrerbildung Erziehungswissenschaft* (vgl. KMK 2019) an verschiedenen Stellen auf deren Bedeutung hinweist.<sup>3</sup>

2 Die Bundes-Schulstatistik erfasst tatsächlich nur Seiteneinsteiger:innen, die eine unbefristete Anstellung erhalten. Seiteneinsteiger:innen in befristeten Arbeitsverhältnissen und Quereinsteiger:innen, also Personen ohne Lehramtsstudium, die allerdings einen Vorbereitungsdienst absolviert haben, werden dahingegen nicht erfasst (vgl. KMK 2021, 48).

3 Ausführlicher hierzu: Baar & Mladenovska 2023.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung wird in Kapitel 2 der theoretische Hintergrund der Studie in Bezug auf Kooperation als elementarer Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität erläutert. Es folgt eine Beschreibung des Designs der dem Text zugrundeliegenden Studie (Kap. 3), bevor exemplarische Interviewpassagen dazu dienen, in Bezug auf die Fragestellung relevante Kategorien zu erläutern (Kap. 4). Das fünfte Kapitel dient dann der Darstellung der Ergebnisse auf einer abstrakteren Ebene. Das Ende des Beitrags (Kap. 6) bildet die Diskussion der Erkenntnisse.

## 2 Kooperation als Merkmal professionellen Lehrer:innenhandelns

Schulisches Handeln verlangt nach Kooperation auf mehreren Ebenen: Im *multi*professionellen Team arbeiten Lehrkräfte mit Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, pädagogischen Fachkräften und weiteren Professionen bzw. Berufsgruppen zusammen, um beispielsweise inklusive Unterrichtssettings auf der Grundlage vielfältiger Expertisen zu realisieren.<sup>4</sup> *Intra*professionell arbeiten Lehrkräfte u. a. in Jahrgangsteams, in Fachgruppen oder in Co-Lehrer:innen-Konstellationen zusammen, um kollaborativ und/oder arbeitsteilig Unterrichtseinheiten zu planen, Arbeitsmedien zu erstellen oder Maßnahmen der inneren Schulentwicklung durchzuführen.

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive stellt kollegiale Kooperation dabei ein Subjektivierungs- und Adressierungsgeschehen dar, in dem nicht nur Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt, sondern auch Differenzen bearbeitet werden (vgl. Idel 2018). Lehrer:innenkooperation wird weiter als soziale Praxis gefasst, in der nicht nur Informationen und Wissen ausgetauscht, sondern auch kollektiv-implizite Erfahrungsräume und Habitus (re-)strukturiert werden. Dies trägt zum einen zur Entwicklung eines professionellen Lehrer:innenhandelns bei (vgl. Bloh 2018). Zum anderen entstehen professionelle Lerngemeinschaften, denen für die Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule vor allem dann eine bedeutende Rolle zukommt, wenn sie beispielsweise mit der Idee *Lernen statt Lehren* oder *Reflektierende Kommunikation* verbunden sind (vgl. Bonsen & Rolf 2006).

Gräsel u. a. (2006) unterscheiden dabei drei verschiedene Formen von Kooperation: *Austausch*, *Arbeitsteilung* sowie *Ko-Konstruktion*. Je nach Form werden unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten in Bezug auf die Dimensionen *reziprokes Vertrauen*, *Zieldefinition* und *Autonomie* gestellt, die nach Spieß (2004)

<sup>4</sup> Dabei verweist das Präfix ‚multi‘ darauf, dass die Kooperation mit mehr als zwei Berufsgruppen stattfindet. Sind es lediglich zwei Gruppen, die zusammenarbeiten, kann hierzu differenzierend von interprofessioneller Kooperation gesprochen werden (vgl. Baar & Idel 2024).

Kooperation in ihrem Kernelement markieren. Studien belegen, dass kollegiale Zusammenarbeit in Form von Kollaboration, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion – trotz des großen Potenzials für Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung – an Schulen nur selten stattfindet (vgl. Terhart & Klieme 2006; Reh 2008). Zurückgeführt werden kann dieses Phänomen u. a. auf das von Lortie bereits 1975 in den Diskurs eingebrachte Theorem des *Autonomie-Paritäts-Musters*, das als prägendes Merkmal der Lehrprofession gelten und den verbreiteten Individualismus unter Lehrkräften erklären kann. Ihm zufolge sind Lehrer:innen zum einen gleichberechtigt, zum anderen arbeiten sie weitgehend unabhängig voneinander und sind für ihren Unterricht ausschließlich selbst verantwortlich. Eine Einmischung in die Angelegenheiten der Kolleg:innen ist dabei nicht erwünscht.<sup>5</sup>

### 3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Das dem Beitrag zugrundeliegende Sample besteht aus insgesamt 16 Seiteneinsteiger:innen, von denen sieben an Grund- und neun an Oberschulen<sup>6</sup> in urbaner, sozial deprivilegierter Lage arbeiten. Alle Schulen weisen einen hohen Lehrer:innenmangel sowie einen hohen Anteil an Seiteneinsteiger:innen auf. Das Spektrum der Studienabschlüsse und Berufe, die von den Proband:innen vor ihrem Seiteneinstieg erworben bzw. ausgeübt wurden, ist breit angelegt: Bei den Seiteneinsteiger:innen, die an Grundschulen arbeiten, reichen die Abschlüsse von Germanistik, Polonistik, Kulturwissenschaften, Public Health, Marketing und Soziologie bis zu Kunsttherapie und Rehabilitationspädagogik. Tätig waren sie u. a. im Kulturmanagement, im Versicherungswesen, in der Personalentwicklung, als Dozent:in und in der Familienhilfe. Die Seiteneinsteiger:innen, die an Oberschulen im Einsatz sind, weisen Studienabschlüsse in Umweltwissenschaften, Geologie und Biologie, in Maschinenbau und Industriedesign, in Politikologie, Anglistik, Germanistik sowie in Musik auf. Sie waren u. a. als Ingenieur:in oder Industriedesigner:in, als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, Sozialpädagog:in, Projektreferent:in, als Sprachlehrer:in im Ausland oder als Waldorflehrer:in und Künstler:in tätig.

Während die Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen zum Zeitpunkt der Interviews in der Regel erst seit kürzerer Zeit als Lehrer:innen arbeiteten (zwischen wenigen Monaten und vier Jahren), waren alle Interviewpartner:innen an Ober-

5 Zu überprüfen wäre, inwiefern dieses Theorem – nahezu 50 Jahre nach seiner Entwicklung – vor dem Hintergrund einer Öffnung und Demokratisierung von Schule, dem Konzept professioneller Lerngemeinschaften etc. auch heute noch Rechnung trägt, oder aber ob den aktuellen empirischen Befunden zur ausbleibenden Kooperation an Schulen nicht andere Ursachen zugrunde liegen.

6 Oberschulen bezeichnen im Bundesland Bremen weiterführende Schulen, an denen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können.

schulen bereits seit mindestens anderthalb Jahren im Schuldienst, viele seit mehreren und einige seit über zehn Jahren.

Mit den Seiteneinsteiger:innen wurden problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. Witzel 1982) geführt, die eine Dauer zwischen 45 und 90 Minuten hatten.<sup>7</sup> Der eingesetzte Leitfaden beinhaltete Fragen u. a. zu den Motiven und zum Prozess des Seiteneinstiegs, zur individuellen schulischen Handlungspraxis sowie zum Umgang mit soziostrukturellen Besonderheiten der Schulen wie Mehrsprachigkeit und Armut. Zum Themenfeld *Kooperation* wurden keine direkten Fragen gestellt. Daher fand im Rahmen der Auswertung zunächst eine selektive Markierung und anschließende Codierung auf Grundlage der *Grounded Theory* (vgl. Glaser & Strauss 1967/1998) jener Interviewpassagen statt, die geeignet erschienen, das ins Zentrum gerückte Themenfeld zu beleuchten. Nach einer induktiven Kategorienbildung dienten fallinterne wie -externe Vergleiche dazu, die über den jeweiligen Einzelfall hinausweisenden Verständnisse zu identifizieren. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend noch einmal vor dem Hintergrund bestimmter Faktoren (wie der Schulart, der Dauer der Beschäftigung, der Ursprungsqualifikation oder dem (biologischen) Geschlecht der Interviewpartner:innen) gespiegelt, um etwaige Zusammenhänge aufzudecken.

## 4 Aus den Interviews: Kooperationsmodi, -praktiken und -hemmnisse

Aus dem Datenmaterial wurden induktiv verschiedene Kategorien abgeleitet, von denen im Folgenden die drei, die für die Beantwortung der Fragestellung besonders bedeutsam erscheinen, dargestellt werden. Ausgewählte Interviewpassagen sollen dabei die Spannbreite, mit der die einzelnen Themenfelder bearbeitet werden, illustrieren.

### 4.1 Kooperationsmodi und -beteiligte

Fast alle Interviewpartner:innen berichten von *institutionalisierten Formen* der Kooperation an ihren Schulen: Für neu angestellte Seiteneinsteiger:innen werden Mentor:innenprogramme aufgelegt, mit denen ihnen mindestens eine konkrete Ansprechperson zugeordnet wird. In der Regel sind dies Kolleg:innen, zuweilen gehört aber auch der oder die Schulleiter:in zu diesem Kreis. Einige Schulen sind so organisiert, dass Lehrkräfte generell mit einem bzw. einer Co-Lehrer:in zusammenarbeiten und sich mit dieser bzw. diesem die Klassenleitung teilen oder gemeinsam für den Fachunterricht in einer bestimmten Klasse zuständig sind. Die

<sup>7</sup> Die relativ große Differenz in der Länge der einzelnen Interviews ist auf die unterschiedlich intensive Nutzung des durch einen offen konzipierten Leitfaden gekennzeichneten Rahmens durch die Interviewpartner:innen zurückzuführen.

meisten Schulen setzen darüber hinaus auf Jahrgangs- sowie Fachteams, in die die Seiteneinsteiger:innen eingebunden werden.

*Formale Kooperationsmodi* umfassen u. a. Hospitationen, bei denen die Mentor:innen die Seiteneinsteiger:innen im Unterricht besuchen. Regelmäßig geschieht dies durch die Schulleitung, die in diesem Fall nicht nur als Mentor:in, sondern auch als Dienstvorgesetzte:r agiert. Eher selten hospitieren Seiteneinsteiger:innen im Unterricht von Kolleg:innen. Jette Krauß<sup>8</sup> berichtet, dass es einen Wochentag gäbe, „wo ich dann entweder hospitieren kann, oder eben Zeit habe, um mit meiner Mentorin zu sprechen“ (JK, 139f.). Weniger stark institutionalisiert ist dieses Format bei Christine Herrmann, die die Möglichkeit hatte, „ein paarmal zu hospitieren“, was sie als „sehr hilfreich“ (CH, 109f.) empfand.

Häufig sind Seiteneinsteiger:innen auch als Co-Lehrer:innen direkt in das Unterrichtsgeschehen ein- und an ihre Kolleg:innen angebunden. Zu den formalen Kooperationsmodi gehören darüber hinaus Besprechungen mit den Mentor:innen, auch wenn diese, wie aus dem Datenmaterial hervorgeht, nur selten regelmäßig und zu fest vereinbarten Zeiten stattfinden. So berichtet bspw. Jette Krauß von einem non-formalen, bedarfsorientiertem Modus: „Ich hab‘ eine Person, die ist direkt meine Mentorin, also sobald ich eine Frage habe, kann ich sie ansprechen“ (JK, 110f.). Spezielle *Coaching*-Angebote im Rahmen der Fortbildungen, die Seiteneinsteiger:innen zu Beginn ihrer Tätigkeit absolvieren, wahren dahingegen den formalen Charakter: Das Angebot, das v. a. der pädagogischen Fallbesprechung, aber auch der Bearbeitung von Konflikten im Kollegium dient, ist ein regelmäßiges, muss aber nicht verpflichtend besucht werden.

Nicht nur mit den offiziellen Kooperationspartner:innen, sondern auch mit erfahrenen, als sympathisch bezeichneten Kolleg:innen findet ein punktueller, zuweilen auch konstanter Austausch statt. Von dieser *informellen Form* der Kooperation berichtet bspw. Christine Herrmann. Sie spricht von einer „ganz tollen Lehrerin“, die ihr „auch gute Tipps gegeben“ und von der sie sich „ganz viel abgeguckt“ (CH, 579ff.) habe. Zusätzlich wird mit anderen, schulinternen wie -externen Seiteneinsteiger:innen kooperiert. Mit diesen findet beispielsweise, wie Semira Topka berichtet, ein fachlich-inhaltlicher Austausch statt, denn für die vielen Unterrichtsbesuche „muss man sich immer was Neues einfallen lassen“ (ST, 265f.). Zuweilen bezieht sich die Zusammenarbeit auch auf politische Aspekte, wenn es z. B. darum geht, die eigene statusbezogene strukturelle Benachteiligung zu bearbeiten. Schließlich findet auch auf der psychosozialen Ebene eine gegenseitige Stützung statt.

Obwohl alle Seiteneinsteiger:innen institutionalisierte Kooperationsmodi vorfinden und auch die Möglichkeit zur informellen Zusammenarbeit besteht, berichten einige dennoch davon, dass an ihren Schulen keine Kooperation stattfindet. Der

8 Alle Namen wurden pseudonymisiert.

Modus kann hier folglich mit ‚*Nicht vorhandene Kooperation*‘ überschrieben werden. Angebote, die formal bestehen, werden nicht angenommen, und auch informelle Kooperationsbeziehungen werden nicht eingegangen. Die Ursachen hierfür sind vor allem in offiziellen wie inoffiziellen Hierarchien und damit verbundener Zurückweisung zu sehen. So spricht Lucia Heyne bspw. von einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ (LH, 160), und Sara Rieger attestiert ihren Kolleg:innen eine kaum ausgeprägte Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit ihr: Auf ihre Bitte um Unterstützung war „der Einsatz [...] minimal, weil sich keiner verantwortlich gefühlt hat“ (SR, 110). Andere Seiteneinsteiger:innen nehmen Kooperationsangebote auf Grund ihrer Persönlichkeitsstruktur nicht wahr: Sie seien niemand, der oder die „unbedingt gleich immer nach Hilfe ruft“ (CW, 366f.), wie sich bspw. Christian Weiß selbst beschreibt.

## 4.2 Kooperationspraktiken

Neben der inhaltlichen Kategorie *Bitte um Unterstützung* lassen sich die von den Interviewpartner:innen eingeführten Kooperationspraktiken unter den drei gängigen Aspekten von Schulentwicklung fassen: Die Kategorie *Unterrichtsentwicklung* umfasst Äußerungen zu Unterrichtsplanung, -gestaltung sowie -besuchen, die jeweils mit Bezug auf weitere Differenzierungen (wie *Abläufe*, *Materialien*, *Inhalte*, *Ziele*) getätigt werden. Die Kategorie *Organisationsentwicklung* umfasst Maßnahmen der inneren Schulentwicklung, die, wie aus dem Datenmaterial ersichtlich, vor allem die Schüler:innen und deren Entwicklungsmöglichkeiten fokussieren. Der Aspekt der *Personalentwicklung* kommt in den Interviews zum Tragen, indem auf das *eigene Selbst als Seiteneinsteiger:in* und die damit verbundene Rolle im Kollegium abgehoben wird.

Die von den Interviewpartner:innen geschilderten Kooperationspraktiken lassen sich darüber hinaus auf einer anderen Ebene, die vorhandene Ausprägungen und Strategien fokussiert, weiter kategorisieren in *passiv* oder *aktiv*, *gerichtet* oder *ungerichtet*, *spontan* oder *geplant*, *formal* oder *informell*, *arbeitsteilig* oder *arbeitsgleich*, *gleichberechtigt* oder *hierarchisch* sowie in *ko-konstruktiv* oder *sich anschließend*. Diese Kategorien treten durchaus überlappend auf.

### Bitte um Unterstützung: Passiv oder aktiv

Eine passive Erwartungshaltung gegenüber seinen Kolleg:innen wird bei Christian Weiß sichtbar, wenn dieser moniert, dass er Unterstützung „praktisch [...] immer einfordern [...] muss“, denn „da wird nicht nachgefragt ‚Wie läuft es, brauchst du irgendwie Hilfe? Kann ich Ihnen dabei helfen?‘“ (CW, 364f.) Konkret wünscht er sich zum Beispiel, dass jemand ihm anbietet, die Entwicklungsberichte für die Schüler:innen gemeinsam mit ihm zu verfassen, da er hier noch keine Erfahrung habe: „Den hast du noch nicht gemacht, den machen wir jetzt mal zusammen.“ (CW, 371f.) Christine Herrmann erhält eine solche Ansprache und schätzt diese

auch: „Ich fand das toll, dass hier jemand sagt ‚Machst du besser so, achte mal darauf, dann läuft es besser.‘“ (CH, 318f.). Aktiv fordert sie Unterstützung mit dem Verweis auf die mit dem Lehrberuf verbundene Autonomie allerdings ebenfalls nicht ein: „Also man arbeitet zwar als ein Team, aber vor der Klasse ist man ja autark.“ (CH, 320f.)

Lucia Heyne hingegen begegnet dem eigenen Überforderungserleben zu Beginn ihres Seiteneinstiegs mit der aktiven Bitte um Hilfe gegenüber ihrer Schulleitung, die sie laut eigener Aussage „ständig nerven“ (LH, 125) musste. Ihr Hilfesuch bleibt allerdings weitgehend unerfüllt, sie wird lediglich weiterverwiesen: „Dann kam nur: ‚Frag Frau M.. Wir wissen es auch nicht.‘“ (LH, 125f.) Von ähnlichen Erfahrungen – allerdings mit ihren Kolleg:innen – berichtet Sara Rieger. Die ihr formal zugewiesene Mentorin verweigert sich ihrer Aufgabe: „Die wollte das aber nicht, weil sie von dem Quereinsteigerprogramm einfach gar nicht überzeugt war.“ (SR, 94f.) Die Seiteneinsteigerin ergreift daraufhin selbst die Initiative:

„Ich habe dann natürlich auf eigenen Wunsch hin im Kollegium rumgefragt, wer kann mir helfen? Das waren aber von einem Kollegium von 40 Leuten vielleicht drei, die gesagt haben, okay, ich kann dich also auch nichts ständig betreuen, aber ich kann dir mal zeigen, wo was steht.“ (SR, 106ff.)

Das Angebot wird damit auf die Weitergabe von Informationen beschränkt, ein darüberhinausgehender Austausch findet nicht statt. Andere Seiteneinsteiger:innen berichten im Gegensatz dazu von einer hohen Bereitschaft ihrer Kolleg:innen, Unterstützung zu leisten, sofern sie sich aktiv um eine solche bemühen. So äußert beispielsweise Jette Krauß im Zusammenhang mit der Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht: „Da würde ich sofort Unterstützung bekommen, da muss ich einfach jemanden fragen“ (JK, 503f.).

### Unterrichtsbesuche:

#### Gerichtet, geplant und hierarchisch

Anne Kappler, die zum Zeitpunkt des Interviews seit ca. anderthalb Jahren im Schuldienst ist, erhält von ihrem Schulleiter, den sie auch als Mentor bezeichnet, regelmäßige Unterrichtsbesuche, nach denen er sie berät und sie „nochmal auf manche Sachen hinweist“ (AK 88f.). Die Zusammenarbeit in Form eines *Mentorings* geschieht hier zum einen *gerichtet*, indem sie auf die Qualität des Unterrichts bzw. des Unterrichtens abhebt, und sie ist *geplant*, wenn nicht sogar ritualisiert. Sie folgt einem *hierarchischen* Muster, das auf gleich vier Ebenen virulent wird: Zum einen statusbedingt durch die unterschiedlichen Positionen (Schulleitung – Angestellte), in der klaren situationsgebundenen Rollenverteilung (Mentor – zu Beratende), auf fachlicher Ebene (zertifizierte Fachqualifikation – fachfremde Qualifikation) sowie auf der Erfahrungsebene (Routinier – Novizin). Anders als bei der Vorbereitung der Besuche, die sie gemeinsam mit der ihr als zusätzliche Mentorin zugewiesenen Kollegin plant, kann die Beratung durch den Schulleiter

nicht als *ko-konstruktiv* beschrieben werden: Eine vertiefte, gemeinsame Reflexion des Unterrichts findet nicht statt. Vielmehr erhält die Interviewpartnerin lediglich Hinweise zu nicht näher definierten „Sachen“ (AK 88f.).

### **Unterricht gemeinsam planen und durchführen: Arbeitsteilig und gleichberechtigt, sich anschließend oder ko-konstruktiv**

Lucia Heyne arbeitet klassenübergreifend in Fachteams mit Kolleg:innen zusammen. Mit ihnen trifft sie sich „immer so alle zwei, drei Wochen“ (LH, 328) Auf diesen Zusammenkünften besprechen sie „die Unterrichtseinheit und wer welches Material dafür vorbereitet“ (LH, 328f.). Dieses arbeitsteilige, dabei gleichberechtigte Vorgehen dient vor allem der eigenen Entlastung: „Dann merkt man nämlich auch wirklich, dass gute Teamarbeit arbeits erleichternd ist“ (LH, 332f.).

Auch Christine Herrmann profitiert von intrakollegialer Kooperation: „Ich hab‘ aber die ganz tolle Mentorin, die sagt: ‚Ich bereite den Stoff vor, ich sage dir, wie du da loslegst, und wenn du dir das zutraust, probierst du es aus‘“ (CH, 125ff.). Die Unterrichtsplanung geschieht weder ko-konstruktiv noch arbeitsteilig, vielmehr erhält die Seiteneinsteigerin das Angebot, sich den Vorschlägen ihrer Mentorin anzuschließen und deren Planung in der eigenen Praxis umzusetzen. Bei dieser speziellen Kooperationsform können die Protagonistinnen zwar nicht als gleichberechtigt agierende Partnerinnen bezeichnet werden, dennoch zeigt sich in der Konstellation ein besonderes Vertrauensverhältnis und die grundsätzliche Anerkennung der Situation und Position, in der sich die jeweils andere Person befindet. Gemeinsames Ziel ist zwar durchaus die Gewährleistung von Unterrichtsqualität; im Vordergrund stehen aber weniger die Lernmöglichkeiten der Schüler:innen, sondern vielmehr die Unterstützung der Seiteneinsteigerin bzw. der Erhalt einer solchen.

Im Gegensatz dazu geht es bei Karla Kist im Rahmen gleichberechtigter, arbeitsteiliger Kooperation explizit um die Lernprozesse der Schüler:innen, und zwar speziell derjenigen mit diagnostiziertem Förderbedarf. Die Seiteneinsteigerin berichtet:

„Also meistens ist es so, wir haben ja so kleine Gruppenräume neben den Klassenzimmern, dass sie [die Sonderpädagogin, RB/BM] mit den beiden Schülern den Unterricht verlässt, um dort eben was Anderes zu machen, was auf dem Niveau eines Förderschülers geht.“ (KK, 289ff.)

Unter dem Vorzeichen interprofessioneller Zusammenarbeit werden verschiedene Zuständigkeiten definiert, die dennoch gleichberechtigt sind und aufeinander bezogen bleiben. So liest die Sonderpädagogin die im Englischunterricht behandelte Lektüre mit ausgewählten Schüler:innen auf Deutsch, „damit die auch so ein bisschen inhaltliche Anbindung bekommen“ (KK, 295f.).

Sara Rieger bringt sich im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung in ihr Jahrgangsteam ein, indem sie „zum Beispiel die Sachunterrichtseinheit zum

Wattenmeer [...] für beide Klassen“ (SR, 312f.), also auch für die, in der ihre Kollegin unterrichtet, vorbereitet. Im Zentrum dieser Praxis steht zum einen, „den Aufwand, den sonst beide parallel immer reinstecken werden, zu minimieren“ (SR, 314f.). Zum anderen zielt die Kooperation aber auch darauf, qualitätsvolle Lernmöglichkeiten für die Schüler:innen zu gewährleisten:

„Wenn wir merken, okay, das Mathe-Thema kann die Kollegin gerade nicht so gut erklären, dann geht der Kollege, der bei mir mit drin ist, auch mit in die andere Klasse, ich unterstütze dafür woanders.“ (SR, 315ff.)

Die Schüler:innen stehen auch im Rahmen wöchentlich stattfindender Planungsgespräche im Mittelpunkt. Im Team wird ko-konstruktiv überlegt:

„Was sind die Ziele? Wo müssen wir ansetzen? Wir haben eine Woche geguckt, bisschen was schreiben lassen, bisschen was rechnen lassen, wo stehen die Kinder? Und bauen jetzt einfach wieder darauf auf.“ (SR, 423ff.)

### **Schulentwicklungsprozesse (mit)gestalten: ko-konstruktiv und gleichberechtigt**

Einige Interviewpartner:innen berichten von ko-konstruktiven Kooperationsformen, die nicht nur auf den eigenen Unterricht, sondern übergreifender auf die Organisations- und Unterrichtsentwicklung der gesamten Schule bezogen sind. Sie dienen dazu, sich auf gemeinsame pädagogische wie fachlich-didaktische Ziele zu verständigen und diese in die Praxis zu transferieren.

An der Schule von Lynn Reichenbach finden entsprechende Verständigungsprozesse beispielsweise in Bezug auf Sprachförderung statt. Das Kollegium trifft die Absprache, dass es im Rahmen der Freiarbeit auch „ein Thema freie Sprache oder Sprachförderung“ (LR, 265) geben müsse, und überlegt gemeinsam,

„was das denn für die Sprachanfänger tatsächlich bedeutet; Bilder beschreiben, einzelne Wörter benennen oder Gegenstände benennen und für die, die wirklich schon gut und fit sind, Reime oder so kleine Quizze oder sonstiges.“ (LR, 265ff.)

Monika Lauber betont, dass es wichtig sei,

„dass man so grob an einem Strang zieht, was das Pädagogische angeht und jeder aber auch die Möglichkeit hat, irgendwie Ideen einzubringen, dass jeder die Möglichkeit hat, so ein bisschen an dem Konzept oder der Schulentwicklung mitzuwirken.“ (ML, 337ff.)

Die Verwendung des Pronomens „jeder“ markiert dabei den Anspruch von Parität und Gleichberechtigung.

### **4.3 Kooperationshemmende Faktoren**

Kooperationshemmend wirken sich sowohl *äußere* als auch *innere* Faktoren aus. Als äußerer Faktor wird von Anne Kappler die fehlende *Zeit* der Kolleg:innen bzw.

der Schulleitung genannt, die allesamt „viel um die Ohren“ (AK, 104f.) haben und „bis hier oben voll mit irgendwelchen Sachen“ sind, sodass „keiner [...] so richtig Zeit“ (AK, 298ff.) habe.

Lele Willmann wünscht sich ebenfalls mehr Zeit und damit verbunden einen anderen organisatorischen Rahmen für die Zusammenarbeit mit ihren Teamkolleg:innen:

„Also wir haben ja unterschiedliche Stundenpläne und wir haben jetzt noch nicht einmal eine Teamzeit während des Tages gefunden, wo alle können. Wir müssen das am Montagabend machen um 19 Uhr. Und da wünschte ich mir Zeit dafür, weil wir ja von 8 bis 15 Uhr 30 im Unterricht sind.“ (LW 537ff.)

Trotz der erschwerten Bedingungen findet Kooperation statt – allerdings zum Preis einer Entgrenzung der Arbeitszeit, die in der Folge bis in den Abend hineinragt. Fehlende Zeit stellt auch für Lucia Heyne ein Kooperationshindernis dar. Sie ist im Rahmen ihrer Nachqualifizierung zwar dazu aufgefordert, Hospitationen durchzuführen, allerdings erscheint dies strukturell nicht möglich: „Wann soll man sich denn noch Unterricht von Kollegen angucken? [...] Es klingt zwar auf dem Papier toll, aber es ist zeitlich überhaupt nicht machbar“ (LH, 256ff.).

Christian Weiß macht hingegen den *Personalmangel* an seiner Schule dafür verantwortlich, dass „jeder so hochbelastet ist“ (CW 503). Als Folge fehle ihm „manchmal so ein bisschen [...] das offene Ohr oder das klärende Gespräch“ (CW, 505f.), um organisatorische und fachliche Absprachen zu treffen, aber auch, um sozial-kollegiale Angelegenheiten zu besprechen.

Lucia Heyne sieht sich durch den Einsatz in einer Vorbereitungsklasse, „in der keiner ein Wort Deutsch“ (LH, 52f.) spricht, besonders herausgefordert. Wie Christian Weiß macht sie den Personalmangel, „der ja nun mal da ist“ (LH, 60), dafür verantwortlich, dass sie „dann auch gleich mit voller Klassenstärke, 22 Schüler, ganz allein, keine Zweitbesetzung, keinen Sonderpädagogen“ (LH 54ff.) unterrichten muss. Ihre Not ist so groß, dass sie nach dem Unterrichtsende „dann auch ganz oft wirklich heulend zu Hause gesessen“ (LH 58f.) habe.

Eine besondere Situation erfährt Andreas Fink, der an einer sich im Aufbau befindenden Schule zum Einsatz kommt, an der der Anteil der Seiteneinsteiger:innen zu Beginn seiner Tätigkeit bei 60 Prozent lag. Er erinnert sich:

„Das war am Anfang schon sehr anstrengend, und Unterstützung, ja. Also man wurde mäßig an die Hand genommen am Anfang, weil es aber auch nicht anders ging, weil wir halt auch wirklich so wenige waren“ (AF, 125ff.).

Doch nicht nur strukturelle Gründe, auch die formale Organisation des Kollegiums bspw. in so bezeichnete „Klassenfamilien“ (AK, 128) stellt ein Kooperationshindernis dar, wie Anne Kappler erläutert. Zwar unterstütze eine solche die Zusammenarbeit im Team, stehe einem Austausch mit weiteren, nicht in der

eigenen Klasse unterrichtenden Kolleg:innen allerdings im Wege: Man habe „nicht so den Kontakt“ (AK, 129). Christine Herrmann berichtet ebenfalls von relativ geschlossenen Strukturen vor dem Hintergrund der Organisation ihres Kollegiums in Jahrgangsteams: Jede Gruppe arbeite für sich, und sie stellt zur Debatte, ob es nicht besser sei, als Gesamtteam zu agieren, damit „die Inhalte abrufbar sind für den nächsten Jahrgang“ (CH 446f.).

Selbst wenn die Strukturierung des Kollegiums in feste Teams nicht problematisiert wird, gelingt Kooperation in diesen nicht immer zufriedenstellend. Anne Kappler erklärt, sie bringe sich in ihre thematisch gebundene Arbeitsgruppe, die sich mit der Entwicklung von Lernlandkarten beschäftigt, nur „sehr verhalten“ (AK, 221) ein, denn fachlich fühle sie sich „unsicher und das stresst mich manchmal“ (AK, 225). In ihrem Fall sind es also keine äußeren Faktoren, die eine aktivere Form der Zusammenarbeit verhindern, sondern innere Ursachen in Form des Gefühls der eigenen Unzulänglichkeit. Sie rechtfertigt ihre Zurückhaltung: „Weil man hat ja vielleicht nur die Hälfte Ahnung von dem, was die, oder noch nicht mal, was Lehrkräfte haben“ (AK, 113f.). Ein Mangel an Professionswissen wird allerdings nicht nur selbst konstruiert, sondern auch von anderen zugeschrieben. Anne Kappler paraphrasiert die Äußerungen einer Kollegin ihr gegenüber: „Ich weiß ja, dass du das nicht gut kannst, weil du hast das ja nicht studiert. Ich hab‘ das ja studiert“ (AK, 110f.). Die Äußerung, die ein Paradebeispiel für Differenzkonstruktion darstellt, begreift die Interviewpartnerin als Distinktion und Ablehnung: „Ja, manchmal hat man so das Gefühl, dass man da nicht so gern gesehen wird als Quereinsteigerin. [...] Die akzeptieren einen nicht so“ (AK, 111ff.).

Lucia Heyne wird in ihrer Wortwahl noch deutlicher: „Als Quereinsteigerin wird man ja auch von vielen Kollegen als Mensch zweiter Klasse angesehen“ (LH, 159f.). Ohne den formalen Abschluss eines Lehramtsstudiums wird ihr der Status ‚Lehrerin‘ abgesprochen und es wird ihr vermittelt, dass sie im Grunde illegitime Kapitalaneignerin und fehl am Platz sei, wenn ihr gesagt wird: „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer“ (LH, 167f.). Sara Rieger erkennt ebenfalls eine „ganz klare Hierarchie“ im Kollegium zwischen Schulleitung, „richtigen Lehrern, wie man sie dann nennt, und den Seiteneinsteigern“ (SR, 52f.). Dieses Gefälle macht sie dafür verantwortlich, dass sie „wenig Unterstützung auch von den Kollegen“ (SR, 54) erfährt.

Auffällig ist, dass Kompetenzen, die im Rahmen des (fachfremden) Studiums oder der vorausgegangenen Berufstätigkeit erworben wurden, kaum in Anschlag gebracht werden. Weder erfolgt dies durch die Seiteneinsteiger:innen selbst, noch wird davon berichtet, dass Kolleg:innen oder die Schulleitung solche aufgerufen. Lediglich zwei Interviewpartner:innen sprechen über das Thema. Einer von ihnen, Christian Weiß, stellt fest:

„Teilweise fällt es uns sogar leichter als den alteingesessenen Kollegen dann mit den digitalen Medien umzugehen [...] und da sind wir in manchen Bereichen schon dem etwas voraus.“ (CW, 222ff.)

Die Erkenntnis mündet allerdings nicht darin, dass der Interviewpartner seine weniger versierten Kolleg:innen unterstützt oder seine Kompetenzen in anderer Form in Schulentwicklungsprozesse einbringt. Lucia Heyne verweist auf ihre Erfahrungen im Projektmanagement und darauf, dass sie in der Erwachsenenbildung auch für die Schule relevante Inhalte unterrichtet habe: „Das sind alles Kompetenzen, die man in der Schule super gebrauchen kann“ (LH, 163f.). Als einzige Probandin berichtet sie davon, dass ihre Schulleitung diese Kompetenzen aktiv aufgerufen hat. Sie paraphrasiert:

„Was für Kompetenzen hast du außerhalb der Schule? Das will ich wissen. Was du in der Schule kannst, weiß ich, sehe ich als Schulleiterin. Aber was hast du noch alles gelernt? Was kannst du noch alles mitbringen?“ (LH, 175ff.)

Als Resümee stellt sie fest: „Dann geht man auch mit einem ganz anderen Gefühl zur Schule, wenn das, was man kann, eben wertgeschätzt wird“ (LH 181f.).

## 5 Ergebnisse: Zwei Kooperationsverständnisse

Aus den Daten lassen sich im Wesentlichen zwei Verständnisse von Kooperation ableiten, die die schulische Handlungspraxis der Seiteneinsteiger:innen beeinflussen: Kooperation als Mittel, um *Hilfe und Unterstützung* zu erhalten, sowie Kooperation als Möglichkeit des *Austauschs und der Zusammenarbeit*.

### 5.1 Kooperation als Erhalt von Hilfe und Unterstützung

Das Konzept *Kooperation als Erhalt von Hilfe und Unterstützung* kann auch als ein passives Kooperationsverständnis bezeichnet werden. Interviewpartner:innen, die diese Sichtweise repräsentieren, verfolgen in der Zusammenarbeit mit ihren Kolleg:innen und anderen Personen vor allem das Ziel, Hilfe zu erhalten, um mangelnde Erfahrung und Qualifikation auszugleichen. Den Seiteneinsteiger:innen geht es häufig darum, konkrete Informationen zu erhalten, so z. B., welche Unterrichtsmaterialien vorhanden sind und wie sie didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Sie wünschen sich jemanden an ihrer Seite, den sie jederzeit um Rat und Hilfe bitten können. Der oder die *erfahrene* Kolleg:in steht dabei besonders hoch im Kurs; nach einer spezifischen Kompetenz oder Qualifikation wird eher nicht gefragt. Neben dieser eher situativ angelegten, dabei jederzeit abrufbaren Form fordern die Interviewpartner:innen aber auch institutionalisierte Angebote, mit denen Unterstützung strukturell garantiert wird. Der eigene Beitrag im Rahmen vorhandener Kooperationsbeziehungen beschränkt sich häufig auf die Bitte um

Hilfe, zum Teil steht eine solche als Erwartung aber auch unausgesprochen im Raum. Insgesamt richtet sich Kooperation, die von diesem Verständnis getragen ist, fast ausschließlich auf die eigene Person: Es geht um das Bestehen im Schulalltag im Bewusstsein, die für die Tätigkeit notwendigen Voraussetzungen (noch) nicht zu erfüllen. Dabei handelt es sich nicht allein um eine Selbstzuschreibung von Defiziten, sondern die Seiteneinsteiger:innen erfahren eine solche Etikettierung, die oftmals einer Stigmatisierung gleichkommt und mit Abwertung verbunden ist, auch durch ihre Kolleg:innen.

## 5.2 Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit

Das Verständnis *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* steht in nahezu komplementärem Kontrast zum Verständnis *Hilfe und Unterstützung*. Bei Seiteneinsteiger:innen, denen diese Sichtweise attestiert werden kann, besteht Kooperation ganz selbstverständlich aus einem Nehmen und Geben. Zusammenarbeit dient dabei durchaus einer Aufteilung und Reduktion der individuellen Arbeitslast. Dennoch zielt sie insgesamt weniger auf das eigene Selbst und das Bestehen als Lehrer:in im beruflichen Alltag. Vielmehr ist sie auf die Schüler:innen und deren Wohl bzw. Lernprozesse gerichtet und fungiert an erster Stelle als Mittel zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht. Während Seiteneinsteiger:innen, die dem Konzept *Hilfe und Unterstützung* anhängen, Kooperationspartner:innen vor allem aufgrund deren Erfahrung schätzen, werden hier zusätzlich die fachliche Qualifikation des Gegenübers sowie der Wille, sich einzubringen, als Basis kollaborativen Tuns benannt. In Bezug auf das Unterrichten bildet Kooperation dabei ein Kontinuum über alle Phasen: Nicht nur die Planung erfolgt gemeinsam, auch die Durchführung im Sinne eines *Co-Teachings* steht im Fokus, genauso wie eine anschließende Nachbereitung und gemeinsame Reflexion. Im Rahmen der inneren Schulentwicklung dienen Austausch und Zusammenarbeit einer Verständigung auf gemeinsame Ziele mit anschließenden Planungs- und Umsetzungsphasen. Ein kontinuierlicher Austausch von Erfahrungen begleitet die Prozesse, die als ko-konstruktiv bezeichnet werden können.

## 5.3 Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen an Grund- und Oberschulen

Weder Studienfächer noch frühere Berufsfelder oder das (biologische) Geschlecht der Lehrperson scheinen einen besonderen Einfluss auf das grundsätzliche Kooperationsverständnis der Seiteneinsteiger:innen zu haben.<sup>9</sup> Selbst die Tätigkeitsdauer an der Schule hat keine Auswirkung darauf, auch wenn Seiteneinsteiger:innen, die

9 Die Kategorie Geschlecht scheint – unabhängig vom Kooperationsverständnis – allerdings bedeutsam zu sein in Bezug auf das eigene Rollenverständnis im Rahmen kooperativer Praktiken, das zu einer besonderen Gestaltung dieser führt. Hierauf kann an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden.

gleichzeitig Noviz:innen sind, vor anderen Herausforderungen stehen als Personen, die sich schon länger im Schuldienst befinden. Auch zeigt sich, dass die beiden eruierten Verständnisse sowohl an Grund- als auch an Oberschulen auftreten. Schulartenspezifische Unterschiede treten allerdings in Bezug auf die Ausprägung einzelner Kategorien innerhalb der beiden Verständnisse auf.

### Das Verhältnis von Erfahrung, Qualifikation und Sympathie

Bei Seiteneinsteiger:innen, die das Verständnis *Hilfe und Unterstützung* repräsentieren, fällt auf, dass sich Personen, die im Grundschulbereich arbeiten, stark auf das eigene Noviz:innentum und nur wenig auf den Status des oder der Seiteneinsteiger:in beziehen. Erfahrung scheint für sie einen höheren Wert darzustellen als Qualifikation. Seiteneinsteiger:innen, die an Oberschulen tätig sind und ebenfalls dem Verständnis *Hilfe und Unterstützung* zuzurechnen sind, berufen sich dahingegen stärker auf das vorhandene Professionswissen einer bestimmten Person, von der sie sich Hilfestellungen wünschen.

Eine Privatisierung von Kooperationsbeziehungen findet eher im Ober- als im Grundschulbereich statt: Hier werden (neben Qualifikation und Erfahrung) häufig auch Sympathie oder der ‚gute Draht‘ zu einer bestimmten Person als Voraussetzung für Kooperation genannt.

### Sozio-emotionale Unterstützung

Der gezielte Wunsch nach sozio-emotionaler Unterstützung wird nur von Seiteneinsteiger:innen vorgebracht, die der Gruppe *Hilfe und Unterstützung* angehören, und hierbei nur von der Teilgruppe, die an Grundschulen im Einsatz ist. Sie formulieren beinahe durchgängig ein großes Überforderungserleben und wünschen sich Personen, die diesem – einseitig – mit ‚offenem Ohr‘ begegnen. Diejenigen, die das Verständnis *Austausch und Zusammenarbeit* teilen, bearbeiten mit der Tätigkeit einhergehende sozio-emotionale Belastungen zwar ebenfalls kooperativ, dies aber schulartenübergreifend im gegenseitigen Austausch.

### Zielsetzung von Kooperation

Schulstufenspezifische Unterschiede zeigen sich in der Gruppe derjenigen, die Kooperation als *Austausch und Zusammenarbeit* verstehen, bei der Frage nach der Zielsetzung dieser: Personen, die an Oberschulen tätig sind, konzentrieren sich häufig auf eine fachliche Zusammenarbeit und verstehen Kooperation als Mittel und Zweck, die Lernerfolge der Schüler:innen zu steigern. An Grundschulen tätige Seiteneinsteiger:innen betonen dahingegen die Bedeutung kooperativen Handelns für die Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität zu einem allgemeiner verstandenen Wohl der Kinder, das durchaus auch fachliche Lernfortschritte beinhaltet, viel stärker aber bedarfsgerechte Entwicklungsangebote fokussiert, um allen Kindern gerecht zu werden.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Obwohl Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräften ganz unterschiedliche Qualifikationen und Berufsbiografien aufweisen, arbeiten beide Personengruppen in der Schule dennoch nicht *multi-*, sondern *intraprofessionell* zusammen. Legt man sozialwissenschaftliche Definitionen wie z.B. die schon weiter oben rezitierte von Spieß (2004) an, so wird deutlich, dass nur eines der beiden rekonstruierten Verständnisse den gängigen Kriterien von Kooperation entspricht: Seiteneinsteiger:innen, die das Konzept *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* repräsentieren, nehmen in ihren Interaktionen Bezug auf ihre Partner:innen, sie entwickeln im Austausch mit anderen Ideen, die das professionsbezogene Handeln leiten, und sie verfolgen mit der Zusammenarbeit ein gemeinsames Ziel, nämlich Schule und Unterricht weiterzuentwickeln. Durch arbeitsteilige Verfahren erzeugen sie zum einen persönliche Entlastung, zum anderen wahren sie ihre Autonomie. Insgesamt geschieht die kollegiale Zusammenarbeit auf der Basis von Vertrauen und Gegenseitigkeit – und dies weitgehend unabhängig davon, ob es sich bei den Seiteneinsteiger:innen um Personen handelt, die erst seit kurzem oder aber schon seit längerer Zeit im Schuldienst stehen. In den Berichten der Interviewpartner:innen zeigt sich weiter, dass alle Niveaustufen von Kooperation, wie sie Gräsel u. a. (2006) herausarbeiten, zum Tragen kommen: Die Seiteneinsteiger:innen tauschen sich mit ihren Kolleg:innen aus, sie teilen Aufgaben und anstehende Arbeiten auf und entwickeln ko-konstruktiv tragfähige, oftmals diversitätssensible Konzepte für den Unterricht.

Ganz anders sieht die Handlungspraxis von Seiteneinsteiger:innen aus, die in den mit ihnen geführten Interviews ein Verständnis von *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* zum Ausdruck bringen. Einziger Bezugspunkt der Zusammenarbeit mit anderen scheint die eigene Person zu sein. Vorderstes Ziel ist nicht etwa eine Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Schule und Unterricht, vielmehr geht es um das Bestehen als Seiteneinsteiger:in im Schulalltag. Einigen Interviewpartner:innen gelingt es dabei durchaus, Vertrauen in die Personen zu setzen, von denen sie Hilfe und Unterstützung erbitten und erhalten. Inwieweit dieses Vertrauen aber auch ihnen gegenüber aufgebracht wird, bleibt weitgehend offen. Autonomie ist bei dieser Gruppe weder möglich noch erwünscht: Das als notwendig erachtete Professionswissen ist in zu geringem Maße vorhanden, um eigenständig und selbstverantwortlich fachliche, didaktische und/oder pädagogische Entscheidungen zu treffen. Versucht man, das kooperative Tun den o.g. Niveaustufen zuzuordnen, so wird deutlich, dass im Grunde keine einzige erreicht wird: Es kommt zwar zu einem Austausch mit den Kolleg:innen, in einzelnen Fällen werden sogar in arbeitsteiligen Verfahren einzelne Aufgaben übernommen. Der Anteil, den die Seiteneinsteiger:innen dabei selbst einspeisen, ist allerdings äußerst gering; von einem reziproken Verhältnis kann keine Rede sein. Dass das Verständnis dennoch unter den Begriff *Kooperation* gefasst wird, geschieht aus

einem rekonstruktiven Verständnis heraus, das die subjektiven Realitäten der Interviewpartner:innen nachzeichnet: Die Proband:innen selbst sprechen von Zusammenarbeit und kollegialem Austausch.

Das Verständnis *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* erscheint insgesamt wenig geeignet, die eigene Praxis an den vielfältigen Anforderungen, die mit der Lehr-tätigkeit verbundenen sind, auszurichten. Seiteneinsteiger:innen, die dieses Konzept vertreten, sind zu sehr mit der grundlegenden Bewältigung des Schulalltags beschäftigt, als dass sie sich in ihrem pädagogischen Handeln an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren und gemeinsam mit Kolleg:innen entsprechend angepasste Unterrichts- und Schulkonzepte ausarbeiten und verfolgen könnten.

In den Interviews wird deutlich, dass es sich bei den zwei eruierten Verständnissen nicht um naturgegebene Konzepte handelt, die beispielsweise auf die Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Individuen zurückzuführen sind. Vielmehr scheint ein Konglomerat von äußeren und inneren Faktoren dazu zu führen, dass eine bestimmte Sichtweise entsteht: An der Oberfläche entfaltet vor allem bei Personen, die das Verständnis *Hilfe und Unterstützung* repräsentieren, ein nur in eingeschränktem Maße vorhandenes Professionswissen seine Wirkung. Der Mangel an auf traditionellem Wege erworbenen fachlichen, didaktischen sowie pädagogischen Kompetenzen betrifft allerdings *alle* Seiteneinsteiger:innen, also auch diejenigen, die das Konzept *Austausch und Zusammenarbeit* vertreten. Es drängt sich also eine andere Erklärung auf, die die Tiefenstrukturen der *Settings* in den Blick nimmt. Hier erscheint die ausbleibende Anerkennung innerhalb des Kollegiums und/oder durch die Schulleitung von besonderer Bedeutung. Indem weitgehend defizitorientiert auf die (fehlende) formale Qualifikation abgehoben wird, werden Differenzen und Hierarchien zwischen Kolleg:innen mit und ohne Lehramtsstudium konstruiert, die eine vertrauensvolle, gleichberechtigte Zusammenarbeit im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft unmöglich machen. Dadurch dass den Seiteneinsteiger:innen *per se* Professionalität abgesprochen und in früheren beruflichen Kontexten erworbene Kompetenzen nicht aufgerufen werden, entsteht bei diesen ein nur schwer zu regulierendes Gefühl der Hilfsbedürftigkeit. Auch dann, wenn diese explizit formuliert wird, hat das oftmals nicht die erhoffte Reaktion aus dem Kollegium zur Folge. Dies führt zu weiterer Frustration und noch größerer selbstempfundener Hilflosigkeit.

Dringend erforderlich erscheint für diesen Personenkreis vor allem eine Stärkung des eigenen Selbstkonzepts. Dies kann dadurch geschehen, dass die fachfremd erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen von der Schulleitung, aber auch von allen anderen am Schulleben Beteiligten wertgeschätzt und systematisch aufgerufen werden.<sup>10</sup> In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, als Maßnahmen

---

10 Dass dies insgesamt kaum geschieht, zeigen die Daten unserer Studie eindrücklich – ein Befund, den in Bezug auf Schulleitungen im Übrigen auch die britische Studie von Wilkins & Comber (2015) nachweist.

der Personalentwicklung nicht nur die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen zu fokussieren, sondern auch die traditionell ausgebildeten Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit diesen Kolleg:innen vorzubereiten. Gemeinsame *Coachings* oder Supervisionen könnten hier einen wertvollen Baustein bilden, um das bislang vorherrschende Nebeneinander in gelingende Kooperationsbeziehungen einmünden zu lassen. Auf struktureller Ebene erscheint es sinnvoll, Kooperationsangebote zu institutionalisieren und hierfür auch ein ausreichend großes Zeitbudget zur Verfügung zu stellen.

Wie sich die in Kap. 5.3 ausgeführten Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen an Grund- und Oberschulen erklären lassen, darüber kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Die fachfremd erworbenen Qualifikationen sind in beiden Gruppen vergleichbar, genauso wie die an den Schulen vorhandenen Kooperationsmodi, -erfahrungen und -hindernisse. Eventuell sind es schulkulturelle Unterschiede, die durchaus auch von einer Schulstufenspezifität geprägt sind, die hier ihre Wirkung entfalten. Ursache für das hohe Belastungserleben, das nur an Grundschulen auftritt, könnte die besondere Bedeutung von Beziehungsarbeit in dieser Schulform sein, die – unabhängig vom Seiteneinstieg – tendenziell zu größeren sozio-emotionalen Herausforderungen führt als eine eher fachbezogene Ausrichtung der Tätigkeit, die traditionell stärker im Sekundarbereich anzutreffen ist. *Coaching*-Angebote, die bereits existieren, scheinen hier ein geeignetes Mittel zu sein, dem zu begegnen und könnten weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus erscheint es notwendig, dass Seiteneinsteiger:innen im Rahmen ihrer Nachqualifikation neben fachdidaktischem auch erziehungswissenschaftliches Professionswissen erwerben. Dies geschieht zumindest zum jetzigen Zeitpunkt am Erhebungsort nur in sehr eingeschränktem Maße.

Insgesamt ist abzusehen, dass Kolleg:innen an Schulen auch in Zukunft vielfältiger werden und das traditionelle Lehramtsstudium nur eine Möglichkeit von mehreren darstellen wird, Lehrer:in zu werden. Selbst wenn sich die aktuelle Bedarfskrise in einigen Jahren wieder abschwächen sollte, werden Quer- und Seiteneinsteiger:innen weiterhin zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs beitragen. Damit dies in einer Weise geschieht, die den mit dem Beruf verbundenen Anforderungen gerecht wird, erscheint es zunächst notwendig, mehr über diese Gruppe zu wissen. Auf einer empirischen Grundlage können in der Folge adaptive Maßnahmen initiiert werden, die die Seiteneinsteiger:innen dabei unterstützen, in Kooperation mit anderen gewinnbringende Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beizusteuern. Davon profitieren letztlich nicht nur die Seiteneinsteiger:innen selbst, sondern auch ihre Kolleg:innen und vor allem die Schüler:innen.

## Literatur

- Baar, R. & Idel, T.-S. (i.E. 2024): Kooperation in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baar, R. & Mladenovska, B. (i.Dr. 2023): Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger\*innen in den Lehrberuf. In: A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.): Kooperationsfeld Grundschule. Fokus Grundschule. Münster: Waxmann.
- Barany, T., Gehrman, 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 Lehrberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 112 (4), 399-413.
- Bloh, T. (2018): Kollektivität und Lehrkooperation. Zu Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Erfassung von Professionalisierung durch Lehrkooperationsprozesse. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 218-223.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 167-184.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company. (Dt. Dies. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.)
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.
- Idel, T.-S. (2018): Differenzensible Kollegialität. Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. In: *Kooperation. Friedrich Jahresheft* 36, 48-49.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meier, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Kloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodologische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz, 34-52.
- Lortie, D.S. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 206-222.
- Reh, S. (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis Perspektiven der Lehrkooperation. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Krammer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS, 163-183.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: R. T. Krammer, & H. Pallesen (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 191-212.
- Spiëß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: H. Schuler & K. H. Sonntag (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, 193-250.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Online unter: [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). (Abrufdatum: 02.02.2023).

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. Online unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf>. (Abrufdatum: 10.03.2023).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL\\_2021\\_Tabellenwerk.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf). (Abrufdatum: 23.01.2023).
- Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: B. Jungkamp & M. Pfafferoth (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger\_innen an Schulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 10-17.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 163-166.
- Wilkins, C. & Comber, S. (2015): 'Elite' career-changers in the teaching profession Author(s): Chris Wilkins and Chris Comber. In: British Educational Research Journal 41 (6), 1010-1030. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/24808133>. (Abrufdatum: 17.01.2023).
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M. und New York: Campus.

## Autor:innenangaben

Robert Baar, Prof. Dr.

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Schule und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

[baar@uni-bremen.de](mailto:baar@uni-bremen.de)

Bisera Mladenovska, M.A.

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen, Schulentwicklung

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

[biseram@uni-bremen.de](mailto:biseram@uni-bremen.de)