

Bárány, Thomas; Hoischen, Julian

Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen. Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen

Behrens, Dörthe [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. 240-258. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bárány, Thomas; Hoischen, Julian: Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen. Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen - In: Behrens, Dörthe [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. 240-258 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-276848 - DOI: 10.25656/01:27684; 10.35468/6034-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-276848>

<https://doi.org/10.25656/01:27684>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Bárány und Julian Hoischen

Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen

Abstract

Die Mangelsituation auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt hat sich in der letzten Dekade stetig verfestigt. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf im Freistaat Sachsen am Beispiel der TU Dresden. Zunächst wird erläutert, wie der Seiteneinstieg rechtlich in Sachsen figuriert ist und wie die wissenschaftliche Ausbildung als zentrales Qualifikationselement zur Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen am Beispiel des Projekts BQL (Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften) an der TU Dresden umgesetzt wird. Anschließend werden einige Ergebnisse der Begleitforschung des ZLSB zum Programm präsentiert und diskutiert. Dazu wurden 705 schriftliche Interviews zu Beginn und 204 zum Ende des Seiteneinstiegsprogramms ausgewertet. Im Fokus stehen dabei die Gelingensbedingungen und berufsspezifische Professionalisierungsmerkmale des Seiteneinstiegs. Im Besonderen werden Selbsteinschätzungen und berufsbezogene Überzeugungen sowie Berufswahlmotive untersucht. Um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu grundständigen Lehramtsstudierenden aufzuzeigen, werden die Ergebnisse mit Befunden aus der Begleitforschung zu regulären Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden verglichen. Bei Seiteneinsteiger:innen zeigt sich eine sehr hohe Ähnlichkeit zu den Ergebnissen bei Lehramtsstudierenden. Nur in wenigen Aspekten der Befragungen finden sich Befunde, die zeigen, dass bei Seiteneinsteiger:innen z. B. eine höhere Autonomie bei der Berufswahlentscheidung und weniger stark extrinsisch geprägte Entscheidungen und Wahrnehmungen zum Lehrkräfteberuf vorherrschen.

Schlüsselwörter

Seiteneinstieg Lehramt, Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit, Kompetenzselbsteinschätzung, Rechtsrahmen Seiteneinstieg, Lehrerbildung, Qualifizierungsordnungen

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Ausbildung im Lehramt wurde 2017 zeitgleich zur Öffnung des Schuldienstes für Seiteneinsteiger:innen in Sachsen landesweit etabliert und versteht sich dabei als berufsbegleitend organisiertes Format zur Professionalisierung von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Eine belastbare Angabe zur Anzahl von Seiteneinsteiger:innen im sächsischen Schuldienst liegen den Autoren dabei bislang nicht vor, eine Schätzung von mindestens 4500 Personen gilt dennoch als realistisch. Damit sind seit 2017 etwas mehr als 10 % der beschäftigten Lehrkräfte nicht grundständig qualifiziert. Der Anteil von Lehrkräften aus vorangegangenen Quer- und Direkteinstiegskontexten ist dabei nicht eingerechnet, wengleich derlei Maßnahmen seit der Wende eine quantitativ stark untergeordnete Rolle spielte. Die systematische Öffnung des Schuldienstes für nicht-grundständig ausgebildete Lehrkräfte erfolgte im Bundesland mit dem Jahr 2017 und dauert aktuell weiter an. Die Besonderheit des sächsischen Modells liegt in der Verknüpfung der Akquise und Beschäftigung von Seiteneinsteiger:innen mit der obligatorischen Aufnahme von Qualifizierungsmaßnahmen, die direkt mit den Professionalisierungsstrukturen der grundständigen Ausbildung im Lehramt verknüpft sind.

Der Beitrag widmet sich zunächst der vertieften Skizzierung des Konzepts der wissenschaftlichen Ausbildung in Sachsen und dessen Einordnung in das etablierte System der Lehrer:innenbildung und beschreibt so den Anspruch der Maßnahmen mit Blick auf die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen im Bundesland. Im zweiten Teil präsentieren die Autoren Ergebnisse einer Befragung des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden, die im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung am Standort Dresden durchgeführt wurde und die dort in Ausbildung befindliche Seiteneinsteiger:innen zu den (Vor-)Bedingungen einer gelungenen Professionalisierung im Lehramt befragt. Mit dem Vergleich dieser Daten zu ähnlichen Erhebungen mit grundständig Studierenden am Standort Dresden können grundlegende Einschätzungen zu persönlichen und fachlichen Voraussetzungen von Seiteneinsteiger:innen für den Lehrberuf formuliert werden.

2 Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen

Der massive Ersatzbedarf an Lehrkräften führte Mitte der 2010er Jahre zur Öffnung des Schuldienstes in Sachsen und einem Direkteinstieg in die Lehrtätigkeit für interessierte Personen ohne Lehramtsabschluss. Gleichwohl ist dieses Prinzip der Akquise von Lehrkräften keinesfalls voraussetzungslos und stellt lediglich den Beginn eines sich anschließenden Ausbildungsprozesses dar, der unmittelbar mit den etablierten Strukturen der Lehrer:innenbildung verknüpft ist. Bereits an dieser

Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die zentrale Perspektive einer qualifikationsbezogenen Gleichstellung zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften hier direkt angelegt ist. Es handelt sich demnach in Sachsen um den Versuch, motivierte Personen für den Schuldienst in möglichst großer Zahl zu akquirieren und sie gleichsam durch eine eigens konzipiertes Qualifizierungssystem zur tarif- und personalrechtlichen Gleichstellung zu führen. Seiteneinsteiger:innen stehen somit in Sachsen prinzipiell alle Karrierewege im Kontext des Lehrberufs offen. Die Grundvoraussetzung zur Schaffung äquivalenter Berufs- und Karrierewege ist neben der uneingeschränkten Möglichkeit zur Partizipation an ähnlichen oder gleichen Qualifikationselementen vor allem deren entsprechende Verrechtlichung. So gelten sowohl für die Einstellungsverfahren als auch für die qualifikationsbezogenen Maßnahmen verbindliche Regelungen, die an die jeweils vorhandenen personal- und tarifrechtlichen Gegebenheiten des Lehrberufs bzw. an Elemente der grundständigen Ausbildung gekoppelt sind. Das Grundprinzip im Seiteneinstieg in Sachsen verläuft in folgenden Schritten:

1. Beginn des Beschäftigungsverhältnisses als Lehrkraft im Freistaat Sachsen
2. Aufnahme einer 3-monatigen Einstiegsfortbildung mit bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Inhalten
3. Eintritt in den Schuldienst
4. Aufnahme einer berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Ausbildung in einem Fach
5. Beginn der schulpraktischen Ausbildung im Fach
6. Tarifrechtliche Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften

Die rechtliche Grundlage für dieses Prinzip wird in der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehrer-Qualifizierungsverordnung – LehrerQualiVO) beschrieben. Das Dokument regelt sowohl den Zugang als auch die Ausgestaltung qualifikatorischer Elemente der hier skizzierten Ausbildungsphasen unter Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrung der Lehrkräfte. Gleichsam werden hier auch die formalen Voraussetzungen für den Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen definiert:

„Über eine Grundqualifikation als Seiteneinsteiger verfügt, wer einen der folgenden nicht lehramtsbezogenen Hochschulabschlüsse erworben hat:

1. einen Masterabschluss, einen diesem entsprechenden Diplom- oder Magisterabschluss oder einen diesem gleichgestellten Hochschulabschluss,
2. einen Bachelorabschluss, einen Diplomabschluss mit dem Zusatz „FH“ oder einen diesem gleichgestellten Hochschulabschluss mit Ausnahme eines Abschlusses einer Berufsakademie.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 2)

Die beruflichen Abschlüsse von Seiteneinsteiger:innen sind insofern bedeutungsvoll, als dass sich die oben genannten Schritte im Seiteneinstieg verschieden an-

ordnen können. Wesentlicher Aspekt ist die Möglichkeit einer Fachzuordnung aus den vorliegenden Hochschulabschlüssen der zukünftigen Lehrkräfte. Lässt sich hier eindeutig eine fachwissenschaftliche Ausbildung mit Schulbezug ableiten, so wird dieses Fach im Analogieschluss zum Fachstudium in der grundständigen Ausbildung anerkannt. In diesem Fall schließt sich direkt die schulpraktische Ausbildung in ebendiesem Fach als Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes an.

Die wissenschaftliche Ausbildung bietet nun die Möglichkeit, ein zweites Fach berufsbegleitend zu studieren und damit in Kombination mit der Erstfachanerkennung und dem absolvierten Vorbereitungsdienst eine Gleichstellung zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften zu erreichen. Mit Blick auf die angestrebte Gleichstellung zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften ist in Sachsen ein Ausbildungssystem mit dem Ziel des Analogieschlusses durch vergleichbare Ausbildungselemente etabliert worden.

Die Übersicht zeigt gegenüberstellend die unterschiedlichen Wege der Professionalisierung im Lehramt in Sachsen.

Tab. 1: Vergleich Ausbildungselemente grundständiges Lehramt und Seiteneinstieg:

Lehramt grundständig	Bildungswissenschaften	Fach 1	Fach 2	Vorbereitungsdienst
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegsfortbildung	Anerkennung aus Erststudium	Wissenschaftliche Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung

Wie oben bereits angedeutet, hat im Seiteneinstieg die Anrechnungsfähigkeit der Erstabschlüsse von Seiteneinsteiger:innen Einfluss auf den Ablauf der Qualifikation. Im Idealfall verläuft der Weg zur Gleichstellung nach bereits skizzierten Muster der Erstfachanerkennung, es schließt sich dabei jedoch die schulpraktische Ausbildung direkt an:

Tab. 2: Seiteneinsteiger:in mit einem anerkannten Fach:

Lehramt grundständig	Bildungswissenschaften	Fach 1	Vorbereitungsdienst	Fach 2
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegsfortbildung	Fachanerkennung aus Erststudium	Schulpraktische Ausbildung im Fach	Wissenschaftliche Ausbildung

Lässt sich aus dem Erststudium keine Fachanerkennung ableiten so kann die wissenschaftliche Ausbildung mehrfach absolviert werden, so dass der Analogieschluss auf diesem Wege erfolgen kann, wenngleich die Abfolge zwischen wissenschaftlicher Ausbildung im zweiten Fach und Aufnahme der schulpraktischen Ausbildung individuell variieren kann:

Tab. 3: Seiteneinsteiger:in ohne anerkanntes Fach:

Lehramt grundständig	Bildungswissen- schaften	Fach 1	Fach 2	Vorbereitungs- dienst
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegs- fortbildung	Wissen- schaftliche Ausbildung 1	Wissen- schaftliche Ausbildung 2	Schulprak- tische Ausbil- dung

Die Anerkennung von zwei schulrelevanten Fächern aus der Vorerfahrung einer Lehrkraft im Seiteneinstieg gilt als äußerst seltener Sonderfall und mündet direkt in einer schulpraktischen Ausbildung mit anschließender Gleichstellung. Für die Anrechnungsprozesse der Fächer sind in jedem Fall vergleichbare Leistungen in fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteilen der studierten Disziplinen maßgeblich, die entsprechend der fachlichen Anforderung nach Leistungspunkten des grundständigen Studiums im jeweiligen Fach nach Lehramtsprüfungsordnung I (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2022, LAPO I) gegenübergestellt werden.

Hinsichtlich der Grundstruktur des sächsischen Modells lassen sich zusammenfassend zwei Aspekte herausstellen. Das vorliegende Konzept entspricht einer umfassenden und systematisch gestalteten Variante des Seiteneinstiegs mit berufsbegleitender Qualifizierung (vgl. Barany u. a. 2020), welche sich nach den KMK-Definitionen für „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte“ (KMK 2021, 38) richtet, also an Personen, die über einen Hochschulabschluss ohne Lehramtsprüfung verfügen und die ohne das Absolvieren eines Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst unbefristet eingestellt werden. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf den berufsbegleitenden Qualifikationselementen, die insbesondere auf fehlende akademische Ausbildungsphasen abzielen und damit der wissenschaftlichen Ausbildung eine besondere Rolle zukommen lässt.

2.1 Die wissenschaftliche Ausbildung Sachsen: Kernelement der Seiteneinstiegsqualifikation

Fehlende Studieninhalte bzw. Abschlüsse in lehramtsbezogenen Fächern sind in den Kontexten von Quer- und Seiteneinstiegskonzepten das zentrale Element des Professionalisierungsdiskurses. Dies gilt für die aktuelle Situation in Sachsen im

besonderen Maße, da es sich bei der wissenschaftlichen Ausbildung um ein berufsbegleitend organisiertes Äquivalent zur grundständigen Ausbildung im Fach und in der Fachdidaktik handelt. Zumindest wird dies durch den Analogieschluss beider Ausbildungswege durch die Kultusbehörden angenommen. Bereits 2014 wurde die wissenschaftliche Ausbildung in den entsprechenden Rechtsvorschriften eingeführt, die LehrerQualiVO regelt hier sowohl die Zulassung, Ziele, Inhalte als auch die Umfänge der Qualifizierung. In §2 heißt es zu den Zielen:

„Die wissenschaftliche Ausbildung soll fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach, einer Fachrichtung oder einem Förderschwerpunkt, die als Grundlage für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in einer Schulart erforderlich sind, vermitteln. Nach einer erfolgreich abgeschlossenen wissenschaftlichen Ausbildung wird je nach Vorqualifikation eine Lehrbefähigung oder eine unbefristete Lehrerlaubnis durch ein Qualifizierungszeugnis festgestellt.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 3)

Die hier getroffenen Regelungen ermöglichen den eigentlichen Analogieschluss zur grundständigen Ausbildung, da mit dem erfolgreichen Abschluss der wissenschaftlichen Ausbildung Lehrerlaubnis und Lehrbefähigungen unbefristet festgestellt werden. Fortführend wird die Ausbildung in §7 sowohl in Umfang als auch in Inhalt geregelt:

„Die wissenschaftliche Ausbildung dauert mindestens vier Semester. Ausgenommen hiervon ist die wissenschaftliche Ausbildung im Fach für das Lehramt an Grundschulen, diese beträgt mindestens drei Semester. Die Studieninhalte umfassen in entsprechender Anwendung der Teile 2 bis 6 der Lehramtsprüfungsordnung I für

- die Schulart Grundschule die Grundschuldidaktik der Gebiete A bis C und die Grundschulpädagogik mit insgesamt mindestens 95 Leistungspunkten nach dem European Credit Transfer System (Leistungspunkte),
- die Schulart Grundschule ein Fach mit mindestens 45 Leistungspunkten oder ein Fach der Lehramtsprüfungsordnung I einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 60 Leistungspunkten,
- die Schularten Oberschule und Förderschule das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 70 Leistungspunkten,
- die Schulart Förderschule den Förderschwerpunkt einschließlich allgemeiner sonderpädagogischer Inhalte mit insgesamt mindestens 60 Leistungspunkten,
- die Schulart Gymnasium das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 85 Leistungspunkten und
- die Schularten der berufsbildenden Schulen das Fach einschließlich der Fachdidaktik oder die Fachrichtung einschließlich der beruflichen Didaktik mit insgesamt mindestens 85 Leistungspunkten.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 4)

Hervorzuheben ist an dieser Stelle die direkte Rückbindung der Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung an die Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) und

der damit verbundenen Ausgestaltung von Lehrinhalten entsprechend der grundständigen Studienstruktur, wenngleich für die wissenschaftliche Ausbildung keine Examensprüfung vorgesehen ist. Auch erhalten Seiteneinsteiger:innen mit erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungen kein Staatsexamen, sondern die unbefristete Lehrerlaubnis im jeweiligen Fach. Mit Blick auf die Studiumfänge in der wissenschaftlichen Ausbildung ergeben sich somit in Abhängigkeit der individuellen Fachanerkennung für Seiteneinsteiger:innen unterschiedliche Gesamtlaufzeiten und Studiumfänge für die akademische Qualifizierungsphase im Seiteneinstieg. So gilt für eine Lehrkraft mit Fachanerkennung und Qualifizierungsbedarf in einem weiteren Fach die folgende Regelung:

Grundschule:	mind. 95 LP in mind. 4 Semestern
Oberschule:	mind. 70 LP in mind. 4 Semestern
Gymnasium:	mind. 85 LP in mind. 4 Semestern
Berufsbildende Schule:	mind. 85 LP in mind. 4 Semestern

Für die Schulart Grundschule muss ergänzt werden, dass die Ausbildung im Programmbereich Grundschuldidaktik inkl. Grundschulpädagogik in jedem Fall obligatorisch ist und unabhängig von einer Fachanerkennung aus früheren Abschlüssen durchgeführt werden muss. In den anderen Schularten ersetzt die wissenschaftliche Ausbildung das zweite Fach in Analogie zur grundständigen Studienstruktur. Lehrkräfte ohne Fachanerkennung, die mittels der Seiteneinstiegsqualifizierung eine tarif- und personalrechtliche Gleichstellung erzielen wollen, müssen die wissenschaftliche Ausbildung entsprechend in zwei Fächern mit folgenden Mindestumfängen absolvieren:

Grundschule:	140 LP in mind. 7 Semestern (Grundschuldidaktik + Fach)
Oberschule:	140 LP in mind. 8 Semestern
Gymnasium:	170 LP in mind. 8 Semestern
Berufsbildende Schule:	170 LP in mind. 8 Semestern

Die Professionalisierungsstrategie im Seiteneinstieg in Sachsen umfasst in der Maximalvariante somit eine Gesamtstudienzeit von mindestens 8 Semestern und der mindestens 12-monatigen schulpraktischen Ausbildung als Form des Vorbereitungsdienstes. Der Analogieschluss wird dabei durch eine Mischform grundständiger Ausbildungselemente mit angepassten Qualifikationsbausteinen erreicht, zumindest mit Blick auf die Verrechtlichung dieses nicht-grundständigen Weges in die Profession. Die Perspektive des sächsischen Modells wird durch die Bedeutung der wissenschaftlichen Ausbildung als zentrales Bindeglied zwischen grundständiger und alternativer Form der Professionalisierung deutlich: Neben Seiteneinsteiger:innen adressiert der Freistaat alle im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte mit dem Angebot der wissenschaftlichen Ausbildung. So können auch grundständig ausgebildete Lehrkräfte eine umfangliche

anerkannte Drittfachausbildung absolvieren, genauso wie Lehrkräfte, die grundsätzlich abweichende Bildungsbiographien vorweisen wie z. B. DDR-Abschlüsse oder Erzieher:innen mit Lehrbefähigung (vgl. Barany u. a. 2020, 195). Es deutet sich also an, dass dieses Konzept eines nicht-grundständigen Aus- und Weiterbildungssystems innerhalb der existierenden Lehrer:innenbildungsstruktur eine gewisse Verstetigungsperspektive in Sachsen erlangt.

3 Die wissenschaftliche Ausbildung an der TU Dresden: Empirische Perspektiven der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen

Durch die nun seit 2017 andauernde Öffnung des Lehrkräftearbeitsmarktes in Sachsen kommt eine Vielzahl von Personen als Lehrkräfte in die Schulen, die keine lehramtsbezogene Ausbildung vorweisen können. Bis auf die laut LehrerQualiVO benannten Vorqualifizierungen (vgl. Kapitel 2) ist über die Personengruppe der Seiteneinsteiger:innen nichts bekannt.

Im Projekt BQL (Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften) wird die wissenschaftliche Ausbildung am ZLSB der TU Dresden mit einer Projektlaufzeit von 2017 bis 2026 organisiert und umgesetzt. Gemeinsam mit den anderen Universitätsstandorten in Sachsen (Leipzig und Chemnitz) werden somit an allen lehrer:innenbildenden Universitäten in Sachsen Seiteneinstiegsqualifizierungen gemäß LehrerQualiVO durchgeführt. Die TU Dresden bildet dabei den zweitgrößten Standort nach Leipzig und wird im Zeitraum von 2017 bis 2023 über 900 Lehrkräfte in der wissenschaftlichen Ausbildung qualifiziert haben. Als Fächerspektrum sind dabei Mathematik, Deutsch, Physik, Informatik, Wirtschaft/Technik/Haushalt und Soziales (WTH/S) sowie die Grundschuldidaktiken inkl. der Bildungswissenschaften für den Primarbereich durch das Kultusministerium beauftragt.

Mit Blick auf die Bedingungen einer gelungenen Professionalisierung im Seiteneinstieg Lehramt in Sachsen greifen die Autoren auf einen komparativen Ansatz zurück, der Daten aus Erhebungen bei Ausbildungsgruppen von Seiteneinsteiger:innen denen von Befragungen von Erstsemesterstudierenden im Lehramt an der TU Dresden gegenüberstellt.

Die Begleitforschungsvorhaben von BQL an der TU Dresden versuchen zu identifizieren, wo Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten der Seiteneinsteiger:innen und der grundständig Lehramtsstudierenden vorliegen. Im Fokus stehen dabei die Lernvoraussetzungen und Einstellungen zum Lehrberuf sowie die Kompetenzselbsteinschätzung.

3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Die Professionsforschung zu Lehrkräften hat einige Merkmale und Zusammenhänge identifiziert, die eine erfolgreiche Ausbildung unterstützen. So kann gezeigt werden, wie persönliche Voraussetzungen, Selbsteinschätzungen und Berufswahlmotive eine erfolgreiche Ausbildung zur Lehrkraft begünstigen (vgl. Rothland 2014a; 2014b). Im Kontext beruflicher Leistung plädiert Weinert (2001) dafür, den Leistungsbegriff durch ein Konzept unterschiedlicher Kompetenzen zu ersetzen. Das Modell zur professionellen Handlungskompetenz wird durch fünf Einflussfaktoren bestimmt. Problemlösungsfähigkeit, die Fähigkeit kritischen Denkens, allgemeines und spezifisches Fachwissen, ein positives und kritisches Selbstbewusstsein sowie soziale Kompetenzen (Weinert 2001, 46). Baumert & Kunter (2006) leiten diese allgemeine professionelle Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrkräfte ab. Ihr Modell umfasst vier Einflussfaktoren: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten, und motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter 2006, 483). Auch Blömeke (2011, 395) konkretisiert die Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrkräfte. „Professionelle Lehrerkompetenz“ wird hier durch die kognitive Komponente des Professionswissens und affektive-motivationale Komponenten beschrieben. Die affektive-motivationale Komponente unterteilt in allgemeine und fachspezifische Überzeugungen zum Lehrkräfteberuf und Berufswahlmotivation sowie persönliche Lernvoraussetzungen. Es liegt also nahe, sich im Kontext der Untersuchung von Bedingungen gelungener Professionalisierung im Lehramt mit ebendiesen Faktoren genauer zu beschäftigen.

Im Fokus der empirischen Begleitung der wissenschaftlichen Ausbildung am Standort Dresden liegen die affektiv-motivationalen Komponenten professioneller Lehrkräftekompetenz. Die Autoren erfassen und analysieren vergleichend eine bestimmte Perspektive von Vorbedingungen der Professionalisierung im traditionellen sowie nicht-traditionellen Weg in die Profession.

Genauer werden dabei folgende Faktoren in den Blick genommen:

1. Persönliche Voraussetzungen und Erfahrungen hinsichtlich pädagogischer Handlungskontexte bei Seiteneinsteiger:innen zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung im Vergleich zu grundständig studierenden Personen im Lehramt.
2. Berufswahlmotive und berufliche Überzeugungen von Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu regulären Lehramtsstudierenden.
3. Vorstellungen, Erwartungen und Selbsteinschätzungen zum Lehrberuf von Seiteneinsteiger:innen zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung und potentielle Veränderungen dieser Einschätzungen im Verlauf des BQL-Programms.

3.2 Forschungsdesign und Durchführung

Das Forschungsdesign sieht zwei Paper-and-Pencil-Befragungen der Seiteneinsteiger:innen im Modus der Vollerhebung vor. Zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung werden die Lehrkräfte während der Auftaktveranstaltung unter anderem hinsichtlich ihrer persönlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen befragt. Dazu gehören Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Watt & Richardson 2007), Einschätzungen zum Kompetenzerwerb der Lehramtsausbildung (vgl. Hoppe-Graff & Flaggmeyer 2008) und lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Schulte u. a. 2008).

Mit Abschluss der wissenschaftlichen Ausbildung findet eine erneute Befragung während einer Seminarsitzung statt. Die Abschlussbefragung umfasst Einschätzungen zum Kompetenzerwerb während der Lehramtsausbildung und allgemeine und lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Befunde der Befragungen werden mit den Ergebnissen der Erstsemesterbefragungen der Lehramtsstudiengänge an der TU Dresden aus dem Wintersemester 2019/20 verglichen.

Für den ersten Projektzeitraum (Oktober 2017–Oktober 2023) liegen 705 Einstiegsbefragungen von Seiteneinsteiger:innen vor. Bei 880 begonnenen Ausbildungen entspricht dies einer Teilnahmequote von ungefähr 80 %. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Ausbildungsfächer und -fachrichtungen entspricht in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit. In diesem Zeitraum haben 622 Personen das BQL-Programm erfolgreich absolviert. An der Abschlussbefragung haben 204 Seiteneinsteigende teilgenommen, was einer Teilnahmequote von etwa 33 % entspricht.

3.3 Ergebnisse

Geschlechterverteilung und Altersstruktur der Seiteneinsteiger:innen

Ein Blick auf die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden zeigt, dass zwei Drittel aller Teilnehmenden weiblich sind. Dieses Phänomen deckt sich mit den Immatrikulationszahlen der Lehramtsstudiengänge in den letzten Jahren an der TU Dresden. Aber nicht nur in Dresden, sondern auch bundesweit zeigt sich, dass in den Lehramtsstudiengängen ein hoher Feminisierungsgrad vorherrscht. Detaillierter nach Fächern und Fachgruppen betrachtet, werden weitere bekannte Muster in der Beziehung zwischen Fach und Geschlecht sichtbar. So zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Befragten in der Grundschuldidaktik weiblich ist (81,5 %). Den größten Anteil an Teilnehmerinnen weist das Fach Deutsch auf. Dort beträgt der Anteil der Teilnehmerinnen 85 %. Im Fach WTH/S sind die Geschlechter fast gleich verteilt. Dort beträgt der Anteil der Seiteneinsteigerinnen 54 %, ähnlich wie im Fach Mathematik. Dort liegt der Anteil an Teilnehmerinnen bei 46,5 %.

In den übrigen MINT-Fächern der wissenschaftlichen Ausbildung bilden Teilnehmerinnen einen geringeren Anteil in den Fächern Physik und Informatik. Im Fach Informatik sind nur 28 % und im Fach Physik sind nur ein Viertel aller Befragten weiblich. Es ist somit davon auszugehen, dass Seiteneinstiegsprogramme nur bedingt an der Feminisierung bestimmter Fächer (insb. MINT) beitragen können. Wie in einem Seiteneinstiegsprogramm zu erwarten, zeichnet sich eine heterogenere Altersstruktur ab als jene unter den Lehramtsstudierenden. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden beträgt 38 Jahre (SD 6,72). Die jüngste Person hat mit 24 Jahren, die älteste mit 58 Jahren die wissenschaftliche Ausbildung begonnen. Die Spannweite zwischen diesen Teilnehmenden beträgt mit 34 Jahren etwa eine Generation.

Pädagogische Vorerfahrungen

Pädagogische Erfahrungen begünstigen einen erfolgreichen Studienverlauf bei grundständig Lehramtsstudierenden (vgl. Gröschner & Schmitt 2008, 608; Nieskens 2009, 169). Doch wie genau pädagogische Erfahrungen eine erfolgreiche wissenschaftliche Ausbildung begünstigen, ist strittig. So können selbstgemachte Erfahrungen mit theoretischen Studieninhalten in Beziehung gesetzt werden und so den Lernprozess begünstigen (vgl. König & Herzmann 2011, 205). Doch praktische Erfahrungen können es andererseits auch erschweren, sich mit theoretischen Wissensinhalten der universitären Lehrkräfteausbildung zu befassen, da der erlebten Praxis höhere Relevanz zugeschrieben wird als jener aus der theoretischen Auseinandersetzung in Studium oder Ausbildung (vgl. Hascher 2014, 555).

Auch 80 % der befragten Seiteneinsteiger:innen geben an, dass sie über pädagogische Erfahrungen vor Eintritt in den Schuldienst verfügen. Die Biografien zeigen häufig vielfältige pädagogische Erfahrungen und machen es notwendig, diese nach allgemeinen und unterrichtsähnlichen Vorerfahrungen zu unterteilen. So werden die Vorerfahrungen nach Alter der Kinder/Jugendlichen, Gruppengröße und Art der Tätigkeit (Betreuung/Unterricht) sortiert. Dazu zählen alle pädagogischen Erfahrungen, auch jene die nicht in professionellen Kontexten mit Kindern und Jugendlichen gesammelt wurden. Nach dieser Unterteilung weisen 405 Befragte (58 %) ein unterrichtsähnliches Erfahrungsprofil auf und 22 % der Befragten ein vorrangig allgemeines Erfahrungsprofil. Daraus ergibt sich, dass die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen zum Großteil mit pädagogischen Erfahrungen ins Programm startet, was eine günstige Prognose hinsichtlich einer gelungenen Identifikation mit den Tätigkeiten als Lehrkraft postulieren lässt.

Kompetenzerwerb

Zum Kompetenzerwerb in der grundständigen Lehramtsausbildung konnten Hoppe-Graff & Flagmaier (2008, 147) zeigen, dass praktischen Ausbildungsphasen (Schulpraktika und Vorbereitungsdienst) eine hohe Bedeutung bei der

Entwicklung beruflicher Kompetenz zugeschrieben werden. Im Gegensatz dazu werden die Inhalte der Fach- und Bildungswissenschaften des Lehramtsstudiums tendenziell als praxisfern und sogar verzichtbar angesehen. In den Befragungen der Seiteneinsteiger:innen wird das Instrument von Hoppe-Graff & Flammeyer (2008) verwendet. Die Ergebnisse lassen auf einen ähnlichen Zusammenhang schließen.

Tab. 4: Einschätzungen zum Kompetenzerwerb: Vergleich zwischen Seiteneinsteigenden u. LA-Studierenden

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			LA-Studierende (WiSe 19/20) Zu Beginn des Studiums		
	n	M	SD	n	M	SD
Zur guten Lehrkraft wird man ...						
..., indem man aus Erfolgen /Misserfolgen im Unterricht lernt.	697	1,82	1,159	706	1,70	,769
... durch praktische Erfahrungen.	698	1,95	1,183	707	1,65	,755
... aus Freude an der Arbeit mit Kindern.	700	2,10	1,214	701	1,79	,914
..., indem man sich selbst besser kennenlernt.	694	2,22	1,230	705	2,25	1,050
... mit Kompetenz für seine Fächer.	696	2,88	1,355	706	2,75	1,319
... geboren.	699	4,15	1,705	705	4,37	1,552
... durch das Universitätsstudium.*	692	4,93	1,446	699	3,91	1,387

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

*Mann-Whitney U-Test $p < ,05$

Von den Befragten werden praktische und pädagogische Lernsituationen als besonders wichtig für die Ausbildung erachtet. Auffallend ist, dass dem Universitätsstudium wenig Relevanz zugeschrieben wird. Hier unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen in ihrer Ablehnung des Universitätsstudiums für den Kompetenzerwerb von den grundständigen Studierenden. Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich zwischen den Gruppen der Seiteneinsteiger:innen mit und ohne unterrichtsähnlichen Erfahrungen. Über den Verlauf der wissenschaftlichen

Ausbildung hinweg bleiben diese Einschätzungen zum Kompetenzerwerb konstant.

Berufswahlmotive

Berufswahlmotive geben einen wichtigen Einblick in die Entscheidung, sich zur Lehrkraft ausbilden zu lassen. Daher sind sie ein zentraler und gut untersuchter Forschungsgegenstand in der Lehrkräftebildungsforschung. Die intrinsische Motivation bei Lehramtsstudierenden stellt einen der wichtigsten Gründe für die Aufnahme des Studiums dar und ist ein wichtiger Faktor bei der erfolgreichen Berufsausübung (vgl. Rothland 2014a, 343).

Ein international etabliertes Instrument zur Erhebung von Berufswahlmotiven im Lehrberuf bildet die FIT-Choice Scale (Factors Influencing Teaching). Dazu haben Watt & Richardson (2007) auf Grundlage der Erwartungs-Wert-Theorie 11 Faktoren vorgelegt, die Dimensionen der Berufswahl abbilden. In einer deutschen Übersetzung (vgl. Schreiber u. a. 2012) wird die FIT-Choice Scale um den Faktor der fachspezifischen Motivation ergänzt. Ein angepasstes Instrument kommt in den Eingangsbefragungen an der TU Dresden zum Einsatz. Das Instrument wurde an die Situation des Seiteneinstieges angepasst und umfasst nunmehr 37 Items, die zu 12 Skalen zusammengefasst werden.

Nach einer Prüfung der Reliabilität und Dimensionalität der Skalen wurden die Skalen *Zukunft von Kindern/Jugendlichen mitgestalten*, *soziale Benachteiligung aufheben* und *einen sozialen Beitrag leisten* zum *sozialen Berufswahlmotiv* zusammengefasst. Die Skala *Verlegenheitslösung* wurde aufgrund geringer Reliabilität von der Auswertung ausgeschlossen.

Tab. 5: Berufswahlmotive Seiteneinsteigende und LA-Studierende

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			LA-Studierende (WiSe 19/20) Zu Beginn des Studiums		
	n	M	SD	n	M	SD
Fachspezifische Motivation	689	6,0	,89	698	6,1	0,80
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	686	5,8	1,05	687	5,7	0,95
Gesellschaftliche Verantwortung	663	5,7	,84	675	5,8	0,80
Wahrgenommene Lehrbefähigung	667	5,5	,85	673	5,5	0,76

Berufliche Sicherheit	685	5,4	1,26	693	5,5	1,13
Intrinsische Motivation	688	5,4	1,10	691	5,3	0,93
Eigene Lehr-Lernerfahrungen*	677	4,7	1,50	691	5,3	1,40
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	650	3,9	1,31	681	4,1	1,18
Einfluss Dritter*	655	3,5	1,75	689	4,3	1,57

Skala: 1=überhaupt nicht wichtig– 7= äußerst wichtig

*Mann-Whitney U-Test $p < ,05$

Die Rangfolge der Berufswahlmotive unterscheidet sich zwischen Studierenden und Seiteneinsteiger:innen kaum. Die Berufswahl ist geprägt durch fachliches Interesse der studierten Fächer und pädagogisch-sozialer Motivation, also intrinsische Berufswahlmotive. Die Seiteneinsteiger:innen unterscheiden sich signifikant nur in den Motiven *eigene Lernerfahrung* und *Einfluss Dritter auf die Berufswahl*. Diese extrinsischen Motivationen sind für die Seiteneinsteigenden weniger relevant, was auf den späteren Zeitpunkt der Berufswahl zurückzuführen sein kann. Im Rückblick auf die positiven Auswirkungen intrinsischer Motivationslagen auf den Berufsverlauf kann davon ausgegangen werden, dass diese ebenso wie bei regulären Lehramtsstudierenden besonders wichtig für die Seiteneinsteiger:innen sind.

Berufsbezogene Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen können wichtige Kriterien sein, die das Verständnis von „Lehrer:in-sein“ (Identität und Rolle) und der Tätigkeit der Lehrkraft (Wissensvermittlung, Lehr-Lernprozesse) vorprägen und das spätere Handeln und die Wahrnehmung der Tätigkeit bestimmen (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642). Weiter stellen das soziale Prestige, das Anforderungsprofil und die Bezahlung einen relevanten Zusammenhang mit der Entscheidung für den Lehrberuf dar (vgl. Watt & Richardson 2007, 171f.).

Die Überzeugungen zum Lehrberuf wurden mittels FIT-Choice-Instrument (vier Skalen mit insgesamt 13 Items) erhoben. Um zu prüfen, ob sich diese Wahrnehmungen über die wissenschaftliche Ausbildung verändert, ist die Skala zur Erhebung der berufsbezogenen Überzeugungen auch in der Abschlussbefragung enthalten.

Tab. 6: Berufsbezogene Überzeugungen zu Beginn und Abschluss von BQL

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			Seiteneinsteigende Nach Abschluss der wiss. Ausbildung		
	n	M	SD	n	M	SD
Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung	692	5,89*	,800	190	6,15*	,657
Lehrperson als Experte	692	4,98*	1,172	150	5,76*	,713
Bezahlung	693	4,60*	1,458	174	5,51*	,845
Öffentliches Ansehen des Lehrberufes	666	4,37*	1,075	90	5,10*	,616

Skala: 1=überhaupt nicht wichtig– 7= äußerst wichtig

*Mann-Whitney U-Test $p < ,001$

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt eine gleichbleibende Rangfolge der Überzeugungen zum Berufsbild von Lehrkräften zu Beginn und zum Ende der wissenschaftlichen Ausbildung.

Am Ende der wissenschaftlichen Ausbildung stimmen die Befragten allen Überzeugungen signifikant stärker zu. Wie bereits im Abschnitt pädagogische Vorerfahrung erläutert, könnte ein Zusammenhang zwischen praktischer unterrichtsähnlicher Vorerfahrung und der Bewertung berufsbezogener Überzeugungen vorhanden sein. Daher werden die Ergebnisse getrennt nach dem Grad der Vorerfahrung gruppenweise miteinander verglichen.

Nur bei der Einschätzung des Expertenwissens von Lehrkräften gibt es zwischen den Gruppen signifikante Unterscheidungen. Die Gruppe mit unterrichtsähnlichen Vorerfahrungen erachtet das Expertenwissen etwas wichtiger als jene ohne unterrichtsähnliche Erfahrungen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Personen mit unterrichtsähnlichen Erfahrungen die berufsbezogenen Überzeugungen wesentlich unterschiedlich betrachten als die übrigen Befragten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch darauf zu achten, dass bei der Abschlussbefragung ein wesentlich geringerer Anteil an Personen teilgenommen hat. Daher sollten die dargestellten Ergebnisse nicht überschätzt werden. Einen Trend, wie sich die Überzeugungen über das Programm hinweg entwickelt haben, können die Ergebnisse jedoch geben.

Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Ein Instrument zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit legen Schulte, Bögeholz & Watermann (2008, 277) vor. Die von ihnen entwickelte multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala orientiert sich an den Standards der KMK

(2005). Sie beschreibt fünf Dimensionen zur Bewertung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, die mittels 28 Items gemessen werden:

1. Unterrichten (10 Items)
2. Leistungsbeurteilung (6 Items)
3. Diagnostische Kompetenz (5 Items)
4. Kommunikation und Konfliktlösung (3 Items)
5. Anforderungen des Lehrerberufs (4 Items)

In der Befragung der Seiteneinsteigenden wurde die Dimension *Anforderungen des Lehrerberufs* um 2 Items reduziert und in *Stressbewältigung im Lehrerberuf* umbenannt.

Nach einer Faktorenanalyse der Ergebnisse der Eingangsbefragung bestätigen sich die angenommenen Dimensionen. Cronbachs α liegt für alle Dimensionen im akzeptablen Bereich (,823 bis ,929). Für die Skalen der Ausgangsbefragung liegen die Reliabilitätswerte zwischen ,839 und ,933.

Tab. 7: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn und Abschluss von BQL

Dimensionen Lehrer-Selbstwirksamkeit	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Aus- bildung			Seiteneinsteigende Nach Abschluss der wiss. Ausbildung		
	n	M	SD	n	M	SD
Unterrichten	649	3,33*	,923	192	2,64*	,779
Leistungsbeurteilung	640	3,43*	1,227	100	2,52*	,953
Diagnostische Kompetenz	658	3,82*	1,187	190	3,23*	1,050
Kommunikation und Konfliktlösung	678	2,66*	1,160	197	2,36*	,983
Stressbewältigung im Lehrerberuf	668	4,47*	1,541	198	3,73*	1,481

Skala: 1 trifft voll und ganz zu – 7 trifft überhaupt nicht zu

*Mann-Whitney U-Test $p < ,001$

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbsteinschätzungen zu den verschiedenen Dimensionen nach der wissenschaftlichen Ausbildung signifikant besser eingeschätzt werden als zu Beginn der Ausbildung. Am stärksten zeigen sich die Unterschiede in den Dimensionen *Unterrichten* und *Leistungsbeurteilung*. Am geringsten ist der Unterschied in der Dimension *Kommunikation und Konfliktlösung* ausgeprägt. Ihre Fähigkeit erfolgreich mit beruflichem Stress umzugehen, schätzen die Befragten sowohl zu Beginn als auch am Ende als nicht sehr ausgeprägt ein. Ob die

Wahrnehmungen gesteigerter Handlungskompetenz in den unterschiedlichen Dimensionen auf die Ausbildung zurückzuführen ist oder auf die praktische Arbeit in den Schulen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Auch bei der Interpretation der Ergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ist auf den geringeren Rücklauf der Abschlussbefragung zu achten. Dabei sollten die Ergebnisse nicht überschätzt werden, als Trend zeigen sie aber eine Veränderung über den Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung. Es wird sich zeigen, ob sich dieser Trend über die Zeit verfestigt.

4 Fazit und Ausblick

Obwohl sich die Seiteneinsteigenden bei den Voraussetzungen zu Beginn ihrer Ausbildung in Bezug auf Alter, pädagogischer Erfahrung und Lebenssituation stark von den grundständigen Lehramtsstudierenden unterscheiden, zeigt sich im Hinblick auf Gelingensbedingungen der affektiven-motivationalen Komponente professioneller Lehrkräftekompetenz keine grundlegende Unterscheidung zu regulären Lehramtsstudierenden. Beide Gruppen legen großen Wert auf praktischen Kompetenzerwerb und urteilen tendenziell skeptisch gegenüber universitären Ausbildungsphasen im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität in der Lehramtsausbildung. Dabei manifestieren sich die Einschätzungen über den Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung bei den Seiteneinsteiger:innen.

Berufliche Überzeugungen und Motivationen zeigen ebenfalls keine wesentlichen Unterschiede zu den Studierenden. Die bestehenden Unterschiede könnten durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen erklärt werden. Seiteneinsteiger:innen, die einen Berufswechsel in das Lehramt vollziehen und schon länger aus der schulischen Ausbildung ausgeschieden sind, haben möglicherweise eine höhere Entscheidungsautonomie und einen reicheren Erfahrungsschatz, so dass frühere Lehrkräfte als Inspiration und der Einfluss Dritter für die Berufswahl eher in den Hintergrund treten.

Die Ergebnisse der multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigen, dass die Seiteneinsteigenden einen deutlichen Zuwachs bei den lehrberufsspezifischen Dimensionen verzeichnen können. Interessant wird es, wenn die hier dargestellten Ergebnisse mit den übrigen Forschungsvorhaben von BQL in Beziehung gesetzt werden. Damit wird es möglich, die Gelingensbedingungen und Selbsteinschätzungen mit Hilfe der Ergebnisse des pädagogischen Unterrichtswisstenstests (König & Blömeke, 2010) in Beziehung zu setzen.

Zwar kann in einem berufsbegleitenden Ausbildungsformat nicht kausal geklärt werden, ob die Lernerfolge der wissenschaftlichen Ausbildung oder dem Praxistag an den Schulen zuzurechnen sind. Jedoch können Gelingensbedingungen und Ergänzungsbedarfe in der Ausbildung (z. B. Umgang mit Stress) identifiziert werden.

Für die professionswissenschaftliche und schulpraktische Beobachtung der Seiteneinstiegspraxis in Sachsen ergeben sich eine Vielzahl von Implikationen. Zunächst lässt sich feststellen, dass Seiteneinsteiger:innen nicht als personelles Reservoir in Zeiten prekären Ersatzbedarfs fungieren, sie schließen vor allem den *generational gap* zwischen überalterten Kollegien und einer steigenden Anzahl von grundständig ausgebildeten Studienabsolvent:innen in den Schulen. Über diese quantitative Perspektive hinaus treffen Seiteneinsteiger:innen ihre zweite Berufswahl reflektiert und motiviert mit Blick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule. Die tatsächliche und langfristige Wirkung des sächsischen Seiteneinstiegsprogramms Sachsen wird sich mit Blick auf die professionelle Entwicklung von Schule und Unterricht im Zeitverlauf zeigen, eine dezidierte Beforschung dieser Perspektiven ist daher unumgänglich.

Literatur

- Barany, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (2), 183-207.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S. (2011): Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-411.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008): „Fit für das Studium?“ Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (1), 605-624.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 542-571.
- Hoppe-Graff, S. & Flaggmeyer, D. (2008): Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In: M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 147-183.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 280-290.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Einstellung von Lehrkräften 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 228*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_228_EvL_2020.pdf (Abrufdatum: 06.07.2023).
- König, J. & Herzmann, P. (2011): *Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 186-210.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.

- Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rothland, M. (2014a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 319-348.
- Rothland, M. (2014b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 349-385.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 26. März 2020 (SächsGVBl. 125).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022): Lehramtsprüfungsordnung I vom 19. Januar 2022 (SächsGVBl. 46).
- Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2012): EMW - Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH. Fragen zur Person und zur berufsspezifischen Motivation. Universität zu Köln. Online unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/4702>. (Abrufdatum: 12.04.2020).
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2), 268-287.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. In: Journal of Experimental Education 75 (3), 167-202.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65.

Autorenangaben:

Thomas Bárány, M.A.
 Technische Universität Dresden
 Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
 Helmholtzstraße 10, 01069 Dresden
 thomas.barany@tu-dresden.de

Julian Hoischen, Dipl.-Soz.
 Technische Universität Dresden
 Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
 Helmholtzstraße 10, 01069 Dresden
 julian.hoischen@tu-dresden.de