

Epp, André

## Wege in den Lehrkräfteberuf im Umbruch. Ohne Abitur als Lehrkraft an das Gymnasium

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. 259-273. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Epp, André: Wege in den Lehrkräfteberuf im Umbruch. Ohne Abitur als Lehrkraft an das Gymnasium  
- 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. 259-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276851 - DOI:  
10.25656/01:27685; 10.35468/6034-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276851>

<https://doi.org/10.25656/01:27685>

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

*André Epp*

## Wege in den Lehrkräfteberuf im Umbruch: Ohne Abitur als Lehrkraft an das Gymnasium

### Abstract

Die Zugangswege in den Lehrberuf befinden sich im Umbruch. Aufgrund des gegenwärtigen Lehrkräftemangels haben in den letzten Jahren insbesondere Quer- und Seiteneinstiege eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren und sind in den Blick (erziehungs-)wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gerückt. Mit anderen Pfaden hingegen, die bspw. über den zweiten oder dritten Bildungsweg in den Lehrberuf einsteigen, wurde sich bisher dagegen nur marginal auseinandergesetzt. In dem Beitrag werden daher eben jene Bildungswege so genannter nicht-traditioneller Lehramtsstudierender aus einer biografischen Perspektive fokussiert – also von Menschen, die über keine schulische Zugangsberechtigung, wie dem Abitur verfügen, und dennoch ein Lehramtsstudium aufnehmen (konnten) – sowie ihre Sicht- und Betrachtungsweisen auf ihre zukünftigen Schüler:innen perspektiviert. Neben den Zugangs- und Professionalisierungswegen, die anhand empirischen Materials aufgezeigt werden, wird ebenso diskutiert, inwiefern der Zugang nicht-traditioneller Studierender in ein Lehramtsstudium als ein weiteres Puzzleteil zu sehen ist, um dem gegenwärtigen Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ohne dabei jedoch die Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen auszuhöhlen, wie es sich im Rahmen des Quer- und Seiteneinstieges als gängige Praxis etabliert hat.

### Schlüsselwörter

Nicht-traditionelle Lehramts-/Studierende, Biografie, Zugangswege zum Lehrberuf, Professionalisierung

## 1 Einleitung

Der Fachkräftemangel ist gegenwärtig nicht nur ein Thema im Gesundheitsbereich und in naturwissenschaftlich ausgerichteten Berufen (vgl. Malin u. a. 2019, 10ff.), sondern zunehmend auch im Lehrberuf (vgl. bspw. Puderbach & Gehrman 2020). Seit einigen Jahren gibt es daher in fast allen Bundesländern Sonderwege zur Gewinnung von Lehrkräften (vgl. Driesner & Arndt 2020), die ursprünglich als Übergangslösungen angelegt waren. Allerdings scheinen sich diese aufgrund des

anhaltenden Lehrkräftemangels zu verstetigen (vgl. Zorn 2020, 300), sodass die Thematik – schaut man sich zumindest die Diskussionen und Auseinandersetzungen der letzten Jahre an – zu einem Dauerthema avanciert.

Die KMK (2013, 2) unterscheidet dabei unterschiedliche Formen von Sondermaßnahmen, die sich an den Standards der Lehrkräfteausbildung zu orientieren haben. In Anlehnung an die von der KMK formulierten Sondermaßnahmen werden im theoretischen Diskurs im Wesentlichen die folgenden Varianten und Formen des Zugangs zum Lehrberuf differenziert:

- Den *Seiteneinstieg* kennzeichnet, dass Personen ohne erstes und zweites Staatsexamen eingestellt werden und diese berufsbegleitend notwendige (Schlüssel-) Qualifikationen erwerben – sie also nachqualifiziert werden (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach & Gehrman 2020, 355). Eine Voraussetzung für diesen Zugangsweg „ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach ableiten lässt“ (Puderbach & Gehrman 2020, 355).
- Für den *Quereinstieg* ist charakteristisch, dass Personen ohne das erste Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst einmünden. Sie steigen also in die zweite Phase der Lehrkräftebildung ein, ohne die erste überhaupt absolviert zu haben. Als ein Ersatz für ein abgeschlossenes Lehramtsstudium wird oftmals ein Studienabschluss in einer Fachrichtung vorausgesetzt, aus dem sich ein Bezug zu mindestens einem Unterrichtsfach herstellen lässt (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach & Gehrman 2020, 355). Im Rahmen des Quereinstiegs wird zudem zwischen einem *klassischen* und einem *qualifizierten* unterschieden: Bei ersterem wird auf das Vermitteln von bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalten verzichtet (vgl. Puderbach & Gehrman 2020, 355; Schellack 2009). Personen letzteren Weges bekommen „die pädagogischen Anteile des Lehramtsstudiums zumindest teilweise vermittelt“ (Puderbach & Gehrman 2020, 355) – ähnlich wie beim Seiteneinstieg.
- Unter *Direkteinstieg* wird das Einstellen von Personen in den Schuldienst verstanden, die weder das erste noch das zweite Staatsexamen durchlaufen haben und auch nicht ein systematisches Nachqualifizierungsprogramm absolvieren müssen (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach u. a. 2016, 10).

Die in groben Zügen dargelegten Zugangswege werden mit Nachdruck, im Hinblick auf den gegenwärtigen Lehrkräftemangel, im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen diskutiert und erforscht, wie auch der massive Anstieg an Publikationen und Forschungsprojekten verdeutlicht (vgl. bspw. Bauer u. a. 2017; Bressler & Rotter 2018; Gehrman 2019; Kappler 2016; Puderbach & Gehrman 2020; Reintjes u. a. 2012).

Allerdings haben sich die Wege in den Lehrkräfteberuf in den letzten Jahren nicht nur durch den Quer- und Seiteneinstieg ausdifferenziert, sondern ebenso mit dem von der KMK (2009) befassten Beschluss den Hochschulzugang für Menschen

zu öffnen, die über keine schulische Zugangsberechtigung verfügen, also für jene, die kein Abitur erworben haben. Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Personen auch als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet (vgl. Isensee & Wolter 2017). Seitdem berechtigt bspw. das Zertifikat eines Meisters sowie vergleichbare Abschlüsse einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, wie auch eine abgeschlossene Berufsausbildung mit einer dreijährigen Berufserfahrung, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule, das der beruflichen Vorbildung entspricht, aufzunehmen.

Mit dem „Zerbröckeln des schulischen Abiturs als zentrale Zugangsvoraussetzung für ein Studium“ (Klomfaß & Epp 2021a, 7) geht somit auch eine Öffnung für universitäre Lehramtsstudiengänge einher, sodass die Möglichkeit besteht, ein Lehramtsstudium auch jenseits des gymnasialen Königswegs aufzunehmen. „So ist es bspw. mittlerweile möglich, Lehrer:in an einem Gymnasium zu werden, ohne selbst ein Abitur erworben zu haben. Ebenso können ehemalige Haupt- oder Realschüler:innen als Lehrer:innen an ‚ihre‘ Schulformen gewissermaßen ‚zurückkehren‘“ (Klomfaß & Epp 2021a, 7).

Obwohl letztere Zugangswege durch den KMK-Beschluss (2009) im Rahmen des Qualifikationsstrukturwandels zunehmend an Relevanz gewinnen (vgl. Dahm u. a. 2013, 383ff.), wurde sich aufgrund der starken (Über-)Fokussierung auf Quer- und Seiteneinsteigende bisher nicht mit diesen sowie den Professionalisierungsprozessen von so genannten nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden auseinandergesetzt. Diesem Desiderat habe ich mich gemeinsam mit Sabine Klomfaß aus einer biografischen Perspektive gewidmet. Bevor der Blick jedoch auf empirisches Material, also exemplarisch ein Zugangsweg sowie die aus den biografischen Erfahrungen resultierenden Sichtweisen auf zukünftige Schüler:innen aufgezeigt werden (4), und das analytische Methodeninstrumentarium gerichtet wird (3), erfolgt zunächst eine Konkretisierung, was unter nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden verstanden wird, da dieser Begriff im Vergleich zu Quer- und Seiteneinsteigenden weit weniger geläufig ist. Zudem wird oftmals – insbesondere im Anschluss an den internationalen Diskurs um non-traditional students – von einem Sammelbegriff gesprochen, hinter dem sich ganz unterschiedliche Personengruppen verbergen, sodass die verwendete Begrifflichkeit einer Klärung bedarf. Im Rahmen dessen wird ebenso der gegenwärtige Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierenden dargelegt (2) und mit einem kritischen Ausblick geschlossen (5).

## 2 Forschungsstand und Begriffsbestimmung:

### Wer sind nicht-traditionelle Lehramts-/Studierende?

Im englischsprachigen Raum gibt es seit Jahrzehnten eine rege und umfangreiche Beschäftigung mit non-traditional students (vgl. zusammenfassend bspw. Zwerling & London 1992), die sich ebenfalls in der Begriffsbildung niederschlägt. Der

Begriff non-traditional students wird einerseits als „ein Sammelbegriff für alle Studierenden, die nicht auf direktem schulischen Wege in ein Studium gelangt sind“ (Nickel & Leusing 2012, 21) – also von der studentischen Normalbiografie abweichen (vgl. Isensee & Wolter 2017, 14) – verwendet und andererseits ebenso für jegliche Personengruppen, die an Hochschulen unterrepräsentiert sind (Casstevens u. a. 2011, 1), wie bspw. Studierende mit Beeinträchtigungen („students with additional needs“), Studierende ethnischer Minderheiten („students from Black and minority ethnic background“), Studierende mit spezifischen Lernbehinderungen („students with specific learning difficulties“), Studierende, die bei Studienbeginn älter als 21 Jahre alt sind („mature students“), Veteranen der US-Army, LGBTQ+ Studierende („students from underrepresented gender groups“) und Studierende, die als erste in der Familie ein Studium aufnehmen („first-generations students“) (vgl. Miethe u. a. 2014, 19). Deutlich wird somit die große Spannweite des Begriffes, der dadurch jedoch seine analytische Präzision verliert, da die Bezeichnung non-traditional students zu einem Synonym für die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft avanciert (vgl. Isensee & Wolter 2017, 14).

Die Bezeichnung non-traditional students wird im deutschsprachigen Raum mit nicht-traditionellen Studierenden übersetzt. Zwar wurde sich in Deutschland in den letzten Jahren vermehrt mit nicht-traditionellen Studierenden auseinandergesetzt und auch Hochschulen haben diese als eine „neue“ Zielgruppe für sich entdeckt, allerdings stehen die Forschungen diesbezüglich noch am Anfang. Die gegenwärtige – noch übersichtliche – Forschungslandschaft zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland kann in drei Forschungstypen zugeordnet werden (siehe ausführlicher Jürgens & Zinn 2015):

1. Einen ersten Zweig in der Forschungslandschaft bilden Untersuchungen, die unter das Label „Monitoring und Untersuchungen zu Regelungen und Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs“ subsumiert werden können. Dazu gehören bspw. Analysen zu den Anrechnungsverfahren beruflicher Qualifikationen beim Zugang zur Hochschule (vgl. Buhr u. a. 2009; Freitag & Loroff 2011), den politischen Entscheidungsprozessen (vgl. Ulbricht 2012), den unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern (vgl. Dahm u. a. 2013) oder auch zu den Studienmotiven und den (beruflichen) Bildungsverläufen sowie zu der zahlenmäßigen Entwicklung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen (vgl. Hanft & Brinkmann 2013; Nickel & Duong 2012; Wolter u. a. 2015).
2. Eine zweite Linie bilden Forschungsansätze, die sich aus regionalen Perspektiven mit Fragen über günstige Rahmenbedingungen und Herausforderungen für beruflich Qualifizierte an Hochschulstandorten auseinandersetzen (vgl. Kerres u. a. 2012). Diese analysieren spezielle Angebote für nicht-traditionelle Studierende (vgl. Banscheraus & Pickert 2013) und strengen Vergleiche zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden an (vgl. Lengfeld & Brändle 2012).

3. Schließlich kommen zum Dritten allmählich, jedoch derzeit noch sehr verhalten, biografieanalytisch orientierte Forschungsarbeiten zum Zuge, mit denen biografische Verläufe und Übergänge, die von studentischen „Normalbiografien“ abweichen, differentiell beschrieben werden können (vgl. Alheit u. a. 2008; Epp 2021; Heibült & Anslinger 2012; Klomfaß & Epp 2021b). Allerdings erfassen vorhandene Studien die Thematik teils nur begrenzt, weil in einer breiten Stichprobenkonstruktion wie sie etwa Alheit u. a. (2008) vornehmen, überwiegend Abiturient:innen (der FernUniversität Hagen) einbezogen sind.

Für den gegenwärtigen Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland kann bilanzierend festgehalten werden, dass bisher überwiegend exploratives und grundlegendes Beschreibungs- und Erklärungswissen generiert wurde (vgl. Jürgens & Zinn 2015, 51). Tiefergehende und differenziertere, qualitativ angelegte Studien (Ausnahmen sind hier Mucke 1997; Epp 2021; Klomfaß & Epp 2021b), die bspw. an ein bestimmtes Studienfach bzw. -profil rückgebunden werden, stehen bislang noch aus (siehe ausführlicher Überblick Jürgens & Zinn 2015, 38ff.). Auch sind bisherige Befunde aufgrund „der Heterogenität der Stichproben, geringe[r] Stichprobengrößen, fehlender Angaben zu den Instrumenten und der erreichten Testgüte sowie weiterer fehlender Hintergrunddaten [...] nur begrenzt belastbar“ (Jürgens & Zinn 2015, 51).

Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum, wo der Begriff nicht-traditionelle Studierende – wie skizziert – eine sehr breite (fast schon inflationäre) Nutzung erfährt, wird er in Deutschland, wie mit dem Forschungsstand grob umrissen, viel enger verwendet. Laut Teichler & Wolter (2004, 72) werden darunter lediglich Personen verstanden, die „nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen“. Obwohl verschiedene Befunde zu nicht-traditionellen Studierenden (bspw. Miethé u. a. 2014, 74f.) nahelegen, dass diese überproportional aus so genannten bildungsfernen Schichten kommen, trifft der Begriff jedoch nur im Hinblick auf den Bildungsweg eine Aussage und nicht hinsichtlich der sozialen Herkunft der Studierenden (vgl. Miethé u. a. 2014, 18). Entsprechend können auch Akademiker:innenkinder zu der Gruppe nicht-traditioneller Studierender zählen, da auch sie vom Bildungsverlauf „Normalstudierender“ abweichen können – allerdings machen diese nur einen geringen Anteil aus (vgl. Miethé u. a. 2014, 74f.).

Im Anschluss an die Definition von Teichler & Wolter (2004) werden im weiteren Verlauf unter nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden folgende Personen verstanden: Menschen, die aufgrund ihrer Biografie über spezifische Lebenslagen verfügen (bspw. gar kein Abitur erworben und/oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben), die sie von Studierenden unterscheidet, die auf direktem Weg, also unmittelbar nach dem Abitur, ein Studium an einer Universität aufgenommen haben.

### 3 Methodisches Vorgehen

Um die Zugangswege und Professionalisierungsprozesse von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden aus einer biografischen Perspektive in den Blick zu bekommen, wurde sich für das biographisch-narrative Interview entschieden (Schütze 1983), da dieses als gegenstandsangemessen erachtet wird. Charakteristisch für diese Interviewform ist, dass die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden ihre gesamte Lebensgeschichte zur Darstellung bringen können. Darüber hinaus können sie den Interviewverlauf selbst strukturieren sowie entscheiden, was sie als wichtig und bedeutsam im Hinblick auf die eigene Biografie erachten und was nicht (vgl. Schütze 1983). Entsprechend können mit dieser Interviewform biografische Sinnstrukturen und die Prozessperspektive, also wie sich der Weg in das Lehramtsstudium im biografischen Verlauf konkret vollzogen hat, erhoben werden. Dies umfasst sowohl gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte als auch lebensgeschichtliche Erfahrungen in jenen Relevanzsetzungen und Fokussierungen sowie in jener Aufschichtung, wie sie für die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden handlungsrelevant und konstitutiv sind (vgl. Schütze 1984, 93).

Für die Auswertung der so generierten Daten wurde auf wesentliche Elemente des narrationsstrukturellen Verfahrens nach Schütze (1983) zurückgegriffen. Das analytische Methodeninstrumentarium ermöglicht die innere Logik der biographisch-narrativen Darstellungen, also die biografische Sinnstruktur offenzulegen, sowie das biografische Gewordensein in seiner sequenziellen Aufschichtung zu rekonstruieren. Ferner können allgemeine Strukturen des Sozialen und Ereignisse als auch die subjektive Wahrnehmung dieser sowie damit verbundene Orientierungen und Deutungen der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden rekonstruiert werden. Folglich kann die Schnittstelle von Mikro- und Makroebene, also von Individuum und Gesellschaft, perspektiviert werden.

Zur Gewinnung von Interviewpartner:innen wurde eine sukzessive Samplingstrategie (vgl. Klomfaß & Epp 2021c, 20) gewählt. Es konnten „aus allen Lehramtsstypen nicht-traditionelle Studierende für ein Interview“ (Klomfaß & Epp 2021c, 21) gewonnen werden. Insgesamt wurden 14 biographisch-narrative Interviews mit nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden für die Analyse berücksichtigt.

### 4 Ein exemplarischer Blick in die empirischen Daten – Der Fall Helena<sup>1</sup>

Nachfolgend wird aus biografischer Perspektive anhand des Falles Helena<sup>2</sup> exemplarisch der Zugangsweg einer nicht-traditionellen Lehramtsstudentin in das

1 Die nachfolgenden Ausführungen zum Fall Helena sind stark an die Fallanalyse von Klomfaß & Meyer (2021) angelehnt, die eine ausführliche Falldarstellung in ihrem Beitrag entfallen.

2 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

Hochschulstudium für das Gymnasiallehramt veranschaulicht. Zudem wird aufgezeigt, welche Erlebnisse die Biografin mit ehemaligen Lehrkräften für ihren berufsbiografischen Werdegang relevant setzt und wie sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schulerfahrungen auf die Arbeit mit ihren zukünftigen Schüler:innen blickt – also wie sich ihre Erfahrungen auf ihre professionelle Sicht- und Betrachtungsweise hinsichtlich ihrer zukünftigen Schüler:innen niederschlägt. In der Darstellung der nachfolgenden biografischen Gesamtformung richte ich dabei den Schwerpunkt insbesondere auf Helenas Schulzeit, wohingegen ich aufgrund der Fokussierung des Beitrages andere Phasen weniger detailliert ausführe (für einen ausführlichen Einblick siehe Klomfaß & Meyer 2021).

#### 4.1 Biografische Gesamtformung

Helenas Eltern sind vor der Geburt ihrer Tochter „aus einem osteuropäischen Land nach Deutschland gezogen“ (Klomfaß & Meyer 2021, 85). Ihre Mutter ist gelernte Verkäuferin und ist in Deutschland als Hausfrau tätig, ihr Vater ist Arbeiter. In ihrer Erzählung verweist Helena kontinuierlich auf die prekären Familienverhältnisse, in denen sie aufgewachsen ist.

Dabei betont sie einerseits den Mangel ökonomischer Ressourcen, der nicht nur im Auftragen-müssen der Kleidung ihrer älteren Schwester zum Vorschein kommt, sondern für ihr Aufwachsen konstitutiv ist, wie sie mit der nachfolgenden Beschreibung exemplarisch zum Ausdruck bringt:

„Also ich hab immer nur gehört als Kind: Das kostet Geld, das kostet Geld. [...] Und ich habe halt gemerkt, ich habe nie was bekommen. Und es war immer der gleiche Grund: Geld. ‚Wir haben kein Geld, geh arbeiten!‘ Also das haben die schon immer als Kind// da war ich fünf Jahre alt, das weiß ich heute noch// haben die gesagt: ‚Geh arbeiten‘, ((lacht)) als wir einkaufen waren. Ja. Und das war halt, was mich am meisten geprägt hat, immer kein Geld, kein Geld.“ (Z. 762–774)

Andererseits kommen die prekären Verhältnisse, in denen die Biografin aufwächst, auch in dem Sachverhalt zum Vorschein, dass ihre Eltern zwar ein Interesse an einer möglichst hohen Schulbildung ihrer Tochter haben („Du musst lernen, lernen, lernen, damit du halt einen guten Job hast, damit du Geld hast.“ – Z. 213–214), sie aber aufgrund ihrer rudimentären Deutschkenntnisse sowie fehlender (eigener) Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem sowie entsprechendem Wissen über dieses, ihre Tochter nur unzureichend bei der Bewältigung schulischer Aufgaben und Anforderungen unterstützen konnten.

Obwohl sich Helena retrospektiv als eine „recht gute Schülerin“ (Z. 32) der Grundschule beschreibt, so zweifelt sie im Übergang in die Sekundarschule I jedoch „an ihrer Eignung für den gymnasialen Bildungsweg“ (Klomfaß & Meyer 2021, 87). Da ihre Eltern mit dem gymnasialen Weg ihrer Tochter jedoch eine Möglichkeit des ökonomischen Aufstiegs ihrer Tochter verbinden, halten sie trotz

der Unsicherheit ihrer Tochter an dem Besuch des Gymnasiums fest – in ihrer Fallausarbeitung sprechen Klomfaß & Meyer (2021, 87) auch davon, dass Helena „den elterlichen Erwartungen nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen geradezu ausgeliefert“ ist. Der elterliche Druck, der insbesondere vom Vater ausgeht, zeigt sich auch in dem obligatorischen „Bewerbungsgespräch“ (Z. 1017) mit dem Schulleiter des gewünschten Gymnasiums. Diese Situation beschreibt Helena wie folgt:

„Und ich weiß noch, dass mein Vater die ganze Zeit da saß und die ganze Zeit mich so böse angeguckt hat, dass ich ja nichts Falsches sage. Das hat er auch vorher schon gesagt: ‚Sag ja nichts Falsches, weil wenn der dich ablehnt und so weiter, dann hast du niemals einen Job.‘ Und dann habe ich halt richtig aufgepasst, was ich sage. Ich so: Ja, ich finde die Schule schön. Das konnte ich ja damals gar nicht wissen. Ich möchte auf diese Schule und meine Freunde sind auch hier. Und da weiß ich noch, mein Vater hat mich richtig geschlagen auf den Arm, weil ich gesagt habe, meine Freunde sind hier, das darf man ja eigentlich nicht sagen. Ich kann ja dem Schulleiter nicht sagen, ja meine Freunde sind hier, ich will hier auch hingehen. Und da hat er mich richtig geschlagen und dann hat der sich so erschrocken, dieser Schulleiter, dass der// sich da vor ihm, ne?// Und dann hat der so gemeint: ‚Ja, Sie müssen sie ja jetzt nicht gleich so anfassen.‘ Und da hat mein Vater noch so gelacht und das weiß ich noch, weil das so eine krasse Situation war und dann habe ich gesagt: Nein, hat nicht wehgetan, hat nicht wehgetan. Wie so ein dummes Kind eigentlich.“ (Z. 1040–1058)

Da Helena den Wünschen bzw. dem Druck der Eltern mehr oder weniger ausgeliefert war, wechselt sie nach der Grundschule an ein Gymnasium. Allerdings merkt sie relativ rasch, dass sie mit dem dort an den Tag gelegten Lerntempo nicht wirklich mithalten kann. Zusätzlich signalisieren ihr die Lehrkräfte und Mitschüler:innen, dass sie ihr erfolgreiche Leistungen nicht zutrauen, sodass die Biografin hinsichtlich ihres schulischen Engagements zunehmend resigniert.

„Wenn irgendwie der Notenspiegel angeschrieben wurde und es gab eine Sechs, war immer klar, ich hatte die Sechs und es haben alle auch ganz laut gesagt. Das war natürlich für mich immer eine ganz dumme Situation, aber es war eigentlich immer allen klar. Und wenn es dann mal// wenn ich mal nicht die Sechs war, dann hieß es: [...] ‚Nee, die hat die Sechs heute mal ausnahmsweise nicht.‘ Also es wurde immer ganz explizit// eigentlich wurde ich so behandelt, als würde ich da nicht hingehören.“ (Z. 73–84)

Aufgrund ihrer schulischen Leistungen muss Helena zum Ende des ersten Schulhalbjahres das Gymnasium verlassen und wechselt auf eine kooperative Gesamtschule, an der sie einen mittleren Schulabschluss erhält. Im Rahmen der Berufswahl wiederholt sich für Helena jedoch die Erfahrung, dass ihr die Lehrkräfte wie auch ihre Mitschüler:innen nur wenig zutrauen: Beide raten ihr von ihrer entwickelten beruflichen Vorstellung, eine Ausbildung als Sekretärin aufzunehmen mit Nachdruck ab, da sie ihr entsprechende Fähigkeiten absprechen. „Fast

schon lethargisch wirken ihre daraus resultierenden Überlegungen, ihren schulischen Weg fortzusetzen“ (Klomfaß & Meyer 2021, 93), wobei Helenas schulisches Umfeld auch den von ihr angestrebten Fachoberschulbesuch zum Scheitern verurteilen.

„Dann habe ich halt gesagt, ich mache weiterführende Schule und dann haben eigentlich alle gesagt, also es ist wirklich wahr: ‚Schaffst du eh nicht, aber probier‘ es halt mal.‘ Aber eine Ausbildung hätte ich auch nicht geschafft, das hat sogar der Lehrer gesagt. Der hat gesagt: ‚Eine Ausbildung schaffst du aber auch nicht.‘“ (Z. 455- 461)

Folglich entscheidet sich die Biografin fast schon resignativ für den Besuch der Fachoberschule, um keine berufliche Entscheidung fällen zu müssen. An der Fachoberschule bringen die Lehrkräfte Helena jedoch Zutrauen und Anerkennung entgegen, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht:

„Und dann hat eine Lehrerin ein Wort zu mir gesagt, das werde ich mein' Lebtage nicht vergessen, sie hat gemeint, ich wäre sehr souverän. Und ich habe damals da gegessen und habe nicht verstanden, was souverän bedeutet. Habe das zu Hause nachgeschlagen und habe gesehen, dass es heißt, dass man über den Dingen stehend ist und eigentlich ja so ein bisschen klüger ist, als man scheint. Und da war ich so stolz auf mich, es war eigentlich, glaube ich, das Schönste, was in meinem Leben einer zu mir gesagt hat.“ (Z. 509–516)

Da Helena gute Noten erzielt, ermutigen sie die Lehrkräfte ein Studium aufzunehmen. Nach dem Erwerb der Fachhochschulreife nimmt sie ein erziehungswissenschaftliches Bachelorstudium auf, „was mit Einführung der gestuften Studiengänge für Fachoberschulabsolvent:innen in ihrem Bundesland generell ermöglicht wurde“ (Klomfaß & Meyer 2021, 97). Im ersten Semester arbeitet Helena als Vertretungslehrkraft an einer Grundschule. Ihre Kolleg:innen nehmen sie dort als eine selbstbewusste, durchsetzungsfähige und gleichberechtigte Erwachsene wahr und auch Helena selbst erkennt sich in diesen (Fremd-)Einschätzungen wieder. Dies motiviert sie, nach dem Abschluss des Bachelorstudiums, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. „Sie profitierte dabei von der Regelung, dass ein Bachelorzertifikat als Zugangsvoraussetzung der Allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt wurde“ (Klomfaß & Meyer 2021, 99) und nimmt das von ihr anvisierte Studium Gymnasiallehramt auf.

#### **4.2 Helenas Sicht- und Betrachtungsweisen auf ihre zukünftigen Schüler:innen**

In ihren Ausführungen, wie Helena auf ihre zukünftigen Schüler:innen blickt, zieht sie immer wieder eigene biografische Erfahrungen als eine Hintergrundfolie heran. Dabei erkennt sie sich oftmals selbst in ihren Schüler:innen wieder, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

„In der Grundschule, also die eine Grundschule, an der ich bin, das ist schon sozialer Brennpunkt, würde ich sagen, also da sind ganz, ganz viele verarmte Kinder und auch, glaube ich, aus ganz schwierigen Schichten und da war ich halt eben letztens erst, letzte Woche und da habe ich auch so viele Kinder gesehen, die einfach so zerrissene Kleidung haben oder schmutzige Kleidung. Und ich merke in meinem Lehrerzimmer, wenn ich da so halt dabeisitze in der Pause, dass viele sich darüber so beeimern, die Lehrer, oder dass die halt darüber lästern. [...]. Aber da habe ich halt auch// ist mir aufgefallen, dass dann eben Lehrer gesagt haben: ‚Ah ja, hier, der‘// was weiß ich was, weiß ich den Namen nicht mehr, XY// ‚ja der hat so zerrissene Kleidung, das ist ja schon ekelhaft, also dass da die Eltern nichts machen‘ und das und das. Also die haben sich da immer so, weißt du, das Maul zerrissen und ich saß da nur so und dachte mir, mein Gott, versuch doch mal hinter auch die Fassade zu blicken, dass vielleicht die Familie kein Geld hat zu waschen, zu machen und so weiter. Das ist heutzutage so selbstverständlich, dass man alles hat. Aber ich denke schon, dass ich das sehr aus einer anderen Perspektive sehe, weil ich eben diese armen Kinder sehe, wie ich eins war.“ (Z. 831–852)

Die Ausführungen der Biografin verweisen auf die eigene Sozialisation. Sie bringt zum Ausdruck, dass ihre eigenen biografischen Erfahrungen, wie dem Auftragen der viel zu großen und teilweise verschlissenen Kleidung ihrer älteren Schwester und ihre von Lehrkräften erfahrene Etikettierung, sie für bestimmte Sachverhalte sensibilisiert haben. In ihrer Interpretation weist sie nicht nur die Etikettierungsweisen ihrer Kolleg:innen zurück, sondern moniert ebenso, dass es einigen schwerzufallen scheint, Sachverhalte über eigene biografische Erfahrungen hinaus zu betrachten (vgl. Epp 2021, 168ff.). Sie verweist damit auf die biografische Gebundenheit des Wissens (vgl. Dausien & Hanses 2017), die es ihr ermöglicht, etwas zu sehen, was für die von ihr beschriebenen Lehrkräfte verborgen zu bleiben scheint, da ihnen entsprechende biografische Erfahrungen, wie Helena sie gemacht hat und/oder auch private Berührungspunkte aufgrund sozialer Segregation (vgl. Ditton & Krüsken 2007; Maurin 2004; Trojer 2018, 14f.; Wacquant 2018) zu fehlen scheinen. Ähnliches kommt ebenso in den anderen Fällen des Samplings zum Vorschein (vgl. Epp 2021; Klomfaß & Epp 2021b).

## 5 Fazit

Die Ausführungen geben nicht nur einen Einblick in den Bildungs- und Zugangsweg einer nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden in die Hochschule, sondern verdeutlichen ebenso, dass sich biografische Erfahrungen schulischer Schlüsselmomente auf Sicht- und Betrachtungsweisen von angehenden Lehrkräften niederschlagen bzw. mit diesen resonieren (vgl. bspw. Epp 2022; Helsper 2018). Mit der Studie werden somit gegenwärtige Befunde biografischer Professionsforschung weiter untermauert (vgl. bspw. Epp 2019, 2020, 2022; Fabel-Lamla

2004; Kunze 2011). Darüber hinaus konnte ebenso exemplarisch aufgezeigt werden, dass nicht-traditionelle Lehramtsstudierende über Sichtweisen verfügen, die traditionellen Lehramtsstudierenden aufgrund ihrer privilegierten sozialen Herkunft (vgl. Kampa 2020) möglicherweise fremd sind, wie bspw. Orientierungen der Schulfremdheit, die ihnen „in der Regel als eigene Orientierungen“ (Helsper 2018, 124) unbekannt sind.

Das macht nicht-traditionelle Lehramtsstudierende jedoch nicht pauschal zu besseren und auch nicht zu schlechteren Lehrkräften (vgl. Epp 2021, 169f.), aber ihre Erfahrungen – aus der sich ihre Standortgebundenheit sensu Mannheim (1985) speist – befähigen sie dazu „ihre Schüler:innen mit anderen Augen zu sehen als viele andere Lehrerkolleg:innen, die über diese biographischen Erfahrungen nicht verfügen“ (Epp 2021, 169). Das bedeutet jedoch wiederum nicht, dass (angehende) Lehrkräfte mit einem entsprechenden sozialen Hintergrund angemessener mit Schüler:innen aus sozial benachteiligten Milieus umgehen (können), wie es in ähnlicher Weise Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich des Agierens mit Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird (vgl. Bräu u. a. 2013), sondern sie blicken aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen und nicht akademischen Sozialisation, zu der viele ihrer Lehrerkolleg:innen keine Berührungspunkte aufweisen, potenziell unterschiedlich auf die Welt und somit auch auf Schule und Schüler:innen. Kurz: Sie interpretieren Sachverhalte vor dem Hintergrund anderer biografischer Erfahrungen bzw. Hintergrundfolien.

Da in Bezug auf die soziale Herkunft „eine fehlende Heterogenität und Repräsentation der Gesellschaft unter (angehenden) Lehrkräften zu verzeichnen ist“ (Kampa 2020, 804), trägt die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Lehramtsstudierende ebenfalls zu einer weiteren Demokratisierung des Bildungssystems bzw. tertiärer Bildung bei (vgl. Epp 2023). Es wird damit ermöglicht, dass auch die Lehrkräfteschaft hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft heterogener wird. Inwiefern dadurch allerdings auch heterogenere Sicht- und Betrachtungsweisen befördert und auch im Lehrkräftekollegium kommuniziert und diskutiert werden, bleibt abzuwarten, genauso, ob dadurch die durch Schule produzierten Bildungsungleichheiten verringert bzw. umfänglicher bearbeitet werden können. Im Hinblick auf den zunehmenden Lehrkräftemangel, der laut diverseren Hochrechnungen auch in den nächsten Jahren virulent bleiben wird (vgl. Puderbach & Gehrman 2020; Zorn 2020, 296), kann der Zugang für nicht-traditionelle Studierende in ein Lehramtsstudium ebenso als eine weitere Strategie – neben Quer- und Seiteneinstieg – forciert bzw. gesehen werden. Obwohl von der KMK (2013, 2) in Anschlag gebracht wird, dass im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs die fach- und bildungswissenschaftliche Qualität sich an jener von grundständig (aus-)gebildeten Lehrkräften auszurichten hat und nicht unterlaufen werden sollte, so sieht die Realität doch anders aus. Im Gegensatz zu Quer- und Seiteneinsteigenden, die keine reguläre Qualifizierung für den Lehrkräfteberuf erfahren

(haben) und nur rudimentär nach- bzw. weiterqualifiziert werden (wie eingangs illustriert), genießen nicht-traditionelle Lehramtsstudierende dagegen eine grundständige Lehrkräftebildung. Wohingegen ersterer Zugangsweg „als Phänomen der Deprofessionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs beschrieben“ (Puderbach & Gehrman 2020, 357) wird, so verweisen Befunde, die allerdings aufgrund der großen Unterschiede zwischen den untersuchten Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen auch widersprüchlich sind (Puderbach & Gehrman, 357), im Hinblick auf den regulären Qualifizierungsweg, wie ihn nicht-traditionelle Lehramtsstudierende durchlaufen, dass nicht nur professionelles Handeln befördert wird (vgl. Old & Sonnenburg 2017), sondern (angehende) Lehrkräfte sich zudem besser hinsichtlich des Umgangs mit beruflichen Herausforderungen vorbereitet fühlen (vgl. Darling-Hammond u. a. 2002). Kurz: Die zunehmende Gewinnung nicht-traditioneller Lehramtsstudierender kann als ein Puzzleteil gegen den Lehrkräftemangel aufgefasst werden, ohne dabei Professionalisierungsbemühungen und -bestrebungen zu unterlaufen, so wie es im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs alltägliche Praxis ist (vgl. Bressler & Rotter 2018; Griese & Marburger 2015; Zorn 2020, 300).

## Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), 577-606.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: H. Vogt (Hrsg.): *Hochschule und Weiterbildung*. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört? Bielefeld: DGWF, 128-134.
- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017): *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep der bildungsverlag.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Z. & Rotter, C. (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (2009): *Durchlässigkeit gestalten*. Münster: Waxmann.
- Casstevens, W. J., Waites, C. & Outlaw, N. (2011): Non-traditional student retention. Exploring perceptions of support in a social work graduate program. In: *Social Work Education The International Journal* 31 (3), 256-268.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013): „Stille Revolution“? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: *DDS – Die deutsche Schule* 105 (4), 382-401.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002): Variation in teacher education. How well do different pathways prepare teachers to teach? In: *Journal of Teacher Education* 53 (4), 286-302.
- Dausien, B. & Hanses, A. (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18. Jg., 173-189.

- Ditton, H. & Krüskens, J. (2007): Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (1), 23-38.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: *DDS – Die deutsche Schule* 112 (4), 414-427.
- Epp, A. (2019): Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert\*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (1), 191-206.
- Epp, A. (2020): Unterdrückte biografische (Ohnmachts-)Erfahrungen von Lehrkräften als Katalysator sozialer Benachteiligung? In: D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.): *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich, 175-194.
- Epp, A. (2021): Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft – Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler\*innen. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 158-172.
- Epp, A. (2022): Biografarbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer\*innenbildung. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 4 (3), 122-137.
- Epp, A. (2023): Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden. In: *DIALOG* 16, 37-42.
- Fabel-Lamla, M. (2004): *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Freitag, W. & Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer & D. Völk (Hrsg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann, 9-17.
- Gehrmann, A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? In: *Bildung und Erziehung* 72 (2), 215-229.
- Griese, C. & Marburger, H. (2015): Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 31 (1), 31-40.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann, 275-279.
- Heibült, J. & Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf–Hochschule. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 23, 1-19.
- Helsper, W. (2018): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: *Hochschule und Weiterbildung* 1, 13-23.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: U. Elsholz (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: Bertelsmann, 35-56.
- Kampa, N. (2020): *Herkunftsmerkmale*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 804-813.
- Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrerberuf als zweiten Bildungsweg. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 31-49.

- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff -Bendik, K. (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Klomfaß, S. & Epp, A. (2021a): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Ein Vorwort. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 7-10.
- Klomfaß, S. & Epp, A. (2021b): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klomfaß, S. & Epp, A. (2021c): Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 12-31.
- Klomfaß, S. & Meyer, E. (2021): Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 85-103.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn & Berlin: KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. Bonn & Berlin: KMK.
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Lengfeld, H. & Brändle, T. (2012): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studieneingangsphase. In: Universitätskolleg (Hrsg.): Hamburg Reports on Contemporary Societies (HRCS), 6.
- Malin, L., Jansen, A., Seyda, S. & Flkare R. (2019): KOFA-STUDIE 2/2019. Fachkräftengpässe in Unternehmen Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potenziale gibt es noch. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Online unter: [https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse\\_2019\\_2.pdf](https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_2019_2.pdf). (Abrufdatum: 10.02.2023).
- Mannheim, K. (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Maurin, E. (2004): Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social. Paris: Seuil.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative [www.Arbeiter-Kind.de](http://www.Arbeiter-Kind.de). Berlin: Edition Sigma.
- Mucke, K. (1997): „Der Hürdenlauf“ – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In: K. Mucke & B. Schwiedrzyk (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann, 31-55.
- Nickel, S. & Leusing, B. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen im Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Online unter: [https://www.che.de/download/che\\_ap157\\_studieren\\_ohne\\_abitur\\_2012-pdf/](https://www.che.de/download/che_ap157_studieren_ohne_abitur_2012-pdf/). (Abrufdatum: 07.02.2023).
- Nickel, S. & Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Old, J. & Sonnenburg, J. (2017): Steht sächsischen Schulen ein Qualitätsverlust bevor? Ein Überblick internationaler Studien zur Lehrqualität von Seiteneinsteigern. In: Ifo Dresden berichtet 24 (6), 21-34.
- Pudersbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 5-30.

- Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 354-359.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. In: K. Moegling, D. Bösse & J. Reiting, (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen: Prolog, 161-183.
- Schellack, A. (2009): Quereinsteiger in den Lehrerberuf. In: H. Zimmermann (Hrsg.): Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung? Baltmannsweiler: Schneider, 126-131.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2), 64-80.
- Trojer, P. (2018): Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (1), 154-168.
- Wacquant, L. (2018): Die Verdammten der Stadt. Eine vergleichende Soziologie fortgeschrittener Marginalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, 11-33.
- Zorn, S. K. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 296-302.
- Zwerling, S. & London, H. B. (1992): First-Generation Students. Confronting the Cultural Issues. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

## Autorenangaben

André Epp, PD Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografieforschung, Methodologien qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung.

andre.epp@ph-karlsruhe.de