

Porsch, Raphaela; Baumgarten, Melanie; Jahn, Robert W.

Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte.

Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben

Behrens, Dorthe [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. 277-296. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Porsch, Raphaela; Baumgarten, Melanie; Jahn, Robert W.: Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte. Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben - In: Behrens, Dorthe [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. 277-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276869 - DOI: 10.25656/01:27686; 10.35468/6034-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276869>

<https://doi.org/10.25656/01:27686>

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-Licence: <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

*Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten
und Robert W. Jahn*

Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Studie mit 616 Lehrkräften, davon 63 Seiteneinsteiger:innen aus Sachsen-Anhalt, vorgestellt. Forschungsleitend ist die Frage, inwieweit Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben zwischen beiden Gruppen bestehen. Im Sinne des „Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Kunter u. a. 2011) liegt der Fokus auf Überzeugungen und motivationalen Merkmalen (*professionelle Kompetenzen*), dem Fortbildungs- und Kooperationsverhalten (*professionelles Verhalten*) und dem emotionalen Erleben (*Lehrer:innenergebnisse*) der Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation. Im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften zeigen inferenzstatistische Analysen u. a., dass Seiteneinsteiger:innen häufiger zu Disziplinproblemen von Schüler:innen kooperieren, aber nicht grundsätzlich zum Unterricht. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des kompetenztheoretischen Professionsansatzes diskutiert und Forschungsdesiderata für das Feld abgeleitet.

Schlüsselwörter

Lehrkräfte, Sekundarstufe, Professionalisierung, Seiteneinstieg

1 Einleitung

Der Lehrerarbeitsmarkt in Deutschland kann seit einigen Jahren nicht mehr die benötigte Anzahl an Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung stellen. Diese Situation, die bereits seit Jahrzehnten für berufsbildende Schulen (vgl. Klemm 2018) und für wenig nachgefragte Fächer seitens der Studienanfänger:innen wie Mathematik oder die Naturwissenschaften besteht, fordert die Bundesländer zu immer neuen „Notmaßnahmen“ heraus. Im Januar

2023 hat eine Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für Aufsehen gesorgt.

„Das Wichtigste an dieser Stellungnahme ist die klare und drastische Beschreibung des Problems. Der Lehrermangel wird als historische Herausforderung benannt und auch, dass das Problem noch 20 Jahre bestehen wird. Das ist neu, die Kultusministerkonferenz hat bislang bestritten, dass der Lehrermangel ein strukturelles und dauerhaftes Problem ist“ (Rackles 31.03.2023),

so Rackles, ehemaliger Staatssekretär für Bildung in Berlin, in einem Interview im Januar 2023. Die SWK hält in ihrer Stellungnahme an der etablierten Grundstruktur der Lehrer:innenbildung fest, verweist aber auch auf die Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften (AQL) als eine seit einigen Jahren angewendete Maßnahme zur Gewinnung von zusätzlichem Lehrpersonal (vgl. zuletzt KMK 2022), die nach Ansicht der SWK auch in Zukunft eine Rolle spielen werden (vgl. SWK 2023, 28). Die Kommission zweifelt jedoch, „ob alle Programme den Ansprüchen an eine forschungsbasierte Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung genügen, die den systematischen Erwerb von Kompetenzen der Diagnose und Lernförderung ermöglicht“ (SWK 2023, 29). Ergänzend muss jedoch angemerkt werden, dass die Befundlage zu AQL und insbesondere der Seiteneinsteiger:innen, die in Deutschland tätig sind, schmal ist (vgl. Porsch 2021). Die grundsätzliche Frage, die sich bereits seitens der SWK andeutet, ist, inwieweit Unterschiede in den professionellen Kompetenzen und im Handeln der Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihrem Qualifizierungsweg bestehen. Der folgende Beitrag widmet sich dieser Fragestellung und stellt Ergebnisse einer Untersuchung von Sekundarschullehrkräften in Sachsen-Anhalt vor, die unterschiedliche Zugangswege zum Lehrer:innenberuf absolviert haben. Einführend wird das strukturgebende Modell von Kunter u. a. (2011) vorgestellt sowie bisherige Forschungsergebnisse zu alternativ qualifizierten Lehrkräften zusammengefasst. Anschließend folgen die Fragestellungen mit Hypothesen sowie die Vorstellung der Methode. Neben der Diskussion der Ergebnisse sollen abschließend im Fazit Überlegungen für weiterführende Arbeiten im Forschungsfeld angestellt werden.

2 Professionelle Kompetenzen, professionelles Verhalten und Konsequenzen für Lehrkräfte

Professionalität wird im vorliegenden Beitrag im Sinne eines kompetenztheoretischen Ansatzes verstanden. Danach ist eine Lehrkraft professionell, wenn sie

„in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über

möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle“ (Terhart 2011, 207).

Professionelle Kompetenzen werden erworben, indem angebotene Lerngelegenheiten genutzt werden. Diese Unterscheidung von Angebot und Nutzung erfolgt im „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Kunter u. a. 2011a, 59), welches in Abbildung 1 dargestellt ist.

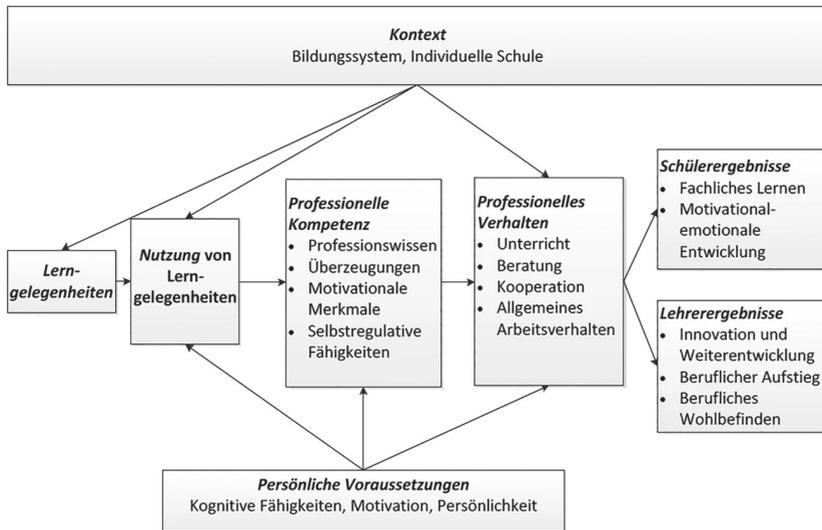


Abb.1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter u. a. 2011, 59)

Zu professionellen Kompetenzen zählen neben Professionswissen auch Überzeugungen, motivationale Merkmale und selbstregulative Fähigkeiten. Lehrer:innenselbstwirksamkeit stellt eine berufsspezifische Form von Selbstwirksamkeit dar, die wiederum als eine Form von Überzeugungen verstanden werden kann und sich auf das Selbst und die eigenen Fähigkeiten bezieht. Kunter & Pohlmann (2015, 268) definieren Lehrer:innenselbstwirksamkeit als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“. Zu den motivationalen Merkmalen kann im Kontext des Lehrer:innenberufs Enthusiasmus gefasst werden. In der Forschung zum Lehrberuf wird Enthusiasmus

als ein motivational-affektives Personenmerkmal verstanden. Es beschreibt „die erfahrungsbasierte Komponente der Freude und der Begeisterung von Lehrpersonen bei der Ausübung ihres Berufs“ (Bleck 2019, 17). Enthusiasmus lässt sich fach- und unterrichtsbezogen differenzieren. Letzteres ist die Begeisterung für die Tätigkeit des Unterrichts, d. h. eine tätigkeitsbezogene Freude im Vergleich zu einer gegenstandsbezogenen. Diese konzeptuelle Unterscheidung wurde bereits mehrfach einer empirischen Prüfung unterzogen und die Trennung der Dimensionen validiert (vgl. z. B. Kunter u. a. 2011b). Für Lehrpersonen lässt sich annehmen, dass sie aufgrund ihrer Berufswahl grundsätzlich über einen hohen Unterrichtsenthusiasmus verfügen, der Fachenthusiasmus jedoch unterschiedlich hoch ausgeprägt ist, da eine Fächerwahl im Studium aufgrund des Fachinteresses und der Bewertung der eigenen Kompetenzen vorgenommen wird.

Die Ausprägung der professionellen Kompetenzen beeinflusst die Art des professionellen Handelns. Im Modell von Kunter u. a. (2011a) werden Unterrichten, Beraten, Kooperieren und das allgemeine Arbeitsverhalten unterschieden. Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004/2022) unterscheiden vier Bereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Innovieren umfasst u. a. die Aufgabe des lebenslangen Lernens und ist erforderlich, da im Lehrer:innenberuf die „Notwendigkeit einer permanenten Anpassung und Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und sich wandelnder schulischer Anforderungen besteht“ (Schmidt-Hertha 2020, 54). Im Kontext verschiedener und biographisch individueller Qualifizierungswege lässt sich ein besonderes Interesse an der Aufgabe ableiten. Neben formalen Lerngelegenheiten als strukturierte Angebote wie Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte findet Lernen durch informelle Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz Schule statt. Informelles Lernen kann in verschiedenen Situationen auftreten, bspw. können herausfordernde Situationen (wie Unterrichtsstörungen) mit den Kolleg:innen besprochen und reflektiert werden. Neben explizit geschaffenen Lerngelegenheiten in der Schule (z. B. kollegiale Unterrichtshospitationen mit Nachbesprechungen) können „ungesteuerte“, nicht explizit als Lerngelegenheit intendierte Kooperationen von Lehrkräften zur Kompetenzentwicklung beitragen. Kooperieren „umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule“ (Kullmann 2016, 335). Die Zusammenarbeit im Kollegium kann demnach einerseits das professionelle Handeln der Lehrkräfte optimieren und in der Folge Lernergebnisse der Schüler:innen positiv beeinflussen, andererseits zur individuellen Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrkräfte beitragen. In Bezug auf Seiteneinsteiger:innen kann angenommen werden, dass sie insbesondere in den ersten Berufsjahren auf vielfältige

Lerngelegenheiten und Unterstützungsmöglichkeiten angewiesen sind und Kooperation wie auch Fortbildungen Ressourcen zur Bewältigung des Berufseinstiegs darstellen (vgl. Keller-Schneider 2010).

Im Sinne eines Ergebnisses professionellen Handelns der Lehrkräfte besteht die primäre Erwartung, dass sich Veränderungen seitens der Schüler:innen in Bezug auf ihre Lernleistungen und ihre Persönlichkeit zeigen, andererseits können sich Konsequenzen – so der Begriff im Modell – auf die Lehrer:innen selbst beziehen. Kunter u. a. (2011a) unterscheiden dazu als „Lehrerergebnisse“ die Bereiche „Innovation und Weiterentwicklung“, „beruflicher Aufstieg“ und „berufliches Wohlbefinden“. Im Beitrag wird der Fokus auf letztgenanntem Bereich liegen. Neben dem Wohlbefinden als eine positive Erlebensqualität (vgl. Klusmann & Waschke 2018) liegt ein häufiger Forschungsschwerpunkt auf dem Beanspruchungserleben von Lehrkräften (vgl. Rothland & Klusmann 2016). Das bezieht sich auf die individuelle Bewertung von Lehrer:innen, mit den situationalen Anforderungen im Beruf umgehen zu können, die eher als herausfordernd beschrieben werden kann. Die Einschätzung vollzieht sich unter Berücksichtigung der individuellen (u. a. Selbstwirksamkeit) und sozialen Ressourcen (z. B. Unterstützung der Kolleg:innen) und kann zum Erleben von Belastung bzw. Stress führen (vgl. Keller-Schneider 2010). Neben Zufriedenheit oder Belastung kann das emotionale Erleben von Lehrkräften im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1985) erfasst werden. Danach besteht ein Erfordernis des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, was einerseits den Lernprozess der Schüler:innen betrifft und andererseits das Erleben der Lehrkräfte im Beruf selbst. Aufgrund von Unterschieden in den beruflichen Vorerfahrungen sowie individuellen Merkmalen kann angenommen werden, dass die Dimensionen von Selbstbestimmung im Lehrkräfteberuf nicht in gleicher Weise durch Lehrpersonen bewertet werden.

3 Alternativ qualifizierte Lehrkräfte

In diesem Beitrag sollen Ergebnisse einer Studie vorgestellt werden, die Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf untersucht hat. Das sind Lehrkräfte, die mit einem akademischen Abschluss – in der Regel wird ein Masterabschluss erwartet – ohne Referendariat direkt im Schuldienst arbeiten und berufsbegleitend pädagogisch qualifiziert werden. Die Abschlüsse, der Umfang und die Schwerpunkte der Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich in den Bundesländern deutlich (vgl. Barany u. a. 2020; Reintjes u. a. 2020). Bislang liegen jedoch nur wenige Arbeiten vor, die sich dieser Gruppe gewidmet haben, so dass zur Darstellung der Befundlage zu deren professionellen Kompetenzen und beruflichem Handeln auch auf Studien zu weiteren Gruppen von AQL zurückgegriffen wird. Für die Schweiz und Deutschland liegen vor allem Arbeiten zu Quereinsteiger:innen

(im Vorbereitungsdienst) vor. Das sind Lehrkräfte, die nach einem Fachstudium (jedoch keinem Lehramtsstudium) den Vorbereitungsdienst absolvieren, sofern ihre Fächer (oder mind. ein Fach) als Schulfächer anerkannt worden sind. International sind die Zugangswege zum Lehrberuf vielfältig, was gleichermaßen für Lehrkräfte mit einem Vorberuf gilt (*career changers, career-switchers, second career teachers* u. a.), für die je nach Land und Region ebenfalls unterschiedliche Qualifikations- und Zertifizierungsvorgaben bestehen (vgl. z. B. Humphrey & Wechsler 2007). Der Fokus auf die Professionalität der AQL bezieht sich damit auf einen international geführten Diskurs. Dieser thematisiert immer wieder folgende Fragen: Erfolgt eine Professionalisierung auf dem gleichen Niveau wie für grundständig ausgebildete Lehrkräfte? Lässt sich das professionelle Handeln von Lehrkräften mit einer grundständigen Lehramtsausbildung mit dem von AQL vergleichen?

Im Hinblick auf die oben genannten professionellen Merkmale Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus lässt sich feststellen, dass bislang erst wenige Befunde zu AQL vorliegen. In der Studie von Lucksnat u. a. (2020), in der Referendar:innen im Quereinstieg und in einem regulären Lehramtsstudium mit dem Fach Mathematik verglichen wurden, zeigen sich keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeit. Für die Mittelwerte zum Fach- und Unterrichtsenthusiasmus ließen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen. In einer Lehrkräftebefragung, die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2019 durchgeführt wurde, wurden u. a. Berufswahlmotive von Lehrkräften erhoben (vgl. Lucksnat u. a. 2022). Für die Teilskala des verwendeten Inventars zur Erfassung der Berufswahlmotivation „Wahrgenommene Lehrbefähigung“, die eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Sinne von Selbstwirksamkeit verlangt, zeigten sich keine Unterschiede von regulär ausgebildeten Lehrkräften und AQL, wobei keine Differenzierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen durchgeführt wurde. In Bezug auf das professionelle Handeln und insbesondere in Bezug auf die Kooperation von Lehrkräften sowie ihre Einstellungen gegenüber Fortbildungen sowie das tatsächliche Fortbildungsverhalten sind bislang keine Studien bekannt, die Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation befragt haben. Das emotionale Erleben wurde ebenfalls in der Arbeit von Lucksnat u. a. (2022) erhoben. Die Wahrnehmung des beruflichen Wohlbefindens sowie der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit ihres Ausbildungsweges. Ob sich Lehrkräfte in ihrem Autonomieerleben, Kompetenzerleben und ihrem Erleben von sozialer Eingebundenheit in Abhängigkeit ihrer Ausbildung unterscheiden, ist empirisch bislang nicht untersucht worden.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Einordnung in den kompetenztheoretischen Ansatz und des skizzierten unzureichenden Forschungsstands sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- 1) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterrichtsenthusiasmus?
- 2) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihrem professionellen Verhalten (Kooperation, Teilnahme an Fortbildungen)?
- 3) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihrem emotionalen Erleben?

H1: Zur Frage 1 wird angenommen, dass sich kein Unterschied in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und im Unterrichtsenthusiasmus zeigt. Die bisherige Befundlage (vgl. z. B. Lucksnat u. a. 2020, 2022) deutet darauf hin, dass Überzeugungen ähnlich hoch ausgeprägt sind und sich die Motivstruktur von traditionell ausgebildeten und alternativ qualifizierten Lehrkräften ähnelt, so dass von einem vergleichbar hohen Unterrichtsenthusiasmus ausgegangen wird.

H2: Da die Ausbildung der Seiteneinsteiger:innen grundsätzlich kürzer ist und hier weniger Lerngelegenheiten angeboten werden, wird grundsätzlich ein höherer Wunsch nach Austausch und Fortbildungen als Möglichkeiten zur Professionalisierung und als Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Aufgaben angenommen. Dahingehend wird vermutet, dass Seiteneinsteiger:innen häufiger kooperieren sowie häufiger an Fortbildungen teilnehmen oder zumindest aufgeschlossener an der Teilnahme von Veranstaltungen sind.

H3: Zur Fragestellung 3 wird kein Unterschied für die Berufszufriedenheit und das Beanspruchungserleben postuliert. Diese Annahme wird u. a. in Anlehnung an die Befunde von Lucksnat u. a. (2022) formuliert. Begründet wird weiterhin, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrer Qualifikation zufrieden sind bzw. bei einer hohen Belastung ein vorzeitiger Berufsausstieg wahrscheinlich ist. Dagegen wird keine Hypothese zu Unterschieden der Gruppen im Hinblick auf ihr Autonomieerleben, dem Erleben sozialer Eingebundenheit und dem Kompetenzerleben formuliert, da bislang keine Forschungsbefunde dazu vorliegen. Vorsichtig darf für die AQL angenommen werden, dass ihr Autonomieerleben im Lehrberuf niedriger oder höher bewertet wird im Vergleich zu ihren Kolleg:innen – abhängig von den Charakteristika der Vorberufe der Seiteneinsteiger:innen.

5 Methode

5.1 Design und Stichprobe

Im Schuljahr 2020/21 wurden insgesamt 148 Sekundar- und Gemeinschaftsschulen im Rahmen des SEASA-Projekts („Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch in Sachsen-Anhalt“) gebeten, an einer quantitativen Online-Befragung teilzunehmen (vgl. Baumgarten u. a. 2024/i.V.). 616 Lehrkräfte (davon 63 (10.2 %) Seiteneinsteiger:innen) von 92 Schulen füllten den Fragebogen aus. Wichtige Merkmale der Stichprobe sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Beide Gruppen (Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildete Lehrkräfte) unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Geschlechts ($\chi^2 = 2.293$, $p = .318$) und dem Umfang ihrer Tätigkeit ($\chi^2 = 2.415$, $p = .491$). Letzteres wurde als Einfachwahlaufgabe mit vier Kategorien in Abstufungen von 25% (Teilzeit bis Vollzeit) erhoben. Erwartungskonform sind grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Durchschnitt älter ($t = 4.269$, $p < .001$, $d = .661$), weisen mehr Berufsjahre als Lehrkraft auf ($t = 6.260$, $p < .001$, $d = .768$) und befinden sich häufiger in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis ($\chi^2 = 116.279$, $p < .001$, $r_s = .411$).

Tab. 1: Merkmale der Stichprobe getrennt nach Gruppen

Merkmals	Seiteneinsteiger:innen (n = 63)	Grundständig ausgebildete Lehrkräfte (n = 553)
Geschlecht	45 weiblich (71.4 %)	436 weiblich (79 %)
Alter	Ø 45.84 Jahre (SD = 11.84)	Ø 52.46 Jahre (SD = 9.78)
Berufsjahre als Lehrkraft	Ø 14.43 Jahre (SD = 15.91)	Ø 27.38 Jahre (SD = 12.06)
Beschäftigungs- verhältnis	47 unbefristet (74.6 %)	544 unbefristet (99.1 %)
Umfang der Tätigkeit	60 Vollzeit (95.2 %)	505 Vollzeit (92.2 %)

Seiteneinsteiger:innen in Sachsen-Anhalt sind im Schuldienst tätig, wenn sie über einen Studienabschluss verfügen, ihnen mindestens ein Studienfach als Unterrichtsfach anerkannt wurde und sie an einem vierwöchigen Qualifizierungskurs teilgenommen haben. Von den 63 Seiteneinsteiger:innen haben 18 (28.6 %) angegeben, ein Referendariat (Vorbereitungsdienst) absolviert zu haben. Von den übrigen 45 Befragten haben 33 (73,3 %) vor der Dienstaufnahme und 6 (13,3 %) nach

berufsbegleitend einen Qualifikationskurs besucht. Die übrigen 6 (13,3 %) Teilnehmer:innen gaben an, bisher kein Qualifizierungsangebot genutzt zu haben.

5.2 Instrumente und Auswertung

Eine Übersicht der berücksichtigten Skalen sowie deskriptiven Werte befindet sich in Tabelle 2. Alle Skalen sind ausführlich im Skalenhandbuch des Projekts dargestellt (Baumgarten u. a. 2022).

Tab. 2: Instrumente mit deskriptiven Werten

Konstrukt (Quelle)	Skala	# Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min/ Max</i>	<i>r_{it} Min/ Max</i>	<i>α</i>
<i>Professionelle Merkmale: Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus</i>							
Lehrer-Selbstwirksamkeit (Lenski u. a. 2016)	5-stufig von <i>trifft gar nicht zu</i> bis <i>trifft voll zu</i>	10	3.55	.45	2.30/ 5.00	.31/ .59	.82
Unterrichtsenthusiasmus (Baumgarten u. a. 2022)	5-stufig von <i>gar nicht bis</i> <i>sehr stark</i>	14	3.94	.46	2.64/ 5.00	.29/ .65	.88
<i>Professionelles Handeln: Besuch von Fortbildungen und Kooperieren</i>							
Anzahl besuchter Fortbildungen in den letzten zwei Jahren (Baumgarten u. a. 2022)	offenes Antwort-format	1	5.08	3.46	0/18	/	/
Subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen (Richter u. a. 2014)	5-stufig von <i>trifft gar nicht zu</i> bis <i>trifft voll zu</i>	5	3.97	.69	1.00/ 5.00	.61/ .82	.89
Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen (Richter u. a. 2014)	4-stufig von <i>gar nicht</i> bis <i>sehr stark</i>	14	2.28	.43	1.00/ 4.00	.24/ .59	.78
Kooperation zu Disziplinproblemen (Gerecht u. a. 2007)	5-stufig von <i>gar nicht bis einmal wöchentlich</i>	4	3.48	.90	1.00/ 5.00	.68/ .86	.91
Unterrichtskooperation (Gerecht u. a. 2007)	5-stufig von <i>trifft gar nicht zu</i> bis <i>trifft voll zu</i>	9	3.07	.62	1.33/ 5.00	.50/ .68	.85

Kooperation bei der Benotung (Gerecht u. a. 2007)	5-stufig von <i>gar nicht</i> bis <i>einmal wöchent-lich</i>	3	2.93	.62	1.33/ 5.00	.52/ .66	.75
Lehrer:innenergebnisse: Emotionales Erleben							
Berufszufriedenheit (Richter u. a. 2014)	5-stufig von <i>trifft gar nicht zu</i> bis <i>trifft voll zu</i>	8	3.65	.81	1.13/ 5.00	.49/ .80	.89
Belastungserleben (Baumert u. a. 2008)	5-stufig von <i>trifft gar nicht zu</i> bis <i>trifft voll zu</i>	4	2.72	.80	1.00/ 5.00	.65/ .74	.85
Autonomieerleben (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)	7-stufig von --- bis +++	7	4.83	.79	1.43/ 7.00	.38/ .51	.71
Soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)		8	5.30	.77	2.38/ 7.00	.43/ .62	.80
Kompetenz-erleben (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)		5	5.23	.74	3.00/ 7.00	.30/ .47	.60

Zur Beantwortung der Fragen und Prüfung der Hypothesen wurden verschiedene Unterschiedstests zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen berechnet. Nach Prüfung entsprechender Voraussetzungen wurden T-Tests für unabhängige Stichproben und multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Mit Ausnahme der Variablen zur Kooperation und Fortbildung weisen die abhängigen Variablen (s. Tabelle 2) mittlere Interkorrelationen auf und wurden entsprechend der Einteilung des Modells von Kunter u. a. (2011) einer gemeinsamen multivariaten Varianzanalyse unterzogen. Hierbei wurde jeweils eine multivariate Varianzanalyse für professionelle Merkmale (Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus, $r = .57, p < .001$) und Lehrer:innenergebnisse (Berufszufriedenheit, Belastungserleben, Autonomieerleben, Soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben, $r = -.67 - .66, p < .001$) durchgeführt. Für die abhängigen Variablen des professionellen Handelns wurden

zwei getrennte multivariate Kovarianzanalysen berechnet: Anzahl und subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen ($r = .32, p < .001$) und Kooperation zu Disziplinproblemen, Unterricht und Benotung ($r = .30 - .47, p < .001$). Für die 14 Hinderungsgründe, Fortbildungen zu besuchen, wurden getrennte T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Um der Alphafehlerkumulierung vieler T-Tests entgegenzuwirken, wurde eine Bonferroni-Korrektur der p-Werte durchgeführt.

6 Ergebnisse

6.1 Professionelle Merkmale: Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum Vergleich der Mittelwerte der Variablen „Selbstwirksamkeit“ und „Unterrichtsenthusiasmus“ dargestellt. Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede für die beiden Konstrukte zwischen den Gruppen. Die Hypothese 1 wird bestätigt, da keine Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf ihre Überzeugungen und motivationalen Orientierungen bestehen. Insgesamt lässt sich für alle Lehrkräfte auf der fünfstufigen Skala eine hohe Ausprägung feststellen.

Tab. 3: Selbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

	<i>Wilks λ</i>		<i>F(2,613)</i>		<i>p</i>	η^2	
Qualifikation	.995		1.589		.205	.005	
	<i>Grund. Lehr</i>		<i>Seiten</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Selbstwirksamkeit	3.55	.45	3.45	.48	3.111	.078	.005
Unterrichtsenthusiasmus	3.95	.45	3.90	.47	.599	.439	.001

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; $N = 553$.
Seiten = Seiteneinsteiger:innen; $N = 63$.

6.2 Professionelles Handeln

6.2.1 Besuch von Fortbildungen

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum Vergleich der Gruppen zur Anzahl der besuchten Fortbildungen in den letzten zwei Jahren vor der Befragung sowie der subjektiven Bedeutsamkeit von Fortbildungen dargestellt. Es zeigt sich, dass sich die Anzahl der besuchten Fortbildungen zwischen den Gruppen nicht unterscheidet. Für Seiteneinsteiger:innen besitzen Fortbildungen jedoch eine höhere Bedeutung als für grundständig ausgebildete Lehrkräfte, so dass die Hypothese 2 teilweise bestätigt werden kann.

Tab. 4: Anzahl Fortbildungen und subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

Qualifikation	<i>Wilks' λ</i>				<i>F(2,609)</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
	.970				9.405	.000	.030
	<i>Grund. Lehr</i>		<i>Seiten</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Anzahl Fortbildungen	5.17	3.44	4.35	3.52	3.190	.075	.005
Subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen	3.95	.67	4.23	.57	9.901	.002	.016

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; $N = 549$.
Seiten = Seiteneinsteiger:innen; $N = 63$.

Um differenziert nachzuvollziehen zu können, warum Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen bzw. was ihre Motive für eine Nicht-Teilnahme sind, sind in Abbildung 2 die Mittelwerte zu den Items der zusätzlich eingesetzten Skala „Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen“ dargestellt. Die mit * gekennzeichneten Aussagen zeigen signifikante Unterschiede im T-Test für unabhängige Stichproben ($p < .003$, nach Bonferroni-Korrektur) zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften an.

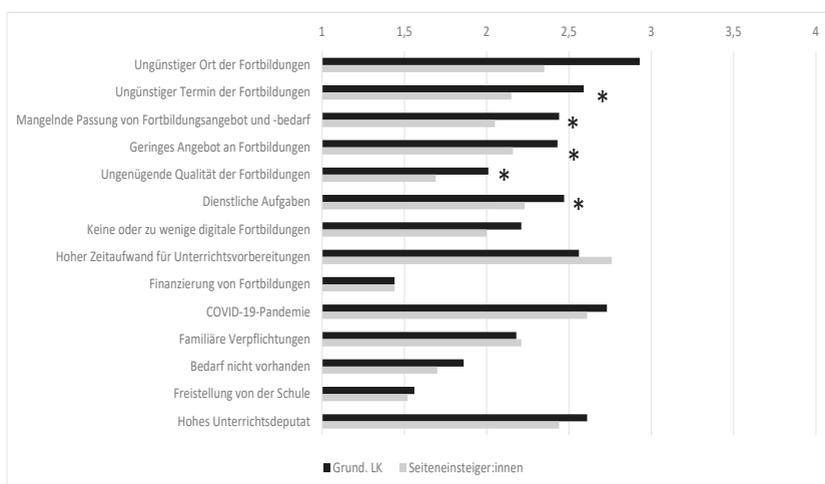


Abb. 2: Mittelwerte der Items zur Skala „Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen“ im Vergleich von Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften

Der Vergleich zeigt, dass Seiteneinsteiger:innen die zur Auswahl stehenden Hinderungsgründe als weniger bedeutsam ansehen als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Eine höhere Zustimmung wird von den Seiteneinsteiger:innen einzig zum Hinderungsgrund „Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen“ geäußert sowie eine potentielle Nicht-Teilnahme aufgrund familiärer Verpflichtungen, jedoch konnten beide Unterschiede nicht zufallskritisch abgesichert werden. Da die AQL im Mittel jünger sind (s. Tabelle 1), lässt sich annehmen, dass sie sich neben ihren beruflichen Aufgaben eher um jüngere Kinder kümmern müssen als die Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte.

Kooperieren

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum selbstberichteten Kooperationsverhalten der Lehrkräfte zeigen, dass Seiteneinsteiger:innen häufiger im Zusammenhang mit Disziplinproblemen ihrer Schüler:innen kooperieren, jedoch keine Unterschiede in der unterrichtsbezogenen Kooperation sowie der Kooperation bei Benotung bestehen. Entsprechend lässt sich die Hypothese teilweise bestätigen.

Tab. 5: Kooperationsverhalten der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

Qualifikation	Wilks λ				$F(3,612)$	p	η^2
	Grund. Lehr		Seiten		F	p	η^2
	M	SD	M	SD			
Kooperation zu Disziplinproblemen	3.45	.85	3.77	1.01	7.499	.006	.012
Unterrichtsbezogene Kooperation	3.07	.58	3.08	.70	.041	.840	.000
Kooperation bei Benotung	2.90	.54	3.04	.70	3.386	.066	.005

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; $N = 553$.
 Seiten = Seiteneinsteiger:innen; $N = 63$.

6.3 Lehrer:innenergebnisse: Emotionales Erleben

Der Vergleich der Mittelwerte in Tabelle 6 zeigt, dass sich die Berufszufriedenheit und das Belastungserleben in Abhängigkeit des Qualifikationsweges der Lehrkräfte nicht statistisch signifikant unterscheiden und entspricht damit der Hypothese 3. Die fünfstufigen Skalen zeigen jedoch für das vorliegende Sample eine eher mittlere Zufriedenheit und ein relativ hohes Belastungserleben an.

Tab. 6: Emotionales Erleben der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

Qualifikation	Wilks λ				$F(5,610)$	p	η^2
	Grund. Lehr		Seiten		F	p	η^2
	M	SD	M	SD			
Berufszufriedenheit	3.65	.81	3.67	.81	.069	.793	.000
Belastungserleben	2.70	.78	2.72	.79	.045	.833	.000
Autonomie	4.85	.76	4.61	.80	5.710	.017	.009
Soziale Eingebundenheit	5.31	.74	5.24	.76	.612	.434	.001
Kompetenz	5.25	.73	5.06	.77	3.715	.054	.006

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; $N = 553$.
 Seiten = Seiteneinsteiger:innen; $N = 63$.

In Bezug auf die drei Skalen zur Erfassung des emotionalen Erlebens von Lehrkräften im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1985) zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen für ihr Autonomieerleben: Die Seiteneinsteiger:innen erleben sich als weniger autonom im Lehrer:innenberuf als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte.

7 Diskussion

Im Beitrag wurden Daten aus dem SEASA-Projekt (vgl. Baumgarten u. a. 2024/i.V.) vorgestellt, in dem Sekundarschullehrkräfte mit unterschiedlichem Zugang zum Lehrkräfteberuf befragt wurden. Das Erkenntnisinteresse liegt in der differenzierten Beschreibung von Seiteneinsteiger:innen im Hinblick auf ausgewählte professionelle Merkmale, dem professionellen Handeln sowie dem emotionalen Erleben. Die Befunde zeigen, dass sich die Seiteneinsteiger:innen in einigen erhobenen Konstrukten statistisch signifikant unterscheiden.

Erwartungskonform zeigen sich keine Unterschiede bei berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Unterrichtsenthusiasmus der Lehrkräfte. Damit werden die Befunde von Lucksnat u. a. (2020, 2022) gestützt, die gleichermaßen für Quereinsteiger:innen im Vorbereitungsdienst sowie Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Beruf dieses Ergebnis aufzeigten. Erklären lässt sich dieses Ergebnis damit, dass die befragten Seiteneinsteiger:innen im Mittel bereits seit 15 Jahren im Lehrer:innenberuf tätig sind und dahingehend davon auszugehen ist, dass sie ihre Fähigkeiten als hoch einschätzen und Freude für die zentrale Tätigkeit des Unterrichtens erleben.

In Bezug auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte zeigt sich anhand der Daten, dass Seiteneinsteiger:innen diese als bedeutsamer erachten als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zum einen kann angenommen werden, dass sie Fortbildungen als relevante Lerngelegenheiten erachten, in deren Rahmen sie ihr professionelles Wissen erweitern. Zum anderen lässt sich feststellen, dass die Gruppe im Mittel jünger ist ($M = 45.84$ vs. $M = 52.46$). Richter u. a. (2011) zeigen in einer Studie zum Fortbildungsverhalten von deutschen Sekundarschullehrkräften, dass sich das Verhalten in Abhängigkeit des Alters verändert und die höchste Nutzung von Professionalisierungsangeboten im Alter von etwa 42 Jahren zu erkennen ist. Da Seiteneinsteiger:innen später den Lehrer:innenberuf ergreifen, kann eine leichte zeitliche Verschiebung stattfinden. Für die Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte, die durchschnittlich 52 Jahre alt sind, lässt sich in Anlehnung an die Befunde von Richter u. a. (2011) annehmen, dass ihr Interesse bzw. ihr Bedarf bereits gesunken ist. In Bezug auf die tatsächlich genutzten Fortbildungsveranstaltungen ließen sich keine Unterschiede nach Gruppen aufzeigen, was aufgrund des Arbeitsumfangs in Zeiten von Lehrer:innenmangel sowie Mangel an weiterem pädagogischen Personal an den Schulen begründet sein kann, aber auch dem

Umstand geschuldet sein kann, dass die Befragung während der Coronapandemie durchgeführt wurde und weniger Angebote zur Verfügung standen.

Die Befragung zeigte ferner, dass das Kooperationsverhalten zwischen den beiden Gruppen sich ausschließlich in Bezug auf eine Kooperation zu Disziplinproblemen unterschied, die durch Seiteneinsteiger:innen häufiger gesucht wird. Da die Auswertung nicht die Merkmale der Einzelschulen berücksichtigte, gibt die eher mittelhohe Ausprägung zwar das individuell eingeschätzte Verhalten der Befragten wieder, kann aber auch Ausdruck einer Kooperationskultur der Schulen sein. So ist bekannt, dass sich Schulen grundsätzlich in ihrer Kooperationsbereitschaft unterscheiden (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010), so dass Lehrkräften unabhängig von ihrem Qualifikationsweg in unterschiedlichem Maße die Möglichkeit zur Zusammenarbeit zur Verfügung steht. Zudem könnten Seiteneinsteiger:innen auch Vorbehalte gegenüber ihrer Person aufgrund ihres alternativen Zugangsweges zum Lehrberuf erleben und sich dahingehend eher zurückhalten in ihren Anfragen an Kolleg:innen (vgl. dazu auch den Beitrag von Baar & Mladenovska in diesem Band). Die Nutzung von Fortbildungen durch Seiteneinsteiger:innen und das Kooperationsverhalten als Möglichkeit zur Bewältigung der beruflichen Anforderung und als Gelegenheit zur Professionalisierung erfordern Anschlussarbeiten, um die Erkenntnislücken zu füllen.

Erwartungskonform unterscheiden sich die zwei Gruppen nicht in ihrer wahrgenommenen Berufszufriedenheit und ihrem Beanspruchungserleben. Entsprechend bestätigen unsere Befunde die Ergebnisse der Studie von Lucksnat u. a. (2022). Angenommen wird, dass diejenigen, die nicht zufrieden sind und sich stark belastet fühlen, den Lehrberuf bereits verlassen haben. In Bezug auf das Erleben von Autonomie und Kompetenz sowie die soziale Eingebundenheit der Lehrkräfte liegt lediglich ein Unterschied für das Autonomieerleben vor, welches von den Seiteneinsteiger:innen geringer bewertet wurde. Möglicherweise fand durch die Lehrkräfte ein Vergleich mit ihren Arbeitsfeldern aus den Vorberufen statt, die mehr Freiheit ermöglichten (z. B. bei einer selbstständigen oder wissenschaftlichen Tätigkeit). Grundsätzlich positiv wird bewertet, dass Lehrkräfte unabhängig von ihren Qualifizierungswegen gleichermaßen zufrieden mit ihrem Beruf sind und über relativ hohe soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben berichten.

Limitierungen der vorliegenden Ergebnisse zeigen sich in folgenden Punkten: Die aufgezeigten Effektstärken der Gruppenunterschiede der multivariaten Varianzanalysen sind gering. Wie bereits ausgeführt, kann dies durch die Beurteilung verschiedener Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen zustande gekommen sein, der durchschnittlichen Berufserfahrung von 15 Jahren in der Gruppe der Seiteneinsteiger:innen oder der Tatsache geschuldet sein, dass rund 30 % der Seiteneinsteiger:innen ein Referendariat absolviert haben. Ersteres hätte durch die Verwendung von Mehrebenenmodellen verhindert werden können. Jedoch stellen Mehrebenenmodelle hohe Ansprüche an die Verteilung und die Qualität

der Daten sowie an den Umfang der Stichprobe, welche die vorliegende Untersuchung nicht erfüllen konnte. Die ungleiche Besetzung der beiden Gruppen kann ebenfalls als problematisch für die Power der Analysen angesehen werden. Allerdings konnten bei den Analysen keine unterschiedlich großen Merkmalsstreuungen innerhalb der einzelnen Gruppen ausfindig gemacht werden, weshalb dieser Einfluss allenfalls marginal sein kann. In zukünftigen Untersuchungen könnten Matching-Verfahren in dem Sinne, dass „passende“ Lehrkräfte aus der Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte hinsichtlich relevanter Merkmale (z. B. Berufserfahrung, Alter etc.) den Seiteneinsteiger:innen als statistische Zwillinge zugeordnet werden, eine Alternative sein. Allerdings müssen die ausgewählten Matching-Variablen theoretisch begründet sein und es muss beachtet werden, dass nie alle relevanten Variablen gleichzeitig berücksichtigt werden können, wodurch Selektionseffekte die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigen können. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Berufszufriedenheit und das Belastungserleben der Lehrkräfte eher allgemein bzw. global operationalisiert. Eine Hinzunahme weiterer Aspekte oder Determinanten von Berufszufriedenheit und Belastungserleben, um die Konstrukte breiter zu erfassen, könnte die ausbleibenden Unterschiede in den bisherigen Befunden differenzierter untersuchen.

8 Fazit

Der Beitrag präsentiert Befunde einer empirisch-quantitativen Studie, die zeigen, dass Seiteneinsteiger:innen sich nicht oder nicht in ungünstiger Weise von grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterscheiden. Neben einer Vielzahl an Forschungsgegenständen, die im Anschluss an die Arbeit vertieft in den Blick genommen werden sollten, bspw. die Professionalisierung durch Kooperation im Kollegium, sind zukünftig methodisch unterschiedliche Zugänge im – zumindest in Deutschland – recht jungen Feld der Forschung zu AQL wünschenswert.

So liegen bereits Arbeiten vor, die Unterschiede von Schüler:innenleistungen (vgl. Kunter u. a. 2011) als Ergebnis des professionellen Handelns von Lehrkräften mit unterschiedlicher Ausbildung zu erklären versuchen (vgl. z. B. Hoffmann & Richter 2016). Sofern Unterschiede zuungunsten der Schüler:innen bestehen, die von AQL unterrichtet wurden, stellt sich die Frage der Gründe. Dahingehend braucht es die Erforschung von Unterricht(-squalität) bzw. Arbeiten, die den Prozess des Lehrens und Lernens fokussieren. Für diesen Gegenstand und weitere Forschungsgegenstände ist es jedoch wünschenswert, dass nicht allein Gruppen unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte verglichen werden, sondern alternativ oder ergänzend Qualitätsstandards im Sinne eines kriterialen Vergleiches herangezogen werden. Dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend, können durchaus unterschiedliche biographische Zugänge professionelles Handeln ermöglichen. In der Konsequenz stellen sich dann Fragen zur Qualität und Wirksamkeit der

grundständigen Lehramtsausbildung und zu aktuell implementierten Programmen der Nachqualifikation. Die Mangellage auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt wird bestehen bleiben und Personen, die zu einem späteren Zeitpunkt im Leben Interesse am Lehrer:innenberuf besitzen, können grundsätzlich als geeignet angesehen werden. Sie benötigen jedoch angemessene Lerngelegenheiten, die im Sinne der Erwachsenenbildung stärker ihre Vorerfahrungen und Lebenssituation berücksichtigen und die gleichermaßen der Bewältigung der komplexen und hohen Anforderungen des Lehrberufs genügen.

Abschließend soll das methodische Vorgehen im Beitrag – der Vergleich von Lehrkräften mit einem unterschiedlichen Zugang zum Lehrer:innenberuf – noch einmal kritisch bewertet werden. Der Vergleich von Gruppen stellt in der quantitativen Forschung ein häufiges Vorgehen dar. Im Kontext von Qualifizierung kann dieses jedoch eher als eine ‚Defizitperspektive‘ bewertet werden, wenn auch die Ergebnisse der Studie keineswegs Defizite einer Gruppe aufzeigen. Dahingehend ist es neben dem hier gewählten kompetenztheoretischen Rahmen wünschenswert, weitere Ansätze heranzuziehen und wie bereits skizziert kriteriale Bezugsnormen statt soziale zu nutzen.

Literatur

- Ahlgrimm, F. (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Erfurt: Universität Erfurt. Online unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (2), 183-207.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter: https://pure.mpg.de/pubman/item/item_2100057_8/component/file_2197666/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_083.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Baumgarten, M., Porsch, R. & Jahn, R. W. (2022): Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA). *Skalenhandbuch Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Baumgarten, M., Porsch, R. & Jahn, R. W. (2024, i.V.): Schulabgang ohne Schulabschluss. Ergebnisse aus dem Projekt „Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabgang in Sachsen-Anhalt“ (SEASA). Münster: Waxmann.
- Bleck, V. (2019): *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007): *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Bergen/Frankfurt/M.: GfP; DIPF. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/Mat-Bild_Bd17_D_A.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).

- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 481-507.
- Humphrey, D. C. & Wechsler, M. E. (2007): Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. In: *Teachers College Record* 109 (3), 483-530.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018): Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (2004/2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022). Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Kullmann, H. (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann, 333-349.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 261-281.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011): Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. In: *Contemporary Educational Psychology* 36, 289-301.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011b): Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. In: *Contemporary Educational Psychology* 36, 289-301.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011a): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 55-68.
- Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P. & Pant, H. A. (2016): IQB-Ländervergleich 2012. *Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IQB_LV_2012/Lenski_et_al_Ska.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36, 263-278.
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. & Richter, D. (2022): How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. In: *Teaching and Teacher Education* 117, 103784.
- Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 207-222.
- Rackles, M. (2023): „Der Lehrermangel ist kein Naturereignis, sondern ein eigenes Versäumnis“. Interview vom 31.01.2023 auf dem Deutschen Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung. Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/mark-rackles-der-lehrermangel-ist-kein-naturereignis-sondern-ein-eigenes-versaumnis/>. (Abrufdatum: 28.03.2023).

- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020): Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. In: *Pädagogik* 72 (7-8), 75-79.
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Würzel, J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014): IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/data/p/p498/Richteretal.2014.pdf>. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011): Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In: *Teaching and Teacher Education* 27, 116-126.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann, S. 352-371.
- Schmidt-Hertha, B. (2020): Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. UTB: Stuttgart, S. 53-58.
- SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 202-224.

Autorinnen- und Autorenangaben

Raphaela Porsch, Prof. Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Lehrerbildung, Fremdsprachenforschung
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

raphaela.porsch@ovgu.de

Melanie Baumgarten, Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulabsentismus, Schul- und Unterrichtsforschung, Schuleingangsdiagnostik, Soziale Intelligenz
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

m.baumgarten@ovgu.de

Robert W. Jahn, Prof. Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsdidaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Wissenschaftsforschung, Berufliche Integrationsförderung
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

robert.jahn@ovgu.de