

Beck, Teresa

## **Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise. Eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen**

*Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 333-350. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



### Quellenangabe/ Reference:

Beck, Teresa: Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise. Eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen - In: Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 333-350 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276892 - DOI: 10.25656/01:27689; 10.35468/6034-19

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276892>

<https://doi.org/10.25656/01:27689>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Teresa Beck*

## **Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise – eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen**

### **Abstract**

Aufgrund des enormen Lehrkräftemangel werden seit 2016 im Bundesland Sachsen Seiteneinsteiger:innen zur Bedarfsdeckung eingestellt. Diese Einstellung von Lehrkräften mit alternativen Berufszugängen ist daher unumgänglich und stellt die Schule und deren Akteur:innen vor neue Herausforderungen. Dieser Beitrag stellt Auszüge aus dem Forschungsprojekte *SeLe an Grundschulen* vor, wobei es um besondere Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen geht.

Mittels der Dokumentarischen Methode wurden entlang von 15 leitfadengestützten und problemzentrierten biographischen Interviews, Erfahrungsdimensionen und innerhalb dieser Orientierungsrahmen rekonstruiert, fallübergreifend verglichen und in einer Typologie zusammengetragen. Eine dieser rekonstruierten thematischen Dimensionen ist die Bearbeitung von krisenhaftem Erleben im Seiteneinstieg. Im folgenden Beitrag soll dargelegt werden, wie durch die Rekonstruktion der Fälle bei den Akteur:innen krisenhaftes Erleben im Kontext ihres Selbstverständnisses als Seiteneinsteiger:in, den damit verbunden berufsbiographischen Lebensverläufen sowie der handlungspraktisch relevanten Fachfremdheit in der Unterrichtspraxis dokumentiert wird.

### **Schlüsselwörter**

Dokumentarische Methode, Krisen, Lehrkräftemangel, Professionalisierung, Seiteneinstieg

## **1 Einführung: Maßnahmen in der Bedarfskrise am Beispiel des Freistaats Sachsen**

Die Sicherstellung von Unterrichtsversorgung löst seit geraumer Zeit eine Debatte in Deutschland aus, bei der unterschiedliche Akteur:innen Studienergebnisse zum Fachkräftemangel an deutschen Schulen diskutieren (vgl. Klemm 2018;

Klemm & Zorn 2018; Bertelsmann Stiftung 2021, 1; Anders 2022; KMK 2022). Über alle Schularten hinweg fehlen in den meisten Bundesländern Lehrkräfte an den Schulen (vgl. KMK 2020, 2021; Bertelsmann Stiftung 2021; Klemm 2022). Nach aktuellen Angaben der KMK (2023, 1) hat der „Lehrkräftemangel in erheblichem Maße demografische Ursachen und ist Teil des allgemeinen Fachkräftemangels. Es wird künftig kaum möglich sein, genügend Lehrkräfte auszubilden.“ Daher treten seit geraumer Zeit unterschiedliche Forderungen nach einer neuen Ausrichtung von Schule sowie nach der notwendigen Veränderung von Einstellungsmöglichkeiten auf.

Beispielhaft widmet sich dieser Beitrag den Maßnahmen und Folgen im Freistaat Sachsen als eines der Bundesländer, welches sich seit einigen Jahren mit dem enormen Lehrkräftebedarf befasst und kontinuierlich an alternativen Ausrichtungen arbeitet (vgl. Melzer u. a. 2014; Beck & Brandt 2018; Beck 2019; Gehrmann 2020; Puderbach & Gehrmann 2020).

Im Jahr 2016 wurden erste konzeptionalisierte Qualifikationsmaßnahmen aufgebaut, um Quer- und Seiteneinsteiger:innen berufsbegleitend zu qualifizieren. In den darauffolgenden Jahren konnten so Quer- und Seiteneinsteiger:innen nachqualifiziert und für den Schuldienst vorbereitet werden (vgl. Melzer u. a. 2014; Puderbach & Gehrmann 2020).

Unter Berücksichtigung der nach wie vor bestehenden Bedarfskrise wurden im Januar 2023 für den Freistaat Sachsen modelhafte Maßnahmen formuliert, die der Bedarfskrise fortwährend entgegenwirken sollen. Dazu zählen die Erschließung von Beschäftigungsreserven qualifizierter Lehrkräfte, die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mängelfächern, die Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und anderer formal nicht (vollständig) qualifizierter Personen, Hybridunterricht in höheren Jahrgangsstufen oder auch vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung (vgl. KMK 2023). Neben diesen dringlichen Direktmaßnahmen werden auch die Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs fokussiert, sodass Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Sachsen besser im Berufseinstieg und den ersten Jahren im Unterricht begleitet werden können (vgl. KMK 2023).

Für den Diskurs der Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise spielt die Berücksichtigung der Lehrkräfte über einen alternativen Berufszugang – dem Quer- und Seiteneinstieg – daher eine zentrale Rolle (vgl. Rothland & Barbara 2016), da in der Diskussion über Professionalisierung die verkürzten und vereinfachten Ausbildungswege in den Lehrer:innenberuf oftmals im Widerspruch zu bestehenden Professionstheorien stehen. Hinzu kommt, dass der Einsatz von Lehrkräften mit alternativem Berufszugang – zunächst für eine kurzfristige Bedarfskrise gedacht – mittlerweile jedoch zu einem Dauerzustand geworden ist und sich Wege in den Lehrer:innenberuf sowie der Beruf selbst verändern (vgl. Rothland & Barbara

2016, 1). Der folgende Beitrag beleuchtet demnach die Bedarfskrise aus Sicht von jenen Lehrkräften, die den Lehrer:innenberuf über einen alternativen Berufszugang wählen.

Von besonderem Interesse ist die Analyse der Zielgruppe und deren Erfahrungen im Berufseinstieg, da dieser als besonders prekär erlebt wird und die Seiten- und Quereinsteiger:innen komplexe Herausforderungen erleben – diese jedoch bisher wenig wissenschaftlich aufbereitet und entsprechende Veränderungen auf empirischeren Ergebnissen aufbauend diskutiert werden können. Das Forschungsprojekt soll im Sinne des Diskurses um die Bedarfskrise demnach einen Beitrag leisten, qualitative Einblicke in den Berufseinstieg und die erlebte Handlungspraxis zu erlangen.

Eingangs soll nun das Forschungsprojekt *SeLe an Grundschulen* vorgestellt sowie die theoretischen Bezüge und das Forschungsinteresse des Projekts näher skizziert werden. Daran anschließend folgt eine Vorstellung der verwendeten Daten sowie der methodischen Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017, 2020; Nohl 2017). Danach werden erste empirische Ergebnisse der Typenbildung vorgestellt und entlang von drei rekonstruierten Typen expliziert. Auszugsweise wird eine Erfahrungsdimension zu Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von insgesamt sechs Dimensionen entlang dieser drei Typen vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen und im Kontext der aktuellen Situation diskutiert.

## 2 Das Forschungsinteresse: Seiteneinsteiger:innen zwischen Berufseinstieg und Handlungsrouinen

Das Forschungsprojekts *SeLe an Grundschulen*, welches im Freistaat Sachsen verortet ist und den Blick auf Seiteneinsteiger:innen<sup>1</sup> legt, fokussiert die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des handlungsleitenden Wissens von Seiteneinsteiger:innen, welche sich am Beginn ihrer Lehrtätigkeit befinden und an einer Qualifizierungsmaßnahe teilnehmen. Ziel ist es, genauer zu verstehen, welche Erfahrungen im Berufseinstieg sowie der Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in an Schulen gemacht werden. Darüber hinaus sollen konkrete Einblicke in das handlungsleitende Wissen von Seiteneinsteiger:innen erlangt

---

1 Anm. d. Autorin: Neben unterschiedlichen Maßnahmen zur Abdeckung des Lehrkräftemangels durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte wird bundesweit und auf unterschiedliche Weise in den Ländern über den Seiten-, Quer- oder Direkteinstieg der Versuch unternommen, den Mangel an Fachkräften an Schulen zu decken. Für das Forschungsprojekt liegt der Schwerpunkt bei Seiteneinsteiger:innen in Sachsen (Vergleichsgruppe Hessen) und deren berufsbiographischen Lebensverläufen im Berufseinstieg und den ersten Berufsjahren als Lehrer:in. Daher wird im Folgenden nur noch von Seiteneinsteiger:innen gesprochen.

werden, um nachvollziehen zu können, wie sich deren Handlungspraxis vollzieht und Professionalisierungsprozesse unterstützt werden können.

Rekonstruiert werden biographische Lebensverläufe von Seiteneinsteiger:innen, welche neben persönlicher Kohärenz einen lebensgeschichtlichen Sinn und damit einhergehend Identität schaffen (vgl. Alheit & Dausien 2000). Dabei geht es einerseits um das inkorporierte Wissen im Sinne des Habitus oder den Orientierungsrahmen im engeren Sinne, welcher Aufschluss über das habitualisierte Wissen der Seiteneinsteiger:innen gibt. Andererseits geht es um „exterior erfahrene Erwartungen und Ansprüche der Norm und der Fremdidentifizierung“ (Bohnsack 2017, 104), die wiederum in Relation zu dem konjunktiven (Erfahrungs-) Wissen auf performativer Ebene stehen. Auf Basis dieser theoretisch analytischen Trennung folgt eine empirische Rekonstruktion dieser Aporie zwischen Habitus und schulischen Normen in der Handlungspraxis von Seiteneinsteiger:innen (vgl. Terhart 1994; Bohnsack 2020; Wittek & Jacob 2020).

Ferner basiert das Forschungsprojekt auf der Annahme, dass biographische Erfahrungen als Ressource betrachtet werden und den Prozess von Professionalisierung begründen (vgl. Dirks 2000; Kunze 2011; Wittek & Jacob 2020). Von Interesse sind performative Reflexionsmomente der Berufseinsteiger:innen, welche Einblicke in die Reflexion von pädagogischen Situationen – im Besonderen zu dem Berufseinstieg – geben (vgl. Bohnsack u. a. 2007; Bohnsack 2017; Wittek u. a. 2022). Hierbei wird der Einstieg in die Lehrstätigkeit als Veränderungsprozess sichtbar gemacht, wobei sich entlang der drei rekonstruierten Typen eine fortwährende Bearbeitung der eigenen Praxis abzeichnet. Dies wiederum soll im späteren Verlauf im Zusammenhang von Professionalisierung der Seiteneinsteiger:innen diskutiert werden.

Ziel ist es, ein Verständnis zu erlangen, das nicht Rückschlüsse über Kompensationsmöglichkeiten schafft, sondern vielmehr ein noch sehr unbekanntes Forschungsfeld erschließt. Auf Basis des Datenmaterials zeigen sich folglich unterschiedliche Themenschwerpunkte. Dabei geht es darum zu verstehen, wie Lehrkräfte ohne grundständige Ausbildung ihren Unterrichtseinstieg und das Erleben als Lehrer:in im Unterricht erleben. Es wird rekonstruktiv untersucht, wie der Berufseinstieg wahrgenommen wird, welche Hürden und Krisen dabei auftreten und wie sich eine habitualisierte Handlungsroutine durch krisenhafte Erlebnisse etablieren kann oder auch ausgebremst wird. Mit Blick auf diese induktiv erschlossene doppelte Tabuisierung »Fachfremdheit« und »Seiteneinstieg« soll das Forschungsprojekt einen Zugang ermöglichen, mit den Akteur:innen in Austausch zu kommen und zu erfahren, wie sie Brüche bzw. Krisen erfahren und welche Bewältigungsstrategien sie einsetzen (vgl. Hinzke 2018; Beck 2022). Für den Diskurs um die Bedarfskrise in Deutschland können dabei aus dem empirischen Datenmaterial Einblicke in das Erleben der Seiteneinsteiger:innen gegeben werden, die aufzeigen können, welche krisenhaften Momente erlebt werden

und wie fachfremd unterrichtende Lehrer:innen bestmöglich begleitet werden sollten. Das Desiderat konkreter Erlebnisse von Seiteneinsteiger:innen und deren berufsbiographische Entwicklung hin zum Lehrer:innenberuf ermöglicht dabei einen forschungsbasierten Blick auf Professionalisierungsprozesse von Seiten- und Quereinsteiger:innen in Deutschland.

Innerhalb des explorativ angelegten Forschungsprozesses wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

Frage 1: Wie sprechen Seiteneinsteiger:innen über ihre schulischen

Herausforderungen bzw. krisenhaften Momente im Schulalltag?

Frage 2: Wie gehen sie mit den erlebten Krisen um?

Das Forschungsprojekt bewegt sich folglich in dem Gegenstandsbezug Seiteneinstieg – Biographie – Fachfremdheit, wobei krisenhafte Momente und besondere Herausforderungen als Querschnittsbezug sichtbar werden, innerhalb dessen ein Habitus im Umgang mit Krisen rekonstruiert werden kann (vgl. Hinzke 2018; Oevermann 2002, 2004).

### **3 Berufsbiographische und strukturtheoretischen Bezüge: Lehrer:innenhabitus und Krise(n)**

Die handelnde Lebenspraxis erscheint im Vollzug von Routinen, wobei im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften die „routineförmige Handlungshervorbringung“ (Kramer and Pallesen 2019, 73) von Interesse ist. Dabei geht es aus einer praxeologischen Perspektive vor allem um die unterschiedlichen „Adaptionsmöglichkeiten“ eines Habituskonzepts (Kramer and Pallesen 2019, 73). Dies ist für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse, da eine besondere Relevanz für den Entwicklungsprozess eines Habitus von Berufseinsteiger:innen besteht (vgl. Hericks 2006). Wissend um den kritischen Diskurs bezüglich eines reflexiven Habitus und einer Habitusreflexion, unternimmt das Forschungsprojekt weniger den Versuch hierbei Stellung zu beziehen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wie Seiteneinsteiger:innen den eigenen Habitus zum Gegenstand der Reflexion werden lassen und somit pädagogische Situationen reflektiert werden und Anstoß für die eigene Praxis und deren Veränderungen sind (Wittek u. a. 2022 42ff.).

Mit Blick auf die Praxeologische Wissenssoziologie wird in Anlehnung an Luhmann (2002) diese *Transformation* als Neurahmung verstanden und nach Bohnsack als *Reflexion* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020; Luhmann 2002). Dabei findet unter Verwendung dieser theoretischen Bezüge eine Verknüpfung der berufsbiographischen Perspektive (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2021) mit Blick auf Krisen (vgl. Hinzke 2018) statt. Es wird folglich davon ausgegangen, dass über den beruflichen Lebensverlauf Professionalisierungsprozesse initiiert werden und Teil der beruflichen Entwicklung eines *Lehrer:innenhabitus* sind (vgl. Helsper

2018). Von besonderem Interesse ist daher die Rekonstruktion eines Habitus in der Berufseingangsphase (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017) sowie in dem Entwicklungsprozess als Lehrkraft mit einem alternativen Berufszugang.

Dies ist ferner bedeutsam, weil sich der *Lehrer:innenhabitus* basierend auf bestehenden Theorien (vgl. Helsper 2011, 2018) über unterschiedliche Etappen vollzieht und der Habitus als Lehrkraft mit einem alternativen Berufszugang eigene individuelle und milieuspezifische Bezüge etabliert (vgl. Helsper 2018, 128). Basierend auf der „Herausbildung des Lehrerhabitus im berufsbiographischen Prozessverlauf“ (Helsper 2018, 128) zeichnen sich „je spezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata [ab], die im Habitus als *modus operandi* fungieren“ (Kramer and Pallesen 2019, 76). Der Habitus ist damit als ein „praktischer Sinn“ zu verstehen, der ein „implizites und routineförmiges Handeln im sozialen Raum ermöglicht“ (Kramer & Pallesen 2019, 128). Basierend auf der Gegenstandskonzeption eines prozessbezogenen Habitus geht es folglich um die Weiterentwicklung eines Lehrer:innenhabitus unter besonderen Bedingungen.

Entlang der Verwendung der Dokumentarische Methode liegt demnach der Fokus der Rekonstruktion auf den expliziten Äußerungen als auch auf den impliziten, atheoretischen und inkorporierten Wissensbeständen, welche gleichsam eine große Bedeutung für die Etablierung von Handlungsrouinen haben (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2017).

Auf Basis der theoretischen Bezüge wird im Folgenden *Lehrer:innenhabitus* und *Krisen/krisenhafte Momente* im Berufseinstieg und der Etablierung einer Handlungsroutine von Seiteneinsteiger:innen entlang der empirischen Daten rekonstruiert. Daran anschließende Bezüge werden in Hinblick auf die Bedarfskrise und Professionalisierungsprozesse abschließend diskutiert.

#### 4 Vorstellung der Daten sowie der methodischen Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode

Das Forschungsprojekt basiert auf 15 problemzentriert biographischen Interviews (vgl. Witzel 1985; Nohl 2017), welche im Zeitraum von 2018 bis 2020 erhoben wurden. Die erste Erhebungswelle im Freistaat Sachsen wurde mit 11 interviewten Personen durchgeführt, die zweite Erhebungswelle – zur größtmöglichen Kontrastierung – in Hessen mit 4 weiteren Personen. Für die zweite Erhebung (Hessen) wurden die Interviews aufgrund der Coronapandemie am Telefon durchgeführt. Die Zusammenstellung des Samplings basiert auf der Rücklaufquote angefragter Kohorten bzw. Ausbildungskurse, welche sich im Seiteneinstieg und bereits am Ende einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme befanden.

Von den interviewten Personen sind 10 Personen weiblich und 5 Personen männlich. Alle interviewten Personen unterrichten seit mindestens zwei Jahren an

Grundschulen in unterschiedlichen Fächern. Die Altersspanne ist ebenfalls heterogen, die befragten Personen sind zwischen 29 bis 53 Jahre alt. In Zusammenschau ist allen eine Einstellung als Grundschullehrkraft an einer Grund- oder Förderschule sowie einer Teilnahme an einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme gemein. Darüber hinaus unterrichten alle Interviewten unterschiedliche Fächer, haben unterschiedliche Berufszugänge und sehr differente Berufserfahrungen in disziplinnahen Berufen.

Die Praxeologische Wissenssoziologie begründet das methodische Vorgehen sowie die methodologische Rahmung der Arbeit (vgl. Bohnsack 2017; Mannheim 1980). Ziel der Forschungsarbeit ist eine sinngenetische Typenbildung, die darauf abzielt, das einer Praxis „zugrunde liegende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen“ (Bohnsack u. a. 2013, 9) zu beleuchten. Es geht demnach um die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des möglichen handlungsleitenden Wissens der Seiteneinsteiger:innen in diesem Spannungsfeld. Das übergeordnete Ziel ist stets

„die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, d. h. den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen zu rekonstruieren, [was soviel bedeutet wie, T.B.], über eine Sequenz von (erzählten) Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren“ (Nohl 2017, 36).

Mit dem Ziel einer komparativen Analyse und der Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, also der Bearbeitungsweise, kann die implizite Regelhaftigkeit rekonstruiert werden.

Innerhalb der sinngenetischen Typenbildung<sup>2</sup> wurden drei Typen rekonstruiert:

- 1 Der angepasst-pragmatische Typus
- 2 Der analysierend-identifizierende Typus
- 3 Der explorierend-unabhängige Typus

Entlang dieser drei Typen kann ein unterschiedlicher Habitus rekonstruiert werden, der von schulischen Normen getragen wird und Aporien sichtbar macht. Die folgenden Auszüge fokussieren einen Umgang mit krisenhaften Erlebnissen in der Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in. Auszugsweise werden folgende Fälle (Eckfälle) herangezogen, die in der Tabelle 1 abgebildet sind und an dieser Stelle Referenzpunkte zur Einordnung darstellen.

---

2 Anm. d. Autorin: Im Sinne der Dokumentarischen Methode gehen der fallübergreifenden komparativen Analyse mit einer Reflektierenden Interpretation zentrale Arbeitsschritte der Methode voraus, die an dieser Stelle nicht explizit veranschaulicht werden. So wurden in zwei Arbeitsschritten eine Textsortentrennung, die an einigen Stellen einbezogen wird, durchgeführt sowie eine Formulierende Interpretation der Transkripte.

Tab. 1: Kurzübersicht der drei Fälle

Fall	Herr Schwarzdorn	Frau Mispel	Frau Mirabell
Alter	30 Jahre alt	38 Jahre alt	53 Jahre alt
Schulart	Grundschule	Grundschule	Förderschule
Fächer	Werken, Mathematik und Sport	Englisch, Deutsch, Sachunterricht, DaZ, Mathematik	Musik, Deutsch, Werken, Mathematik
Studium/ Fachbereich	Sporttherapie	Wirtschaft	Betriebswirtschaft, Bankwesen
Verortung	Der angepasst-pragmatische Typus	Der analysierend-identifizierende Typus	Der explorierend-unabhängige Typus

4.1 Der angepasst-pragmatische Typus

Der Habitus des ersten Typus kann als angepasst und pragmatisch rekonstruiert werden, der von einer *Norm der Selbstläufigkeit* getragen wird. Dabei wird eine konfliktarme Aushandlung der bestehenden schulischen Normen erkennbar. Die Auseinandersetzung der schulischen Programmatik wird dabei weniger als eine krisenhafte Diskrepanz expliziert. Es werden keine Konflikte erwähnt und zahlreiche Situationen beschrieben, in denen Bedürfnisse befriedigt werden und Dinge beiläufig im Sinne der Seiteneinsteiger:innen passieren. Die Akteur:innen gehen weniger in Konfrontation mit Kolleg:innen oder der Schulleitung. Vielmehr werden Arbeitsbedingungen bei Bedarf für sie verändert, wobei diese institutionelle Umsetzung als *normal* verortet wird. Grundsätzlich verharret der erste Typus dabei in einem Habitus, der orientiert ist an pragmatischen Strukturen, die wenig konfliktreich sind und die gegebene Situation annehmen. Die Interviewten beantworten die Fragen häufig auf einer abstrakt-theoretisierenden Ebene. Oftmals werden Erlebnisse beschrieben, argumentativ gestützt und es wird eher abstrahiert, wie Erfahrungen zu sein haben – weniger wie sie tatsächlich performativ erlebt wurden. Dabei wird eine Erwartungshaltung deutlich, bei der Lehrer:innen dann einen guten Unterricht machen, wenn keine Probleme auftreten und alles *nach Plan* läuft.

Der Berufseinstieg wird diesbezüglich als konfliktfrei konstruiert, da die schulische Rahmung die eigene Praxis stützt und sichert. Schulische Normen werden von einem Habitus getragen, der alles in einem Modus der Selbstläufigkeit passieren lässt und sich in unbekannte und neue Strukturen flexibel eingliedert. Der konfliktarme Entwicklungsprozess als Seiteneinsteiger:in zeigt sich z. B. in

dem Fall Herr Schwarzdorn (s. Tabelle 2). Hier wird eine Verbundenheit mit dem Thema *Unterstützung als Einsteiger:in* und die Wichtigkeit dieses Erlebnisses verhandelt.

**Tab. 2:** Interviewauszug Herr Schwarzdorn

459 °mhm°// das ist das schöne; wenn ich irgendwas (.) anbringe und sage; (.) es funktioniert  
 460 so nicht dann wird das halt geändert. und wenn ich das so möchte dann wird das halt so  
 461 geändert; also es wird so umgesetzt. weil ich halt der (.) Mensch für=n Fachbereich das  
 462 und das bin; also für Sport bin jetzt. (.) un: ja. (2) und für die andern Sachen kann ich  
 463 halt jeden fragen also; (.) da gab=s noch nie Probleme. //I: mhm// konnte immer Fragen  
 464 stellen. (1.5) wurde auch immer berücksichtigt wenn=s jetzt (.) um: (.) irgendwelche  
 465 Sachen geht dass man (dir) sagt ähm; naja Lochstunde oder [prustet]; du: machst heute mal  
 466 Sachunterricht in der Klasse weil ist gerade niemand da. (.) gab=s einfach nie. da wurde  
 467 das halt so gelegt dass ich das halt nicht machen musste sondern dass ich entweder mit  
 468 drinsitze; o:der ä::h (.) mit unterstütze aber ni einfach ins kalte Wasser geworfen  
 469 geworfen werde. (.) un:: (.) das fand ich sehr gut. und das ist auch heut noch so. (.)

Deutlich wird in diesem Auszug die *Norm der Anerkennung* einer neuen Lehrkraft und wie man mit einem/einer Berufseinsteiger:in umgehen soll. In diesem Fall wird der Habitus durch die schulisch gerahmte Struktur der Anerkennung deutlich. Beschreibend „gab=s einfach nie“ (Z.466) wird der besondere Umgang an der Schule gerahmt und als eine Grundhaltung markiert, wie ein angemessener Umgang verstanden wird. Die implizite Einforderung eines begleitenden Berufseinstiegs korreliert indes mit einer pragmatischen Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit an einer Schule. Typisch für diesen ersten Typus ist daher ein Modus der den Einstieg als weich beschreibt und der durch eine angemessene intentionelle Rahmung selbstverständlich bzw. selbstläufig passiert. Änderungen oder das Bearbeiten von besonderen Herausforderungen müssen insofern nicht thematisiert werden, da der Berufseinstieg als passend und angemessen konstruiert wird, sodass keine Diskrepanzen zwischen einem Habitus der Angepasstheit und Pragmatik sowie schulischen Normen hervortreten. Deutlich wird die Rolle als Seiteneinsteiger:in und deren Schutz der Person über schulischen Zwängen. Rücksicht und ein langsames Annähern an unbekannte Fachbereiche sind Prämissen einer *Annäherungskultur* als Berufseinsteiger:in.

Differenziert wird zugleich zwischen Einspringen als eine sonst bestehende Norm derer man als Seiteneinsteiger:in gerecht werden muss und seiner Alltagspraxis, „drinsitze; o:der ä::h (.) mit unterstützen“ (Z.468) zu dürfen. Die Beschreibung des Umgangs in der Schule bzw. dem Unterrichten wird von Herrn Schwarzdorn positiv bewertet; es wurde an ihn und seine Bedürfnisse angepasst, eine kritische

Auseinandersetzung ist nicht notwendig. Der Prozess ist selbstläufig sowohl in der Vergangenheit, wenn er von seinem direkten Berufswechsel spricht, als auch in der gegenwärtigen Situation. Im Vergleich zu anderen Fällen werden hier keine Suchbewegungen markiert oder der *Drang nach Neuerung oder aktiver Veränderung* deutlich – vielmehr ist es ein sich in den Prozess begeben, Teil davon werden ohne aktives Hinzutun oder als Notwendigkeit in Folge von krisenhaftem Erleben.

## 4.2 Der analysierend-identifizierende Typus

Der Habitus des zweiten Typus kann als ein analysierend-identifizierender Typus definiert werden, der versucht mit auftretenden Schwierigkeiten in der schulischen Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in in individueller Art und Weise umzugehen. Der Habitus wird getragen von einer Norm der Teilhabe als Akteur:in von Schule. Entlang dieses Orientierungsrahmens soll Unterricht bestmöglich umgesetzt werden, Ideen und Implementationen werden theoretisierend analysiert und bearbeitet, oftmals verharrt der zweite Typus jedoch in dieser Phase der Abstrahierung und kommt über die Identifikation und theoretische Analyse einer gelingenden Handlungspraxis nicht hinaus. In einem Modus der Elaboration wird unterrichtliche Praxis durchdacht.

In diesem Kontext wird die eigene Berufsrolle als Lehrer:in oftmals hinterfragt und Unsicherheiten werden in der Handlungspraxis bearbeitet. Gleichzeitig zeigen sich in der Bearbeitung der Herausforderungen auf propositionaler Ebene krisenhafte Momente, wenn es darum geht, der schulischen Programmatik und den eigenen Vorstellungen als eine professionelle Fachkraft gerecht zu werden. Die erlebten Krisen zeigen sich vor allem in Unsicherheiten in der Auswahl von passenden Unterrichtsmethoden und didaktischen Umsetzungen. Am Beispiel Frau Mispel (s. Tabelle 3) wird dies deutlich, wenn sie über eigene unterrichtliche Erfahrungen spricht.

**Tab. 3** Interviewauszug Frau Mispel

664 gerechnet. und dann habe ich auch meinen Schülern gesagt das ist für die Frau M. jetzt auch  
 665 nicht einfach zu beschreiben wie Sie des hier vorne gemacht hat? u:nd so bin ich dann eben  
 666 und dann wissen meine Schüler ja auch jetzt; da bin ich jetzt noch nich s:o erfahren im  
 667 Mathematikunterricht? und da spiel ich auch mit offenen Karten das wissen meine Schüler?  
 668 und des is okay, ne und dann sch; dann sag ich und habt ihr des jetzt; is des so  
 669 nachvollziehbar? wie ich das gemacht hab? und dann sind die schon ehrlich? oder also des  
 670 Gefühl hab ich schon da gibt's dann einige Kinder die sagen j:a? oder ne Frau M. das muss ma  
 671 nochmal? auch wenn die eigentlich ja also das is bei uns schon (.) im Unterricht so n  
 672 Thema wo auch die Lehrerin; also angreifbar ist. man darf auch Kritik äußern. @(.)@ ja.

Der zweite Typus kann demnach Schwierigkeiten identifizieren, ohne direkt und ad hoc im Unterrichtsgeschehen Lösungsvorschläge aufzuzeigen. Im Fall Frau Mispel werden die „*offenen Karten*“ (Z. 667) zu einer Praxis, bei der die Schüler:innen zur Instanz der fachlichen Rückmeldung werden, ob die Unterrichtseinheit sinnvoll oder weniger sinnvoll ist. Durch einen Habitus, welcher getragen wird von einer Norm der Kontemplation, werden kontinuierlich Verbesserungen durchdacht. Der Problemlöseprozess bzw. die gezielte Suche nach Strategien – wie hier einer fachdidaktisch angemessenen Umsetzung – bleiben dadurch jedoch in einer Art Anfangsphase verhaftet.

Die Krise wird auf analytischer Ebene identifiziert, wobei die Akteur:innen im *Lösungen theoretisieren* verharren. Die erlebte Alltagspraxis wird somit als etwas konstruiert, das nicht durch klare Handlungssicherheit oder -konstanz bestimmt ist. Die Akteur:innen bewegen sich vielmehr zwischen normativen Vorstellungen, wie ein/e Lehrer:in zu sein oder guten Unterricht machen soll. Einerseits sind die gesellschaftlichen bzw. schulischen Normen des Lehrer:innenberufs wirksam auf die Rolle als Seiteneinsteiger:in und dokumentieren sich am Material. Andererseits konstruieren bzw. reproduzieren die interviewten Berufseinsteiger:innen zusätzlich eigene Normen an das Konstrukt *Lehrer:in* und verhandeln diese in der eigenen Handlungspraxis als das Bild der *guten Lehrerin/des guten Lehrers*.

Dieses Konstrukt zeigt sich auch beim Betreten des Berufsfeldes als etwas (*noch*) *Fremdes* und der eigenen Rolle bezüglich der Erfahrung von *Fremdheit*. Die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens verdeutlicht dies, wenn die Akteur:innen bei der Ausführung ihrer Handlungen an Grenzen und Probleme stoßen, weil sie nicht genau wissen, was erwartet wird und wie sie die richtigen normativen Erwartungen erfüllen können. Es werden Unklarheiten benannt, im Spannungsfeld jedoch nicht weiterverhandelt bzw. bis zum Ende aufgelöst. Zudem rekonstruiert sich der zweite Typus vor allem als *Neuling*, der/die noch Schwierigkeiten erlebt und bemüht ist, Ansätze für den Unterricht zu etablieren. Die didaktischen Überlegungen sind nicht abgeschlossen, oft werden pädagogische bis allgemeine Ansätze angeboten.

In dem oberen Auszug wird dies deutlich, wenn Frau Mispel ihren individuellen Umgang mit fachlichen Schwierigkeiten und einer Lösungsstrategie der *Transparenz von Fremdheit* erläutert. Dabei zeigt, dass durch den Status als *Neuling*, die Seiteneinsteiger:innen die Chance ergreifen, bestimmte Strukturen entlang der schulischen Programmatik mitzugestalten bzw. neu auszuhandeln, um sich deutlich von alten Strukturen abzusetzen. Vor allem in der Abgrenzung zu anderen, meist älteren Kolleg:innen zeigt sich ein Habitus *auf der Suche nach Strategien*, während der Umgang mit *Fremdheit* und *Neu-sein im Berufsfeld* als Folie zur Bearbeitung dieser dient.

Der dritte Typus grenzt sich hierbei in unterschiedlicher Weise von den ersten beiden ab. Im Folgenden wird dieser ebenfalls angerissen und Auszüge vorgestellt.

### 4.3 Der explorierend-unabhängige Typus

Entlang des dritten Typus dokumentiert sich eine weitere Art und Weise im Umgang mit krisenhaften Momenten. Dabei zeigt sich eine ähnliche Struktur zum zweiten Typus; Krisen und Herausforderungen werden erkannt. Der Typus weiß um Schwächen in der Handlungspraxis und kann durch diverse Handlungsstrategien seinen/ihren notwendigen Bedarf erkennen und benennen. Deutlich wird diese Bedarfslage dann, wenn Seiteneinsteiger:innen von ihren krisenhaften Berufseinstiegen berichten. Der folgende Auszug (s. Tabelle 4) verdeutlicht dies am Fall Frau Mirabell:

**Tab. 4:** Interviewauszug Frau Mirabell

149 Frau Mirabell: hab mich sehr drauf gefreut wobei ich dann die Freude in den erstn Wochen,  
 150 °h dann doch in bissl ne andre war weil ich einfach unterschätzt hab für mich selber, wie viel  
 151 Aufberei Auf Vorbereitungsaufwand wirklich dahinter steckt und wenn ma auch gar nich weiß  
 152 in welche Richtung ma denken soll also auch keine Ahnung hat wen und was ma denn fragen  
 153 will. //I: h:m, // (.) das war so biddl allein und reingeschmissn und los?

Trotz dessen dass Krisen für den dritten Typus als stark und die Handlungspraxis lenkend erlebt werden, unternimmt der dritte Typus – über eine Exploration hinaus – konkrete Versuche, Handlungsoptionen zur Lösung auszuloten. Der Orientierungsrahmen auf der *Suche nach Strategien* wird ergänzt um eine Orientierung nach *Veränderungen erarbeiten wollen*. Deutlich wird ein Habitus getragen von einem *Willen nach Veränderungen*, der diese folglich in Handlungsmöglichkeiten überträgt. Lösungen werden somit aktiv herbeigeführt, sodass Habitus und schulische Normen zu weniger großen Spannungen führen. Deutlich wird, dass dieser dritte Typus bereit ist, sich unvermeidlichen Konfrontationen zu stellen und bestehende Aporien aushält. Die berufliche Rolle und Identität als Lehrkraft ist indes stabil, sodass Herausforderungen mit probaten Mitteln bewältigt werden. Bei diesem Typus werden Unterstützungen gerne angenommen und sind Teil der Problemlösungsstrategie, wenn Unsicherheiten bei Methoden und didaktischen Umsetzungen auftreten. Veränderungen werden erkannt und in die richtige oder besser passende Richtung gelenkt.

Wenn jedoch keine Unterstützungen angeboten werden, kann dies zu Krisen führen. Dann – und dies macht den dritten Typus unabhängig bzw. handlungsautonom – kann er sich aus seinem krisenhaften Konstrukt lösen und sich eigenständig Hilfe erarbeiten. Die Handlungspraxis wird von einem Habitus beeinflusst, der aktiv in den Prozess der Bearbeitung tritt und volitional Veränderungen herbeiführt. In diesem Zusammenhang sucht der dritte Typus nach Strukturen für Autonomie, die das Handeln sinnvoll strukturieren und Raum für eine sinnvolle

Praxis begründen. Die Selbstpositionierung als oft Alleingelassene:r stärkt die Rolle dieses autonomen und selbstständigen Erledigens von Notwendigkeiten. Dabei dokumentiert sich ein Aktiv-werden, wobei der Status quo abgelehnt und Veränderungen herbeigeführt werden. Diese Haltung wird weniger durch pädagogische Reflexionsmöglichkeiten im Sinne eines professionellen Settings ermöglicht, sondern vor allem durch krisenhafte Momente der Isolation in der Praxis provoziert.

## 5 Empirische Rückschlüsse und Diskussionsansätze

Um der Frage nachzugehen, wie der Berufseinstieg sowie die ersten beruflichen Erfahrungen als Lehrkraft erlebt werden, konnten entlang der Typen deutlich differenzierte Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Mit Blick auf die Forschungsfragen zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit Krisen und einer sich entwickelnden Handlungsroutine im Berufseinstieg. Vergleichbar mit Studien zum Berufseinstieg grundständig studierter Lehrer:innen dokumentiert sich auch hier eine berufsbiographische Gewichtung und ein besonderes Erleben des Berufseinstiegs (vgl. Hericks 2009). So fasst Hericks (2009) die Ambivalenz und Herausforderung im Berufseinstieg wie folgt: „Der Erfahrung einer anfänglichen, massiv erlebten und mit starken Selbstzweifeln verbundenen Überforderungssituation, der man sich plötzlich und schutzlos ausgeliefert sieht, steht die beglückende und für die weitere Entwicklung grundlegende Positiverfahrung gegenüber.“ (Hericks 2009, 100) In Bezug auf die Bearbeitung der doppelten Tabuisierung von *Fachfremdheit* und *Seiteneinstieg* zeigen sich bei den drei konstatierenden Typen ebenfalls Ambivalenzen im handlungspraktischen Erfahrungswissen zur Bewältigung von Herausforderungen und den damit einhergehenden *Positiverfahrungen*.

So kann mit Blick auf die Bearbeitung von Herausforderungen der explorierend-unabhängige Typ von den anderen beiden dahingehend abgegrenzt werden, dass Lösungen nicht nur auf abstrakt-analysierender Ebene bearbeitet, sondern ebenso in die Praxis überführt und darin explorativ bearbeitet werden. So deutet sich hier eine Handlungspraxis an (vgl. Typus 2 und 3), bei der der Berufseinstieg nicht nur zum Hineinfinden in den Schulbetrieb verstanden wird, sondern Schulentwicklung aktiv mitgestaltet werden möchte (vgl. Typus 2 und 3).

Für Typus 1 treten in der Handlungspraxis kontrastierend keine explizierten Krisen auf. Daher wird kein Prozess zur Verbesserung der aktuellen Situation angestrebt. Vielmehr wird der angepasst-pragmatische Habitus von bestehenden schulischen Rahmungen getragen und löst folglich keine Irritationen aus. Die auf ihn abgestimmte organisationale Rahmung wird zur Gelingensmaxime für den Berufseinstieg im Seiteneinstieg.

Der analysierend-identifizierende Typus 2 hingegen erkennt krisenhafte Momente, verbleibt jedoch in der Phase der Identifikation verhaftet und benötigt

unterstützende und begleitende Strukturen bei der Etablierung von Handlungs-routinen.

Das was Typus 3 beherrscht, sich der Situation bewusst zu sein und Neuerungen herbeizuführen, zeigt sich im Modus der Bearbeitung bei dem zweiten Typus weniger.

Für Typus 3 zeichnet sich zudem ein Habitus ab, der von einer Ablehnung der schulischen Normen getragen wird. Dabei verdeutlicht dieser eine Spannung zwischen Habitus und bestehenden schulischen Normen. Ferner dokumentiert sich ein Habitus, der sich im Vergleich weniger bis gar nicht an bestehenden normativen Vorgaben der Institution Schule sowie an der Rahmung Seiteneinstieg orientiert. An zahlreichen Fällen wird eine Orientierung von eigensinnigem Abarbeiten von formalen Vorgaben deutlich. So findet eine kontinuierliche Neurahmung statt, in der bestehende Strukturen überdacht und praktikabel verändert werden müssen (vgl. Schön 1983).

Abschließend lässt sich über die drei rekonstruierten Typen hinweg festhalten, dass sich bei den Seiteneinsteiger:innen Diskrepanzen zwischen normativen schulischen Strukturen und der Programmatik als Neuling dokumentieren. Die Berufseingangsphase als entscheidende Phase der *beruflichen Sozialisation* (vgl. Terhart 2000, 128) verdeutlicht auch bei der Zielgruppe der Seiteneinsteiger:innen eine Etablierung von Routinen. Ferner zeigt sie Grundzüge einer beruflichen Identität auf (vgl. Terhart 2000, 128) sowie die Entwicklung eines eigenen Selbstverständnisses als Lehrer:in (vgl. Marotzki 2002; Schulze 1996; Terhart 1994; von Felden 2008). Der Berufseinstieg wird zur Konstruktionsarbeit einer Lehrer:innenidentität.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, das auf Grundlage der empirischen Einblicke innerhalb dieses Beitrags krisenhafte Momente von Seiteneinsteiger:innen sehr unterschiedlich erfahren und bearbeitet werden. So werden Krisen teilweise identifiziert und ausgehandelt, teilweise bestimmen schulische Normen die Handlungspraxis, sodass Umstände praktikabel angepasst werden und folglich keine Konflikte markiert werden. Für die Zukunft geben diese Bearbeitungsmodi Aufschluss darüber, welche Strukturen für Seiteneinsteiger:innen notwendig sind, um eine gelingende Handlungspraxis zwischen Habitus und schulischen Normen zu ermöglichen und dabei auch eine Identität in und durch die Praxis zu konstruieren. Für den Diskurs der Bedarfskrise geben die Erlebnisse der Seiteneinsteiger:innen dahingehend einen Gewinn, insofern durch die Erfahrungen und Handlungspraktiken von Akteur:innen über Praxis *durch* diese gesprochen werden kann und folglich eine praxeologische Perspektive in den Diskurs integriert werden kann. Ferner zeigen die berufsbiographischen Lebensverläufe eine Besonderheit in Hinblick auf Lehrer:innen mit einem alternativen Berufseinstieg auf. So verdeutlicht die Etablierung von Routinen über berufsbiographische Ressourcen und der Umgang mit krisenhaften Momenten eine weitere Perspektive in Hin-

blick auf Professionalisierungsprozesse, die im Besonderen durch die vielfältigen beruflichen Vorerfahrungen von Seiteneinsteiger:innen gewinnbringend für den Unterricht sein können. Dies hängt jedoch davon ab, wie Seiteneinsteiger:innen in den Diskurs einbezogen und Strukturen etabliert werden, die den Berufseinstieg und die Etablierung von Handlungsrouinen gewinnbringend stärken und sichern.

## 6 Ausblick

Ergänzend sollte bezüglich der Bedarfskrise diskutiert werden, inwiefern langfristig Seiteneinsteiger:innen begleitet werden können und müssen. Mit Blick auf die Erfahrungsdimension der drei Typen zeigen sich unterschiedlichen Handlungspraktiken bei der Herangehensweise an Herausforderungen. Deutlich wird, dass neben der Ausklammerung von bestehenden Krisen (Typ 1), die anderen beiden Typen (Typ 2 und 3) einen deutlichen Bedarf an Unterstützung aufzeigen. Neben großen Herausforderungen im Berufseinstieg (vgl. Terhart 2000; Hericks 2009; Schneider 2021) und den ersten Unterrichtseinheiten, zeigt sich ein großer Bedarf an einer Begleitung in der Praxis. Diesem kann z. B. durch langfristiges Mentoring, Co-Teaching und Fallberatung für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte begegnet werden (vgl. Ingersoll & Smith 2004; Moser Opitz u. a. 2021). Zudem zeigen die empirischen Daten, dass die Möglichkeit der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Weiterbildung, wie es in Sachsen bereits seit einigen Jahren praktiziert wird, dringend zur Etablierung einer gelingenden Handlungspraxis bereitgestellt werden muss.

Abschließend zeigt sich in Hinblick auf den Diskurs um die Bedarfskrise und Lehrkräftebildung sowie der daran anknüpfenden Sondermaßnahme Quer- und Seiteneinstieg, dass die mittelfristige Bedarfsdeckung nicht nur langfristig eingesetzt werden muss, sondern ebenso langfristige Strukturen benötigt werden. Damit würde der Quer- und Seiteneinstieg seine Sonderrolle verlieren und zu einem weiteren Ausbildungsweg in den Lehrer:innenberuf avancieren.

## Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: J. Behrens, P. Alhei, & M. Andrews (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Berlin: De Gruyter, 257-284.
- Anders, F. (2022): Prognose und Maßnahmen Lehrermangel verschärft sich weiter. In: Das Deutsche Schulportal. Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>. (Abrufdatum: 15.01.2023).
- Beck, T. (2019): Ich und Mathematik. Eine Annäherung an fachfremd und Fach-übergreifend unterrichtende Lehrkräfte im Primarbereich. In: Vorträge zur Mathematikdidaktik auf der 53. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. 53. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Regensburg: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 1387.

- Beck, T. (2022): "Teaching was not in my head" – Narratives from lateral entrants of their experienced biographical transition into the teaching profession in Germany. In: R. Porsch & L. Hobbs (Hrsg.): *Out-of-field Teaching Across Teaching Disciplines and Contexts*. Wiesbaden: Springer, 221–240.
- Beck, T. & Brandt, B. (2018): Ein erster Zugang zum Konzept Seiteneinstieg in der Primarstufe in Sachsen. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018 Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik auf der gemeinsamen Jahrestagung GDM und DMV 2018* (52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik). 52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Paderborn: WTM Verlag, 229–231.
- Bertelsmann Stiftung (2021): Studie - Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet?tx\\_rsmbstpress\\_pi1%5Bdate\\_from%5D=01.01.2014&tx\\_rsmbstpress\\_pi1%5Bpage%5D=13&cHash=a341034abbcbcf4449e5be17cb80a025](https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet?tx_rsmbstpress_pi1%5Bdate_from%5D=01.01.2014&tx_rsmbstpress_pi1%5Bpage%5D=13&cHash=a341034abbcbcf4449e5be17cb80a025). (Abrufdatum: 23.02.2023).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Gehrmann, A. (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema "Seiteneinstieg in den Lehrerberuf" verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfs. In: *Erziehungswissenschaft* 60 (31), 59–66.
- Helsper, W. (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149–170.
- 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 Fachmedien Wiesbaden, 105–140.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2009): *Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern*. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (3), 100–103.
- Hinze, J.-H. (2018): *Lehrerkrise im Berufsalltag*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ingersoll, R. & Smith, T.M. (2004): *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?* In: *NAASP Bulletin* 88 (638), 28–40.
- Keller-Schneider, M. (2021): *Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen*. In: T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.): 'Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?'. *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 73–90.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017): *Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2), 301–317.
- Klemm, K. (2018): *Dringend gesucht: Berufsschullehrer: Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Essen: Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), 1–30. Online unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02\\_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm\\_-\\_final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2023).
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht: Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (2020): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1–77. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_226\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2023).
- KMK (2021): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 230 – November 2021 Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Vorausberechnung der Zahl der Schüler/-innen und Absolvierenden 2020 bis 2035. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1–223.
- KMK (2022): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1–57. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_226\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2023).
- KMK (2023): Einsatz optimieren, Bedarf senken: SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Berlin. Online unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/einsatz-optimieren-bedarf-senken-swk-empfoehlt-zeitlich-befristete-notmassnahmen-zum-umgang-mit-dem.html>. (Abrufdatum: 10.02.2023).
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens (Nachdruck). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014): Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Dresden: Technische Universität Dresden, 1–291. Online unter: [https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise\\_QUER.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de). (Abrufdatum: 07.02.2023).
- Marotzki, W. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biografieforschung. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 49–64).
- Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garotte A. (2021): Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen, In: Unterrichtswissenschaft 49 (3), 443–466.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Biographie und Profession (1. Aufl., S. 19–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär (S. 155–182). Berlin: De Gruyter.
- 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.
- Rothland, M. & Barbara, P. (2016): Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen: Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Schneider, K. (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schulze, T. (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge—Fortschritte—Ausblicke. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 10-31
- Terhart, E. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: P. Lang.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim Basel: Beltz.
- von Felden, H. (2008): *Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 39-57.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 196-203.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.

## Autorinnenangaben

Teresa Beck, M.A.

Zentrum für Lehrerbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Fachfremdes Unterrichten, Berufsbiographie, Seiteneinstieg, Dokumentarische Methode  
Carolastraße 4-6, 09111 Chemnitz

teresa.beck@zlb.tu-chemnitz.de