

Grützner, Nadin

"Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses Überleben in der Schule." Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte 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. 351-366. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Grützner, Nadin: "Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses Überleben in der Schule." Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte 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. 351-366 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276901 - DOI: 10.25656/01:27690; 10.35468/6034-20

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276901>

<https://doi.org/10.25656/01:27690>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Nadin Grützner

„Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses *Überleben* in der Schule.“ – Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in Sachsen

Abstract

Seit 2015 werden in Sachsen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, seiteneinsteigende Lehrkräfte berufsbegleitend qualifiziert, dabei werden die Phasen der Ausbildung und des Berufseinstiegs gleichzeitig durchlaufen (vgl. Puderbach 2019). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Professionalisierungswegen in der Berufseinstiegsphase seiteneinsteigender Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der Bewältigung biografischer Herausforderungen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt exemplarisch an einem Fall, welcher den Typ der konsekutiven Professionalisierungsbiografie repräsentiert. Anhand ausgewählter Ausschnitte eines narrativen Interviews werden verschiedene Aspekte des professionellen Handelns im Berufseinstieg diskutiert und anhand des Professionalisierungsweges aufgezeigt. Der Beitrag fokussiert vor allem auf die (berufs-)biografischen Vorerfahrungen, die nützlich sein könnten, um den Berufseinstieg, der als „sensible Phase der Professionalisierung von Lehrpersonen“ gilt, zu bewältigen (Keller-Schneider u. a. 2016, 56). Weiterhin werden die Ressourcen seiteneinsteigender Lehrkräfte betrachtet. Zum Schluss wird ein Ausblick gegeben, inwieweit konsekutive Professionalisierungsbiografien eine Transformation zur Lehrperson ermöglichen.

Schlüsselwörter

Seiteneinstieg, Berufseinstieg, Professionalisierung, Grundschule

1 Forschungsinteresse und -gegenstand

Der Lehrkräftemangel führte vor allem in den letzten Jahren zu einer Vielzahl von Seiteneinstiegs- und Quereinstiegsprogrammen in Deutschland (vgl. Keller-Schneider u. a. 2016, 50). Im Freistaat Sachsen werden seit 2015 Lehrkräfte im Rahmen einer berufsbegleiteten Qualifizierung für Lehrkräfte (BQL-Programm)

ausgebildet. Diese Weiterbildung dauert in der Regel zwei Jahre (vier Semester) und wird parallel zur schulischen Tätigkeit absolviert (vgl. Bárány u. a. 2020, 188). Die Zulassungsvoraussetzungen werden in der Lehrer:innenqualifizierungsverordnung des Freistaates Sachsen formal geregelt, als Grundqualifikation wird ein nichtlehramtsbezogener Hochschulabschluss benannt (vgl. SächsGVBl. 2020, 125). Somit ergeben sich mannigfaltige Möglichkeiten, aus welchen Fachrichtungen heraus sich Menschen für den Schuldienst an Grundschulen entscheiden. Aufgrund dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, wer sich für den Seiteneinstieg entscheidet und mit welchen biografischen Vorerfahrungen seiteneinsteigende Lehrkräfte in den Schuldienst einsteigen. Von Interesse ist weiterhin, wie seiteneinsteigende Lehrkräfte mit den Herausforderungen des Berufswechsels umgehen. Daraus resultieren die Forschungsfragen:

Wie verlaufen spezifische Professionalisierungsprozesse seiteneinsteigender Lehrkräfte in der Grundschule? Mit welchen biografisch wahrgenommenen Herausforderungen sind diese verbunden?

Das Forschungsprojekt stellt den Professionalisierungsprozess seiteneinsteigender Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der biografischen Entwicklung in den Mittelpunkt. Für die Bearbeitung des Lehrkräftemangels ist das Forschungsprojekt von Interesse, da es Professionalisierungsverläufe nicht grundständig ausgebildeter Lehrpersonen mit ihren (berufs-)biografischen Implikationen betrachtet.

2 Theoretische Einordnung

2.1 Drei Richtungen der Professionsforschung

„[E]ine pädagogische und didaktische Professionalität [stellt] die Voraussetzung für eine kompetente Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (Tillmann 2019, 13) dar, so dass Perspektiven der Professionalität theoretisch betrachtet werden, um eine potentielle Professionalisierung seiteneinsteigender Lehrkräfte nachvollziehen zu können.

Im strukturtheoretischen Ansatz formuliert Helsper (2016, 104) das Ziel der „Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus“. Obwohl Lehrpersonenhandeln stark von wiederkehrenden Routinen dominiert ist, ist der Alltag stark von Unwissenheit geprägt (vgl. Helsper 2004, 2016). Das pädagogische Handeln ist nicht reglementierbar oder gar standardisierbar, das Lehrpersonenhandeln ist durch Antinomien gekennzeichnet (vgl. Helsper 2016, 103). Die Unsicherheit im Lehrpersonenhandeln kann man als Merkmal des klassischen professionellen Handelns deuten (vgl. Kurtz 2009, 46f.). Er sieht diese Entwicklung auch als einen persönlichen Transformationsprozess (vgl. Kurtz 2009, 46f.). Terhart (2011, 207) spricht davon, dass „dieses Professionalisierungskonzept ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment“ einschließt. Der reflektierende Umgang mit den Paradoxien des

professionellen Handelns stellt eine Kernkompetenz des strukturtheoretischen Ansatzes dar und dient gleichzeitig als Motor der eigenen Entwicklung (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski 2016, 111).

Baumert & Kunter (2006, 482) formulieren ein Modell, in dem sie der professionellen Handlungskompetenz vier Kompetenzkomponenten zuordnen: Motivationale Orientierung, Überzeugungen und Werthaltungen, Professionswissen und selbstregulative Fähigkeiten. Der Kern der Professionalität bildet nach Baumert & Kunter (2006, 482) das Wissen und das Können der Lehrperson. Professionelle Expertise entsteht, wenn theoretisch-formale Wissensaspekte mit praktischem Wissen verknüpft werden (vgl. Baumert & Kunter 2006, 483). Baumert & Kunter (2006) entwickeln in dem Ansatz zur Kompetenzorientierung ein Angebots-Nutzungs-Modell, dass das universitäre erworbene Wissen nutzt und die individuellen Voraussetzungen der Lehrkraft berücksichtigt (vgl. Kunter u. a. 2011). Die Zusammenstellung der Kompetenzfacetten kann aus Kerncurricula abgeleitet werden, es entstehen somit messbare Standards für die Lehrer:innenbildung (vgl. Frey & Buhl 2018, 203).

Nach Cramer (2012, 41) bleiben zwei Bezüge zur Professionalisierung in dem obengenannten Modell unberücksichtigt. (Berufs-)biografische Entwicklungen, Begleitumstände und Vorkenntnisse sind wichtige Komponenten des professionellen Kompetenzerwerbs. Cramer (2012, 41) spricht von „Dimensionen der Professionalität“, da Rahmungen und Begleitumstände keine Prozessmerkmale darstellen. Der berufsbiografische Bestimmungsansatz geht davon aus, dass Professionalität als berufsbiografischer Entwicklungsprozess zu deuten ist (vgl. Terhart 2011, 208). Die Grundannahme basiert darauf, dass ein allmählicher Kompetenzaufbau in der gesamten Spanne des Berufslebens vollzogen wird inklusive der Verknüpfung des privaten Lebenslaufs (vgl. Terhart 2011, 208). Professionalität ist somit ein Prozess des Werdens zur Lehrperson, diese Entwicklung wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ressourcen vollzogen (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 7). Zudem ist der Beruf ein zentraler Abschnitt im gesamten Lebenslauf und auch die berufliche Sozialisation und Entwicklung haben Einfluss auf die Lebensgeschichte (vgl. Terhart u. a. 1994). Die theoretische Eigenständigkeit des berufsbiografischen Ansatzes wird in Frage gestellt (vgl. Wittek & Jacob 2020, 200), andererseits bietet dieser auch die Chance Professionalisierung als zeitliche Entwicklungsmöglichkeit zu deuten und somit die biografische Entwicklung einer Person als „Grundkategorie erziehungswissenschaftlichen Denkens“ zu verstehen (Marotzki 2002, 53).

2.2 Entwicklungslinien zum Lehrberuf aus biografischer Perspektive

„Die biographischen Vorerfahrungen haben konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von professionellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern“ (Fabel-Lamla 2018, 86). Die Vorerfahrungen bieten einerseits Chancen

der persönlichen Entwicklung, andererseits könnten sie auch zu Problemen führen, wenn Widersprüchlichkeiten in neuen biografischen Erfahrungen nicht bewältigt werden können (vgl. Fabel-Lamla 2018, 87).

Fabel-Lamla (2018, 85f.) zeigt zwei Forschungslinien auf, um biografische Zugänge zum Lehrer:innenberuf in der Tradition der Professionstheorie zu sehen. Zum einen beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung mit Biografien von Menschen in ihrer Gesamtheit (vgl. Marotzki 2002). Berufliche Verläufe werden innerhalb der persönlichen Lebensgeschichte unter Berücksichtigung eines Gesamtzusammenhangs betrachtet. Besondere Beachtung finden hier biografische Transformationsprozesse der gesamten Lebensgeschichte (vgl. Wittek & Jacob 2020, 196). Diese Form der Biografieforschung ist stark sozialwissenschaftlich geprägt, häufig wird auch auf hier gängige Forschungsmethoden zurückgegriffen (vgl. Fabel-Lamla 2018, 85). Die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens steht einerseits im Mittelpunkt, andererseits finden objektive Gegebenheiten Berücksichtigung, „in die biographische Handlungsmöglichkeiten eingebunden sind“ (Fabel-Lamla 2018, 85).

Die zweite Forschungslinie, die Fabel-Lamla (2018, 87) herausarbeitet, legt den Fokus auf die Tätigkeit als Lehrperson. Der Beruf und der Verberuflichungsprozess stehen in dieser Forschungstradition im Vordergrund. Die berufliche Entwicklung wird häufig zu Phasen- oder Stufenmodellen hin verdichtet. Daten werden in der Regel quantitativ erhoben und ausgewertet (vgl. Fabel-Lamla 2018, 87). In diesem Forschungsprojekt verläuft die Untersuchung und die Auswertung an der Schnittlinie dieser beiden Ansätze, in dem versucht wird, die Lebensbiografie zu betrachten und eine Verbindung zum (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz zu finden. In diesem Beitrag wird danach gefragt, inwieweit persönliche und berufliche Vorkenntnisse für eine Professionalisierung als Lehrperson genutzt werden können oder Haltungen, Routinen verändert bzw. angepasst werden, um eine Professionalisierung als Lehrperson ermöglichen zu können.

2.3 Bildung als biografischer Prozess

Alheit & Dausien (2010, 715) definieren Biografie hinsichtlich des biografischen Lernens, in dem sie Lernen als biografische Erfahrungsgestalt betrachten, in der „Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation“ stattfinden. In einer Biografie finden über die Lebenszeit Lernprozesse statt, die sozialkultureller Strukturierung bedürfen, Dausien & Alheit (2010, 715f.) sehen darin auch einen Rechtfertigungsgrund für den Begriff des biografischen Lernens. Institutionen wie Schule, Fortbildungen und Arbeitsstätten prägen die Lebensgeschichte einer Person nachhaltig, Heinz (2000, 5) bezeichnet Institutionen auch als Strukturgeber des Lebenslaufs. Lebenslanges Lernen ist nach Dausien & Alheit (2010, 716) unter zwei Aspekten zu betrachten, einerseits bildungspolitisch und andererseits hinsichtlich der pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Perspektive. Bezogen

auf den bildungspolitischen Aspekt des lebenslangen Lernens sollte man die veränderten Arbeitsbedingungen in den Blick nehmen (vgl. Dausien & Alheit 2010, 717f.). Der Seiteneinstieg markiert hier eine solche Umbruchphase innerhalb des Berufslebens und ist zeitgleich auch eine Phase von Weiterbildung, in der auch auf institutioneller Ebene Lerninhalte bereitgestellt werden.

Betrachtet man das lebenslange Lernen hinsichtlich der Biografie, dann ist Lernen in der Biografie inhärent (vgl. Dausien & Alheit 2010, 722). Dausien & Alheit (2010, 722) definieren es als „Eigenart der *Biografie* (kursiv im Original), dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsberichte im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammengefügt werden“. Sie finden dafür den Begriff der Biografizität. Durch die eigenen Erfahrungen entsteht ein Bildungspotenzial, welches auch durch formalisierte Lernszenarien in durch Institutionen ermöglicht werden kann (vgl. Dausien & Alheit 2010, 722). Der eigene Bildungsweg ist als strukturgebende Rahmung der Biografie leitend, da durch Abschlüsse nächste Statuspassagen in der biografischen Entwicklung ermöglicht werden (vgl. Dausien & Alheit 2010, 723). Der Erwerb von Abschlüssen durch Schule und andere Bildungsinstitutionen geben somit die soziale Struktur eines Lebenslaufs gewissermaßen vor (vgl. Dausien & Alheit 2010, 723). Die Erstausbildung einer Person ist richtungsweisend für die weitere Erwerbsbiografie. So können Weiterbildungen zwar neue Möglichkeiten offerieren, dennoch sind Wege durch das Ausgangsniveau vorstrukturiert (vgl. Dausien & Alheit 2010, 724). Im Seiteneinstieg ist dies nachzuvollziehen; um am BQL-Programm teilnahmeberechtigt zu sein, bedarf es eines Hochschulabschlusses. Das heißt, die Möglichkeit als Lehrperson zu arbeiten wird durch den Seiteneinstieg geschaffen, der Berufswechsel vollzieht sich horizontal, da akademische Vorbildung vorausgesetzt wird.

2.4 Berufseinstieg unter besonderen Voraussetzungen

Der Einstieg in den Beruf zur Lehrperson wird von der gemischten Kommission für Lehrerbildung als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ beschrieben (Terhart 2000, 128). Im Lauf des Berufseinstiegs entwickeln sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ von Lehrpersonen (Wittek u. a. 2020, 298). Der Einstieg in den Lehrberuf gilt als die schwierigste Phase des Berufslebens (vgl. Fullan 1999, 175). Terhart u. a. (1994, 71) sprechen von einer „entschiedene[n] lebensgeschichtliche[n] und biographische[n] Zäsur“.

Die Verwendung des Begriffs im Berufsfeld der Lehrperson wird auch aufgrund der zweiphasigen Ausbildungsstruktur im Lehramt unterschiedlich verwendet. Häufig wird in der Forschung zum Berufseinstieg die eigenverantwortliche Berufstätigkeit,

nach dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes, als Berufseinstieg bezeichnet (vgl. Keller-Schneider 2016, 286). Erst wenn eigenverantwortlich Lehraufträge gestaltet werden, kann ein persönlicher Referenzrahmen entwickelt werden. Lehrpersonen sind im Kollegium gleichwertige Mitglieder (vgl. Keller-Schneider 2016, 286).

Im Seiteneinstieg kann diese Definition des Berufseinstiegs nicht ohne Weiteres Anwendung finden, da seiteneinsteigende Lehrkräfte in der Regel bereits mindestens einen Berufseinstieg in einem anderen Berufsfeld absolviert haben und auch häufig eigenverantwortliche Lehraufträge erhalten, diese aber aufgrund ihrer fehlenden Erfahrung am Anfang der Berufstätigkeit als Lehrperson über wenig bis geringe pädagogische und fachdidaktische Kenntnisse verfügen. Der Berufswechsel in den Lehrberuf stellt somit noch keine eigenverantwortliche Berufstätigkeit dar. Die Besonderheit des Berufseinstieges im Seiteneinstieg besteht in der Parallelität von Schulalltag an drei Tagen der Woche und der Zeit des Studiums an zwei Wochentagen.

Der Berufseinstieg ist zudem eine berufsbiografische Phase, in welcher spezifische Herausforderungen durch die Lehrperson bewältigt werden müssen (vgl. Böhmann 2011, 48). Dies gilt für grundständig ausgebildete Lehrkräfte genauso wie für seiteneinsteigende Lehrer:innen. Für den „allgemeinen“ Berufseinstieg gibt es ebenfalls Kennzeichen, die für diesen Abschnitt des Berufslebens kennzeichnend sind. Dazu zählt der Wechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenrolle. Als Lehrperson werden aus verschiedenen Kontexten Erwartungen formuliert, z. B. Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen und Schulleitung (vgl. Böhmann 2011, 48).

Sowohl für grundständige als auch für seiteneinsteigende Berufsanfänger:innen tauchen im Berufseinstieg ähnliche Probleme auf (vgl. Böhmann 2011, 51). Das Erstellen der Unterrichtsvorbereitungen und -nachbereitungen beansprucht am Anfang große zeitliche Ressourcen. Zudem stellen Disziplinprobleme die Berufseinstiegenden vor große Herausforderungen (vgl. Böhmann 2011, 51).

Böhmann (2011, 57) benennt zudem vier weitere Belastungsquellen, die im Besonderen für seiteneinsteigende Lehrkräfte gelten. Der Handlungsdruck im Unterricht könnte als besonders hoch empfunden werden, weil aufgrund der Ausbildungsdefizite und der fehlenden beruflichen Routine, Bewältigungsstrategien erst aufgebaut werden müssen (vgl. Böhmann 2011, 58). Berufsanfänger:innen profitieren von einer kooperativen Arbeitsweise, meist sind seiteneinsteigende Lehrkräfte Teamarbeit aus ihren Vorberufen gewöhnt. Die Realität in Schulen ist jedoch häufig noch nicht von Teamarbeit geprägt (vgl. Böhmann 2011, 60). Weitere Probleme, die Böhmann (2011, 61) anfügt, sind der Umgang mit Ausbildungsstrukturen und der Schule als verwaltungsrechtlicher Raum. Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase kann durch verschiedene Akteur:innen im Schulkontext begleitet werden, dazu zählt die Schulleitung, Seminarleiter:innen, Schulverwaltung und Bildungspolitik aber auch die Berufseinstiegenden selbst (vgl. Hericks 2004, 14).

Personale und soziale Ressourcen sind bedeutsam für erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs. Aufgrund der besonderen Bedingungen des Seiteneinstiegs ist es denkbar, dass seiteneinsteigende Lehrkräfte z. T. andere Ressourcen als grundständig ausgebildete Lehrpersonen nutzen (vgl. Schafer u. a. 2019, 42).

3 Forschungsdesign

Die seiteneinsteigenden Lehrpersonen erzählen in einem narrativ angelegten Rahmen ihre Lebensgeschichte (vgl. Küsters 2009, 13). So konnten 17 narrative Interviews mit seiteneinsteigenden Lehrpersonen geführt werden. Die Wahrnehmung der erlebten eigenen und sozialen Wirklichkeit wird aufgenommen und im Auswertungsprozess hinsichtlich der realen Geschehnisse als auch auf Wahrnehmungsweisen (Orientierungen und Deutungen) der Befragten rekonstruiert. Die Interviewteilnehmenden konnten durch persönliche Ansprache gefunden werden. Geführt wurden die Interviews online via Zoom bzw. GoToMeeting, eines der Interviews wurde in Präsenz durchgeführt. Hinsichtlich der Auswahl der Interviewteilnehmenden wurde auf eine Kontrastierung hinsichtlich des Alters (27-58 Jahre) und der Unterschiedlichkeit der Vorberufe geachtet. Das kürzeste Interview dauerte 28 Minuten, das längste drei Stunden und 40 Minuten. Im Durchschnitt ergibt dies eine Interviewzeit von einer Stunde und 37 Minuten.

Alle Interviewteilnehmenden befinden sich im letzten Teil (viertes Semester) der Berufsqualifizierung für Lehrkräfte (BQL) der Grundschuldidaktik in Sachsen, somit ist sichergestellt, dass alle Interviewteilnehmenden bereits mindestens zwei Jahre im Schuldienst arbeiten bzw. die wissenschaftliche Ausbildung soweit durchlaufen haben, dass hier Aussagen zum subjektiven Empfinden der Relevanz der Ausbildungsinhalte gemacht werden können und andererseits die Lehrpersonen in der Lage sind, die eigene Berufspraxis hinsichtlich der Ausbildungsinhalte zu reflektieren. Des Weiteren befinden sich die Teilnehmenden noch im BQL-Programm und sind somit Lehrkräfte in der Ausbildung.

Die Teilnehmer:innen eint, dass der vorerst letzte berufsbiografische Schritt die berufsbegleitende Ausbildung ist. So dass einerseits aktuelle Ausbildungskonzepte/-realitäten im Kontext der subjektiven Ausbildungswahrnehmung analysiert werden können und andererseits eine Betrachtung im Kontext der gesamten Biografie möglich wird und somit ein ganzheitlicher Zugang zum Forschungskontext geschaffen wird.

In Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Schütze (1983) und der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996; Tiefel 2005) werden die Interviews mittels MAXQDA induktiv kodierend ausgewertet.

4 Darstellung Kurzporträt – Martha Most

Tab. 1: Überblick Interview – Martha Most

Name der Person	B: [Martha Most]
Datenerhebung	Narratives Interview
Datum	17.09.20
Dauer der Aufnahme	1:52:45
Soziodemografie der Person	Alter zum Zeitpunkt des Interviews: ca. 50 Jahre Weiblich
Bildungs- und Berufsbiografie	<ul style="list-style-type: none">– Ausbildung zur Gebrauchsmalerin– Abitur (Abendgymnasium)– Studium der Biologie, Hauptrichtung: Botanik– Mitarbeit Forschungsprojekt – Universität– FÖJ, Tätigkeiten in verschiedenen Projekte in der Umweltbildung– Aufbaustudium: Umwelt und Bildung– Selbstständigkeit– Lehrerin (seit 2018)

Martha Most wächst in einer leistungsorientierten Familie auf, die Eltern und Geschwister sind Leistungssportler:innen. Bereits in der Grundschulzeit entwickelt sie ein starkes Interesse für die bildende Kunst. In der Ausbildung zur Gebrauchsmalerin fühlt sie sich intellektuell unterfordert, so dass sie sich noch während dieser Ausbildungszeit entschließt das Abitur am Abendgymnasium nachzuholen. Nach dem Abitur entscheidet sie sich für eine Orientierungsphase und bereist verschiedene Bundesländer. Während des Biologiestudiums entdeckt sie ihre Leidenschaft für die Botanik, in diesem Bereich arbeitet sie auch nach dem Diplom in einem Forschungsprojekt der Universität mit. Während dieser Zeit kommen ihr Zweifel, ob sie den Beruf der Biologin ausüben wird:

„Und dann haben wir drei Jahre dieses Forschungsprojekt gemacht und ich überlege bis heute so ein bisschen, ob dieser Satz, ich habe damals gesagt: ‚Es wird der einzige Job sein, den ich als Biologin, als richtige Biologin antrete.‘ Und ich überlege jetzt mittlerweile hinterher, ob das eine sich selbst erfüllende Prophezeiung war“ (Martha Most, Pos. 34).

Es folgen verschiedene berufliche Stationen im Bereich der Umweltbildung, wie ein Freiwilliges Ökologisches Jahr, verschiedene Projekte zum Naturschutz und der Artenvielfalt in der Region. Um Umwelt und Bildung aber auch die Kunst miteinander beruflich zu verbinden, entscheidet sie sich für ein Aufbaustudium der Umweltbildung. Nach diesem Aufbaustudium arbeitet sie als selbstständige

Umweltpädagogin, sie bietet u.a. Projekte für Schulklassen an. Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulen und Lehrpersonen wächst in ihr der Wunsch sich als Lehrkraft an einer sächsischen Grundschule zu bewerben. Seit 2018 arbeitet sie als Lehrkraft an einer kleinen Schule im ländlichen Raum.

5 Konsekutiver Professionalisierungsweg

Im Folgenden wird versucht mit Hilfe des Fallporträts einer seiteneinsteigenden Lehrkraft, Martha Most, den Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges darzustellen. Der Fall (Martha Most) steht exemplarisch für den Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges, der einen der Haupttypen der Untersuchung darstellt (sieben von 17 Fällen).

5.1 Kompetenzen aus anderen Berufen bzw. persönlichen Erfahrungen

Der konsekutive Professionalisierungsweg ist gekennzeichnet durch ein schrittweises Herantasten an den Lehrer:innenberuf. Die Entscheidung ist wohlüberlegt, der Entscheidungsprozess vollzieht sich meist über mehrere Monate oder sogar Jahre. Ebenfalls charakteristisch sind nennenswerte pädagogische Vorerfahrungen, auch im Unterrichten oder in unterrichtsnahen Bildungsszenarien. Dass seiteneinsteigende Lehrkräfte über pädagogische Vorerfahrungen verfügen, wurde bereits in anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. Engelage 2013; Melzer u.a. 2014; Kappler 2016).

Am Beispiel Martha Mosts wird dieses schrittweise Hineinbewegen in das neue berufliche Feld der Lehrperson durch verschiedene pädagogische Tätigkeiten im beruflichen Umfeld schon vor der Entscheidung zum Seiteneinstieg sichtbar. Im Interview wird das an mehreren Stellen deutlich, z. B.

„Ich habe viele Projekte mit Grundschulen gemacht. Ich habe Lehrer gehabt, die mittlerweile dann jedes Mal, wenn ihre Klassen in dem Alter waren, mich angerufen haben und gesagt haben: ‚Frau [Most] haben Sie Zeit für mich?‘ Also war für mich sozusagen der Gang in Richtung Grundschule gehbar, weil ich einfach wusste, das ist meins, also das kann ich auch. Die können mit mir und ich kann mit denen“ (Martha Most, Pos. 56).

Die Integration der eigenen Hobbys und Interessen in das neue Berufsfeld (vgl. Kappler 2016) spielt im konsekutiven Professionalisierungsweg häufig eine tragende Rolle, vor allem bei den Interviewten, die älter als 40 Jahre sind. Martha Most erzählt, dass

„mein liebster Unterricht mittlerweile ist Kunstunterricht, weil da kann ich, also da bin ich wieder in meiner Kindheit quasi angekommen“ (Martha Most, Pos. 73).

Bereits in der Kindheit besuchte die Interviewte viele künstlerische Kurse und hat bis heute ein großes künstlerisches Interesse, welches immer wieder im Interview zur Sprache gebracht wird. Durch die Erfahrungen während der Ausbildung zur Gebrauchsmalerin ist der Wunsch die Kunst in den Beruf zu integrieren, in den Hintergrund getreten. Während des Aufbaustudiums „Umwelt und Bildung“ hat Martha Most den Wunsch Kunst und Biologie zu verbinden, wiederaufgegriffen und versucht dies in Umweltprojekten zu gestalten. Verwirklicht hat sich das in der heutigen Berufsarbeit als Lehrperson, in dem sie das Fach Kunstunterricht gibt.

5.2 Studium als Grundlage des professionellen Lehrer:innenwissens

Das Lehramtsstudium leistet einen wesentlichen Baustein bei der Entwicklung von Professionalität als Lehrperson (vgl. Bromme u. a. 2008, 811). Ob die Ausbildung auf verkürzten Ausbildungswegen erfolgreich gelingen kann, ist empirisch, auch aufgrund der vielen unterschiedlichen Ausbildungsformate, noch wenig untersucht (vgl. Krammer & Pflanzl 2019, 31).

Im Bundesland Sachsen wird seit dem Jahr 2015 eine berufsbegleitende Weiterbildung im Seiteneinstieg angeboten. Nach einer dreimonatigen Kompakteinstiegsqualifizierung werden die Teilnehmenden direkt im Schuldienst eingesetzt. Abhängig von der Vorqualifizierung können verschiedene Qualifizierungsbausteine durchlaufen werden (vgl. Bárány u. a. 2020, 188). Am Ende dieser Ausbildungsphase soll „die Lehrbefähigung durch einen Qualifizierungsnachweis festgestellt“ werden (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, § 18). Die gesamte Ausbildungsdauer der Berufsqualifizierung ist individuell verschieden und hängt von der Fachanerkennung und auch von den Wartezeiten der einzelnen Bestandteile der wissenschaftlichen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung ab.

Im Fall Martha Most lässt sich durch das Biologiestudium kein Fach für die Grundschule ableiten, so dass sie nach der berufsbegleitenden Qualifizierung in der Grundschuldidaktik und -pädagogik noch ein weiteres Fach im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung studiert. Ihr formaler Qualifizierungsweg umfasst insgesamt ca. 5,5 Jahre. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie den Qualifizierungsnachweis für die Grundschuldidaktik und -pädagogik erworben.

Das Studium führt zu einer Akademisierung, akademische Inhalte aus der Ausbildung werden von den Teilnehmenden aufgenommen und in die Praxis transferiert. Im Datenmaterial des Falls Martha Most wird dies an einigen Stellen deutlich, u. a.

„Und da sagt meine Schulleiterin auch so, das wäre auch noch mal ein großes Plus gewesen, sozusagen dann wirklich fachlich den Kollegen auch die Fachwörter entgegen werfen zu können“ (Martha Most, Pos. 64).

Zu prüfen bleibt, inwieweit eine Kohärenz der Vorerfahrungen besteht bzw. inwieweit neues Wissen aufgenommen wird, welches nicht direkt an den Wissensvorrat der Biografie anschließt.

„Da hatte ich gerade, nonverbale Kommunikation als Prüfungsthema. Und ich konnte mir das immer mal dort angucken, wie das kommt und wie das entsteht. Und wie das geht und das ist wirklich, wie das im Buch steht, passiert“ (Martha Most, Pos. 149).

5.3 Unterstützung im Berufseinstieg

Zum Beginn der Berufsausübung werden Überforderungssituationen wahrgenommen, die häufig von Selbstzweifeln begleitet werden (vgl. Hericks 2004, 13). Ist die Lehrperson etwas weiter fortgeschritten in ihrer Berufseinstiegsphase, dann werden häufiger positive Erfahrungen, auch mit Hilfe verschiedener Unterstützungsmöglichkeiten, gemacht (vgl. Hericks 2004, 13). In den Interviews werden vorrangig personale bzw. soziale Unterstützungssysteme thematisiert. Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase kann durch verschiedene Akteur:innen im Schulkontext begleitet werden, dazu zählt die Schulleitung, Seminarleiter:innen, Schulverwaltung und Bildungspolitik aber auch die Berufseinsteigenden selbst (vgl. vgl. Hericks 2004, 14). Im Seiteneinstieg werden aufgrund der Strukturen z. T. diese, aber möglicherweise auch andere Unterstützungssysteme wirksam.

Van Dick (2006, 148) identifiziert vier Quellen sozialer Unterstützung, die für Lehrer:innen im Berufsalltag zum Tragen kommen. Die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung basiert auf subjektiven Überzeugungen und orientiert sich am persönlichen Erfahrungsrahmen und zudem auch an der Verfügbarkeit der eigenen Ressourcen (van Dick 2006, 94). Die vier Quellen der sozialen Unterstützung, nach van Dick, sind: (1) Schulleitung, (2) Kollegium, (3) Schüler:innen und (4) Privatbereich (van Dick 2006, 148).

Im Interview beschreibt Martha Most die Schulleitung und auch die Mentorin als wertvolle persönliche Unterstützung. Eine besondere Rolle in der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Unterstützung nehmen die Fachberater:innen ein, die auch in den anderen Interviews ein großes Engagement in der Unterstützung der seiteneinsteigenden Lehrkräfte zugesprochen bekommen.

„Da war mir klar, dass also nicht bloß das Klassenzimmer das Problem=schwierig wird in vielerlei Hinsicht sondern auch das Lehrerzimmer. Und (5,0) ja, was hat mich über diese erste Zeit hinweggerettet? Eine Mentorin. Als die gemerkt hat, dass ich zweifle, massiv dagegen gearbeitet hat und den Satz gebracht hat: ‚Wenn wir Sie nicht an der Grundschule halten können, wen denn dann?‘ Das sind so Sätze, die man dann braucht. Eine Schulleiterin, die gemerkt hat, dass es im Kollegium ganz schwierig ist. Also ich kenne die Deutschfachberaterin, ich kenne die, also die Mentorin war die Sachunterrichtsfachberaterin, ich kenne jetzt die Mathefachberaterin. Also, die sind alle mit mir, ich habe alle, mit denen, meine ersten Stunden, meine ersten Gehversuche, gemacht in den Fächern und habe von allen guten Rückenwind bekommen, im Endeffekt“ (Martha Most, Pos. 60).

Mentoring hat eine hohe Bedeutsamkeit im Berufseinstieg hinsichtlich der persönlichen individuellen Entwicklung, aber auch unter Berücksichtigung der gesamten Schulentwicklung (vgl. Jantowski 2011, 110). Dem Seiteneinstieg kommt

hier eine Sonderrolle zu, da die Betreuung und Begleitung durch eine:n Mentor:in nicht in dem Rahmen gewährleistet wird, wie das im Referendariat üblich ist, möglicherweise wird dieses Defizit durch die Fachberater:innen teilweise kompensiert.

In Martha Mosts Fall wird das Verhältnis zu den Kolleg:innen als problematisch identifiziert, dies bestätigen auch andere Forschungen, besonders mangelnde soziale Unterstützung durch Kolleg:innen wird als Problem identifiziert (vgl. Mattarozzi Laming & Horne 2013; Bauer u. a. 2016). Die vorhandenen Beziehungsstrukturen des Lehrer:innenzimmers und das Durchschauen dieser werden als zwischenmenschliches Problem identifiziert (vgl. Anthony & Ord 2008, 370). Dies zeigt auch das Zitat aus dem Interview Martha Mosts, welches die Überschrift dieses Beitrages bildet.

Weiterhin werden in den Interviews andere Seiteneinsteigende, die auch an der Berufsqualifizierung für Lehrkräfte teilnahmen oder teilnehmen, als Unterstützungssystem benannt. Vor allem die feste Seminargruppe, die aufgrund der Ausbildungsstruktur gebildet wird, wird als unterstützende Gemeinschaft positiv wahrgenommen. Martha Most erzählt von einem Kommilitonen mit dem sie den Weg des Seiteneinstiegs bisher gemeinsam gegangen ist:

„einen Seiteneinsteigerkollege, der schon dort an der Schule ist, mit dem habe ich also seit [Stadt in Ostsachsen], seit der Einstiegsqualifizierung bin ich mit dem zusammen unterwegs“ (Martha Most, Pos. 68).

Weiter führt sie aus, dass aus dieser persönlichen Freundschaft auch ein Arbeitsbündnis entstanden ist:

„Und das ist auch total schön, ich bin jetzt parallel in denselben Fächern mit ihm. Im Sachunterricht, was auch viel Vorbereitungsaufwand macht, und das ist ein schönes Zusammenarbeiten, also“ (Martha Most, Pos. 71).

6 Vom Seiteneinstieg zur Lehrperson?

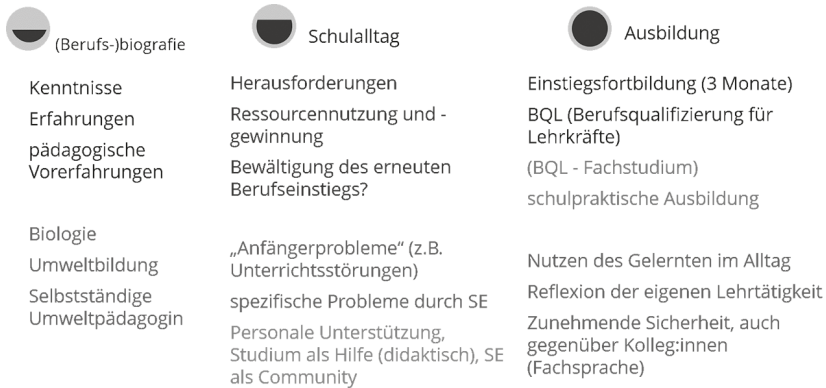


Abb.1: Konsekutiver Professionalisierungsweg, Bsp. Martha Most

Im Fall Martha Most zeigt sich, dass die biografisch wahrgenommenen Herausforderungen bewältigt wurden und noch werden und somit eine Professionalisierung erkennbar wird. Sie selbst zeichnet eine Metapher, in der sich auch der Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges widerspiegelt:

„Ich denke, das sind dann schon so einzelne Punkte, also Treppen. Das sind so Treppenstufen, die man so hochklettert“ (Martha Most, Pos. 153).

Dennoch bleiben Zweifel und auch die Möglichkeit des Nichtverbleibens im Lehrberuf scheint möglich.

„Wie soll denn das weitergehen?, wenn das dann alle vier Jahre wieder dasselbe ist“ (Martha Most, Pos. 58).

Martha Most betrachtet das Studium als persönliche Bereicherung, besonders im Sinne des lebenslangen Lernens. Schaut man auf ihre bisherigen biografischen Stationen, so ist erkennbar, dass sie bereits viele Stationen in jeweils kurzer Zeitdauer durchlaufen hat. Der institutionelle vorgegebene Zyklus der Schule könnte ihr möglicherweise in Zukunft zu wenig herausfordernd erscheinen. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit man das System Schule interessant für Personen hält, die sich weiterentwickeln möchten.

Wie wird man von der seiteneinsteigenden Lehrkraft zur Lehrperson? Im Fall Martha Mosts gelingt dies auch über den erfolgreichen Abschluss der berufsbeleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte (BQL). Ein Schulwechsel scheint in ihrem Fall auch zur Entwicklung der eigenen Professionalität beizutragen, nicht

nur weil sie selbst sich kompetenter in ihrem Auftreten als Lehrkraft wahrnimmt, sondern auch weil die andere Schule ihr einen neuen Gestaltungsspielraum bietet.

„Also da ist zumindest, also unter den Kolleginnen und unter den Kollegen ein anderer Austausch möglich, habe ich so den Eindruck. Als das in meiner alten Schule war. Ich denke es kommt viel dazu, dass ich die Ausbildung auch schon habe. Schon zwei Jahre unterrichte“ (Martha Most, Pos. 68).

Durch die kurze Darstellung der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass sich Professionalisierungstendenzen in konsekutiven Professionalisierungsbiografien entdecken lassen. Nach der berufsqualifizierenden Weiterbildung und zwei Jahren Berufserfahrung als Lehrperson bewegen sich konsekutive Professionalisierungsbiografien im Spannungsfeld zwischen Transitions- und Transformationsprozessen.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 713-734.
- Anthony, G. & Ord, K. (2008): Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36 (4), 359-376.
- Bárány, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (2), 183-207.
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2016): Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 120-140.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), 469-520.
- Böhm, M. (2011): *Das Quereinsteigerbuch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (3), 3-13.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 803-819.
- Cramer, C. (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelge, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (1), 50-69.
- Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme; C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.
- Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016): Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), 109-122.

- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 199-213.
- Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinz, W. (2000): Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. Der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3, 2-8.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 103-126.
- Hericks, U. (2004): Den Anfang gestalten – Begründung, Forschung und Konzepte für eine begleitete Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Beck & K. H. Jahn (Hrsg.): *Personalentwicklung im Berufseinstieg*. Frankfurt/M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 13-50.
- Jantowski, A. (2011): Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern. In: A. Jantowski (Hrsg.): *Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf*. Bad Berka: Thilm Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 107-123.
- Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9, 31-49.
- Keller-Schneider, M. (2016): Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 277-298.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 50-75.
- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019): Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2), 28-39.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 45-54.
- Küsters, I. (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 49-64.
- Mattarozzi Laming, M. & Horne, M. (2013): Career change teachers: pragmatic choice or a vocation postponed? In: *Teachers and Teaching* 19 (3), 326-343.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014): *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014*. Dresden: reprogress.
- Puderbach, R. (2019): Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. In: *Pädagogik* 6, 34-37.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 26. März 2020. QualiVO, vom 26.03.2020. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D. & Bauer, C. (2019): Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2), 40-49.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), 283-293.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (57), 202-224.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), 65-84.
- Tillmann, K.-J. (2019): Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrberuf. In: *Pädagogik* 71 (6), 11-14.
- Van Dick, R. (2006): *Stress und Arbeitsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen Horrorjob und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- Witteck, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: S. Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 297-322.
- Witteck, 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: Klinkhardt, 196-203.

Autorinnenangaben

Nadin Grützner, StEx.

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografien seiteneinsteigender Lehrkräfte (Grundschule)

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

01062 Dresden

nadin.gruetzner@tu-dresden.de