pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Arndt, Mona

Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen

Journal for educational research online 15 (2023) 2, S. 205-225

Quellenangabe/ Reference:
Arndt, Mona: Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen - In: Journal for educational research online 15 (2023) 2, S. 205-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324980 - DOI: 10.25656/01:32498; 10.31244/jero.2023.02.04

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324980
https://doi.org/10.25656/01:32498

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.04
Volume 15 (2023), No. 2, S. 205–225
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann 2024

Mona Arndt

Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen

Zusammenfassung

Um dem akuten und anhaltenden Lehrkräftemangel in Deutschland zu begegnen, werden vermehrt Lehrkräfte ohne grundständiges Lehramtsstudium in den Schuldienst eingestellt. Während bspw. die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Kritik an diesem Vorgehen übt, zeigen empirische Befunde, dass mit der Einstellung neben Herausforderungen auch Potenziale für die Schul- und Unterrichtsentwicklung einhergehen. In diesem Zusammenhang ist bisher jedoch nur wenig über die Perspektive der Schulleiter:innen zu Potenzialen und Herausforderungen der Beschäftigung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte bekannt. Ziel des Artikels ist es, einen Beitrag zur Strukturierung dieser zu leisten. Hierzu werden die Antworten offener Fragen einer Online-Befragung mithilfe der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Im Ergebnis zeigt sich eine Differenzierung auf Ebene der Personenmerkmale sowie auf Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der schulübergreifenden Perspektive. Auf Basis der Ergebnisse wird die Notwendigkeit einer Standardisierung der Qualifizierung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte diskutiert.

Schlagworte

Lehrkräftemangel, Quereinsteiger:innen, Seiteneinsteiger:innen, Schulleitung

Mona Arndt, M.A., ORCID: 0000-0002-6657-8521, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Grundschulpädagogik, Kröpeliner Str. 57, 18055 Rostock
E-Mail: mona.arndt@uni-rostock.de

Mona Arndt

Potentials and Challenges of Second-Career Teachers from the Perspective of School Leaders

Abstract

In order to address the current and persistent shortage of teachers, more second-career teachers have been hired since the last years. While the German Association of Education (DGfE) criticizes this approach, empirical studies have shown challenges but also potentials for school and teaching. There is, however, a lack of a sophisticated overview of potentials and challenges perceived by school leaders. This article aims to offer a contribution to structuring this. Answers to open-ended questions from an online survey have been evaluated by using the structured content analysis by Mayring. The results show a differentiation on the level of the second-career teachers' personal characteristics and on the level of school and teaching and educational administration development. Based on the results, the necessity of standardizing the qualification of second-career teachers is discussed.

Keywords

teacher shortage, career changers in the teaching profession, school leader

1. Einleitung

Die deutschen Bildungsadministrationen stehen gegenwärtig und in den kommenden Jahren vor der Herausforderung des sich unterschiedlich entwickelnden Lehrkräftemangels. Aus den aktuellen Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK) geht hervor, dass bis 2035 über alle Schulformen hinweg jährlich 1570 Stellen nicht besetzt werden können (KMK, 2022). Neben den steigenden Geburtenzahlen und einer zunehmenden Migration (Klemm & Zorn, 2017), die zu einem deutlichen Zusatzbedarf führen, ist die steigende Altersstruktur der derzeit eingestellten Lehrkräfte eine Ursache für den erhöhten Ersatzbedarf (Klemm & Zorn, 2018; Klemm, 2022). Der Lehrkräftebedarf wird sich regional-, schulart- und fachspezifisch unterschiedlich entwickeln (Klemm, 2021; KMK, 2022).

Zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung ergreifen die Länder unterschiedliche Maßnahmen, zu denen u. a. die Öffnung alternativer Wege in den Lehrberuf gehört. Bereits im Jahr 2013 hat die KMK vereinbart, dass länderspezifische Sondermaßnahmen für die Lehrkräftegewinnung möglich sind, falls der Bedarf nicht mithilfe grundständig ausgebildeter Lehrkräfte gedeckt werden kann (KMK, 2013, S. 2). Aufgrund des anhaltenden Lehrkräftemangels werden vermehrt sog. Quer- und Seiteneinsteiger:innen[1] in den Schuldienst eingestellt (KMK, 2023). Dieses

1 In der Vergangenheit hat sich eine Unterscheidung von Quer- und Seiteneinstieg etabliert (u. a. Driesner & Arndt, 2020). Aufgrund der uneinheitlichen Begriffsverwendung und der heterogenen Ausgestaltung der alternativen Wege in den Lehrberuf (Gehrmann,

Vorgehen wird öffentlich kritisch von Wissenschaftsvertretungen diskutiert (DGfE, 2017; DGFF, 2018; GFD, 2018). Es wird befürchtet, dass die Professionalisierung des Lehrberufs durch die Einstellung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte gefährdet sei (Schmid, 2010). Jedoch gibt es bisher nur wenige systematische Untersuchungen zur Unterrichtsqualität und zur Auswirkung auf Schüler:innenleistungen (Porsch, 2021).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Potenziale und Herausforderungen in der Praxis mit der Einstellung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte einhergehen. Hierzu fasst der vorliegende Beitrag zunächst Befunde aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum zusammen. Zwar tragen Schulleiter:innen die Verantwortung für den Einsatz dieser Lehrkräfte, jedoch wurde ihr Umgang mit und ihre Sichtweise auf die sog. Sondermaßnahmen bisher kaum thematisiert (Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020). Ziel ist es daher, mithilfe der Antworten offener Fragen einer Online-Befragung eine Systematisierung der Potenziale und Herausforderungen aus Perspektive der Schulleiter:innen allgemein- und berufsbildender Schulen zu liefern.

Da sich das Missverhältnis zwischen Lehrkräfteangebot und -bedarf in West- und Ostdeutschland (KMK, 2022) wesentlich unterscheidet und der Anteil der in den Vorbereitungs- bzw. Schuldienst eingestellten nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in Ostdeutschland höher ausfällt (KMK, 2023, S. 37, 61), fokussiert die vorliegende Befragung die Länder Brandenburg (BB), Berlin (BE), Mecklenburg-Vorpommern (MV), Sachsen (SN) sowie Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH).

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die Öffnung alternativer Wege in den Lehrberuf führt zu einer Debatte, in der u. a. verschiedene Wissenschaftsvertretungen hervorheben, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte nicht über ausreichend professionelle Kompetenzen verfügen. In der Folge sei die Unterrichtsqualität ungenügend und der Bildungserfolg der Schüler:innen gefährdet, da für die berufliche Qualifikation von Lehrkräften ein entsprechendes Studium erforderlich sei (DGfE, 2017; DGFF, 2018; GFD, 2018).

Baumert und Kunter (2011) fassen in ihrem Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften individuelle Merkmale zusammen, die diese benötigen, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Nach Baumert und Kunter entsteht professionelles Handeln aus dem Zusammenwirken von „spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen […]; professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Die professionellen Wissensdimensionen von Lehrkräften umfassen fachliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologi-

2023) wurde in diesem Beitrag keine Unterscheidung vorgenommen. Die Bezeichnung nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte wird verwendet.

sches sowie organisations- und beratungsbezogenes Wissen. In dem Modell wird davon ausgegangen, dass sich beruflicher Erfolg auf professionsspezifisches Wissen und Können zurückführen lässt. Während grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Rahmen der Ausbildung Wissen in den genannten Bereichen entwickeln können (Kunter, Klieckmann, Klusmann & Richter, 2011), wird in der Qualifizierung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte i. d. R. auf das „Nachholen" fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Inhalte, die einer grundständigen Lehramtsausbildung entsprechen, verzichtet (Driesner & Arndt, 2020).

Bisher existiert noch wenig Evidenz dazu, inwieweit die fehlenden formalen Lerngelegenheiten zu Herausforderungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung führen bzw. inwieweit nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte trotz dieses Umstandes auch Potenziale hierfür mitbringen. Sowohl für den deutschsprachigen als auch den internationalen Raum liegen zwar mittlerweile mehrere Einzelbefunde vor, ein Überblick über diese Befunde ist indes mit Schwierigkeiten verbunden, da jeweils unterschiedliche Qualifizierungswege zugrunde liegen (Bellenberg et al., 2020). Dies lässt die Vergleichbarkeit der Befunde fraglich oder diskutabel erscheinen. Nachfolgend werden empirische Befunde betrachtet, die insbesondere Potenziale und Herausforderungen alternativer Wege in den Lehrberuf und deren Auswirkungen auf die Bereiche Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzeigen.

Es gibt Hinweise, dass Fähigkeiten und Erfahrungen, die aus den Bildungs-, Berufs- und Familienbiographien der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte resultieren, den Schulalltag bereichern können (Engelage, 2013; Melzer, Pospiech & Gehrmann, 2014). So können Quereinsteiger:innen bspw. zur Verbesserung der Lebenswelt- und Berufsorientierung in Schulen beitragen (Weber, Gehrmann & Puderbach, 2016). Postl, Matthäus und Schneider (2005) können mithilfe der Auswertung einer Befragung von Schulleiter:innen, Mentor:innen und Ausbilder:innen im Rahmen der Evaluation des Staatlichen Seminars Karlsruhe für Direkteinsteiger:innen[2] für berufsbildende Schulen zeigen, dass diese Lehrkräfte aufgrund ihrer vorherigen Berufstätigkeit den Unterricht mit Beispielen aus der Praxis ergänzen können.

Nicht grundständig-ausgebildete Lehrkräfte besitzen neben vorberuflichen auch weitere Kompetenzen, die für unterrichtliches Handeln relevant sein könnten. Melzer et al. (2014) können anhand leitfadengestützter Interviews mit 39 Teilnehmer:innen des Qualifikationsprogramms zum Einstieg in den Lehrberuf und 458 grundständig Studierenden in SN zeigen, dass Erstere zu Beginn ihrer Qualifizierung für den Berufseinstieg häufiger über pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Offen bleibt, ob dies Wirkungen auf die (spätere) unterrichtliche Praxis hat.

In einem Vergleich professioneller Kompetenzen von grundständigen Lehramtsanwärter:innen und Quereinsteiger:innen im Vorbereitungsdienst (im Fach Mathematik) auf Grundlage der COACTIV-R Daten, halten Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter und Richter (2020) fest, dass es keine Unterschiede hinsichtlich ihres fach-

2 Mit Direkteinstieg bezeichnen Postl et al. (2005) die Einstellung im Angestelltenverhältnis mit einer Probezeit von sechs Monaten. Die Personen unterrichten sofort selbstständig, ohne einen Vorbereitungsdienst zu absolvieren.

didaktischen Wissens, ihrer transmissiven lerntheoretischen Überzeugungen sowie der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und ihrem Enthusiasmus für das Unterrichtsfach gibt. Lediglich im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens kann nachgewiesen werden, dass grundständige Lehramtsanwärter:innen den Quereinsteiger:innen gegenüber im Vorteil sind. Auch hier wurden Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis nicht untersucht.

Inwieweit sich der Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte auf die unterrichtliche Praxis und infolgedessen auf Schüler:innenleistungen auswirkt, wurde in Deutschland bisher nur in zwei Studien untersucht. Hoffmann und Richter (2016) zeigen, dass Schüler:innen am Ende der 9. Jahrgangstufe, die von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften in den Fächern Deutsch und Englisch unterrichtet werden, ähnliche Kompetenzen aufweisen, wie diejenigen, die von grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. Werden Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe in den Fächer Mathematik, Chemie und Physik von Quer- und Seiteneinsteiger:innen unterrichtet, lässt sich ein geringerer Lernerfolg nachweisen. Für Gymnasien konnten solche Effekte nicht identifiziert werden (Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019).

Auch zur Wahrnehmung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht unterschiedlicher Akteursgruppen gibt es bisher nur wenige Erkenntnisse. Bellenberg et al. (2020) untersuchen in ihrer explorativen Studie die Einzelschulperspektive auf den Seiteneinstieg. Hierzu wurden Expert:inneninterviews an vier nordrhein-westfälischen Schulen jeweils mit den Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten im Seiteneinstieg geführt. Im Ergebnis zeigt sich, dass Schulleitungen den Seiteneinstieg positiv beurteilen, da er die Möglichkeit bietet, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken. Dabei entwickeln Schulen Strukturen, um fehlende Kompetenzen und die knappe Ausbildungszeit der Seiteneinsteiger:innen zu kompensieren. Das Engagement für die Qualifizierung gelingt jedoch nur zulasten der Kapazitäten für Referendar:innen.

Mit dem Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte können neben Potenzialen auch Herausforderungen einhergehen. So weist Gehrmann (2019) darauf hin, dass die didaktische Reduktion und eine entsprechende methodische Umsetzung herausfordernd sein können, wenn Seiteneinsteiger:innen über hochspezialisiertes Fachwissen verfügen. Für den internationalen Raum halten Tigchelaar, Brouwer & Vermut (2010) in diesem Zusammenhang fest, dass Erfahrungen aus vorherigen Berufen nicht zwangsläufig als förderliche Ressource fungieren. Werden etablierte Routinen und gefestigte Einstellungen nicht flexibel an die neue Tätigkeit angepasst, kann dies zur Beeinträchtigung der professionellen Entwicklung führen.

Herausforderungen können sich auch aufgrund mangelnder bildungswissenschaftlicher Kompetenzen ergeben. Baeten & Meeus (2016) weisen für den US-amerikanischen Raum darauf hin, dass die Unterrichtsplanung und -durchführung (insbesondere Klassenführung, Aktivierung der Schüler:innen sowie innere Differenzierung) und die Zusammenarbeit mit Mentor:innen herausfordernd für nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte sein können. Im Hinblick auf die Wirkung

formeller universitärer Lerngelegenheiten zeigen Kunina-Habenicht et al. (2013) mithilfe eines standardisierten Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von 3273 Referendar:innen in Nordrhein-Westfalen, dass Lehramtsabsolvent:innen in den Bereichen Unterrichten, Schulpädagogik sowie Lernen/Entwicklung mehr Wissen aufweisen als Quereinsteiger:innen. In den Bereichen Diagnostik/Evaluation und Bildungstheorien finden sich hingegen keine signifikanten Unterscheide. Zudem zeigt sich, dass die Mehrheit der Quereinsteiger:innen keinen Besuch bildungswissenschaftlicher Veranstaltungen vorweisen kann. Kleickmann und Anders (2011) stellen in einem Vergleich von 426 Lehramtsabsolvent:innen und 72 Quereinsteiger:innen dar, dass Letztere signifikant schlechter im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen abschneiden. Dies wird darauf zurückgeführt, dass formale universitäre Lerngelegenheiten zur Entwicklung dieser professionellen Kompetenzen beitragen. Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis werden in beiden Untersuchungen nicht thematisiert.

Weitere Hinweise zu Herausforderungen in den wesentlichen Professionalisierungsaspekten bietet Tenberg (2015). In einer Befragung von Schulleiter:innen acht berufsbildender Schulen im Rhein-Main-Gebiet zur Wahrnehmung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu grundständigen Lehrkräften hält der Autor fest, dass deutliche Unterschiede hinsichtlich der didaktischen und pädagogischen Kompetenzen wahrgenommen werden. Grundständig ausgebildeten Lehrkräften wird ein höheres Maß an didaktischen und methodischen Kompetenzen zugeschrieben. Des Weiteren wird berichtet, dass deren Unterricht generell schüler:innenzentrierter wäre. Wohingegen Quer- und Seiteneinsteiger:innen aus Sicht der Schulleiter:innen z. T. höhere Fachkompetenzen aufweisen.

Die zusammengetragenen Befunde geben kein konsistentes und belastbares Bild, wohl aber erste Hinweise zu Potenzialen und Herausforderungen, die sich aus der Beschäftigung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte im Schuldienst ergeben können. Befunde u. a. zu ihren professionellen Kompetenzen, individuellen Voraussetzungen sowie Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität werden mehrheitlich durch den Vergleich zwischen grundständig und nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften gewonnen. Bisher finden sich jedoch kaum Untersuchungen zur Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen auf alternative Wege in den Lehrberuf. Diese sind jedoch notwendig, um die Auswirkungen auf Schule und Unterricht einschätzen zu können.

3. Explorative Studie zur Perspektive der Schulleiter:innen

3.1 Fragestellungen

In dem vorliegenden Beitrag wird die Perspektive der Schulleiter:innen auf nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte untersucht. Den folgenden explorativen Fragestellungen wird nachgegangen:

1. Welche Potenziale sehen Schulleiter:innen in der Beschäftigung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte?
2. Welche Herausforderungen ergeben sich aus alternativen Wegen in den Lehrberuf?
3. Wie häufig werden einzelne Potenziale und Herausforderungen von den Schulleiter:innen benannt?

3.2 Design und Stichprobe

Die verwendeten Daten stammen aus einer Online-Befragung der Schulleiter:innen allgemein- und berufsbildender Schulen in den ostdeutschen Bundesländern[3] inkl. BE. Mithilfe länderspezifischer Schullisten wurde der größtenteils standardisierte Fragebogen im Zeitraum Februar bis Juli 2022 an alle Schulleiter:innen per E-Mail mit einem personalisierten Link zur Befragung versendet. Der Fragebogen beinhaltet u. a. Abfragen zu den unterrichteten Fächern sowie den im Schulalltag übernommenen Tätigkeiten der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Zudem hatten die Schulleiter:innen in zwei offenen Fragen die Möglichkeit, Potenziale und Herausforderungen alternativer Wege in den Lehrberuf auszuführen. Diese Angaben bilden die Grundlage für die folgende Analyse.

Um eine ausreichend große Stichprobe für die Identifizierung von Unterschieden zu erzielen, wurde der Fragebogen an insgesamt 3625 Schulen verschickt. Die auf diesem Weg generierte Selbstselektions-Stichprobe (Döring & Bortz, 2016, S. 306) umfasst insgesamt 511 Schulleiter:innen. Strukturmerkmale (u. a. Schulform) wurden erhoben, um Abweichungen von der Grundgesamtheit abzuschätzen (siehe Tab. 1).

Die Rücklaufquote beträgt insgesamt 14 %; in BB ist sie mit 9 % am niedrigsten, in ST mit 20 % am höchsten. Die geringen Rücklaufzahlen in BB erklären sich durch das bundeslandspezifische Genehmigungsverfahren. Die gesetzlichen Vorgaben sehen vor, dass für die Durchführung einer Studie vorab die Zustimmung der Schulkonferenz erfolgen muss. Erst nach Zusage dieser kann der Online-Fragebogen an die Schulleiter:innen versendet werden. Schularten mit mehreren Bildungs-

3 In SN wurde keine Genehmigung durch die Schulaufsichtsbehörde für die Befragung öffentlicher Schulen erteilt. Es wurden nur private Schulen kontaktiert.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale

Variable	Ausprägung	In Prozent	Absolut
Bundesland	Berlin	17.2	88
	Brandenburg	2.9	15
	Mecklenburg-Vorpommern	15.9	81
	Sachsen	5.3	27
	Sachsen-Anhalt	36.6	187
	Thüringen	22.1	113
Schulart	Allgemeinbildende Schulen	86.9	444
	Berufsbildende Schulen	13.1	67
Schulform	Grundschulen	41.7	213
	Förderschulen	8.8	45
	Gymnasien	8.4	43
	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	28.0	143
Trägerschaft	Öffentlich	63.6	325
	Privat	14.1	72
	Fehlende Angabe	22.3	114

Anmerkung. $n = 511$.

gängen sind leicht über-, berufsbildende Schulen unterrepräsentiert. Für die restlichen Schulformen lassen sich nur geringe Abweichungen der Stichprobe von der Verteilung der Grundgesamtheit feststellen.

3.3 Instrumente

In zwei offenen Fragen des Online-Fragebogens wurden die Schulleiter:innen gebeten, Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte auszuführen. Die offene Frageform bot sich an, da im Vorfeld aufgrund des Forschungsstandes keine erprobten Kategorisierungs- oder Systematisierungsmöglichkeiten für eine geschlossene Abfrage vorlagen (Brake, 2009, S. 399).

3.4 Auswertung

Die Antworten der Schulleiter:innen wurden mithilfe der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) systematisch ausgewertet. Die beiden Hauptkategorien *Potenziale* und *Herausforderungen* wurden durch die Fragestellung deduktiv vorgegeben. Die Codierung der offenen Antworten in den Hauptkategorien erfolgte

aufgrund des explorativen Charakters induktiv. Einzelne inhaltlich zusammenhängende Abschnitte eines Satzes oder einer Wortgruppe wurden als Sinneinheit festgelegt. Jede Sinneinheit konnte nur einmal codiert werden.

Nachdem die Zuordnung des Datenmaterials zu den Hauptkategorien erfolgte, wurden in einer Datenschleife Subkategorien festgelegt. Für die Bestimmung der Subkategorien wurden konkrete Passagen, die sich zu einer Kategorie zuordnen lassen, als Ankerbeispiele diskutiert. Anschließend wurden Regeln diskutiert und formuliert, die eine eindeutige und voneinander trennscharfe Zuordnung der Sinneinheiten zu einer Kategorie ermöglichen.

Um die Anwendbarkeit der Kategorien zu überprüfen, wurde die Codierung der offenen Antworten von ca. 10 % der Schulleiter:innen von zwei Codiererinnen vorgenommen. Die Bildung der Hauptkategorien und die Zuordnung zu den jeweiligen Unterkategorien erfolgten diskursiv. Das restliche Datenmaterial wurde durch die Autorin codiert; kritische Fälle ($n = 121$, 13 %) wurden markiert und die Zuordnung diskursiv mit der zweiten Codiererin vorgenommen.

Für die Interpretation wurden nur Sinneinheiten genutzt, die sich eindeutig den Hauptkategorien zuordnen lassen. Alle übrigen Nennungen wurden als „nicht einzuordnen“ kategorisiert (Bsp. „Liegt doch auf der Hand“).

Ziel ist es nicht, die Perspektiven und komplexen Sichtweisen einzelner Schulleiter:innen darzustellen, sondern Kategorien für die Erfassung zu bilden und die Häufigkeiten der Angaben aufzuzeigen. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Angaben werden nicht analysiert.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Potenziale (P) und Herausforderungen (H) des Einsatzes nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen beschrieben. Die Analyse des Datenmaterials ermöglicht die Zuordnung der offenen Nennungen in vier Hauptkategorien: (P1) Potenziale auf Ebene der Personengruppe, (P2) Potenziale auf weiteren Ebenen, (H1) Herausforderungen auf Ebene der Personengruppe sowie (H2) Herausforderungen auf weiteren Ebenen. Die beiden Hauptkategorien P1 und H1 lassen sich in vier Unterkategorien gliedern (Erfahrungen, Professionswissen, Motivation, Persönlichkeitsmerkmale). Die Hauptkategorien P2 und H2 können in drei Unterkategorien unterteilt werden (Schul- und Unterrichtentwicklung, schulübergreifende Perspektive, unspezifische Angaben). In Tab. 2 sind die Definitionen sowie Regeln zur Codierung der (Unter-)Kategorien dargestellt.

Insgesamt können 932 Sinneinheiten identifiziert werden. Weitere 36 Nennungen werden als „nicht einzuordnen“ kategorisiert. Von den 511 Schulleiter:innen lässt sich bei 257 min. eine Nennung den gebildeten Kategorien zuordnen. Acht Schulleiter:innen nennen nur Potenziale, 49 nur Herausforderungen und 200 Potenziale und Herausforderungen.

Tabelle 2: Definitionen und Codierregeln der Haupt- bzw. Unterkategorien

(Unter-)Kategorien	Definition	Codieren, wenn ...
Merkmale der Personengruppe (P1, H1)	... bezieht sich auf Erfahrungen, Professionswissen sowie Motivation und Persönlichkeitsmerkmale, die nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte besitzen und in die Schule/den Unterricht einbringen.	... persönlichkeitsbezogene, motivationale und kognitive Merkmale und Erfahrungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte als Potenziale bzw. Herausforderungen benannt werden.
Schul- und Unterrichtsentwicklung (P2.1, H2.1)	Schulentwicklung bezieht sich auf Bereiche der Organisations- und Personalentwicklung. Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf Aktivitäten von Lehrkräften, die sich auf die Lernbedingungen und die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen auswirken.	... Auswirkungen für die Schule und das Kollegium benannt werden, die sich aus dem Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte ergeben. ... sich aus dem Handeln dieser Lehrkräfte Konsequenzen für den Unterricht und das Lernen von Schüler:innen ergeben.
Schulübergreifende Perspektive (P2.2, H2.2)	... bezieht sich auf Potenziale oder Herausforderungen im Hinblick auf das Bildungssystem und die Schnittstelle zw. Bildungsadministration und Schule.	... Auswirkungen auf Ebene des Bildungssystems bzw. der Bildungsadministration benannt werden, die sich aus dem Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte ergeben.
Unspezifische Angaben (P2.3, H2.3)	... bezeichnet den Verweis auf die Existenz von Potenzialen bzw. Herausforderungen, die jedoch nicht weiter ausgeführt werden.	... keine Zuordnung zu den vorherigen Unterkategorien möglich ist, es sich aber um inhaltlich relevante Aspekte handelt.

4.1 Potenziale

4.1.1 Potenziale auf Ebene der Personengruppe

Auf die Hauptkategorie Potenziale auf Ebene der Personengruppe (P1) entfallen 231 Nennungen (24.8 %[4]). Diese können vier Unterkategorien (P1.1) Erfahrungen, (P1.2) Professionswissen, (P1.3) Motivation und (P1.4) Persönlichkeitsmerkmale zugeordnet werden (vgl. Tab. 3).

In der Unterkategorie (P1.1) *Erfahrungen* ($n = 99$; 10.6 %) verweisen die Schulleiter:innen überwiegend auf die Berufserfahrungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte als Potenzial ($n = 44$). Aktuelles Praxiswissen und Erfahrungen aus dem vorherigen Berufsleben können z. B. dazu führen, dass komplexe Sachverhalte anschaulicher dargestellt werden. Zudem schildern die Schulleiter:innen, dass diese Lehrkräfte über einen neutralen Blick von außen verfügen ($n = 39$) und Lebenserfahrung ($n = 13$) mitbringen, die laut Schulleiter:innen u. a. wertvoll für das Aufdecken von Missständen oder die Reflexion eingefahrener Routinen sein können.

4 Prozentangaben beziehen sich auf die insg. 932 auswertbaren Sinneinheiten.

In der Unterkategorie (P1.2) *Professionswissens* ($n = 49$; 5.3 %) führen die Befragten aus, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte über Fachwissen ($n = 41$) verfügen, welches sie im Rahmen ihrer vorherigen (universitären) Ausbildung und/oder ihrer praktischen Tätigkeit erworben haben. Seltener werden vorhandene pädagogische Kompetenzen ($n = 5$) dieser Lehrkräfte als Potenziale benannt.

Tabelle 3: Unterkategorien zu Potenzialen auf Ebene der Personengruppe und dazugehörige Ankerzitate

Unterkategorie	Häufigkeit der Codierung	Ankerzitate
Erfahrungen (P1.1)	99 (10.6 %)	Sie bringen oft Erfahrungen aus anderen Bereichen mit. Diese Erfahrungen können gut genutzt werden, wenn sie schulintern umgesetzt werden können.
Professionswissen (P1.2)	49 (5.3 %)	Diese Kollegen bringen einen unglaublichen Wissensfundus aus vorangegangener praktischer Tätigkeit in verschiedenen Firmen mit. Dieses Wissen und die daraus resultierenden Fähigkeiten sind für die Arbeit mit Schülern und Kollegen von unschätzbarem Wert. Das Weitergeben gemachter Erfahrungen überwiegt in seiner Authentizität das ‚gelernte' Theoriewissen.
Motivation (P1.3)	54 (5.8 %)	Personen ohne Lehrbefähigung sind oft hochmotiviert, da sie sich bewusst für die berufliche Veränderung entschieden haben. Sie arbeiten sich mit mehr Engagement ein, da sie das Bewusstsein eines ‚Defizits' mit sich tragen und dieses ausgleichen möchten.
Persönlichkeitsmerkmale (P1.4)	29 (3.1 %)	Diese Personengruppe [ist] stets offen für Veränderungen, äußert konstruktive Veränderungsvorschläge.

In der Unterkategorie (P1.3) *Motivation* ($n = 54$; 5.8 %) werden Aussagen zusammengefasst, in denen die Schulleiter:innen darlegen, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte ein besonderes Maß an Engagement mitbringen ($n = 25$). Dies äußert sich bspw. dadurch, dass sie bestrebt sind, weitere schulorganisatorische Aufgaben zu übernehmen. Aus Sicht der Schulleiter:innen haben nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte u. a. einen hohen Fort- bzw. Weiterbildungswillen ($n = 13$). Außerdem werden sie als aufgeschlossen gegenüber Neuem von den Schulleiter:innen beschrieben ($n = 12$).

In der Unterkategorie (P1.4) *Persönlichkeitsmerkmale* ($n = 29$; 3.1 %) werden die Äußerungen der Befragten zusammengefasst, die nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte als innovativ ($n = 19$), kreativ ($n = 6$) sowie teamfähig ($n = 4$) charakterisieren.

4.1.2 Potenziale auf weiteren Ebenen

In der Hauptkategorie Potenziale auf weiteren Ebenen (P2) gibt es 155 Nennungen (16.6 %). Sie umfasst die Unterkategorien (P2.1) Schul- und Unterrichtsentwicklung, (P2.2) schulübergreifende Perspektive sowie (P2.3) unspezifische Angaben (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Unterkategorien zu Potenzialen auf weiteren Ebenen und dazugehörige Ankerzitate

Unterkategorie	Häufigkeit der Codierung	Ankerzitate
Schul- und Unterrichtsentwicklung (P2.1)	80 (8.6 %)	Durch den Praxisbezug werden Lehrinhalte laut Lehrplan und der Bedarf in der Lebenswelt von abgehenden Regelschülern anders bewertet.
Schulübergreifende Perspektive (P2.2)	58 (6.2 %)	Ohne die Quereinsteiger wäre der Lehrermangel noch viel drastischer.
Unspezifische Angaben (P2.3)	17 (1.8 %)	Wir haben gute Erfahrungen gemacht und wissen diese Kräfte zu schätzen.

In der Unterkategorie (P2.1) *Schul- und Unterrichtsentwicklung* ($n = 80$; 8.6 %) berichten die Schulleiter:innen, dass sich der Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte positiv auf die *Schulentwicklung* auswirkt. Sie leisten in den Augen der Befragten eine gewinnbringende Ergänzung des bestehenden Kollegiums ($n = 15$) und übernehmen spezifische Aufgaben im Schulalltag ($n = 14$). Dazu gehören neben der Übernahme von Ganztags- auch sozial- und sonderpädagogische Angebote bzw. Tätigkeiten, Klassenleitung und Betreuungstätigkeiten vor und nach der Schulzeit. Des Weiteren benennen sie positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Kollegium ($n = 12$), bspw. durch Team-Teaching sowie kollegiale Beratung. Zudem werden eingefahrene Strukturen durch nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte reflektiert ($n = 10$).

Darüber hinaus werden Potenziale für die *Unterrichtsentwicklung* mitgeteilt. Teilweise formulieren die Schulleiter:innen, dass für den zu vermittelnden Unterrichtsinhalt bspw. Praxisbezüge hergestellt werden und Schüler:innen die Möglichkeit haben, Berufe kennenzulernen ($n = 13$). Sechs Schulleiter:innen antworten, dass sich der Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte allgemein vorteilhaft auf den Unterricht auswirken kann. Einzelne Befragte heben außerdem hervor, dass es diesen Lehrkräften besser bzw. anders gelingt, Schüler:innen zu motivieren ($n = 4$).

In den Aussagen der Unterkategorie (P2.2) *schulübergreifende Perspektive* ($n = 58$; 6.2 %) wird die Deckung des Lehrkräftebedarfs und die Sicherung der Unterrichtsabdeckung von Schulleiter:innen als Potenzial formuliert.

In der Unterkategorie (P2.3) *unspezifische Angaben* werden generealistische Aussagen zum Vorhandensein von Potenzialen und zum Einsatz von Lehramtsstu-

dierenden zusammengefasst ($n = 17$; 1.8 %). Letzteres bezieht sich z. B. darauf, dass Lehramtsstudierende zusätzliche Praxiserfahrungen sammeln können ($n = 5$).

Zusammenfassend bestehen die Potenziale alternativer Wege in den Lehrberuf aus Sicht der Schulleiter:innen in der Unterrichtsabdeckung (6.1 %), dem Vorhandensein von Berufs- bzw. Lebenserfahrung (6.1 %) sowie dem Fachwissen (4.4 %) nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte.

4.2 Herausforderungen

4.2.1 Herausforderungen auf Ebene der Personengruppe

Auf die Hauptkategorie Herausforderungen auf Ebene der Personengruppe (H1) entfallen 264 Nennungen (28.3 %). In Übereinstimmung mit den Potenzialen lassen sich auch die Herausforderungen mithilfe der vier Unterkategorien (H1.1) Erfahrungen, (H1.2) Professionswissen, (H1.3) Motivation und (H1.4) Persönlichkeitsmerkmale kategorisieren (vgl. Tab. 5).

In der Unterkategorie (H1.1) *Erfahrungen* ($n = 48$; 5.2 %) äußern die Schulleiter:innen, dass nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften das Bewusstsein für die Rolle als Lehrkraft fehlt ($n = 29$). So schätzen sie in der Wahrnehmung der Schulleiter:innen den Arbeitsaufwand und die mentale Vielschichtigkeit des Lehrberufs falsch ein. Zudem geben die Befragten an, dass diesen Kolleg:innen Unterrichtserfahrung fehlt ($n = 19$).

In der Unterkategorie (H1.2) *Professionswissen* ($n = 190$; 20.4 %) beschreiben die Schulleiter:innen fehlende didaktische ($n = 73$) und pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten ($n = 71$) als herausfordernd. Fehlendes Fachwissen und der daraus resultierende Professionalisierungsbedarf nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte ($n = 27$) sowie strukturelle, organisationsbezogene und schulrechtliche Wissenslücken ($n = 19$) sind in den Augen der Befragten problematisch.

Tabelle 5: Unterkategorien zu Herausforderungen auf Ebene der Personengruppe und dazugehörige Ankerzitate

Unterkategorie	Häufigkeit der Codierung	Ankerzitate
Erfahrungen (H1.1)	48 (5.2 %)	Bei Seiteneinsteigern fehlt es zudem vielfach an einer realistischen Vorstellung, welche Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts zum Lehrerberuf gehören und welche Belastungen der Beruf mit sich bringt.
Professionswissen (H1.2)	190 (20.4 %)	Diesen Kolleginnen und Kollegen fehlen pädagogische, psychologische und methodische Grundlagen.
Motivation (H1.3)	8 (0.9 %)	Diese Kollegen brauchen weiterhin viel Motivation, die ihnen zeigt, dass sie einen ganz wertvollen Beitrag für Schüler und Schule leisten.
Persönlichkeitsmerkmale (H1.4)	18 (1.9 %)	[Sie] sind mit der Fülle der Aufgaben, in die sie nicht ‚hineinwachsen' können, oftmals überfordert.

In der Unterkategorie (H1.3) *Motivation* ($n = 8$; 0.9 %) wird zusammengefasst, dass die Befragten angeben, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte demotiviert sind bzw. Motivationsprobleme im Schulalltag zeigen.

In der Unterkategorie (H1.4) *Persönlichkeitsmerkmale* ($n = 18$; 1.9 %) schildern die Schulleiter:innen, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte überfordert seien und schnell „ausbrennen" ($n = 9$). Gründe der Überforderung sind u. a. die hohe Stundenanzahl und die Vielfältigkeit der Anforderungen im Schulalltag, für deren Bewältigung die notwenigen Kenntnisse und Fähigkeiten oftmals fehlen. Außerdem nehmen die Schulleiter:innen wahr, dass die Gleichzeitigkeit von Qualifizierung und Lehrtätigkeit eine hohe Belastung für diese Lehrkräfte darstellt ($n = 5$). Zudem stellen die Befragten fest, dass diese Kolleg:innen Unsicherheiten zeigen ($n = 4$). Diese können sich bspw. in der Unterrichtsdurchführung oder beim Treffen von Entscheidungen im Umgang mit Schüler:innen zeigen.

4.2.2 Herausforderungen auf weiteren Ebenen

Herausforderungen, die mit dem Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte einhergehen, zeigen sich auch auf weiteren Ebenen (H2) ($n = 282$; 30.3 %). Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung der Potenziale lassen sich die Herausforderungen ebenfalls in die Unterkategorien (H2.1) Schul- und Unterrichtsentwicklung, (H2.2) schulübergreifende Perspektive sowie (H2.3) unspezifische Angaben unterteilen (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Unterkategorien zu Herausforderungen auf weiteren Ebenen und dazugehörige Ankerzitate

Unterkategorie	Häufigkeit der Codierung	Ankerzitate
Schul- und Unterrichtsentwicklung (H2.1)	242 (26,0 %)	Diese Personen brauchen von Anfang an eine stetige Begleitung durch einen Mentor. Obwohl sie zwar als Personen da sind, stellen sie für die vorhandenen Lehrer eine zusätzliche Belastung dar und führen zu keinerlei Entlastung. Teilweise wirkt es sich sogar demotivierend für ausgebildete Lehrkräfte aus. An Lehrplanerfüllung oder die Entwicklung von Lernkompetenzen bei den Schülern ist nicht zu denken. Man muss auch als SL viel zusätzliche Zeit und Arbeit investieren, um sie mit den Grundlagen des Lehrerberufes überhaupt vertraut zu machen. Oft merken die Personen auch selbst ihre vielen Defizite und sehnen sich nach einer begleitenden Ausbildung, die aber auch nur in sehr begrenztem Rahmen überhaupt angeboten wird.
Schulübergreifende Perspektive (H2.2)	27 (2.9 %)	Sie werden vom Schulamt nur begrenzt genehmigt, obwohl sie durchaus in der Lage wären, den Unterricht zu führen.
Unspezifische Angaben (H2.3)	13 (1.4 %)	Sie sind meist über 50 Jahre alt.

Die meisten Angaben lassen sich in der Unterkategorie (H2.1) *Schul- und Unterrichtsentwicklung* ($n = 242$; 26.0 %) einordnen. Für die *Schulentwicklung* beschreiben die Schulleiter:innen, dass es eine Herausforderung ist, dass nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte Unterstützung und Begleitung durch das Kollegium benötigen ($n = 64$). Der Unterstützungsbedarf bezieht sich u. a. auf Abläufe im Schulalltag sowie die Zusammenarbeit mit Eltern. Die Schulleiter:innen benennen die Notwendigkeit eines Mentorings/Coachings für nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte ($n = 19$) sowie Unterstützungsbedarf bei der pädagogischen Tätigkeit ($n = 5$) und bei schulrechtlichen Themen ($n = 3$). Weiter verweisen die Nennungen darauf, dass die Einarbeitung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte in den Schuldienst durch die Schule gar nicht bzw. nicht ausreichend erfolgen kann. Die Hauptgründe hierfür sind fehlende zeitliche ($n = 32$) sowie personelle Ressourcen ($n = 16$) des vorhandenen Schulpersonals. Aber auch fehlende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ($n = 8$) und fehlende Unterstützungsstrukturen wie Mentoring oder kollegiale Beratung ($n = 5$) für diese Kolleg:innen werden angeführt. In den Augen der Schulleiter:innen stellen alternative Wege in den Lehrberuf generell eine organisatorische und zeitliche Herausforderung dar. Sie äußern, dass die Einsatzmöglichkeiten nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte beschränkt sind und nicht alle im Schulalltag anfallenden Tätigkeiten ausgeübt werden können ($n = 16$). Darüber hinaus wird auch das Kollegium durch den Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte belastet ($n = 11$). Zudem benötigen diese Kolleg:innen eine Freistellung, um Fort- und Weiterbildungen/Aufbaustudien zu absolvieren ($n = 6$). Während dieser Zeit können sie keinen Unterricht abdecken. Auch die unterschiedliche Bezahlung der Lehrkräfte ($n = 5$) wird thematisiert. Teilweise gestaltet sich die Integration in das Kollegium aufgrund von Akzeptanzproblemen ($n = 4$) herausfordernd. Zwei Schulleiter:innen teilen explizit mit, dass sich diese Entwicklung demotivierend auf das Kollegium auswirken kann.

Des Weiteren beschreiben die Befragten Herausforderungen auf Ebene der *Unterrichtsentwicklung*. Zum Teil schildern sie Über- bzw. Unterforderung ($n = 6$) sowie negative Reaktionen der Schüler:innen und Verhaltensprobleme in der Klasse ($n = 4$). Zudem berichten sie von Beschwerden seitens der Eltern, die sich um den schulischen Erfolg ihrer Kinder sorgen ($n = 4$). Der negative Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler:innen ($n = 2$) und die falsche Vermittlung von Inhalten ($n = 1$) werden ebenfalls als herausfordernd beschrieben.

In der Unterkategorie (H2.2) *schulübergreifende Perspektive* ($n = 27$; 2.9 %) findet sich eine Vielzahl an Einzelnennungen, die sich u. a. auf die gesetzlichen Regelungen der Bundesländer beziehen. Hierbei problematisieren die Schulleiter:innen die Nichtanerkennung der Kolleg:innen als Lehrkraft ($n = 5$) sowie deren Anrechnung als volle Lehrkraft ($n = 5$). Vereinzelt legen die Schulleiter:innen dar, dass diese Lehrkräfte ein Referendariat bzw. zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen benötigen ($n = 3$).

Hinweise zum grundsätzlichen Vorhandensein von Herausforderungen werden in der Kategorie (H2.3) *unspezifische Angaben* ($n = 13$; 1.4 %) zusammengefasst.

Hier teilen die Schulleiter:innen mit, dass sie diese Entwicklung generell als herausfordernd betrachten ohne konkret zu werden.

Zusammenfassend bestehen die Herausforderungen, die mit der Einstellung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte einhergehen, v. a. in deren fehlenden didaktischen (7.8 %) und pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten (7.6 %) sowie dem Unterstützungsbedarf, welchen sie durch das Kollegium benötigen (6.9 %).

5. Diskussion

Das Ziel des Beitrags besteht darin, die Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen zu erfassen und systematisch darzustellen. Hierbei steht nicht die Repräsentativität, sondern das Identifizieren von unterschiedlichen Kategorien im Fokus. Nennungen sind von den Rahmenbedingungen und dem Relevanzsystem (Brake, 2009, S. 399) der Schulleiter:innen abhängig. Die Häufigkeiten sind entsprechend mit Vorsicht zu interpretieren, können aber dennoch Hinweise auf die relativen Bedeutsamkeiten der Kategorien geben. Insgesamt zeigt sich, dass die Schulleiter:innen mehr Herausforderungen ($n = 546$) als Potenziale ($n = 386$) benennen.

Vornehmlich äußern die Schulleiter:innen Potenziale auf Ebene der Personengruppe, während Potenziale auf weiteren Ebenen weniger häufig genannt werden. Ein benanntes Potenzial alternativer Wege in den Lehrberuf ist die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung. Der zentrale Sinn dieser Maßnahmen, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, wird von den Schulleiter:innen geteilt. Zudem wird entsprechend der Befundlage (Engelage, 2013; Melzer et al., 2014) deutlich, dass diese Lehrkräfte über (Vor-)Erfahrungen aus anderen Berufsfeldern verfügen und Schulleiter:innen eine Vielzahl verschiedener Kompetenzen und Fertigkeiten erkennen, die von ihnen in den Schulalltag eingebracht werden, welche sich positiv auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung auswirken können.

Herausforderungen werden etwa gleich häufig auf Ebene der Personengruppe und auf weiteren Ebenen identifiziert. Neben dem fachspezifischen stellt auch das bildungswissenschaftliche Wissen einen entscheidenden Faktor für den beruflichen Erfolg dar. Kunina-Habenicht et al. (2013) verweisen in ihrer Untersuchung auf die Bedeutung formeller universitärer Lerngelegenheiten für den Aufbau bildungswissenschaftlichen Wissens. Die Befragten nehmen das fehlende bildungswissenschaftliche Wissen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte als Herausforderung wahr. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die bildungswissenschaftliche Nachqualifizierung in den länderspezifischen Maßnahmen, deren Ausgestaltung durch ein hohes Maß an Diversität gekennzeichnet ist (Arndt, 2022; Driesner & Arndt, 2020), nicht in dem Umfang erfolgt, der für den beruflichen Erfolg dieser Lehrkräfte notwendig wäre. Entsprechend müssten bildungswissenschaftliche Inhalte in den Qualifizierungsmaßnahmen stärker fokussiert werden.

Weiterhin stellen die Unterstützung und Begleitung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte organisatorische Herausforderungen für Schulleiter:innen und das gesamte Kollegium dar. Wie auch Bellenberg et al. (2020) zeigen, zeichnet sich ab, dass mangelnde personelle und zeitliche Ressourcen dazu führen, dass die Einarbeitung in die Tätigkeit und die Integration in das Kollegium nur unzureichend erfolgen können. Auf den Lehrkräftemangel mit alternativen Wegen in den Lehrberuf zu reagieren, könnte somit auch neue Herausforderungen für das vorhandene Schulpersonal verursachen. Im Sinne einer nachhaltigen Problemlösung wäre es notwendig, die fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen für die erforderliche Unterstützung und Begleitung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte in den Blick zu nehmen. Eine andere Maßnahme bestünde darin, über vorbereitende bzw. begleitende Professionalisierung sicherzustellen, dass der Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte den Bedarf an einarbeitender Unterstützung minimiert.

Nur wenige Aussagen werden von den Schulleiter:innen zu Potenzialen und Herausforderungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung gemacht. Es könnte sein, dass die Schulleiter:innen nur wenig Einblick in das Unterrichten dieser Lehrkräfte haben. Möglich wäre auch, dass hierzu keine Angaben gemacht werden, da in der Wahrnehmung der Befragten andere Potenziale und Herausforderungen relevanter sind.

Insgesamt zeigt sich eine große Vielfalt in den Antworten der Schulleiter:innen, die z. T. widersprüchlich sind. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es sich bei nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften um eine äußerst heterogene Gruppe handelt, die über unterschiedliche berufliche und (bildungs-)biographische Erfahrungen verfügen und differente Qualifizierungsmaßnahmen durchlaufen haben. Mit diesem Beitrag kann eine Systematisierung vorgelegt werden, die für eine quantitative Erhebung nutzbar ist und die heterogene Wahrnehmungen der Schulleiter:innen berücksichtigt.

6. Limitationen

Kernziel dieses Beitrags ist es, ein Kategoriensystem aufzustellen. Aufgrund des explorativen Charakters müssen die darüberhinausgehenden Ergebnisse vor dem Hintergrund folgender Limitationen interpretiert werden. Als Datengrundlage dienen Antworten offener Fragen einer Online-Befragung. Das Format wurde gewählt, um der bislang fehlenden Systematik und der unbekannten und vermutlich großen Bandbreite der möglichen Antworten begegnen zu können. Jedoch bietet dieses Format nicht die Möglichkeit des Nachfragens bei bspw. mehrdeutigen oder unspezifischen Angaben. Für die Erstellung des Kategoriensystems ist es unzufriedenstellend, dass die Äußerungen der Schulleiter:innen auf einigen Ebenen eher allgemein gehalten sind, während sie an anderen Stellen konkretisiert werden. So benennen die Befragten bspw. die unzureichende Einarbeitung nicht grundständig ausgebil-

deter Lehrkräfte als Herausforderung, während andere Schulleiter:innen ausführen, dass dies auf mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen zurückzuführen ist. In einem weiteren Schritt wäre es sinnvoll, Fälle für (Einzel-)Interviews auswählen. Im Sinne der kommunikativen Validierung (Mayring, 2014) ließe sich überprüfen, ob mit den Befragten eine Übereinstimmung hinsichtlich des Kategorienschemas besteht. Mit einer solchen Vorgehensweise können die identifizierten Kategorien geschärft und weiter ausdifferenziert werden.

Die realisierte Stichprobe weist hinsichtlich der Verteilung nach Schulformen und Bundesländern nur geringe Auffälligkeiten auf. Es ist aber anzunehmen, dass v. a. jene Schulleiter:innen geantwortet haben, die über Erfahrungen mit alternativen Wegen in den Lehrberuf verfügen (Selbstselektions-Stichprobe). Zudem könnten bezüglich des Belastungsempfindens insgesamt und speziell im Bereich Lehrkräftemangel Verzerrungsmomente bestehen. Für eine verlässliche Quantifizierung der Aussagen wäre es notwendig, das Kategoriensystem als geschlossene Abfrage einer abgesicherten Stichprobe von Schulleiter:innen vorzulegen.

Aufgrund der Art und des Umfangs der Stichprobe sowie des explorativen Charakters der Untersuchung werden in der Auswertung keine Unterscheidungen hinsichtlich Schulart, Schulform, Regionalisierung oder Trägerschaft vorgenommen. Für Berliner Grundschulen können Richter, Marx und Zorn (2018) zeigen, dass Quereinsteiger:innen häufiger an Schulen in sozial benachteiligter Lage unterrichten. Das könnte als Hinweis dafür dienen, dass nicht alle Schulleiter:innen in gleichem Umfang und in der gleichen Art und Weise über Erfahrungen mit diesen Lehrkräften verfügen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Potenziale und Herausforderungen entsprechend der genannten Aspekte unterschiedlich gestalten. In weiteren Auswertungen und zukünftigen Erhebungen sollten diese und weitere mögliche Differenzen fokussiert werden.

7. Fazit

Die vorliegende Untersuchung kann einen wichtigen Beitrag zur Darstellung und Systematisierung der Potenziale und Herausforderungen alternativer Wege in den Lehrberuf aufzeigen. Aus den dargestellten Ergebnissen ergeben sich Implikationen für die Gestaltung von Praxis und Forschung.

Die Beschäftigung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte birgt Herausforderungen im Schulalltag, die sich aus Sicht der Schulleiter:innen u. a. aus didaktischen und pädagogischen Wissensdefiziten ergeben können. Die Qualifizierungsmaßnahmen sollten sich enger an den hohen Standards der Lehrkräftebildung orientieren als dies bislang durch die KMK vorgegeben und in den Ländern umgesetzt wird (Arndt, 2022; Driesner & Arndt, 2020). Es sollte der geäußerte Mangel in den Bereichen Didaktik und Bildungswissenschaften ausgeglichen und eine nachhaltige Professionalisierung ermöglicht werden.

Für die Gestaltung passgenauer Angebote wäre es notwendig, die heterogene Gruppe der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte und deren Kompetenzlücken und Lernbedarfe differenziert wahrzunehmen und bspw. durch modularisierte Programme mit einem entsprechend individualisierbaren Ausbildungsplan begegnen zu können. Als Orientierungsrahmen sollten die Standards und Strukturen der grundständigen Lehrkräfteausbildung dienen, damit die heterogenen Sonderwege der Bundesländer gleichwertige Ausbildungen darstellen.

Da grundständig ausgebildete Lehrkräfte eine tragende Rolle bei der Einarbeitung dieser Kolleg:innen spielen, ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sie als weitere Akteursgruppe in Untersuchungen einzubeziehen. Zudem zeigt sich aufgrund der von den Schulleiter:innen berichteten eingeschränkten personellen und zeitlichen Ressourcen die Notwendigkeit einer Entlastung der Schulen. Darüber hinaus sollten weitere Unterstützungsstrukturen (Richter et al., 2018) geschaffen werden, um Schulleiter:innen und Kollegien zu entlasten.

Literatur

Arndt, M. (2022). Alternative Wege in den Lehrberuf. Quer- und Seiteneinstieg an beruflichen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118*(2), 335–349. https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0013

Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, a Different Training Approach? *Educational Process: International Journal, 5*(3), 173–201. https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C., & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeautragten. *Die Deutsche Schule, 112*(4), 399–413. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04

Brake, A. (2009). Schriftliche Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 392–412). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_19

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf.

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (2018). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf*. Verfügbar unter: https://www.dgff.de/assets/Uploads/Stellungnahme-der-DGFF-Seiteneinsteiger-in-den-Lehrberuf-September-2018.pdf.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule, 112*(4), 414–427. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05

Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6*(1), 50–69. https://doi.org/10.25656/01:14739

Gehrmann, A. (2019). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? *Bildung und Erziehung, 72*(2), 215–229. https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.2.215

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Lehrkräftemangel eröffnet „zweiten Weg" in die Schule. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 240–257). Beltz Juventa.

Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Verfügbar unter: https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf.

Hoffmann, L., & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Waxmann.

Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Waxmann.

Klemm, K. (2021). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Essen.

Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise*. Essen.

Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. Gütersloh.

Klemm, K., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh.

KMK (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013*.

KMK (2022). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin.

KMK (2023). *Einstellungen von Lehrkräften 2023*. Berlin.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(1), 1–23. https://doi.org/10.25656/01:11924

Kunter, M., Klieckmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830974338

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorberei-

tungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36*(4), 1–16. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13

Melzer, W., Pospiech, G., & Gehrmann, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht*. Dresden.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf – Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–228). Waxmann.

Postl, D., Matthäus, S., & Schneider, M. (2005). Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen. Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? *lernen & lehren 79*, 108–117.

Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J., & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Waxmann.

Richter, D., Marx, A., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh.

Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? *journal für lehrerInnenbildung, 10*(3), 56–60.

Tenberg, R. (2015): Stiefkinder in der Professionalisierung des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen" zu deren Implementierung. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111*(4), 486–527.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J.D. (2010). Tailor-made: Towards a Pedagogy for Educating Second-career Teachers. *Educational Research Review, 5*(2), 164–183. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002

Weber, A., Gehrmann, A., & Puderbach, R. (2016). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitius (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 251–275). Juventa.