

Sabine Gabriel und Nadja Teistler

UNIVERSITÄRE QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN IM SEITENEINSTIEG IN SACHSEN-ANHALT

Bericht zu den Eingangsbefragungen der Jahrgänge 2020 und 2021

Sabine Gabriel und Nadja Teistler

UNIVERSITÄRE QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN IM SEITENEINSTIEG IN SACHSEN-ANHALT

Bericht zu den Eingangsbefragungen
der Jahrgänge 2020 und 2021

GABRIEL, Sabine / TEISTLER, Nadja:

Universitäre Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg in Sachsen-Anhalt. Bericht zu den Eingangsbefragungen der Jahrgänge 2020 und 2021. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 2022. (Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 4)

© 2022

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

ISBN 978-3-96670-162-4

<http://dx.doi.org/10.25673/96464>

Band 4

Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung

ISSN 2629 - 1975

Die Reihe Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Lektorat: Susanne Schütz

Layout und Satz: Annett Plonka

Druck: REPROCENTER GmbH, Halle (Saale)

durchgeführt durch das

Zentrum für Lehrer*innenbildung
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Dachritzstr. 12
06108 Halle (Saale)

mit Unterstützung durch

den Bereich Evaluation von Studium und Lehre
des Prorektorats für Studium und Lehre
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

ZLB Zentrum für
Lehrer*innenbildung

Inhalt

1. Einleitung	3
1.1 Die berufsbegleitenden Zertifikatskurse für Seiteneinsteigende im Land Sachsen-Anhalt	3
1.2 Zentrale Themen der Begleitforschung	3
1.3 Relevanz der Begleitforschung	3
2. Theoretisches Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen	4
3. Forschungsziele und Studiendesign	5
3.1 Ziele der Begleitforschung	5
3.2 Studiendesign	5
4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen der Eingangsbefragung	6
4.1 Forschungsfragen	6
4.2 Datenerhebung	6
4.3 Rücklaufquote	7
5. Ergebnisse der ersten und zweiten Eingangsbefragung	8
5.1 Persönliche Eingangsvoraussetzungen der Seiteneinsteigenden	8
5.2 Beruflicher Kontext der Seiteneinsteigenden	12
5.3 Selbsteinschätzungen zum beruflichen Befinden und Professionswissen	20
5.4 Einschätzungen zur Eingangsphase der Weiterbildung	22
6. Zusammenfassung	26
Literatur	30

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1	Modifiziertes Modell der professionellen Kompetenz für den Lehrer*innenberuf	4
Abb. 2	Studiendesign und Variablen	5
Abb. 3	Geschlechterverteilung nach Fachgruppe	8
Abb. 4	Aus dem Studium abgeleitete und anerkannte Unterrichtsfächer	10
Abb. 5	Lehrkräfte im familiären und sozialen Umfeld	10
Abb. 6	Berufswahlmotive	11
Abb. 7	Berufserfahrung als Lehrkraft	12
Abb. 8	Einsatz nach Klassenstufen	14
Abb. 9	„Fachnähe“ der Unterrichtsfächer	14
Abb. 10	Sonderaufgaben	15
Abb. 11	Abminderungsstunden in der Schule (inkl. Zertifikatskurs)	16
Abb. 12	Zeit für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen pro Woche	16
Abb. 13	Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. dem Mentor	17
Abb. 14	Bedürfnisse und Wünsche der Befragten ohne Mentorat	18
Abb. 15	Unterrichtshospitationen im Schuljahr	18
Abb. 16	Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung und Verbesserungswünsche	19
Abb. 17	Berufszufriedenheit und Belastungserleben	20
Abb. 18	Selbsteinschätzung des Professionswissens	21
Abb. 19	Erwartungen an den Wissenszuwachs durch die Teilnahme am Zertifikatskurs	22
Abb. 20	Gründe für die Teilnahme am Zertifikatskurs	23
Abb. 21	Vor- und Nachbereitungszeit für den Zertifikatskurs pro Woche	23
Abb. 22	Bewertung der Eingangsphase des Zertifikatskurses	24
Abb. 23	Durchschnittliche Gesamtbewertung der Eingangsphase des Zertifikatskurses	25
Tab. 1	Rücklaufquote nach Kohorte und Studienfach im Zertifikatskurs	7
Tab. 2	Personbezogene Voraussetzungen	9
Tab. 3	Schulbezogene Voraussetzungen	13

1. Einleitung

1.1 Die berufsbegleitenden Zertifikatskurse für Seiteneinsteigende im Land Sachsen-Anhalt

Die universitäre Weiterbildung für Seiteneinsteigende im Land Sachsen-Anhalt (LSA) stellt eine „Sondermaßnahme zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ dar (KMK, 2013). Sie zielt darauf ab, einen wesentlichen Beitrag zur **Weiterbildung und Professionalisierung** von seiteneinsteigenden Lehrpersonen an allgemein- oder berufsbildenden Schulen zu leisten. Mit der Teilnahme am Zertifikatskurs kann eine (zusätzliche) Unterrichtsbefähigung in den Fächern **Deutsch, Englisch oder Mathematik** erworben werden. Ziel der wissenschaftlichen Qualifizierung ist der Erwerb von fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kenntnissen sowie bildungswissenschaftlichen Grundlagen. In **vier bis fünf Semestern** (je nach studierter Schulform) absolvieren die Teilnehmenden verschiedene Studienmodule und unterrichten während dieser Zeit weiter an ihren Schulen. Die **berufsbegleitenden Zertifikatskurse** in den Fächern Deutsch und Englisch für die Lehrämter an Sekundarschulen und Gymnasien werden von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg seit 2020 durchgeführt. Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg bietet den Zertifikatskurs für das Fach Mathematik an.

1.2 Zentrale Themen der Begleitforschung

Die Weiterbildung wird über die gesamte Laufzeit wissenschaftlich begleitet. Dies folgt dem Ziel, Informationen zu gewinnen, die es erlauben, die Effektivität und den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme einzuschätzen. Folgende Themen stehen im Fokus der Begleitforschung:

- Persönliche **Eingangsvoraussetzungen** der Seiteneinsteiger*innen
- Berufliche bzw. schulische **Kontextbedingungen** der Seiteneinsteiger*innen
- Veränderung **professionsbezogener Merkmale** der Seiteneinsteiger*innen über die Zeit
- Einschätzung der **Qualität der Weiterbildungsmaßnahme** durch die Seiteneinsteiger*innen

1.3 Relevanz der Begleitforschung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert, dass sich Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung an den **Standards der Lehrkräfteausbildung** orientieren müssen. Damit wird das Ziel ausgedrückt, dass Quer- und Seiteneinsteigende am Ende ihrer Weiterbildung über vergleichbare Kompetenzen verfügen sollten wie grundständig ausgebildete Lehrpersonen (KMK, 2013, S. 2).

Ob die Qualifizierungsmaßnahmen diesen Ansprüchen genügen können, wird von Wissenschaftler*innen und Fachverbänden kontrovers diskutiert. Häufig wird vermutet, dass die Sondermaßnahmen **keine adäquate Professionalisierung** der Zielgruppen gewährleisten könnten. Daraus würde sich eine geringe professionelle Kompetenz der quer- und seiteneinsteigenden Lehrpersonen ergeben, was mit negativen Folgen für die Unterrichtsqualität und den Kompetenzerwerb der Schüler*innen verbunden sein könnte (Porsch, 2021). Diese Vermutungen können **Studien**, in denen professionelle Kompetenzen von Quereinsteiger*innen mit denen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendar*innen verglichen wurden, bislang **nur teilweise bestätigen** (z. B. Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020). Studien zu Professionalisierungsprozessen bei Seiteneinsteigenden liegen bisher nicht vor (Bellenberg et al., 2021).

Entsprechend sollte bei einer Nachqualifikation von Seiteneinsteigenden der Frage nachgegangen werden, inwiefern durchgeführte Maßnahmen **Professionalisierungsprozesse effektiv unterstützen** können. Im Rahmen der Begleitforschung innerhalb der Zertifikatskurse für Seiteneinsteigende im Land Sachsen-Anhalt soll diese Frage empirisch untersucht werden.

2. Theoretisches Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen umfasst verschiedene für die Berufsausübung relevante Aspekte. Das in der quantitativen Forschung zur Lehrer*innenbildung wahrscheinlich bekannteste **Modell von Baumert und Kunter (2006)** gliedert die Kompetenz in das Professionswissen, motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten. Formelle und informelle Lerngelegenheiten, Kontextfaktoren sowie individuelle Eingangsvoraussetzungen der Lehrperson beeinflussen direkt oder indirekt die Ausprägung bzw. Entwicklung der verschiedenen Facetten der professionellen Kompetenz. Die Ausprägung der professionellen Kompetenz wiederum beeinflusst das berufliche Handeln der Lehrperson, das einerseits auf den Lernerfolg und die affektiv-motivationale Entwicklung der Schüler*innen und andererseits auf den Berufserfolg und das berufliche Befinden der Lehrperson wirkt. **Abbildung 1** zeigt eine für den vorliegenden Kontext vereinfachte und angepasste Darstellung des Modells, das sowohl wechselseitige Prozessdynamiken stärker betont als auch den Kompetenzbegriff öffnet, um die Maßnahme als Angebot zur (Weiter-)Bildung professionellen pädagogischen Handelns zu verstehen.

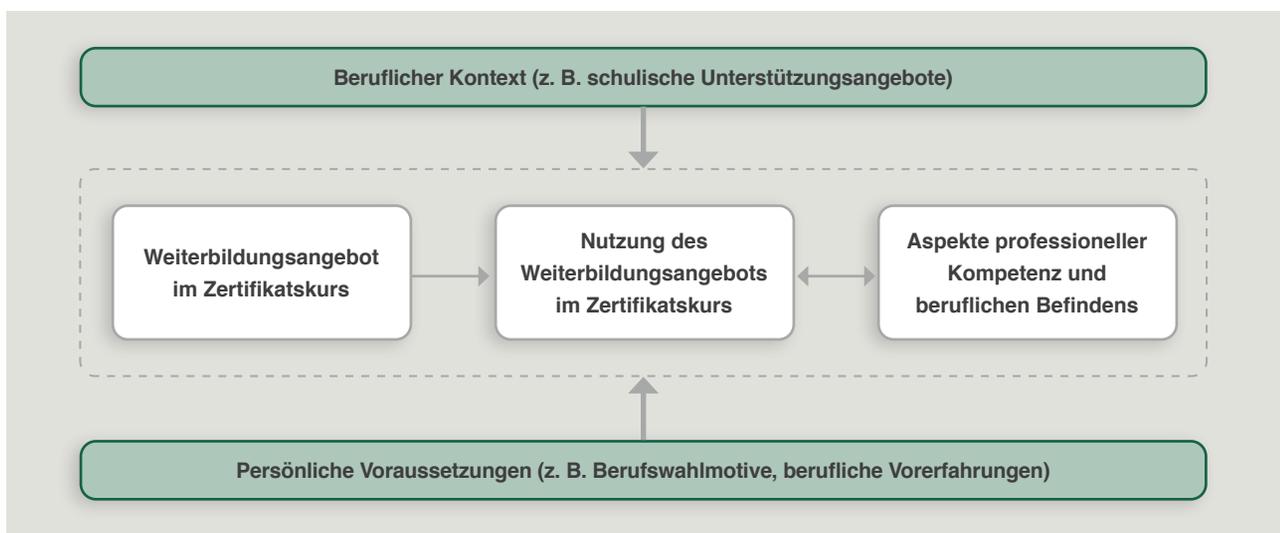


Abbildung 1: Modifiziertes Modell der professionellen Kompetenz für den Lehrer*innenberuf (eigene Darstellung in Anlehnung an Kunter et al., 2020, S. 272.)

Die **Zertifikatskurse** in Sachsen-Anhalt stellen für die teilnehmenden Lehrkräfte ein **formelles Weiterbildungs- und Professionalisierungsangebot** dar, das im Idealfall so genutzt wird, dass es sich im Laufe der Zeit positiv auf verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz und des beruflichen Befindens der Lehrpersonen auswirkt. Persönliche Voraussetzungen der Seiteneinsteigenden (z. B. berufliche Vorerfahrungen) und verschiedene berufliche Kontextfaktoren (z. B. Unterstützungsangebote in der Schule) beeinflussen die Angebotsnutzung und können den Fortbildungs- und Professionalisierungsprozess der teilnehmenden Lehrkräfte entweder unterstützen oder behindern.

3. Forschungsziele und Studiendesign

3.1 Ziele der Begleitforschung

Die Evaluation der Zertifikatskurse für Seiteneinsteigende im Land Sachsen-Anhalt verfolgt in Anlehnung an das zugrunde gelegte theoretische Modell **drei übergeordnete Ziele**:

- 1) Die Analyse der Effektivität der Zertifikatskurse hinsichtlich ausgewählter Aspekte der professionellen Kompetenz und des beruflichen Befindens mit Fokus auf
 - a) die Selbsteinschätzung des Professionswissens im fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereich als Aspekte der professionellen Kompetenz sowie
 - b) die Berufszufriedenheit und das berufliche Belastungserleben als Aspekte des beruflichen Befindens.
- 2) Die Analyse ausgewählter Einflussfaktoren, die die Effektivität der Weiterbildung direkt oder indirekt beeinflussen könnten, mit Fokus auf
 - a) die persönlichen Voraussetzungen der Seiteneinsteigenden
 - b) die beruflichen bzw. schulischen Rahmenbedingungen sowie
 - c) die tatsächliche Nutzung der Weiterbildungsangebote im Rahmen der Zertifikatskurse.
- 3) Auch die Qualität der Qualifizierungsmaßnahme selbst kann deren Effektivität im Hinblick auf Fortbildungs- und Professionalisierungsprozesse beeinflussen. Daher ist das dritte Forschungsziel die Bewertung der Qualität der Zertifikatskurse durch die Teilnehmenden.

3.2 Studiendesign

Mit der Begleitforschung wird das Ziel verfolgt, die Effektivität der Zertifikatskurse empirisch zu untersuchen. Aus forschungsmethodischer Sicht stellen die Zertifikatskurse eine **Interventionsmaßnahme** dar, die – so die Vermutung – zu einer positiven Entwicklung verschiedener Aspekte professioneller Kompetenz und beruflichen Befindens bei den Teilnehmenden beiträgt. Bei der Studie handelt es sich um ein **Ein-Gruppen-prä-post-Design** mit zwei Erhebungszeitpunkten (siehe **Abbildung 2**).

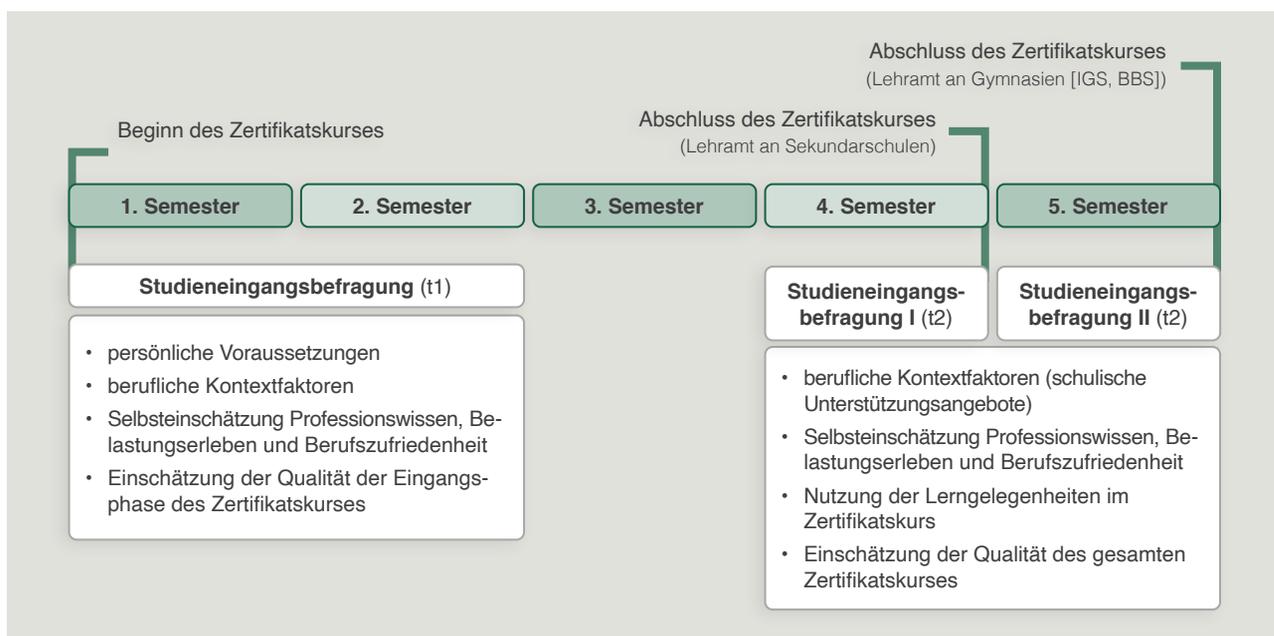


Abbildung 2: Studiendesign und Variablen

Die Erhebungen werden jeweils zu Beginn (t1) und am Ende (t2) der Zertifikatskurse durchgeführt, wobei als Zielparameter die Selbsteinschätzung des Professionswissens, die Berufszufriedenheit und das Belastungserleben erfasst werden. Der zu **t1** eingesetzte **Fragebogen** umfasst mehrere inhaltliche Blöcke, mit denen persönliche Voraussetzungen, Aspekte des beruflichen Kontextes, die Variablen zur professionellen Kompetenz und zum beruflichen Befinden sowie Einschätzungen zur Eingangsphase des Zertifikatskurses abgefragt werden. Der zu **t2** eingesetzte **Fragebogen** umfasst ebenfalls mehrere inhaltliche Blöcke, mit denen erneut die Variablen zur professionellen Kompetenz und zum beruflichen Befinden sowie die Nutzung des Weiterbildungsangebots, berufliche Kontextfaktoren mit Fokus auf schulische Unterstützungsangebote und Einschätzungen zur Qualität des gesamten Zertifikatskurses abgefragt werden. Beide Fragebögen beinhalten hauptsächlich Fragen im geschlossenen Antwortformat, die um einige wenige offene Fragen ergänzt wurden. Für die Durchführung der Befragungen wurden jeweils ca. 30 Minuten vorgesehen.

4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen der Eingangsbefragung

Der vorliegende Bericht fokussiert die Ergebnisse der Eingangsbefragung. Daher beziehen sich alle nun folgenden Ausführungen ausschließlich auf diesen ersten Teil der Begleitforschung.

4.1 Forschungsfragen

Die Studieneingangsbefragung untersucht in Anlehnung an die oben aufgeführten Forschungsziele folgende Forschungsfragen:

- 1) Welche **persönlichen Voraussetzungen** kennzeichnen die Teilnehmenden der Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt?
- 2) Unter welchen beruflichen bzw. **schulischen Rahmenbedingen** absolvieren die Lehrkräfte die Zertifikatskurse für Seiteneinsteigende in Sachsen-Anhalt?
- 3) Wie sind ausgewählte Aspekte der **professionellen Kompetenz** (hier ausschnitthaft erfasst als Selbsteinschätzung des Professionswissens) und des **beruflichen Befindens** (hier ausschnitthaft erfasst als Berufszufriedenheit und Belastungserleben) zu Beginn der Zertifikatskurse ausgeprägt?
- 4) Wie **bewerten** die Teilnehmenden die **Einstiegsphase** der Zertifikatskurse?
- 5) Welche Empfehlungen zur **Verbesserung** der schulischen und hochschulischen Rahmenbedingungen lassen sich aus den Studienergebnissen ableiten?

4.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung der Eingangsbefragung wurde unter Mitarbeit des Bereichs „Evaluation von Studium und Lehre“ des Prorektorats für Studium und Lehre der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg online mit der Software „evasys“ durchgeführt.

Die Zertifikatskurse begannen im **Wintersemester 2020/2021** mit der ersten Kohorte und wurden im **Wintersemester 2021/2022** mit der zweiten Kohorte fortgesetzt. Die Forschungskonzeption und Erstellung des Erhebungsinstruments konnten aufgrund von Ressourcenengpässen erst im September 2021 abgeschlossen werden. Daher wurde die Befragung der ersten Kohorte nicht direkt zu Beginn der Maßnahme, sondern erst zum Ende des zweiten Semesters durchgeführt. Die Befragung der zweiten Kohorte fand wie geplant im ersten Semester des Zertifikatskurses statt.

Beide Kohorten erhielten zunächst einige Vorabinformationen zu Befragung, Datenschutz und Persönlichkeitsrechten per E-Mail. Die Daten der **ersten Kohorte** wurden während der Kurszeit im Rahmen eines Präsenzseminars erhoben (**Online-in-Präsenz**). Nichtanwesende Teilnehmende erhielten im Nachgang eine

Einladung mit Link zur Online-Befragung per E-Mail. Der Erhebungszeitraum lag zwischen dem 20. September und dem 10. Oktober 2021. Die Daten der **zweiten Kohorte** wurden ausschließlich in Form einer **einladungsbasierten Online-Befragung** erhoben. Das bedeutet die Teilnehmenden erhielten die Einladung mit Link zur Online-Befragung lediglich per E-Mail. Zusätzlich wurden im Abstand von jeweils einer Woche zwei Erinnerungse-Mails versandt. Der Erhebungszeitraum für die zweite Kohorte lag zwischen dem 15. November und dem 05. Dezember 2021.

4.3 Rücklaufquote

Der Rücklauf liegt bei 55.8 %, wobei sich die Quoten für die erste und zweite Kohorte der Zertifikatskurse deutlich unterscheiden (siehe **Tabelle 1**). Während für die erste Kohorte Daten von 41 Personen vorliegen, sind es für die zweite Kohorte lediglich 17 Datensätze. Dies kann auf die unterschiedlichen **Rekrutierungsmethoden** (Online-Befragung während der Kurszeit versus Online-Befragung in der Freizeit) zurückgeführt werden.

Fach	Teilnehmende	Eingeladen		Teilgenommen	
		n	%	n	%
Deutsch	gesamt	27	26.0	13	48.1
	1. Kohorte	14	23.7	7	50.0
	2. Kohorte	13	28.9	6	46,2
Englisch	gesamt	26	25.0	14	53.8
	1. Kohorte	18	30.5	12	66.7
	2. Kohorte	8	17.8	2	25.0
Mathe	gesamt	51	49.0	31	60.8
	1. Kohorte	27	45.8	22	81.5
	2. Kohorte	24	53.3	9	37.5
Gesamt	gesamt	104	100.0	58	55.8

Tabelle 1: Rücklaufquote nach Kohorte und Studienfach im Zertifikatskurs

Da der Stichprobenumfang der zweiten Kohorte sehr klein ist, bezieht sich die folgende Ergebnisdarstellung auf die Angaben der Teilnehmenden beider Kohorten. Ab der 3. Kohorte wird die Befragung zur Steigerung des Rücklaufs wieder während der Kurszeit Online-in-Präsenz durchgeführt.

5. Ergebnisse der ersten und zweiten Studieneingangsbefragung

Im folgenden Teil des Berichts werden die zentralen Ergebnisse der Eingangsbefragung dargestellt. Die Chronologie des Ergebnisteils folgt den unter Kapitel 4.1 aufgestellten Forschungsfragen.

5.1 Persönliche Eingangsvoraussetzungen der Seiteneinsteigenden

Personenbezogene Voraussetzungen

Von den 58 befragten Seiteneinsteigenden sind 52.7 % weiblich (n = 30) und 44.8 % männlich (n = 26). Zwei Personen (3.5 %) machten keine Angabe zu ihrem **Geschlecht**. Die Geschlechterverteilung der Erhebungsgesamtheit (das heißt, aller Zertifikatsteilnehmenden der ersten und zweiten Kohorte) zeigt ein vergleichbares Bild. Von den insgesamt 104 Teilnehmenden sind 58.7 % (n = 61) weiblich und 41.3 % (n = 43) männlich. Diese Geschlechterverteilungen weichen stark von der Verteilung aller praktizierender Lehrpersonen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ab. Laut Statistischem Landesamt Sachsen-Anhalt waren dort im Schuljahr 2020/21 fast 80 % (n = 11.322) weiblich und 20 % (n=2892) männlich (Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2021, S. 31). Werden die Daten der Seiteneinsteigenden getrennt nach Fachgruppen betrachtet, zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahl des im Rahmen des Zertifikatskurses studierten Unterrichtsfaches (siehe **Abbildung 3**). Mathematik wird deutlich häufiger von den männlichen Seiteneinsteigenden studiert, während die Fächer Deutsch und Englisch deutlich häufiger von den weiblichen Seiteneinsteigenden gewählt werden.

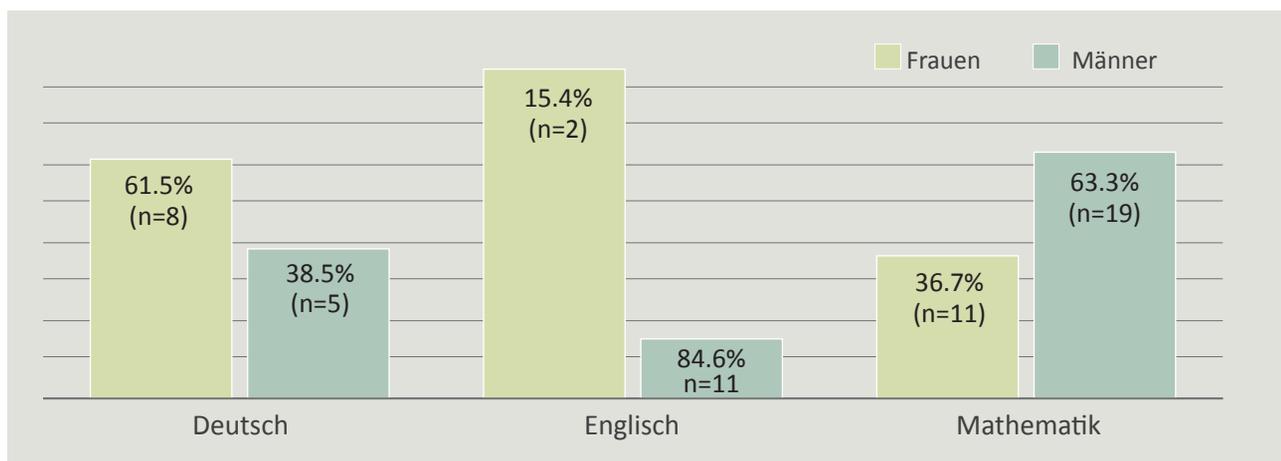


Abbildung 3: Geschlechterverteilung nach Fachgruppe (Zwei Personen machten keine Angaben zum Geschlecht und wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Etwa jede zweite der befragten Lehrkräfte ist im **Alter** zwischen 30 und 39 Jahren. Rund ein Drittel ist im Alter zwischen 40 und 49 Jahren. Nur wenige (< 10 %) sind entweder jünger als 30 oder älter als 50 Jahre. Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an, **Kinder** zu haben (n = 38). Diese Personen haben in fast zwei Drittel aller Fälle mindestens zwei Kinder (n = 25). Bei 91.9 % der Befragten mit Kindern lebt mindestens eines der Kinder mit im Haushalt (n = 34). Bezüglich der **Nationalität der Eltern** gaben fast alle Befragten an, dass beide Elternteile in der Bundesrepublik geboren sind (92.9 %). Der andere Teil der Befragten (7.1 %) gab an, dass mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren ist, wobei hier zugleich drei Viertel angaben, dass beide Elternteile nicht in der Bundesrepublik geboren sind. Zwei der 58 Befragten haben keine deutsche **Staatsbürgerschaft**. Die überwiegende Mehrheit der Seiteneinsteigenden (58.6 %) hat keine **Berufsausbildung** („Lehre“) absolviert. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (34.5 %) hat eine und 6.9 % haben mehrere Ausbildungen abgeschlossen. Mit Blick auf den **höchsten Studienabschluss** hat rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte

(49.1 %) ihr Studium mit Diplom oder Magister abgeschlossen. 29.8 % haben einen Master- und 10.5 % einen Bachelorabschluss erworben. Eine Promotion schlossen 8.8 % der Befragten ab.

Die **Tabelle 2** zeigt weitere personenbezogene Eingangsvoraussetzungen der Seiteneinsteigenden im Überblick.

Merkmal	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Alter	jünger als 30	4	6.9	6.9
	30 bis 39	30	51.7	58.6
	40 bis 49	19	32.8	91.4
	50 und älter	5	8.6	100.0
Anzahl der Kinder	kein Kind	20	34.5	34.5
	1 Kind	13	22.4	56.9
	2 Kinder	15	25.9	82.8
	3 Kinder	6	10.3	93.1
	> 3 Kinder	4	6.9	100.0
Nationale Herkunft der Eltern	beide aus Deutschland	52	92.9	92.9
	mindestens ein Elternteil aus einem anderen Land	4	7.1	100.0
Abgeschlossene Berufsausbildung	keine Ausbildung	34	58.6	58.6
	eine Ausbildung	20	34.5	93.1
	mehrere Ausbildungen	4	6.9	100.0
Höchster Studienabschluss	Bachelor	6	10.5	10.5
	Master	17	29.8	40.4
	Fachhochschule	1	1.8	42.1
	Diplom/Magister	28	49.1	91.2
	Promotion	5	8.8	100.0

Tabelle 2: Personbezogene Voraussetzungen (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Berufsbezogene Voraussetzungen

Bei der Mehrheit der befragten Seiteneinsteigenden (79.3 %, n = 46) wurde aus dem Erststudium ein **Fach der Studentafel abgeleitet und als Unterrichtsfach anerkannt**; bei 12.1 % (n = 7) sind es zwei Unterrichtsfächer. 8.6 % (n = 5) gaben an, dass ihnen kein Studienfach anerkannt wurde. **Abbildung 4** gibt einen nach Häufigkeiten geordneten Überblick über die einzelnen Studienfächer, die den Befragten als Unterrichtsfach anerkannt wurden.

Werden die einzelnen von den Befragten angegebenen Fächer in die von der KMK vorgeschlagenen Fachkategorien² eingeteilt, zeigt sich, dass den meisten Befragten mit 37.7 % (n = 20) mindestens ein Fach im MINT-Bereich anerkannt wurde, gefolgt von den Gesellschaftswissenschaften mit 32.1 % (n = 17) und Fremdsprachen mit 9.4 % (n = 5). Für die Fachkategorien Deutsch (inkl. DaF und DaZ), Musik/Kunst und Sport erfolgte eine Anerkennung der Studienfächer in jeweils 7.6 % der Fälle (n = 4). Für den Bereich Religion/Ethik wurden den hier befragten Seiteneinsteigenden keine Studienfächer anerkannt.

² Abzurufen unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html> [25.04.2022]

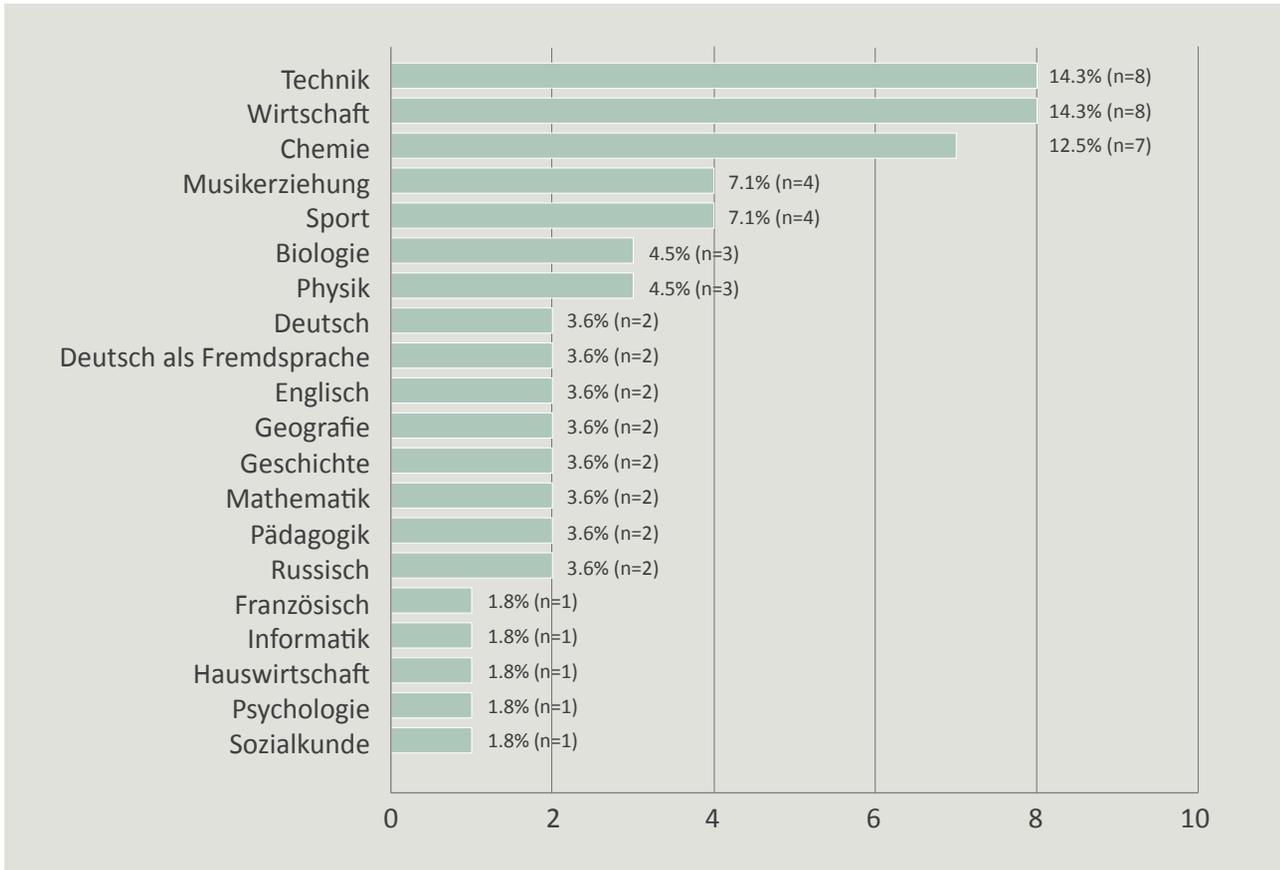


Abbildung 4: Aus dem Studium abgeleitete und anerkannte Unterrichtsfächer (n=58. Mehrfachnennungen möglich.)

Mit Blick auf den **berufsbezogenen familiären Hintergrund** gab etwa die Hälfte der Seiteneinsteigenden an, dass mindestens ein Verwandter oder Partner bzw. eine Verwandte oder Partnerin (49.1 %, n = 28,) als Lehrkraft tätig ist oder war. Der **Abbildung 5** können die Häufigkeiten für jeden der abgefragten Verwandtschaftsgrade entnommen werden. Die anderen Befragten (50.9 %, n = 29) haben scheinbar keinen Bezug zum Lehrer*innenberuf im Familien- bzw. sozialen Umfeld. Die ‚**Berufsvererbungs-Quote**‘ im Sinne, dass mindestens ein Elternteil Lehrer*in ist oder war, liegt unter den befragten Seiteneinsteigenden bei 26.3 % (n = 15) und ist vergleichbar mit der Quote, die Studien bei grundständig ausgebildeten Lehrpersonen fanden (siehe Studienüberblick bei z. B. Cramer, 2016).

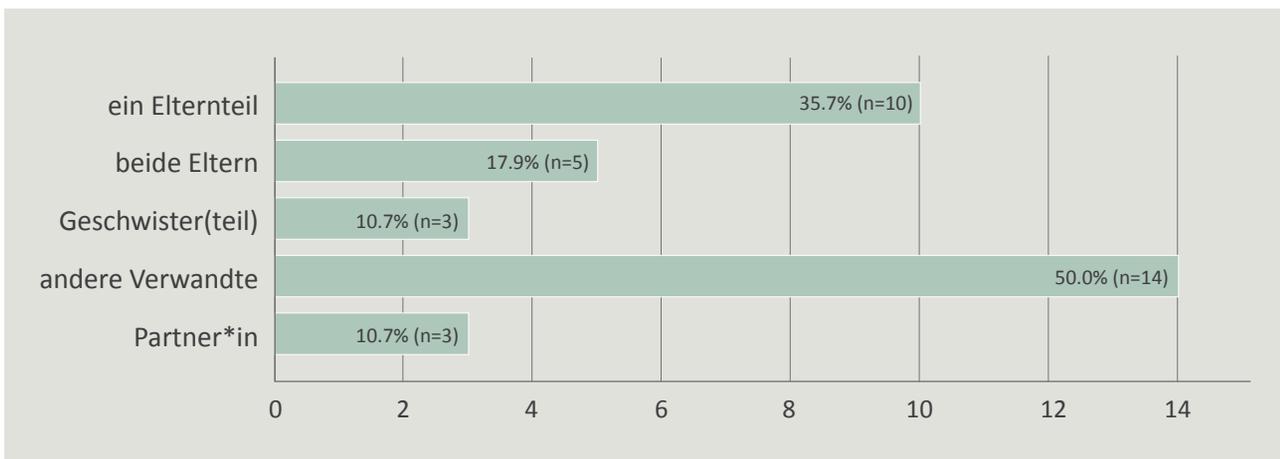


Abbildung 5: Lehrkräfte im familiären und sozialen Umfeld (Filterfrage: n = 28. Mehrfachnennungen möglich.)

Mit Blick auf verschiedene **Berufswahlmotive** haben die Befragten im Durchschnitt hoch ausgeprägte pädagogische Motive (MW = 3.58, SD = 0.44). Das bedeutet, sie haben den Beruf vorrangig gewählt, weil ihnen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Freude bereitet. Solche Lehrpersonen sind bei ihrer Arbeit also eher intrinsisch motiviert. Die Ausprägung der beiden eher extrinsisch gelagerten Motive befindet sich für die Befragten im mittleren Bereich. Für das Nützlichkeitsmotiv liegt der Mittelwert bei 2.57 (SD = 0.65). Die Befragten haben ihren Beruf also nur teilweise aufgrund von (vermeintlich) vorteilhaften Arbeitsbedingungen wie günstigen Arbeitszeiten, gutem Gehalt oder Arbeitsplatzsicherheit gewählt. Für das Motiv der Unzufriedenheit mit dem vorherigen Beruf liegt der Mittelwert mit 2.43 (SD = 0.85) in einem ähnlichen Bereich. Insgesamt sind die Motive für die Wahl des Lehrer*innenberufs bei den Befragten also eher intrinsischer und weniger extrinsischer Natur. In **Abbildung 6** sind die wichtigsten deskriptiven Kennwerte für die drei untersuchten Berufswahlmotive in Form eines Boxplots zusammenfassend dargestellt. Die **Infobox** unter Abbildung 6 liefert eine Hilfestellung zur Interpretation von Boxplots.

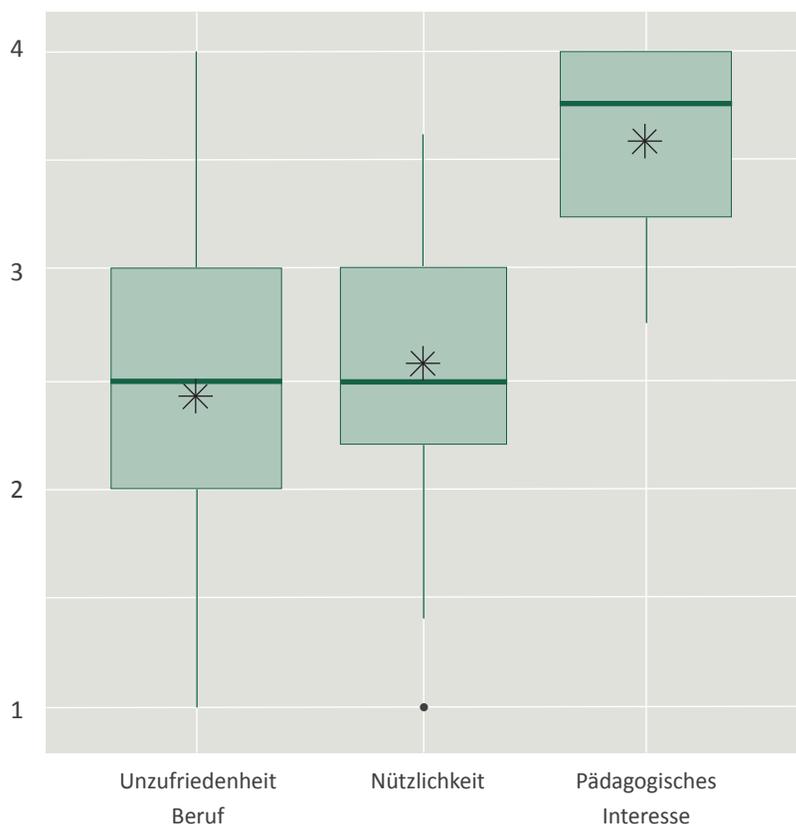


Abbildung 6: Berufswahlmotive

1 = trifft überhaupt nicht zu

4 = trifft voll und ganz zu

Die Kennwerte beziehen sich auf

gültige Werte (von links nach rechts:

n = 57, n = 58, n = 58).

Fehlende Werte wurden in den

Berechnungen nicht berücksichtigt.

Infobox: Interpretation Boxplot (Bühner & Ziegler, 2017, S. 62-65)

Mithilfe eines Boxplots werden Lage- und Streuungsmaße gleichzeitig abgebildet. Die mittleren 50% einer Verteilung werden durch eine „**Box**“ repräsentiert, in die der Median als **Querstrich** und der Mittelwert als **Stern** eingezeichnet sind. Die **obere Grenze der Box** gibt den Wert an, über dem ein Viertel und unter dem drei Viertel der Werte der Verteilung liegen. Die **untere Grenze der Box** ist entsprechend der Wert, über dem drei Viertel und unter dem ein Viertel der Werte der Verteilung liegen. Die **vertikalen Linien** ober- und unterhalb der Box zeigen an, wie weit die Verteilung auseinandergezogen ist (Spannweite). Das **Ende der unteren Linie** stellt somit den minimal erfassten Messwert und das **Ende der oberen Linie** den maximal erfassten Messwert dar. Einzelne untypische Werte (sogenannte Ausreißer) werden bei der Definition der Spannweite für einen Boxplot nicht berücksichtigt. Sie werden aber in Form von **außerhalb der Boxen liegenden Punkten** abgebildet.

Fast alle Befragten verfügen über eine mehrjährige **Berufserfahrung als Lehrkraft**. Knapp über die Hälfte der Befragten gab an, eine Berufserfahrung zwischen einem bis drei Jahren zu haben (52.6 %, n = 30). Ungefähr jede fünfte befragte Person verfügt über mehr als fünf Jahre Berufserfahrung (21.1 %, n = 12) (siehe **Abbildung 7**).

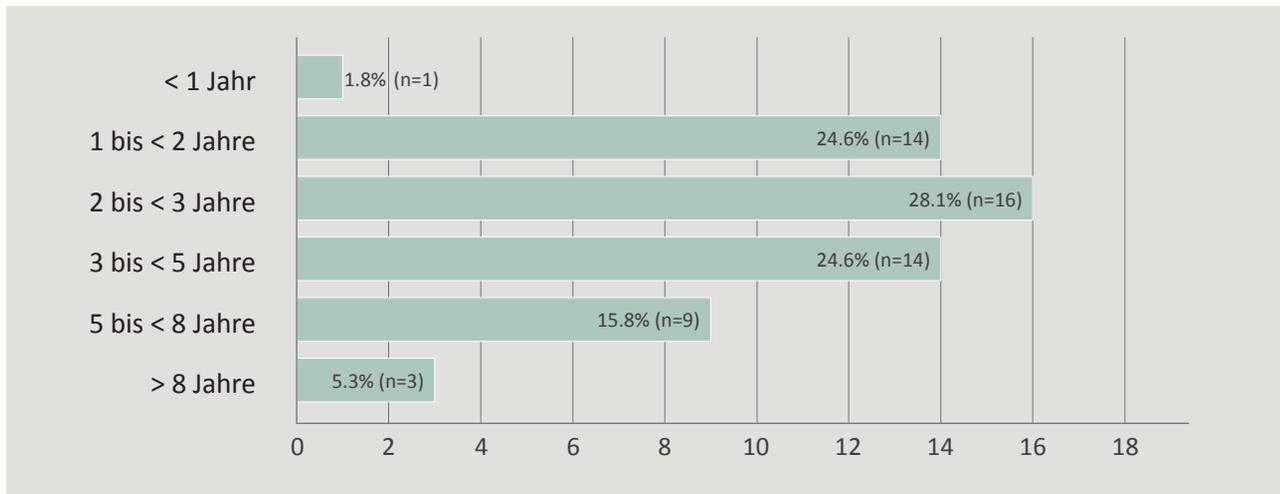


Abbildung 7: Berufserfahrung als Lehrkraft (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte: n = 57. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Mehr als die Hälfte der Befragten (52.6 %, n = 30) hat zur Vorbereitung des Einstiegs in den Schuldienst an keinem **qualifizierenden Vorkurs** teilgenommen. Einen vierwöchigen Kompaktkurs am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) haben 37.9 % (n = 22) absolviert. Die achtzehnmonatige Fortbildungsreihe „Qualifizierung für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf“ (QuaSe), die sich vor allem an Seiteneinsteiger*innen an allgemeinbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt richtet, besuchten rund 10.3 % (n = 6). Andere Angebote, die sich an Seiteneinsteigende in berufsbildenden Schulen richten, nahmen 5.2 % (n = 3) der Befragten in Anspruch. Erfragt wurde, ob die jeweiligen Maßnahmen besucht, nicht aber ob diese auch erfolgreich abgeschlossen wurden.

5.2 Beruflicher Kontext der Seiteneinsteigenden

Schulbezogene Kontextmerkmale

Die wichtigsten schulbezogenen Kontextmerkmale sind in **Tabelle 3** im Überblick dargestellt. Fast alle befragten Seiteneinsteigenden (94.8 %, n = 55) arbeiten an Schulen in öffentlicher Trägerschaft. In Bezug auf die **Schulform** zeigt sich ein etwas heterogeneres Bild. Der größte Anteil der Befragten (43.1 %, n = 25) ist an Sekundarschulen angestellt, gefolgt von Gemeinschafts-/Gesamtschulen und Fach(ober)-/Berufs(fach)schulen mit jeweils 17.2 % (n = 10). An (beruflichen) Gymnasien und Förderschulen arbeiten jeweils nur 10.3 % (n = 6) der Seiteneinsteigenden. Zum Vergleich: Laut Statistischem Landesamt Sachsen-Anhalt (2021, S. 31) waren im Schuljahr 2020/21 von den insgesamt 14214 an allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrpersonen 25.4 % an einem Gymnasium tätig (n = 3609), aber nur 19.2 % an Sekundarschulen (n = 2730) und 11.7 % an Gemeinschafts- oder Gesamtschulen (n=1668). Es lässt sich resümieren, dass überproportional viele Seiteneinsteigende der Zertifikatskurse an Sekundar-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen eingesetzt werden – ein Befund, der sich auch in anderen Studien zeigt (z. B. Richter & Marx, 2019). Die Verteilung der Schulformen getrennt nach der jeweiligen im Rahmen des Zertifikatskurses studierten Fachgruppe zeigt kaum fachgruppenspezifische Unterschiede. Die **Größe der Schule**, an der die Seiteneinstiegenden tätig sind, lässt sich u. a. über die Anzahl der Schüler*innen einer Schule bestimmen. An einer kleineren Schule mit weniger als 400 Schüler*innen unterrichtet fast die Hälfte der Befragten (49.2 %, n = 28), an einer mittelgroßen Schule mit 401

bis 800 Schüler*innen unterrichten 28.1 % (n = 16) und an einer großen Schule mit mehr als 800 Schüler*innen unterrichten rund 22.8 % (n = 13) der Befragten. Mit Blick auf die **Heterogenität der Schüler*innenschaft**, die von Lehrpersonen häufig als potentieller Belastungsfaktor wahrgenommen wird, zeigt sich, dass der Großteil der Seiteneinsteigenden (85.7 %, n = 48) an Schulen tätig ist, in denen der Anteil der Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache bei maximal 30 % liegt. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Anteil von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass diese Angaben auf den Selbsteinschätzungen der Befragten basieren und daher keine objektiven statistischen Kennzahlen zur Zusammensetzung der Schüler*innenschaft darstellen.

Merkmalsname	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Trägerschaft der Schule	öffentlich	55	94.8	94.8
	privat	3	5.2	100.0
Schulform	Sekundarschule	25	43.1	43.1
	(Berufliches) Gymnasium	6	10.3	53.4
	Gemeinschafts- und Gesamtschule	10	17.2	70.7
	Fach(ober)- und Berufs(fach)schule	10	17.2	87.9
	Förderschule	6	10.3	98.3
	andere Schulform	1	1.7	100.0
Größe der Schule – Anzahl Schüler*innen	< 200	5	8.8	8.8
	201 - 400	23	40.4	49.1
	401 - 800	16	28.1	77.2
	801 - 1200	6	10.5	87.7
	> 1200	7	12.3	100.0
Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache	< 10	25	44.6	44.6
	11 - 30%	23	41.1	85.7
	31 - 50%	4	7.1	92.9
	51 - 70%	2	3.6	96.4
	71 - 90%	0	0.0	96.4
	> 90%	1	1.8	98.2
	keine Angabe	1	1.8	100.0
Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	< 10	20	35.7	35.7
	11 - 30%	25	44.6	80.4
	31 - 50%	2	3.6	83.9
	51 - 70%	0	0.0	83.9
	71 - 90%	0	0.0	83.9
	> 90%	6	10.7	94.6
	keine Angabe	3	5.4	100.0

Tabelle 3: Schulbezogene Voraussetzungen (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Anstellungsbezogene Kontextmerkmale

Von den teilnehmenden Lehrkräften gaben fast alle (94.7 %, n = 54) an, in **Vollzeit angestellt** zu sein. Ein Blick auf die **Klassenstufen**, die von den Seiteneinsteigenden im Schuljahr der Befragung unterrichtet werden, zeigt, dass die Befragten hauptsächlich in den Klassenstufen fünf bis sieben und acht bis zehn eingesetzt werden – jeweils fast in drei Viertel aller Fälle (siehe **Abbildung 8**).

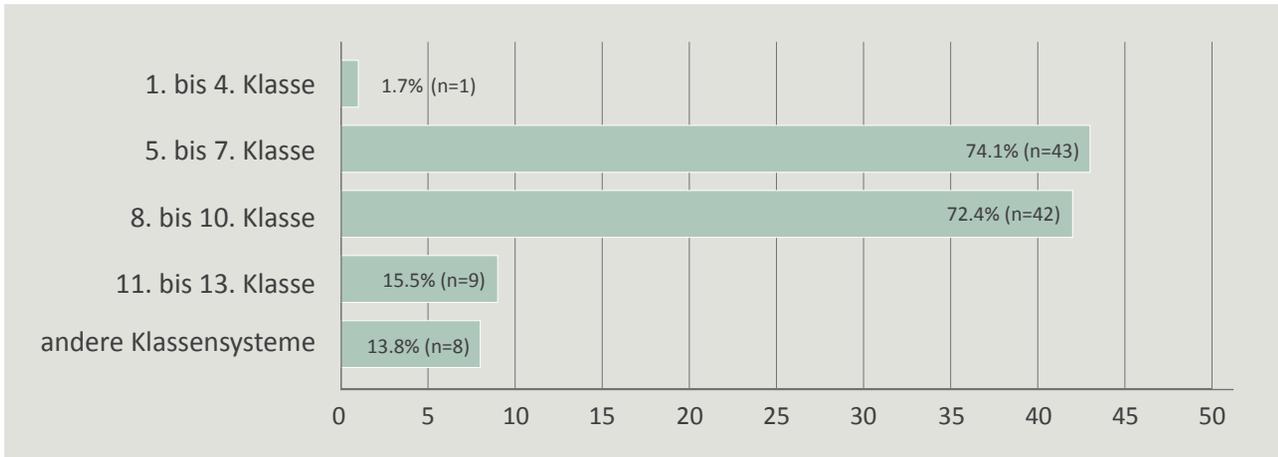


Abbildung 8: Klassenstufen (n = 58. Mehrfachnennungen möglich.)

Die Seiteneinsteigenden unterrichten im Schuljahr 2021/2022 durchschnittlich 2.14 (SD = 0.93, n = 57) verschiedene **Unterrichtsfächer**. Rund 24.6 % (n = 14) unterrichten nur ein Fach. Gut zwei Drittel (66.7 %, n = 38) gaben an, in zwei bis drei unterschiedlichen Fächern eingesetzt zu sein. 8.8 % (n = 5) unterrichten sogar mindestens vier Fächer. Vor dem Hintergrund des teilweise sehr hohen Fächerumfangs stellt sich die Frage, inwieweit die Seiteneinsteigenden auch in **fachfremden Fächern** eingesetzt werden (siehe **Abbildung 9**).

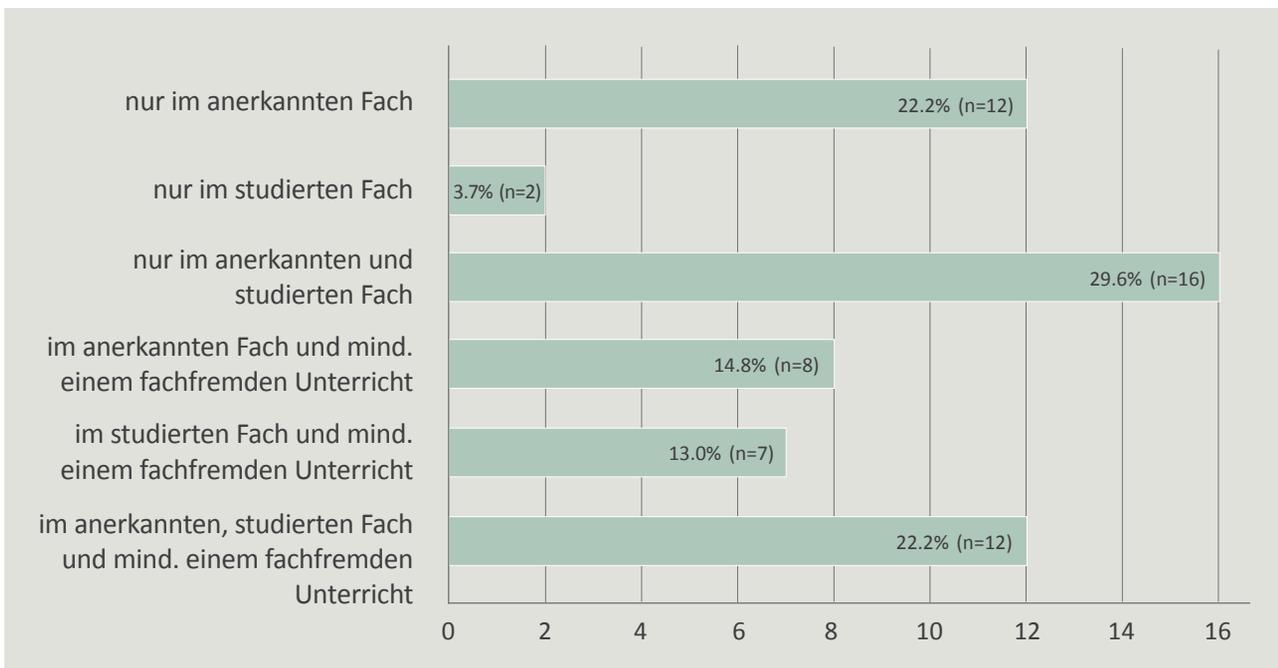


Abbildung 9: ‚Fachnähe‘ der Unterrichtsfächer (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte: n = 57. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Es zeigt sich, dass keine befragte Person ausschließlich in fachfremden Unterrichtsfächern eingesetzt wird. Jedoch unterrichtet fast die Hälfte (n = 27) teilweise fachfremd. Das bedeutet, neben dem anerkannten und/oder aktuell studierten Fach wird noch mindestens ein weiteres Fach unterrichtet. In der Tendenz unterrichten diejenigen, die in vergleichsweise wenig unterschiedlichen Fächern eingesetzt werden, eher nur im anerkannten oder studierten Unterrichtsfach. Dagegen werden die Seiteneinsteigenden, die vergleichsweise viele verschiedene Fächer unterrichten, tendenziell auch sehr viel häufiger in fachfremden Fächern eingesetzt, was einer Doppelbelastung gleichkommt.

Neben dem Unterricht nehmen Lehrpersonen häufig verschiedene **Sonderaufgaben** wahr. Bei den Seiteneinsteigenden trifft das auf etwa drei Viertel der hier Befragten zu (73.7 %, n = 42). Ein Großteil davon (40.5 %, n = 17) gab an, eine zusätzliche Aufgabe zu haben. 31.0 % (n = 13) haben zwei Sonderaufgaben und 16.7 % (n = 7) drei. Fünf Personen (11.9 %) füllen sogar vier solcher Funktionen aus. Bis auf wenige Ausnahmen übernehmen die meisten Befragten, die eine Zusatzaufgabe innehaben (88.1 %, n = 37), die Leitung einer Gruppe, wie beispielsweise die Leitung einer Schulklasse. Auch die Betreuung von Lehrmitteln, Fachräumen und Technik oder die Mitarbeit in Gremien und Konferenzen sind häufige Zusatzaufgaben der befragten Lehrkräfte. Ein Überblick über die verschiedenen von den Seiteneinsteigenden übernommenen nicht unterrichtlichen Tätigkeiten ist in **Abbildung 10** dargestellt.

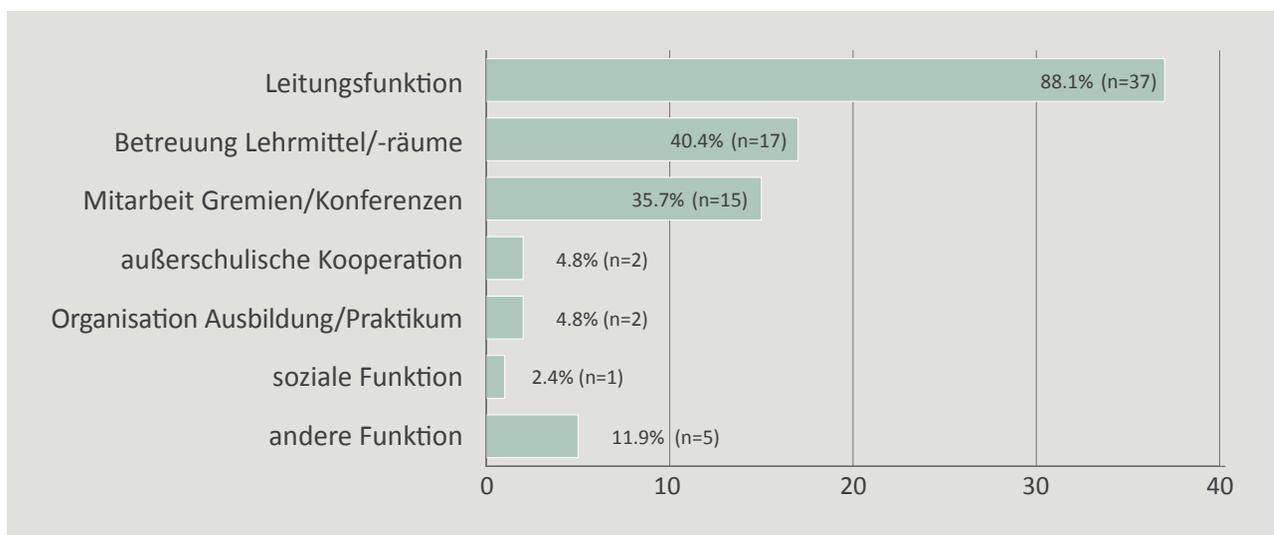


Abbildung 10: Sonderaufgaben (Filterfrage: n = 42. Mehrfachnennungen möglich.)

Den befragten Lehrkräften werden überwiegend (78.6 %, n = 44) entweder fünf oder sieben **genehmigte Abminderungsstunden** gewährt, wobei die für den Zertifikatskurs angerechnete Dienstzeit hier bereits enthalten ist (siehe **Abbildung 11**). Darüber hinaus gibt es wenige Ausnahmen, aber zwei Fälle, die eine sehr viel höhere Zahl an Abminderungsstunden angaben (15 und 27). In beiden Fällen stehen die Angaben nicht im Zusammenhang mit einem Status als Förderschullehrer*in.

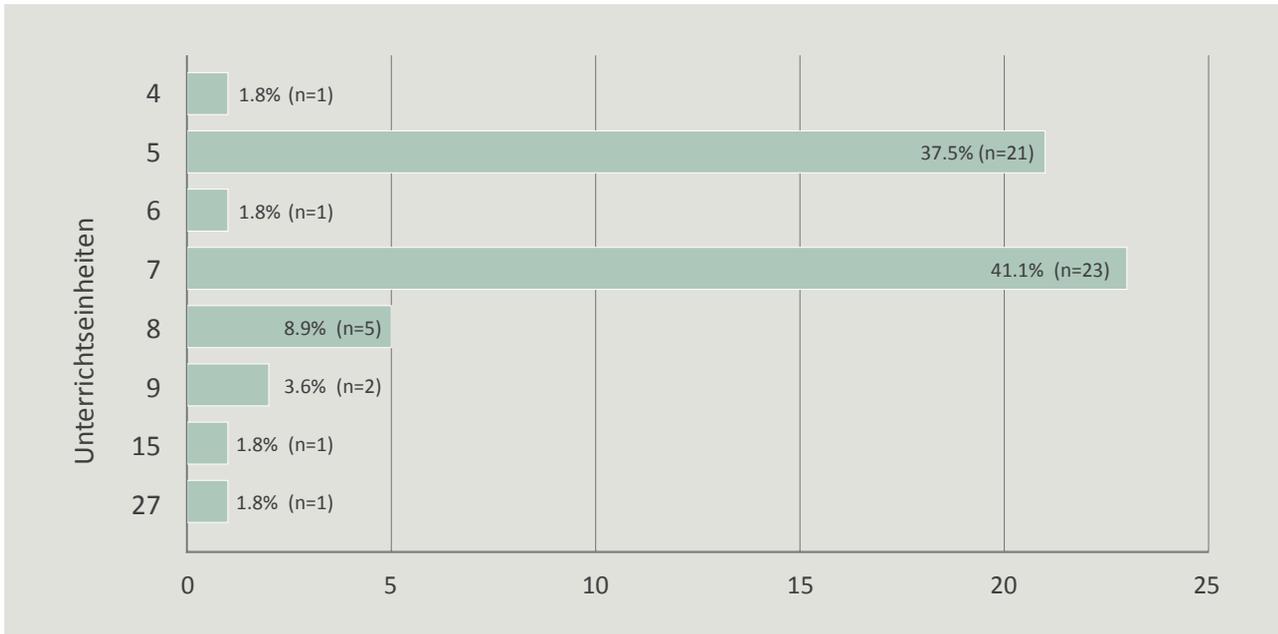


Abbildung 11: Abminderungsstunden in der Schule inkl. Zertifikatskurs (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte; n = 55. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Eine Unterrichtseinheit entspricht 45 Minuten.)

Auf die Frage, wie viele Stunden den teilnehmenden Lehrkräften für **die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts pro Woche** ungefähr zur Verfügung stehen, fallen die meisten Antworten in die Zeitspanne zwischen sechs bis zehn Stunden (41 %, n = 23) (siehe **Abbildung 12**).

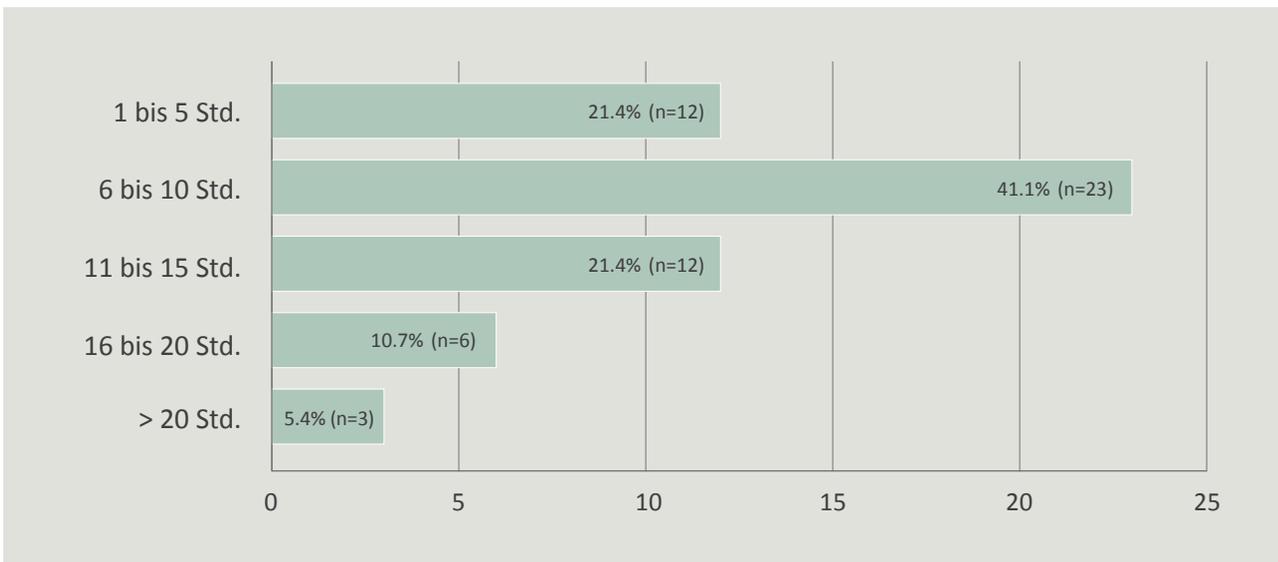


Abbildung 12: Zeit für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen pro Woche (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte; n = 56. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Mehr als Hälfte der Befragten (51.8 %, n = 29) bewertet die zur Verfügung stehende Zeit zur Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts als (eher) ausreichend, während etwa ein Viertel (25.0 %, n = 14) die Zeit als (eher) nicht ausreichend einschätzt. Die restlichen 23.2 % (n = 13) bewertet die Zeit für Vor- und Nachbereitungen als teilweise ausreichend.

Unterstützungsangebote durch die Schule

Die Schulen können ihre Seiteneinsteigenden im Professionalisierungsprozess durch vielfältige Maßnahmen unterstützen. Eine Möglichkeit besteht darin, den seiteneinsteigenden Lehrpersonen eine*n begleitende*n **Mentor*in** an die Seite zu stellen. Rund 22.8 % (n = 13) der Befragten gaben an, an ihrer Schule eine*n Mentor*in zu haben, während 56.1 % (n = 32) die Frage verneinten. 15.8 % (n = 9) antworteten mit „teilweise“ und 5.3 % (n = 3) gaben an, es nicht zu wissen. Diejenigen, die angaben, eine*n Mentor*in zu haben, beantworteten gesonderte Fragen zur Zusammenarbeit mit ihr bzw. ihm. Die entsprechenden Ergebnisse können **Abbildung 13** entnommen werden.

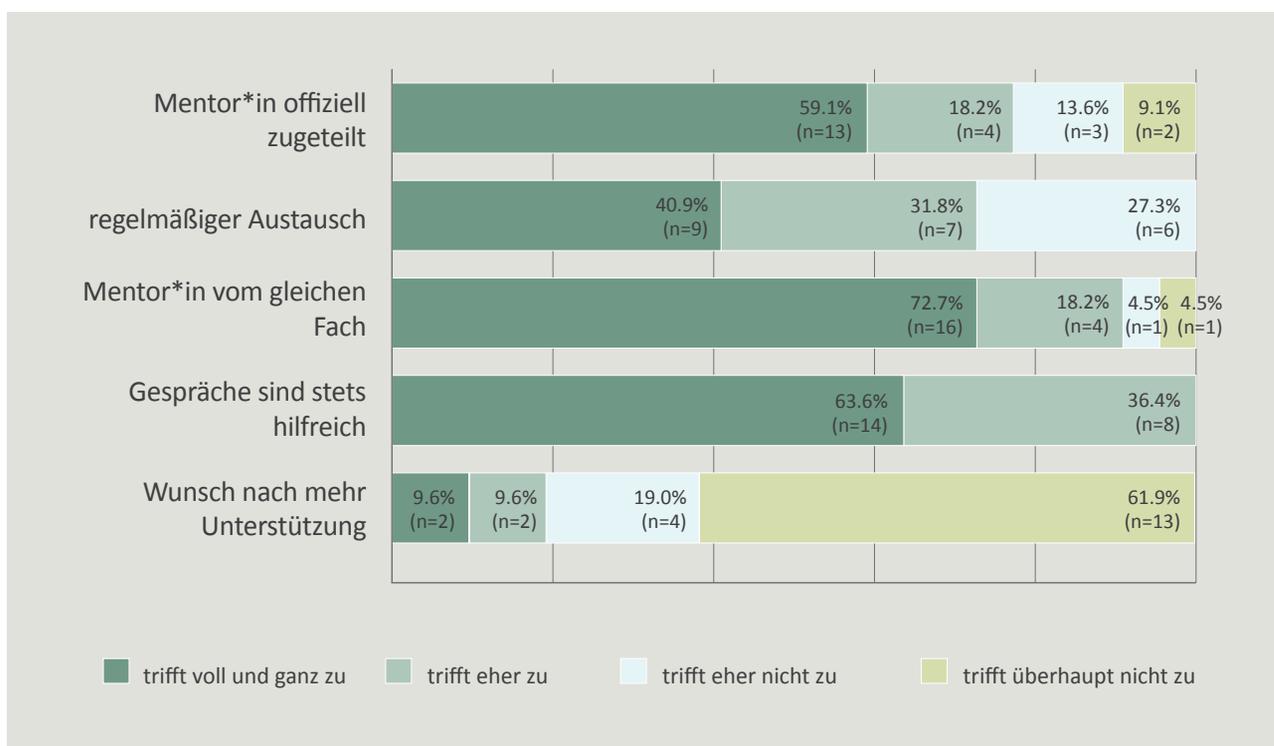


Abbildung 13: Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. dem Mentor (Filterfrage: n = 22. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Diejenigen Befragten, die angaben, keine*n Mentor*in zu haben oder es nicht zu wissen, beantworteten ebenfalls gesonderte Fragen, in denen es um ihre Bedürfnisse in Hinblick auf die Betreuung durch eine*n Mentor*in geht. Diese Ergebnisse sind in **Abbildung 14** dargestellt.

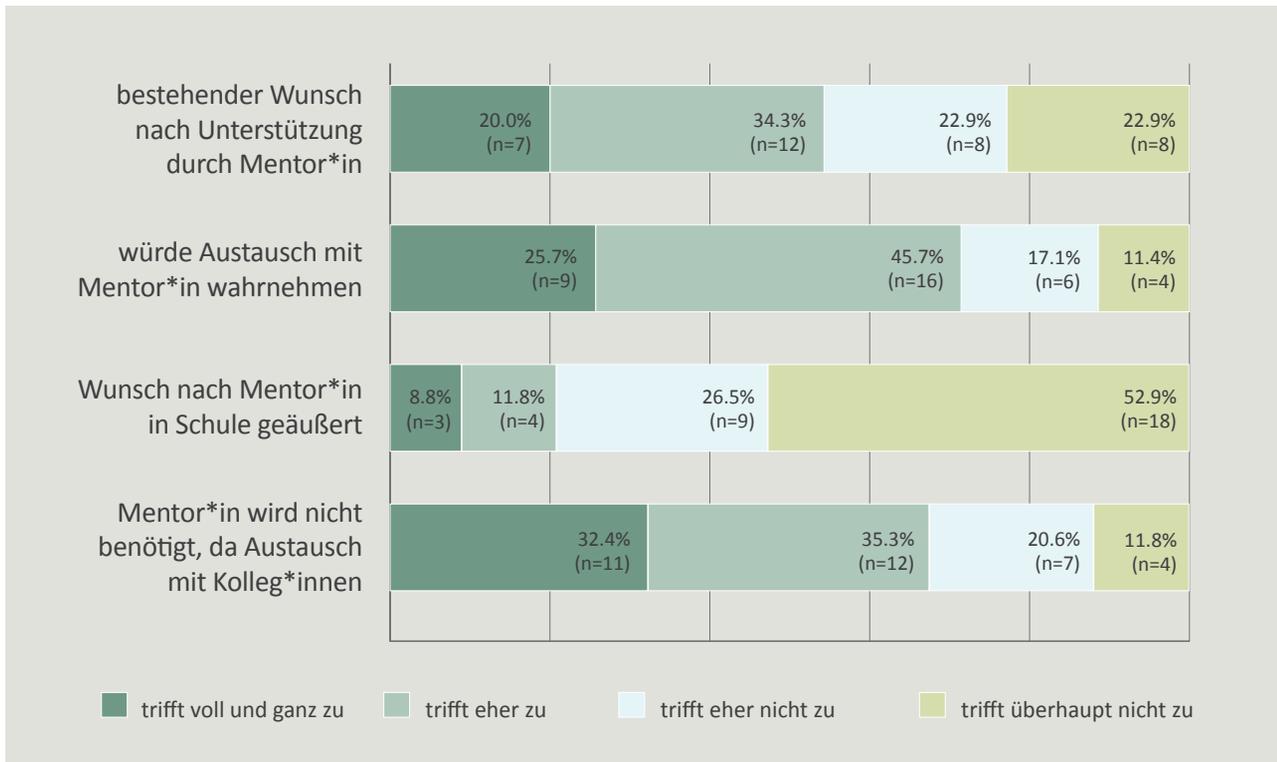


Abbildung 14: Bedürfnisse und Wünsche der Befragten ohne Mentorat (Filterfrage: n=35. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Auch regelmäßige **Unterrichtshospitationen** können den Professionalisierungsprozess der Seiteneinsteigenden begünstigen. Jedoch gaben 70.7 % (n = 41) aller Befragten an, dass in ihrem Unterricht bisher keine Hospitationen durchgeführt wurden. Nur bei etwa einem Viertel der befragten Seiteneinsteigenden (25.9 %, n = 15) wird der Unterricht regelmäßig hospitiert (siehe **Abbildung 15**). Zwei Personen gaben an, es nicht zu wissen (3.5 %). In den meisten Fällen werden die Hospitationen von den Schulleitungen (66.7 %, n = 10), Fachlehrkräften (60 %, n = 9) oder Mentor*innen (33.3 %, n = 5) durchgeführt. In wenigen Fällen hospitulieren auch Fachberater*innen oder Lehramtsstudierende (zu jeweils 20%, mit je n = 3).

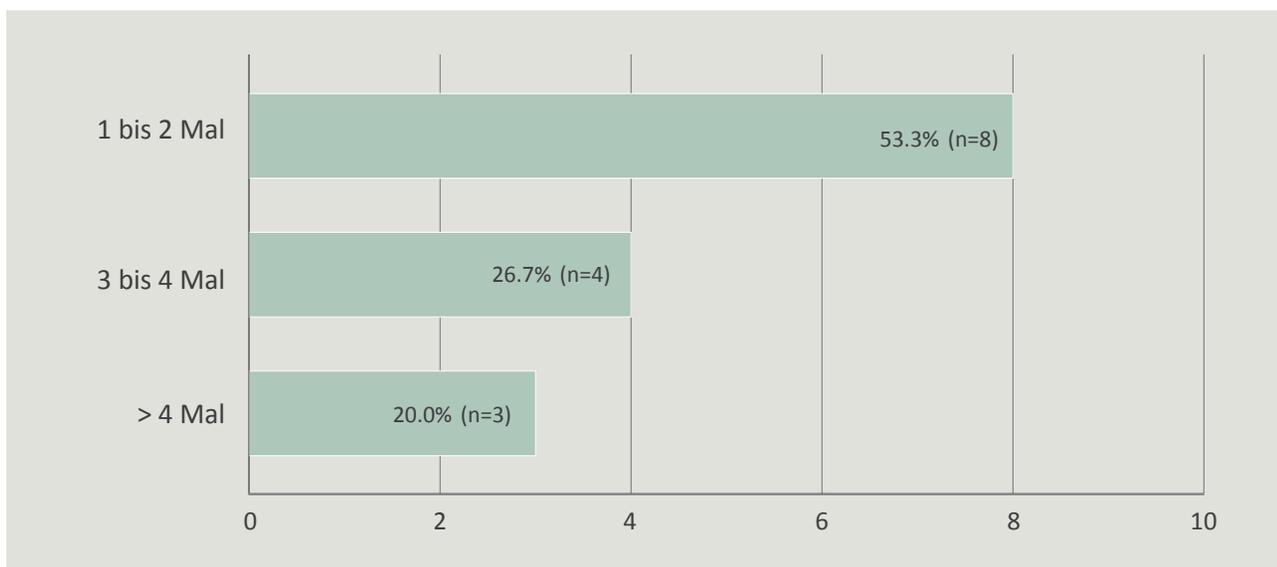


Abbildung 15: Unterrichtshospitationen im Schuljahr (Filterfrage: n = 15)

Auch **Schulleitungen** können für seiteneinsteigende Lehrpersonen unterstützend wirksam werden. In der vorliegenden Studie bewerteten fast drei Viertel der Befragten (n = 39) die Unterstützungsleistungen ihrer Schulleitungen (bezogen auf die Teilnahme am Zertifikatskurs) mit „gut“ oder „sehr gut“. Folgende Aspekte wurden von den Seiteneinsteigenden besonders positiv hervorgehoben: Verständnis, Anerkennung, Interesse, Rücksichtnahme auf den Studientag sowie Einhaltung der Abminderungsstunden. Der andere Teil der Befragten bewertete die Unterstützung durch ihre Schulleitung mit den Schulnoten drei bis sechs (20.7 %, n = 12) oder konnte auf die Frage keine Auskunft geben (12.1 %, n = 7). Seiteneinsteigende, die ihre Schulleitung mit der Note drei oder schlechter bewerteten, wurden zudem gefragt, wie die Kursteilnahme besser unterstützt werden könnte (siehe **Abbildung 16**). Fast die Hälfte antwortete, dass die rechtlichen Mindeststandards wie die Einhaltung des festgelegten Studientags oder der Abminderungsstunden von den Schulleitungen stärker beachtet werden sollte.

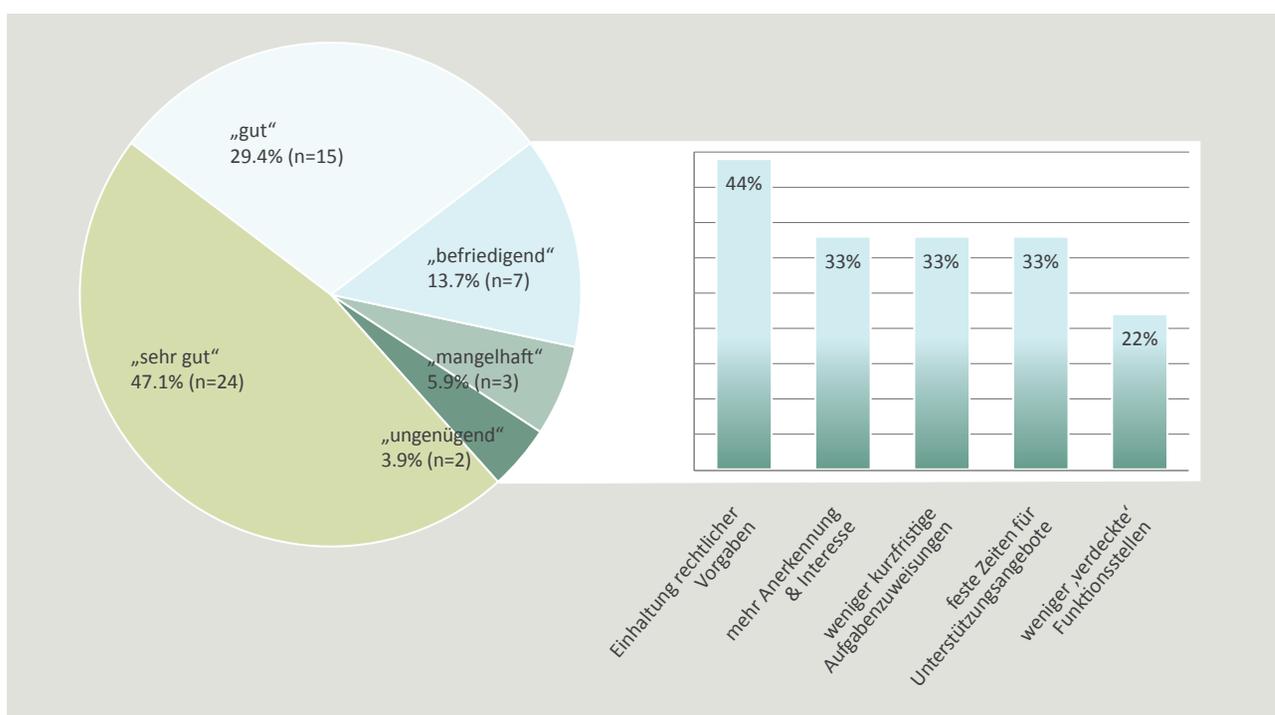


Abbildung 16: Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung und Verbesserungswünsche (Die angegebenen Häufigkeiten im Kreisdiagramm beziehen sich auf gültige Werte: n = 51. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Das Balkendiagramm repräsentiert die Ergebnisse der Auswertung einer offenen Filterfrage. Die Frage wurde nur von Personen beantwortet, die die Unterstützung durch ihre Schulleitung mit der Note 3 oder schlechter bewertet haben: n = 12. Mehrfachnennungen möglich.)

5.3 Selbsteinschätzungen zum beruflichen Befinden und Professionswissen

Berufliches Befinden

Als Aspekte des **beruflichen Befindens der Seiteneinsteigenden²** wurden im Rahmen der vorliegenden Studie sowohl das **persönliche Belastungserleben** (4 Items; Bsp.: „*Ich fühle mich schon müde, wenn ich aufstehe und einen Schultag vor mir habe*“) als auch die **aktuelle Berufszufriedenheit** (4 Items; Bsp.: „*Nach getaner Arbeit habe ich das Gefühl, wirklich etwas geleistet zu haben*“) erfasst. Die Seiteneinsteigenden wurden gebeten, ihre Einschätzungen jeweils auf einer fünfstufigen Skala von „1 = nie“ bis „5 = täglich“ vorzunehmen (siehe **Abbildung 17**).

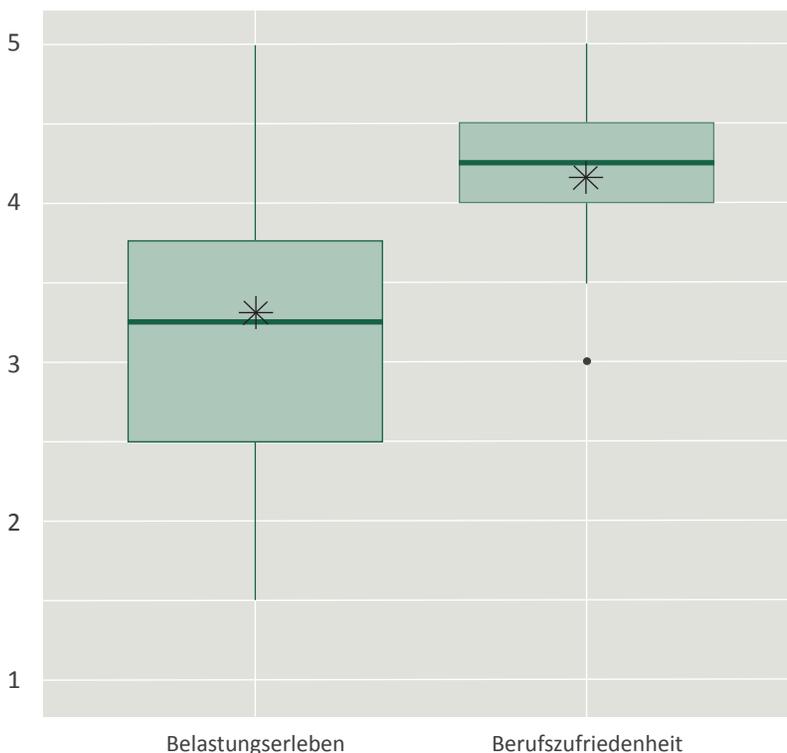


Abbildung 17: Berufszufriedenheit und Belastungserlebens

1 = nie

2 = ungefähr einmal im Monat

3 = ungefähr einmal in der Woche

4 = mehrmals pro Woche

5 = täglich

Die Kennwerte beziehen sich auf gültige Werte (jeweils n=57).

Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Der Mittelwert für das Belastungserleben liegt im mittleren Bereich (MW = 3.32; SD = 0.89). Das bedeutet, die Befragten fühlen sich im Schnitt etwa einmal pro Woche aufgrund ihrer Berufsausübung negativ belastet. Gleichzeitig liegt die Berufszufriedenheit mit einem Mittelwert von 4.15 (SD = 0.45) in einem eher hohen Bereich. Das heißt, die Befragten empfinden (trotz mittelstark ausgeprägten Belastungserlebens) mehrmals pro Woche ein Zufriedenheitsgefühl beim Ausüben ihrer Tätigkeit als Lehrkraft.

Professionswissen

Auch die subjektive Einschätzung des eigenen Professionswissens wird im Rahmen der Begleitforschung als multikausale Zielvariable betrachtet, die (ebenso wie das berufliche Befinden) von verschiedenen Merkmalen der Person, der Schule und der Weiterbildung beeinflusst werden kann. Daher interessiert auch hier, wie

² Das berufliche Befinden (hier betrachtet als eine multikausale Zielvariable) kann durch die vorangehend vorgestellten Faktoren (persönliche Voraussetzungen, schulische Kontextmerkmale) und das durch die Weiterbildung bereitgestellte Professionalisierungsangebot positiv (i. S. von Ressourcen) oder negativ (i. S. von Belastungsfaktoren) beeinflusst werden. Um zu ermitteln, inwieweit v. a. der Zertifikatskurs (vermittelt über die professionelle Kompetenz) mglw. zu einer Verbesserung des beruflichen Befindens von Seiteneinsteigenden beitragen kann, interessiert in der Eingangsbefragung, wie dieses am Weiterbildungsbeginn ausgeprägt ist.

die Seiteneinsteigenden ihre Kompetenzen in den drei Bereichen **Fachwissen, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (Pädagogik und Psychologie)** am Anfang der Weiterbildung einschätzen. Die Seiteneinsteigenden wurden gebeten, diese Einschätzungen jeweils auf einer achtstufigen Skala von „1 = keinerlei Kompetenz“ bis „8 = sehr hohe Kompetenz“ vorzunehmen (siehe **Abbildung 18**).

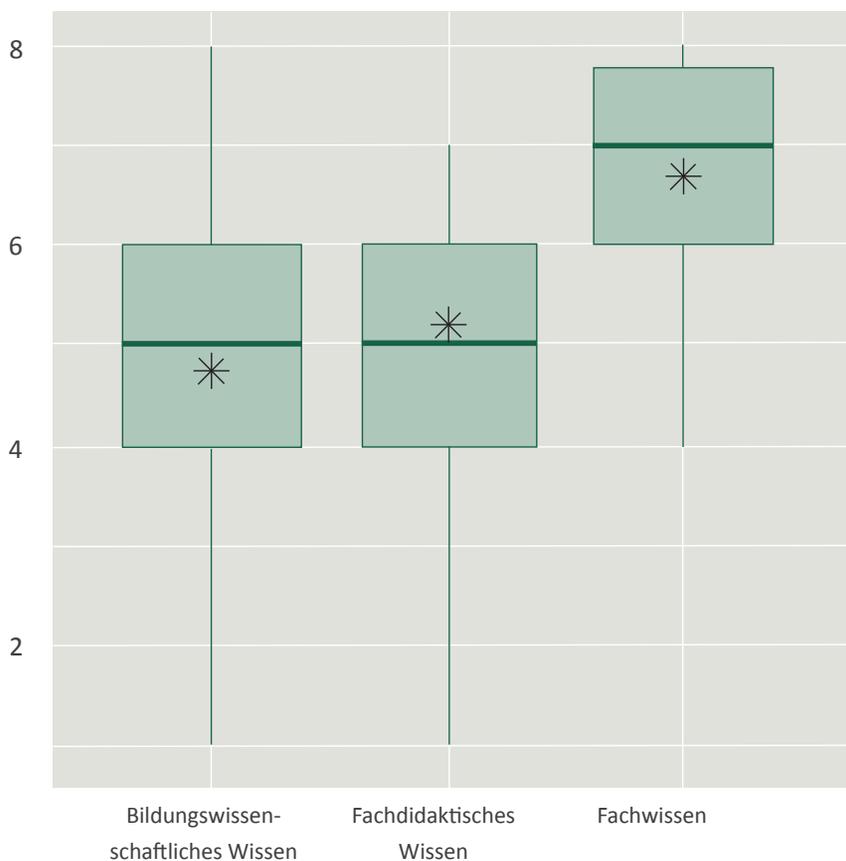


Abbildung 18: Selbsteinschätzung des Professionswissens
1 = keinerlei Kompetenz
8 = sehr hohe Kompetenz
n=58

Das eigene Fachwissen (als z. B. Wissen über fachspezifische Ausdrücke, Sachverhalte und Methoden) wurde von den Befragten mit Abstand am höchsten eingeschätzt (MW = 6.7, SD = 1.1); gefolgt vom fachdidaktischen Wissen (als z. B. Wissen darüber, wie man Lernenden Inhalte begreifbar macht; MW = 5.2, SD = 1.3). Ihr bildungswissenschaftliches Wissen (als z. B. Wissen über die Spezifität von Schule und Unterricht) schätzen die Befragten zwar am schlechtesten ein; die mittlere Ausprägung befindet sich aber (bei gleichzeitig relativ hoher Varianz der Einschätzungen) immer noch im mittleren Bereich (MW = 4.7, SD = 1.6).

Die Befragten wurden ebenfalls gebeten, einzuschätzen, wie sich die eigenen **Kompetenzen** in den drei genannten Bereichen **durch die Teilnahme am Zertifikatskurs** möglicherweise **entwickeln** könnten. Dazu stand den Befragten wieder eine achtstufige Skala (1 = überhaupt kein Kompetenzzuwachs; 8 = sehr hoher Kompetenzzuwachs) zur Verfügung. Der erwartete Kompetenzzuwachs lag in allen drei Fachbereichen im mittleren bis leicht erhöhten Bereich (siehe **Abbildung 19**), wobei auch hier die Einschätzungen für das Fachwissen am positivsten ausfielen (MW = 6.0; SD = 2.0); gefolgt vom fachdidaktischen Wissen (MW = 5.9; SD = 2.1).

Am geringsten wurde ein Kompetenzzuwachs beim bildungswissenschaftlichen Wissen prognostiziert (MW = 5.4, SD = 1.9). Jede vierte befragte Person (25.9 %, n = 14) schätzte die Entwicklung ihres pädagogischen und psychologischen Wissens mit schlechter als fünf ein (zum Vergleich: Fachwissen: 17.9 %, n = 9 und Fachdidaktik: 18.2 %, n = 10). Auffällig sind zudem die relativ hohen Standardabweichungen in allen drei Bereichen, woraus sich schließen lässt, dass die Befragten sehr unterschiedliche Erwartungen an ihren Kompetenzzuwachs im Rahmen der Weiterbildung haben.

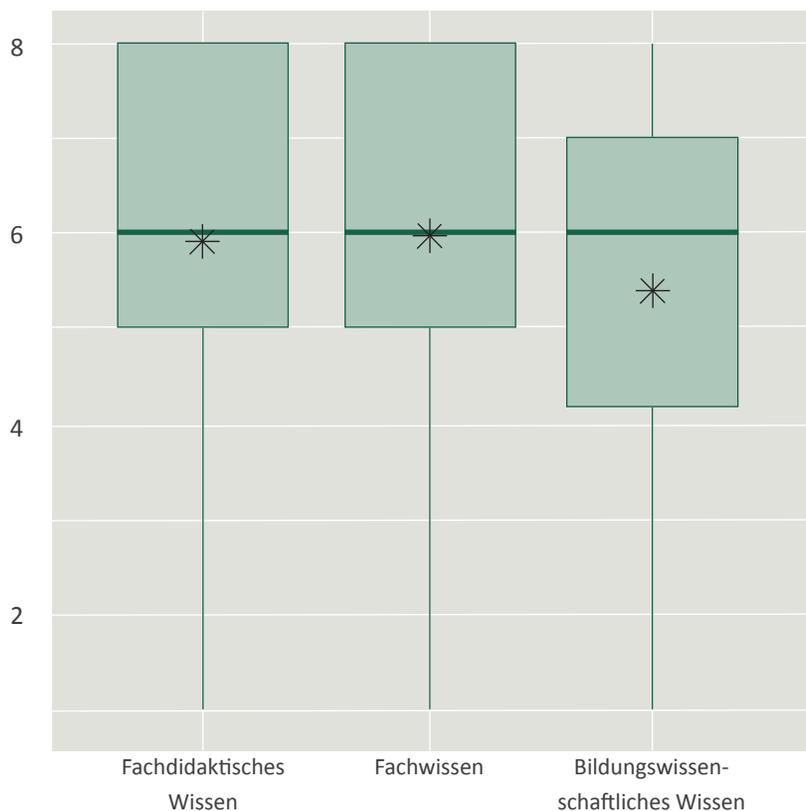


Abbildung 19: Erwartungen an den Wissenszuwachs durch die Teilnahme am Zertifikatskurs

1 = keinerlei Kompetenz

8 = sehr hohe Kompetenz

Die Kennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 55, n = 56, n = 54). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

5.4 Einschätzungen zur Eingangsphase der Weiterbildung

Teilnahmemotive und Aufwände

Um die Möglichkeit zu haben, die Weiterbildung und deren strukturelle Bedingungen ggf. verbessern zu können, wurden die Befragten abschließend gebeten, die Eingangsphase des Zertifikatskurses hinsichtlich verschiedener Aspekte einzuschätzen.

Die Seiteneinstiegenden wurden zunächst gebeten, ihre persönlichen **Gründe für die Teilnahme am Zertifikatskurs** offen zu nennen (siehe **Abbildung 20**). Am häufigsten wurden intrinsische Gründe genannt, die sich auf die persönliche Weiterqualifizierung beziehen wie der Wissenserwerb oder die Verbesserung des eigenen Unterrichts (80.4 %, n = 45). Fast die Hälfte der seiteneinsteigenden Lehrpersonen (46.4 %, n = 26) gab zudem verschiedene extrinsische Gründe wie die Ermöglichung weiterer Karriereschritte, z. B. die Teilnahme am Vorbereitungsdienst, die Möglichkeit einer Verbeamtung oder den Erhalt der Unterrichtsbefähigung für ein (weiteres) Fach an (44.6 %, n = 25). Der Gewinn sozialer Anerkennung, der mit dem Zertifikat verbunden sein kann, wurde von mehr als jeder dritten Lehrperson (37.5 %, n = 21) als Grund genannt. Zudem wurden von jeder vierten Person (25.0 %, n = 14) Gründe genannt, die auf eine Verbesserung der beruflichen Perspektive abzielen wie Gehaltsanstieg oder Arbeitsmarktstellung.

In einem weiteren Fragenblock wurden die Seiteneinstiegenden gebeten, detaillierte Angaben zu den mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden persönlichen **Aufwänden** zu machen. Die Teilnehmenden wurden zunächst zu ihren **Anfahrtswegen zur jeweiligen Universität** (MLU bzw. OvGU) befragt. Fast jede fünfte Person hat mit bis zu 10 km einen relativ kurzen Anfahrtsweg (22.4 %, n = 13). Rund 13.8 % (n = 8) haben mit 11 bis 50 Kilometern einen eher moderaten Anfahrtsweg. Die meisten (38.5 %, n = 20) haben eine Anreiseentfernung von 51 bis 100 Kilometern. Mit 29.3 % (n = 17) hat immerhin fast jede dritte teilnehmende Lehrkraft sehr hohe Mobilitätsaufwendungen zu leisten (> 100 Kilometer), um die Präsenzveranstaltungen des Zertifikatskurses wahrnehmen zu können. Des Weiteren wurden die Teilnehmenden danach gefragt, wie

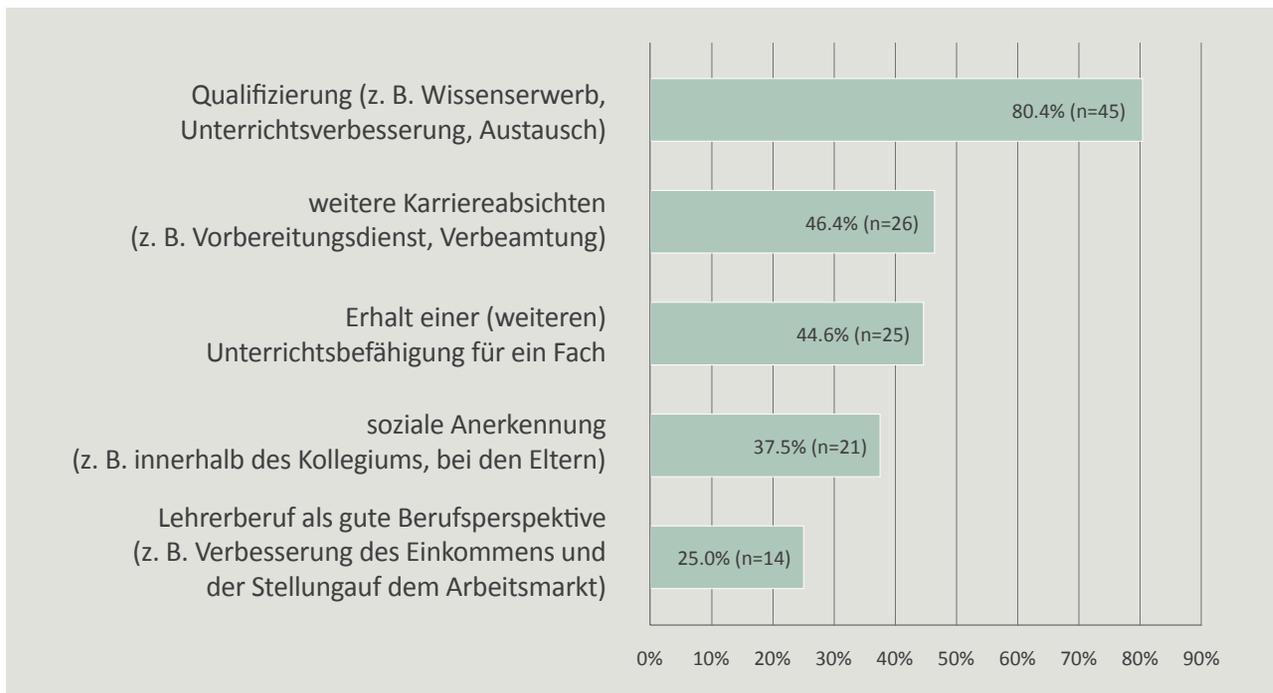


Abbildung 20: Gründe für die Teilnahme am Zertifikatskurs (Kodierung von zwei offenen Fragen. n = 56. Mehrfachnennungen möglich.)

viel **Zeit** sie pro Woche in die **Vor- und Nachbereitungen** der Kursinhalte investieren (siehe **Abbildung 21**). Während ein Viertel (25.9 %, n = 15) der Befragten mit ein bis zwei Stunden nur vergleichsweise wenig Zeit investiert, gaben rund zwei Drittel an, drei bis sechs Stunden aufzuwenden und die verbleibenden 12.1 % (n = 7) sogar mehr als sieben Stunden in der Woche.

Daran anschließend wurden die Befragten gebeten, einzuschätzen, inwieweit sie die jeweils angegebene zur Verfügung stehende **Zeit für Vor- und Nachbereitungen** des Zertifikatskurses als **ausreichend** empfanden. Über drei Viertel der Befragten (79.3 %; n = 46) gaben an, dass die Zeit „überhaupt nicht“ oder „eher nicht“ ausreicht. Für 15.5 % ist die zur Verfügung stehende Zeit wenigstens teilweise ausreichend. Nur 5.2 % (n = 3) bewerten die zur Verfügung stehende Zeit als entweder „voll und ganz“ oder „eher“ ausreichend.

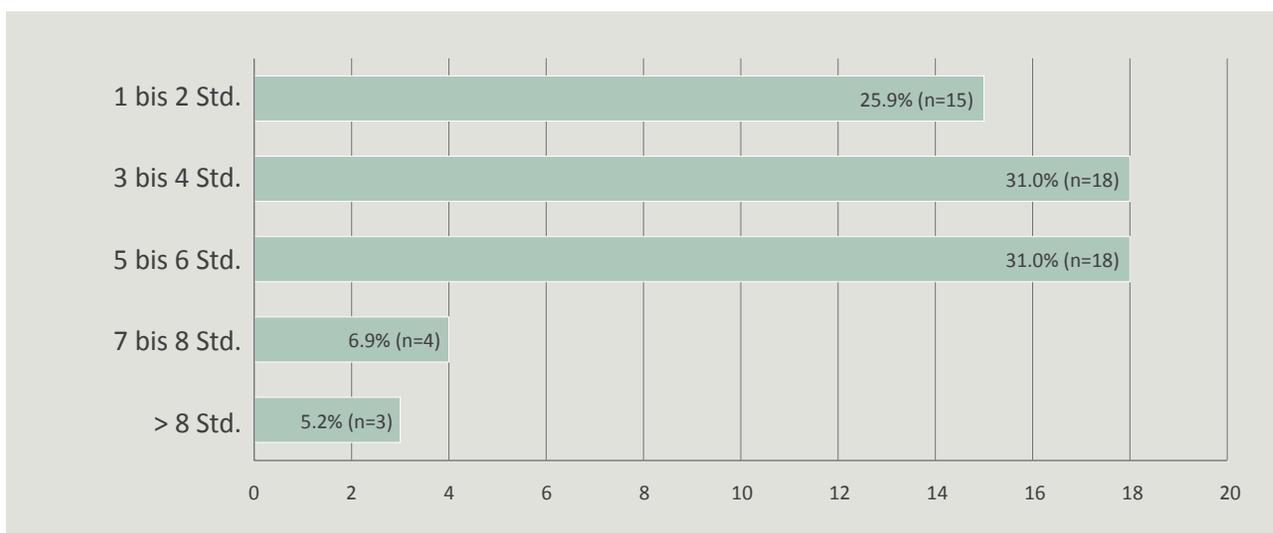


Abbildung 21: Vor- und Nachbereitungszeit für den Zertifikatskurs pro Woche (n = 58.)

Bewertung der hochschulischen Rahmenbedingungen

Abschließend wurden die Befragten gebeten, die Qualität von mit dem Zertifikatskurs direkt im Zusammenhang stehenden **hochschulischen Rahmenbedingungen** zu bewerten. Die verschiedenen Bewertungskriterien wurden von den Befragten jeweils anhand einer vierstufigen Skala („1 = sehr große Probleme; 4 = keine Probleme“) eingeschätzt (siehe **Abbildung 22**).

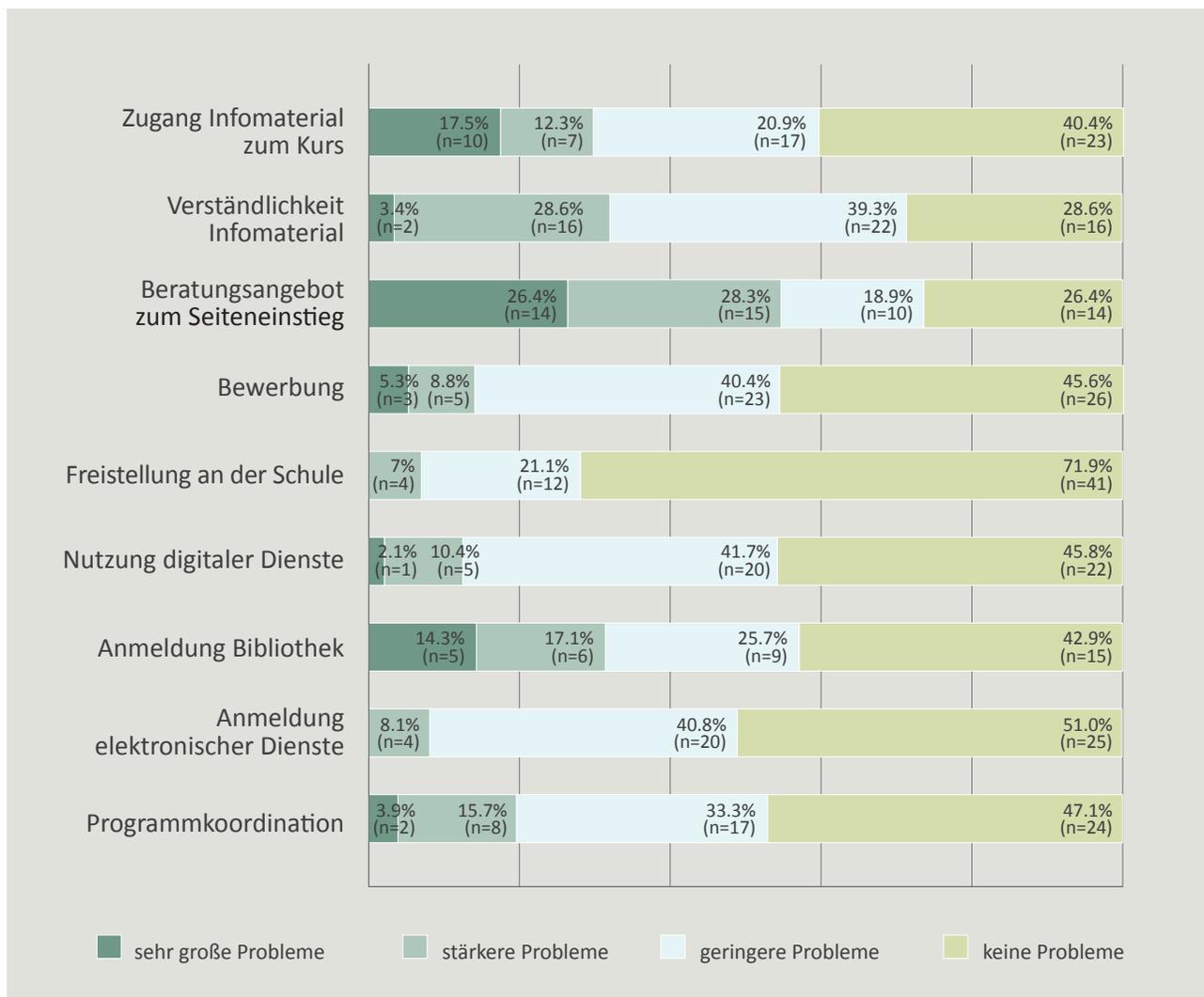


Abbildung 22: Bewertung der Eingangsphase des Zertifikatskurses (Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Die geringsten Probleme gaben die Befragten bei der Einhaltung des Studientages im Sinne der Freistellung von der Schule (MW = 3.6, SD = 0.6), der Anmeldung und Nutzung elektronischer Dienste (MW = 3.4, SD = 0.6) sowie der Nutzung digitaler Seminarräume (MW = 3.3, SD = 0.7) an. Die meisten Probleme traten nach Angabe der Seiteneinsteigenden bei der Verständlichkeit der Informationsmaterialien zum Zertifikatskurs (MW = 2.9, SD = 0.8), dem Zugang zu den Informationsmaterialien (MW = 2.9, SD = 1.1) sowie der Bibliotheksanmeldung (MW = 3.0, SD = 1.1) auf. Am problematischsten wurden die Beratungsangebote zum Seiteneinstieg (MW = 2.4, SD = 0.9) eingeschätzt: Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden hatte hier stärkere oder sogar sehr große Probleme (54.7 %, n = 29). Die stärksten Probleme gaben in diesem Bereich die Lehrpersonen an, die im Rahmen des Zertifikatskurses das Fach Englisch studieren (76.2 %, n = 10 mit stärkeren oder sehr großen Problemen).

Wird das Antwortverhalten zur Problemwahrnehmung über die einzelnen Bewertungskriterien hinweg ausgewertet (siehe Abbildung 23), zeigt sich, dass fast die Hälfte aller Befragten (44.5 %) keine und fast ein Drittel (32.4 %) nur geringfügige Probleme in der Anfangsphase der Fortbildung wahrgenommen hat. Der Mittelwert über alle Befragten und Bewertungskriterien hinweg liegt bei 3.1 (SD = 0.8), was insgesamt einer geringen Problemwahrnehmung entspricht. Für die einzelnen Fachgruppen zeigen sich diesbezüglich geringfügige Unterschiede: Während die durchschnittliche Problemwahrnehmung im Fach Deutsch bei 3.3 (SD = 0.8) liegt, ergibt sich für das Fach Englisch ein Mittelwert von 2.9 (SD = 0.9) und für das Fach Mathematik ein Mittelwert von 3.2 (SD = 0.9). Das bedeutet, bei den Studierenden des Faches Deutsch traten nach Angabe der Befragten die geringsten Probleme auf.

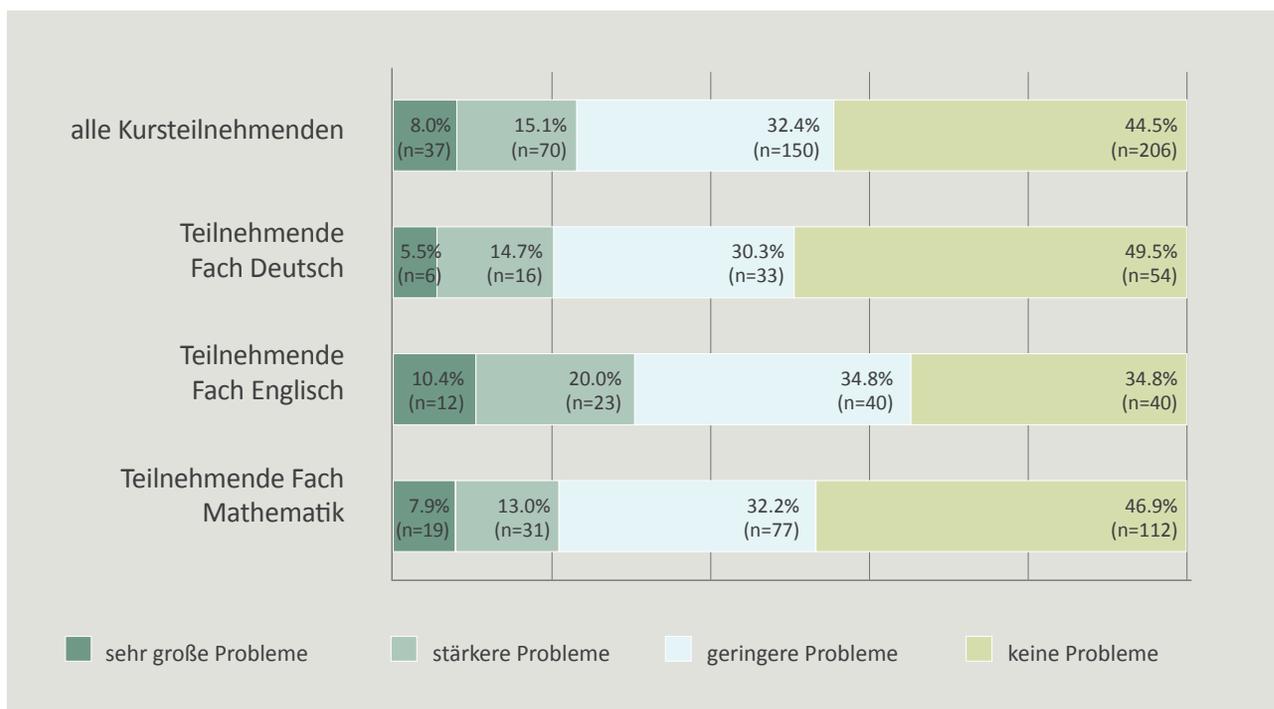


Abbildung 23: Durchschnittliche Gesamtbewertung der Eingangsphase des Zertifikatskurses (Anmerkung: Die angegebenen Häufigkeiten stellen die Summen der Häufigkeiten aus den einzelnen Items (siehe **Abbildung 22**) dar. Sie beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.)

Am Ende der Befragung erhielten die Seiteneinsteigenden noch die Gelegenheit, einzelne **Problemschilderungen** im freien Antwortfeld vorzunehmen. Diese Möglichkeit wurde von 17 Personen in Anspruch genommen. Folgende problematischen Aspekte wurden von den Befragten am häufigsten genannt:

- zu hoher Anspruch der Mathematikvorlesungen
- Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit dem Landesschulamt
- ‚Überangebot‘ von Informationen auf den Lernplattformen der MLU und OvGU
- Herausforderungen bei der Koordinierung der verschiedenen Termine und Aufgaben, die sich aus der Arbeit an den Schulen (z. B. Unterrichtsvor- und -nachbereitungen) und der Teilnahme am Zertifikatskurs (z. B. Prüfungsleistungen oder Kursteilnahmen) ergeben

Als Verbesserungswünsche gaben die Befragten folgende Aspekte an:

- mehr Transparenz bzgl. Ablauf und zeitlicher Aufwendungen bereits vor Beginn der Weiterbildung
- Bereitstellung eines langfristig angelegten Zeitplans, der alle Termine (zum Beispiel von Veranstaltungen und Prüfungen) für die gesamte Laufzeit der Weiterbildung enthält.

6. Zusammenfassung

Im Folgenden werden die **Forschungsfragen** der Eingangsbefragung unter Einbezug zentraler Ergebnisse beantwortet.

1. Welche persönlichen Voraussetzungen kennzeichnen die Teilnehmenden der Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt?

In Bezug auf die **personenbezogenen Voraussetzungen** der Seiteneinsteigenden lässt sich resümieren:

- Etwas mehr als die Hälfte ist weiblich.
- Etwas mehr als 80 % sind zwischen 30 und 49 Jahren alt, wobei allein etwas mehr als 50 % auf die Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren entfällt.
- Fast alle haben die deutsche Staatsbürgerschaft (97 %) und in Deutschland geborene Eltern (93 %) – nur 7 % haben einen Migrationshintergrund (das heißt, mindestens ein Elternteil wurde nicht in Deutschland geboren).
- Fast zwei Drittel haben mindestens ein Kind.
- Etwas mehr als ein Drittel verfügt auch über eine abgeschlossene Berufsausbildung.
- Die höchsten Studienabschlüsse sind mehrheitlich Diplom, Magister oder Master.

In Bezug auf die **berufsbezogenen Voraussetzungen** der Seiteneinsteigenden lässt sich resümieren:

- Bei fast 80 % wurde aus dem abgeschlossenen Studium nur ein Unterrichtsfach abgeleitet und anerkannt; die anerkannten Fächer stammen mehrheitlich aus dem MINT- oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.
- Die ‚Berufsvererbungsquote‘ (mind. ein Elternteil ist Lehrer*in) liegt bei 26 % und ist vergleichbar mit der Quote von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen (Cramer, 2016).
- Die Ausprägung intrinsischer Berufswahlmotive ist hoch, die extrinsischer Motive liegt im mittleren Bereich.
- Die Berufserfahrung als Lehrkraft liegt bei knapp über der Hälfte zwischen einem bis drei Jahren.
- Fast die Hälfte hat zur Vorbereitung des Einstiegs in den Schuldienst an einem nachqualifizierenden Vorkurs teilgenommen.

Die Seiteneinsteigenden stellen sowohl im Hinblick auf die persönlichen als auch in Bezug auf die berufsbezogenen Voraussetzungen eine **relativ heterogene Gruppe** dar. Einige der genannten Voraussetzungen können den Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen und damit auch die Nutzung der Weiterbildungsangebote fördern oder auch behindern. Eine für die Berufsausübung als Lehrkraft besonders günstige Voraussetzung stellt eine hohe Ausprägung **intrinsischer Berufswahlmotive** dar (Cramer, 2016), was auf die Mehrheit der hier Befragten zutrifft.

2. Unter welchen schulischen bzw. beruflichen Rahmenbedingungen absolvieren die Seiteneinsteigenden die Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt?

In Bezug auf die **schulischen Kontextmerkmale** der Kursteilnehmenden lässt sich resümieren:

- Fast alle (95 %) arbeiten an Schulen in öffentlicher Trägerschaft.
- Der größte Anteil der Befragten ist an Sekundarschulen tätig (43 %), gefolgt von Gemeinschafts- bzw. Gesamtschulen und Fach(ober)- bzw. Berufs(fach)schulen (jeweils 17 %).
- Fast die Hälfte unterrichtet an eher kleinen Schulen mit weniger als 400 Schüler*innen.
- Über 80 % sind an Schulen tätig, in denen der Anteil der Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei maximal 30 % liegt – die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der Befragten ist bezüglich dieser Aspekte somit als eher homogen zu beurteilen.

In Bezug auf die **anstellungsbezogenen Kontextmerkmale** der Kursteilnehmenden lässt sich resümieren:

- Fast alle sind in Vollzeit angestellt (95 %).
- Jeweils fast drei Viertel unterrichten in den Klassenstufen fünf bis sieben und/oder acht bis zehn
- die Befragten unterrichten durchschnittlich zwei verschiedene Unterrichtsfächer bei einer Spannweite von einem bis fünf Fächern.
- Fast die Hälfte unterrichtet wenigstens teilweise in mindestens einem Unterrichtsfach fachfremd.
- Fast drei Viertel übernimmt mindestens eine Sonderaufgabe bei einer Spannweite von einer bis vier nicht unterrichtlicher Aufgaben.
- Etwas mehr als 80 % erhalten von ihrer Schule zwischen fünf und sieben Abminderungsstunden (inklusive der für die Teilnahme am Zertifikatskurs gewährten Abminderungsstunden).
- Der größte Anteil der Befragten (41 %) gibt an, für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zwischen sechs und zehn Stunden zur Verfügung zu haben.
- Etwa die Hälfte bewertet die Vor- und Nachbereitungszeit als (eher) ausreichend; für die andere Hälfte ist die Zeit nicht oder nur teilweise ausreichend.

In Bezug auf **die Unterstützungsangebote** durch die Schulen lässt sich resümieren:

- Nur etwa jede*r fünfte Seiteneinsteigende hat ein*e Mentor*in.
- Die Zusammenarbeit mit Mentor*innen wird größtenteils als produktiv und hilfreich bewertet.
- Von den Personen, die keine*n Mentor*in haben, wünscht sich etwa die Hälfte eine*n Mentor*in.
- Bei fast drei Viertel werden im Unterricht keine Hospitationen durchgeführt.
- Die Unterstützungsleistungen der Schulleitungen (bezogen auf die Teilnahme am Zertifikatskurs) wird von fast drei Viertel mit „gut“ oder „sehr gut“ bewertet.

Insgesamt sind die schulischen Kontextmerkmale der Befragten als **eher homogen** einzustufen, während die anstellungsbezogenen Merkmale und die schulischen Unterstützungsangebote als **eher heterogen** zu beurteilen sind. Einige der genannten schulischen Rahmenbedingungen können den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen und damit auch die Nutzung der Weiterbildungsangebote fördern oder auch behindern. Besonders verschiedene Formen praktischer und emotionaler **Unterstützung** stellen für die Berufsausübung als Lehrperson wichtige Ressourcen dar (Rothland, 2013). Allerdings sind für eine nicht geringe Anzahl der hier befragten Seiteneinsteigenden die schulischen Unterstützungsangebote als eher ungünstig zu bewerten. Auch die **anstellungsbezogenen Kontextmerkmale** können für Seiteneinsteigende potentielle Belastungsfaktoren darstellen, die den Professionalisierungsprozess behindern könnten – hierunter fallen vor allem eine hohe Anzahl an Unterrichtsfächern und Zusatzaufgaben sowie ein übermäßiger Einsatz in fachfremdem Unterricht.

3. Wie sind ausgewählte Aspekte der professionellen Kompetenz (Selbsteinschätzung des Professionswissens) und des beruflichen Befindens (Berufszufriedenheit und Belastungserleben) zu Beginn der Zertifikatskurse ausgeprägt?

Die Seiteneinsteigenden schätzen ihr **Professionswissen** je nach Bereich mittelmäßig bis hoch ein. Das eigene Fachwissen wird als relativ hoch eingeschätzt, während das fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen als mittelmäßig ausgeprägt wahrgenommen werden. Somit fühlen sich die Seiteneinsteigenden bei fachlichen Inhalten mit Abstand am kompetentesten.

Analog zur Bewertung eigener Wissensbestände, schätzen die Befragten den **Kompetenzgewinn**, der durch die Weiterbildung erzielt werden kann, für das Fachwissen am optimistischsten ein, gefolgt vom fachdidaktischen Wissen. Schlusslicht bildet auch hier das bildungswissenschaftliche Wissen. Die erwarteten Kompetenzgewinne liegen aber in allen drei Bereichen nah beieinander, und zwar im mittleren bis leicht erhöhten Bereich.

Für das **berufliche Befinden** lässt sich konstatieren, dass die Befragten eine eher hoch ausgeprägte berufliche Zufriedenheit aufweisen. Das subjektive Belastungserleben ist dagegen weniger günstig ausgeprägt. Im Schnitt fühlen sich die Befragten etwa einmal pro Woche aufgrund beruflicher Anforderungen negativ belastet.

4. Wie bewerten die Seiteneinsteigenden die Einstiegsphase der Zertifikatskurse?

Die meisten Seiteneinsteigenden besuchen die Zertifikatskurse, um ihre berufsbezogenen Kompetenzen zu erweitern, gefolgt von eher extrinsischen **Motiven** wie der Ermöglichung weiterer Karriereschritte, dem Erhalt der Unterrichtsbefähigung für ein weiteres Fach oder dem Gewinn sozialer Anerkennung.

In Bezug auf die mit den Zertifikatskursen in Zusammenhang stehenden individuellen **Aufwendungen der Teilnehmenden** lässt sich resümieren:

- Über zwei Drittel haben einen Anfahrtsweg von über 50 Kilometern zur jeweiligen Universität, wobei davon fast die Hälfte einen Anfahrtsweg von über 100 Kilometern absolviert.
- Fast zwei Drittel können während der Vorlesungszeit drei bis sechs Stunden in die Vor- und Nachbereitung der Kursinhalte investieren.
- Fast 80 % geben an, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Vor- und Nachbereitungen nicht ausreicht.

In Bezug auf die Bewertung der mit den Zertifikatskursen in Zusammenhang stehenden **hochschulischen Rahmenbedingungen** lässt sich resümieren:

- Die geringsten Probleme hatten die Befragten bei der Einhaltung des Studientages im Sinne der Freistellung von der Schule, der Anmeldung und Nutzung elektronischer Dienste sowie der Nutzung digitaler Seminarräume.
- Die größten Probleme traten bei der Verständlichkeit der Informationsmaterialien zum Zertifikatskurs, dem Zugang zu den Informationsmaterialien sowie der Bibliotheksanmeldung auf.
- Insgesamt werden die hochschulischen Rahmenbedingungen jedoch als eher unproblematisch bewertet: über alle hochschulischen Rahmenbedingungen hinweg gibt der Großteil der Seiteneinsteigenden an, entweder mit keinen (45 %) oder nur mit geringen Problemen (32 %) konfrontiert gewesen zu sein.
- Einzige Ausnahme stellen die zum Seiteneinstieg verfügbaren Beratungsangebote dar – hier gibt der Großteil (55 %) an, mit stärkeren oder sogar großen Problemen konfrontiert gewesen zu sein.

In Bezug auf die offen abgefragten **Problemschilderungen und Verbesserungswünsche** der Seiteneinsteigenden lässt sich resümieren:

- Die Koordinierung der Termine aus Schule und Hochschule stellt die Teilnehmenden vor große Herausforderungen.
- Die Teilnehmenden wünschen sich mehr Transparenz in Bezug auf die Planung der Termine des Zertifikatskurses.
- Vorgeschlagen wird die Bereitstellung eines langfristig angelegten Zeitplans, der alle Termine für die gesamte Laufzeit der Weiterbildung enthält.

5. Welche Empfehlungen zur Verbesserung der schulischen und hochschulischen Rahmenbedingungen lassen sich aus den Studienergebnissen ableiten?

Um die Seiteneinsteigenden in ihrem Professionalisierungsprozess und der Absolvierung der Zertifikatskurse bestmöglich zu unterstützen, lassen sich auf Grundlage der Befragungsergebnisse für die an der Ausbildung beteiligten Schulen und Hochschulen folgende Empfehlungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen ableiten:

Schulen

- potentielle anstellungsbezogene Belastungsfaktoren reduzieren: Anzahl verschiedener Unterrichtsfächer, Einsatz in fachfremden Unterrichtsfächern, Anzahl der Sonderaufgaben, weniger kurzfristige Aufgabenzuweisungen (etwa Vertretungsstunden)
- Einhaltung und wohlwollende Prüfung der Abminderungsstunden
- Seiteneinsteigenden eine*n Mentor*in an die Seite stellen
- regelmäßige Hospitationen im Unterricht der Seiteneinsteigenden

Hochschulen

- bessere Verständlichkeit der Informationsmaterialien
- Zugang zu den Informationsmaterialien erleichtern
- Unterstützung bei der Bibliotheksanmeldung
- langfristige Planung der Termine im Zertifikatskurs

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich die Weiterbildung zur Zeit der Datenerhebung in der Anfangsphase befand. Die hochschulischen Rahmenbedingungen wurden in der Zwischenzeit optimiert. Dies sollte sich sowohl in der Ausgangsbefragung der hier befragten Jahrgänge 2021 und 2022 als auch in den Eingangsbefragungen der folgenden Jahrgänge widerspiegeln. Im Sinne einer günstigeren und nachhaltigen Optimierung der Nachqualifikationsstrukturen und -prozesse für die beteiligten Akteur*innen markieren die Befunde der ersten Eingangsbefragungen darüber hinaus Handlungsdimensionen, die nicht allein im Kompetenzbereich von Schulen, Hochschulen oder bei den Seiteneinsteigenden selbst liegen.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2> [16.07.2022].

Bellenberg, G., Bressler, C., & Rotter, C. (2021): Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 223–239). Waxmann. URL: <https://doi.org/10.31244/9783830994336> [16.07.2022].

Bühner, M., & Ziegler, M. (2017): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Pearson.

Cramer, C. (2016): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). 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.

Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020): Lehrkräfte. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11 [16.07.2022].

Kultusministerkonferenz (2013): *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf [16.07.2022].

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 (Eds.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann. URL: <https://doi.org/10.31244/9783830994336> [16.07.2022].

Rothland, M. (2013): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 231–350). Waxmann. URL: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586809> [16.07.2022].

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2021): *Allgemeinbildende Schulen. Schuljahresanfangsstatistik Schuljahr 2020/21*. Halle. URL: https://statistik.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesaeemter/Sta-La/startseite/Themen/Bildung/Berichte/Allgemeinbildende_Schulen/6B101_2020-2 [16.07.2022].



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

ZLB Zentrum für
Lehrer*innenbildung



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG

ZENTRUM FÜR
WISSENSCHAFTLICHE
WEITERBILDUNG



9 783966 701624