Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-16287vymoosih8

58 Wege von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsverlauf

Colin Cramer

Dieser Beitrag thematisiert den Berufsverlauf von Lehrpersonen vom Berufseinstieg nach der Erstqualifikation bis zum Austritt aus dem Beruf. Entwicklungsverläufe und Übergänge samt Herausforderungen und Brüchen werden thematisiert. Fragen des beruflichen Lernens als bedeutsamer Teil der Professionalisierung insgesamt finden Berücksichtigung.

1 Gegenstand und Definition

Über die beschriebenen Studienverläufe von angehenden Lehrpersonen hinaus (► **Kapitel 57**) stellt sich die Frage, wie sich Lehrpersonen im Beruf entwickeln. Das regulär maximal fünfjährige Hochschulstudium und zusätzlich der maximal zweijährige Vorbereitungsdienst (nur in Deutschland) stellen mit bis zu sieben Jahren einen langen Weg der Erstqualifizierung dar, nicht selten schließt sich daran aber ein bis zu 40-jähriger Weg der Entwicklung von Lehrpersonen im Beruf an (vgl. Abb. 1). Insofern erscheint hoch relevant, wie sich Lehrpersonen in dieser langen Phase der Berufstätigkeit entwickeln (Cramer et al., 2025).

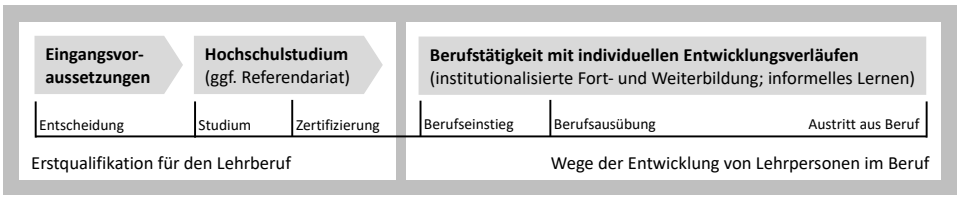

Abb. 1: Berufliche Entwicklung von Lehrpersonen und Professionalisierung (Cramer et al., 2025, S. 264)

In diesem Beitrag stehen nicht Lebensbiografien im Sinne von Sinnzuschreibungen an den eigenen Lebenslauf von Lehrpersonen im Mittelpunkt (vgl. Fabel-Lamla, 2018), sondern deren *Berufsbiografien*. Wenngleich Lebensereignisse wie die eigenen Schulerfahrungen von Relevanz für die Berufsausübung von Lehrpersonen sind (► **Kapitel 31**), wird hier der Fokus auf den konkreten *Berufsverlauf* gerichtet. Gegenstand sind damit „kontinuierliche Wandlungsprozesse während der gesamten Berufslaufbahn" im Sinne von „langlaufenden Sozialisations- und Veränderungsprozessen", die „teilweise von außen durch kulturelle und institutionelle Bedingungen und Wandlungen angestoßen sind und auch teilweise durch individuelle Initiativen entstehen" (Herzog et al., 2023, S. 1252).

2 Theoretische Annahmen

Die berufsbiografische Entwicklung verläuft *hochgradig individuell* (Kunze & Stelmaszyk, 2008), zugleich existieren Versuche der systematischen Beschreibung von Phasen und Inhal-

Cramer, C. (2025). Wege von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsverlauf. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 459–466). Klinkhardt utb. https://doi.org/10.35468/hblb2025-058 [Beitrag mit CC-Lizenz BY-ND]

ten (vgl. 2.2). Die Relevanz der Berufsbiografie für die Lehrpersonenbildung wird herausgearbeitet (Hericks et al., 2022), Fragen der Personalentwicklung thematisiert oder die Mobilität im Berufsverlauf fokussiert (Herzog et al., 2023). In Überblicksarbeiten wurden z. B. Zielorientierungen, Karriereverläufe und Arbeitsalltag (Bayer et al., 2009; Rolls & Plauborg, 2009), Phasen wie z. B. die Zeit bis zur Berufsmitte (Brunetti & Marston, 2018) oder die Professionalisierung im Beruf (Day & Sachs, 2004) thematisiert.

2.1 Übergänge in der Berufsbiografie

Der berufsbiografische Ansatz der Professionalität (► **Kapitel 31**) markiert die Relevanz einer kontinuierlichen Professionalisierung im Sinne eines Lernens im Beruf, um die Professionalität zu erhalten, auf neue Herausforderungen auszurichten oder auszubauen (Cramer et al., 2025), u. a. durch Kompetenzentwicklung (► **Kapitel 26**). Nachfolgend stehen theoretische Annahmen und empirische Befunde der Entwicklung von Lehrpersonen im Berufsverlauf im Mittelpunkt. Berufsbiografien sind durch Veränderungen und Umbrüche gekennzeichnet, die als *Übergänge* beschrieben werden (Herzog, 2014; Herzog et al., 2023): (1) *Synchrone Übergänge* vom Berufsleben ins Privatleben und zurück (z. B. in Teilzeitkonstellation) wurden für den Lehrberuf wiederholt als Herausforderung thematisiert, etwa mit Blick auf die Zweiteilung des Arbeitsplatzes (Rothland, 2013). (2) *Diachrone, lebenslaufnormierte Übergänge* zwischen unterschiedlichen Berufsabschnitten (z. B. vom Studium in den Beruf oder vom Beruf in den Ruhestand) sind etwa mit Blick auf den ‚Praxisschock' (vgl. 3.1) thematisiert worden. (3) *Diachrone, wenig normierte berufliche Übergänge* (z. B. Wechsel an andere Schule oder Karriere) wurden u. a. mit Blick auf Schulleitungskarrieren untersucht (Cramer et al., 2021). (4) Diachrone, nicht-normierte Übergänge (z. B. Unterbrechung der aktiven Berufsausübung infolge Krankheit oder auf eigenen Wunsch) lassen sich etwa am Beispiel eines Sabbatjahres zeigen (Rothland, 2010). Solche mikrohistorischen Übergänge werden ergänzt durch makrohistorische, etwa infolge massiver gesellschaftlicher Veränderungen (z. B. Pandemie) oder umfassender Reformen.

2.2 Phasenmodelle

Ein näherer Fokus auf die innerberuflichen diachronen Übergänge und Entwicklungen hat im Diskurs zu sog. *Phasenmodellen* (*teacher career cycle*s) geführt, die jeweils ein idealtypisches Bild der Abfolge von Entwicklungen im Berufsverlauf deskriptiv skizzieren.

Fuller und Bown (1975) unterscheiden drei Stufen der beruflichen Entwicklung: In der ersten Phase (*survival stage*) sind Berufseinsteigende stark auf sich selbst, ihre Akzeptanz und ihr Auftreten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen fokussiert. Zweitens folgt eine aufgabenbezogene Phase (*task stage*) mit Fokuswechsel auf die eher technischen Aspekte des Unterrichtens und der Leistungsbeurteilung. Schließlich erreichen sie drittens eine schülerbezogene Phase (*impact stage*), in der sie sich an deren Lernen und individuellen Entwicklung orientieren. Dieses Modell verharrt in der Berufsmitte.

Huberman (1989) beschreibt anfänglich ähnliche Phasen. In der Überlebens- und Entdeckensphase (0–3 Jahre Berufserfahrung) geht Überforderung mit beruflicher Rollenfindung einher. Die Stabilisierungsphase (4–6 Jahre) charakterisiert sich durch den Gewinn von Sicherheit, aber auch erste Zweifel. Dann differenzieren sich aber zwei Stränge parallel aus (7–18 Jahre): Entweder erproben Lehrpersonen neue Wege im Unterricht, sind innovativ und bilden sich fort, *oder* sie hegen Selbstzweifel, was wiederum positiv zu einer Neubewertung (neue Wege) oder negativ zu Stagnation und Resignation führen kann. Welcher Pfad eingeschlagen wird, gilt als von individuellen und beruflichen Umständen abhängig und erlaubt eine Prognose für die weitere Entwicklung. Dann folgt eine Phase (19–30 Jahre) der Gelassenheit derjenigen, die eine Neubewertung wagten, *oder* der Distanz jener, die resignierten. In einer

letzten Phase (31–40 Jahre) münden die Stränge in einer Gelassenheit samt positiver Bilanzierung *oder* Bitterkeit mit unzufriedenem Berufsaustritt.

Eine langfristig *positive Entwicklung* beschreiben Fessler und Christensen (1992) in Phasen vom Einstieg über den Kompetenzaufbau und frühen Enthusiasmus, gefolgt von Frustration und Stagnation über neuerliche Stabilisierung bis hin zum Berufsausstieg. Die Entwicklung beruflicher Identität markiert gerade in der sensiblen mittleren Berufsphase eine Chance. Positiv beschreibt auch Berliner (1994) eine *Progression durch Fähigkeitserwerb* vom Novizen (*novice*) über den fortgeschrittenen Anfänger (*advanced beginner*) und die kompetente Lehrperson (*competent*) bis zur erfahrenen (*proficient*) und schließlich zur Expertin bzw. zum Experten (*expert*). Damit werden Professionalisierungsbedarfe markiert (► **Kapitel 25**). Day (2008) betont die Entwicklung professioneller Identität im Kontext sozio-kultureller Aspekte und das *Wechseln* zwischen Stadien wie Engagement und Resignation. Brunetti und Marston (2018) skizzieren zudem sich wandelnde *Inhalte* im Verlauf (z. B. in Bezug auf Kooperation oder Weiterbildungsverhalten). Damit werden (inter-)individuelle Entwicklungsdynamiken betont, womit Stagnation als Unterbrechung einer generell positiven Entwicklung gedeutet wird.

Die Phasenmodelle haben einen hohen heuristischen Wert, auch für die Lehrpersonenbildung. Sie fordern auf, sich mit der eigenen Berufsbiografie und möglichen Professionalisierungsanlässen zu befassen. Zugleich zeichnen sie überwiegend ein dichotomes Bild von Entwicklung, wonach der individuelle Einfluss auf Berufsverläufe als eher gering erscheint, Wege als positiv oder negativ vorgezeichnet erscheinen und alternative Wege in den Beruf und aus ihm heraus (vgl. 3) keine hinreichende Berücksichtigung finden, weshalb „Verlaufsmodelle unzulänglich vereinfachende Darstellungen" sind, die alleine „weder der Weiterbildung und Beratung […] noch der Personalentwicklung dienen" (vgl. Herzog et al., 2023, S. 1257). Daher wird nachfolgend ein heuristisches Modell der beruflichen Entwicklung vorgeschlagen, das deren Komplexität und Kontexte gerecht wird.

2.3 Integratives heuristisches Modell der individuellen beruflichen Entwicklung

Über alle exemplarisch skizzierten Modellannahmen hinweg lässt sich ein vereinfachtes Phasenmodell wie folgt skizzieren, das wesentliche Erkenntnisse aufnimmt und heuristischer Bezugspunkt für die Beschäftigung mit beruflicher Entwicklung sein kann (vgl. Abb. 2). Alle drei Phasen markieren zentrale Abschnitte der beruflichen Entwicklung und verbinden sich durch potenziell fließende Übergänge. Die *Berufseingangsphase* (Exploration *und* Überwältigung) ist gleichermaßen durch Momente der Unsicherheit und Überforderung, aber auch der Neugierde und des Entdeckens geprägt. In der *mittleren Berufsphase* (Innovation *und* Stagnation) finden sich Momente der Weiterbildung und des Neuaufbruches, aber auch von Selbstzweifeln und Rückzug in Routinen. Die *Berufsaustrittsphase* (Gelassenheit *und* Resignation) ist geprägt durch Selbstzufriedenheit und Konsolidierung, aber auch Konservatismus und Gleichgültigkeit.

Das Modell überwindet die Annahme einer starren Phasenfolge und betont die Individualität und Dynamik beruflicher Entwicklung. Es beschreibt ein Pendeln zwischen normativ positiven und negativen phasentypischen Ausprägungen und versteht berufsbiografische Professionalisierung als formelles, informelles und inzidentelles Lernen. Dichotomien weichen (Dis-)Kontinuitäten und Interdependenzen. Anstelle eines ‚oder' (das sich immer nur situativ einstellt) tritt ein ‚und'. Die Phasen überlappen, haben nicht zwingend klar definierte Übergänge. Zeitangaben fehlen, denn die Phasen können sich auch dann manifestieren, wenn eine Person z. B. schon nach 20 Jahren aus dem Beruf austritt oder erst mittleren Alters eintritt. Krisen können ein Ausgangspunkt für Entwicklungen sein (► **Kapitel 45**). Die Komplexität und Kontextgebundenheit des Berufsfeldes und der Professionalisierung werden durch personale und berufliche Rahmenbedingungen als moderierende Größen berücksichtigt.

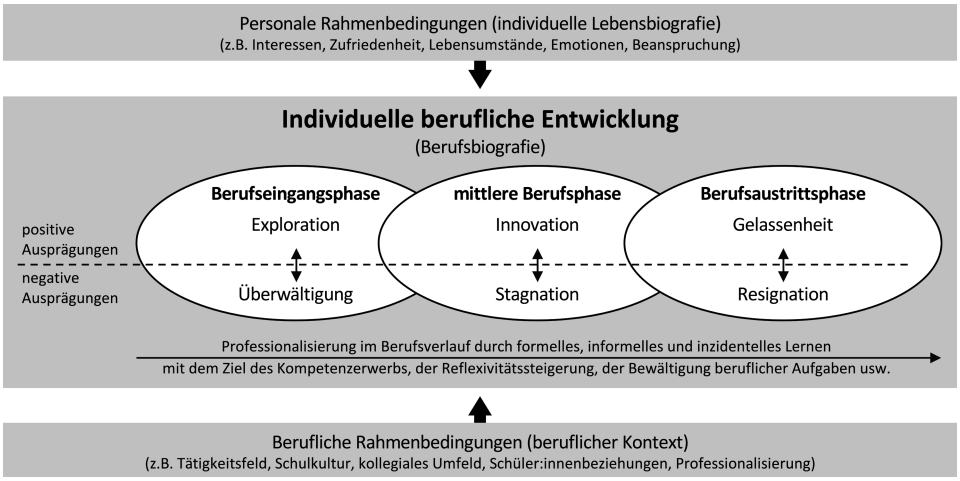

Abb. 2: Integratives heuristisches Modell der individuellen beruflichen Entwicklung (eigene Darstellung)

3 Forschungsstand

Der Forschungsstand zur beruflichen Entwicklung ist international angewachsen und lässt sich überblicksartig entlang der drei heuristischen Phasen (vgl. 2.3) skizzieren.

3.1 Berufseingangsphase

Der Berufseinstieg wird durch Übergang von der Erstqualifizierung (*initial teacher education*) infolge eines berufsqualifizierenden Abschlusses (*qualified teacher status*) in die erste reguläre Anstellung (*in-service teaching*) markiert. Während angehende Lehrpersonen in Schulpraktika (und im Vorbereitungsdienst) eng begleitet werden und in geringerem Umfang selbst unterrichten, verantworten Lehrpersonen nach dem Berufseinstieg häufig 25 oder mehr Unterrichtsstunden eigenverantwortlich. Sie sind komplexen Anforderungen des gesamten Aufgabenspektrums ausgesetzt (vgl. Cramer & Rothland, 2022).

Auf die Bewältigung dieser Anforderungen sehen sich die Berufseinsteigenden nur bedingt vorbereitet. So werden als praxisbezogene Herausforderungen etwa Klassenführung (► **Kapitel 113**), Disziplinschwierigkeiten oder die Motivierung der Klasse benannt (Veenman, 1984). Die Phase des Berufseinstiegs wurde früh als *survival stage* (Fuller & Bown, 1975) beschrieben und das Phänomen der Überforderung als *Praxisschock* bezeichnet (Müller-Fohrbrodt et al., 1978): Lehrpersonen fallen im Sinne einer ‚Überlebensstrategie' auf traditionelle Einstellungen gegenüber Schule zurück. Als ‚Konstanzer Wanne' wurde der bildliche Verlauf der im Studium gewonnenen liberalen Einstellungen gegenüber Schule beschrieben, die schon im Vorbereitungsdienst relativiert werden, indem (angehende) Lehrpersonen „wieder stärker für Kontrolle, Disziplin und Druck" (S. 39) eintreten, einhergehend mit Anlageorientierung und negativer Reformbereitschaft, die im Berufsverlauf nur langsam und teilweise wieder revidiert werden. International stieg die Aufmerksamkeit für den Berufseinstieg etwa, indem Programme spezifisch zur Berufseinführung entwickelt wurden (Feiman-Nemser et al., 1999). Bis heute gilt die Berufseingangsphase als sensibler Moment, auch zur Prognose berufsbiografischer Entwicklung. Stärkere Begleitung wird eingefordert und Professionalisierungsbedarf markiert (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Quer- und Seiteneinstiege sind nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf, wenn ein Lehrpersonenmangel besteht. Quereinsteigende absolvieren nach einem fachwissenschaftlichen

Studium z. B. ein Referendariat, Seiteneinsteigende unterrichten sofort und qualifizieren sich berufsbegleitend nach. Empirische Forschung zeigt (Porsch, 2021): Diese Gruppe bringt oft pädagogische Vorerfahrungen mit, weist eine höhere intrinsische Motivation, gezielteres Lernverhalten und bessere selbstregulative Fähigkeiten als grundständig qualifizierte Lehrpersonen auf. Ihr fachliches Wissen unterscheidet sich nicht, das Wissen in anderen Domänen ist ähnlich. Wie deren mittel- bis langfristige Prognose ist, ob sie etwa einen besonderen Praxisschock erleiden und den Lehrberuf schnell wieder verlassen oder welcher Bedarf beruflichen Lernens sich ergibt, ist kaum bekannt.

3.2 Mittlere Berufsphase

Für die teils jahrzehntelange Phase der Berufsausübung wurden Erhalt, Aktualisierung und Ausbau von Professionalität als ‚berufsbiografisches Entwicklungsproblem' (Terhart et al., 1994) beschrieben. Die Phasenmodelle (vgl. 2.2) bzw. das heuristische Modell der beruflichen Entwicklung (vgl. 2.3) geben einen ersten Anhaltspunkt für mögliche Entwicklungsabschnitte in der Berufsbiografie, dokumentieren aber zugleich Individualität beruflichen Lernens durch formale Fort- und Weiterbildungen, aber auch durch informelles und inzidentelles Lernen (► **Kapitel 118**). Professionalisierungsziel ist es, zu einem dauerhaften Lernen und Engagement im Beruf beizutragen und Momente der Resignation einzudämmen. Es mangelt noch an Längsschnittstudien (Beck et al., 2017), insbesondere im deutschsprachigen Kontext.

Doch auch Querschnittsstudien antizipieren unter Kontrolle der Berufserfahrung und/oder des Alters häufig eine *Entwicklung*. So wird argumentiert, vom Berufseinstieg bis zur Mitte der Berufslaufbahn würden Fortbildungsangebote zunehmend genutzt, im Anschluss ließen nicht-verpflichtende Fortbildungsaktivitäten nach (Richter et al., 2011). Das informelle Lernen durch Lesen von Printmedien nehme etwa bis zehn Jahre vor dem Ruhestand zu und sinke dann wieder (Röhl et al., 2023). Mit Blick auf die selbsteingeschätzte Kompetenz ergeben sich im mittleren Berufsverlauf wenige Änderungen (Terhart et al., 1994). Solche Befunde stützen die Annahme einer kritischen Phase der Stagnation und Routine bzw. die Existenz eines Plateaus in der beruflichen Entwicklung (Day, 2008), die erkannt und idealerweise begleitet werden könnte. Aber gerade die mittlere Generation scheint ein vergleichsweise geringeres Commitment zum Beruf aufzuweisen, was durch fehlende Unterstützung erklärt wurde (Rosenholtz & Simpson, 1990).

Zumindest für den deutschsprachigen Raum wurde der Lehrberuf infolge starrer Laufbahnregelungen auch durch einen Mangel an *Karrierewegen* charakterisiert (Rothland, 2013), die sich i. d. R. mit einem Aufstieg in die Schulleitung verbinden. Dies kommt einem Berufswechsel gleich, der für Lehrpersonen meist unattraktiv ist (Cramer et al., 2021). So ist für die Mehrheit der grundständig qualifizierten Lehrpersonen ein Weg vom Studienbeginn bis zum Berufsaustritt vorgezeichnet: Es ergeben sich im Berufsverlauf kaum Veränderungen des formalen Status als vielmehr durch das Ergreifen der Möglichkeit individueller Professionalisierung und Veränderung der Berufspraxis. Allerdings werden traditionell unflexible Berufswege durch alternative Qualifizierungsmodelle und Wege in den Lehrberuf herausgefordert (► **Kapitel 55**). So hat die berufliche Mobilität durch Lehrpersonenmangel zugenommen, wird also durch strukturelle (z. B. Durchlässigkeit des Systems) und personenbezogene (z. B. Motivation der Betroffenen) Aspekte bedingt (Herzog et al., 2023).

3.3 Berufsaustrittsphase

Die letzten Berufsjahre und der Berufsaustritt gelten als wenig erforscht (Herzog et al., 2023), was gerade in Zeiten von Lehrpersonenmangel und älteren Kollegien ein Defizit darstellt. In Deutschland traten im Jahr 2023 nur 23 % der Lehrpersonen mit der Regelaltersgrenze in den Ruhestand ein, 49 % lassen sich auf eigenen Antrag früher pensionieren, für 8 % existiert eine

besondere Antragsaltersgrenze oder es liegen sonstige Gründe vor und für 20 % ist Dienstunfähigkeit der Grund für die Pensionierung (Destatis, 2025; eigene Berechnungen). Obwohl unklar ist, welche Motive jeweils zu dem hohen Anteil an Antragspensionierungen führt, wurden Austritte häufig als Folge hoher psychischer Beanspruchung thematisiert (► **Kapitel 19**). Die Dienstunfähigkeitsquote ist hierfür ein Indikator, ist aber nicht der zentrale Grund, warum viele Lehrpersonen nicht bis zur Regelaltersgrenze unterrichten. Die Motive, (etwas) früher in den Ruhestand gehen zu wollen, sind noch wenig erforscht.

Wesentliche Gründe für einen Berufsaustritt manifestieren sich in Motiven für *berufliche Mobilität*. International werden Abwanderung (*attrition*) von Lehrpersonen aus dem Beruf, deren dortiger Verbleib (*retention*) und die Fluktuation von Lehrpersonen zwischen Schulen (*turnover*) diskutiert. Abwanderung erzeugt hohe Kosten und wird als Problem angesehen, zumal diese international häufig nicht aufgrund von Pensionierung oder Krankheit, sondern aus Unzufriedenheit mit der Tätigkeit oder Bezahlung, wegen schlechten Arbeitsbedingungen oder aufgrund mangelnder Führung durch die Schulleitung erfolgt (Oke et al., 2016). Da das Lehrpersonal als zentrale Größe für Schulqualität gilt, ist Abwanderung zu vermeiden. Der Prozess der Entscheidung für eine Abwanderung ist bislang aber noch wenig geklärt (Macdonald, 1999). Eine Meta-Analyse und narrative Review zeigen die Vielfältigkeit und Individualität der Bedingungsfaktoren der Abwanderung (Borman & Dowling, 2008). Wer den Beruf mit einer langfristigen Absicht ergreift, verbleibt wahrscheinlicher (Rinke, 2014). Schweizer Primarlehrpersonen verändern sich z. B. häufig wegen fehlender beruflicher Perspektiven, bleiben aber meist einer Unterrichtstätigkeit treu (Herzog et al., 2007): Retrospektiv berichten ehemalige Lehrpersonen von mehr Selbstwirksamkeit durch die Wahl eines Berufs mit Spezialisierung. Für Quer- und Seiteneinsteigende markiert dies den Bedarf einer Reflexion der Wechselmotive und der bewussten Gestaltung des beruflichen Überganges.

4 Diskussion

Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen über die Berufsbiografie verläuft individuell. Es lassen sich gleichwohl Phasen beschreiben und erforschen, die als besonders virulent gelten: In der Berufseintrittsphase finden sich besondere Anforderungen, und Weichen für die weitere Entwicklung werden gestellt. Wenig erforscht ist die mittlere Berufsphase, die von Innovation *und* Stagnation geprägt ist und sich mit Professionalisierungsbedarf verbindet. Die Berufsaustrittsphase kann bei beruflicher Mobilität früher oder durch Verbleib im Beruf biografisch spät eintreten. Forschung zu beruflicher Entwicklung ist daher bedeutsam für den Aufbau, Erhalt und Ausbau von Professionalität im Beruf. Die Qualität beruflichen Lernens ist bezüglich Input, Prozess und Output zu bestimmen (Cramer et al., 2024). Auch ist zu fragen, ob Anforderungen phasenspezifisch oder allgemeine Charakteristika des Berufes sind und wie sich diese situations- und personenspezifisch differenzieren (Rothland, 2011).

In Theorie und Empirie ist historisch eine sukzessive Abkehr von idealtypischen Phasenmodellen, die Berufsverläufe nicht erklären können, hin zu eher auf Kontinuitäten setzende Modellvorstellungen mit positiv konnotiertem Entwicklungsnarrativ zu beobachten. Mit einem integrativen heuristischen Modell der individuellen beruflichen Entwicklung wurde versucht, eine Zusammenschau wesentlicher Aspekte der Diskussion um Berufsverläufe abzubilden, ohne den Anspruch, tatsächliche Berufsverläufe hinreichend zu beschreiben. Es betont den generellen Professionalisierungsbedarf im Berufsverlauf. Gerade in der noch wenig erforschten mittleren Berufsphase entscheidet sich, ob Lehrpersonen tendenziell engagiert-innovativ bleiben oder in ihrer Entwicklung eher stagnieren (Day, 2008; Herzog et al., 2023). Hier erscheint bedeutsam, eine Sensitivität für die eigene berufliche Situation zu entwickeln und Professionalisierungsbedarf zu erkennen. Zugleich besteht Forschungsbedarf bezüglich

der Motive und Mechanismen, warum sich Lehrpersonen interindividuell und intraindividuell verschieden entwickeln und wie Professionalisierung hier ansetzen kann. Vom „Erleben der Betreffenden her betrachtet" lassen sich Berufsbiografien von Lehrpersonen „schwerlich über einen Leisten schlagen" (Hirsch et al., 1990, S. 88).

Es mangelt an echten Längsschnittdaten, die Berufsverläufe erst nachzeichnen ließen (Beck et al., 2017). Aufgrund des Einflusses von Kontexten lassen sich Entwicklungsverläufe nur schwer über Schulsysteme hinweg vergleichen. Zudem sind Quer- und Seiteneinstiege sowie alternative Qualifizierungsmodelle Anlass, Wege von Lehrpersonen in den, im und aus dem Beruf noch vielschichtiger zu modellieren. Wie berufliche Biografien ‚stabilisiert', wie also Zufriedenheit und Erfolg im Beruf wahrscheinlicher werden, könnte gerade in Zeiten des Lehrpersonenmangels auch eine Frage der Ambidextrie sein, also der ‚Beidhändigkeit', einerseits bewährte Routinen zu optimieren und andererseits grundlegende Entwicklungen durch Lernen im Beruf zuzulassen (Pietsch et al., 2023). Die Annahme der hohen Relevanz des Lernens im Beruf fokussiert sich dabei stark auf organisierte Fort- und Weiterbildung (Cramer et al., 2025), während informelle und inzidentelle Lernprozesse (Röhl et al., 2023) noch kaum untersucht werden. Die Entwicklung von Lehrpersonen im Berufsverlauf gilt als wichtige Einflussgröße auf Schule und Unterricht insgesamt (vgl. Herzog et al., 2023).

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Hrsg.) (2009). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Springer.

Cramer, C., Röhl, S., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2025). Lehrperson bleiben: Wege und Professionalisierung im Berufsverlauf. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (Bd. 3, S. 263–283). Klinkhardt utb.

Herzog, S., Sandmeier, A., & Terhart, E. (2023). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1251–1268). Springer VS.

Literatur

Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Hrsg.) (2009). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Springer.

Beck, C., Kosnik, C., & Rosales, E. (2017). Longitudinal Study of Teachers. In *The Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.117

Berliner, D. C. (1994). Expertise: The Wonders of Exemplary Performance. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students* (pp. 41–186). Holt, Rinehart and Winston.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, *78*(3), 367–409.

Brunetti, G. J., & Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching*, *24*(8), 874–892.

Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *Die Deutsche Schule*, *113*(2), 132–148.

Cramer, C., Richter, D., & Röhl, S. (2024). Qualität im beruflichen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_38-1

Cramer, C., Röhl, S., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2025). Lehrperson bleiben: Wege und Professionalisierung im Berufsverlauf. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (Bd. 3, S. 263–283). Klinkhardt utb.

Cramer, C., & Rothland, M. (2022). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T. S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1165–1187). Springer.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, *9*(3), 243–260.

Day, C., & Sachs, J. (Eds.) (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.

Destatis (2025). *Versorgungszugänge der Empfänger von Ruhegehalt (Code: 74211-0004)*. https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/51216764 [28.03.2025].

Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Klinkhardt.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. Michigan State University.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Allyn and Bacon.

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Rayn (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25–52). University of Chicago Press.

Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlfs & M. Harring (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 647–698). Waxmann utb.

Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408–432). Waxmann.

Herzog, S., Sandmeier, A., & Terhart, E. (2023). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1251–1268). Springer VS.

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Haupt.

Hirsch, G., Ganguillet, G., Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Haupt.

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, *91*(1), 31–57.

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.

Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 821–838). Springer VS.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, *15*(8), 835–848.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Klett.

Oke, A. O., Ajagbe, M. A., Ogbari, M. E., & Adeyeye, J. O. (2016). Teacher Retention and Attrition: A Review of the Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(2 S1), 371.

Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Cramer, C. (2023). Innovating teaching and instruction in turbulent times: The dynamics of principals' exploration and exploitation activities. *Journal of Educational Change*, *24*, 549–581.

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* (S. 207–222). Waxmann.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 116–126.

Rinke, C. R. (2014). *Why half of teachers leave the classroom. Understanding recruitment and retention in today's schools*. Rowman & Littlefield Education.

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 395–421.

Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Rolls (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives* (pp. 9–28). Springer Netherlands.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education*, *63*(4), 241–257.

Rothland, M. (2010). Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? Empirische Befunde einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*, 661–681.

Rothland, M. (2011). Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 163–169.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 21–42). Springer VS.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143–178.