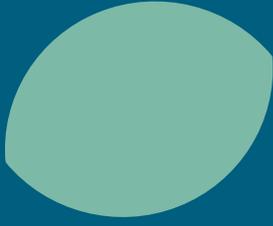


Perspektiven
zum Lehr-
personenmangel
im deutschen
Sprachraum



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 1
2024

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Fabian Michel, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

24. Jahrgang (2024)
Heft 1

Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum

Annelies Kreis
Andrea Seel
Diemut Ophardt
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Fabian Michel, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Maren Oldenburg, Dr'in
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: marenkristin.oldenburg@uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	16
<i>Friederike Korneck</i> Lehrkräftebildung in Deutschland. Mängelverwaltung im Widerspruch zu KMK-Standards?	
02	28
<i>Anita Sandmeier und Silvio Herzog</i> Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive	
03	40
<i>Andreas Schnider und Maria-Luise Braunsteiner</i> Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen	
04	50
<i>Patrick Gollub, Sarah K. Zorn und Christoph Kruse</i> Den <i>einen</i> Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung	
05	58
<i>Michaela Artmann, Katrin Rakoczy und Anja Seifert</i> Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement	

66	06 <i>Sabrina Bacher, Ann-Kathrin Dittrich, Christian Kraler, Gabriele Schauer und Claudia Schreiner</i> Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession
74	07 <i>Christine Bieri Buschor, Mirjam Kocher, Andrea Keck Frei, Beatrice Bürgler und Ramona Hürlimann</i> Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. Workplace Learning im Fokus
82	08 <i>Jana Groß Ophoff, Christoph Weber, Anne Frey und Manuela Gamsjäger</i> Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender
92	09 <i>Anna Aleksandra Wojciechowicz und Miriam Vock</i> Berufserfahrene Lehrkräfte mit Qualifikation aus dem Ausland. Hürden beim Zugang zum Schuldienst
100	10 <i>Tobias Leonhard</i> Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession
107	REZENSION
115	AGENDA
117	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Annelies Kreis
Andrea Seel
Diemut Ophardt

In zahlreichen Regionen der deutschsprachigen Länder herrscht derzeit Lehrer*innenmangel. Dieses Phänomen ist nicht neu. Allerdings scheint nun der oftmals als Erklärung hinzugezogene Schweinezyklus, der während Mangellagen bisher die Aussicht auf eine absehbare Entschärfung der Situation implizierte, seine Gültigkeit verloren zu haben. Ursachen für die Mangellage, und damit auch Zielrichtungen für Gegenmaßnahmen, werden je nach Perspektive der sich verlauten Lassenden unterschiedlich akzentuiert. Begründen lässt er sich im Wesentlichen in demografischen Entwicklungen wie massiven Pensionierungswellen, Bevölkerungswachstum sowie in generational und global krisenbedingt veränderten Lebensentwürfen. Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, im Lehrberuf wahrgenommene Belastungen, Veränderungen in der Belastungstoleranz und vermehrte Selbstfürsorge fördern den Wunsch nach Teilzeitanstellungen. Zudem werden Lehrpersonen angesichts des aktuellen Fachkräftemangels von anderen Branchen abgeworben. Um dieser Situation zu begegnen, werden ausbildungsseitig Seiten- und Quereinsteiger*innenmodelle und verkürzte Studiengänge angeboten sowie Maßnahmen getroffen, die ohne abgeschlossene Qualifizierung bereits im Lehrberuf tätigen Personen Studienabschlüsse ermöglichen sollen. Es werden aber auch bereits in Ausbildung befindliche Lehramtsstudierende und Personen ohne Lehrbefähigung zum Schuldienst zugelassen. Vor allem die Anstellung von nicht passend oder gar nicht qualifiziertem Personal birgt unberechenbare Risiken für die Qualität schulischer Bildungsangebote, erzeugt Druck auf die bis anhin gültigen Zulassungs- und Ausbildungsstandards und ist mit der Gefahr des Statusverlusts für die Lehrberufe mit absehbaren Folgen für deren Attraktivität verbunden.

Das vorliegende Themenheft soll dazu beitragen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Konzepte zu diesen Problemstellungen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich sichtbar und für Diskurse zugänglich zu machen. Im Besonderen interessiert, was die Entwicklungen in Zusammenhang mit der Mangellage für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und für die Lehrprofessionen insgesamt bedeuten. Die ersten drei Beiträge dokumentieren und reflektieren als Überblicksartikel die jeweiligen nationalen Diskurse und Maßnahmen in den drei deutschsprachigen Ländern. Weitere sieben Beiträge beleuchten basierend auf theoretischen Überlegungen und empirischen Erkenntnissen je unterschiedliche Aspekte des Lehrer*innenmangels.

Friederike Korneck zeigt gestützt auf regulatorische Dokumente, Stellungnahmen und Empirie auf, wie die bildungspolitischen Diskurse und Maßnahmen zum Mangel an adäquat ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland durch Widersprüche zwischen länderübergreifenden Standards und einer unüberschaubaren Vielfalt kaum regulierter Notmaßnahmen der Bundesländer geprägt sind. Dabei legt sie exemplarisch einen Schwerpunkt auf das bereits seit vielen Jahren vom Lehrpersonenmangel betroffene Fach Physik. Sie plädiert für bundesweit abgestimmte, evidenzbasierte Regelungen und Maßnahmen.

Die Situation des Lehrkräftemangels in der Schweiz beschreiben *Anita Sandmeier* und *Silvio Herzog*. Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen wie die Senkung der Zulassungsbedingungen zum Lehramtsstudium, die Anstellung von Unterrichtenden ohne Formalqualifikation oder die Erhöhung des Beschäftigungsausmaßes von Lehrkräften werden vor dem Hintergrund empirischer Studien analysiert und kritisch diskutiert. Plädiert wird für eine differenzierte Betrachtung des Lehrkräftemangels und dessen Potenzial für eine Weiterentwicklung von Schule und Lehrberuf.

Ausgehend von differenzierten Prognose- und Bedarfsdaten stellen *Andreas Schnider* und *Maria-Luise Braunsteiner* den mit der Situation in Deutschland und der Schweiz deutlich kontrastierenden Reformweg in Österreich dar. Neben weiteren Maßnahmen werden dort auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Rahmencurriculums an den Pädagogischen Hochschulen berufs begleitende Lehrgänge zur Qualifizierung von Quereinsteiger*innen eingerichtet. Der Beitrag gibt konkrete Einblicke in die implementierten Verfahrensschritte von der Bewerbung bis zur Zertifizierung und zieht eine positive Wirksamkeitsbilanz.

Patrick Gollub, *Sarah K. Zorn* und *Christoph Kruse* regen mit ihrem Beitrag zu einer inhaltlichen Differenzierung der – von ihnen als weitgehend zu allgemein gefasst monierten – medialen Berichterstattung sowie politischen und wissenschaftlichen Diskurse zum Lehrkräftemangel in Deutschland an. Um den vielfältigen Problemlagen gerecht zu werden und mit dem Ziel einer bedarfsgerechten Steuerung, plädieren sie für die Differenzierung hinsichtlich einer (geografisch-) räumlichen Dimension, nach Schulformen und Lehrämtern sowie nach Unterrichtsfächern.

Michaela Artmann, *Katrin Rakoczy* und *Anja Seifert* fokussieren die unter der Bedingung von Lehrkräftemangel verbreitete Praxis studentischer Vertretungslehrer*innen. Sie berichten erste Ergebnisse einer

Studie zu Rahmenbedingungen und Aufgaben studentischer Aushilfstätigkeit sowie der Übersetzung von Rollenzuweisungen durch Studierende in ihr eigenes Rollenverständnis. Als zentrale Herausforderung wird die Suche nach der eigenen Position unter der Bedingung eines uneindeutigen oder gar widersprüchlichen Status als studentische Vertretungslehrer*in beschrieben.

Auch *Sabrina Bacher, Ann-Kathrin Dittrich, Christian Kraler, Gabriele Schauer* und *Claudia Schreiner* diskutieren potenzielle Auswirkungen der vermehrten Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden bereits während des Studiums. Aus einer professionstheoretischen Perspektive und illustriert durch Ergebnisse einer Interviewstudie beschreiben sie Risiken im Hinblick auf eine eingeschränkte individuelle Professionalisierung für den Lehrberuf, daraus folgend einer kollektiven Deprofessionalisierung sowie der Notwendigkeit einer Reprofessionalisierung.

Christine Bieri Buschor, Mirjam Kocher, Andrea Keck Frei, Beatrice Bürgler und *Ramona Hürlimann* nehmen in ihrem Beitrag das Workplace Learning im berufsintegrierten Studiengang für Quereinsteiger*innen an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den Blick. Basierend auf Ergebnissen von Begleitstudien skizzieren sie den Kompetenzerwerb von Quereinsteigenden und relevante Einflussfaktoren. Daraus ziehen sie Folgerungen für einen stärker individualisierten Studienbetrieb, der sich konsequenter prozessbegleitend an Fragen der Praxis orientiert.

Erste Ergebnisse einer an zwei österreichischen Hochschulen durchgeführten Mehrkohorten-Panelstudie zu Unterschieden zwischen traditionell und nicht-traditionell qualifizierten Lehrkräften referieren *Jana Groß Ophoff, Christoph Weber, Anne Frey* und *Manuela Gamsjäger*. Untersucht werden neben demographischen Merkmalen berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und lehr-lerntheoretische Überzeugungen. Die Ergebnisse verweisen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden genannten Gruppen wie auch zwischen verschiedenen nicht-traditionellen Studierendengruppen.

Strukturelle und institutionelle Hürden für geflüchtete und migrierte Lehrkräfte, die ihre berufliche Tätigkeit in Deutschland fortsetzen wollen, beschreibt der Beitrag von *Anna Aleksandra Wojciechowicz* und *Miriam Vock*. Dazu zählen fehlende Beratung, langwierige Anerkennungsverfahren, lückenhafte Weiterbildungsmöglichkeiten und mangelnde Unterstützung beim Berufseintritt. Die Autorinnen zeigen in ihrer Analyse auf, welche Änderungen es bedarf, um diese Gruppe berufserfahrener Lehrpersonen dem Schulsystem zugänglich zu machen.

Mit einer pointierten Kritik warnt *Tobias Leonard* vor dem Schaden für den Lehrberuf als Profession, bedingt durch die zunehmende Zulassung von nicht ausreichend Qualifizierten als Lehrkräfte. Dazu gehört neben der schleichenden Gewöhnung an eine Verschlechterung der professionellen Leistungserbringung insbesondere die Infragestellung des für eine Profession konstitutiven Bezugs zur Wissenschaft. Der Autor skizziert die Gefahr einer Abwärtsspirale eines zunehmenden Verlusts an gesellschaftlicher Anerkennung, an Bedeutung und an Attraktivität des Lehrberufs.

Die Beiträge zeigen die Vielfalt an nationalen und föderalen Diskursen, Regulatorien und Maßnahmen rund um den Lehrer*innenmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf. Insbesondere sichtbar wird das Spannungsfeld zwischen dem Bemühen um adäquate Standards der Lehrer*innenbildung und den Anforderungen einer Deckung des Personalbedarfs an den Schulen unter den jeweiligen bildungspolitischen Bedingungen. Das Themenheft unterstreicht damit einmal mehr das Erfordernis national abgestimmter, so weit wie möglich evidenzorientierter und nachhaltig wirksamer Steuerungsmaßnahmen und Ausbildungskonzepte unter einer differenzierten Perspektive auf die Mangellage.

Kreis, Annelies, Prof. Dr.,
Leiterin Studiengang SEK I, Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Praxissituierete Professionalisierung von Lehrpersonen,
Mentoring, Kooperation, Soziale Netzwerke.
annelies.kreis@phlu.ch

Seel, Andrea, Mag. Dr.,
Rektorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Didaktik,
Pädagogisch-Praktische Studien Primarstufe.
andrea.seel@pph-augustinum.at

Ophardt, Diemut, Dr.,
Geschäftsführerin der School of Education TU Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Wissenschaftsmanagement, Klassenmanagement,
praxisbezogene Lerngelegenheiten der Lehrkräftebildung.
ophardt@tu-berlin.de

01

Friederike Korneck

Lehrkräftebildung in Deutschland.
Mängelverwaltung im Widerspruch
zu KMK-Standards?

02

Anita Sandmeier und Silvio Herzog

Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel
in der Schweiz.
Eine empirische Perspektive

03

Andreas Schnider und Maria-Luise Braunsteiner

Lehrkräftemangel in Österreich.
Bestandsaufnahmen und Initiativen

04

*Patrick Gollub, Sarah K. Zorn
und Christoph Kruse*

Den *einen* Lehrkräftemangel gibt es nicht.
Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung

05

*Michaela Artmann, Katrin Rakoczy
und Anja Seifert*

Studentische Aushilfslehrkräfte
zwischen Professionalisierungserwartungen
und Krisenmanagement

06

*Sabrina Bacher, Ann-Kathrin Dittrich,
Christian Kraler, Gabriele Schauer
und Claudia Schreiner*

Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt.
Risiken für die Profession

07

*Christine Bieri Buschor, Mirjam Kocher,
Andrea Keck Frei, Beatrice Bürgler
und Ramona Hürlimann*

Berufsintegrierendes Studiengangmodell
zum Quereinstieg.
Workplace Learning im Fokus

08

*Jana Groß Ophoff, Christoph Weber,
Anne Frey und Manuela Gamsjäger*
Merkmale (nicht-)traditioneller
Lehramtsstudierender

09

Anna Aleksandra Wojciechowicz und Miriam Vock
Berufserfahrene Lehrkräfte
mit Qualifikation aus dem Ausland.
Hürden beim Zugang zum Schuldienst

10

Tobias Leonhard

Unter Druck.
Der Lehrpersonenmangel und die Profession

01

Friederike Korneck

Lehrkräftebildung in Deutschland. Mängelverwaltung im Widerspruch zu KMK-Standards?

Abstract • Die bildungspolitischen Diskurse zum Mangel an adäquat ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland werden durch den Widerspruch zwischen länderübergreifenden Standards für die Lehrkräftebildung und eine gleichzeitig unüberschaubare Vielfalt wenig regulierter Notmaßnahmen der Bundesländer zur Gewinnung von Lehrkräften ohne Lehramtsstudium geprägt. Dieser Beitrag zeichnet (am Beispiel des Fachs Physik) die Entwicklungen der letzten Jahre nach, ergänzt durch ausgewählte empirische Befunde zum Kompetenzerwerb von Absolvent*innen verschiedener Ausbildungswege.

Schlagnworte/Keywords • Lehrkräftemangel, Quer- und Seiteneinstieg, professionelle Kompetenzen, Lehramt Physik, Standards

Entstehung von Lehrkräftemangel am Beispiel Physik

Aus Perspektive der Physikdidaktik ist der aktuelle Lehrkräftemangel kein überraschendes Phänomen. Bereits im Jahr 1977 wurde die Studie „Das Berufsbild der Physiklehrer“ der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG) veröffentlicht, die auf Basis der Befragungsergebnisse von ca. 3000 Oberstufenlehrkräften (davon 84% mit Staatsexamen) eine „ungesunde Altersverteilung“ dahingehend feststellte, dass die Physiklehrkräfte im Mittel ca. 38 Jahre alt waren und jede zweite Physiklehrkraft zum Erhebungszeitpunkt jünger als 36 Jahre (Born & Euler, 1977). Auch in anderen Fächern zeigten sich unter den Lehrkräften ähnliche Altersverteilungen. An den Schulen wurden kaum noch Lehrkräfte eingestellt und infolge der schlechten Berufsaussichten sanken die Zahlen der Lehramtsstudierenden gravierend (Lim, 2013). Als ungefähr 25 Jahre später, ab dem Jahr 2002, die Kohorte der 1977 jungen Lehrkräften in den Ruhestand ging, konnten ihre Stellen nicht mehr adäquat besetzt werden. Infolgedessen stellten die Kultusministerien einiger Bundesländer über erste Notprogramme dringend benötigte Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium ein (Korneck & Lamprecht, 2009). Dennoch verschärfte sich die Situation in den Folgejahren weiter. Beispielsweise waren in Hessen kurz vor dem Schuljahresbeginn 2008 noch 2.600 Stellen unbesetzt, neben Physik u. a. in den Fächern Latein und Musik. Das hessische Kultusministerium stellte nicht nur Quereinsteigende in den Vorbereitungsdienst ein, sondern warb zudem mit großformatigen Plakaten um Seiteneinsteigende ohne Lehramtsstudium mit dem Angebot von Vollzeitstellen, Verbeamtung bis zum 50. Lebensjahr sowie Einstufungen in die Besoldungsgruppe A13, auch für das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Die Bewerbungen erfolgten per einseitigem Formular und die Einstellung nach einem Bewerbungsgespräch mit den Schulleitungen.

Da sich bundesweit Berichte aus Schulen und Studienseminaren über hohe Einstellungsquoten von Quer- und Seiteneinsteigenden häuften, aber kaum offizielle Daten existierten, wurden im Rahmen der Studie „Quereinsteiger in das Lehramt Physik in der Bundesrepublik Deutschland“ der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG) die Kultusministerien aller Bundesländer u. a. zu den Quoten von Quer- und Seiteneinsteigenden sowie den Bedarfsprognosen befragt (DPG, 2010;

Korneck & Lamprecht, 2009). Es zeigte sich, dass zwölf von 16 Bundesländern Programme für Quer- und/oder Seiteneinsteigende anboten. Im Befragungszeitraum von 2002 bis 2008 wurden bundesweit rund 3.000 Physiklehrkräfte ohne Lehramtsstudium eingestellt. Die Quoten der Quereinsteigenden unter den Referendar*innen variierten zwischen 12% (Rheinland-Pfalz, gymnasialer Bereich) und 60% (Baden-Württemberg, gymnasialer Bereich), die der Seiteneinsteigenden unter den eingestellten Lehrkräften zwischen 24% (Rheinland-Pfalz, Haupt- und Realschulbereich) und 100% (Berlin, gymnasialer Bereich). Zuverlässige Prognosen über den zukünftigen Lehrkräftebedarf waren den Ministerien nicht möglich. Allerdings veröffentlicht die Kultusministerkonferenz (KMK) seit 2009 in jährlichen Einstellungsberichten die Anzahl der Seiteneinsteigenden unter den eingestellten Lehrkräften (KMK, 2009–2023). Die Einstellung von Quereinsteigenden in den Vorbereitungsdienst wird hingegen statistisch nicht erfasst, da diese nach Abschluss des zweiten Staatsexamens als regulär ausgebildete Lehrkräfte gelten.

Während die Länder aufgrund der Mangellage nicht-universitäre Quer- und Seiteneinstiegsprogramme implementierten, entwickelte die *KMK Standards und ländergemeinsame Anforderungen für die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften der regulären Lehrkräftebildung* an den Hochschulen, deren Einhaltung mit Hilfe von Akkreditierungen und Evaluierungen gewährleistet werden sollen (KMK, 2004 und 2008). Ziel waren wissenschaftsbasierte und professionsorientierte Weiterentwicklungen der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen, u. a. als Voraussetzung für die Mobilität und Durchlässigkeit des Hochschulsystems zwischen den Ländern (KMK, 2004 und 2008).

Als erste Reaktion auf die Ergebnisse der DPG-Studie sowie die gegenläufigen Entwicklungen der curricular definierten Studiengänge und der nicht reglementierten Sondermaßnahmen, veröffentlichten physikdidaktische Verbände die Stellungnahme „Notprogramme zur Einstellung von Physiklehrkräften gefährden die Qualität des Physikunterrichts“ (DPG et al., 2010) und entwickelten, basierend auf den Standards und inhaltlichen Anforderungen der KMK, das Qualifizierungsprogramm „Physikdidaktik für Quereinsteigende (PD-Q)“. Dieses hatte zum Ziel, Quereinsteigenden den Erwerb eines ausgewählten Teils der physikdidaktischen universitären Basisqualifikationen zu ermöglichen, bevor sie den Vorbereitungsdienst beginnen (DPG 2010,

S. 39; Korneck et al., 2021). Physikdidaktiker*innen an 30 Hochschulstandorten waren bereit, Modulkurse für diesen qualifizierten Quereinstieg anzubieten. Im März 2010 wurde das Qualifizierungsmodell der KMK und den Ministerien der Länder angeboten. Zudem wurden verschiedene Stiftungen um finanzielle und/oder logistische Unterstützung angefragt. Während die KMK die Initiative begrüßte, lehnten die Kultusministerien der betroffenen Länder und die Stiftungen eine Umsetzung oder Unterstützung des Qualifizierungsprogramms u. a. mit dem Hinweis ab, dass der Lehrkräftemangel nur ein kurzfristiges Problem sei und die bestehenden Sondermaßnahmen ausreichend auf den Schuldienst vorbereiten würden. Im Rückblick wäre der qualifizierte Quereinstieg PD-Q eine Chance gewesen, exemplarisch im Fach Physik frühzeitig Erfahrungen für die Entwicklung qualitätvoller, alternativer Professionalisierungswege zu sammeln und das Konzept auf weitere Mangelfächer auszuweiten. Stattdessen entwickelten die Kultusministerien für immer mehr Fächer und Schulformen temporäre Sondermaßnahmen ohne systematische universitäre Beteiligung. Schließlich veröffentlichte die KMK den Beschluss zur „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ (KMK, 2013). Er besagt, dass

„die Ausbildung der Lehrkräfte grundsätzlich in einem universitären, auf ein Lehramt bezogenes Studium und dem sich daran anschließenden Vorbereitungsdienst, [...], erfolgt. Sofern in den Ländern dennoch unabweisbare lehramts- und fächerspezifische Bedarfe bestehen [...], können landesspezifische Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften eingerichtet werden. Auch diese Maßnahmen orientieren sich grundsätzlich an der jeweils gültigen Fassung der von der KMK verabschiedeten Standards und ländergemeinsamen Vereinbarungen zur Lehrerausbildung“ (KMK, 2013, S. 2).

Das Papier beschreibt die Mindestvoraussetzungen für einen *Quereinstieg* direkt in den Vorbereitungsdienst. Dieser ist für Bewerber*innen möglich, wenn sich aus einem von ihnen erworbenen universitären Masterabschluss (oder einem dem Master gleichgestellten Hochschulabschluss) mindestens zwei lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen. Lässt sich aus dem Abschluss nur ein Fach ableiten, sind berufsbegleitend zusätzliche Studienleistungen zu erbringen. Diese Qualifikation über zusätzliche universitäre Studien und den Vorbereitungsdienst wird im Folgenden als „qualifizierter Quereinstieg“ bezeichnet.

„Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“ (KMK, 2013, S. 3). Dieser Passus am Ende des Papiers wurde und wird von den Kultusministerien der Länder genutzt, um den *Seiteneinstieg* als zusätzlichen Zugang zum Lehrer*innenberuf zu etablieren. Dieser wird in den statistischen Veröffentlichungen der KMK zu den Einstellungen von Lehrkräften definiert: Seiteneinsteigende sind „Lehrkräfte [...], die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden“ (KMK, 2016, S. 35). Die durch diesen Passus legitimierte, inzwischen nahezu unübersichtliche Anzahl an Sondermaßnahmen für Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung (wie z. B. universitäre Nachschulungen, berufsbegleitende Vorbereitungsdienste, Ausbildungsprogramme, duale Studiengänge mit parallelem Vorbereitungsdienst, usw.) versuchen Driesner und Arndt (2020, S. 420–421) zu kategorisieren. Besonders eindrucksvoll sind die Erläuterungen der umfangreichen und kaum vergleichbaren länderspezifischen Besonderheiten der Nachqualifizierungen. Während sich der Quereinstieg in allen Bundesländern an der regulären Ausbildung der zweiten Phase orientiert und mit dem Staatsexamen abschließt, unterscheiden sich die Qualifizierungsmaßnahmen von Seiteneinsteigenden gravierend in ihrem Umfang, der Organisation und den Zulassungsbedingungen sowie in der Stundenreduktion und der Verpflichtung zur Teilnahme an der Maßnahme. Da diese Notmaßnahmen untereinander sowie mit der regulären Lehrkräftebildung konkurrieren, verliert die Bildungsadministration zunehmend den Überblick, welche Lehrkräfte mit welcher Professionalisierung an den Schulen unterrichten. Besonders alarmierend sind die *Prognosen*, dass die Anzahl von Absolvierenden der Hochschulen auch zukünftig bei weitem nicht mehr ausreichen, um den Lehrkräftebedarf zu decken. So prognostiziert Klemm (2020) für Nordrhein-Westfalen eine Bedarfsdeckungsquote im Jahr 2030 für die Physik von nur 16,8% und für die Chemie von 28,6%. Da auch Quer- und Seiteneinstiege diese Lücke nicht füllen können, werden zunehmend Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte, teilweise mit hoher Stundenanzahl, eingestellt. Beispielsweise hatten 61% der befragten Lehramtsstudierenden an der Universität Frankfurt am Main im Wintersemester 2019/20 einen Arbeitsvertrag mit einer Schule (Akademie für Lehrkräftebildung, 2020). In den MINT-Fächern ist die Quote noch einmal deutlich höher.

Quereinstieg vs. reguläres Lehramt: Kompetenzen

Den bildungssteuernden Instanzen und lehrpersonenbildenden Institutionen fehlt nicht nur Steuerungswissen zu den Zusammensetzungen der Kollegien an den Schulen, sondern auch zu den Kompetenzen der Lehrkräfte unterschiedlicher Professionalisierungswege und zu den Auswirkungen der alternativen Zugänge auf die Unterrichtsqualität und die Lerngewinne der Schüler*innen.

Erste Vergleichsstudien, *COACTIV-R zur Mathematik* (Lucksnat et al., 2020) und *proΦ zur Physik* (Korneck et al., 2021), untersuchten die professionellen Kompetenzen von Lehramtsabsolvent*innen und Quereinsteigenden im Vorbereitungsdienst. Die Stichprobe der *COACTIV-R-Studie* umfasste 770 Lehramtsabsolvent*innen und 72 Quereinsteigende, von denen 13 ein Mathematik- und 31 ein mathematiknahes Studium (z. B. Ingenieurwissenschaften oder Physik) abgeschlossen hatten. Gemessen wurden Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Lehr-Lern-Überzeugungen (transmissive und konstruktivistische) der beiden Gruppen. Die Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse zeigen lediglich im pädagogisch-psychologischen Wissen einen signifikanten Unterschied zugunsten der Lehramtsabsolvent*innen. Für eine vertiefte Analyse des Professionswissens wurde die Gruppe der Quereinsteigenden in die beiden Teilgruppen mit Mathematikstudium und mit mathematiknahem Studium unterteilt. Im Fachwissen erreichten die Mathematiker*innen unter den Quereinsteigenden signifikant bessere Werte, während im fachdidaktischen Wissen keine signifikanten Unterschiede bestanden (Lucksnat et al., 2020, S. 11).

Die Stichprobe der *proΦ-Studie* umfasste 222 Lehramtsabsolvent*innen und 146 Quereinsteigende. Diese wurden in vier Teilgruppen unterschieden: Absolvent*innen des Lehramts im gymnasialen Bereich (n = 153) und des Lehramts im Haupt- und Realschulbereich (n = 69) sowie Quereinsteigende mit abgeschlossenem Physik- (n = 74) und Chemie-, Mathematik- oder Ingenieursstudium (n = 72). Die Professionalisierungswege der vier Teilgruppen der Studie unterscheiden sich gravierend in den fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten ihres Studiums (Oettinghaus, 2015, S. 115). Die Ergebnisse der multivariaten Kovarianzanalyse zeigen signifikante Unterschiede der Teilgruppen im pädagogischen Wissen und den transmissiven Lehr-Lern-Überzeugungen zugunsten der Lehramts-

absolvent*innen. Die Unterschiede der Teilgruppen im Fachwissen sind knapp unter der 5%-Signifikanzgrenze, verdeutlichen aber die Rolle der universitären physikalischen Lerngelegenheiten: Quereinsteigende mit Physik im Hauptfach (max. 110 Semesterwochenstunden (SWS)) und Lehramtsabsolvent*innen für Gymnasien (max. 70 SWS) erzielten deutlich bessere Ergebnisse als Chemiker*innen, Mathematiker*innen und Ingenieur*innen mit Physik im Nebenfach (max. 30 SWS) und die Lehramtsabsolvent*innen für Haupt- und Realschulen (max. 25 SWS) (Korneck et al., 2021, S. 15). Dies zeigt sich auch im Wissenschaftsverständnis, hier erzielten die Physiker*innen und die Lehramtsabsolvent*innen für Gymnasien deutlich höhere Werte als die anderen Teilgruppen. Im Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen zeigen sich die Physiker*innen signifikant offener als die anderen Teilgruppen.

Trotz Unterschieden im untersuchten Fach und in den Operationalisierungen des Professionswissens kommen die beiden Studien COACTIV-R und proΦ zu vergleichbaren Ergebnissen. Quereinsteigende der Teilgruppen sollten bezüglich ihres Fachwissens, pädagogischen Wissens und Lehr-Lern-Überzeugungen differenziert ausgebildet werden. Zudem sollten Lehramtsstudiengänge, die mit einem Bachelor oder ersten Staatsexamen nach nur sechs Semestern Regelstudienzeit abschließen (wie zum Beispiel für das Lehramt an Haupt- und Realschulen in Hessen), professionsorientiert ausgebaut werden.

Aktuelle Diskurse und Initiativen

Im Januar 2023 veröffentlichte die *Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“* (SWK, 2023a). Von den vorgeschlagenen sechs kurz- und mittelfristig umsetzbaren Maßnahmen lehnten Lehrkräfte und Lehrer*innenverbände insbesondere die Vorschläge der Einschränkungen bei Teilzeitstellen, des Ruhestands und der Altersermäßigung bzgl. Unterrichtsverpflichtungen vehement ab. Ein Fehler bei der Kalkulation der Teilzeitquoten, zu denen fälschlicherweise auch stundenweise Beschäftigte (wie unfreiwillig befristete Lehrkräfte oder Referendar*innen) hinzugezählt wurden, bestärkte die ablehnende Haltung gegenüber den Maßnahmen zusätzlich. Der Vorschlag, vermehrt Studierende an den Schulen einzustellen, trifft wiederum bei den Hochschulen und den Studienseminaren auf Widerstand, da immer mehr Studieren-

de durch die Doppelbelastung von Studium und Unterricht überfordert sind und häufig ihr Studium aufgrund der Unterrichtsverpflichtungen vernachlässigen (Körber, 2023). Damit besteht die Gefahr, dass die Bekämpfung des Lehrkräftemangels durch studentische Lehraufträge nicht nur mit einer Verlängerung der Studienzeiten und mit Auswirkungen auf die Qualifizierung der Studierenden teuer erkaufte wird, sondern auch langfristige Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität hat. Insgesamt hat die in der Öffentlichkeit vielbeachtete Stellungnahme der SWK die unbeabsichtigte Wirkung, dass sich aktive und zukünftige Lehrkräfte durch die Empfehlungen diskreditiert fühlen und den Eindruck erhalten, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen ausschließlich zu ihren Lasten gehen und die Attraktivität des Berufs weiter sinkt.

Die prekäre Situation in den Schulen, die Schieflage zwischen den durch Akkreditierung und Evaluation regulierten Lehramtsstudiengängen und den zunehmend etablierten Nebenwegen ins Lehramt sowie der damit einhergehenden Schwächung des Ansehens und der Attraktivität des Lehrberufs und der regulären Lehrkräftebildung, bewegten auch Fachgesellschaften und Berufsverbände. Die im Juli 2023 veröffentlichte *Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)* erkennt an, dass zur Gewinnung einer ausreichenden Zahl von Lehrkräften ein weiterer flexibler Professionalisierungsweg notwendig ist, bemängelt allerdings, dass die bisherigen Maßnahmen in der Regel nicht an die Hochschulen angebunden und von diesen entwickelt werden. Dementsprechend fehlt ihnen eine explizite wissenschaftliche Orientierung und es liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, mit welchen Kompetenzen und welcher Qualität die alternativ qualifizierten Lehrkräfte unterrichten. Die zentrale Forderung der GEBF-Stellungnahme, dass „alle Lehrpersonen, die an Schulen unterrichten, die gleichen wissenschaftlichen Qualifikationen benötigen“ (GEBF, 2023, S. 1) nimmt die Ankündigung der KMK in deren Beschluss von 2013 beim Wort, Sondermaßnahmen grundsätzlich an den Standards und ländergemeinsamen Vereinbarungen zur Lehrer*innenausbildung zu orientieren (KMK, 2013, S. 2). Um gleiche Kompetenzen und Standards auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen, greift die GEBF ein *Positionspapier zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, 2018)* sowie einen *Entwurf von Tillmann (2020, S. 450)* auf und schlägt als zweiten Professionalisierungsweg neben dem regulären Lehramtsstudium ein zweijähriges Masterstudium für Quereinsteigende vor, die sich angepasst an ihre Vorbildung,

im Fach, in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften qualifizieren sollen. Um die Attraktivität dieses Studiums zu erhöhen, sollte eine Sicherung des Lebensunterhalts der Studierenden über Stipendien oder durch Arbeitsverträge als unterstützende Lehrkraft erfolgen. Neben diesem Masterstudium für Quereinsteigende sollten keine weiteren Nebenwege ins Lehramt zugelassen werden (GEBF, 2023, S. 7). Erste Modelle des qualifizierten Quereinstiegs werden aktuell in Berlin (Caspari, 2019; Ghassemi & Nordmeier, 2021) und in Baden-Württemberg (MWK BW, 2023) entwickelt und pilotiert.

In ihrer Stellungnahme spricht sich die GEBF zudem dafür aus, dass Lehrkräften, die in den letzten Jahren über alternative Programme Zugang zum Lehramt erhalten haben, zur Unterstützung und zur Kompensation fehlender fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen gezielt Fort- und Weiterbildungen angeboten werden müssen. Um zu überprüfen, ob Absolvent*innen des Lehramtsstudiums und alternativer Qualifikationswege vergleichbare Kompetenzen erwerben und um gleichzeitig Erkenntnisse über die Effektivität und Attraktivität von Lerngelegenheiten zu erhalten, müssen alle Qualifikationswege empirisch begleitet und evaluiert werden. Bei der Konzeption und Durchführung aller Professionalisierungsmaßnahmen müssen die Hochschulen systematisch eingebunden werden. Diese Expertise nicht zu nutzen, wäre eine „Verschwendung öffentlicher Mittel“ (GEBF, 2023, S.7).

Eine *im Auftrag der KMK vorgelegte Stellungnahme des Wissenschaftsrats zur Lehramtsbildung im Fach Mathematik* (WR, 2023) stellt zwar nicht den Lehrkräftemangel ins Zentrum. Dennoch haben einige der Empfehlungen, wie die Öffnung der Lehrkräftebildung für Ein-Fach-Lehrkräfte, die Einführung einer einphasigen Lehrkräftebildung durch Integration des Vorbereitungsdienstes in das Studium und die Konzeption von dualen Studiengängen Auswirkungen auf die Lehrkräftegewinnung und rütteln an den Pfeilern der bisherigen Prinzipien der KMK.

Anfang Dezember 2023 veröffentlichte die SWK schließlich das umfangreiche Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftequalifizierung für einen hochwertigen Unterricht“ (SWK, 2023b), zu dessen Vorbereitung im Mai 2023 mehrere Expert*innen-Hearings und im September 2023 ein Stakeholder-Hearing mit relevanten Interessengruppen durchgeführt wurde. In diesem Gutachten greift die SWK die Empfehlungen der vorausgehenden Stellungnahmen auf und empfiehlt konkrete, langfristige Maßnahmen für ein wissenschaftsbasier-

tes, klar strukturiertes Qualifikationssystem für Lehrkräfte in Studium, Vorbereitungsdienst und Beruf.

Die nun anstehenden Diskussionen der Stellungnahmen, Empfehlungen und Gutachten bieten eine Chance, die Lehrkräftebildung länderübergreifend strukturell zu reformieren und zu harmonisieren sowie dauerhafte alternative universitäre Professionalisierungswege mit gemeinsamen Standards zu entwickeln, die allen am Lehrberuf Interessierten eine zuverlässige Planung ihres Berufswegs ermöglicht und den Beruf attraktiver macht.

Für eine abgestimmte Lehrkräftebildung müssen alle Akteure an einem Strang ziehen, insbesondere auch die umsetzenden Behörden. Eine zukunftsweisende Initiative ist die im Jahr 2022 im Hochschulgesetz des Landes *Schleswig-Holstein* verankerte „Allianz für Lehrkräftebildung“. Diese phasen- und standortübergreifende Kooperation aller an der Lehrkräftebildung beteiligten Einrichtungen mit Vertreter*innen des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums wird von einem unabhängigen wissenschaftlichen Beirat und einem Kuratorium mit Expertise aus der Schulpraxis beraten. Sie reflektiert und hinterfragt bestehende Strukturen der Lehrkräftebildung Schleswig-Holsteins und berät zu Fragen des Lehrkräftebedarfs und der Lehrkräftegewinnung sowie zur hochschul- und phasenübergreifenden Qualitätssicherung von Lernangeboten (MBWK SH, 2023). Mit diesem abgestimmten Vorgehen könnte die im Masterplan „Lehrkräftebildung neu gestalten“ (Stifterverband, 2023) eingeforderte Trendumkehr gelingen.

Literatur

- Akademie für Lehrkräftebildung (2020). Tätigkeiten Studierender an Schulen – Studierendenbefragung im Lehramt WS 19/20 an der Goethe-Universität Frankfurt. [Interner Bericht].
- Born, G. & Euler, M. (1977). Das Berufsbild der Physiklehrer. Eine empirische Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft. *Phys. Blätter*, 9, 408–412. <https://doi.org/10.1002/phbl.19770330904>
- Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin. Ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2). 66–72.
- DPG (2010). *Quereinsteiger in das Lehramt Physik. Zur Lage und Perspektiven der Physiklehrausbildung in Deutschland* (hrsg. von F. Korneck, J. Lamprecht, R. Wodzinski & H. Schecker). Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://www.dpg-physik.de/veroeffentlichungen/publikationen/studien-der-dpg/studie-quereinsteiger>
- DPG, GDGP & MNU (2010). *Notprogramme zur Einstellung von Physiklehrkräften gefährden die Qualität des Physikunterrichts*. Abgerufen am 02.12.2023, unter

- <https://www.dpg-physik.de/veroeffentlichungen/publikationen/stellungnahmen-der-dpg/bildung-wissenschaftlicher-nachwuchs/notprogramme-zur-einstellung-von-physiklehrkraeften-gefaehrden-die-qualitaet-des-physikunterrichts>
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die deutsche Schule*, 112(4), 414–427.
- GEBF (2020). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://www.gebf-ev.de/>
- GFD (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Ergaenzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkraeften.pdf>.
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2021). *Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/1118/0>.
- Klemm, K. (2020). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern, kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/themen/aktuelles/2018/aktuelle-studien/2021/MINT-Lehrkraeftebedarf_Klemm_2020_Ergebnisbericht.pdf
- KMK (2009–2023). *Einstellung von Lehrkräften* Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html>
- KMK (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Abgerufen am 02.12.2023, unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- KMK (2016). *Einstellung von Lehrkräften 2015*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/EVL_2016.pdf
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.5.2019). Abgerufen am 17.01.2024, unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024). Abgerufen am 15.03.2024, unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Körper, A. (2023): *Einsatz nicht (vollständig) ausgebildeter Lehramtsstudierender an staatlichen Schulen. Bedingungen und Statistiken*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/lehrauftraege-nicht-vollstaendig-ausbildeter-lehramtsstudierender-an-staatlichen-schulen-bedingungen-und-statistiken/>

- Korneck, F. & Lamprecht, J. (2009). Quer- und Seiteneinsteiger in das Lehramt Physik. In D. Höttecke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (Jahrestagung in Schwäbisch Gmünd 2008). LIT-Verlag, 22–37.
- Korneck, F., Oettinghaus, L. & Lamprecht, J. (2021). *Physiklehrkräfte: Gewinnung – Professionalisierung – Kompetenzen*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2021/TB2021_4_Korneck.pdf
- Lim, S. (2013). *Lehrerausbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts – Entwicklungsdynamik in Deutschland und Südkorea*. Springer-Verlag.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 31–16.
- MBWK SH (2023). *Pressemeldung. Neue Allianz für Lehrkräftebildung*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2022/Januar/III_Allianz_Lehrkraefte.html
- MWK BW (2023). *Pressemeldung. Dualer lehramtsbezogener Masterstudiengang kommt als Modellversuch*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/dualer-lehramts-bezogener-masterstudiengang-kommt-als-modellversuch>
- Oettinghaus, L. (2015). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen. Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat*. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Stifterverband (2023): *Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten*. Abgerufen am 02.12.2023, unter <https://www.stifterverband.org/masterplan-lehrkraeftebildung>
- SWK (2023a). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- SWK (2023b). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 02.12.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf
- Tillmann, K. J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 439–453.
- Wissenschaftsrat (2023). *Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik*. <https://doi.org/10.57674/7EPF-FP50>

Korneck, Friederike, Prof. Dr.,
 Professorin am Institut für Didaktik der Physik,
 Goethe-Universität Frankfurt am Main.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Physiklehrkräfte: Professionswege,
 Kompetenzen, Unterrichts- und Reflexionsqualität.
korneck@em.uni-frankfurt.de

02

*Anita Sandmeier
und Silvio Herzog*

Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive

Abstract • Der Lehrkräftemangel in der Schweiz ist eine Herausforderung für das ganze Bildungssystem. Die aktuelle bildungspolitische Debatte betont die Rekrutierung neuer Zielgruppen und fokussiert auf Maßnahmen, welche auf die kurz- und mittelfristige Behebung der Problematik abzielen. Der Beitrag analysiert die Ansätze kritisch vor dem Hintergrund empirischer Studien und unterstreicht die Notwendigkeit einer umfassenden und nachhaltigen Betrachtung des Lehrkräftemangels als Chance zur Weiterentwicklung der Schule und des Lehrberufs.

Schlagnworte/Keywords • Lehrkräftemangel, Lehrer*innenbildung, Schulqualität, Personalentwicklung, Profession

Die zentrale Frage, wie ausgeprägt sich der Lehrkräftemangel in der Schweiz darstellt, lässt sich nicht klar beantworten, da auf der nationalen Ebene keine übergreifenden Statistiken vorliegen. Relevante Informationen zum *aktuellen* Lehrkräftemangel finden sich bei den kommunalen Anstellungsbehörden und werden zeitlich verzögert und in unregelmäßigen Abständen auf kantonaler Ebene zusammengetragen. Das Ausmaß des Mangels wird dabei vorwiegend definiert als die Anzahl unbesetzter Stellen, womit keine Aussage dazu gemacht werden kann, ob die erforderlichen Lehrdeputate auch durch Fachkräfte mit entsprechender Ausbildung besetzt werden konnten (Sandmeier & Herzog, 2022). Auch organisatorische Maßnahmen, welche im Vorfeld zur allfälligen Reduktion des Bedarfs an Lehrpersonen vorgenommen wurden (z. B. Zusammenlegung von Klassen, Reduktion des Halbklassenunterrichts oder die Streichung von Förderangeboten), bleiben bei dieser Perspektive unberücksichtigt.

Gründe für den Lehrkräftemangel sind laut Bildungsbericht neben der demographischen Entwicklung in hohem Ausmaß Teilzeit arbeitende Lehrkräfte. Aktuell liegt der mittlere Beschäftigungsgrad der Schweizer Lehrkräfte bei etwa 65%, was bedeutet, „dass ein Drittel der verfügbaren Ressourcen nicht ausgeschöpft wird“ (SKBF, 2023, S. 292). Die Fluktuation aus dem Beruf ist im Gegensatz zu anderen Ländern nicht der zentrale Grund für den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Längsschnittliche Analysen der Lehrpersonalstatistik durch das Bundesamt für Statistik zeigen einen hohen Verbleib im Lehrberuf. Innerhalb von fünf Jahren beträgt die Verbleibsquote für Lehrpersonen unter 55 Jahren nach einem Jahr 92% und nach fünf Jahren 83%. Lediglich 6% haben eine Stelle außerhalb des Schulwesens angenommen, und viele Ausstiege sind temporär; etwa die Hälfte der aussteigenden Lehrpersonen kehrt innerhalb von fünf Jahren in den Beruf zurück (SKBF, 2023, S. 291).

Die *Prognosen* besagen, dass der Mangel mindestens für die nächsten zehn Jahre eine Herausforderung für die Schulen in der Schweiz darstellen wird, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen zu erwarten sind. Der Bedarf an Lehrpersonen wird in der obligatorischen Schule bis 2031 um etwa 6% steigen, bedingt durch das Wachstum der Schüler*innenzahlen. Die Anzahl an Pensionierungen der Babyboomer-Lehrkräfte, die bis 2020 eine wichtige Ursache für den Mangel war, wird tendenziell abnehmen (SKBF, 2023). Vor diesem Hintergrund ergibt sich nicht lediglich ein kurzfristiger, sondern auch ein mittel- und langfristiger Handlungsdruck in der Praxis. Die Frage

nach griffigen Maßnahmen beschäftigt Schulleitungen, Schulträger, Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen gleichermaßen. Der Beitrag diskutiert exemplarische Maßnahmen vor dem Hintergrund empirischer Studien und amtlicher Statistiken kritisch hinsichtlich erwartbarer Auswirkungen auf Schulqualität und Profession.

Senkung der Zulassungsbedingungen für das Studium

Seit 2010 haben die Studierendenzahlen an den Pädagogischen Hochschulen um über 30% zugenommen (SKBF, 2023) und werden laut Prognosen weiterhin steigen. Das wird jedoch nicht in allen Regionen ausreichen, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken (BFS, 2022).

Die Pädagogischen Hochschulen sehen sich angesichts des Lehrkräftemangels mit diversen politischen Forderungen konfrontiert. Um *mehr Personen für den Lehrberuf* zu gewinnen, wird intensiv darüber debattiert, die Zulassungsbedingungen zum Studium an einer Pädagogischen Hochschule zu senken. Der Zugang zum Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen erfolgt aktuell über alle drei eidgenössisch anerkannten Bildungswege auf der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung). Je nach Zielstufe sind zusätzliche Vorkurse und das Bestehen entsprechender Aufnahmeprüfungen notwendig, um zum Studium zugelassen zu werden.

Sowohl auf Bundesebene als auch in einzelnen Kantonen wurden Vorstöße lanciert, welche Absolvent*innen mit einer Berufsmatura unabhängig von der Breite ihrer Allgemeinbildung prüfungsfreien Zugang zum Studium für die Primarstufe gewährleisten sollen. Während sich das Parlament auf nationaler Ebene gegen die Senkung der Zulassungsbedingungen entschieden hat, wurde im Kanton Bern die Pädagogische Hochschule durch eine Gesetzesänderung beauftragt, einen Studiengang zu entwickeln, der zu einem kantonalen Lehrdiplom ohne Bachelorabschluss führen wird. Diese Senkung der Zulassungsbedingungen widerspricht den Zielen der tertiarisierten Lehrer*innenbildung (Ambühl & Stadelmann, 2010) und unterläuft die bedeutsame Errungenschaft der nationalen Anerkennung von Diplomen (EDK & GDK, 1993). Ein Vergleich auf Basis der PISA-Tests am Ende der obligatorischen Schulzeit hat gezeigt, dass bedeutende kognitive Leistungsunterschiede zwischen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen bestehen:

Absolvent*innen mit gymnasialer Maturität übertreffen Kommiliton*innen mit Fachmaturität und Berufsmatura (SKBF, 2023, S. 302). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen stellen die Pädagogischen Hochschulen vor die Herausforderung, die Leistungsheterogenität in den Studiengängen angemessen zu berücksichtigen, zumal der Anteil an PH-Studierenden mit gymnasialer Matura in den vergangenen Jahren kontinuierlich abgenommen hat (Leemann et al., 2022). Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (2021) kritisiert zudem unabhängig von den verschiedenen Vorbildungen, dass die zeitlichen Gefäße der Ausbildung für die Primarstufe bereits jetzt zu knapp bemessen sind, um den Absolvent*innen die für den Beruf notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Mit der Senkung der Zulassung ist zu befürchten, dass die knapp bemessene Zeit für die Vermittlung von fehlendem Fachwissen verwendet werden muss auf Kosten von fachdidaktischen, pädagogisch-psychologischen und anderen für den Lehrberuf grundlegenden Kompetenzen. Sollte es nicht gelingen, die Anforderungen an die Ausbildung von Lehrpersonen hochzuhalten, sind Auswirkungen auf die Schulqualität zu erwarten, da ein Zusammenhang zwischen den kognitiven Fähigkeiten von Lehrkräften und der Leistung deren Schüler*innen besteht (Hanushek et al., 2019).

Unterrichtende ohne formal adäquate Ausbildung

Neben der Senkung des Zugangs zum Studium wurden in verschiedenen Kantonen auch (teilweise befristete) Lehrbewilligungen an Personen ohne Lehrdiplom erteilt, die nicht schon parallel in der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule sind. Um diesen Personen die allernötigsten Grundkenntnisse mitzugeben, bieten einige Pädagogische Hochschulen Kompaktwochen an, die jedoch zu keinem Abschluss führen. Außerdem ermöglichen viele Pädagogische Hochschulen ihren Studierenden durch berufsbegleitende oder berufsinintegrierte Studiengänge, dass sie bereits im Studium in Teilzeit unterrichten können und bieten verschiedene unterstützende Maßnahmen beim Berufseinstieg (u. a. Workshops, Beratungs- und Coachingangebote für Neueinsteiger*innen und Wiedereinsteiger*innen) an. Die *mittel- und langfristigen* Folgen für die unterrichtende Person selbst, das Schulteam, die Schulqualität und die Profession sind bisher in den deutschsprachigen Ländern kaum erforscht. Kurzfristig ist

von einer Mehrbelastung der Schulleitungen und des Kollegiums auszugehen, wenn sie die mangelnde Qualifikation von Teammitgliedern kompensieren müssen. Das bedeutet, dass sich die beruflichen Rahmenbedingungen für das bestehende Personal verschlechtern. Die wenigen vorliegenden Studien zu möglichen Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*innen sind uneinheitlich, da die Gruppe der teil- oder nicht qualifizierten Lehrkräfte sehr heterogen ist (Porsch, 2021). Mehr Evidenz liegt vor für die Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung und die Profession: In Ländern wie England und Australien haben alternative Zugangswege zum Lehrberuf die Bedeutung der professionellen pädagogischen Ausbildung gemindert, indem Fachkenntnisse sowie Lernmöglichkeiten vor Ort in den Fokus gestellt werden. Der Druck auf die Lehrer*innenbildung wurde groß, Kompetenzen in *praktischen* Lehrfertigkeiten auf Kosten von Forschungskompetenz zu vermitteln, was nach Ansicht der beiden Autoren zur Deprofessionalisierung des Berufs führt (Mayer & Mills, 2021). In der Schweiz ist aktuell beobachtbar, dass der Druck hinsichtlich einer direkten Verwendbarkeit des Erlernten durch Formen wie berufsintegrierende Studiengänge oder kurze „Crashkurse“ erhöht wird. So haben Studierende, die berufsbegleitend die Ausbildung absolvieren, ein großes Bedürfnis nach praxisrelevanten „Tipps und Tricks“, da sie dem direkten Handlungsdruck des Unterrichtens ausgesetzt sind. Die Gefahr besteht, dass die Ausbildung zu einer Berufslehre verkommt, was den Anforderungen an diesen Beruf nicht entsprechen würde. Zudem ist hinlänglich bekannt, dass mehr Praxis nicht zur besseren Qualität der Ausbildung von Lehrer*innen führt (Hascher, 2012). Gleichzeitig bieten solche Ausbildungsmodelle die Chance, die Verbindung von Theorie und Praxis in neuen Formaten zu intensivieren.

Die Pädagogischen Hochschulen stehen vor der Aufgabe, Möglichkeiten einer berufsintegrierenden Ausbildung zu konzipieren, welche ein tertiäres Studium zur Qualifizierung für die anspruchsvolle Lehrtätigkeit parallel zum Berufseinstieg ermöglichen und die Verbindung von Beruf und Studium als Chance zur Professionalisierung nutzen.

Harmonisierung der Anstellungsbedingungen

Das Gehalt ist in der Schweiz, wo Lehrpersonen vergleichsweise gut verdienen, laut Denzler und Wolter (2009) kein Schlüsselfaktor für

Kündigungen. Laut Bildungsbericht sind die Gehälter im Vergleich zu Absolvent*innen anderer Studienrichtungen und Hochschultypen attraktiv (SKBF, 2023, S. 294): Ein Jahr nach dem Studienabschluss liegen Mittel- und Sekundarschullehrer*innen sogar an der Spitze im Vergleich zu anderen Hochschulabsolvent*innen. Primar- und Kindergartenlehrer*innen haben im Berufseinstieg ein durchschnittliches Einkommen von über 80.000 Franken und liegen damit u. a. vor Absolvent*innen eines universitären Studiums in Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften oder Geistes- und Sozialwissenschaften.

Da die Anstellungsbedingungen für Lehrpersonen allerdings kantonal unterschiedlich sind, gibt es teilweise Wanderbewegungen in Kantone, die bessere Bedingungen bieten. Lehrkräfte bewerben sich im freien Markt auf Stellen, und die anstellenden kommunalen bzw. kantonalen Behörden können Anreize setzen z. B. mit einem höheren Salär. Dadurch ist in der Schweiz ein gewisser Wettbewerb auf kleinem Raum um eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrpersonen in der Struktur angelegt. Die nationalen Verbände der Schulleitenden und Lehrkräfte forderten daher eine Harmonisierung der Arbeits- und Anstellungsbedingungen, um das „fragwürdige Abjagen von Schulleitenden und Lehrpersonen unter den Kantonen“ (VSLCH, 2019) zu minimieren. Inwiefern diese teilweise erheblichen Gehaltsunterschiede zwischen den Kantonen die interkantonalen Stellenwechsel fördern, wurde bisher nicht systematisch untersucht. Entsprechende Daten, die sich einerseits aus den Absolvierenden-Befragungen der Hochschulen und andererseits bei den kantonalen Befragungen zu den Kündigungsgründen der Lehrpersonen erschließen lassen, könnten helfen, die Mobilität besser zu verstehen und die Erkenntnisse politisch im Sinne eines koordinierten Vorgehens gegen den Lehrkräftemangel zu nutzen.

Erhöhung des Beschäftigungsgrades der Lehrkräfte

Aus bildungsökonomischer Sicht liegt in der Erhöhung des Beschäftigungsgrades der derzeitig beschäftigten Lehrkräfte eine zentrale Maßnahme, um dem Mangel zu begegnen (SKBF, 2023). Dabei wird die Erkenntnis vernachlässigt, dass die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit ein wichtiges Motiv ist, diesen Beruf zu ergreifen und in ihm zu bleiben (Berweger et al., 2015). Der Lehrberuf ist einer der wenigen Berufe, in

dem man mit einem Teilzeitpensum die gleich hohe Autonomie und Verantwortung hat wie in einem Vollpensum, das macht ihn attraktiv. Sollte diese Flexibilität eingeschränkt werden und hohe Pensen erzwungen werden, ist ein Attraktivitätsverlust zu befürchten. Die Maßnahme steht auch im Widerspruch zu den Gründen für Teilzeitarbeit. Gemäß der Befragung von Hochschulabsolvent*innen (BFS, 2019) liegen diese in Familienarbeit, Aus- und Weiterbildung, gesundheitlichen Problemen und dem Vermeiden zu hoher Arbeitsbelastung. In einer Befragung von Lehrpersonen in allen Karrierephasen nannte jede dritte Lehrperson die Prävention von Überforderung als Grund für Teilzeitarbeit (Brägger, 2016).

Die erwähnten Forschungsbefunde zu Gründen für die Reduktion des Pensums bieten allerdings Hinweise, wie man die Übernahme von größeren Pensen fördern kann: Die Unterstützung der familienergänzenden Betreuung und die Reduktion der Belastungen im Lehrberuf sind zwei zentrale Maßnahmen, die sich auf ihre Realisierung hin prüfen ließen.

Personalerhaltung und berufliche Rahmenbedingungen

Obwohl die Fluktuation aus dem Lehrberuf in der Schweiz keine wesentliche Ursache für den Lehrkräftemangel ist, ermöglichen wissenschaftliche Studien zu Verbleibs- bzw. Kündigungsabsichten Rückschlüsse auf den Arbeitsort Schule: Autonomie und Entscheidungsspielräume, klar definierte Aufgaben, Feedback und Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung stärken das Gefühl, im richtigen Beruf zu sein (Sandmeier & Muehlhausen, 2020). Wesentliche Veränderungen der Kernaufgaben und Arbeitsbedingungen durch Reformen, soziale Konflikte im Team und Rollenüberlastung befördern Kündigungsgedanken (Keller-Schneider, 2019). Eine der wichtigsten Ursachen, den Beruf zu verlassen, liegt jedoch nicht auf der Ebene der einzelnen Schule, sondern im Beruf begründet: Die Suche nach neuen Herausforderungen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, insbesondere bei Männern sowie Frauen im mittleren Lebensalter ohne Kinder (Herzog et al., 2007).

Maßnahmen, um das bestehende Personal zu halten und die beruflichen Rahmenbedingungen zu verbessern, werden in der bildungs-

politischen Debatte bislang wenig thematisiert, obwohl dazu die meisten Forschungsbefunde vorliegen. Eine konsequente Prüfung, ob die Ressourcen zur Erfüllung des Berufsauftrags ausreichend sind, eine Ausdifferenzierung von Laufbahnoptionen als innerschulische Entwicklungsperspektive, ein systematisches Gesundheitsmanagement basierend auf Personalbefragungen sowie genügend Ressourcen für Schulleitungen im Bereich Personalführung wären evidenzbasierte Maßnahmen in diesem Bereich.

Fazit

Der aktuelle Mangel an Lehrkräften in der Schweiz ist hauptsächlich auf die demografischen Veränderungen der letzten Jahre zurückzuführen. Wachsende Schüler*innenzahlen auf allen Schulstufen und ein hoher Anteil von Pensionierungen haben zu einem erheblichen Bedarf an Lehrkräften in nahezu allen Regionen der Schweiz geführt. Prognosen gehen davon aus, dass dies die Schulen und die Bildungspolitik auch in den kommenden Jahren beschäftigen wird.

Insgesamt ist ein Mangel an systematischen und zeitnah kommunizierbaren Statistiken zum Ausmaß des Lehrkräftemangels zu konstatieren: Es bestehen keine Informationen dazu, ob die offenen Stellen durch Fachkräfte mit entsprechender Ausbildung besetzt werden konnten und welche Maßnahmen Schulleitungen vorgenommen haben, um Lücken zu schließen: So ist zu vermuten, dass die Zusammenlegung von Klassen oder die Streichung von Halbklassenunterricht sich negativ sowohl auf die Belastung der aktiven Lehrkräfte als auch auf das Lernen der Schüler*innen auswirken.

Die bildungspolitischen Maßnahmen zur Bewältigung des Mangels fokussieren stark auf Rekrutierungsfragen: Durch die Herabsetzung der Zulassungsbedingungen zum Studium an Pädagogischen Hochschulen und durch die Anstellung von nicht- oder nur teilqualifizierten Lehrkräften erhofft man sich die Erschließung von neuen Zielgruppen für den Beruf. Ausgehend von den wenigen vorhandenen Studien ist davon auszugehen, dass dies nicht ohne Folgen bleiben wird für die Lehrer*innenbildung und die Profession. Gefährdet ist nichts weniger als die tertiäre Lehrer*innenbildung, die auf ein reflektiertes pädagogisches Handeln vorbereitet und die Grundlage für wissenschaftsbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung durch die praktizierenden Lehrkräfte legt.

Die aktuelle Situation bietet aber auch eine günstige Ausgangslage, grundsätzliche Fragen zur heutigen Schule und zum Lehrberuf zu stellen: Eine Überprüfung einzelner Aufgaben, die im Sinne der Qualität von Bildungsprozessen (Fuchs & Herzog, 2022) *nicht* zwingend von Lehrpersonen ausgeübt werden müssen, könnten die Möglichkeiten von weiteren Berufs- und Funktionsfeldern in der Schule verbessern. Solche und andere Ideen haben eine unvoreingenommene Prüfung im Dialog von Praxisfeld, Wissenschaft und Politik verdient, wenn es darum geht, den Lehrkräftemangel nicht nur zu beheben, sondern die herausfordernde Situation als generelle Chance der Weiterentwicklung des Schweizer Bildungssystems zu nutzen.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Berweger, S., Kappler, C., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2015). Geschlechtsuntypische Laufbahnpläne. Wie interessant ist der Lehrberuf für Gymnasiasten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(2), 321–339.
- BFS (2019). *Von der Hochschule ins Berufsleben. Ergebnisse zur Schweizer Hochschulabsolventenbefragung der Abschlussjahrgänge 2014 und 2018*. Bundesamt für Statistik.
- BFS (2022). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Bundesamt für Statistik.
- Brägger, M. (2016). *Lehrpersonen und die individuelle Gestaltung ihres Arbeitspensums. Bericht zuhanden des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz*. Landert Brägger Partner.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). *Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Diskussionspapier*. Abgerufen am 17.01.2024, unter http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0012_lhwpaper.pdf
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009). Laufbahnentscheide im Lehrberuf aus bildungsökonomischer Sicht. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Professionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 641–654). Beltz.
- EDK & GDK. (1993). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Eidgenössische Erziehungsdirektoren Konferenz und Eidgenössische Gesundheitsdirektorenkonferenz.
- Fuchs, M. & Herzog, S. (2022). Die „profilierter“ Lehrperson: eine konzeptionelle Antwort auf berufsimmanente Widersprüche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(1), 35–47.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M. & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student perfor-

- mance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857–899. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.4.0317.8619R1>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Haupt.
- Keller-Schneider, M. (2019). Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(3), S. 699–724.
- Leemann, R. J., Pfeifer Brändli, A., Imdorf, C. & Hafner, S. (2022). *Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive*. Barbara Budrich.
- Mayer, D. & Mills, M. (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832987>
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann.
- Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6983545>
- Sandmeier, A. & Muehlhausen, J. (2020). *Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf der Schulebene*. Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3595206>
- SKBF (2023). *Schweizer Bildungsbericht 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Abgerufen am 12.12.2023, unter <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- swissuniversities (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (QuaPri)*. Abgerufen am 12.12.2023, unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/QuaPri_Schlussbericht_d_210603.pdf
- VSLCH (2019). *Jährliche Befragung zur Stellensituation. Medieninformation vom 7. Juni 2019*. Abgerufen am 12.12.2023, unter https://www.vslch.ch/web/_dateien/1694146395_MedienmitteilungVSLCHBefragungStellensituation2019.pdf [12.12.2023].

Sandmeier, Anita, Prof. Dr.,
Professorin am Institut für Professionsforschung und Personalentwicklung,
Pädagogische Hochschule Schwyz.

Arbeitsschwerpunkte:

Personalentwicklung im Schulkontext,
Gesundheit und professionelle Entwicklung von Lehrkräften,
Gesundheitsförderung an Schulen.

anita.sandmeier@phsz.ch

Herzog, Silvio, Prof. Dr.,
ehemaliger Rektor der Pädagogischen Hochschule Schwyz,
selbständiger Organisationsberater und Bildungsexperte.

Arbeitsschwerpunkte:

Visionsarbeit an Schulen, neue Modelle des Lehrberufs und
der Lehrer*innenbildung, Gesunderhaltung als Führungsaufgabe,
Entwicklungsperspektiven im Lehrberuf.

silvio.herzog@mutaufbruch.ch

03

*Andreas Schnider
und Maria-Luise Braunsteiner*

Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen

Abstract • Im vorliegenden Artikel werden Ursachen des Lehrkräftemangels in Österreich (Pensionierung, Teilzeit) und Ausprägung (Bedarfszahlen) dargestellt sowie die 2013 initiierte Neuorganisation der Lehrkräftebildung. Für die bildungspolitische Initiative der Rekrutierung von Quereinsteiger*innen wurde ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren und ein mit allen Hochschulen erarbeiteter berufsbegleitender Hochschullehrgang entwickelt. Die Bewerbungen dafür übersteigen die Erwartungen um das Zehnfache. Damit decken Lehramtsstudierende, Überstunden von Lehrer*innen und Quereinsteiger*innen den Bedarf ab.

Schlagnworte/Keywords • Lehrkräftemangel, Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf, Lehrer*innenbedarf

Prognosen und Bedarf

In den kommenden Jahren werden rund 30% der etwa 120.000 Lehrkräfte (Statistik Austria, 2022) in Österreich in den Ruhestand treten. Bis 2027 sind das rund 13.400 Landeslehrer*innen und rund 7.000 Bundeslehrer*innen (Schriftliche parlamentarische Anfragebeantwortung 115/AB, 2021.) Das umfasst jene Lehrpersonen, die sich zurzeit im Alter von 55 Jahren und älter befinden. Zeitgleich zur Pensionierungswelle von Lehrpersonen wird die Zahl schulpflichtiger Kinder im kommenden Jahrzehnt um über 5% steigen. Die Autor*innen des Nationalen Bildungsberichts 2021 sprechen aber lediglich davon, dass ein Lehrer*innenmangel drohe (Vogtenhuber et al., 2021, S. 212–217).

Die Prognosezahlen deuten darauf hin, dass der Höhepunkt der Pensionierungswelle mit 2023 schon erreicht sein könnte. Zwischen 2023 und 2027 zeigt sich ein leichter Abwärtstrend. Wie auch beim Lehrpersonenmangel sind die Zahlen nach Schultyp und Bundesland aber unterschiedlich (Schriftliche parlamentarische Anfragebeantwortung 115/AB, 2021).

Die Pensionierungswelle ist jedoch nicht der einzige Grund für den Lehrpersonenmangel. In den vergangenen Jahrzehnten wurde deutlich, dass rund ein Drittel aller Lehrpersonen (Landeslehrer*innen 32,6%, Bundeslehrer*innen 33%) in Teilzeit arbeitet (Schriftliche parlamentarische Anfragebeantwortung 115/AB, 2022, S. 15–17). Für die „Babyboomer“-Generation (geboren zwischen 1946 und 1964), die zurzeit in Pension geht, war Teilzeitarbeit lange Zeit aber dienstrechtlich nicht möglich.

Der vom Lehrer*innenmangel besonders betroffene Unterricht betrifft die Volksschule, die Mittelschule und hier besonders die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie und Bewegung und Sport – immer abhängig von Schulstandort und Bundesland – aber auch die allgemeinbildende höhere Schule verzeichnet einen ähnlichen Mangel. In absteigender Reihenfolge – was den Bedarf betrifft – sind das im Weiteren Technik und Design, Ethik, katholische Religion, Biologie und Umweltbildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Kunst und Gestaltung, Geschichte und Politische Bildung, Musik, Physik. Allerdings variiert der Bedarf sehr stark nach Bundesländern. Auf der Seite „Klasse Job“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022) werden Jobaussichten für 2028 ebenfalls ge-

rankt, auch wenn die Reihung von der genannten Bedarfsprognose etwas abweicht.

Für das Schuljahr 2023/24 waren rund 6.850 Stellen ausgeschrieben. Dem steht eine Bewerber*innenzahl von ca. 11.400 Personen gegenüber. Dass aber damit dennoch nicht alle Stellen besetzt werden konnten, liegt an den Fächern der Bewerber*innen. Nicht in allen Fächern besteht ein Mangel an Lehrpersonen (APA, 2023). Rund 500 dieser Bewerber*innen sind als Quereinsteiger*innen zertifiziert. Davon finden sich 228 Personen in Wien, 135 Personen in der Steiermark, 115 Personen in Niederösterreich und 67 Personen in Kärnten. Wie im Schuljahr 2022/23 werden auch im laufenden Schuljahr 2023/24 Überstunden von Lehrer*innen, Lehramtsstudierende und eben Quereinsteiger*innen die fehlenden Stunden abdecken.

Gegenüber 2022/23 sanken – bei steigendem Bedarf – im Schuljahr 2023/24 bei Anstellungen die Anzahl der Lehramtsabsolvent*innen auf 50,5% und die Anzahl der Studierenden auf 18,8%, während die Anzahl der Quereinsteiger*innen von 5,5% auf 8,4% anstieg. Die Anzahl der Sonderverträge stieg auf 22,3%. Sonderverträge werden mit jenen Personen, die weder ein abgeschlossenes Lehramtsstudium noch ein Quereinsteiger*innenzertifikat haben, abgeschlossen.

Neuordnung der Lehrer*innenbildung 2013

Im Regierungsprogramm 2008–2013 wurde der Reformprozess für die Neukonzeption und Neuorganisation der Lehrer*innenbildung eingeleitet. Im Endbericht der Empfehlungen der ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010) wurden schon damals Vorschläge formuliert, die innovative Weiterentwicklungen möglich machen und gleichzeitig dem Lehrkräftemangel entgegenwirken sollten. Die Reform sollte die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen, aber auch zwischen Schularten, fördern und sich damit von der bisherigen Hierarchisierung verschiedener pädagogischer Berufe verabschieden. Auch Quereinsteiger*innen würde der Zugang zu pädagogischen Arbeitsfeldern eröffnet werden und insgesamt zur Attraktivitätssteigerung pädagogischer Berufe beitragen. Damit sollte auch der Forderung mehr berufs- und lebenserfahrene Personen für den Lehrberuf anzusprechen entsprochen werden. Schließlich sollte mit funktionsbezogenen Zusatzqualifikationen die

Führungsverantwortung für bestimmte Bereiche, als Karrieremodell, angestrebt werden können.

Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Bundesrahmengesetzes 2013 war die Lehrer*innenbildung (von da an – wegen der geplanten Einbeziehung auch anderer pädagogischer Berufe – Pädagog*innenbildung genannt) in den anderen europäischen Staaten bereits weitgehend akademisiert. Damit einher gingen die Verlängerung der Studien für die Primarstufe von sechs auf zehn Semester und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung von im Schnitt neun Semestern auf elf Semester, die Umsetzung der Bolognastruktur (Bachelor, Master) und die Umsetzung der Lehrer*innenbildung in Institutionen, die eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung gewährleisten können (Braunsteiner & Spiel, 2019, S. 13). Österreich folgte mit seiner Struktur einem Modell, das die Besonderheiten des österreichischen Schulsystems berücksichtigt, wie etwa die Ausbildung zur Generalistin oder zum Generalisten in der Primarstufe oder die Ausbildung für zwei Unterrichtsfächer in der Sekundarstufe (Prenzel, 2019, S. 26). Wegweisend für weitere Schulreformen sollte aber die Ausbildung nach Altersbereichen sein, da Lehrpersonen für den Altersbereich der 10- bis 14-jährigen Schüler*innen gemeinsam ausgebildet werden und damit eine gemeinsame Schule für diese Altersgruppe möglich werden könnte. Als wichtiger Schritt in Richtung Gleichwertigkeit aller Lehrpersonen wurden zudem im neuen Dienstrecht 2013/14 die Gehälter der Lehrpersonen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe gleichgesetzt.

Von den anstellenden Behörden wurde im Kontext der Reform kritisch angemerkt, dass durch die Akademisierung der Ausbildung und Anpassung an die Bologna-Struktur der sich abzeichnende Lehrpersonenmangel verstärkt werden könnte. Ebenso würde ein Mangel an Lehrpersonen für die sogenannten „Hauptfächer“ Deutsch, Fremdsprache, Mathematik dadurch entstehen, dass die an den Pädagogischen Akademien und dann Pädagogischen Hochschulen pflichtige Fächerkombination – ein sogenanntes Hauptfach mit einem Nebenfach – mit der neuen Ausbildung für die Sekundarstufe Allgemeinbildung in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entfallen würde.

Nach 10 Jahren liegen nun Ergebnisse international durchgeführter Evaluationen zur neuen Pädagog*innenbildung vor, die den hochschulischen Einrichtungen zur Weiterentwicklung ihrer Studien zur Verfügung stehen und Grundlage für eventuelle gesetzliche Änderun-

gen, sowohl Struktur als auch Orchestrierung der Inhalte betreffend, sein können (Schnider et al., 2023, S. 13).

Initiativen

Zu den Sofortmaßnahmen für die Abdeckung der fehlenden Stunden bzw. Lehrer*innenstellen zählten 2022/23 die Erhöhung der Überstunden, die Erhöhung des Beschäftigungsausmaßes für Teilzeitbeschäftigte (APA, 2022), sowie ein Aufruf an all jene Lehrpersonen, die sich im Ruhestand befinden, wieder – zumindest mit einem überschaubaren Unterrichtsstundenkontingent – in die Schule zurückzukehren. Eine weitere Strategie betraf den Einsatz von Studierenden. Immer mehr Studierende aus unterschiedlichen Fächern wurden und werden angefragt, Unterricht an Schulen zu übernehmen. Bereits im 3. Semester ihres Lehramtstudiums unterrichten manche Studierende – hauptsächlich an Volks- und Mittelschulen.

Mit der Initiative „Klasse Job“ wird vonseiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022) massiv für den Lehrer*innenberuf geworben. Dabei wird 1. die Erzählung von Schule modernisiert, indem etwa Schulen als neue Kompetenzzentren gefordert sind und einen „safe room“ für Schüler*innen schaffen sollen, es werden 2. neue Zielgruppen für den Lehrer*innenberuf angesprochen und das Personalmanagement professionalisiert und 3. wird die Pädagog*innenbildung weiterentwickelt, sodass es Studierenden möglich wird, ihr Studium in hoher Qualität, in angemessenem Zeitraum und unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation absolvieren zu können. Praxisorientierte Studieninhalte müssen zudem inhaltlich und quantitativ verbessert werden. Die geplante Reform verortet die Pädagog*innenbildung in einer Struktur, die in Grundzügen schon 2012 geplant war.

Quereinstieg

Erstmals wird auf der Website „Klasse Job“ auch für den Quereinstieg in den Lehrberuf, und zwar (vorerst) auf der Sekundarstufe Allgemeinbildung, geworben. Von den geplanten Maßnahmen ist es vor allem der „Quereinstieg“, für den sich künftige Lehrpersonen seit November

2022 im „Get Your Teacher“ Portal bewerben können, der umgesetzt wird.

Quereinsteiger*innen für den Lehrberuf zu rekrutieren kann unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Zum einen wird ein Impuls zur Schulentwicklung durch eine Steigerung multiprofessioneller Zusammenarbeit und der Veränderung der Schulkultur an Schulen (Beaten & Meeus, 2016; Hansen & Gusterer, 2020) erwartet und zum anderen eine der Not gehorchende Strategie den Lehrer*innenmangel zu kompensieren verfolgt.

Bereits im Studienjahr 2021 wurde von einer österreichweiten Arbeitsgruppe ein Rahmencurriculum für einen berufs begleitenden Hochschullehrgang für Quereinsteiger*innen entwickelt. Alle 14 Pädagogischen Hochschulen in Österreich gestalteten auf Basis dieses Rahmens ihr je eigenes Curriculum, das im Kontext der Prüfung durch den Qualitätssicherungsrat für die Pädagog*innenbildung von ausländischen Expert*innen begutachtet wurde. In Studienjahr 2022/23 starteten die ersten Bewerber*innen in vier Bundesländern mit dem Quereinstieg. Die Prüfung der Zugangsvoraussetzungen oblag zu diesem Zeitpunkt noch den Bildungsdirektionen. Im November wurde die Aufgabe einer Zertifizierungskommission für Quereinsteiger*innen überantwortet. Die Voraussetzungen dafür wurden in der PD-Zuordnungs-Verordnung (§§ 7–12) festgelegt. Darin werden die Aufgaben der Zertifizierungskommission, sowie das Eignungsfeststellungsverfahren (erste und zweite Stufe), die Anhörung vor der Zertifizierungskommission (dritte Stufe), sowie die Beurteilung der Eignung erläutert.

Waren es in vorsichtigen Prognosen vonseiten des BMBWF etwa 300–400 Bewerber*innen, die pro Jahr erwartet worden sind, so zeigte die Realität, dass diese Erwartungen mehr als verzehnfacht (etwa 4500) wurden.

Folgende Schritte müssen bei der Bewerbung für die Zertifizierung zur Unterrichtstätigkeit in einem allgemeinbildenden Fach in der Sekundarstufe positiv durchlaufen werden (siehe Tab. 1 auf der nächsten Seite).

Für die Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch konnten die meisten Zertifikate ausgestellt werden. Englisch und Bewegung und Sport sind ebenfalls stark vertreten, aber auch Geografie und wirtschaftliche Bildung, Kunst und Gestaltung und Biologie befinden sich unter den häufig ausgestellten Zertifikaten. Frauen sind mit etwa 60% stärker bei den zertifizierten Bewerber*innen vertreten. Knapp 70% der zertifi-

zierten Bewerber*innen sind zwischen 30 und 50 Jahren alt, etwa ein Viertel ist über 50 Jahre alt. Die am stärksten vertretenen Akademikergruppen kommen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, gefolgt von Natur- und technischen Wissenschaften.

Tab. 1 Bewerbungsverfahren und Anzahl der Bewerber*innen auf der jeweiligen Verfahrensstufe (Stand 24.11.23)

Verfahrensstufen	Bewerber*innenstand
0. Registrierung (Hochladen) über das Portal: facheinschlägige oder fachverwandten Ausbildungszeugnisse (universitäre Abschlüsse mind. Bachelorniveau); Nachweis der vorgeschriebenen Berufspraxis; Lebenslauf; Motivationsschreiben (nach vorgegeben Inhaltspunkten); 2-minütiges Vorstellungsvideo; Personen mit nichtdeutscher Erstsprache Sprachzertifikat Deutsch C1.	295 Personen
1. Prüfung durch die Mitglieder der ZKQ-Kommission	209 Personen
2. Online-Assessment: Erhebung der für den Lehrberuf erforderlichen persönlichkeits- und einstellungsbezogenen Merkmale. Alle Personen, deren eingereichte Unterlagen durch die achtköpfige Zertifizierungskommission positiv beurteilt wurden (Stufe 1), nehmen am Online-Assessment (Universität Graz/Institut für Psychologie) teil.	192 Personen
3. Anhörung mit zwei Mitgliedern der Zertifizierungskommission (ZKQ). Ausstellung eines Zertifikats für ein Unterrichtsfach nach erfolgreicher Absolvierung des 3-stufigen Verfahrens.	290 Personen
Zertifizierte Personen	2.104 Personen
Abgelehnt	1.459 Personen
Bewerbungen insgesamt	4.549 Personen
4. Anstellung durch die jeweilige Bildungsdirektion mit PD-Vertrag („Pädagogischer Dienst“-Dienstvertrag).	553 Personen

Studien zum Vergleich professioneller Kompetenzen von Quereinsteiger*innen mit jenen grundständig ausgebildeter Lehrkräfte zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Sie attestieren Quereinsteiger*innen zum Teil geringere pädagogische Kompetenzen (Kleickmann & Anders, 2011) oder finden keine signifikanten Unterschiede (Lucksnat et al.,

2020). Auch Aspekte wie die Jobzufriedenheit von Quereinsteiger*innen wurde vor kurzem in einer 13 Länder übergreifenden vergleichenden Studie erhoben (Fütterer et al., 2023).

Zeitgleich zum Einstieg der Quereinsteigenden in Schulen in Österreich wurde eine Evaluation lanciert, die Gelingensbedingungen für den Verbleib im Lehrberuf identifizieren und die Gestaltung von kompetenzorientierten und professionstheoretisch fundierten Programmen gestalten bzw. weiterentwickeln helfen sollen. Ergebnisse dazu liegen noch nicht vor.

Fazit

Die Prognosedaten deuten darauf hin, dass in Österreich der Höhepunkt der Pensionierungswelle bereits überschritten sein könnte. Die Bewerbungsinitiativen der Ressortstrategie „Klasse Job“ zeigt insbesondere durch den Quereinstieg Verbesserungen in der Personalsituation. Es zeigt sich auch, dass die Zertifizierungen in Richtung Bedarfsfächer gehen. Lehramtsstudierende, Überstunden von im Dienst stehenden Lehrpersonen und Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf decken den Bedarf zurzeit ab. Durch eine noch zur Diskussion stehende Studienstrukturänderung der Pädagog*innenbildung könnte z. B. verhindert werden, dass Studierende frühzeitig für die Schule abgeworben werden. Ein Zugang in die Schule nach Absolvierung eines sechssemestrigen Bachelorstudiums wäre eine deutlich bessere professionsorientierte Voraussetzung für einen Berufseinstieg.

Literatur

- APA (2022). *Lehrermangel – Heuer 8.600 Stellen ausgeschrieben*. Abgerufen am 30.03.2023, unter <https://science.apa.at/power-search/17276132644879456566>
- APA (2023). *Lehrermangel – Noch rund 200 Stellen unbesetzt*. Abgerufen am 30.03.2023, unter <https://science.apa.at/power-search/15062702948766777980>
- Beaten, M. & Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, C. (2019) (Hrsg.). *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schneider* (S. 13–16). Be & Be Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Ressortstrategie „Klasse Job“*. Abgerufen am 30.03.2023, unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.html>

- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010). *LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft pädagogischer Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Im Auftrag des BMUKK und des BMWF (2., durchges. Aufl.). Abgerufen am 30.03.2023, unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, M. & Fischer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>
- Hansen, C. & Gusterer, W. (2020). *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*. Peter Lang.
- 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.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (4)1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Prenzel, M. (2019). Warum eine neue Pädagog*innenbildung? Die Sicht der Bildungsforschung. In M.-L. Braunsteiner und C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 18–32). Be & Be Verlag.
- Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B. & Spiel C. (Hrsg.). (2023). *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen*. Be & Be Verlag.
- Schriftliche parlamentarische Anfragebeantwortung 115/AB (2021, 13.09) zu 11897/J (XXVII.GP). Abgerufen am 30.03.2023, unter <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/J/11897?selectedStage=100>
- Statistik Austria (2022). Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2020/21. *Bildung in Zahlen. Tabellenband* (S. 357–360). Abgerufen am 30.03.2023, unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf
- Vogtenhuber, S., Juen, I., Zintl, R., Aschauer, D., Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021* (S. 195–249). Abgerufen am 30.03.2023, unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Schnider, Andreas, Univ.-Prof. Mag. Dr.,
HS-Professor, Pädagogische Hochschule Wien,
Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für die Pädagog*innenbildung
und der Zertifizierungskommission für den Quereinstieg.

Arbeitsschwerpunkte:
Pädagoginnen- und Pädagogenbildung,
Bildungsinnovation, Curriculumforschung.
andreas@schnider.at

Braunsteiner, Maria-Luise, Mag. Dr.,
HS-Professorin, Pädagogische Hochschule Niederösterreich,
Stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrates
für die Pädagog*innenbildung und
der Zertifizierungskommission für den Quereinstieg.

Arbeitsschwerpunkte:
Diversität – Inklusive Bildung, Curriculumforschung
m.braunsteiner@ph-noe.ac.at

04

*Patrick Gollub, Sarah K. Zorn
und Christoph Kruse*

Den *einen* Lehrkräftemangel
gibt es nicht.
Ein Diskussionsbeitrag
zur Differenzierung

Abstract • Die mediale Berichterstattung, die politische Diskussion sowie der wissenschaftliche Diskurs zum (vermeintlich richtigen) Umgang mit dem Lehrkräftemangel in der Bundesrepublik Deutschland werden zunehmend sehr allgemein und somit verkürzt geführt. Wir möchten dazu anregen, in der mitunter pauschalen Diskussion die Perspektiven auf den Lehrkräftemangel zu differenzieren, um den vielfältigen Problemlagen gerecht zu werden. Wir unterscheiden in der folgenden Darstellung zwischen der räumlichen Dimension, der Differenzierung nach Schulformen und Lehrämtern sowie nach Unterrichtsfächern.

Schlagworte/Keywords • Lehrkräfte, Lehrer*innenbildung, Lehrkräftemangel, Lehrer*innenarbeitsmarkt, Steuerungsmaßnahmen

Ein Blick auf die aktuelle mediale Berichterstattung in Deutschland lässt die Berufsaussichten für angehende Lehrkräfte rosiger erscheinen, da das Bildungssystem heute mit einer Unterversorgung an Arbeitskräften „kämpft“. Als Ursachen gelten u. a. eine vielerorts zurückhaltende Ausbildungs- und Einstellungspolitik in Kombination mit wieder steigenden Schüler*innenzahlen sowie gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, wie z. B. der Inklusion, die einen erhöhten Personalbedarf mit sich bringen (Zorn et al., 2023). Wenngleich eine solche pauschale Problematisierung (zu wenig Arbeitskräfteangebot bei steigender Nachfrage) nicht gänzlich unzutreffend erscheint, reduziert und verkennt sie wichtige Differenzierungen eines Lehrkräftemangels, die wissenschaftlich bereits in ersten Beiträgen systematisch (Forell, 2023), aber aufgrund einer herausfordernden Datenlage nur in ersten Ansätzen empirisch in den Blick genommen wurden (Bellenberg et al., 2023). In diesem Beitrag wird in Anlehnung an den Systematisierungsvorschlag bei Forell (2023) herausgearbeitet, dass der Lehrkräftemangel an Schulen unterschiedlicher geografischer Lage (räumliche Dimension) und an unterschiedlichen Schulformen sowie in unterschiedlichen Schulfächern zu je spezifischen Problemlagen führt. Daraus ergibt sich, dass diese Differenzierungen bei der Forschung zu und Diskussion von Strategien im Umgang mit dem Mangel wie auch bezüglich ihrer professionalisierungsbezogenen Implikationen zu berücksichtigen sind. Obgleich dieser Beitrag nicht alle Facetten vollständig beleuchten kann, zielt er darauf, die Pauschalisierungen im Diskurs durch die Unterscheidungsmerkmale der räumlichen Dimension, der Differenzierung nach Schulformen und Lehrämtern sowie nach Unterrichtsfächern aufzubrechen.

Räumliche Dimension

Unterschiede zwischen den Bundesländern

Nicht alle Variablen in der Gleichung zur Prognose des Bedarfs von Lehrkräften können im Vorfeld aufgelöst werden. Mehrbedarf, der durch bildungspolitische Maßnahmen (z. B. die Rückkehr zu einer neunjährigen Gymnasialschulzeit) entsteht, ist kalkulierbarer als eine steigende oder fallende Geburtenrate oder die Zahl von Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Während Gehrman (2023, S. 25–31) den „Schweinezyklus“ als Begründung für den Mangel anführt und damit

den steigenden Anteil von Lehrkräften mit Quer- und Seiteneinstieg erklärt, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Eingriffe oder ein Ausdünnen der Ausbildungsstrukturen in der Lehrkräftebildung – wie nach der Wende in ostdeutschen Bundesländern geschehen – nicht kurzfristig rückgängig gemacht werden können. Gleiches gilt in der Regel für den Ausbau von Studiengangskapazitäten. Dies führt seit ungefähr zehn Jahren zu einer immer höheren Quote an nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften bei den jährlichen Neueinstellungen (Porsch, 2021; Statistisches Bundesamt, 2023). In dieser Facette des Lehrkräftemangels offenbart sich eine Verschränkung der räumlichen mit einer zeitlichen Dimension (Forell, 2023).

Städtische vs. ländliche Regionen

Bei den Einstellungsbedarfen von Lehrkräften zeigen sich nicht nur bundeslandspezifisch, sondern auch regional große Unterschiede. So ist es insbesondere für Schulen im ländlichen Raum oder auch in strukturschwachen bzw. „unattraktiveren“ Regionen besonders herausfordernd, qualifiziertes Personal zu gewinnen (Vatterrott & Driesner, 2023). Erste Maßnahmen der Bundesländer weisen jedoch darauf hin, dass diese Problematik bereits im bildungspolitischen Bewusstsein angekommen ist (Anders, 2023; Zorn et al., 2023). Beispielsweise steuern einzelne Bundesländer den Einsatz der Lehrer*innen im Rahmen des Beamtenwesens direktiv durch befristete (Teil-)Abordnungen an Schulen, in denen ein besonderer Mangel herrscht. Erforscht sind die (professionalisierungsbezogenen) Auswirkungen und Mechanismen solcher Maßnahmen indes nicht (Bellenberg et al., 2023).

Differenzierung nach Schulformen und Lehrämtern

Grundlage für die Kohortengrößen an den lehramtsbildenden Hochschulen ist u. a. der von der Kultusministerkonferenz (KMK) prognostizierte Lehrkräftebedarf für den Zeitraum 2021 bis 2035 (KMK, 2022). Die KMK geht von einem durchschnittlichen jährlichen Unterangebot von 1.500 Lehrkräften bis 2025 aus, das sich bis 2035 in ein durchschnittliches jährliches Überangebot von 2.500 Lehrkräften wenden und vor allem für die westlichen Bundesländer eine Bedarfsentspan-

nung bedeuten soll (KMK, 2022). Diese Schätzungen, die insgesamt eine mittelfristige Entspannung der Bedarfskrise erwarten lassen, werden u. a. von Klemm (2022) als zu pauschal und gleichzeitig zu niedrig und damit nicht bedarfsdeckend kritisiert. Neben dieser grundsätzlichen Kritik lohnt sich ein differenzierter Blick auf die Lehrämter: Auffällig ist der hohe Anteil an Lehrkräften für die Sekundarstufe II bzw. das Gymnasium mit einem insgesamt bis 2035 zu erwartenden durchschnittlichen jährlichen Überangebot von mehr als 1.100 Lehrpersonen. Die Prognose geht nur in den Jahren 2025 und 2026 von einer Unterversorgung aus. Der Saldo zwischen dem Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot für die Schulformen der Sekundarstufe I ist hingegen durchgehend bis 2035 negativ und liegt im Durchschnitt bei -2.040 Lehrkräften. Selbst wenn die Prognose der KMK eintritt, ist der Lehrkräftemangel also nur in der Gesamtrechnung ausgeglichen; einzelne Schulformen haben weiterhin einen sehr großen Fachkräftebedarf (KMK, 2022, S. 19ff).

Dimension der Unterrichtsfächer

Komplexer wird die Situation durch fachspezifische Über- bzw. Unterangebote an Lehrkräften. Neben den vielfach ins Blickfeld gerückten MINT-Fächern für alle Lehrämter besteht für ingenieurwissenschaftliche Fächer an beruflichen Schulen und für sonderpädagogische Lehrkräfte ein Mangel. In der Diskussion bislang wenig beachtet sind die Unterrichtsfächer, für die ein (deutliches) Überangebot an Lehrkräften besteht und die größtenteils den positiven Saldo in der aktuellen Berechnung der KMK ausmachen (u. a. Geschichte und Geografie) (Bellenberg et al., 2023, S. 109). Nahezu schulformübergreifend wird aufgrund der stetig sinkenden Mitgliederzahlen der christlichen Kirchen und der Schaffung von Parallelangeboten (z. B. Praktische Philosophie oder islamische Religionslehre) von einem deutlich geringeren Bedarf an Lehrkräften für katholische Religionslehre ausgegangen (KMK, 2022, S. 28f). Wird versucht, Unterangeboten durch (medienwirksame) Maßnahmen entgegenzuwirken, so gibt es bislang keine Anzeichen dafür, dass das Überangebot an Lehrkräften für einige Unterrichtsfächer bildungspolitisch diskutiert wird, respektive Studienplatzkapazitäten für diese Unterrichtsfächer abgebaut oder umgeschichtet werden. Letztlich folgt daraus eine Ausbildung von Lehrkräften am Bedarf vorbei.

Bilanz und Diskussion

Eine Diskussion des Lehrkräftemangels ermöglicht es, die Vielschichtigkeit zunächst an sich zu thematisieren und darüber hinaus die notwendige Differenzierung in der Diskussion über den Mangel von Lehrkräften vorzunehmen. Eine Folge könnte die Evaluation von bereits verfolgten Strategien im Umgang mit der Situation sein, um nicht am tatsächlichen Bedarf vorbei zu intervenieren. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die benannten Problemfacetten mitunter zusammenwirken. Entsprechend ließe sich mit einer differenzierteren Betrachtung verdeutlichen, dass beispielsweise die Einstellungschancen einer Gymnasiallehrkraft in einer beliebten städtischen Region mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Geschichte gar nicht so aussichtsreich sind, wie es eine mitunter pauschal geführte (mediale) Diskussion um *den einen* Lehrer*innenmangel suggeriert.

Die skizzierten Differenzierungen sind auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen zu betrachten. Beispielhaft sei hier auf eine Regulationsstrategie der nordrhein-westfälischen Landesregierung verwiesen, die in einem vierten Maßnahmenpaket Vorrangstellen im Zuge der Rückkehr zu einer neunjährigen Gymnasialschulzeit früher besetzt. Durch den zusätzlichen Jahrgang ab dem Schuljahr 2026/27 werden in großem Umfang Lehrkräfte benötigt. „Ein Teil dieser Lehrkräfte [...] soll bereits vorzeitig unbefristet eingestellt und grundsätzlich an Schulformen abgeordnet werden, an denen der Personalbedarf besonders groß ist“ (MSB, 2023). Das Beispiel steht exemplarisch für eine Vielzahl von bereits etablierten Steuerungsmaßnahmen, die auf Länderebene realisiert werden und teils noch gar nicht in den Blick wissenschaftlicher Auseinandersetzungen geraten sind, aber möglicherweise durchaus auf differenzierte Problemlagen reagieren können. Gerade aus der Perspektive der Professionalisierungsforschung wäre eine o. g. Abordnung z. B. in die Primarstufe von Lehrkräften, die für die Sekundarstufe II ausgebildet sind, in den Blick zu nehmen, so sich dadurch die Frage nach der Bedeutung schulstufenspezifischer Ausbildung von Lehrer*innen stellt. Neben einer Beforschung stellt zudem eine vergleichend-systematische Sammlung der Einzelmaßnahmen einen Gewinn für die Bildungspolitik und die Wissenschaft dar.

Darüber hinaus sind auch Wechselwirkungen der vertraglichen und tatsächlichen Arbeitszeitgestaltung mit der Situation am Lehrkräftear-

beitsmarkt zu berücksichtigen. Denn wenn Lehrkräfte aufgrund einer (zu) hohen tatsächlichen Arbeitszeit ihr Stellenpensum reduzieren, beispielsweise um die Unterrichtsqualität aufrecht zu erhalten oder um gesund zu bleiben, erscheint es fraglich, inwiefern eine direktive Erhöhung der Deputatsstunden von Lehrkräften tatsächlich dem Lehrkräftemangel entgegenwirkt oder im Gegenteil den Beruf unattraktiver für zukünftige potenzielle und auch die derzeitigen Lehrer*innen erscheinen lässt (Zorn et al., 2023). Letztlich spielen insbesondere der Rückgriff auf Quer- und Seiteneinsteiger*innen in allen Bundesländern (Porsch, 2021), die Unterrichtstätigkeit von Lehramtsstudierenden (Winter et al., 2023) und die damit einhergehenden Herausforderungen hinsichtlich eines Professionalisierungsanspruches für zukünftige Diskussionen und Abwägungen eine zentrale Rolle.

Konklusiv ergibt sich, dass eine Differenzierung der Diskussion um den Lehrer*innenmangel in der bildungspolitischen Auseinandersetzung unerlässlich ist, um Maßnahmen zu ergreifen, die dem Bedarf entsprechen und der Komplexität der Situation gerecht werden. Dazu muss die Ebene der globalen Prognosen zu Gunsten einer aspektorientierten Betrachtung verlassen und die Diskussion nicht engführend und pauschalisierend, sondern differenziert geführt werden. Wissenschaftlich sollten verstärkt bereits etablierte (bundeslandspezifische) Maßnahmen systematisiert erfasst und beforscht werden. Aufgrund sich stetig verändernder gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungen gilt es die Dimensionen der Differenzierung sukzessiv zu erweitern und anzupassen, um daraus ein breiteres Repertoire an Bearbeitungsstrategien abzuleiten. Damit geht einher, zukünftig nicht von *dem einen* Lehrkräftemangel zu sprechen, sondern sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch in der Bildungspolitik und -verwaltung stets zu explizieren, welche spezifische Facette des Problems auf welcher Ebene des Systems genauer betrachtet oder durch eine Maßnahme bearbeitet respektive erforscht werden soll.

Literatur

- Anders, F. (2023). *Anreize für Lehrkräfte in ländlichen Regionen*. Deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung. Abgerufen am 25.10.2023, unter <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/anreize-fuer-lehrkraefte-in-unbeliebten-regionen/>
- Bellenberg, G., Demski, D. & Reintjes, C. (2023). Lehrkräfteversorgung steuerungstheoretisch diskutiert: ein Systematisierungsvorschlag in Anlehnung an den

- Governance-Equalizer. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 97–114). Verlag Julius Klinkhardt.
- Forell, M. (2023). Taxonomie der Krise – Eine multidimensionale Systematisierung der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 82–94). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–31). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-02>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Gutachten im Auftrag des VBE*. Abgerufen am 13.10.2023, unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2022). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Abgerufen am 13.10.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2023). *Schulpolitik aktuell – Viertes Maßnahmenpaket gegen den Lehrkräftemangel*. Abgerufen am 10.10.2023, unter <https://www.schulministerium.nrw/schulpolitik-aktuell-viertes-massnahmenpaket-gegen-den-lehrkraeftemangel>
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2023). *Jede zwölfte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2021/2022 Quer- oder Seiteneinsteiger/-in*. Abgerufen am 10.10.2023, unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N053_21.html
- Vatterrott, A. & Driesner, I. (2023). Räumliche Aspekte des Lehrkräftearbeitsmarkts am Beispiel des ostdeutschen Flächenlandes Mecklenburg-Vorpommern. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 82–94). Verlag Julius Klinkhardt.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 133–155). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zorn, S. K., Kruse, C. & Gollub, P. (2023). Lehrer:innenarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 55–74). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838588216>

Gollub, Patrick, Dr.,
Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionsforschung, Praxisphasen.
p.gollub@uni-muenster.de

Zorn, Sarah Katharina, Dr.,
Oberstudienrätin im Hochschuldienst,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung,
Praxisphasen.
sarah.zorn@uni-muenster.de

Kruse, Christoph,
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zum Lehrer*innenberuf und zur Lehrer*innenbildung,
Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung.
christoph.kruse@uni-muenster.de

05

*Michaela Artmann, Katrin Rakoczy
und Anja Seifert*

Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement

Abstract • Der im Projekt „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“ entstandene Beitrag stellt erste Befunde aus einer quantitativen und zwei qualitativen Vorstudie(n) zu Rahmenbedingungen studentischer Aushilfslehrtätigkeit, den damit verbundenen Aufgaben von studentischen Lehrkräften sowie der Übersetzung von Rollenzuweisungen in ein eigenes Rollenverständnis vor. Dabei zeigt sich das Suchen nach der eigenen Position bei vagem, z. T. auch widersprüchlichem Status als zentrale Herausforderung in der studentischen Vertretungstätigkeit.

Schlagworte/Keywords • Professionalisierung, Aushilfslehrkräfte, Lehrkräftemangel

An deutschen Schulen ist trotz bildungspolitischer Maßnahmen ein eklatanter Lehrkräftemangel zu beobachten (vgl. Klemm, 2022). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz greift mit ihren Empfehlungen (SWK, 2023, S. 4) daher u. a. eine seit Jahren gängige Praxis auf, nach der Lehramtsstudierende als Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte rekrutiert werden (Freiling, 2020). Der Einsatz in der Ausbildung befindlicher Aushilfslehrer*innen wirft jedoch eine Reihe professionalisierungsrelevanter Fragen auf, wie wir anhand erster Befunde einer quantitativen und zweier qualitativer Vorstudien des Projekts „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“ aufzeigen möchten. Dazu skizzieren wir zunächst die Rahmenbedingungen studentischer Aushilfslehrtätigkeit, bevor wir damit verbundene Aufgaben und Rollenzuweisungen sowie deren Übersetzung in ein eigenes Rollenverständnis durch die studentischen Lehrkräfte darstellen.

Rahmenbedingungen: Beschäftigungsverhältnisse und Studienkontexte

Während in der deutschsprachigen Forschung zu Quer- und Seiteneinsteiger*innen als nicht regulär in den Lehrer*innenberuf einmündende Lehrkräfte bereits zahlreiche Befunde vorliegen (z. B. Bellenberg et al., 2020), scheint das Thema „studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte“ (sAV) bislang empirisches Neuland zu sein. Um einen ersten Einblick zu bekommen, wurde eine Online-Befragung unter Lehramtsstudierenden an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt. An der vom 11.07.–16.08.2022 geöffneten Befragung nahmen 549 Lehramtsstudierende teil, die sich über alle Fachsemester und alle Lehramtsstudiengänge verteilten. 57,6% der Befragten gaben an, dass sie als studentische Lehrkraft arbeiten oder gearbeitet haben. Der Anteil der sAV variierte leicht zwischen den Studiengängen: während es beim Grundschullehramt 68,8% und beim Haupt- und Realschullehramt 67,6% waren, gaben beim Gymnasiallehramt 53% und beim Förderschullehramt 46,8% an, als sAV zu arbeiten.

Bezüglich der bisherigen Dauer ihrer Tätigkeit zeigten sich große Unterschiede, wobei jedoch insgesamt 73,2% angaben, seit mindestens sieben Monaten als sAV tätig zu sein. Auch beim Umfang werden

deutliche Unterschiede sichtbar, wobei mit 29,3% der größte Anteil angab, 6–10h/Woche an der Schule zu arbeiten.

Bezüglich der Beschäftigungsverhältnisse gab der Großteil der Befragten (58,5%) an, im Rahmen der Programme „Unterrichtsgarantie plus“ oder „Verlässliche Schule“ der hessischen Landesregierung zu unterrichten. Weit weniger Studierende (25,4%) sind mit Tarifvertrag (TVH) auf Zeit angestellt und einige Studierende (16%) geben eine andere Art der Beschäftigung an (z. B. über spezifische Programme des Landes).

Aufgaben- und Rollenzuweisungen

Als erste Annäherung an die Aufgaben und Rollen dieser Akteur*innengruppe als (allein oder gemeinsam) Unterrichtende, als Erziehende, als Bewertende und als Beratende (vgl. z. B. Bönsch, 1994; Röbe et al., 2019) wurden im Wintersemester 2022/23 und Sommersemester 2023 Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Teilnehmenden der obigen Online-Befragung durchgeführt. Als erster Auswertungsschritt der dokumentarischen Interpretation erfolgte eine Reformulierung des thematischen Gehalts der Studierendenaussagen zur Identifizierung fallübergreifend bearbeiteter Themen. Bei der sogenannten formulierenden Interpretation geht es um die Erfassung des immanenten, objektiven Sinngehalts einer Aussage oder Handlung (Bohnsack, 2003), in der hier beschriebenen Untersuchung also darum, *was* die Studierenden konkret thematisieren und bezüglich ihrer Aushilftätigkeit mitteilen (im Gegensatz zum *Wie*, also der Thematisierungsweise, im zweiten Auswertungsschritt, der sogenannten reflektierenden Interpretation; Nohl, 2017).

Die Befunde verweisen darauf, dass Aufgaben- und Rollenzuweisungen der sAV deutlich variieren. So ist es im Rahmen einer Tätigkeit im Programm „Unterrichtsgarantie plus“ oder des Programms „Verlässliche Schule“ gängige Praxis, am vorherigen oder selben Tag kurz vor Schulbeginn durch einen Anruf zu erfahren, in welcher Klasse und in welchem Fach Unterricht zu übernehmen ist, während die Tätigkeit im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses auf Zeit eine feste Stundenzahl, feste Klassen und zugewiesene Fächer umfasst. Entsprechend sind die studentischen Aushilfskräfte mit unterschiedlichen Rollen- und Unterrichtserwartungen konfrontiert:

Als „Springer*innen“ in den Programmen „Unterrichtsgarantie plus“ und „Verlässliche Schule“ erhalten sie oftmals von der ausfallenden Lehrkraft vorbereitete Wiederholungs- bzw. Vertiefungsaufgaben, die sie mit den Schüler*innen bearbeiten sollen. War keine Vorbereitung möglich, dann fungieren die Vertretungslehrkräfte jedoch i. d. R. lediglich als „Aufsichtspersonen“, die bestenfalls Hausaufgaben betreuen oder aus ihren eigeninitiativ vorbereiteten „Notfallkoffern“ unspezifische Arbeits- oder Malblätter einbringen.

In inklusiven oder Förderschulklassen sind die sAV in der Regel Teil des multiprofessionellen Klassenteams und fungieren häufig eher als „Assistent*innen“. Dabei unterstützen sie die Schulbegleiter*innen, Inklusionshelfer*innen oder auch Referendar*innen, die den Unterricht leiten, obwohl diese offiziell eigentlich im Rang unter den sAV stehen. Daraus resultieren jedoch nicht selten Rollenkonflikte, wie etwa SLw 3 beschreibt:

„Das ist immer so ein bisschen, dass viele Referendare dann denken: ‚Okay, da kommt jetzt irgendwie ein Student und will sich jetzt hier auf-ähm plustern oder so.‘“ (Z. 321–327)

In Aussagen wie dieser wird deutlich, dass sich der qua Vertrag zugeschriebene Status der selbstständig unterrichtenden Lehrkraft (die in diesem Punkt den auszubildenden Referendar*innen überlegen ist) und der offizielle Ausbildungsstand (Student*in ohne Abschluss) widersprechen. Dass hier Anfänger*innen Fortgeschrittene anleiten, stellt nicht nur das in Deutschland gängige Ausbildungsmodell in Frage; es bedeutet für die sAV auch ein strukturelles, d. h. durch das bildungspolitisch-schulische Krisenmanagement bedingtes Dilemma, das nicht aufgelöst, sondern bestenfalls situativ ausbalanciert werden kann.

Eine größere Sicherheit bezüglich übertragener Rolle(n), Aufgaben und Verantwortlichkeiten besitzen die TVH-Kräfte mit fester Klassen- und Fächerzuweisung, die eigenverantwortlich Unterricht vor- und nachzubereiten und ggf. sogar eigenständige Leistungsbewertungen durchzuführen haben. Insbesondere in der Grundschule übernehmen die Studierenden nicht selten schon die Klassenlehrer*innen-Rolle und vertreten dabei über einen längeren Zeitraum erkrankte oder in Elternzeit befindliche Lehrkräfte, wie SIm2 ausführt:

„Dann ist es halt doch ein bisschen mehr als dieses nur ‚Ich-geh-dahin-und-mach-das-und-geh-dann-wieder-heim.‘ Man sitzt dann halt auch nach dem Unterricht da, macht Noten, man kriegt viele E-Mails, viele

Nachfragen und man muss sich ja ein bisschen vorbereiten, wenn man so seine eigenen Sachen plant.“ (Z. 411–416)

Eine besondere Rolle nehmen die Studierenden ein, die im Rahmen des hessischen Landesprogramms „Löwenstark“ Schüler*innen unterstützen, die als Folge der Corona-Krise einen Förderbedarf in bestimmten (Haupt-)Fächern oder bzgl. ihrer Deutschkenntnisse haben. Diese sAVs arbeiten in der Regel nur für wenige (Ferien-)Wochen in sog. Sommerschulen, planen und halten dort aber weitestgehend selbständig Unterricht, da zum einen für diese Form des Förderunterrichts keine verbindlichen Curricula existieren und zum anderen die meist aus verschiedenen Schulen und/oder Klassen zusammengesetzten Gruppen eine situative Adaption erfordern.

Rollenselbstverständnisse der sAV

Ähnlich wie Bressler und Rotter (2018) dies für die Gruppe der Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf beschreiben, zeigen auch die sAV als nicht regulär einsteigende Berufsanfänger*innen Schwierigkeiten beim Aufbau eines eigenen, klar konturierten professionellen Selbstverständnisses. Dies beruht zum einen darauf, dass wissenschaftlich-theoretisches Hintergrundwissen über die lehrberuflichen Herausforderungen (noch) nicht aufgebaut wurde und die Bedeutung dieser Herausforderungen für die eigene Lehrer*innenrolle auch nicht systematisch reflektiert wird. Zum anderen ist auch die Position der sAV im Kollegium unklar, weil ihre Mitarbeit eigentlich nur der temporären Krisenbewältigung dienen soll, sie aber dennoch oftmals länger an der Schule arbeiten. Hinzu kommt, dass die studentischen Lehrkräfte in ihrer Berufs- bzw. Ausbildungsbiografie häufig zwischen verschiedenen Rollen wechseln. So sind sie bspw. nacheinander als Freiwillige im Sozialen Jahr oder Schulbegleiter*innen und als sAV tätig, aber auch gleichzeitig in der Rolle als Studierende, als sAV und als (von der Universität geschickte*r) Praktikant*in.

Insbesondere in inklusiven Klassen bleibt die Position der sAV in der schulischen Hierarchie häufig aufgrund der Ausbildung, des Alters oder der Berufserfahrung der Beteiligten diffus. Die eigene Stellung muss dann geklärt werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Was ich mir eigentlich recht schnell angeeignet [sic], ist, dass ich den Erziehern und Erzieherinnen vermittele, dass ich auf jeden Fall deutlich

unter ihnen stehe und dass ich das mache, was sie mir sagen. Natürlich übernehme ich den Unterricht, das ist mein Bereich. [...]Und dann sage ich immer: ‚Hier, ihr seid die Chefs heute.‘ Ähm, ich habe den Unterricht und ich mache das und ich bin für alles da, ähm. Aber [...] die sind festes [sic] Bestandteil dieser Klasse, die gehören dazu, ohne die würde NICHTS laufen.“ (Slw3, Z. 284–297)

Studentische Lehrkräfte verfügen in der Regel auch nicht über die „Insignien der Lehrer*innenschaft“ (Klomfaß & Simonis, 2022), wie z. B. eine Kopierkarte oder einen festen Platz im Lehrer*innenzimmer. Dies hat nicht nur Einfluss auf ihr praktisches Tun, sie nehmen dadurch auch ihre Position bzw. Autorität gegenüber ihren Schüler*innen als geschwächt wahr:

„B4: Was auch so‘ne Belastung ist: Ich habe KEInen Schlüssel als U-Plus Kraft. Ich RENne mir da einen ab. Es ist furchtbar. Und es gibt auch Kinder, die prüfen deine Autorität da dran, also die fragen: Hast du auch heute einen eigenen Schlüssel dabei?“ (GD 1, Z. 835–839)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Suchen nach der eigenen Position eine zentrale Herausforderung in der studentischen Vertretungstätigkeit darstellt. Welche Auswirkungen dies auf die Professionalisierung der sAV hat, werden wir im Folgenden abschließend diskutieren.

Diskussion

Die Analysen unserer Vorstudien zeigen, dass allgemeingültige Aussagen über *die* sAV oder über die Professionalisierungsgelegenheiten innerhalb *der* studentischen Aushilfslehrer*innen-tätigkeit aufgrund der großen Bandbreite an Beschäftigungsverhältnissen und der heterogenen Aufgaben und Erwartungen nicht möglich sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es für die sAV i. d. R. weder an der Schule noch an der Hochschule einen Ort für metareflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen Erfahrungen, mit Ungewissheit und Krisen im Unterrichtshandeln sowie der eigenen Lehrer*innenrolle gibt. Damit werden wichtige Professionalisierungsanlässe nicht ausgeschöpft (Paseka et al., 2018; Kaiser 2022). Zudem stellt sich die Frage, ob nicht oftmals an die Stelle der durch den Vertretungsunterricht erwarteten Professionalisierung (Rothland, 2015) lediglich Anpassungs- und Bewältigungsstrategien, ggfs. sogar Deprofessionalisierungsprozesse treten, wenn bspw. die Nähe-Distanz-Antinomie in Bewertungssituationen so

bearbeitet wird, dass die Vergabe von schlechten Noten an die Schüler*innen nicht mehr „weh tut“, sondern man jetzt „knallhart“ dazu in der Lage sei, weil diese einem „nicht mehr leidtun“ (Slm2) – und dies von der sAV als Selbstprofessionalisierung gewertet wird.

Insgesamt kommen wir daher zu dem Schluss, dass die studentische Aushilfslehrertätigkeit bislang deutlich stärker als schulisches Krisenmanagement denn als Ort studentischer Professionalisierung zu sehen ist. Betrachtet man zudem die Chancen und Risiken der studentischen Aushilfstätigkeit in Bezug auf Unterrichtsqualität und Lernerfolge der Schüler*innen, dann muss dies zwangsläufig ein Überdenken der Lehrer*innenbildung nach sich ziehen. Im Rahmen weiterer Analysen sollen daher die bisherigen Befunde des Projekts geprüft und mittels weiterer Datenerhebungen vertiefend untersucht werden, um Impulse für eine systematisch-reflexive Begleitung der sAV sowie die Integration ihrer Erfahrungen in die Theorie-Praxis-verbundene Lehrkräftebildung ableiten zu können.

Literatur

- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 398–412.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Barbara Budrich Verlag.
- Bönsch, M. (1994). Zur Neubestimmung der Lehrerrolle. Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaft*, 22, S. 75–87.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 223–233). Verlag Julius Klinkhardt.
- Freiling, H. (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 428–438.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). VS.
- Kaiser, M. (2022). Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung. Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 181–188). Verlag Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030* (Expertise im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung). Abgerufen

- am 04.10.2023, unter <https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030>
- Klomfaß, S. & Simonis, L. (2022). *Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende den Einstieg als Vertretungslehrkraft erfahren*. Vortrag auf der Tagung „Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie“ der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Oldenburg, 29.–30.09.2023.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Springer.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben*. Schöningh.
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte* (Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH). Abgerufen am 18.01.2024, unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- SWK (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Abgerufen am 04.10.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf.

Artmann, Michaela, Dr.,
 PostDoc in der Empirischen Schulforschung
 mdS qualitative Methoden, Universität zu Köln.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,
 Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht.
michaela.artmann@uni-koeln.de

Rakoczy, Katrin, Prof. Dr.,
 Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten
 Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung,
 Justus-Liebig-Universität Gießen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Unterrichtsqualität, Motivation im Unterricht, Leistungsbeurteilung.
katrin.rakoczy@erziehung.uni-giessen.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.,
 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
 Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts,
 Justus-Liebig-Universität Gießen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Heterogenität, Differenz, Inklusion, Grundschulpädagogik.
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

06

*Sabrina Bacher,
Ann-Kathrin Dittrich,
Christian Kraler, Gabriele Schauer
und Claudia Schreiner*

Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession

Abstract • Aufgrund des aktuellen Lehrer*innenmangels arbeiten Lehramtsstudierende zunehmend als Lehrpersonen. Fraglich ist, ob dies zu einer eingeschränkten individuellen Professionalisierung sowie kollektiven Deprofessionalisierung des Lehrer*innenberufs führt und wie es infolge zu einer Reprofessionalisierung kommen kann. Bereits unterrichtende Lehramtsstudierende wurden leitfadengestützt zur eigenen Professionalisierung interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende den vorzeitigen Berufseinstieg als bereichernd wahrnehmen, jedoch eine Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses fehlt.

Schlagnorte/Keywords • Professionalisierung, Deprofessionalisierung, Reprofessionalisierung, Lehramtsstudierende, vorzeitiger Berufseinstieg

Einleitung

Der Diskurs um den aktuellen Fachkräftemangel im Lehrer*innenberuf ist nicht neu. Es handelt sich seit dem frühen 19. Jahrhundert um ein in unregelmäßigen Abständen wiederkehrendes Phänomen einer Abfolge von Überfüllungs- und Mangelkonstellationen (Titze, 1999). Die Gründe hierfür sind bezogen auf den deutschen Sprachraum angebots- wie nachfrageseitig vielschichtig (Titze, 1990). In Zeiten des Mangels wird bildungspolitisch auf verkürzte Ausbildungen und Quereinsteiger*innen (Puderbach & Gehrman, 2020) gesetzt, um möglichst „schnellen Erfolg bei der Optimierung“ (Cramer, 2019, S. 477) zu garantieren. Zudem werden noch sich in Ausbildung befindliche Lehramtsstudierende angeworben. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich hierbei die Frage, inwiefern der frühere Berufseinstieg ein Risiko für die individuelle Professionalisierung und daraus folgend die kollektive Professionalität darstellt.

De- und Re-Professionalisierung

Die Frage um den Professionsstatus des Lehrer*innenberufs wird seit den 1990er Jahren je nach Zugang unterschiedlich gesehen (Helsper & Tippelt, 2011; Bonnet & Hericks, 2014; Herzog, 2018). Faktisch haben sich die Termini Profession und Professionalisierung im deutschen Sprachraum trotz der historisch gewachsenen staatlichen Abhängigkeit des Berufsstands (Terhart, 2013, S. 66) etabliert. Im Kontext dieses Beitrags sind drei Begriffe von zentraler Bedeutung, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Der Begriff *Professionalisierung* bezieht sich auf die Prozessperspektive von Professionalität (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Man differenziert hierbei die individuelle Herausbildung der Professionalisierung über den Berufslebenslauf (Nittel & Seltrecht, 2008) sowie die kollektive Professionalisierung, die gesellschaftlich-institutionelle Entwicklung der Verankerung der Profession, über spezifische Ausbildungsformate, Regelwerke, Standards u. ä. (Helsper, 2021).

Deprofessionalisierung bedeutet, dass „durch Professionalisierung charakterisierte berufliche Handlungsfelder durch gesellschaftliche Veränderungen und soziale Neuregulierungen unter Druck geraten“ (Helsper 2021, S. 58). Auf individueller Ebene kann es aus externalen

wie internalen Gründen zu einer Distanzierung vom Beruf und einem damit einhergehenden Deprofessionalisierungsprozess kommen. Die in Österreich aktuellen Tendenzen der zeitlichen und damit auch inhaltlichen Verkürzung der Ausbildungsdauer im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung bzw. der Möglichkeiten eigener, verkürzter Ausbildungslehrgänge für Quereinsteiger*innen wirken rein quantitativ-inhaltlich wie aufgrund der politischen und damit professionsexternen Vorgabe vorrangig deprofessionalisierend.

Reprofessionalisierung beschreibt einen individuellen oder gemeinschaftlichen Prozess, bei dem neue Wege für einen veränderten Professionalisierungsprozess durch eine vorhergehende Deprofessionalisierung eröffnet werden. Entscheidend ist, dass es sich hier nicht um ein „Rückgängigmachen“ handelt. Vielmehr kann die Profession auf deprofessionalisierende Momente reagieren und sich unter veränderten Rahmenbedingungen wie beispielsweise dem Lehrer*innenmangel weiterentwickeln. Professionalisierung erreicht damit eine neue und veränderte Qualität.

In der Praxis wirken über die Zeit auf individueller wie kollektiver Ebene Professionalisierungs- wie Deprofessionalisierungstendenzen. Hierbei ist die Massebilanz historisch gesehen auf kollektiver Ebene mit Blick auf die Entwicklung von Lehramtscurricula der letzten beiden Jahrhunderte aufgrund immer wieder auftretender reprofessionalisierender Entwicklungen eindeutig positiv (vgl. Seel, 2010). Für die Analyse der vorgestellten Studie dient die Begriffstriade Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Reprofessionalisierung als theoretische Grundlage.

Lehramtsstudierende als Lehrpersonen

Der aktuelle Lehrer*innenmangel (Stand 2023) etwa in Österreich bewirkt, dass je nach Region zunehmend auch Lehramtsstudierende bereits unterrichten. Basierend auf mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewerteter leitfadengestützter Interviews wurde den Fragen nachgegangen, wie Lehramtsstudierende ihre Doppelrolle als Student*in und Lehrperson wahrnehmen und welche Bedeutung die Ausbildung sowie die Unterrichtstätigkeit im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung einnimmt.

In einem ersten Schritt wurden Studierende im Verbund Lehrer*innenbildung West in Österreich im Sommersemester 2023 zu allfälliger Lehrtätigkeit während des Bachelor- bzw. Masterstudiums befragt. Von 635 Studierenden im Bachelor gaben 7% an, bereits als Lehrperson tätig zu sein, davon nur 0,6% in Vollzeit. Von 222 Studierende im Master waren bereits 30% als Lehrpersonen tätig, davon 8% in Vollzeit. In einem zweiten Schritt wurden elf Lehramtsstudierende, die in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe unterrichten, zu ihren Einschätzungen zum eigenen Professionalisierungsprozess interviewt. Vier der interviewten Personen befanden sich im Bachelorstudium, sieben im Masterstudium. Das Stundenausmaß variierte zwischen zwei und 22 Wochenstunden. Die Interviews wurden mit Hilfe des induktiven Verfahrens mittels unterschiedlicher Kategorien systematisch inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) computerunterstützt (MAXQDA) ausgewertet.

Zentrale Befunde

Eine Anstellung als Lehrperson erfolgte bei der Hälfte der befragten Studierenden mit unterschiedlichen Begründungen aus Eigeninitiative, obwohl der frühzeitige Berufseinstieg ursprünglich nicht geplant war. Die andere Hälfte wurde von Kolleg*innen, Direktor*innen oder bereits tätigen Lehrpersonen angeworben.

Der vorgezogene Berufseinstieg stellt die Studierenden vor Herausforderungen. Diese werden vorrangig auf logistische und organisatorische Aspekte bezogen. Als bereichernd für die eigene Professionalisierung nehmen die Studierenden die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Nittel & Seltrecht, 2008) wahr. Besonders wird die eigene professionelle Weiterentwicklung betont, die durch die Arbeit und das selbstbestimmte Handeln an der Schule möglich sei. Die Befragten sprechen von einem sanften Einstieg durch ein geringes Stunden-deputat an der Schule sowie der Möglichkeit, neue Ideen und Konzepte einzubringen. Sie nehmen ihre Rolle als Lehrperson ernst und geben an, für Schüler*innen als Vorbilder fungieren zu wollen. In ihrer Rolle als Lehrende sehen sie sich kompetent und vom Kollegium als Lehrpersonen akzeptiert. Dies führt zu einer positiven Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit sowohl im Studium als auch im eigenständigen Agieren in der Schule, indem sie ihr (vermeintliches) Wissen sowohl

in der Schule als auch bei Studienkolleg*innen konstruktiv einbringen können.

Die hohe Selbstwirksamkeitswahrnehmung steht im Kontrast zu einem fast gänzlich fehlenden Ansprechen problematischer Aspekte eines Berufseinstiegs bereits während der Ausbildung. Die Studierenden fühlen sich in der Regel kompetent und dem Berufsalltag gewachsen. Eine Reflexion sowohl in Bezug auf den Stand der eigenen Professionalisierung als auch hinsichtlich der Doppelrolle als Auszubildende und Lehrkräfte wird in den Interviews nicht thematisiert. Als herausfordernd wird primär ein hohes „Stresslevel“ aufgrund der Doppelbelastung gesehen. Hierbei zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede in den Antworten zwischen Bachelor- und Master-Studierenden, obwohl Erstere im Gegensatz zu Letzteren formal nicht qualifiziert sind, zu unterrichten.

Deprofessionalisierung durch fehlende Reflexion

Die Studierenden erleben sich als im Beruf stehende Lehrpersonen primär als eigenverantwortlich und in diesem Sinn „wirkmächtig“, insbesondere, da sie unterrichtsbezogene Aktivitäten autonom gestalten können, was im schulpraktischen Setting der Ausbildung nicht der Fall ist. Eine Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses sowie „[d]ie Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichten und den zugrundeliegenden Überzeugungen“ (Keller-Schneider, 2020, S. 72) wird von den berufstätigen Lehramtsstudierenden nicht thematisiert. Dies wäre jedoch sowohl für den Übergang in den Beruf als auch für den weiteren Berufsverlauf von Bedeutung (Hericks, 2006). Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die fehlende professionsspezifische Reflexion primär Folge der Doppelbelastung durch Studium und Beruf ist (Organisation des Studiums, Vorbereitung des Unterrichts, Anwesenheitserfordernisse in Beruf und Studium, kognitive Mehrfachbelastung). Als weiterer Grund kann eine fehlende mentorische Begleitung argumentiert werden. Unterstützende Strukturen beziehen sich vorwiegend auf technisch-organisatorische Aspekte. Systematisches Mentoring, das sich explizit und insbesondere auch der Reflexion der Berufseinstiegsphase annimmt (Dammerer et al., 2020), findet unzureichend statt.

Reflexion spielt im Lehrer*innenberuf und besonders in Übergangsphasen eine zentrale Rolle für den Professionalisierungsprozess (Hinz-

ke et al., 2022). Wenn diese (schon zu Beginn des Berufseinstiegs) fehlt, besteht die Gefahr der Deprofessionalisierung auf kollektiver Ebene.

Fazit

Erfahrungen zu Beginn der Berufstätigkeit prägen zukünftige Professionalisierungsprozesse. Wenn eine kritische Masse an Personen systematisch und in größerem Umfang vor Abschluss der Ausbildung unterrichtet, sollten Maßnahmen auf individueller und kollektiver Ebene (wie z. B. Mentoringstrukturen, Lerngemeinschaften, Fortbildungsprogramme) ergriffen werden, um eine Reprofessionalisierung auf der Grundlage der entstandenen eingeschränkten individuellen Professionalisierung sowie infolge kollektiven Deprofessionalisierung zu unterstützen. Dadurch soll vor allem die, wie in der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde, derzeit fehlende Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses befördert werden. Darüber hinaus ist ein Bewusstsein für die Risiken von Stress und Arbeitsüberlastung zentral für professionelles Handeln (zukünftiger) Lehrpersonen.

Literatur

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung (Editorial). *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 471–478.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Studienverlag.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 268–288). Beltz.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS.
- Herzog, W. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 7–24.

- Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 152–169). Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung spezial*, 1, 4–7.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS*, 21(1), 124–145.
- Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Tectum.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Titze, H. (1990). *Der Akademikerzyklus: historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (1999). Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft. In H. J. Apel, K. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 80–110). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009). Perspektiven auf Lehrerverprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13–16). Beltz.

Bacher, Sabrina, Mag. Mag. Dr.,
 Senior Lecturer,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungsphilosophie, Bildungsethik,
 interdisziplinäre und internationale Bildungsforschung.
Sabrina.Bacher@uibk.ac.at

Dittrich, Ann-Kathrin, PhD.,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 (Internationale) LehrerInnenbildungsforschung,
 Professionalisierungsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Ann-Kathrin.Dittrich@uibk.ac.at

Kraler, Christian, Univ.-Prof., PD, Dr.phil., Mag.rer.nat.,
 Professor für LehrerInnenbildung und Lernen,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Theorie und Praxis formaler Bildung,
 LehrerInnenbildungsforschung, Lernforschung.
Christian.Kraler@uibk.ac.at

Schauer, Gabriele, Mag.Dr.,
 Senior Lecturer,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogisches Ethos,
 Kompetenzaufbau und Professionalisierungsforschung.
Gabriele.Schauer@uibk.ac.at

Schreiner, Claudia, Ass.-Prof. Mag. Dr.,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogische Diagnostik, Kompetenzmessung,
 Kompetenzorientierung und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.
Claudia.Schreiner@uibk.ac.at

07

*Christine Bieri Buschor,
Mirjam Kocher, Andrea Keck Frei,
Beatrice Bürgler
und Ramona Hürlimann*

Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. Workplace Learning im Fokus

Abstract • Die Ergebnisse der Begleitstudie zum Workplace Learning im berufsintegrierten Studiengang zum Quereinstieg der PH Zürich zeigen, dass Quereinsteigende selbstreguliert lernen und teilweise trotz pragmatischer Berufswahl eine professionelle Identität als Lehrer*in entwickeln. Zur Unterstützung der professionellen Entwicklung soll die Verzahnung der Lernorte Hochschule und Schule sowie die individuelle Begleitung (z. B. Coaching) in der curricularen Weiterentwicklung gestärkt werden.

Schlagworte/Keywords • Quereinstieg, berufsintegriertes Studiengangmodell, Workplace Learning, curriculare Weiterentwicklung

Studiengang Quereinstieg der PH Zürich

Der Lehrpersonenmangel führt auch in der Schweiz zu bildungspolitischen Debatten rund um die Konzeption von Studiengängen zum Quereinstieg. Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) konzipierte 2011 ein berufsintegriertes Studiengangmodell für Personen über 30 Jahre mit Bachelor-Abschluss und Berufserfahrung. Voraussetzung für das Studium zur Kindergarten-, Primar- oder Sekundarlehrperson ist zudem das erfolgreiche Absolvieren eines Aufnahmeverfahrens. Dies entspricht einem der möglichen Zugänge zum Quereinstieg gemäß der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz. Die Quereinsteigenden studieren im ersten Jahr Vollzeit. In der anschließenden berufsintegrierten Phase studieren sie weiter und unterrichten 35–50% (Keck Frei et al., 2017).

Ziel dieses Beitrags ist es, Ergebnisse zum Lernen von Quereinsteigenden basierend auf einer als längsschnittlich angelegten Mixed-Methods-Begleitstudie (2012–2017) und einer Folge-Evaluation (2018–2022) zusammengefasst zu präsentieren. Nachgegangen wird der Frage nach zentralen Faktoren für die professionelle Entwicklung von Quereinsteigenden, dem Erwerb professioneller Kompetenzen in der berufsintegrierten Phase, sowie der Wahrnehmung des Studienangebots. Implikationen für die curriculare Weiterentwicklung werden diskutiert.

Workplace Learning

Vor dem Hintergrund des Lernens von Quereinsteigenden plädieren einige Autor*innen dafür, die Studiengänge stärker auf Workplace Learning auszurichten (z. B. Korthagen, 2017). Dieses bezieht sich auf das Lernen an den Lernorten Hochschule und Schule sowie auf das Zusammenspiel zwischen Handelnden und organisationalem Kontext. Es beleuchtet die durch das Curriculum intendierte professionelle (Kompetenz-)Entwicklung und (in-)formelle Lernprozesse wie Peer-Lernen sowie individuelles Lernen, beispielsweise durch Coaching (Billett, 2013). Coaching bezieht sich auf eine kooperative Arbeitsbeziehung, welche die Zielverfolgung und ko-kreatives Problemlösen in einem Entwicklungsprozess unterstützt (Greif et al., 2022). Workplace Learning nimmt Bezug auf theoretische Zugänge des Erwachsenenlernens wie z. B. situiertes oder transformatives Lernen, die auf die Anforde-

rungen in der Arbeitswelt fokussieren (Dochy et al., 2022). Diese werden auch unter dem Begriff New Work diskutiert. New Work bezieht sich u. a. auf Maßnahmen zur Förderung von Motivation, Selbstregulation und Kooperation, die zu kulturellen Veränderungen in Institutionen führen sollen (Schnell & Schnell, 2019).

Ab 2017 flossen Elemente des Workplace Learning wie z. B. Coaching in den PHZH-Studiengang zum Quereinstieg ein, die in einer Folge-Evaluation analysiert wurden. Dabei wurde auch die Kohärenz, d. h. die Verbindung zwischen Studiengangelementen, in den Blick genommen. Diese umfasst die subjektiv wahrgenommene sowie die strukturelle Kohärenz (z. B. Praxis-Theorie-Relation, Redundanzen). Ziel war und ist es, die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden durch die verbesserte Angebotsseite zu unterstützen (Hellmann et al., 2019).

Kompetenzzuwachs und Identitätsentwicklung

Die quantitativen Ergebnisse der Begleitstudie verweisen darauf, dass die Quereinsteigenden einen kontinuierlichen, professionellen Kompetenzzuwachs über fünf Jahre hinweg wahrnahmen. Die Passion für den Lehrberuf und das Schulklima erwiesen sich als zentrale Prädiktoren für die professionelle Weiterentwicklung und den Verbleib im Lehrberuf (Kocher et al., 2019). In den qualitativen Analysen zum Workplace Learning nannten die Quereinsteigenden neben praxisorientierten curricularen Angeboten wie das Mentorat auch fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Module als bedeutsame Lerngelegenheiten. Die Verschränkung der Studieninhalte mit ihren Erfahrungen als Lehrperson in der berufsintegrierten Phase nahmen sie hingegen als mangelhaft wahr. Zudem betonten sie die Relevanz informeller Lerngelegenheiten, beispielsweise über private oder berufliche Netzwerke, sowie das Peer-Lernen. Die Netzwerke unterstützten den niederschweligen Erfahrungsaustausch etwa zum Thema Umgang mit Teamkolleg*innen. Das Peer-Lernen diene – insbesondere in Zeiten hoher Beanspruchung – auch der sozialen Unterstützung. Als wichtigste Inspirationsquellen für ihr Workplace Learning nannten sie individualisierte Begleitformate und Lehrveranstaltungen von Dozierenden, denen es optimal gelang, den Transfer von vorhandenem und neu erworbenem Wissen und Können in den Lehrberuf zu unterstützen. Die Quereinsteigenden beschrieben sich selbst als selbstregulier-

te Lernende, die Prioritäten setzen müssen – auch zu Lasten des Studiums. Dabei griffen sie auf vorher erworbene Kompetenzen wie etwa für Projektmanagement, Kommunikation und Kooperation zurück. Sie nutzten häufiger Oberflächenlernen (z. B. Trial-and-Error) als Strategien des vertieften Lernens (Keck Frei et al., 2021). Es wurde deutlich, dass das vertiefte Lernen in der berufsintegrierten Phase, in der die Beanspruchung durch den Berufseinstieg und das parallele Studieren maximal hoch ist, unterstützt werden muss. Dies gelingt z. B. durch Strategien des vertieften Lernens inklusive Feedback (Haemer et al., 2017).

Die Studienergebnisse erbrachten zudem, dass Quereinsteigende, die vertieft lernten und ihren beruflichen Weg regelmäßig reflektierten, eine starke Identität als Lehrperson entwickelten. Die professionelle Entwicklung erfolgte auch vor dem Hintergrund der biografischen „Muster des Berufswechsels“, die auf Motiven für den Lehrberuf beruhen (Kamm & Kappler, 2017, S. 176): 1) späte Erfüllung eines frühen, wegen mangelnder Qualifikation nicht umgesetzten Berufswunsches, 2) logische Fortsetzung der Biografie (z. B. erwachsenenbildnerische Tätigkeit), 3) Suche nach Sinnhaftigkeit, 4) Rückkehr zum ursprünglichen Berufswunsch und 5) pragmatische Entscheidung bzw. Ausstieg aus prekären Verhältnissen. Lehrpersonen mit den Motiven 1 bis 3 berichteten auch nach fünfjähriger Berufstätigkeit von ihrer Passion für den neuen Beruf, vertieftem Lernen und reflektierten ihre Entwicklung differenziert. Die Hälfte derjenigen mit ursprünglich pragmatischen oder Ausstiegsmotiven wies eine ambivalente Haltung gegenüber dem Lehrberuf auf. Einige schienen im alten Beruf verhaftet, andere waren immer noch unsicher in Bezug auf den Laufbahntscheid. Die andere Hälfte mit anfänglich pragmatischen Motiven entwickelte jedoch eine Identität als Lehrperson. Dies gelang insbesondere durch Einholen von Feedback bei Schüler*innen, Team-Kolleg*innen und ehemaligen Studienkolleg*innen sowie Transferlernen etwa aus dem Bereich Leadership für das Classroom Management (Keck Frei et al., 2021; Kocher et al., 2019).

Kohärenz und individuelles Lernen

Die Folge-Evaluation zeigte, dass die Quereinsteigenden insbesondere ihre individualisierte flexible Lehr-Lernangebote schätzen, in denen ihre

Anliegen im Zentrum stehen. Die Kohärenz des berufsintegrierten Studiengangs nehmen sie hingegen als gering wahr. Sie vermissen die für das Workplace Learning charakteristische Verschränkung zwischen ihrem Lernen als Lehrperson und als Student*in. Die Quereinsteigenden äußern zudem den Wunsch nach mehr erwachsenenbildnerischen, prozessorientierten und stärker formativ anstatt summativ konzipierten Lehr-Lernsettings wie z. B. Coachings (Hürlimann & Mäder, 2022). Sie sind sich einig, dass ihr individuelles, berufliches Lernen und ihre Anliegen im Studiengang noch stärker ins Zentrum rücken sollten.

Fazit für den Studienbetrieb

Die Resultate legen insgesamt nahe, dass das Workplace Learning in Zukunft stärker im Curriculum verankert wird, wie dies beispielsweise Billett (2002) unter dem Begriff Workplace Curriculum propagierte. Ziel ist es, New Curricula (in Anlehnung an New Work) weiterzuentwickeln und an die Selbstregulation der Quereinsteigenden anzuknüpfen. Konkret bedeutet dies, das Studiengangmodell weniger standardisiert, sondern stärker individualisiert, prozess- und stärkenorientiert zu konzipieren. Die Studierenden müssen nicht alle zu einem bestimmten Zeitpunkt die gleichen Ziele verfolgen und über die gleichen Kompetenzen verfügen. Das Studienangebot soll noch konsequenter von den Anliegen (Fragen aus der Praxis) der Quereinsteigenden her konzipiert werden. Dazu eignen sich z. B. Coachings, die eine kooperative Reflexion und Prozessbegleitung über einen längeren Zeitraum ermöglichen.

Die Ergebnisse verweisen zudem darauf, dass die Kohärenz verbessert werden kann. Diese kann unterstützt werden, indem die Studienelemente konsequenter aufeinander bezogen und der rote Faden im Studienverlauf transparenter gemacht wird (z. B. durch Visualisierung). Die Kohärenzherstellung soll die Lernprozessbegleitung (versus Inputsteuerung mit summativer Leistungsüberprüfung) unterstützen, beispielsweise durch interdisziplinäre Reflexionsfenster (Scheidig, 2020). Dozierende verschiedener Fächer unterstützen die Teilnehmenden in der Bearbeitung ihrer Anliegen aus dem Schulfeld am selben Lernort. Gleichzeitig können auch die Studierenden gezielt Verknüpfungen zwischen den Studienelementen und ihrem Lernen an den Schulen herstellen, die durch gezielte reflexive Fragen der Dozierenden und

Methoden aus dem Bereich Coaching (z. B. Visualisierungen) unterstützt werden.

Die Individualisierung und die damit einhergehende Flexibilisierung sind mit zahlreichen Herausforderungen verbunden. Auf der individuellen Ebene kann die Flexibilisierung bei Quereinsteigenden mit geringerer Selbstregulationsfähigkeit zu Überforderung führen. Ein starker Fokus auf das Peer-Lernen (z. B. Learning Community in Jahrganggruppen, „ältere Studierende“ coachen „jüngere“) könnte dem ein Stück weit entgegenwirken. Für Dozierende bedeutet dies, ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln und sich stärker mit dem erwachsenenbildnerischen Lernen auseinanderzusetzen. Insbesondere in individualisierten Begleitformaten stehen die Anliegen der Studierenden und nicht der durch die Dozierenden vorstrukturierte Lerngegenstand im Zentrum. Dozierende müssen stärker adaptiv unterrichten und ihre Coaching-Kompetenzen (z. B. Gesprächsführung, Fragen, Prozessbegleitung) erweitern. Insbesondere die damit verbundene stärkere Ko-Kreation ist mit einer Rollenveränderung und Unsicherheit verbunden. Diese Prozesse erfordern gezielte Unterstützung durch das institutionelle Lernen.

Literatur

- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult education quarterly*, 53(1), 27–43.
- Billett, S. (2013). Subjective, self and personal agency in learning through and for work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 60–72). Sage.
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & van den Bossche, P. (2022). *Theories of workplace learning in changing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187790>
- Greif, S., Möller, H., Scholl, W., Passmore, J. & Müller, F. (2022). *International Handbook of Evidence-Based Coaching. Theory, Research and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81938-5>
- Haemer, H., Borges-Andrade, J. & Cassiano, S. (2017). Learning strategies at work and professional Development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490–506.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Springer VS.
- Hürlimann, R. & Mäder, S. (2022). *Begleitevaluation zur Studiengangreform 2017 der Sekundarstufe I an der PH Zürich*. Unveröffentlichter Bericht, Abteilung Sekundarstufe I, PH Zürich.
- Kamm, E. & Kappler, C. (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. hep.

- Keck Frei, A., Kocher, M. & Bieri Buschor, C. (2021). Second-career teachers' workplace learning and learning at university. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 348–360. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2020-0121>
- Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi, (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 141–157). hep.
- Kocher, M., Keck Frei, A., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2019). Passion für den Lehrberuf, Commitment und Kompetenzentwicklung. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven* (S.153–166). hep.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Scheidig, F. (2020). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 89–105). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnell, N. & Schnell, A. (2019). *New work hacks*. Springer.

Bieri Buschor, Christine, Prof. Dr.,
Abteilungsleiterin Sekundarstufe I,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Kompetenzentwicklung,
Selbstregulation, Leadership.

christine.bieri@phzh.ch

Kocher, Mirjam, Dr.,
Dozentin Forschung und Entwicklung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Ausbildung von Lehrpersonen, Unterrichtsforschung.

mirjam.kocher@phzh.ch

Keck Frei, Andrea, lic. phil,
Dozentin und Studiengangleiterin Abteilung Sekundarstufe I,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung und Kompetenzentwicklung
von Lehrpersonen, Quereinstieg in den Lehrberuf.

andrea.keck@phzh.ch

Bürgler, Beatrice, Dr.,
Dozentin Politische Bildung,
Studiengangleiterin Quereinstieg Sekundarstufe I,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Hochschul- und Curriculum-Entwicklung,
Educational Governance, Politische Bildung.

beatrice.buergler@phzh.ch

Hürlimann, Ramona, M.Sc.,
wiss. Mitarbeiterin, Abteilung Sekundarstufe I,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Curriculum-Evaluation, Hochschulentwicklung,
Engagement von Studierenden.

ramona.huerlimann@phzh.ch

08

*Jana Groß Ophoff,
Christoph Weber, Anne Frey
und Manuela Gamsjäger*

Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender

Abstract • Angesichts des akuten Lehrkräftemangels ergreifen in Österreich vermehrt auch nicht-traditionelle Studierende wie Quereinsteiger:innen den Lehrer*innenberuf. Im Zuge der Erforschung neu eingeführter Studiengänge wird deutlich, dass sich diese nicht-traditionellen Studierenden von traditionellen Studierenden unterscheiden, und zwar nicht nur in demografischen Merkmalen, sondern anfänglich auch in ihren professionsbezogenen Überzeugungen. Aus den im Beitrag vorgestellten Unterschieden lassen sich Implikationen für die Ausbildung nicht-traditioneller Studierender ableiten.

Schlagnvorte/Keywords • Lehramt, nicht-traditionelle Studiengänge, Quereinstieg, Fernstudium, Überzeugungen zu Professionalität

Seit dem Wintersemester 2022/23 wird der berufsbegleitende Hochschullehrgang „Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach“ an den Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg und Oberösterreich angeboten. Darin werden fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen auf Basis ausgewählter Veranstaltungen des regulären Curriculums vermittelt. Zielgruppe sind Personen, die ein abgeschlossenes, facheinschlägiges Studium haben, eine dreijährige Berufserfahrung aufweisen und einen aktiven Dienstvertrag als Lehrperson haben. Ein weiterer alternativer Weg in das Lehramt ist das an beiden Hochschulen angebotene vollumfängliche „Primarstufenstudium mit erhöhten Fernstudienanteilen“ (60%), für das u. a. eine fünfjährige Berufserfahrung Zulassungsvoraussetzung ist.

Da Teilnehmer*innen an solchen alternativ-zertifizierenden Studiengängen i. d. R. nicht direkt nach der Matura ein Vollzeit-Lehramtsstudium aufgegriffen haben, werden sie als nicht-traditionelle Studierende beschrieben (Pechar & Wroblewski, 2013). Hillebrecht (2019) fasst den Forschungsstand zu Merkmalen dieser Studierenden dahingehend zusammen, dass diese im Vergleich zu traditionellen Studierenden älter sind, häufiger eigene Kinder haben und aus einem nicht-akademischen Elternhaus (mit mittlerem bzw. geringem sozio-ökonomischen Status) stammen. Nicht-traditionelle Studierende zeigen eine geringere extrinsische Lernmotivation und bevorzugen Studiengänge mit Wahlmöglichkeiten, die Selbstverwirklichung ermöglichen und eine fachliche Nähe zu ihrer bisherigen Berufstätigkeit aufweisen. Vergleichbares wird speziell für Quereinsteiger*innen in das Lehramt berichtet, die sich außerdem ihrer Rolle als fortwährend Lernende deutlicher bewusst sind als traditionelle Studierende, und daher auch das eigene Lernverhalten über die Berufseinstiegsphase hinaus fokussierter und selbständiger verfolgen (Ng & Thomas, 2007).

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften

In dem Modell pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter, 2006) werden neben den kognitiven Kompetenzbereichen weitere Kompetenzaspekte identifiziert, wovon im Vordergrund dieses Beitrags die professionellen Überzeugungen stehen. Diese werden als individuelle Wahrheitsurteile (Reusser & Pauli, 2014) beschrieben

und gelten als Prädiktoren effektiven Handelns (Pintrich & de Groot, 1990), da sie u. a. die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen bestimmen (u. a. Keller-Schneider et al., 2016). Diesbezüglich findet sich Evidenz zu Eingangsmerkmalen von Quereinsteiger*innen in das Lehramt wie z. B. den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen, wofür typischerweise die Teildimensionen soziokonstruktivistische und transmissive Überzeugungen unterschieden werden. Erstere wurden als Positivindikator für konstruktive Unterstützung im Unterricht sowie letztere als Negativindikatoren für kognitiv aktivierenden Unterricht identifiziert (Voss et al., 2011). Die Befundlage dazu, ob sich diesbezüglich Quereinsteiger*innen von traditionellen Studierenden unterscheiden, ist jedoch uneinheitlich (Keller-Schneider et al., 2016; Ghassemi & Nordmeier, 2021). Auch die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden im Zusammenhang mit traditionellen Studierenden häufiger thematisiert, da sie als bedeutsam gelten für Anspruchsniveau und Zielsetzung in Problemsituationen wie auch die Verarbeitung von (Miss-)Erfolgen. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben (Schwarzer & Warner, 2014).

Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Beitrag zwei Fragen untersucht: Welche Unterschiede zeigen nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende in der österreichischen Stichprobe hinsichtlich demografischer Merkmale (Forschungsfrage 1) und hinsichtlich ihrer professionsbezogenen Überzeugungen zu Beginn des Studiums (Forschungsfrage 2)?

Methoden

Als Datenbasis für den vorliegenden Beitrag dienen die Daten aus der ersten Erhebungswelle einer Mehrkohorten-Panelstudie, die im Wintersemester 2022/23 an den beiden o. g. Hochschulen gestartet wurde. Für den Beitrag wird einerseits auf Daten von N = 35 Quereinsteiger*innen der PH Vorarlberg zurückgegriffen sowie auf Daten von N = 74 Primarstufenstudierenden beider Hochschulen im Fernstudium. Andererseits werden Daten von N = 84 Primarstufenstudierenden im Regelstudium der PH Oberösterreich analysiert, 61 Studierende in der traditionellen Form (Tagesform) und 23 Studierende in der berufsbegleitenden Form.

Folgende Messungen werden berichtet: (1) *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* (Kunter et al., 2016; 4-stufig: 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu). Die Items operationalisieren die Überzeugung, dass Lehren und Lernen eine Weitergabe von Wissen darstellt (transmissiv) oder einen aktiven selbstgesteuerten Prozess (konstruktivistisch). (2) Für die *Berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (Pfitzner-Eden et al., 2014) werden die drei Subdimensionen Instruktionsstrategien, Classroom Management und Motivierung unterschieden (9-stufig: 1 = gar nicht überzeugt bis 9 = völlig überzeugt). Die interne Konsistenz liegt insgesamt nicht unter $\alpha = .79$.

Für die Forschungsfrage 1 (demografische Merkmale) wurden bivariate Analyseverfahren (χ^2 -Tests, ANOVA) und für Forschungsfrage 2 (professionelle Überzeugungen) wurde eine Kovarianzanalyse unter Kontrolle outcome-relevanter soziodemografischer Variablen durchgeführt (*jamovi (Version 2.3)*, 2022).

Ergebnisse

Für die erste Forschungsfrage ergeben sich zum Teil deutliche, aber durchaus erwartbare Unterschiede (Tab. 1): Der Anteil an Frauen ist unter Quereinsteiger*innen mit 61% deutlich geringer als unter den Primarstufenstudierenden (zwischen 87% und 94%). Zwischen den Gruppen zeigen sich auch die erwarteten Altersunterschiede, wobei Quereinsteiger*innen mit einem Durchschnittsalter von 39,2 Jahren die älteste Gruppe bilden. Deutliche Unterschiede ergeben sich erwartungsgemäß auch in Bezug auf die universitäre Vorbildung und die unterrichtliche Tätigkeit an einer Schule. Während alle Quereinsteiger*innen erwartungskonform bereits an einer Schule arbeiten, ist der Anteil in den anderen Gruppen deutlich geringer, wenn auch für Studienbeginner*innen überraschend hoch (Primarstufe Fernstudium: 25%, Primarstufe Berufsbegleitend: 26%). Ein abgeschlossenes Studium weisen 83% der Quereinsteiger*innen, 32% der Studierenden Primarstufe Fernstudium und 23% der Gruppe Primarstufe Berufsbegleitend auf. Weitere signifikante Unterschiede zeigen sich für den Bildungshintergrund. Die Eltern von Quereinsteiger*innen sind seltener höher gebildet (Matura/tertiärer Abschluss: 22%), als die der Vergleichsgruppen. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in Hinblick auf Deutsch als Erstsprache (ca. 90%).

Tab. 1 Demografische Unterschiede

	Primarstufe Tagesform	Primarstufe Berufs- begleitend	Primarstufe Fern- studium	Sekundar- stufe Quer- einstieg	Unterschiede
Geschlecht weiblich %	87,7	90,5	94,1	60,6	$\chi^2(3) = 21,2^{***}$ Cramers V = 0,34
Alter M (SD)	20,9 (4,0)	28,6 (8,4)	33,0 (6,8)	39,2 (7,3)	$\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis}}(3) = 107,9^{***}$ $\varepsilon^2 = 0,60$
Bildung der Eltern					
Max. Pflichtschule (%)	3,3	8,7	5,4	16,2	$\chi^2(9) = 18,2^*$ Cramers V = 0,18
Berufsbildung (%)	55,0	39,1	59,5	62,2	
Matura (%)	13,3	30,4	8,1	5,4	
Tertiäre Bildung (%)	28,3	21,7	27,0	16,2	
Deutsch als Erstsprache (%)	93,4	87,0	93,2	89,2	$\chi^2(3) = 1,5$ Cramers V = 0,63
Vorstudium (%)	0,0	22,7	31,9	83,3	$\chi^2(3) = 75,1^{***}$ Cramers V = 0,63
An Schule (%)	1,6	26,1	25,4	100,0	$\chi^2(3) = 107,3^{***}$ Cramers V = 0,75

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. *** $p < .001$, * $p < .05$

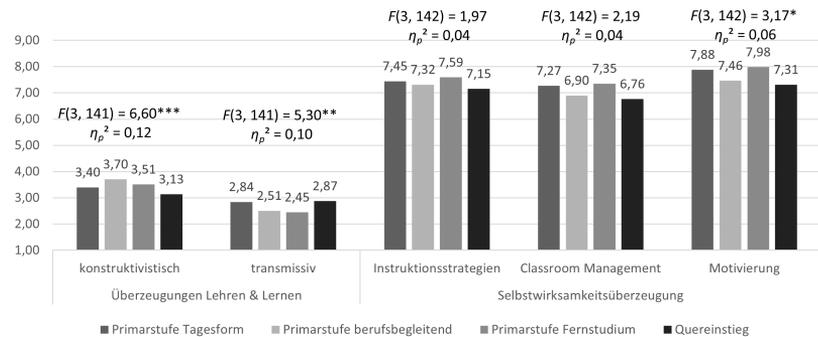


Abb. 1 Unterschiede in professionellen Überzeugungen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden Gruppenunterschiede (unter Kontrolle von Kovariaten, s. o.) in den Blick genommen (vgl. Abb. 1). Es zeigen sich signifikante Unterschiede für die

Überzeugungen zum Lernen und Lehren. Im Detail fällt auf, dass Quereinsteiger*innen die am geringsten ausgeprägten konstruktivistischen Überzeugungen artikulieren, wobei der Unterschied zu Studierenden der Primarstufe Fernstudium (Cohens $d = 0,90$; $p_{\text{Tukey}} < 0,01$) und PS-B ($d = 1,37$; $p_{\text{Tukey}} < 0,001$) sehr deutlich ausfällt. Transmissive Überzeugungen sind unter Quereinsteigenden, aber auch unter Studierenden in der Primarstufe Tagesform vergleichsweise stark und unter Studierenden der Primarstufe Fernstudium am geringsten ausgeprägt. Die Unterschiede zwischen Primarstufe Fernstudium und Quereinstieg ($d = 0,75$; $p_{\text{Tukey}} < 0,05$) sowie PS-T ($d = 0,69$; $p_{\text{Tukey}} < 0,05$) fallen auch signifikant aus. In den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen Quereinsteiger*innen durchgehend die geringsten Werte, wobei nur für die Subdimension Motivierung die Unterschiede signifikant ausfallen ($F(3, 145) = 3,17$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,06$).

Diskussion

Konform zu bisherigen Befunden konnte hier gezeigt werden, dass nicht-traditionelle Studierende älter sind und Quereinsteiger*innen vergleichsweise seltener aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen. Darüber hinaus zeigt sich, dass neben Quereinsteiger*innen auch Fernstudierende vermehrt schon zu Beginn der Ausbildung an Schulen arbeiten und auch häufiger ein abgeschlossenes Studium vorweisen können. Das bedeutet, dass durch die zusätzlichen Hochschulangebote tatsächlich andere Zielgruppen (vermehrt auch männliche Studierende) erreicht zu werden scheinen als mit dem traditionellen Lehramtsstudium. Jedoch wird in der Literatur davor gewarnt, dass Wahlfreiheit, Flexibilität und durch das Fernstudium ermöglichte parallele Berufstätigkeit gerade für sogenannte Bildungsaufsteiger*innen mit fortbestehenden marginalisierten Rahmenbedingungen womöglich leere Versprechen sind (Butcher & Rose-Adams, 2015), zumal v. a. Fernstudienanteile etwaige Defizite in der Selbststeuerungsfähigkeit verstärken können (Pidbutska et al., 2022; Wenzel et al., 2019). Um solchen Problemen (durch z. B. die aufgezeigte parallele Berufstätigkeit) zu begegnen, sind die vorgestellten alternativ-zertifizierenden Studiengänge sehr strukturiert konzipiert mit obligatorischen synchronen virtuellen wie auch Präsenzveranstaltungen, die um individuelle Beratungsangebote ergänzt werden (wie z. B. empfohlen von Iberer & Milling, 2013).

Für die Überzeugungen fallen vor allem Unterschiede zwischen den verschiedenen nicht-traditionellen Studierendengruppen auf: So zeigen Fernstudierende vermehrt konstruktivistische und seltener transmissive Überzeugungen, während sich bei Quereinsteiger*innen ein umgekehrtes Bild zeigt, das auch für die traditionellen Primarstufen-Lehramtsstudierenden gilt. Inwiefern dies möglicherweise mit unterschiedlichen berufsbiographischen Erfahrungen sowie daraus hervorgegangenen Erwartung in Zusammenhang steht, lässt sich auf Grund der aktuellen Datenlage nicht klären – das ist ein Desiderat für künftige Forschung. Die Befunde weisen jedoch darauf hin, dass in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Differenzierungen zu identifizieren sind, die bei der weiteren Entwicklung von Studienprogrammen relevant sein können. Die hier analysierten Daten stammen aus der ersten Erhebungswelle einer Mehrkohorten-Panelstudie, die als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich weitergeführt wird. Insofern die hier vorgestellten Befunde auch für weitere Kohorten repliziert werden können, sollte dies in der (Weiter-)Entwicklung von bedarfsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen mitgedacht werden, wie z. B. auch Oettinghaus (2016) empfiehlt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Butcher, J. & Rose-Adams, J. (2015). Part-time learners in open and distance learning: Revisiting the critical importance of choice, flexibility and employability. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 127–137. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1055719>
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2021). Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. *PhyDid B-Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.
- Hillebrecht, L. (2019). Nicht-traditionelle Studierende und ihr Studienerfolg. In L. Hillebrecht (Hrsg.), *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden* (S. 143–162). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1_5
- Iberer, U. & Milling, M. (2013). Was kennzeichnet „gute“ Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format? Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 53–60. <https://doi.org/10.25656/01:8861>
- Jamovi (Version 2.3) (2022). [Software]. The jamovi project. <https://www.jamovi.org/>

- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium–Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss); die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität Frankfurt.
- Ng, J. & Thomas, K. (2007). Cultivating the Cream of the Crop: A Case Study of Urban Teachers from an Alternative Teacher Education Program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463435>
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 76–96.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2013). Austria: The enduring myth of the full-time student: An exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. Schuetze & M. Slowey (Eds.), *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change* (pp. 27–47). Routledge.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict pre-service teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Pidbutska, N., Knysh, A., Chebakova, Y., Shtuchenko, I. & Babchuk, O. (2022). Motivation Behind the Preference of Distance Education of Higher Education Students. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 201–210. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.201.210>
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Wenzel, G., Walenta, C. & Wahl, I. (2019). Flexibility and structure using the example of a course featuring a blended-learning design Flexibilität und Struktur am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Blended-Learning-Design. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 91–101. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-14-03/06>

Groß Ophoff, Jana, Prof. Dr. habil.,
Professorin für Bildungswissenschaften,
Institut für Sekundarbildung,
Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung,
datenbasierte Entscheidungsprozesse und evidenzinformierte
Lehrer*innenaus- und fortbildung, Schulleitungsforschung.
jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

Weber, Christoph, Prof. Dr.,
Professor für empirische Bildungsforschung,
Institut für Inklusive Pädagogik,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungsforschung, Bildungsungleichheiten.
christoph.weber@ph-ooe.at

Frey, Anne, Prof. Dr.,
Professorin für Bildungswissenschaften und
Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung,
Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Lehrer*innenbildung,
Berufseinstieg, inklusive Bildung.
anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Gamsjäger, Manuela, Prof. Dr.,
Professorin für Bildungswissenschaften,
Institut für Sekundarstufenpädagogik,
Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Demokratieerziehung, Partizipation.
manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at

Berufserfahrene Lehrkräfte mit Qualifikation aus dem Ausland. Hürden beim Zugang zum Schuldienst

Abstract • Die seit Jahrzehnten andauernden (Flucht-)Migrationsbewegungen nach Deutschland tragen auch zu einer zunehmenden Vielfalt der Lehrkräftebiografien bei. Der Zugang zum Beruf ist jedoch für geflüchtete und migrierte Lehrkräfte sowohl international als auch in Deutschland erschwert und durch besondere Herausforderungen gekennzeichnet. Der Beitrag beschreibt die strukturellen und institutionellen Hürden im Lehrer*innenbildungs- und Schulsystem, die die Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft in Deutschland erschweren oder gar verhindern.

Schlagworte/Keywords • Migration, Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss, Zugangshürden Lehrer*innenberuf, Lehrpersonenmangel

Einleitung

Der Lehrkräftemangel an Schulen in Deutschland ist akut (KMK, 2022). Um Unterrichtsausfall zu vermeiden, wird zunehmend auf Fachkräfte ohne Lehramtsstudium zurückgegriffen, die als sogenannte Seiten- oder Quereinsteiger*innen in den Schuldienst eingestellt und berufsbegleitend pädagogisch qualifiziert werden. Doch in der derzeitigen Mangellage scheint auch dieser Pool an Fachkräften für manche Fächer bereits ausgeschöpft zu sein. Vielfach wird noch übersehen, dass Deutschland über eine weitere Gruppe an Fachkräften verfügen könnte, die zudem eine pädagogische Ausbildung und Erfahrung mitbringt: berufserfahrene Lehrkräfte, die aus einem anderen Land nach Deutschland eingewandert sind (SWK, 2022). Obwohl viele Lehrkräfte nach der Ankunft in Deutschland ihren Beruf wieder aufnehmen wollen, kommen nur wenige an den Schulen an. Der Zugang zum Lehrer*innenberuf bleibt für viele durch formale, institutionelle und strukturelle Hürden versperrt (George, 2021).

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, was dem Zugang zum Schuldienst für diese Lehrkräfte im Weg steht und welche Ausschlussarten hier eine Rolle spielen. Dabei zeigt sich die Lehrer*innenbildung als ein besonders geschlossenes System (Karakaşoğlu & Schäfer, 2023), das zwar eine enorme Anpassungsleistung von den Lehrkräften verlangt, jedoch den eigenen Beitrag zur beruflichen Integration vernachlässigt und die eigenen Strukturen unverändert lässt. Im Beitrag beschreiben wir drei zentrale Hürden beim beruflichen Wiedereinstieg.

Langwierige Anerkennung und fehlende Beratung

Ein direkter Zugang zum Lehrer*innenberuf ist aufgrund berufsrechtlicher Reglementierungen in Deutschland nicht möglich (Weizsäcker & Roser, 2018). Die ausländische Lehramtsqualifikation muss in Deutschland zunächst formal anerkannt werden. An dieser Hürde scheitert ein Teil der Lehrkräfte: 17% der Antragsstellenden erhalten einen negativen Bescheid, der eine weitere Anpassung ihrer Qualifikation ausschließt. Ihnen bleibt nur, das Lehramtsstudium erneut zu durchlaufen. 68% der Lehrkräfte erhalten einen Bescheid, der ausweist, dass für eine Anerkennung Qualifikationen nachgeholt werden müssen.

Beide Gruppen sind damit deutlich schlechter gestellt als Seiten- oder Quereinsteigende. Lediglich 11% der Anerkennungsverfahren werden positiv beschieden, womit die Lehramtsabschlüsse als gleichwertig anerkannt werden (George, 2021).

Die Anerkennungsverfahren scheitern zumeist daran, dass die Lehrkräfte „nur“ ein Unterrichtsfach und/oder keine dem Vorbereitungsdienst in Deutschland ähnliche schulpraktische Ausbildungsphase nachweisen können (Sommer, 2015), wenngleich sie bereits häufig mehrere Jahre in ihrem Beruf tätig waren. Das deutsche Zwei-Fach-Modell ist international eine Ausnahme und wird vor allem mit organisatorischer Flexibilität beim Einsatz der Lehrkräfte an der Einzelschule begründet (Striby & Siegling, 2021). Belege dafür, dass der Unterricht von Zwei-Fach-Lehrkräften eine höhere Unterrichtsqualität aufweist und zu besseren Lernergebnissen führt, gibt es hingegen nicht (Vock, 2021). Die Mehrheit der migrierten Lehrkräfte, die „nur“ in einem Unterrichtsfach ausgebildet ist, steht daher vor der enormen Hürde, in Deutschland ein zweites Fach nachstudieren zu müssen.

Generell fehlen Migrant*innen in Deutschland oft Informationen und Beratung im Hinblick auf die Anerkennung ihrer Abschlüsse (Englmann & Müller, 2007) und Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten (Schmidt & Tippelt, 2006). Das führt dazu, dass viele gar nicht erst einen Antrag stellen. Dies trifft ebenfalls auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss zu. Sprachbarrieren erschweren die Anerkennung zusätzlich, sodass das bürokratische Beantragungsverfahren als kaum durchschaubar und Bescheide als unverständlich erlebt werden. Die Anerkennungsregelungen unterscheiden sich zudem zwischen den Bundesländern. Diese Barrieren tragen dazu bei, dass migrierte Lehrkräfte selbst bei optimalem Verlauf des Anerkennungsverfahrens ihre Berufstätigkeit über Jahre unterbrechen müssen oder ganz aus dem Lehrer*innenberuf aussteigen und unterhalb ihres Qualifikationsniveaus arbeiten.

Lückenhafte Weiterbildungsstrukturen

Unabhängig von der formalen Qualifikation der Lehrkräfte und der Frage der Anerkennung besteht oft ein zusätzlicher Weiterbildungsbedarf, da sie ihren Beruf in einem anderen Bildungssystem, das sie auch nicht aus der eigenen Schulzeit kennen, und in anderer Sprache

ausüben werden. Passende Weiterbildungsangebote, wie sie derzeit nur im Rahmen von einzelnen Projekten wie dem „Refugee Teachers Program“ in Brandenburg oder „Lehrkräfte Plus“ in NRW bestehen, sind jedoch bislang nicht in den Lehrer*innenbildungsstrukturen der Länder verankert (Wojciechowicz et al., 2020). Die Lehrkräfte können zwar an regulären Veranstaltungen einer Hochschule oder der Ausbildungsinstitutionen für Lehramtsanwärter*innen (sog. Anpassungslehrgang) teilnehmen, diese setzen jedoch zu spät ein, sind nicht auf die besonderen Bedarfe dieser Gruppe zugeschnitten und können mehrere Jahre dauern. Migrierte Lehrkräfte sind – anders als Seiten- und Quereinsteigende – bereits als Lehrkräfte ausgebildet und berufserfahren. Ihnen fehlt jedoch Erfahrungswissen über das hiesige Schulsystem. Eine mehrjährige Weiterqualifizierung ist häufig zudem finanziell und zeitlich nur schwer machbar, da viele bereits in der Mitte ihres Lebens stehen und Familienverantwortung tragen.

Für eine dauerhafte Beschäftigung als Lehrkraft wird in der Regel das GER-Sprachniveau C2 vorausgesetzt. Was aber fehlt, sind berufsbezogene Sprachangebote in Deutschland, die sprachlich auch auf die pädagogische und fachliche Arbeit an Schulen vorbereiten. Viele Lehrkräfte finden zudem eine Beschäftigung im ländlichen Raum, wo der Lehrkräftemangel besonders gravierend ist, sodass Sprachkurse auch dort benötigt werden. Für eine bessere Zugänglichkeit des Berufsfeldes wäre daher zu überlegen, inwieweit die Lehrkräfte bereits mit einem fachkundigen C1-Sprachniveau eine Unterrichtstätigkeit aufnehmen können, während sie berufsbegleitende Deutschkurse besuchen, die sie bis zum C2-Niveau führen.

Fehlende Unterstützung beim Berufseintritt

Der Berufseintritt weist für migrierte Lehrkräfte spezifische Hürden auf. Zu Beginn haben sie oft noch keine volle Souveränität über die Unterrichtssprache Deutsch, was sie in ihrem pädagogischen und didaktischen Handeln einschränkt (Wojciechowicz & Vock, 2023; Sysons GmbH, 2021). Zudem müssen sie die ihnen unbekannt Strukturen und Abläufe sowie die Kultur an der neuen Schule erst kennenlernen. Eine Begleitung durch schulsystemerfahrene Lehrkräfte an der Schule wäre hier – ähnlich wie bei Referendar*innen – wichtig, erfolgt bisher aber meist nicht.

Für Absolvent*innen von Programmen wie Lehrkräfte Plus oder dem Refugee Teachers sind befristete Einstiegsstellen als Assistenzlehrkraft, pädagogische Unterrichtshilfe oder Praktikant*innen vorgesehen, wenn sie noch nicht über die volle Anerkennung verfügen. Die Stellen sind eine Übergangslösung und nicht auf einen langfristigen Verbleib ausgerichtet. Bei Tätigkeiten im Rahmen von solchen neu eingeführten Stellenformaten kommt erschwerend hinzu, dass die Aufgaben und die Rolle eine gewisse Offenheit aufweisen. Schwierig wird es dann, wenn die Lehrkraft selbst, ihre Schulleitung und das Kollegium keine oder unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie die Stelle ausgefüllt werden sollte.

Die Ergebnisse unserer Interviewstudie (Wojciechowicz & Vock, 2023) mit Schulleitungen Brandenburger Schulen zeigen, dass es neben Schulleitungen, die für die Brüche in der Berufsbiografie geflüchteter Lehrkräfte sensibilisiert sind, auch Schulleitungen gibt, die die besonderen Herausforderungen der Einarbeitung in einem fremden Schulsystem ausblenden. Letztere neigen eher dazu, die Qualifikation der Lehrkräfte grundsätzlich in Frage zu stellen und damit abzuwerten: Wenn von der Schulleitung Schwierigkeiten der Lehrkräfte im beruflichen Handeln nicht als Ergebnis fehlenden informellen Wissens oder noch eingeschränkter Sprachkenntnisse erkannt werden, können diese Schwierigkeiten als mangelnde fachliche Kompetenzen als Lehrkraft fehlinterpretiert werden. Hier wären Standards und Empfehlungen im Hinblick auf Pflichten und Rechte von Lehrkraft und Schulleitung unterstützend.

Fazit

Migrierte Lehrkräfte könnten zukünftig noch stärker als bisher eine wichtige Bereicherung an den Schulen sein und dazu beitragen, den Lehrkräftemangel zu mindern. Dafür müssen aber die nötigen Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten bereitgestellt werden. Damit der berufliche Wiedereinstieg nicht eine individuelle Angelegenheit bleibt, die nur durch ein hohes Maß an Eigeninitiative zu bewältigen ist, sollte dieser Prozess institutionalisiert unterstützt werden. Die Anforderungen an die Qualifikation sollten ferner daraufhin geprüft werden, ob sie tatsächlich relevant für die Qualität der Berufsausübung sind oder aber, wie etwa die Zwei-Fach-Vorgabe, einfach nur üblich

sind und damit die beruflichen Handlungsmöglichkeiten dieser Zielgruppe erheblich erschweren (Sprung, 2020). Schließlich sollte migrierten Lehrkräften – ähnlich wie Seiteneinsteiger*innen – möglichst schnell ein Berufseinstieg mit berufsbegleitender Weiterbildung ermöglicht werden.

Literatur

- Englmann, B. & Müller, M. (2007). *Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland*. Augsburg. Abgerufen am 04.12.2023, unter http://globalcompetences.de/daten/brain_waste.pdf
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern*. GEW Hauptvorstand.
- Karakaşoğlu, Y. & Schäfer, C. (2023). Lehrer*innenbildung im Kontext von Fluchtmigration. Kritische Anfragen aus einer postkolonialinformaten Perspektive. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 389–405). Beltz Juventa.
- KMK (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Abgerufen am 07.04.2022, unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (2), 32–42.
- Sommer, I. (2015). *Die Gewalt des Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*. transcript.
- Sprung, A. (2020). Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 47–57). Beltz Juventa.
- SWK (2022). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25857>
- Striby, J. & Siegling, S. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? Kontroverse/Kontra. *Pädagogik*, 10, 48–49.
- Syspons GmbH (2021). *Abschlussbericht „Evaluation des Programms Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht*. Abgerufen am 28.04.2022, unter www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf
- Vock, M. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? Kontroverse/Pro. *Pädagogik*, 10, 48–49.
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater* (hrsg. von IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung). Abgerufen am 30.03.2024, unter https://www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/IQ_Lehrerexpertise.pdf

- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2023). Berufseinstieg von geflüchteten Lehrkräften in der Wahrnehmung von Schulleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie an Grundschulen im Land Brandenburg. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 287–315). Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A. A., Niesta Kayser, D. & Vock, M. (Hrsg.). (2020). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Beltz Juventa.

Wojciechowicz, Anna Aleksandra, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin,
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung,
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkt:
Bildung in der Migrationsgesellschaft.
wojciechowicz@uni-potsdam.de

Vock, Miriam, Prof. Dr.,
Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung,
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulpädagogik, Lehrerbildung, Begabungsförderung,
Umgang mit Heterogenität.
miriam.vock@uni-potsdam.de

10

Tobias Leonhard

Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession

Abstract • Im Beitrag wird der aktuelle Lehrpersonenmangel als erhebliche Herausforderung für den Lehrberuf als Profession argumentiert. Der Einsatz nicht (einschlägig) qualifizierter Personen und der Druck auf die Ausbildungsinstitutionen, möglichst viele Absolvent*innen in möglichst kurzer Zeit „fit für den Arbeitsmarkt“ zu machen, wird dahingehend kritisiert, dass damit die für die Kennzeichnung als Profession notwendige wissenschaftliche Basis und ein Studium als notwendiger Zugangsweg in mehrfacher Hinsicht erheblich in Frage gestellt werden. Steht der Status als Profession zur Disposition?

Schlagnworte/Keywords • Lehrberuf, Profession, Lehrpersonenmangel, Direkteinstieg, Lehramtsstudium

Lehrer*innen fehlen an vielen Orten. Und es ist evident, dass dieser Mangel die mit dem Begriff der Professionalisierung verbundenen Ansprüche an Lehrer*innen erheblich unter Druck setzt. Wo Lehrer*innen fehlen, ist die Unterrichtsversorgung wichtiger als die Frage, was die Personen, die Schüler*innen unterrichten, tatsächlich können müssten, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schule gerecht zu werden. So klingt in diesen Zeiten fast naiv, z. B. Helpers Figur einer „doppelten Professionalisierung“ (2001, S. 7) aufzurufen, in der nur diejenigen Personen „legitimiert [sind,] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (ebd., S. 11). Der Widerspruch zwischen manchen alternativen Wegen in den Lehrberuf und derartigen Ansprüchen ist zu groß, um in der aktuellen Situation für den Lehrberuf als Profession und die Lehrer*innenbildung auch Chancen sehen zu können. Daher fokussiert der Beitrag die Herausforderungen, die mit den aktuellen Entwicklungen für den Lehrberuf und seine Professionalisierung (im Kontext der Deutschschweiz) einhergehen.

In den folgenden Überlegungen kritisiere ich weder bildungspolitisch Verantwortliche noch möchte ich diejenigen in Misskredit bringen, die den neuen Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrberuf folgen. Denn es ist *individuell* rational, diese Wege zu nutzen, wenn sie Perspektiven eröffnen. In der *politischen* Handlungsrationality ist es richtig und notwendig, auch kurzfristige Maßnahmen gegen den Lehrpersonenmangel zu ergreifen: Wo ausgebildete Lehrer*innen nicht verfügbar sind, müssen die Zugangswege in den Lehrberuf verbreitert werden. Dass die *langfristige* Planung des Lehrpersonenbedarfs nur begrenzt mit politischer Handlungsrationality in Einklang zu bringen, und die Modellierung des Phänomens als „Schweinezyklus“ unterkomplex ist, hat jüngst Gehrman deutlich gemacht, wenn er feststellt, dass sich der Arbeitsmarkt für Lehrer*innen „zu keinen Zeitpunkt nach dem 2. Weltkrieg vorhersehbar zyklisch“ verhielt (Gehrman, 2023, S. 28). Die Alternativlosigkeit, dem Mangel auch mit unzureichend qualifizierten Personen zu begegnen, weil es besser ist, *Jemanden* im Schulzimmer zu haben als *Niemanden*, erzeugt jedoch – und das ist das zentrale Argument – eine „normative Kraft des Faktischen“ (Jellinek, 1929, S. 337). Mit dem Konzept wird die normierende und normalisierende Wirkung beschrieben, die sich einstellt, wenn sich etwas *dadurch, dass es stattfindet* von der Duldung über die Gewöhnung

bis zur Selbstverständlichkeit etabliert. Eine solche normative Kraft entsteht z. B. absehbar, wenn sog. „Personen ohne Lehrdiplom“, die seit 2022 im Kanton Zürich formal quasi voraussetzungslos und mit fakultativer einwöchiger Einführung auch als Klassenlehrperson (vgl. Marusic-Würscher et al., 2024) unterrichten und sich in diesen Anstellungen auch insofern bewähren, dass sie neben „untadeliger“ Arbeit mit den Schüler*innen auch von der Schulleitung, im Kollegium und von Eltern akzeptiert werden.

Auch wenn ihr Einsatz befristet ist und den Personen ein Studium nahegelegt wird, haben solche Maßnahmen eine Reihe transintentionaler, aber längerfristiger Wirkungen, von denen ich drei ausführe.

1. Was, wenn es „funktioniert“?

Die Beobachtung, dass die Arbeit verschiedener Personengruppen mit kaum oder eher geringer berufsbezogener Vorbildung in den Schulen dem Augenschein nach „funktioniert“, scheint die von Wenzl (2020) formulierte These zu bestätigen, „dass pädagogisch-didaktisches Handeln [...] keines wissenschaftlichen Studiums [bedarf], sondern [...] eine Form des Handelns [ist], das sich nicht über ein wissenschaftliches Studium vom Alltagshandeln emanzipiert“ (S. 209). Während Wenzl seine These für „fachlich hinreichend gebildete[n] Quereinsteiger[*innen]“ (ebd.) bestätigt sieht, sollen im Folgenden drei weitere Gründe genannt werden, warum ein Berufseinstieg auch bei *andere* gebildeten Personen, die aktuell Zugang zum Lehrberuf haben, „funktionieren“ kann.

Zum einen ist das „Produkt Bildung“ im Gegensatz zu Ergebnissen handwerklicher Arbeit mindestens kurzfristig kaum sichtbar. Wenn ein*e Schüler*in am Nachmittag fröhlich aus der Schule kommt, sieht man ihr bzw. ihm nicht an, ob sie oder er auch so viel gelernt hat, wie dies bei einer professionellen Lehrperson möglich gewesen wäre. Zum zweiten zwingt die Alternativlosigkeit *alle* Beteiligten in eine „Allianz des nicht so genau Hinsehen Dürfens“, die zugleich eine „Allianz des Erfolg Zeigen Müssens“ ist. Niemand gewinnt, wenn man die couragierten und engagierten „Personen ohne Lehrdiplom“ an den Maßstäben professioneller Lehrer*innen misst. So ist auch das enorme Unterstützungsengagement in den Kollegien zu erklären, mit dem die Inklusionsfähigkeit der Schule nun auch auf das eigene Personal erweitert wird. Die Notwendigkeit, „den Laden am Laufen zu halten“ bildet jedoch schlechte Voraussetzungen dafür, (auch noch) z. B. die subtilen Mechanismen

der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Unterricht bewusst zu bearbeiten. Das prominente politische Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. z. B. EDK, 2021) tritt in der Not des Lehrpersonenmangels in den Hintergrund. Zum dritten verweist die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Entwicklung allen Verlautbarungen zum Trotz auf den *faktisch* niedrigen Stellenwert öffentlicher Bildung und der nachwachsenden Generation: Niemand käme auf die Idee, den Mangel an Hausärzt*innen mit „Laienärzt*innen“ zu mildern oder den Sicherungskasten von einem „Laienelektriker“ anschließen zu lassen.

2. Der Schwund von Distanz und Durchblick

Die zweite Wirkung bezieht sich auf den Wandel der Studiengänge: Immer mehr Studierende arbeiten neben dem Studium bereits zu einem frühen Zeitpunkt als Lehrer*in. Neue Studienvarianten versprechen, berufsbegleitend studieren zu können, neue Zulassungsverfahren ermöglichen zudem, einige der „Personen ohne Lehrdiplom“ für ein Studium zu gewinnen. Allen drei Entwicklungen ist gemein, dass Studierende den Studienangeboten mit einem praxisbewährten – und z. T. praxisbewehrten – Selbstkonzept begegnen. Die Notwendigkeit, parallel zum Studium in regelmäßiger unterrichtlicher Gestaltungsverantwortung zu sein, präformiert die Erwartungen an ein Studium wesentlich, bzw. bringt das für ein Studium konstitutive „Distanzgebot“ (Neuweg, 2005, S. 219) in permanente *Praxisbedrängnis*. Wer übermorgen „wieder in der Horrorklasse 7c unterrichten muss“, hat absehbar keine Ressourcen dafür, sich auch begrifflich und analytisch mit der Fragwürdigkeit einer solchen Rahmung zu befassen. Entfremdung und das Erleben von Irrelevanz dessen, was die Hochschule zu bieten hat, sind absehbare Folgen. Die Verantwortung dafür liegt jedoch nicht bei den Beteiligten, sondern in der *strukturell schwindenden* Anerkennung für (Fach-) Begriffe als Wahrnehmungskategorien im komplexen Sozialsystem Unterricht, die helfen zu verstehen, „was läuft“ und der damit verbundenen „Kultur der Distanz“ (Neuweg, 2011, S. 42).

3. Eine (attraktive) Profession?

Wenn Professionelle sich generell „auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ [...] sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204), muss man die aktuellen Entwicklun-

gen daraufhin befragen, ob sie eine Kennzeichnung des Lehrberufs als Profession langfristig noch zulassen. Dass sich Lehrpersonen auch weiterhin mit komplexen und riskanten Problemlagen ihrer Klienten befassen, steht außer Frage. Da der Lehrberuf jedoch der einzige Beruf ist, bei dem es aufgrund langjähriger „apprenticeship of observation“ (Lortie, 1975, S. 61) im engeren Sinne keine Laien gibt, und der Streit um die sog. Akademisierung des Lehrberufs innerhalb der Lehrer*innenschaft und z. T. der Lehrer*innenbildung mindestens latent unbefriedet ist, erstaunt nicht, dass es dem Lehrberuf aus professionssoziologischer Sicht bislang nicht gelungen ist, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 116). Der mit dem Anspruch, Profession zu sein verbundene mögliche Statusgewinn für Lehrer*innen hängt eng mit dem gesellschaftlichen Ansehen zusammen: Je tiefer die faktischen Anforderungen für den Eintritt in den Lehrberuf, desto geringer das damit zu gewinnende gesellschaftliche Ansehen und die Attraktivität des Berufs – eine Abwärtsspirale.

Mit der Ausübung des Lehrberufs kann ein hohes Maß an Sinnstiftung verbunden sein, weil man einen Beitrag dazu leistet, mit der nachkommenden Generation die Zukunft zu gestalten (vgl. Ricken, 2015, S. 147). Da aber „Erziehung [...] immer und in allen Kulturen die widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft [ist], die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss“ (ebd.), können Lehrer*innen ihren gesellschaftlich grundlegenden Auftrag nur leisten, wenn die Bedeutung dieser Aufgabe gesellschaftlich und politisch anerkannt wird. Anzuerkennen wäre auch, dass Lehrer*innen Bildungserfolg zwar begünstigen, nicht jedoch herstellen können (ebd., S. 145).

Mit der aktuell beobachtbaren Ermöglichung einer formell voraussetzungslosen Übernahme von Unterrichtsverantwortung ist (nicht nur) in den Volksschulen des Kantons Zürich der Tiefpunkt denkbarer Anforderungen erreicht. Inwieweit sich der aktuelle Lehrer*innenmangel zur Dauerkrise entwickelt, und inwieweit mit den „Notmaßnahmen“ die richtigen Attrahierungsanreize für den Lehrberuf gesetzt werden, sind auch empirische Fragen.

Jedes *Studium* zum Lehrberuf wird durch die zunehmende Praxisbedrängnis erheblich herausgefordert. Will man die entfremdete Abarbeitung von Studienleistungen angesichts dringlicher Bewälti-

gungsprobleme der eigenen parallel stattfindenden beruflichen Praxis vermeiden und zugleich „Lehrveranstaltungen als Orte der Kultivierung einer *erkenntnisorientierten Haltung*“ (Wenzl, 2020, S. 210, Herv. T. L.) beibehalten, sind Konzepte und deren Vermittlung gefragt, die „zündend“. Deren Qualität bemisst sich jedoch nicht ausschließlich an ihrer unterrichtlichen *Umsetzbarkeit*, sondern auch daran, aktuelle Situationen anders sehen und rahmen zu können, und z. B. den Eindruck kontinuierlicher Unzulänglichkeit und Zerrissenheit zwischen verschiedensten Ansprüchen in der Schule als Ausdruck konstitutiver Antinomien des Lehrberufs (vgl. Helsper, 2004) zu verstehen. Doch selbst die „zündendsten“ Konzepte laufen Gefahr, ihre Deutungsmächtigkeit zu verlieren, wenn die dazu minimal erforderliche Muße bzw. die Kapazität für produktive (Erkenntnis-)Krisen bereits durch berufliche Bewältigungsanforderungen erschöpft ist.

Letztlich ist wohl entscheidend, welche Erwartungen zukünftig an den Lehrberuf gestellt werden: Spätestens, wenn Lehrer*innen im Vertrauen auf exponentielle technologische Fortschritte als freundlich-analoge Organisator*innen von digitalisiertem Unterricht als „Technologie der lernbezogenen Menschenhaltung“ (Caruso, 2011, S. 24) adressiert werden, wäre die Zeit reif, das zu organisieren, was Neuweg (2022, S. 288) als „akademische[n], kundig begründete[n] und flächendeckende[n] Widerstand gegen das absehbar Unsinnige“ gekennzeichnet hat.

Literatur

- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24–36). Verlag Julius Klinkhardt.
- EDK (2021). *Beschluss der Plenarversammlung: Schaffung einer Kommission Bildungsgerechtigkeit*. Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Abgerufen am 10.10.2023, unter <https://educoc.ch/record/221990/files/PB221021-KommissionBG-d.pdf>
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteinstiege in den Lehrer:innenberuf. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15–34). Springer.

- Jellinek, G. (1929). *Allgemeine Staatslehre*. Springer.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher a sociological study*. University of Chicago Press.
- Marusic-Würscher, C., Schneider Boye, S., Kosinar, J., Leonhard, T. & Moser, A. (2024). „Wir sagen ihnen liebevoll ‚Poldis‘“. Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023* (S. 51–62). <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. Waxmann.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske + Budrich.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Wenzl, T. (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 177–214). Springer.

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.,
 Leiter der Abteilung für Professions- und Systemforschung,
 Pädagogische Hochschule Zürich.
 Arbeitsschwerpunkt:
 qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Lehrer*innenbildung.
tobias.leonhard@phzh.ch

REZENSION

Hörnlein, M. (2020). Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Wiesbaden: Springer VS. 250 Seiten, ISBN 978-3-6582-7254-8

Zur (Nicht-)Bearbeitung von biographischen Erfahrungen und ihre potenziellen Auswirkungen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung

Die eng miteinander verknüpften Fragen, was eigentlich die Professionalität des Lehrer*innenberufs ausmacht und wie zur Professionalisierung (angehender) Lehrer*innen beigetragen werden kann, hat seit den 1990er Jahren nicht nur mehrere – und zum Teil konkurrierende – Professionstheorien hervorgebracht, sondern auch eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten im Bereich der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf initiiert. Hierzu zählt auch die zu rezensierende Studie von Miriam Hörnlein (2020), die sich der Frage annimmt, wie sich biographische Erfahrungsaufschichtungen und deren (Nicht-)Bearbeitung auf den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen auswirken können.

Kontextualisierung

Auch wenn der *strukturtheoretische* sowie der *kompetenztheoretische Professionsansatz* in Hörnleins Dissertationsschrift nicht unerwähnt bleiben, ist die Studie der Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes zuzuordnen. Dieser richtet sein Hauptaugenmerk auf individuelle Professionalisierungsprozesse und versucht pädagogische Professionalität aus einer (gesamt-)biographischen Entwicklungsperspektive zu betrachten (vgl. Bernshausen et al., 2023). Bei dieser *life-span*-Orientierung, die die Lehrer*innenprofessionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem versteht (vgl. Terhart, 2011), werden verschiedene Berufsbiographien von Lehrer*innen rekonstruiert und gegenübergestellt, um typisierende Verallgemeinerungen herauszuarbeiten (vgl. Hericks & Stelmaszyk, 2010). In diesem Zusammenhang wird zwischen zwei Forschungslinien unterschieden. Erstere, die eine stärker quantitativ forschende Ausrichtung besitzt, widmet sich dem Aufbau von unterrichtlicher Handlungskompetenz während der eigentlichen Berufsphase (vgl. Terhart, 1995). Die zweite hingegen verknüpft die berufliche Entwicklung mit der Gesamtbiographie und

berücksichtigt so auch stärker Erfahrungen und Dispositionen, die der Ausbildung und dem Berufseinstieg vorgelagert sind (vgl. Bernshausen et al., 2023). Demzufolge besteht nicht nur eine enge Verbindung zwischen Professionalisierungsprozess und der gesamten Biographie, sondern „pädagogische Professionalität ist demnach als ein je individuell sich vollziehender biographischer Entwicklungs- und Lernprozess zu verstehen“ (ebd., S. 88). Damit schließt diese Forschungstradition sowohl theoretisch als auch methodologisch an die Grundlagen der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung an und stützt sich vor allem auf Methoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bernshausen et al., 2023). Dieser Traditionslinie ist auch die zu rezensierende Dissertationschrift zuzuordnen, die anhand einer sog. Einzelfallstudie Zusammenhänge zwischen der (Berufs-)Biographie und den Professionalisierungsprozessen von Lehrer*innen aufzudecken versucht.

Aufbau und Inhalt

Insgesamt umfasst die Veröffentlichung elf Kapitel mit rund 260 Seiten und ist in der Reihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“ im Springer Verlag erschienen, in der Forschungsergebnisse des „Zentrums für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) der Martin-Luther-Universität (Halle-Wittenberg) publiziert werden. Der Aufbau der Dissertation folgt dem für wissenschaftliche Arbeiten typischen Dreischritt, der sich aus Theorie-, Empirie- und Diskussionsteil zusammensetzt. Ausgehend vom begrifflichen Verhältnis zwischen Profession und Professionalisierung spannt Hörnlein (2020) den heuristischen und methodologischen Rahmen ihrer Studie auf. Hierbei legt sie zunächst einen Schwerpunkt auf den *strukturtheoretischen Professionsansatz* nach Oevermann (1996 und 2002) und Helsper (1996 und 2016), um ihn anschließend mit der *Strukturalen Bildungstheorie* zu verknüpfen (vgl. u. a. Alheit, 2002; Marotzki, 2002; Kraul & Marotzki, 2002; Schulze, 2002). Demzufolge gelte es, Formen der Wissensaneignung mit einem vorgelagerten Prozess der Biographiearbeit theoretisch zusammenzudenken und Professionalisierungsprozesse als biographische Lern- bzw. Bildungsprozesse zu verstehen (vgl. Hörnlein, 2020, S. 27ff). Für das Forschungsdesign wird – wie für diese Forschungslinie typisch – ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang und die Methode des autobiographisch narrativen Interviews nach Schütze (1975) gewählt, um biographische Bearbeitungsweisen von individuellen Erfahrungs-

aufschichtungen und ihre Auswirkungen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung nachzeichnen zu können (vgl. Hörnlein, 2020, S. 63ff). Der Empirieteil präsentiert drei ausgewählte Fallporträts, anhand derer die Autorin fünf zentrale Kontrastierungslinien herausarbeitet und in denen verschiedene Arten der Verknüpfung zwischen Biographiearbeit und Professionalisierung sichtbar werden:

- *Porträt 1* schildert den Fall von Frau Nestler, die den Berufsweg der Lehrerin einschlug, nachdem sie ihren ursprünglichen Berufswunsch, den der Polygraphin, aufgrund einer ungeplanten Schwangerschaft verwerfen musste. Im Laufe des Interviews verweist Frau Nestler mehrfach darauf, dass ihr Weg ins Lehramt mehr oder weniger „unfreiwillig“ gewesen sei und sie sich deutlich vom „Ideal der geborenen Lehrer*innen“ distanziert (ebd., S. 95 und 102). Zudem zeigt sie relativ wenig Zutrauen in ihre eigenen fachlichen Fähigkeiten als Deutsch- und Englischlehrer*in (vgl. ebd.). Als positiv wird lediglich die gemeinsam verbrachte Zeit mit ihrer ersten Klasse und die damit verbundene emotionale Nähe zu den Schüler*innen wahrgenommen (vgl. ebd., S. 103ff). Zu anderen Kolleg*innen pflegt sie kaum Kontakte, wofür sie u. a. die räumlichen Strukturen der Schule verantwortlich macht und berufliche Probleme durch das „eigene So-Geworden-Sein“ begründet (ebd., S. 120ff).
- *Porträt 2* widmet sich der Berufsbiographie von Frau Ross. Den Wunsch später einmal Lehrerin zu werden, hegte Frau Ross seit frühester Kindheit. Seit einem Schlüsselerelebnis in der zweiten Klasse und der positiven Bestärkung durch ihre Grundschullehrerin ist für Frau Ross klar, später einmal den Lehrberuf zu ergreifen (vgl. ebd., S. 129f und 143), weshalb sie ihre Berufswahl als eine Art Berufung versteht (vgl. ebd., S. 151). Über die verschiedenen Ausbildungsphasen berichtet sie im Interview kaum, wodurch Prozesse der Berufsfindung weitestgehend ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 133 und 144). Das Gleiche gilt für Misserfolge oder Probleme, die in weiten Teilen der Erzählung entweder gar nicht erst thematisiert oder anderen Personenkreisen und den veränderten institutionellen Rahmenbedingungen in den neuen Bundesländern zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 146f und 152). Im Gegensatz dazu wird von einer bestandenen „Feuertaufe“ berichtet, die sie gleich zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn als sie die „schlimmste Klasse der Schule übernahm“ (ebd., S. 144ff). Das erfolgreiche Meistern dieser Situation wird einem Initiationsritus gleichgesetzt, der bei ihr zur unmittel-

baren Übernahme des Lehrer*innenberufs führt und Frau Ross sich selbst als ambitionierte und erfolgreiche Lehrerin wahrnimmt (vgl. ebd., S. 151).

- *Porträt 3* stellt Herrn Matzky vor, der eine vermeintlich geradlinig verlaufende Berufsbiographie besitzt. Direkt nach dem Abitur nahm er ein Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Philosophie auf (vgl. ebd., S. 162) und absolvierte anschließend den Vorbereitungsdienst (vgl. ebd., S. 172). Dennoch betont Herr Matzky in seinen Erzählungen, dass er eigentlich nie die Absicht hegte, wirklich Lehrer werden zu wollen. Ausgehend von den positiven Erfahrungen, die er während des Zivildienstes erlebte, strebte er eigentlich einen Job im Bereich der Sozialen Arbeit an (vgl. ebd., S. 163). Allerdings gestaltete sich die Suche nach einem entsprechenden Studienplatz aufgrund des damaligen Numerus Clausus erfolglos, weshalb er sich unter Abwägung von Vor- und Nachteilen schließlich für das Lehramtsstudium entschied (vgl. ebd., S. 167 und 182f). Trotzdem absolvierte er während des Studiums weiterhin Praktika in sozialpädagogischen Einrichtungen und eignete sich sozialpädagogische Wissensbestände im Selbststudium an, um seinem ursprünglichen Berufswunsch näher zu kommen (vgl. ebd., S. 185). Aus heutiger Sicht bilanziert Herr Matzky zwar weder das Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst erneut auf sich nehmen zu wollen (vgl. ebd., S. 187), aber er gibt dennoch an, dass er das Studium für eine persönliche Weiterentwicklung hinsichtlich seiner eigenen Interessen nutzen konnte (vgl. ebd., S. 190). In seiner heutigen beruflichen Position, als Lehrer einer Integrationsklasse an einer Hauptschule, kommen ihm insbesondere seine sozialpädagogischen Kompetenzen zugute, die er hier sinnvoll nutzen und einbringen kann (vgl. ebd., S. 190).

Im Zusammenhang mit diesen drei Porträts identifiziert Hörnlein (2020) fünf relevante Bezüge, die für die biographische Aufarbeitung der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen von Lehrer*innen und ihre Professionalisierung relevant erscheinen. Hierbei handelt es sich um 1) die soziale Einbettung in die Herkunftsfamilie, 2) die Berufswahl, 3) das Studium und Referendariat, 4) die Aneignung an den Lehrberuf und 5) die (reflexive) Bearbeitung beruflicher Handlungsanforderungen (vgl. ebd., S. 193ff).

Zum Schluss wird ein Resümee gezogen, indem die vorliegenden empirischen Befunde unter Rückgriff auf die theoretischen Ausgangs-

überlegungen und die aufgeworfene Fragestellung diskutiert werden. Zudem werden mögliche Potenziale der Biographiearbeit für die Lehrer*innenbildung oder aber auch Risiken der Nicht-Bearbeitung von biographischen Erfahrungen aufgedeckt (vgl. ebd., S. 227f). Als Fazit fasst Hörnlein (2020) zusammen, dass die biographische Arbeit eine Art „Schlüsselkompetenz“ für gelingende Professionalisierungsprozesse darzustellen scheint (vgl. Hörnlein, 2022, S. 231) und stellt damit gleichzeitig Querbezüge sowohl zur *struktur-* als auch *kompetenztheoretischen Professionstheorie* her (vgl. ebd., S. 230f). Abschließend wird auf potenzielle Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben sowie auf Limitationen der vorliegenden Studie verwiesen.

Diskussion

Zwar ist die Annahme, Lehrer*innenprofessionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu begreifen, an sich nicht gänzlich neu (vgl. Terhart, 2011), aber es gelingt der Autorin mithilfe ihres Forschungsansatzes, eben genau diese These anhand der drei verschiedenen Fallporträts empirisch zu belegen. So veranschaulichen die Rekonstruktionen der Berufsbiographien von Frau Nestler, Frau Ross und Herrn Matzky sehr eingängig, inwiefern u. a. Berufswahlmotive und die (Nicht-)Bearbeitung oder gar Ausblendung von kritischen Lebensereignissen die individuelle Professionalisierung und das Selbstbild von Lehrer*innen bedingen können. Hierbei erweist sich insbesondere die Lektüre der drei Fallporträts als besonders spannend, weil diese dem bzw. der Leser*in eben jene potenziellen Auswirkungen eindrücklich vor Augen führen. Während Herr Matzky in der Lage ist, krisenhafte Erfahrungen positiv zu wenden und als Anlass für die berufliche Weiterentwicklung begreift, kommen bei Frau Nestler und bei Frau Ross eher gegensätzliche Handlungsschemata zum Tragen. Denn bei ihnen scheint hingegen, die Nichtbearbeitung bzw. Ausblendung biographisch relevanter Erfahrungen den individuellen Lernprozess zu erschweren. In diesem Sinne kommt die Berufsbiographie von Frau Nestler einer selbsterfüllten Prophezeiung gleich, weil sie sich selbst aufgrund der mehr oder weniger durch äußere Umstände erzwungenen Berufswahl gar nicht eingesteht, überhaupt jemals eine gute Lehrerin sein zu können. Dies führt dazu, dass sie sich im Glauben an ihre eigene Vorhersage, Professionalisierungsprozessen weitestgehend verwehrt und es zu einer positiven Rückkopplung zwischen Erwartung und Verhalten kommt. Frau Ross hingegen versucht durch die Aus-

blendung von krisenhaften Erfahrungen, das von ihr selbst postulierte Ideal der „berufenen Lehrerin“ aufrechtzuerhalten. Obgleich aufgrund dieser drei Einzelfälle – wie von der Autorin selbst formuliert – kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit abgeleitet werden kann, ergibt sich hieraus aber dennoch für die Lehrer*innenbildung die überaus wichtige Aufgabe, Biographiearbeit stärker in den Fokus der einzelnen Ausbildungsphasen zu rücken, indem (angehende) Lehrer*innen zukünftig mehr für die biographische Bewältigung von Erfahrungskrisen sensibilisiert werden und ihnen geeignete Reflexionsangebote, z. B. durch kasuistische Fallarbeit, an die Hand gegeben wird, um individuelle Lernprozesse zu fördern und besser bewältigen zu können.

Zudem bietet die Arbeit Hörnleins eine gute Ausgangsbasis für zukünftige theoriebildende und empirische Vorhaben. Zunächst erscheint meiner Ansicht nach, eine Vertiefung des In-Beziehung-Setzens der einzelnen Professionstheorien mithilfe der Strukturalen Bildungstheorie erstrebenswert, um die von Terhart (2011) beschriebene Klammerfunktion des (berufs-)biographischen Ansatzes zu stärken. Ebenso aussichtsreich ist die von der Autorin selbst aufgeworfene Idee einer Methoden- und Theorietriangulation, in der die vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Befunde mit Arbeiten zum Lehrer*innenhabitus verknüpft werden. Auf methodischer Ebene wäre zu diskutieren, wie im Falle des narrativen Interviews mit der Abstinenz von spontanen Stehgreiferzählungen umzugehen ist und welche Konsequenzen dies ggf. für die (Re-)Konstruktion der narrativen Identität hat (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004).

Literatur

- Alheit, P. (2002). Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 211–240). Leske + Budrich.
- Bernshausen, J., Fabel-Lamla, M. & Piva-Scholz, F. (2023). Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 86–102). Beltz.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Verlag Julius Klinkhardt.

- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 231–237). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hörnlein, M. (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Springer VS.
- Kraul, M. & Marotzki, W. (2002). Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–21). Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Springer VS.
- Marotzki, W. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 49–64). Leske + Budrich.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulze, T. (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 22–48). Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1975). *Sprache soziologisch gesehen. Bd. 1: Strategien des sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie*. Wilhelm Fink Verlag.
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden* (S. 225–264). Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Beltz.

Schuldt, Alessa,
 wiss. Mitarbeiterin,
 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft,
 Universität Bielefeld
alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

AGENDA

(Stand 13.05.2024)

Meet-the-Data @Bildungsforschung (online)

Informationen:

<https://www.forschungsdaten-bildung.de/meet-the-data>

19.10.2023 bis 06.06.2024
(monatliche Veranstaltung)
Frankfurt am Main,
Deutschland

Sprachliche Vielfalt in fachlichen Lehr-/Lernprozessen

Informationen:

<https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/fakultaere-forschungsschwerpunkte/sprache-und-bildung/files/flyer-schwerpunkttagung.pdf>

22.05. bis 24.05.2024
Hamburg,
Deutschland

Arbeitstagung

„Perspektiven der Pädagogischen Anthropologie“

Informationen: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KPA/2024_Arbeitstagung_P%C3%A4d_Anth.pdf

24.05. bis 25.05.2024
Duisburg-Essen,
Deutschland

Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives

Informationen:

<https://ateespring2024.unibg.it/home>

29.05. bis 01.06.2024
Bergamo,
Italien

Adaptive Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

Informationen:

<https://sgl-online.ch/events/adaptive-sprachfoerderung-bei-mehrsprachigkeit/>

15.06.2024
Zürich (und online),
Schweiz

Stark durch Kooperation

Informationen:

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/aktuell/veranstaltungen/stark-durch-kooperation>

17.06.2024
Bern,
Schweiz

26.06. bis 28.06.2024
Locarno,
Schweiz

Transversale Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung: vom Diskurs zur Praxis

Informationen:
<https://www.ssre2024.ch/?lang=de>

27.06. bis 29.06.2024
Zürich,
Schweiz

**Re-Writing (against) Culture –
8. Erziehungswissenschaftliche
Ethnographie-Konferenz**

Informationen:
<https://www.ethnography-conference.eu/>

01.07. bis 03.07.2024
Graz,
Österreich

4. Grazer Grundschulkongress 2024

Informationen:
<https://www.ggsk.at/>

03.07. bis 07.07.2024
Innsbruck,
Österreich

**Berufsbildung in Zeiten des Mangels –
Handlungserfordernisse neu denken**

Informationen:
<https://www.oefeb.at/veranstaltungen/view/115>

22.08. bis 23.08.2024
Bern,
Schweiz

**Professionalisierung in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – schulsprachdidaktische, fach-
didaktische und bildungspolitische Perspektiven**

Informationen:
<https://nets21.ch/sommertagung-24/>

30.08.2024
Luzern,
Schweiz

**Interaktion als Dreh- und Angelpunkt
erfolgreichen Lehrens und Lernens**

Informationen:
<https://www.phlu.ch/sgl-tagung.html>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

02/2025 Ist die (Aus-)Bildung von Lehrer*innen noch ‚pädagogisch‘? Zur Rolle der Pädagogik in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums

(Herausgeber*innen: Evi Agostini, evi.agostini@univie.ac.at, Eveline Christof, christof@mdw.ac.at, Tanja Obex, obex@mdw.ac.at)

Welche (Aus-)Bildung benötigen (angehende) Lehrer*innen? Im Gefolge der Restrukturierung des Hochschulwesens im Rahmen der Bolognaform werden kritische Stimmen laut: Die Lehrer*innenbildung werde entpädagogisiert, und an die Stelle einer Ausbildung, die sich an der wissenschaftlichen Pädagogik orientiert, sei eine Lernwissenschaft getreten, die sich als transdisziplinäre Wissenschaft. Die Aufgabe dieser ‚neuen‘ Bildungswissenschaft sei es, „ausgehend vom Lernbegriff Elemente der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik zu synthetisieren“ (Casale 2021, S. 220). Mit einer solchen Akzentuierung in der Ausbildung werde die Ausbildung deprofessionalisiert, weil schließlich die Vermittlung eines technologischen Wissens als wesentlichstes Anliegen verstanden wird. Die Konsequenz einer solchen Sichtweise sei, dass Lehrpersonen tendenziell eher als Expert*innen denn als Professio-

nelle wahrgenommen. Die Arbeit der (erziehungswissenschaftlichen) Professionalisierungsforschung, in denen die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns betont wird, gilt dabei nicht länger als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse. In diesem Verständnis ist aber gerade die Vermittlung eines nicht-technologischen pädagogischen Wissens eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung einer Urteilskraft von Lehrpersonen, die im Unterricht gefragt ist.

Von dieser Problematisierung ausgehend greift das Themenschwerpunktheft Fragen des Stellenwerts und des Selbstverständnisses der (allgemein) bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium auf. Diese stell(t)en in der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung (bisher) neben der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und der berufspraktischen eine zentrale Säule des Studiums dar. In Österreich ist vor dem Hintergrund des aktuell zu beobachtenden Mangels an Lehrpersonen die bildungspolitische Umsetzung im Gange, das Studium insgesamt und spezifisch die bildungswissenschaftlichen Grundlagen drastisch zu kürzen.

Das geplante Heft stellt Fragen wie: Welche Rolle werden den Bildungswissenschaften im Lehramt zugedacht, wenn sie nicht anteilsmäßig, sondern erheblich (bis zu 50%) reduziert werden? Was bedeutet das für die Professionalisierung von Lehrpersonen? Welche Rolle spielen Fach, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis in der Ausbildung? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen diesen Anteilen? Wie beurteilen Studierende die pädagogischen Grundlagen? Darüber hinaus werden auch Einschätzungen und Berichte über aktuelle Entwicklungen und Ideen im Lehramtsstudium gesucht.

Literatur

Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 212–224). Verlag Julius Klinkhardt.

Deadline für den offenen Call: 31. Juli 2024

Erscheinungstermin: Juni 2025

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Fabian Michel

Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum

journal für LehrerInnenbildung
no. 1/2024

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Lehrkräftebildung in Deutschland.
Mängelverwaltung im Widerspruch zu KMK-Standards?

02

Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz.
Eine empirische Perspektive

03

Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen

04

Den *einen* Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung

05

Studentische Aushilfslehrkräfte
zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement

06

Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession

07

Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg.
Workplace Learning im Fokus

08

Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender

09

Berufserfahrene Lehrkräfte mit Qualifikation aus dem Ausland.
Hürden beim Zugang zum Schuldienst

10

Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS