

Perspektiven
zum Lehrpersonenmangel
im deutschen Sprachraum

Bibliografie:

Sabrina Bacher, Ann-Kathrin Dittrich,
Christian Kraller, Gabriele Schauer
und Claudia Schreiner:
Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt.
Risiken für die Profession.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (1), 66-73.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2024

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.

Schlagnworte/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