

Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Reintjes, Christian [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]  
**Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich  
und der Schweiz**

Münster ; New York : Waxmann 2025, 251 S. - (Schulpraktische Studien und Professionalisierung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Reintjes, Christian [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]: Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster ; New York : Waxmann 2025, 251 S. - (Schulpraktische Studien und Professionalisierung; 10) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-332937 - DOI: 10.25656/01:33293; 10.31244/9783818850142

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-332937>

<https://doi.org/10.25656/01:33293>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Raphaela Porsch,  
Christian Reintjes,  
Gabriele Bellenberg  
(Hrsg.)

# Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz

# Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für  
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Marcel Veber  
Julia Košinár  
Tobias Leonhard  
Marco Galle  
Patrick Gollub  
Silvia Greiten  
Christina Imp  
Sabine Leineweber  
Emanuel Nestler  
Raphaela Porsch  
Christian Reintjes  
Sebastian Ruin

Band 10

Raphaela Porsch, Christian Reintjes,  
Gabriele Bellenberg (Hrsg.)

# Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz



Waxmann 2025  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 10**

ISSN 2509-3185

Print-ISBN 978-3-8188-0014-7

E-Book-ISBN 978-3-8188-5014-2

<https://doi.org/10.31244/9783818850142>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Waxmann Verlag GmbH, 2025  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

*Raphaela Porsch, Christian Reintjes und Gabriele Bellenberg*  
Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland,  
Österreich und der Schweiz  
Eine Einführung ..... 7

## **Teil 1: Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg**

*Gerda Hagenauer und Christoph Helm*  
Studieren und gleichzeitig im Schuldienst tätig sein – motivationsfördernd  
oder motivationshemmend? ..... 31

*Michaela Artmann, Katrin Rakoczy und Anja Seifert*  
Herausforderungen und Unsicherheiten in der studentischen  
Lehrtätigkeit als Professionalisierungshindernisse? ..... 49

*Isabelle Winter, Sonja Nonte und Christian Reintjes*  
Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel  
und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess ..... 67

*Florian Hesse und Jonas Krause*  
„Wenn wir mal ehrlich sind, ...“ – Zur Relationierung von Studium und  
studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten aus Studierendensicht ..... 89

## **Teil 2: Direkt-, Quer- und Seiteneinstieg im Lehrer:innenberuf**

*Tobias Leonhard und Salome Schneider Boye*  
„Wir haben jetzt einfach den Sechser im Lotto“ – Laienlehrpersonen  
in der schulischen Anerkennungsordnung ..... 109

*David Paulus, Patrick Gollub und Christian Reintjes*  
Mentoring ohne Theorieanspruch und Distanzierung?  
(Neben-)Wirkungen des Direkt-, Quer- und Seiteneinstiegs für die  
Professionalisierung von Lehrkräften in schulischen Praxisphasen ..... 129

*Raphaela Porsch*  
Lehrer:innenprofessionalität und Unterstützung der Professionalisierung  
von Seiteneinsteiger:innen aus Sicht von Schulleiter:innen ..... 147

*Manuela Gamsjäger, Michael Himmelsbach, Christoph Weber,  
Jana Groß Ophoff und Anne Frey*  
Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in  
unterschiedlichen Studiengängen ..... 167

*Romana Dorfer, Tanja Aistleitner, Christoph Helm, Denise Demski und Angelika Paseka*  
Wie nehmen Eltern den Lehrkräftemangel und den Einsatz heterogen qualifizierter  
Lehrkräfte wahr? Ergebnisse einer Befragung in Österreich und Deutschland ..... 185

**Teil 3: Fachfremd tätige Lehrkräfte**

*Joel Guttke, Raphaela Porsch, Jennifer Rahden und Eva Wilden*  
Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und Kompetenzüberzeugungen heterogen  
fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe  
Ergebnisse einer Online-Lehrkräftebefragung ..... 207

**Teil 4: Internationale Lehrkräfte**

*Ioanna Lialiou und Carolin Rotter*  
Sprache als Ressource oder als Hindernis?  
Zum beruflichen Selbstverständnis von internationalen Lehrkräften ..... 231

Autor:innenverzeichnis ..... 247

*Raphaela Porsch, Christian Reintjes und Gabriele Bellenberg*

## **Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz**

### **Eine Einführung**

#### **Zusammenfassung**

Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften in Deutschland, Österreich und der Schweiz hat dazu geführt, dass alternativ qualifizierte Lehrkräfte an Schulen eingestellt werden. Darüber hinaus werden Lehramtsstudierende auch vor dem Ende ihrer Ausbildung als Lehrpersonen tätig. Ein weiteres Phänomen, welches Fragen zur Professionalität aufwirft, ist das fachfremde Unterrichten, das heißt der regelmäßige Unterricht in Fächern, die nicht Studienfach waren. Des Weiteren erhöht die Einstellung internationaler Lehrkräfte die Heterogenität von Kollegien an Schulen. Das sind Lehrkräfte, die ihre Ausbildung außerhalb der drei Länder absolviert haben. Im Beitrag werden die verschiedenen Gruppen heterogen qualifizierter Lehrkräfte charakterisiert, wobei die jeweiligen Voraussetzungen in den drei Ländern differenziert berücksichtigt werden.

**Schlagwörter:** fachfremd unterrichten; internationale Lehrkräfte; Quereinsteiger:innen; Seiteneinsteiger:innen; Vertretungsunterricht

## **Heterogeneously qualified teachers in Germany, Austria, and Switzerland: Introduction to the volume**

#### **Summary**

The shortage of qualified teachers in Germany, Austria, and Switzerland has led to the employment of alternatively qualified teachers in schools. In addition, student teachers start working as teachers before they have completed their training. Another phenomenon that raises the question of professionalism is out-of-field teaching, that is, the regular teaching of subjects that were not part of initial teacher education. Moreover, international teachers add to the heterogeneity of teaching staff at schools. These teachers have completed their training outside the three German-speaking countries. In this contribution, the different groups of heterogeneously qualified teachers are characterised, taking into account the differences between the three countries.

**Keywords:** international teachers; second career teachers; student teachers; out-of-field teaching

## 1 Einleitung

Der Lehrkräftearbeitsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz steht seit Jahren unter Druck, da nicht überall ausreichend grundständig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten (Porsch & Reintjes, 2023). Während die Ausbildung der Lehrer:innen in Deutschland bislang kaum Flexibilität in ihren Strukturen bot, ermöglichen die Schweiz und Österreich bereits reguläre berufsbegleitende Wege in den Lehrer:innenberuf. Aufgrund des großen Lehrkräftemangels sind mittlerweile an Schulen in allen drei Ländern heterogen qualifizierte Lehrpersonen beschäftigt. Dazu gehören neben grundständig (ein- bzw. zweiphasig) ausgebildeten Lehrkräften unter anderem auch solche, die im Ausland ausgebildet wurden (internationale Lehrkräfte), sowie Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Ferner werden an Schulen Personen ohne pädagogische Vorbildung eingestellt, die zumindest temporär keine berufsbegleitende Ausbildung erhalten. Sie werden in Deutschland „Direkteinsteiger:innen“ genannt, in der Schweiz „Poldis“, die Abkürzung für „Personen ohne Lehrdiplom“. Außerdem werden derzeit in den drei Ländern auch Lehramtsstudierende vor ihrem Abschluss im Schuldienst beschäftigt.

Im folgenden Beitrag soll einleitend zum Sammelband „Professionalität und Professionalisierung heterogen qualifizierter Lehrkräfte an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ eine zusammenfassende und länderspezifische Beschreibung dieser Personengruppen im Schuldienst erfolgen. Konkret werden die insgesamt vier verschiedenen Gruppen von heterogen qualifizierten Lehrkräften im Hinblick auf ihre Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrer:in in den drei Ländern vorgestellt und es wird Einblick in Forschungsbefunde gegeben. Entsprechend der Reihenfolge der Beiträge im Band werden zu Beginn Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg (Abschnitt 2) charakterisiert und anschließend Direkt-, Quer- und Seiteneinsteiger im Lehrer:innenberuf (Abschnitt 3). Danach soll die Situation fachfremd tätiger Lehrkräfte fokussiert werden, da die Situation auch im Kontext des Lehrkräftemangels eine Maßnahme zur Reduktion der Mangellage darstellt (Abschnitt 4). In Abschnitt 5 erfolgt ein kurzer Einblick in die Situation internationaler Lehrkräfte in Bezug auf die Frage, inwieweit diese an deutschen, österreichischen und Schweizer Schulen tätig sind.

## 2 Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg

Angesichts des akuten Lehrkräftemangels empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für Deutschland, auch formal nicht vollständig qualifizierte Personen zur Unterstützung und Entlastung von Lehrkräften in Schulen einzusetzen (SWK, 2023). Hierbei stellen insbesondere Lehramtsstudierende sowie pensionierte Lehrkräfte den größten Anteil der für den kurzfristigen Bedarf rekrutierten Vertretungskräfte. Trotz der Notwendigkeit, temporäres Personal einzustellen, ist bisher nur wenig über die generellen Arbeitsbedingungen, die

Einsatzmodalitäten und die Unterstützungsangebote für diese Vertretungskräfte bekannt (SWK, 2023). Diese Personen werden in Österreich auch als „Frühbeginner:innen“ bezeichnet und in der Schweiz als „Studierende als Lehrpersonen“. Die SWK kommt zu der Einschätzung, dass Studierende „bestimmte Aufgaben von Lehrkräften übernehmen [können], wenn sie ausreichend qualifiziert sind und begleitet werden“ (SWK, 2023, S. 19). Nachfolgend sollen bisherige Erkenntnisse zu den Lehramtsstudierenden, die vor ihrem finalen Abschluss im Schuldienst tätig sind, für die drei Länder zusammengefasst und die rechtlichen Anforderungen dargelegt werden.

## 2.1 Eigenständiger Unterricht von Studierenden: Erkenntnisse aus der Schweiz

Erste Studien zeigen, dass Studierende in Schulen nicht nur unterstützende Aufgaben übernehmen, sondern oft eigenständig unterrichten (Hesse & Krause, 2024). Am längsten wird dieses Phänomen in der Schweiz erforscht, wobei der Fokus der Studien auf dem eigenverantwortlichen Unterrichten neben dem Studium liegt (SKBF, 2023). Untersuchungen belegen, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden bereits während des Studiums eigenständig und häufig ohne engmaschige Betreuung unterrichtet. Der Anteil studentischer Vertretungskräfte liegt in der Schweiz je nach Erhebung zwischen 31 und 63 Prozent und variiert je nach Studiengang und Schulform (Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018; Kreis & Güdel, 2023; Scheidig & Holmeier, 2022). Sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende übernehmen dabei fach- und stufenfremden Unterricht (Bäuerlein et al., 2018). Kreis und Güdel (2023) zeigten zudem auf, dass Studierende mit schulischen Tätigkeiten besonders häufig als Vertretungskräfte eingesetzt werden, um Unterrichtsausfall zu vermeiden. Neben der Unterrichtsvertretung umfassen ihre Aufgaben auch integrative Förderung, Hausaufgabenhilfe und allgemeine Betreuung (Kreis & Güdel, 2023). Die Erlaubnis zur Einstellung von Lehramtsstudierenden wird seitens der Kantone geregelt. So können im Kanton Zürich Studierende der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) nur dann provisorisch als Lehrpersonen eingesetzt werden, wenn sie eine der folgenden Voraussetzungen erfüllen:

Sie haben ihr Basisstudium an der PHZH zwar absolviert, ihr Lehrdiplom noch nicht erhalten – beispielsweise, weil die Prüfung in einem Fach noch nicht bestanden wurde. Sie befinden sich als Studierende eines Quereinsteiger-Studiengangs (Quest) in der berufsintegrierten Phase. Sie nehmen an einem besonderen Studiengang teil, bei dem ein Einsatz als Lehrperson während des Studiums vorgesehen ist. Die Zulassung gilt jeweils für ein Schuljahr und die Studierenden erhalten 90 Prozent des regulären Lohns. (Volksschulamt Kanton Zürich, o.J.)

## 2.2 Situation und Erkenntnisse zu Studierenden als Vertretungskräften in Deutschland und Österreich

Auch in Deutschland und Österreich gewinnt der Einsatz von Lehramtsstudierenden als Vertretungskräfte an Bedeutung. Ihre Einstellung wird rechtlich ebenfalls durch die jeweiligen Bundesländer geregelt. So ist beispielsweise eine Anstellung in Sachsen-Anhalt möglich für Lehrkräfte in der Ausbildung, für Absolvent:innen der Lehramtsstudiengänge, die den Zeitraum zwischen ihrem Universitätsabschluss und dem Beginn des Vorbereitungsdienstes überbrücken wollen, sowie für Lehramtsstudierende des gestuften Studienganges und aus dem Staatsexamensstudiengang mit einer bereits absolvierten Studiendauer von mindestens vier Fachsemestern. Die Einstellung wird in einem befristeten privatrechtlichen Beschäftigungsverhältnis nach Tarifvertrag der Länder (TV-L) vorgenommen (Landesschulamt Sachsen-Anhalt, 2025). Im österreichischen Bundesland Tirol besteht für Studierende die Möglichkeit eines regulären Dienstvertrags mit Abschlag (85 Prozent der Bezüge) ab dem sechsten Semester bzw. ab einem Studienerfolgsnachweis von 120 ECTS-Punkten. Der Abschluss des Masterstudiums muss innerhalb von acht Jahren nach Dienstantritt nachgewiesen werden (Bildungsdirektion für Tirol, 2025a). Die Studierenden werden demnach als vollwertige Lehrkraft mit einem regulären Vertrag angestellt.

Erste Studien aus Deutschland zeigen, dass die Einstellung von Lehramtsstudierenden bereits weit verbreitet ist. So ergab eine Befragung an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Jahr 2022, dass 58 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden ( $N = 549$ ) bereits als Vertretungskraft tätig waren oder sind (Artmann, Rakoczy & Seifert, 2024). Der Anteil variiert jedoch je nach Studiengang: Während er im Förderschullehramt bei 47 Prozent liegt, erreicht er im Grundschullehramt 69 Prozent. In Niedersachsen gaben 35 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden ( $N = 943$ ) an, neben dem Studium in Schulen zu arbeiten, wobei mehr als die Hälfte eigenverantwortlich unterrichtet (Winter, Kaiser, Nonte, Bellenberg & Reintjes, 2024; Winter, Reintjes & Nonte, 2023a, 2023b). Diese Studien zeigen, dass Studierende in beiden Studienphasen – Bachelor und Master – ohne umfassende Betreuung unterrichten. Die 2023 durchgeführte Studie „Studium & Schule“ verweist darauf, dass auch in Österreich Lehramtsstudierende als Lehrkräfte eingesetzt werden. In der Befragung von insgesamt 1643 Lehramtsstudierenden an vier Universitäten und fünf Pädagogischen Hochschulen in Österreich zeigte sich, dass 38 Prozent der Studierenden bereits in einer Schule unterrichten (Porsch, Zviagintsev & Kampa, 2025).

Es ist davon auszugehen, dass Studium und schulische Nebentätigkeit mindestens mit Herausforderungen oder gar mit zusätzlichen Belastungen einhergehen. Meyer, Richter und Kempert (2024) untersuchten erstmals die beruflichen Belastungen von Lehramtsstudierenden, die neben ihrem Studium an Schulen tätig sind. Sie klassifizierten die Studierenden anhand ihrer Tätigkeiten in drei Gruppen: 1) Individuelle Betreuung: Schwerpunkt auf unterstützenden Aufgaben wie Hausaufgabenhilfe; 2) Eigenständiger Unterricht: Fokussierung auf das Unterrichten von Klassen ohne weitere Tätigkeiten; 3) Vielseitige Aufgaben: Kombination aus Vertretungs-

unterricht und zusätzlichen schulischen Tätigkeiten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Bachelorstudierende meist weniger anspruchsvolle Aufgaben übernehmen (Gruppe 1), während Masterstudierende häufig komplexere Tätigkeiten ausführen (Gruppe 3). Zudem gibt es Unterschiede je nach Schulform: An Grundschulen übernehmen Studierende eher einfache Aufgaben (Gruppe 1), während sie an weiterführenden Schulen häufiger eigenständig unterrichten (Gruppe 2) oder vielseitige Aufgaben ausführen (Gruppe 3). Studierende aus den Gruppen 2 und 3 berichteten über ein höheres Belastungsempfinden als jene aus Gruppe 1. Gleichzeitig erlebten sie Unterstützung durch Kolleg:innen als hilfreich. Allerdings vermuten die Autoren, dass Studierende aufgrund ihrer wahrgenommenen Selbstwirksamkeit ihren tatsächlichen Unterstützungsbedarf unterschätzen und die vorhandene Unterstützung überschätzen könnten.

### 2.3 Vertretungstätigkeit als Professionalisierungsfaktor: Chancen und Risiken

Die Rekrutierung von Lehramtsstudierenden zur Minimierung des Unterrichtsausfalls wird von einer anhaltenden Debatte über die Professionalität und die Einhaltung professioneller Standards im Lehrer:innenberuf begleitet (z. B. Porsch, 2021; Walm & Wittek, 2023). Insbesondere von universitärer Seite wird diese Praxis kritisch betrachtet. Ein zentrales Argument ist die zusätzliche Arbeitsbelastung für Studierende, die unter anderem zu einer Verlängerung der Studienzeiten führen kann (Bäuerlein et al., 2018). Darüber hinaus erfolgt der Berufseinstieg in Deutschland regulär im Rahmen der zweiten Phase (Referendariat); bei einer Schultätigkeit neben dem Studium hingegen findet diese Einführung oft nebenbei und unbegleitet statt. Die Studierenden sammeln beim eigenständigen Unterrichten individuelle Erfahrungen, die potenziell unreflektiert bleiben, anstatt dass das im Rahmen des Studiums erworbene professionsspezifische Wissen mit einer angeleiteten Praxis verknüpft wird. Die für diese Verknüpfung entwickelten Konzepte der Praxisvorbereitung und Praxisbegleitung werden durch eine unbegleitete Tätigkeit als Vertretungslehrkraft infrage gestellt (Bäuerlein et al., 2018; Scheidig & Holmeier, 2022). Damit steht das Unterrichten neben dem Studium im Widerspruch zu dem wissenschaftlich fundierten Ausbildungskonzept der zweiphasigen Lehrkräftebildung, in der die Einführung in die schulische Praxis sukzessive sowie begleitet vorgesehen ist, um einen kumulativen Kompetenzaufbau zu erzielen.

Mehrere Studien deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende ihre schulischen Tätigkeiten gleichwohl als positiv und stärkend für ihre berufliche Entwicklung wahrnehmen (z. B. Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024; Bäuerlein et al., 2018). Gleichzeitig wird vor einer möglichen Überschätzung dieser informellen Lernprozesse gewarnt. Rothland (2018) beschreibt das Risiko einer trügerischen Kompetenzentwicklung, bei der Studierende ihre Fähigkeiten subjektiv als ausreichend einschätzen, obwohl sie nicht auf systematisch reflektierten Lernprozessen basieren. Simonis und Klomfaß (2023) stellen fest, dass viele Studierende die Bedeutung ihrer schulischen Tätigkeiten für die eigene Professionalisierung hoch bewerten. Allerdings

erscheint die Übereinstimmung zwischen diesen Selbsteinschätzungen und professionstheoretischen Modellen fraglich. Kritisch wird hierbei insbesondere die Tendenz betrachtet, auf intuitive oder vermeintlich bewährte Unterrichtsmethoden zurückzugreifen, die einer theoretischen Fundierung und Evaluation entbehren (Bäuerlein et al., 2018).

Lehramtsstudierende, die neben dem Studium unterrichten, müssen eigenständig eine Verbindung zwischen Praxis und Studieninhalten herstellen. Diese „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001) erfordert sowohl wissenschaftliche Reflexion als auch praktische Kompetenz, was insbesondere für Berufseinsteiger:innen eine Herausforderung darstellen kann. Studien zeigen, dass diese Doppelbelastung die tiefergehende Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses erschwert (Bacher et al., 2024). Gleichzeitig fehlen oft mentorielle Begleitung und Gelegenheiten zur vertieften Auseinandersetzung mit professionellen Standards (Artmann et al., 2024). Der Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen vor ihrem Abschluss bietet folglich zwar wertvolle außeruniversitäre Lernchancen, birgt jedoch auch Risiken und Herausforderungen. Der Nutzen für die Professionalisierung hängt maßgeblich von den Rahmenbedingungen ab, unter denen die Tätigkeiten ausgeübt werden.

### 3 Direkt-, Quer- und Seiteneinsteigende im Lehrer:innenberuf

In allen drei Ländern besteht – wenngleich Unterschiede zwischen den Kantonen bzw. Bundesländern bestehen – die Möglichkeit, dass Personen ohne reguläre Lehramtsausbildung an Schulen angestellt werden. Die verwendeten Bezeichnungen unterscheiden sich teilweise nicht, allerdings bestehen unterschiedliche Qualifizierungsprogramme. Die erste Gruppe, die vorgestellt werden soll, die sogenannten „Direkteinsteiger:innen“, nimmt vor ihrer Schultätigkeit an keiner Maßnahme teil.

#### 3.1 Direkteinsteiger:innen in den Schuldienst

Direkteinsteigende im Lehrer:innenberuf, in der Schweiz „Poldis“ oder „Laienlehrpersonen“ genannt, sind Personen, die ohne eine spezifische vorauslaufende oder berufsbegleitende Qualifizierung in den Schuldienst eintreten. Diese Personen gibt es aufgrund des Lehrkräftemangels in Deutschland wie auch in der Schweiz. In der Schweiz konnte diese Gruppe eine Unterrichtstätigkeit an der gleichen Schule bislang lediglich für ein Jahr aufnehmen, wobei ein Schulwechsel nicht ausgeschlossen ist. 2024 wurde diese Zeit in Zürich auf bis zu drei Jahre erweitert (Kantonsrat Zürich, 2024). Ihr Anteil wird für das Schuljahr 2022/2023 im Kanton Zürich auf etwa sechs Prozent beziffert (Schneider-Boye & Leonhard, 2023, S. 405). Für Deutschland liegen keine Zahlen vor.

### 3.2 Quer- und Seiteneinsteigende im Lehrer:innenberuf

Quer- und Seiteneinsteigende grenzen sich von Lehrpersonen ohne eine lehramtsspezifische Ausbildung durch spezifische Qualifizierungen ab, die in Österreich und der Schweiz ausschließlich berufsbegleitend ausgerichtet sind, während es in Deutschland aufgrund der Zweiphasigkeit der regulären Qualifikation zusätzlich die Möglichkeit gibt, mit einem lehramtsunspezifischen Studium in den regulären Vorbereitungsdienst einzusteigen (sogenannter „Qualifizierter Quereinstieg“). In der Schweiz und in Österreich wird für die berufsbegleitende Qualifizierung der Begriff des Quereinstiegs verwendet, während dieser Begriff in Deutschland für die Qualifizierung über das Referendariat genutzt wird und unterschiedliche berufsbegleitende Qualifizierungsangebote als „Seiteneinstieg“ bezeichnet werden. In der internationalen englischsprachigen Literatur finden sich Begriffe wie „second career teachers“, „alternatively certified teachers“ oder „career changers“ (Bárány, Gehrman, Hoischen & Puderbach, 2020). Die nachfolgende Darstellung bedient sich der länderspezifischen Nomenklatur.

#### Deutschland

In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2013 beschlossen, dass bei Bedarfskrisen landesspezifische „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ ergriffen werden können (KMK, 2013). Dabei wird unterschieden zwischen quereinsteigenden und seiteneinsteigenden Lehrpersonen. Quereinsteigende sind Hochschulabsolvent:innen ohne ein Lehramtsstudium, die den regulären Vorbereitungsdienst (Dauer zwischen 1,5 und 2 Jahren) durchlaufen (KMK, 2013). Voraussetzung ist, dass sich mindestens zwei Fächer aus dem Studium ableiten lassen, wobei in mehreren Bundesländern diese Anforderung auf ein Fach reduziert wurde, und zwar in der Regel dann, wenn dieses ein Mangelfach darstellt. Manche Bundesländer bieten dieser Zielgruppe vor dem Vorbereitungsdienst einen spezifischen Masterstudiengang an (z. B. Q-Master an der Humboldt-Universität zu Berlin, vgl. Lucksnat, Fehrmann, Müncher, Pech & Richter, 2022).

Unter dem Begriff „Seiteneinstieg“ versteht man in mehreren deutschen Bundesländern hingegen einen Weg in den Lehrberuf, der Personen mit sehr unterschiedlichen Vorqualifikationen offensteht (KMK, 2013, S. 2) und mit einer in den Bundesländern unterschiedlichen Qualifikation in Bezug auf die vorbereitende und die berufsbegleitende Professionalisierung verbunden ist (Driesner & Arndt, 2020; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020). In der Regel handelt es sich um Personen mit einem abgeschlossenen Fachstudium, von dem mindestens ein Unterrichtsfach abgeleitet wird. In einigen Bundesländern nehmen sie vor dem Beginn ihrer Tätigkeit an einer Qualifizierungsmaßnahme teil und sollen sich während ihres Berufs weiterqualifizieren; in anderen Ländern wie in Hamburg oder Schleswig-Holstein beginnt ihre Schultätigkeit ohne einen Vorbereitungskurs. In Bayern ist der Seiteneinstieg bislang nicht möglich, sondern einzig der Quereinstieg in den Lehrer:innenberuf. Die berufsbegleitende Qualifizierung der Seiteneinsteiger:innen wird in der Regel nicht von

Universitäten verantwortet, sondern von Landesinstitutionen oder Studierendenseminaren, das heißt Einrichtungen, die regulär für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst oder die Fortbildungen von Lehrkräften zuständig sind. Während die Quereinsteigenden in der Lehrkräftestatistik Deutschlands als reguläre Lehrkräfte erfasst werden und sich ihr Anteil daher kaum quantifizieren lässt, lag der Anteil der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen ohne anerkannte Lehramtsprüfung (das heißt Seiteneinsteiger:innen, gegebenenfalls auch Direkteinsteiger:innen) im Schuljahr 2022/2023 bei 9.8 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2024). Ihr Anteil ist an berufsbildenden Schulen mit 21.2 Prozent deutlich höher.

### **Österreich**

In Österreich gibt es seit dem Schuljahr 2022/2023 an Pädagogischen Hochschulen ein Programm zum Quereinstieg, in dessen Rahmen eine berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme (kurz „Hochschullehrgang Quereinstieg“) angeboten wird (Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey, 2024). Diesen Weg können Personen einschlagen, die über den Abschluss eines fachlich geeigneten Hochschulstudiums und eine mindestens dreijährige (in Ausnahmefällen 1.5-jährige), nach Studienabschluss absolvierte facheinschlägige Berufserfahrung verfügen (Flick-Holtsch et al., 2024, S. 381). Von der bundesweit agierenden Zertifizierungskommission Quereinstieg wird in einem aufwendigen, der Qualitätssicherung dienenden Prozess von vier bis fünf Monaten Dauer (Prüfung der Unterlagen, Online-Assessment und persönliches Gespräch) die Eignung für die Tätigkeit als Lehrperson im Quereinstieg festgestellt. Zertifizierte Personen können nach erfolgreicher Bewerbung bei der Bildungsdirektion unmittelbar mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson beginnen und werden berufsbegleitend in einem Hochschullehrgang qualifiziert. Die Neueinsteiger:innen im Lehrer:innenberuf müssen allerdings nicht unmittelbar, sondern lediglich innerhalb von acht Jahren den Hochschullehrgang „Quereinstieg“ an einer öffentlichen Pädagogischen Hochschule oder an einer Privaten Pädagogischen Hochschule beginnen, sodass Personen vor Aufnahme des Begleitkurses ausschließlich in der Schulpraxis professionalisiert werden und damit hinsichtlich ihrer Voraussetzungen mit den Direkteinsteiger:innen in Deutschland vergleichbar sind. Im Schuljahr 2023/2024 machten die Quereinsteigenden 8.4 Prozent der neu angestellten Personen aus (Schnider & Braunsteiner, 2024). Von über 4500 Bewerber:innen wurden mit Stand November 2023 gut 2000 ausgewählt und über 500 eingestellt (Schnider & Braunsteiner, 2024). Das jeweilige hochschulische Curriculum orientiert sich an der Rahmenstruktur Quereinstieg (Schnider & Braunsteiner, 2024). Das Studienmodell ist an die Voraussetzungen der Studierenden angepasst und arbeitet mit individualisierten Stundenplänen und Mentoring (Flick-Holtsch et al., 2024).

### **Schweiz**

Seit 2012 wird der Quereinstieg als berufsbegleitendes Studienmodell für alle Hochschulen in der Schweiz einheitlich geregelt, wobei die Kantone und die jeweiligen Hochschulen die Ausbildung bestimmen. Das Studienmodell besteht sowohl aus be-

rufsintegrierenden Phasen als auch aus solchen im Vollzeitstudium. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) hat Grundanforderungen für die Studierenden festgelegt, die beispielsweise den Schulabschluss (Maturität) sowie die Berufserfahrung (drei Jahre in Vollzeit, in Teilzeit acht Jahre) betreffen (Schlieper, 2023). Dieses Angebot gibt es bisher nur für Schulen der Primarstufe (inklusive Kindergarten) sowie die Sekundarstufe I und es ist mit einer spezifischen Zulassung verbunden, die unterschiedliche Anrechnungsoptionen offeriert (vgl. auch Bauer & Kost, 2023, S. 392–393). Das Studium für den Quereinstieg als Lehrperson wird an Pädagogischen Hochschulen angeboten und von diesen verantwortet; die (reguläre) Dauer (die verkürzt werden kann) differiert und beträgt beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Zürich 3.5 Jahre.

### **Forschungsperspektiven auf quer- und seiteneinsteigende Lehrkräfte**

Forschungszugänge zu diesen Qualifizierungsmodellen gewinnen in Deutschland, der Schweiz und Österreich mit der zunehmenden Verbreitung erst allmählich an Bedeutung. Fokussiert werden unterschiedliche Perspektiven wie beispielsweise spezifische Merkmale der Personengruppe, Berufswahlmotive, die Wahrnehmung im Kollegium sowie Fragen der Qualität der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen (eine differenzierte Darstellung findet sich bei Porsch & Reintjes 2025, 2026). Häufig stehen Fragen des Vergleichs mit der Gruppe der grundständig qualifizierten Lehrpersonen im Vordergrund. Kritische bildungspolitische Perspektiven werden sowohl durch Fachgesellschaften als auch durch Lehrer:innen bildende Personen in allen Ländern eingenommen, die sich darin einig sind, dass es dringend umfassendere Forschungsvorhaben geben muss.

## **4 Fachfremd tätige Lehrkräfte**

Als fachfremdes Unterrichten wird ein mittlerweile seit mehr als zwei Jahrzehnten in den USA und Australien erforschtes Phänomen bezeichnet, welches auch in Deutschland in der schulischen Praxis etabliert ist, und zwar vor allem an Grundschulen sowie bei weiterführenden Schulen vor allem an nicht gymnasialen Schulformen (Porsch, 2020a). Statistiken zur Verbreitung von fachfremd erteiltem Unterricht in Deutschland liegen aus Schulleistungsstudien oder weiteren Forschungsarbeiten, Antworten zu parlamentarischen Anfragen und spezifisch für Nordrhein-Westfalen aus dem jährlichen Bericht zum Bildungswesen (zuletzt Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) vor. Für die Schweiz sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine veröffentlichten Daten zur Verbreitung verfügbar. Medienberichten lässt sich allerdings entnehmen, dass Unterricht vielfach auch fachfremd erteilt wird (z. B. Burkhard, 2022). Für Österreich liegen erste Auswertungen mit Daten der TALIS-Studie vor (Sengschmid, 2024). Fachfremder Unterricht ist danach an Mittelschulen im Vergleich zu allgemeinbildenden höheren Schulen deutlich stärker verbreitet, sodass die Situation vergleichbar mit Deutschland erscheint.

Zudem wird das Phänomen erstmals im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024) im Anhang zum Bildungscontrolling-Bericht (Teil 1 im Bericht) thematisiert, wobei die wenigen Ausführungen zu den einzelnen Bildungsdirektionen Fragen offenlassen. Beispielsweise heißt es unter der Rubrik „Bilanzierender Bericht zur Maßnahmenumsetzung“ für den „Zielzustand 2023“ in Vorarlberg:

Die Bildungsdirektion war und ist bemüht, sämtliche Maßnahmen zur Personalbedarfsbedeckung möglichst frühzeitig zu ergreifen. Der fachfremde Unterricht in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde durch intensive Bemühungen weitestgehend zurückgedrängt. In den anderen Fächern lässt sich der fachfremde Unterricht durch das massiv reduzierte Angebot im Bereich der diesbezüglichen PH-Lehramtsausbildungen nach dem Zusammenschluss im Verbund West kurz- oder mittelfristig nur schwer begrenzen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 142)

Nachfolgend soll einerseits eine Annäherung an eine Definition fachfremd erteilten Unterrichts unter Berücksichtigung der länderspezifischen Regelungen erfolgen. Andererseits soll die Frage beantwortet werden, warum Lehrkräfte fachfremd unterrichten, obwohl sie in allen drei Ländern ein Lehramtsstudium in zwei oder mehr Unterrichtsfächern absolvieren.

#### 4.1 Annäherung an eine Definition

Eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen würde den Rahmen des Beitrags sprengen. Deshalb wird nachfolgend synthetisierend dargestellt, welche drei zentralen Aspekte bei einer Beschreibung bzw. Definition mindestens zu berücksichtigen sind. Weitere Faktoren als Grundlage für ein Verständnis wurden beispielsweise von Linda Hobbs und Kolleg:innen erarbeitet (Hobbs, Campbell, Delaney, Speldewinde & Lai, 2020). Sie differenzieren unter anderem zwischen den Varianten, dass eine Lehrperson ihr Studienfach unterrichtet („in-field“ bzw. „alignment“), außerhalb ihres Faches, aber innerhalb der Disziplin wie den Naturwissenschaften unterrichtet („partial alignment“ bzw. „partially out-of-field“) oder ein Fach regelmäßig erteilt, welches keinen Bezug zu ihrem Studienfach aufweist („misalignment“).

Aus einer formal-rechtlichen Sicht ist bei einer regulären Lehramtsausbildung der Abschluss bzw. die Zertifizierung von Bedeutung. In Deutschland wird eine sogenannte „Lehrbefähigung“ mit Abschluss des Vorbereitungsdienstes erworben. Diese ist gebunden an eine oder mehrere Schulformen sowie an zwei Fächer (Sekundarstufe I/II) oder mehrere Fächer für das Lehramt an Grundschulen. Für die Primarstufe erfolgt mittlerweile – mit Ausnahme von Niedersachsen – mindestens die Ausbildung in Deutsch und Mathematik sowie in einem weiteren Fach der Grundschule; in ei-

nigen Bundesländern werden zusätzliche Fächer im Studium berücksichtigt (Porsch, 2020b). Fachfremd tätig wäre eine Lehrkraft der Primar- oder Sekundarstufe danach, wenn sie regelmäßig ein Fach ohne die entsprechende Lehrbefähigung unterrichtet. Allerdings muss erwähnt werden, dass für die Grundschullehrkräfte – trotz der zumeist fehlenden generalistischen Ausbildung – aus Sicht der Bildungspolitik die Einordnung als fachfremd nicht angemessen wäre. So argumentiert beispielsweise das zuständige rheinland-pfälzische Ministerium auf Nachfrage zur Verbreitung des Phänomens wie folgt:

Zu den Grundschulen werden keine Angaben gemacht, da dies mit Blick auf die Konzeption und den pädagogischen Auftrag der Grundschule nicht sachgerecht wäre. Die Arbeit in der Grundschule erfordert in besonderem Maße die individuelle fachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler und die Förderung sozialer Kompetenzen. Daraus resultiert u. a. neben dem notwendigen Fachlehrerprinzip die Betonung des Klassenleiterprinzips. ... In der Lehrkräfteausbildung zielt das Fachprofil Grundschulbildung auf eine breite Grundqualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ab. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2015, S. 2–3)

In Österreich ist aus einer formal-rechtlichen Sicht bei einer regulären Lehramtsausbildung der Abschluss bzw. die Zertifizierung von Bedeutung. Die Lehrbefähigung wird grundlegend mit dem Abschluss eines Bachelorstudiums im Lehramt erworben, und zwar nicht abhängig von einer Schulart, sondern als sogenanntes „Altersstufenlehramt“ entweder für Schüler:innen im Alter von sechs bis zehn Jahren auf der Primarstufe oder für Schüler:innen im Alter von zehn bis neunzehn Jahren auf der Sekundarstufe. Während das Primarstufenlehramt grundlegend generalistisch angelegt ist und eine Schwerpunktsetzung beinhaltet wie beispielsweise die Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache oder Inklusive Pädagogik, qualifiziert die Sekundarstufe Allgemeinbildung für zwei Fächer bzw. Spezialisierungen oder die Berufsbildung für einen Fachbereich. Das an ein Bachelorstudium im Lehramt anschließende Masterstudium im Lehramt stellt dienstrechtlich grundlegend die Voraussetzung für eine Entfristung dar. Fachfremd unterrichtlich tätig wäre demzufolge eine Lehrkraft, wenn sie regelmäßig ein Fach ohne die entsprechende Lehramtsprüfung unterrichtet, wobei diese Situation formal-rechtlich bei österreichischen Lehrkräften in der Primarstufe mit einem Abschluss aufgrund der generalistischen Ausbildung nicht eintreten würde. Personen, die derzeit aufgrund des Lehrkräftemangels ohne Lehramtsabschluss tätig sind, sind als gleichwertig zu betrachten, wenngleich sie erst mit einem Abschluss eine unbefristete Anstellung zu erwarten haben. Das sind in der Primarstufe die Gruppe der Sondervertragslehrpersonen und in der Sekundarstufe die Gruppe der Quereinsteiger:innen (vgl. Abschnitt 2).

Rechtlich ist fachfremder Unterricht erlaubt und er wird von den Bundesländern unterschiedlich explizit in den Schulgesetzen adressiert. So heißt es beispielsweise im Niedersächsischen Schulgesetz:

Die Lehrkräfte erteilen Unterricht grundsätzlich in solchen Fächern und Schulformen, für die sie die Lehrbefähigung erworben haben, die Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für Schulformen der allgemein bildenden Schulen auch in Gesamtschulen und Oberschulen. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte Unterricht in anderen Fächern und Schulformen zu erteilen, wenn es ihnen nach Vorbildung oder bisheriger Tätigkeit zugemutet werden kann und für den geordneten Betrieb der Schule erforderlich ist. Vor der Entscheidung sind sie zu hören. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2024, § 51)

In der Schweiz sind die Studiengänge „Kindergarten-/Unterstufe“ (zwei Jahre Kindergarten und drei Jahre Primarstufe) sowie „Primarstufe“ (Klasse 1 bis 6) grundsätzlich generalistisch ausgerichtet, im Kindergarten ohne Fremdsprachen, in der Primarstufe je nach Kanton mit einer Fremdsprache (Englisch/Französisch) zur Wahl. Zum Teil werden aus dem musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich (Sport, Musik, Bildnerisches Gestalten [BG] und Technisches [und Textiles] Gestalten [TG bzw. TTG]) zwei aus drei Fächern ausgewählt. Für die Fremdsprachen gibt es sogenannte „Fachweiterungen“ zu studieren. In der Sekundarstufe werden in der Regel drei oder vier Fächer studiert. Vor diesem Hintergrund wird in der Schweiz Unterricht fachfremd erteilt, wenn dieser in den nicht studierten Fächern stattfindet, wobei wie für Österreich gilt, dass die Situation aufgrund der vorwiegend generalistischen Ausbildung bis zu Klassenstufe 6 formal ausschließlich in den Sekundarstufen eintreten kann. Ob es zu fachfremd erteiltem Unterricht kommt, hängt davon ab, inwieweit ausreichend Fachlehrkräfte an den Einzelschulen angestellt sind, aber auch von kantonspezifischen Vorgaben. So wird beispielsweise durch den Kanton Zürich explizit „Stufen- oder fachfremder Einsatz“ thematisiert und folgende Regelung getroffen:

Schulleitende dürfen in Ausnahmefällen den stufenfremden Einsatz einer Lehrperson bewilligen. Gleichzeitig müssen Schulleitende aber dafür sorgen, dass die Lehrperson bei einer Einsatzdauer von mehr als einem Jahr die entsprechende Nachqualifikation erwirbt. In Ausnahmefällen können Schulleitende einer Lehrperson erlauben, ein Fach zu unterrichten, für das sie nicht über eine Befähigung verfügt. Auch in solchen Fällen müssen die Schulleitenden dafür sorgen, dass die Lehrperson bei einer Einsatzdauer von mehr als einem Jahr die entsprechende Nachqualifikation erwirbt. Von einem fachfremden Einsatz in den Fächern Sport und Werken ist abzusehen. (Volksschulamt Kanton Zürich, o. J.)

Neben der formal-rechtlichen Betrachtung erscheinen aus professionstheoretischer Sicht zwei weitere Perspektiven von Bedeutung. Zum einen nimmt der kompetenztheoretische Ansatz an, dass professionelle Kompetenzen bei Lehrkräften für deren professionelles Handeln Voraussetzung sind. Die Bereitstellung qualitativvoller Lernangebote ist lediglich bei Vorliegen von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen möglich (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Annahme für fachfremd

tätige Lehrkräfte ist, dass ihnen aufgrund fehlender strukturierter Lerngelegenheiten, die eine Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglichen, fachbezogenes Wissen fehlt, um solche Angebote in ausreichend hoher Qualität bereitzustellen. Zum anderen bedeutet das – darauf weist der deutsche Begriff „fachfremd“ im Besonderen hin –, dass ein Fach unterrichtet werden soll, dessen Fachkultur nicht vertraut ist und für das keine Fachidentität als Lehrperson entwickelt worden ist. Sofern sich Lehrkräfte fachspezifisches Wissen, beispielsweise im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen, aneignen und eine Identifizierung mit dem Fach stattfindet, kann sich nach Hobbs (2013, 2014) ein Übergang von „out-of-field“ zu „in-field“ vollziehen.

## 4.2 Gründe für fachfremd erteilten Unterricht

Die Frage stellt sich, warum fachfremd erteilter Unterricht trotz der fachspezifischen Ausbildung, insbesondere für die Lehrkräfte in der Sekundarstufe, regelmäßig stattfindet. Bereits in der Vergangenheit wurden Lehrkräfte in nicht studierten Fächern eingesetzt, wenn es einen Bedarf an der Schule gab, um die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Entsprechend sind bis heute Fächer wie Musik oder die MINT-Fächer betroffen, da der Bedarf an Fachlehrkräften höher liegt als die Zahl der ausgebildeten Lehrpersonen. Des Weiteren sei auf das Klassenlehrer:innenprinzip verwiesen, wonach die Annahme besteht, dass insbesondere Kinder der Primarstufe möglichst eine einzige Bezugsperson benötigen. Das bedeutet, dass in der Schule eine Lehrperson die Mehrzahl der Unterrichtsstunden in einer Klasse erteilen soll. Kohärent zu dieser Anforderung erscheint die Ausbildung in Österreich und in der Schweiz zu sein, die eine generalistische Lehramtsausbildung für die Primarstufenlehrkräfte vorsieht, sodass die Lehrpersonen grundsätzlich befähigt werden, die Mehrheit der Fächer zu unterrichten. In Deutschland findet dagegen in der Mehrheit eine Primarstufenausbildung für drei Fächer statt (Porsch, 2020b), sodass es aufgrund dieser strukturellen Voraussetzungen zwingend zu fachfremd erteiltem Unterricht durch die Klassenlehrkräfte kommt, da sie meist mehr als drei Fächer in einer Klasse unterrichten.

Zurzeit lässt sich vermuten, dass aufgrund der akuten Mangelsituation an einzelnen Schulen Lehrkräfte noch häufiger fachfremd eingesetzt werden, um die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Überdies ist aus Qualifizierungskursen für Seiteneinsteiger:innen in Deutschland bekannt (vgl. Abschnitt 3), dass diese Personen häufig nur über ein anerkanntes Unterrichtsfach verfügen. Der Grund dafür ist, dass von ihren Studienfächern oft lediglich ein Fach abgeleitet werden kann. Auch hierzu liegen jedoch keine belastbaren Daten vor. Darüber hinaus können aufgrund des Lehrkräftemangels in allen drei Ländern Lehramtsstudierende vor Erreichen ihres Abschlusses an Schulen als Lehrer:innen tätig sein (vgl. Abschnitt 2). Für diese Vertretungslehrkräfte bzw. Lehramtsstudierenden in Deutschland ist durch die Studie von Winter et al. (2024) bekannt, dass ein hoher Anteil von ihnen ebenfalls bereits fachfremd Unterricht erteilt. Diese Situation ist auch von Kampa und Zviagintsev (2024) für österreichische Studierende aufgezeigt worden.

### 4.3 Fachfremdes Unterrichten im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und Professionalisierung

Auch das fachfremde Unterrichten lässt sich im Diskurs zu Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften verorten. Im Sinne der Annahmen des kompetenztheoretischen Modells (Kunter et al., 2011) schränkt fehlendes oder zumindest nicht systematisch in der Erstausbildung vermitteltes Fachwissen und/oder fachdidaktisches Wissen das professionelle Handeln ein, sodass Schüler:innen weniger gut in ihren Lernprozessen unterstützt werden können und sich Leistungs Nachteile aufzeigen lassen, wenn sie fachfremd unterrichtet werden. Diese Defizitperspektive (Hobbs & Törner, 2019) wird durch empirische Befunde bestätigt (z. B. van Overschelde, 2022), die auf deutliche Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen verweisen. Allerdings ist dieser Nachteil empirisch nicht einheitlich festzustellen, was unter anderem mit einer ‚nachträglichen‘ Professionalisierung, das heißt während der Berufstätigkeit, zu erklären ist (Porsch & Whannell, 2019). Studien verweisen ferner darauf, dass Interesse an einem Fach eine wesentliche Rolle spielt (Porsch, 2023). Die Möglichkeit, sich nach der Erstausbildung zu professionalisieren und lebenslang fortzubilden, bildet die *Opportunity Position* ab (Hobbs, 2013, 2014, vgl. auch Hobbs & Törner, 2019). Danach wird fachfremdes Unterrichten als Lerngelegenheit für Lehrkräfte angesehen. Ferner wird davon ausgegangen, dass neben dem Erwerb von neuem Fachwissen und einer Fachidentität weitere Vorteile im fachfremd erteilten Unterrichten bestehen. So kann durch die Einarbeitung in mehrere Fächer fachübergreifendes Unterrichten möglich werden, das heißt, Themen werden in mehreren Fächern bearbeitet. Zudem bietet die Einarbeitung in fächerspezifische Methoden Impulse für das Unterrichten in den eigenen Studienfächern. Individuelle Professionalisierung erfordert jedoch systematische Unterstützung wie kollegiales Feedback zum Unterricht und Lerngelegenheiten, beispielsweise im Rahmen von Fortbildungen. Bei Lehrkräftemangel an Schulen besteht jedoch ein höherer Bedarf an fachfremdem Unterricht und die Teilnahme an Fortbildungen ist erschwert. Einstellungen von Schulleiter:innen und ihr Unterstützungsverhalten spielen diesbezüglich eine wesentliche Rolle (Porsch & Gräsel, 2022; Porsch & Hobbs, 2024). Zu diskutieren ist jedoch, dass in Deutschland die Teilnahme an Fortbildungen, die sogar zu einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem Fach führen, zwar die Einstellungschancen (beispielsweise in Mangelfächern wie MINT) erhöht, eine höhere Vergütung aber nicht vorgesehen ist.

## 5 International ausgebildete Lehrkräfte

International ausgebildete Lehrkräfte werden in Programmbeschreibungen oder Forschungsarbeiten auch als geflüchtete, zugewanderte oder migrierte Lehrkräfte bezeichnet oder formal als Lehrpersonen mit einer ausländischen Berufsqualifikation bzw. einem ausländischen Lehrdiplom. Ihre Einstellung in den drei deutschsprachigen Ländern ist in der Regel an den Erwerb der deutschen Sprache geknüpft, in

französisch- oder italienischsprachigen Kantonen muss die dort gesprochene Sprache beherrscht werden. In Österreich wird diese Anforderung vom Bundesland Tirol wie folgt beschrieben: „Für einen Einstieg in den Lehrberuf von Lehrpersonen mit nichtdeutscher Muttersprache muss für eine Anstellung an Mittelschulen derzeit das Sprachniveau Deutsch GERS C1 sowie an Volksschulen GERS C2 nachgewiesen werden“ (Bildungsdirektion für Tirol, 2025b). Die Anerkennung der im Ausland erworbenen Abschlüsse ist mit einem Anerkennungsverfahren verbunden. In der Schweiz gilt Folgendes:

Das Generalsekretariat der EDK vergleicht Ihre Ausbildung mit der entsprechenden Ausbildung in der Schweiz. Ist Ihre Ausbildung gleichwertig, erhalten Sie eine offizielle Bescheinigung über die Anerkennung Ihres Diploms in der Schweiz. Gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ausbildungen, verfügt die EDK sogenannte Ausgleichsmassnahmen an einer pädagogischen Hochschule in der Schweiz, bevor Ihr Diplom anerkannt werden kann. (EDK, o. J.)

Diese Anerkennung ist in Deutschland nur eingeschränkt möglich, weil die Struktur der Lehramtsausbildung international erheblich abweicht. Neben der zweiphasigen Ausbildung besteht ein Spezifikum in Deutschland darin, dass im Studium neben Bildungswissenschaften mindestens zwei Fächer für die Sekundarstufe I/II gewählt werden müssen. Das sogenannte Ein-Fach-Lehramt ist in Deutschland bislang nicht implementiert worden, wenngleich im Zusammenhang mit dem Lehrkräftemangel (in einzelnen Fächern) ein Diskurs darüber entfacht ist (Vock, Striby & Siegling, 2021). Mecklenburg-Vorpommern strebt als erstes Bundesland in Deutschland an, seine Lehramtsausbildung entsprechend zu reformieren: „Darüber hinaus soll das so genannte Ein-Fach-Lehramt in Mangelfächern, wie zum Beispiel Mathematik, über den Q-Master ermöglicht werden. Das erleichtert auch die Anerkennung von Lehrkräften aus dem Ausland, die zumeist nur ein Fach aufweisen“ (Ministerium für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten, 2024, o. S.). In Österreich gab es ein Programm an der Universität Wien und in Deutschland laufen mehrere Programme für geflüchtete Lehrkräfte (Übersicht: Anders, 2024), in denen sie auf die Tätigkeit an deutschen Schulen sprachlich und fachlich vorbereitet werden. Allerdings ist die erfolgreiche Teilnahme nicht mit einer Zusage für eine unbefristete Anstellung verbunden. Die Schwierigkeiten der Anerkennung sowie die Einstellung von ausländischen Lehrkräften als individuelle Erfahrungen bei der Programmteilnahme oder im neuen Schulsystem stellen Themen von Forschungsarbeiten dar (z. B. Resch, Terhart, Kreamsner, Pellech & Proyer, 2019).

## 6 Fazit

Aufgrund des Lehrkräftemangels verfolgen die drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz unterschiedliche Strategien, um den Lehrkräftebedarf durch alternativ qualifiziertes Personal zu decken. Gemeinsam ist dem Vorgehen der drei Länder, dass sie auf eine kürzere, berufsvorbereitende und/oder berufsbegleitende Qualifizierung zurückgreifen oder teilweise auf eine Qualifizierung von Personen verzichten, um das Personalangebot deutlich schneller als in den grundständigen Lehramtsstudiengängen zu erhöhen. Im Ergebnis ist in allen drei Ländern an Schulen mittlerweile ein substanzieller Anteil an alternativ qualifizierten Lehrpersonen tätig, auch wenn dieser Anteil oft nicht präzise quantifiziert werden kann.

Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich in der Einbindung von Bildungsinstitutionen in die Qualifizierungsmaßnahmen: Während in der Schweiz und in Österreich die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in die Qualifizierung eingebunden sind, ist dies in Deutschland lediglich sehr eingeschränkt der Fall. Ebenso variieren die Zielgruppen der Rekrutierung, die Qualifizierungswege und die möglichen Einsatzbereiche der neuen Lehrpersonen innerhalb des Schulsystems. In allen drei Ländern mehren sich neben der Bewertung als ‚neue Normalität‘ im Kontext der ohnehin angestrebten multiprofessionellen Teamarbeit in Schulen kritische Stimmen zur Qualität dieser neuen Qualifikationswege (z. B. Bauer & Kost, 2023; DGfE, 2024; GEBF, 2023; Rotter, 2023; Schnider & Braunsteiner, 2024; SWK, 2023).

Dennoch bieten die skizzierten Prozesse auch Chancen für die Lehrer:innenbildung und den Lehrer:innenarbeitsmarkt: Die zunehmende Bedeutung berufsbegleitender, systematischer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen könnte die Professionalisierung von Quereinsteigenden fördern und eine langjährige Forderung der Professionsforschung nach einem stärkeren Fokus auf die berufliche Begleitung im Lehrer:innenberuf neu beleben. Fortbildungen eines gesamten Kollegiums einer Schule könnten zudem dazu beitragen, ein gemeinsames Professionsverständnis in den zunehmend heterogenen Lehrer:innenkollegien zu entwickeln.

Zugleich ist zu erwarten, dass mit der zunehmenden Normalisierung des Zugangs divers qualifizierter Personen zum Lehrer:innenberuf die Heterogenität schulischer Kollegien steigt. Die diesem Prozess innewohnenden Chancen, beispielsweise im Hinblick auf die Steigerung der Habitussensibilität des pädagogischen Personals gegenüber diversen Schüler:innengruppen, müssten aktiv gefördert werden, damit sie zum Tragen kommen können und Eingang in die Berufskultur finden. Zugleich darf nicht unterschätzt werden, wie bedeutsam eine erfolgreiche berufsbegleitende Qualifizierung der vorgestellten Personengruppen vor allem mit Blick auf (fach-)didaktische Kompetenzen und pädagogische Haltungen und Einstellungen ist. Dem Lehrer:innenarbeitsmarkt kommen die alternativ qualifizierten Personengruppen zugute, allerdings entziehen sie sich ebenso einer Steuerung dieses Marktes, dessen Gleichgewicht weiterhin eine herausfordernde Aufgabe bleibt.

Ausblickend wäre es wünschenswert, die Öffnungsprozesse stärker mit einer umfassenden Professionalisierung zu verbinden, die nicht nur Lehrpersonen, sondern

auch weitere pädagogische Fachkräfte umfasst. Multiprofessionalität, die verschiedene pädagogische Akteur:innen vereint, bildet eine wichtige Grundlage für eine zukunftsfähige Schule. Insbesondere im Ganztagsbereich bietet sich die Chance, eine neue Praxis einer gemeinsamen Lernkultur zu etablieren. Die Schaffung solcher Strukturen könnte langfristig nicht nur den Arbeitsmarkt entlasten, sondern auch die Qualität der schulischen Bildung nachhaltig verbessern.

## Literatur

- Anders, F. (2024). „*Sie können in Deutschland alles werden – außer Lehrerin*“. Stuttgart: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zugewanderte-lehrer-sie-koennen-in-deutschland-alles-werden-auser-lehrerin/>
- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bárány, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunktoren, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), 183–207. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2>
- Bauer, C. E. & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 28–45). Wien: LIT.
- Bildungsdirektion für Tirol. (2025a). *Meine Einstiegsmöglichkeiten*. Innsbruck: Bildungsdirektion für Tirol. <https://bildung-tirol.gv.at/jobs-karriere/lehrerinnenstellen/meine-einstiegsmoeglichkeiten>
- Bildungsdirektion für Tirol. (2025b). *Meine Qualifikation (Ausland)*. Innsbruck: Bildungsdirektion für Tirol. <https://bildung-tirol.gv.at/jobs-karriere/lehrerinnenstellen/meine-qualifikation-ausland>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2024>
- Burkhard, A.-L. (2022). *Bis zu einem Drittel der Lehrer unterrichtet falsches Fach* [Newsbeitrag]. <https://www.nau.ch/news/schweiz/bis-zu-einem-drittel-der-lehrer-unterrichtet-falsches-fach-66243698>
- DGFē. (2024). *Eine wissenschaftliche Lehr:innenbildung ist für die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen als Standard unverzichtbar. Nur so lassen sich die großen Aufgaben und aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem langfristig bewältigen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu*

- aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02\\_DGfE-Stellungnahme\\_Lehrer.innenbildung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf)
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dd.s.2020.04.05>
- EDK. (o.J.). *Ausländische Diplome. Informationen zur Anerkennung von ausländischen Diplomen*. Bern: EDK. <https://www.edk.ch/de/themen/diplomanerkennung/auslaendische-diplome>
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–424). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2024>
- GEBF. (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. [www.gebf-ev.de/app/download/9394445276/GEBF\\_Stellungnahme\\_2023\\_07\\_24.pdf?t=1690452161](http://www.gebf-ev.de/app/download/9394445276/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf?t=1690452161)
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hesse, F. & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, 29(56), 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Hobbs, L. (2013). Teaching ‚out-of-field‘ as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Hobbs, L. (2014). Boundary crossings of out-of-field teachers: Locating learning possibilities amid disruption. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Hrsg.), *Boundary-spanning in organizations: Network, influence, and conflict* (S. 7–28). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>
- Hobbs, L., Campbell, C., Delaney, S., Speldewinde, C. & Lai, J. (2020). *Defining and mapping out-of-field teaching in Victorian government schools*. Geelong: Deakin University. [https://static1.squarespace.com/static/57f5c6e0414fb53f7ae208fc/t/61727df5c5216e3ba4565c48/1634893310963/TOOF+Mapping+Report+Hobbs+et+al+2020\\_Definitions+only.pdf](https://static1.squarespace.com/static/57f5c6e0414fb53f7ae208fc/t/61727df5c5216e3ba4565c48/1634893310963/TOOF+Mapping+Report+Hobbs+et+al+2020_Definitions+only.pdf)
- Hobbs, L. & Törner, G. (2019). Teaching out-of-field as a phenomenon and research problem. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of „Teaching out-of-field“: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 3–20). Singapur: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_1)
- Kampa, N. & Zviagintsev, R. (2024). *Fachfremder Einsatz von Früheinsteiger:innen: Doppelt negative Auswirkung auf die eigene Professionalisierung?* Vortrag auf dem ÖFEB-Kongress, Wien, 25. September.
- Kantonsrat Zürich. (2024). *Anstellung Lehrpersonen ohne Zulassung. Parlamentarische Initiative vom 8. Juli 2024* (KR-Nr. 234/2024). Zürich: Parlamentsdienste Kantonsrat Zürich. <https://parlzhcdws.cmicloud.ch/parlzh5/cdws/Files/e2449b4256de-4c6e84e04838bc56613a-332/3/pdf>
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013)*. Berlin:

- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und auserschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Landesschulamt Sachsen-Anhalt. (2025). *Lehrkräfte für Vertretung – befristet*. Magdeburg: Landesportal Sachsen-Anhalt. <https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/personal-gewinnung/lehrkraefte-fuer-vertretung-befristet>
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Müncher, A., Pech, D. & Richter, D. (2022). *Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Potsdam: Universität Potsdam. <https://doi.org/10.11586/2022057>
- Meyer, A., Richter, E. & Kempert, S. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 146, Artikel 104633, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (2015). *Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – Drucksache 16/5831 – Fachfremder Unterricht* (Drucksache 16/6046 zu Drucksache 16/5831, 28.12.2015). Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6046-16.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2023/24. Statistische Übersicht Nr. 425*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita\\_2023.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf)
- Ministerium für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten. (2024). *Kabinett beschließt umfassende Neuaufstellung des Lehramtsstudiums* [Pressemitteilung]. Schwerin: Ministerium für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten. <https://www.regierung-mv.de/Aktuell/?id=206690&processor=processor.sa.pressemitteilung>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2024). *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. Mai 2024 (Nds. GVBl. 2024 Nr. 35)*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts\\_und\\_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches\\_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html)
- Porsch, R. (2020a). Mathematik fachfremd unterrichten. In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_1)

- Porsch, R. (2020b). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 29–47). Wiesbaden: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2)
- 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 Lehrerberuf* (S. 207–222). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. (2023). Fachfremdes Unterrichten als ‚Boundary Crossing Event‘. Befunde einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 69–90). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Porsch, R. & Gräsel, F. (2022). Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen: Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00365-3>
- Porsch, R. & Hobbs, L. (2024). Principal attitudes towards out-of-field teaching assignments and professional learning needs. *Education Sciences*, 14(7), Artikel 783, 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci14070783>
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortages in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2025). Alternative Qualifizierungsmodelle von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (im Druck). Stuttgart: utb.
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2026). Alternative Wege in den Lehrkräfteberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In R. Porsch, T. Leonard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (angenommen). Stuttgart: utb.
- Porsch, R. & Whannell, R. (2019). Out-of-field teaching affecting students and learning: What is known and unknown. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the phenomenon of „Teaching out-of-field“: International perspectives on teaching as a non-specialist* (S. 179–191). Singapur: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7).
- Porsch, R., Zviagintsev, R. & Kampa, N. (2025). Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich: Beanspruchungserleben, Zufriedenheit, Studien- und Berufswahlsicherheit (im Druck). In G. Hagenauer & A. Bach (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger\*innen. *Pädagogik*, 72(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Resch, K., Terhart, H., Kreamsner, G., Pellech, C. & Proyer, M. (2019). Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. *SWS-Rundschau*, 59(3), 255–274.

- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495. <https://bzl-online.ch/article/view/9439/12384>
- Rotter, C. (2023). Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung? In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling, S. (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 54–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schlieper, M. (2023). *Quereinstieg in den Lehrberuf* [Blogbeitrag]. Bern: EDK. <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/160823>
- Schneider-Boye, S. & Leonhard, T. (2023). „Ich bin jetzt Lehrerin“. Positionierungen zum Lehrberuf im aussergewöhnlichen Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 404–419. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.3.2023.10359>
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Sengschmid, E. (2024). *Fachfremder Unterricht in Österreich. Prävalenz des FFUs in Österreich sowie erste Erkenntnisse zu Auswirkungen auf die Schüler:innenleistungen*. Vortrag auf dem ÖFEB-Kongress, Wien, 25. September.
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. [https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/Statistisches\\_Bundesamt\\_.\(2024\).\\_Jede\\_zehnte\\_Lehrkraft\\_an\\_allgemeinbildenden\\_Schulen\\_war\\_im\\_Schuljahr\\_2022/23\\_Quer-\\_oder\\_Seiteneinsteiger/-in:\\_Pressemitteilung\\_Nr.\\_N041\\_vom\\_20.\\_August\\_2024\\_.Wiesbaden:\\_Statistisches\\_Bundesamt\\_.https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24\\_N041\\_21.html](https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/Statistisches_Bundesamt_.(2024)._Jede_zehnte_Lehrkraft_an_allgemeinbildenden_Schulen_war_im_Schuljahr_2022/23_Quer-_oder_Seiteneinsteiger/-in:_Pressemitteilung_Nr._N041_vom_20._August_2024_.Wiesbaden:_Statistisches_Bundesamt_.https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24_N041_21.html)
- SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. <https://doi.org/10.25656/01:25857>
- van Overschelde, J. P. (2022). Value-lost: The hidden cost of teacher misassignment. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 49–70). Singapur: Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_3)
- Vock, M., Striby, J. & Siegling, S. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? *Pädagogik*, 73(10), 48–49. <https://doi.org/10.3262/PAED2110048>
- Volksschulamt Kanton Zürich. (o.J.). *Anforderungen an die Ausbildung*. Zürich: Volksschulamt Kanton Zürich. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-anstellung-arbeit/volksschule-arbeitsverhaeltnis-beginnen/volksschule-ausbildungsanforderungen.html>
- Walm, M. & Wittek, D. (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten. In D.

- Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 54–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-03>
- Winter, I., Kaiser, T., Nonte, S., Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2024). Fachfremder Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1545–1568. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01266-z>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023a). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte: Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 31–42. <https://doi.org/10.25656/01:28292>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 133–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>

**Teil 1:  
Lehramtsstudierende im  
vorzeitigen Berufseinstieg**



*Gerda Hagenauer und Christoph Helm*

## **Studieren und gleichzeitig im Schuldienst tätig sein – motivationsfördernd oder motivationshemmend?**

### **Zusammenfassung**

Aufbauend auf der Erwartung-mal-Wert-Theorie kann angenommen werden, dass hohe Erfolgserwartungen und hohe Wertzuschreibungen die Motivation für das Studium und den Schuldienst begünstigen. Gleichzeitig können diese beiden Tätigkeitsbereiche aber auch in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen. Daher stellt sich die Frage nach den motivationalen Effekten, die sich ergeben, wenn Studieren mit einer schulischen Berufstätigkeit kombiniert wird. Um dieser Frage nachzugehen, wurden 296 österreichische Lehramtsstudierende (Sekundarstufe), die neben dem Studium bereits an Schulen arbeiten, schriftlich befragt. Die Ergebnisse zeigen ein motivational eher ungünstiges Bild für die Studienmotivation, die im Mittel relativ gesehen zur Berufsmotivation gering ist (insbesondere bei Masterstudierenden und Studierenden, die über zehn Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten). Zudem stehen die Studienmotivation und die Berufsmotivation in einer (schwachen) negativen Beziehung. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf ihre Implikationen für die Lehrer:innenbildung diskutiert.

**Schlagwörter:** Doppelrolle; Erwartung-mal-Wert-Theorie; Motivation; studienunabhängig Unterrichten; Theorie motivationaler Handlungskonflikte; work-study conflict

## **Studying and working in the teaching profession at the same time – Does this promote or inhibit motivation?**

### **Summary**

Based on the premises of Expectancy-Value Theory, it can be assumed that high expectations of success and high value attributions promote the motivation to study and to work in schools. At the same time, however, these two domains can compete with each other, too. This raises the question as to the motivational effects that may arise when studying is combined with teaching at school. To investigate this question, 296 Austrian student teachers (secondary level) who had already been working at schools parallel to their studies completed an online questionnaire. The results show a rather unfavourable motivational picture for study motivation that, on average, is low compared to teaching motivation (especially for master's students and student teachers who teach more than ten hours per week). In addition, there is a (weak) negative relationship between study motivation and teaching motivation. The results are discussed with regard to their implications for teacher education.

**Keywords:** dual role; Expectancy-Value Theory; motivation; study-independent teaching; theory of motivational conflicts; work-study conflict

## 1 Einleitung

Stellen Sie sich die folgende Situation vor: Eine Studentin, die neben dem Bachelorstudium bereits im Schuldienst arbeitet, bereitet eine Unterrichtsstunde für den kommenden Tag vor. Sie weiß, dass sie eigentlich auch das Referat für das Seminar an der Hochschule ausarbeiten müsste, entscheidet sich aber für die Unterrichtsvorbereitung. Sie befürchtet, dass sie aufgrund dessen wahrscheinlich eine schlechtere Note für das Referat bekommen wird. Diese oder ähnliche Situationen werden der Normalfall für Studierende sein, die bereits neben dem Studium an Schulen unterrichten – insbesondere dann, wenn sie dies mit einem hohen Pensum tun. Es kann vermutet werden, dass die Doppelrolle „Student:in/Lehrer:in“ ganz spezifische Herausforderungen für die Motivation für das Studium und für den Beruf mit sich bringt. Die vorliegende Studie beleuchtet das motivationale Erleben von Studierenden, die in dieser Doppelrolle fungieren.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Motivationstheoretische Ansätze

Die *Erwartung-mal-Wert-Theorie* (Expectancy-Value Theory; Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000) beschreibt, unter welchen Bedingungen Leistungsmotivation entsteht. Zentrale Einflussfaktoren sind die Erfolgserwartung und die Aufgabenwerte. Unter Erfolgserwartung versteht man die Überzeugung, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Bei den Aufgabenwerten wird zwischen „intrinsic value“, „attainment value“ und „utility value“ unterschieden. Wird mit einer Aufgabe oder deren Ergebnis Freude verbunden, so spricht man vom Vorliegen eines intrinsischen Werts. Ein „attainment value“ (Wichtigkeitswert) liegt vor, wenn eine Person eine Aufgabe als wertvoll bzw. wichtig erachtet. Ein „utility value“ (Nützlichkeitswert) bezieht sich auf die Einschätzung der Aufgabe als nützlich für die eigenen Ziele. Bewerten Lehramtsstudierende beispielsweise die Erfolgserwartungen in einem Kurs als hoch („expectancy“) und schreiben sie den Kursinhalten zudem hohe Wichtigkeit für die eigene Professionalisierung zu („attainment value“), so ist das Entstehen von Motivation sehr wahrscheinlich. Zusätzlich zu den Werten werden in der Expectancy-Value Theory die Kosten hervorgehoben, die mitbestimmen, warum Menschen sich gegen eine Aufgabe entscheiden bzw. keine Motivation für eine Aufgabe aufbringen. Kosten können in verschiedene Kategorien ausdifferenziert werden. Im vorliegenden Beitrag ist die Kostenkategorie „loss of valued alternatives cost“ (Rosenzweig, Wigfield & Eccles, 2019, S. 622) relevant, die dadurch ausgelöst wird, dass Personen das Gefühl haben, ihnen wichtige Handlungen nicht ausführen zu können, weil sie einer anderen Aufgabe nachgehen müssen.

Es könnte nun vermutet werden, dass Studierende, die bereits im Schuldienst tätig sind, diese Kostenkategorie in ihrem Alltag erleben, wie das einleitende Beispiel

verdeutlicht. Konkret könnte vermutet werden, dass die Studentin sowohl der Unterrichtsvorbereitung als auch dem Vorbereiten des Referats einen hohen Wert (z. B. „attainment“) zuschreibt. Auch die Erfolgserwartungen können für beide Tätigkeiten hoch sein, weshalb grundsätzlich für beide Tätigkeiten eine positive Motivationslage vorliegt. Aufgrund des Zeitdrucks muss sich die Studentin jedoch für eine Tätigkeit entscheiden – in ihrem Fall für die Unterrichtsvorbereitung, weshalb es zu Kosten kommt, die gegebenenfalls dazu führen, dass auch die Unterrichtsvorbereitung negativ erlebt wird.

Ähnliche Argumentationsmuster findet man in verwandten Theorien, wie zum Beispiel der *Theorie motivationaler Handlungskonflikte* (Hofer, Fries & Grund, 2017) bzw. der Theorie zum „work-life conflict“ (Greenhaus & Beutell, 1985). Demnach müssen sich Menschen in ihrem Alltag regelmäßig zwischen konkurrierenden Tätigkeiten entscheiden. Ähnlich wie in der Erwartung-mal-Wert-Theorie wird auch in der Theorie motivationaler Handlungskonflikte (Hofer et al., 2017) davon ausgegangen, dass die Entscheidung für eine Handlung (und somit gegen eine andere Handlung) mit negativen Konsequenzen (z. B. negativen Emotionen) für jene Handlung einhergeht, die ausgeführt wird. Je wichtiger die Handlung erscheint, die nicht ausgeführt werden kann, desto größer werden auch die negativen Konsequenzen sein. Motivationale Handlungskonflikte werden auch im Lehrer:innenberuf erlebt (Grund, Brassler & Fries, 2016).

Auch die Theorie zum „work-life conflict“ (Greenhaus & Beutell, 1985) stützt diese grundlegenden Annahmen. Es wird argumentiert, dass sich Menschen in verschiedenen Rollen bewegen, die unterschiedliche Erwartungen an das Handeln knüpfen. Stehen nun die Erwartungen des privaten Lebens mit dem beruflichen Leben in einem Konflikt, spricht man von einem „work-life conflict“. Wenn sich eine Lehrperson zum Beispiel dazu entscheidet, am Wochenende Vorbereitungen für den Unterricht zu machen, so hat sie weniger Zeit für die eigene Familie, weshalb sie ein schlechtes Gewissen bekommt, weil sie ihre private Rolle nicht den Erwartungen und Zielen entsprechend ausgestalten kann. Dies hat auch negative Folgen für ihre berufliche Motivation und führt zu negativer Beanspruchung (z. B. Stress).

Überträgt man diese Annahmen nun auf Studierende, die neben dem Studieren bereits im Schuldienst arbeiten, so könnte in diesem Zusammenhang ebenso ein Konflikt zwischen dem Studieren und dem Arbeiten vermutet werden. Durch das (zu) geringe Zeitbudget, das für die Erfüllung beider Aufgabenbereiche zur Verfügung steht, geraten die beiden Erwartungsbereiche in Konflikt. Studierende müssen sich zwischen Tätigkeiten für das Studium und Tätigkeiten für den Schuldienst entscheiden, was psychische Kosten nach sich ziehen kann.

## 2.2 Der österreichische Kontext und der Forschungsstand zum studienunabhängigen/frühzeitigen Unterrichten

Um auf den Lehrer:innenmangel zu reagieren, setzen Länder unter anderem auf den Einsatz von Studierenden im Schuldienst (Porsch & Reintjes, 2023). Über diese Gruppe von Studierenden, die bereits neben dem Studium (verfrüht) in den Schuldienst einsteigen, ist empirisch bisher eher wenig bekannt (Scheidig & Holmeier, 2022). In Österreich gingen laut Schnider und Braunsteiner (2024) 18,8 Prozent der Neuanstellungen an Schulen im Schuljahr 2023/2024 auf Lehramtsstudierende zurück. Vorgesehen sind Anstellungen in Schulen in Österreich erst ab Masterniveau. Durch den Lehrer:innenmangel wird jedoch vermehrt auch auf Bachelorstudierende zurückgegriffen. Auch wenn im Masterstudium eine eigene Unterrichtstätigkeit strukturell bereits vorgesehen ist, so sind die Curricula bisher nur am Rande auf dieses Spezifikum ausgerichtet. Im Verbund Mitte (Oberösterreich und Salzburg), in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, wird die Unterrichtstätigkeit in der Regel als Praktikum anerkannt, das heißt, die hochschuldidaktisch systematisch konzipierten und aufeinander aufbauenden Praktikumsphasen reduzieren sich durch die verfrühte Unterrichtstätigkeit. Begleitlehrveranstaltungen (bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch) müssen zwar absolviert werden; jedoch richten sich diese inhaltlich insbesondere an Studierende, die das Praktikum regulär absolvieren, und weniger an Studierende, die bereits in den Schuldienst eingestiegen sind. Zudem ist zu erwähnen, dass Studierende, die in den Schuldienst einsteigen, in Österreich auch einen Vertrag erhalten und danach in der überwiegenden Anzahl der Fälle auch die Verantwortung für die ihnen zugeteilten Schulklassen vollumfänglich übernehmen – bis hin zur Übernahme von komplexen Ämtern wie zum Beispiel demjenigen der Klassenlehrkraft. Studentische Vertretungslehrkräfte, wie sie in Deutschland häufig eingesetzt werden (z.B. Artmann, Rakoczy & Seifert, 2024; Winter, Reintjes & Nonte, 2023a), sieht das österreichische System in dieser Form nicht vor.

In Österreich liegen keine allgemeingültigen Empfehlungen dazu vor, wie das Unterrichten neben dem Studium gestaltet sein sollte. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) formulierte solche Empfehlungen für Deutschland (SWK, 2023): Es sollten nur Masterstudierende eigenverantwortlich unterrichten; es sollten maximal zehn Unterrichtseinheiten unterrichtet werden und der Unterricht sollte nur in den studierten Fächern erfolgen und begleitet werden. Für Bachelorstudierende sind nur assistierende Tätigkeiten vorgesehen (vgl. auch Winter et al., 2023a). Diese Empfehlungen werden in der Praxis nur zum Teil umgesetzt. So hat eine Studie in Niedersachsen aufgezeigt, dass jene Bachelorstudierenden, die bereits an Schulen arbeiten, im Schnitt neun Einheiten Unterricht pro Woche halten, während es bei den bereits an der Schule tätigen Masterstudierenden knapp elf Einheiten sind. Etwa zwei Drittel dieser Studierenden unterrichten auch fachfremd (Winter et al., 2023a). Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Schweiz: Die Studie von Kreis und Güdel (2023) an der Pädagogischen Hochschule Luzern belegte eine mittlere Tätigkeit von neun Arbeitsstunden pro Woche für die Schule. Eine etwas frü-

her durchgeführte Studie von Bäuerlein, Reintjes, Fraefel und Jünger (2018) an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz wiederum hält ein höheres Pensum fest. Knapp 60 Prozent der Studierenden des Sekundarstufenlehramts, die bereits im Schuldienst tätig waren, unterrichteten zwischen elf und zwanzig Lektionen (Unterrichtseinheiten) pro Woche. Zieht man die Vorbereitungs- und die Nachbereitungszeit in diese Kalkulation mit ein, ergibt sich ein hohes Ausmaß an Tätigkeit für die Schule pro Woche.

Dieses hohe Beschäftigungsausmaß ist insofern bedenklich, als Studien zur Berufstätigkeit neben dem Studium im Allgemeinen zeigen konnten, dass negative Effekte, zum Beispiel bezogen auf den Studienerfolg, auftreten können, wenn mehr als zwanzig Stunden pro Woche gearbeitet wird: Summer, McCoy, Trujillo und Rodriguez (2025) konnten für amerikanische Studierende bestätigen, dass ein Ausmaß von mehr als zwanzig Stunden Arbeit pro Woche nicht nur den verspürten akademischen Druck bei den Studierenden erhöhte, sondern dass sich diese dadurch auch gestresst fühlten und glaubten, nicht genug Zeit für ihre Aktivitäten (beruflich, akademisch und privat) zu haben. Die Autorinnen halten weiter fest, dass eine Berufstätigkeit von über zwanzig Stunden auch negativ mit dem Studienerfolg korrelierte. Ähnliche Befunde stammen aus der Studie von Krings, Brodführer und Landmann (2018): Deutsche Studierende, die neben dem Studium mehr als zwanzig Stunden arbeiteten, schätzten den Stellenwert des Studiums als geringer ein, bewerteten die Studienbedingungen als schlechter, fühlten sich weniger integriert und erzielten auch schlechtere Abschlussnoten als Studierende, die nicht berufstätig waren oder unter zwanzig Stunden arbeiteten.

Lehramtsstudierende, die eine Unterrichtstätigkeit frühzeitig aufnehmen, erleben das Unterrichten neben dem Studieren zwar als sehr bereichernd und entwicklungsfördernd, nehmen ihre Unterrichtstätigkeit aber selten als Anlass für Reflexion (z. B. Bäuerlein et al., 2018; Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024; Winter et al., 2023a, 2023b). Dies ist aus professionstheoretischer Sicht als problematisch einzustufen, da für eine systematische Professionalisierung Reflexion unabdingbar ist (Röhrig, 2022). Hinzu kommt, dass die Befürchtung besteht, dass Studierende, die relativ früh in den Beruf einsteigen und sich in diesem auch bereits als sehr selbstwirksam erleben (z. B. Bacher et al., 2024), weniger bereit sind, sich auf die theoretischen Konzepte der Ausbildung einzulassen (Scheidig & Holmeier, 2022). Dies kann unter anderem auch zu einem geringeren Engagement im Studium führen, wie von Kreis und Güdel (2023) angemerkt wurde.

Die kritische Haltung von Lehramtsstudierenden zu theoretischen Ausbildungsinhalten ist ein Spezifikum, das international beobachtet wird (Núñez-Regueiro, Escrivá-Boulley, Azouaghe, Leroy & Núñez-Regueiro, 2024). Durch eine sehr frühe Unterrichtstätigkeit könnte dieser Aspekt nochmals verstärkt werden und auch negative langfristige Konsequenzen für eine tertiäre wissenschaftsbasierte Lehrer:innenbildung haben (Sandmeier & Herzog, 2024). Diese Annahmen spiegeln sich im Ansatz auch bereits in ersten empirischen Studien. So berichteten zum Beispiel deutsche Lehramtsstudierende, die neben dem Studium bereits unterrichten, in der Studie von

Winter et al. (2023a, 2023b), dass sie nur wenig von der Hochschule profitieren würden, und auch Schweizer Studierende, die neben dem Studium bereits unterrichten (Scheidig & Holmeier, 2022), gaben an, dass sie sich von der Hochschule wenig auf die Praxis vorbereitet fühlen und ihren Kompetenzzugewinn insbesondere auf die unterrichtlichen Erfahrungen zurückführen würden.

### 2.3 Die vorliegende Studie

Aus den theoretischen Überlegungen geht hervor, dass ein verfrühter Einstieg in den Lehrer:innenberuf womöglich negative motivationale Effekte haben kann, da durch die Doppelbelastung motivationale Handlungskonflikte (Hofer et al., 2017) oder ein „work-study conflict“ (Greenhaus & Beutell, 1985) ausgelöst werden könnten. Dies sollte sich insbesondere dann zeigen, wenn das Ausmaß an Unterrichtstätigkeit hoch ist. Es kann des Weiteren die Annahme abgeleitet werden, dass die Studienmotivation mit der Berufsmotivation gegebenenfalls negativ assoziiert sein könnte, da die beiden Aufgabenbereiche in einer konfliktreichen Beziehung zueinander stehen könnten (vgl. einleitendes Beispiel in Abschnitt 1: Unterrichtsvorbereitung oder das Referat vorbereiten). Theoretisch sollten sich die beiden Motivationen eigentlich stützen. Ist allerdings die Ressource „Zeit“ knapp, müssen Entscheidungen für Handlungen getroffen werden, die unter Umständen die genannten negativen Zusammenhänge begründen könnten. Haben Studierende beispielsweise das Gefühl, dass das Arbeiten für die Hochschule ihnen Zeit für das ihnen wichtiger erscheinende Vorbereiten für den Unterricht nimmt, so könnten Bewertungsprozesse einsetzen, die dazu führen, dass die Hochschule und die an sie geknüpften Anforderungen abgewertet werden, die Motivation für das Studium also sinkt. Zudem kann entsprechend der Expectancy-Value Theory erwartet werden, dass innerhalb einer Domäne („Studium“ und „Beruf“) hohe Erfolgserwartungen und positive Wertkognitionen positiv mit der Motivation assoziiert sind. Daraus ergeben sich die folgenden gerichteten Hypothesen (vgl. Abbildung 1):

*Hypothese 1:* Hohe Erfolgserwartungen und hoch ausgeprägte positive Wertkognitionen stehen positiv mit der Motivation im Beruf und im Studium in Beziehung.

*Hypothese 2:* Erfolgserwartungen und Wertkognitionen aus den Bereichen „Studium“ und „Beruf“ stehen in einer negativen Beziehung mit der Motivation im jeweiligen anderen Bereich (das heißt, es werden eine negative Beziehung zwischen Erwartungs- und Wertkognitionen im Studium und der berufsspezifischen Motivation sowie eine negative Beziehung zwischen Erwartungs- und Wertkognitionen im Beruf und der studienbezogenen Motivation erwartet). Des Weiteren wird eine negative Beziehung zwischen der Studienmotivation und der Berufsmotivation erwartet.

*Hypothese 3:* Wenn Studierende mehr als zehn Einheiten pro Woche unterrichten (vgl. die Empfehlungen der SWK, 2023; Winter et al., 2023a), dann zeigen sich negative Zusammenhänge mit der Motivation, und zwar insbesondere mit der Studienmotivation.

Neben diesen drei Hypothesen werden zusätzlich zwei weitere explorative Hypothesen untersucht (vgl. Abbildung 1):

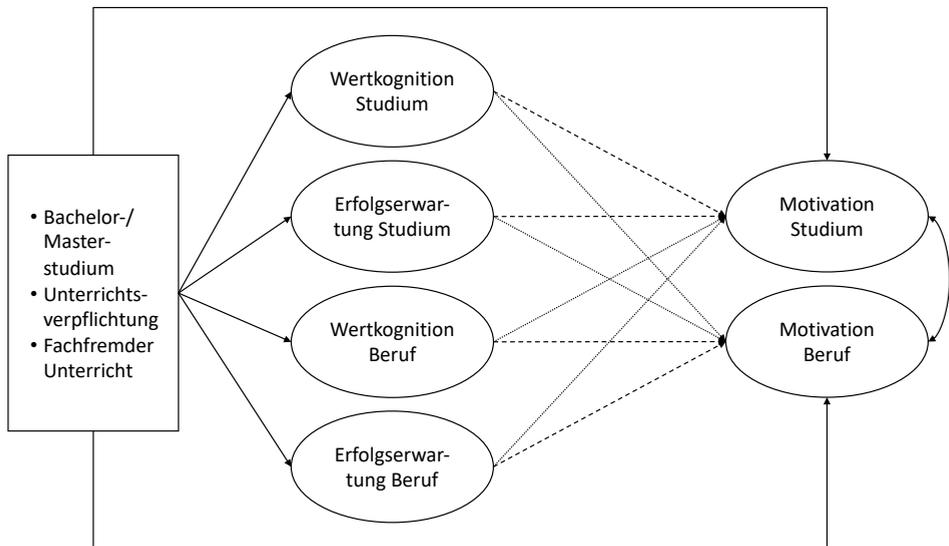


Abbildung 1: Theoretisches Modell (gestrichelte Linien: H1, punktierte Linien: H2, durchgezogene Linien: H3, H4, H5)

*Hypothese 4:* Studierende im Bachelorstudium unterscheiden sich von Studierenden im Masterstudium in den Motivationskomponenten (Erwartung, Wert) und in der verspürten Motivation. Es könnte erwartet werden, dass Studierende im Masterstudium eine positivere Motivationslage aufweisen, da sie entsprechend dem österreichischen Lehrer:innenbildungssystem nach dem Bachelorabschluss bereits an Schulen eingesetzt werden dürfen und eine umfangreichere Ausbildung mit zahlreichen Lerngelegenheiten absolviert haben.

*Hypothese 5:* Zwischen dem Ausmaß an fachfremdem Unterricht und der Motivation besteht ein Zusammenhang. Es könnte erwartet werden, dass insbesondere die schulbezogene Motivation bei einem hohen Ausmaß an fachfremdem Unterricht geringer ist (z. B. geringere Erfolgserwartungen). Diese Annahme lässt sich mit den bisherigen Erkenntnissen aus der Forschung zum fachfremden Unterrichten von Lehrpersonen stützen, die zeigen konnten, dass fachfremd unterrichtende Lehrpersonen ihr fachbe-

zogenes Wissen niedriger einschätzen und auch schwächere selbstbezogene Überzeugungen aufweisen (Hobbs, 2012).

### 3 Methodik

#### 3.1 Stichprobe

Im Sommersemester 2022 und 2023 nahmen 296 österreichische Studierende, die Lehramt für die Sekundarstufe studieren, an der Befragung teil. Alle Befragten hatten bereits einen Arbeitsvertrag an einer Sekundarschule. Das heißt, die Befragung richtete sich an Studierende, die sich in der dualen Rolle „Lehramtsstudent:in und Lehrperson an einer Schule“ befanden. 75 Prozent der Teilnehmer:innen waren weiblich. 43 Prozent der Teilnehmer:innen befanden sich im Bachelorstudium, 57 Prozent im Masterstudium. Die Studierenden gaben ein durchschnittliches schulisches Unterrichtspensum in der Höhe von 15.42 Unterrichtseinheiten an (Range: 3–28). Dies entspricht in Österreich etwa zwei Dritteln einer Vollzeitstelle. Darüber hinaus gaben 53 Prozent der Studierenden an, dass sie auch fachfremd unterrichten würden.

#### 3.2 Erfasste Merkmale

Die *Motivation im Studium* sowie die *Motivation im Beruf* wurden mit jeweils vier Items erfasst, die aus der Utrecht Work Engagement Scale (UWE-S; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) übernommen und adaptiert worden waren (Beispielitems: „Ich bin begeistert von meinem Studium“, „Ich bin begeistert von meiner Arbeit an der Schule“).

Die *Wertkognitionen zum Studium* und die *Wertkognitionen zum Beruf* (im Sinne des „attainment value“) wurden mit jeweils zwei bzw. drei Items erfasst, die aus dem Berliner Anforderungs-Ressourcen-Inventar für Studierende (BARI-S; Gusy, Wörfel & Lohmann, 2016) übernommen worden waren. Diese Items erfragen die erlebte Relevanz der Aufgaben in Studium und Beruf (Beispielitems: „Ich halte meinen Studiengang für sehr sinnvoll und wichtig“, „Ich halte meine Lehrertätigkeit für sehr sinnvoll und wichtig“).

Die *Erfolgserwartungen im Studium* und die *Erfolgserwartungen im Beruf* wurden mit jeweils drei Items erfasst, die BARI-S bzw. dem Fragebogen zur Bewertung von Anforderungen und Ressourcen in Organisationen (ReA; Schulte, Wittner & Kaufeld, 2021) entnommen und adaptiert worden waren. Sie erfragen die erlebten Erfolgserwartungen in Studium und Beruf (Beispielitems: „Ich muss im Studium an Aufgaben arbeiten, auf die ich nicht ausreichend vorbereitet bin“, „Als Lehrer muss ich Aufgaben bearbeiten, auf die ich viel zu wenig vorbereitet bin“). Die Items wurden vor der Analyse invertiert.

Alle verwendeten Items besaßen ein fünfstufiges Antwortformat von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“). Die Reliabilität der Skalen ist mit Ausnahme der Erfolgserwartungsskalen zufriedenstellend (vgl. Tabelle 1).

### 3.3 Analyse

Neben der Darstellung von deskriptiven Statistiken wurden zur Überprüfung der Hypothesen Strukturgleichungsmodelle in *Mplus* (Muthén & Muthén, 1998–2017) geschätzt. Die Modelle wurden mit einem robusten Maximum-Likelihood-Schätzer geschätzt, da die Standardfehler in diesem Verfahren robust gegenüber dem Verletzen der Normalverteilungsannahme der Beobachtungen sind (Finney & DiStefano, 2006). Im Datensatz fehlten insgesamt fünf Werte. Littles MCAR-Test ergab keine signifikante Abweichung von MCAR ( $\chi^2(83) = 66.5, p = 0.907$ ), was darauf hinweist, dass die fehlenden Daten die Folge eines Missing-at-Random-Mechanismus (MAR; vgl. Enders, 2010) sind, das heißt, dass das Fehlen der Werte von anderen Variablen im Datensatz abhängt. Um mit den fehlenden Daten angemessen umzugehen, haben wir eine FIML-Schätzung (Full Information Maximum Likelihood) verwendet, die eine angemessene Behandlung fehlender Daten im Rahmen des MAR-Mechanismus darstellt (Rioux & Little, 2021). Zur Evaluation der Passung der geschätzten Modelle zu den Daten wurden in der Literatur empfohlene Kriterien herangezogen (Hu & Bentler, 1999): Comparative-Fit-Index ( $CFI \geq .95$ ), Tucker-Lewis-Index ( $TLI \geq .95$ ), Root Mean Squared Error of Approximation ( $RMSEA \leq .08$ ) und Standardized Root Mean Square Residual ( $SRMR \leq .08$ ). Für die Effektstärken wird das Maß Cohens  $d$  herangezogen. Werte ab 0.20 werden als geringe Effekte, Werte ab 0.50 als mittlere Effekte und Werte ab 0.80 als starke Effekte bezeichnet (Cohen, 1988).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

Die Mittelwerte sind insbesondere für die Wertkomponenten und die allgemeine Motivation in den beiden Bereichen „Studium“ und „Beruf“ interessant, da sie für den Beruf sehr hoch ausgeprägt sind ( $M > 4$  bei einer fünfstufigen Antwortskala), während sie für das Studium unter dem theoretischen Mittel liegen (vgl. Tabelle 1). Diese Unterschiede sind statistisch signifikant und weisen einen großen Effekt auf (Wertkomponente:  $t(502.03) = 18.711, p < .001, |d| = 1.54$ ; Motivation:  $t(546.27) = 27.852, p < .001, |d| = 2.29$ ). Mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen den beiden Wertkomponenten sind alle latenten Korrelationen über  $r = .10$  signifikant. Innerhalb der Bereiche „Studium“ und „Beruf“ zeigt sich, dass die Erfolgserwartungen und die Wertkomponenten statistisch signifikant und mittelstark bis stark mit den Motivationen zusammenhängen. Zwischen den Domänen („Studium“ und „Beruf“) zeigt sich

allerdings nur für den Zusammenhang zwischen der Erfolgserwartung im Beruf und der Motivation im Studium ein positiver Zusammenhang (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Skalenskennwerte und latente Interkorrelationen

Konstrukt	#	M	SD	Alpha	MOS	MOB	EE S	EE B	WKS	WK B
Motivation Studium	4	2.28	1.06	.93	1.00					
Motivation Beruf	4	4.42	0.79	.94	-.13	1.00				
Erfolgserwartung Studium	3	2.91	0.89	.59	.42	.04	1.00			
Erfolgserwartung Beruf	3	2.81	0.97	.64	.18	.39	.50	1.00		
Wertkognitionen Studium	2	2.73	1.23	.82	.83	-.06	.32	.09	1.00	
Wertkognitionen Beruf	3	4.33	0.80	.84	.03	.63	.16	.26	.13	1.00

Anmerkungen: MO = Motivation, EE = Erfolgserwartungen, WK = Wertkognitionen, S = Studium, B = Beruf, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, # = Anzahl Items. Die sechs Messmodelle weisen (gemeinsam modelliert) eine zufriedenstellende Passung zu den Daten auf ( $N_{\text{Parameter}} = 53$ ,  $\chi^2(137) = 303.865$ ,  $p < .001$ , CFI = 0.951, TLI = 0.939, RMSEA = 0.064, 90 %-KI [0.055, 0.074], SRMR = 0.048).

## 4.2 Hypothesenprüfung

Um die Hypothesen zu prüfen, wurden die Strukturgleichungsmodelle schrittweise aufgebaut (vgl. Tabelle 3). Die Modellgüte ist für alle Modelle zufriedenstellend (vgl. Tabelle 2). Die Modelle M1 bis M4 werden im Folgenden näher beschrieben.

Tabelle 2: Evaluierung der Modellgüte

	Chi <sup>2</sup>	df	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 95 %-KI	SRMR	R <sup>2</sup> MO_S	R <sup>2</sup> MO_B	
M1	293.795	153	.952	.941	.056	.046	.065	.055	.692	.438
M2	278.857	149	.956	.944	.054	.044	.064	.043	.708	.499
M3	304.144	162	.954	.940	.054	.045	.064	.043	.710	.508
M3a	308.341	162	.952	.938	.055	.046	.065	.043	.710	.500
M4	298.388	162	.955	.941	.053	.044	.063	.043	.709	.503

Anmerkungen: MO\_S = Motivation Studium, MO\_B = Motivation Beruf; M = Modell; R<sup>2</sup> = erklärte Varianz, KI = Konfidenzintervall. Modell 3 und Modell 3a unterscheiden sich hinsichtlich der Operationalisierung des Ausmaßes an Unterrichtstätigkeit: M3 metrisch, M3a kategorial (0 < 11 Unterrichtseinheiten [UE], 1 > 10 UE).

Die Ergebnisse zu den Hypothesenprüfungen sind in Tabelle 3 abgetragen. Hypothese 1 (Modell 1) zu den domänenspezifischen Zusammenhängen konnte sich bewähren. Eine als hoch wahrgenommene Studienrelevanz ( $\beta = .748$ ,  $p < .001$ ) und eine hohe Erfolgserwartung ( $\beta = .171$ ,  $p = .002$ ) gehen mit einer hohen Studienmotivation einher. Auch eine als hoch wahrgenommene Berufsrelevanz ( $\beta = .583$ ,  $p < .001$ ) und

eine hohe berufliche Erfolgserwartung ( $\beta = .191, p = .009$ ) sind positiv mit der Berufsmotivation assoziiert.

Hypothese 2 (Modell 2) zu den bereichsübergreifenden Zusammenhängen konnte sich im Hinblick auf einen Zusammenhang bewähren. Die Berufsmotivation wird über die berufsbezogenen Erfolgserwartungen hinaus auch negativ durch die Erfolgserwartung im Studium vorhergesagt. Studierende, die eine geringere Erfolgserwartung hinsichtlich des Studiums angeben, haben eine höhere Berufsmotivation ( $\beta = -.204, p = .02$ ). Andere bereichsübergreifende Zusammenhänge können nicht beobachtet werden. Allerdings zeigt sich auch zwischen der Studienmotivation und der Berufsmotivation eine negative Beziehung, das heißt, Studierende, die im Studium hoch motiviert sind, zeigen eine geringere Berufsmotivation und umgekehrt ( $r = -.22, p = .003$ ).

Hypothese 3 (Modell 3) zum Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung konnte sich hinsichtlich der vermuteten negativen „Effekte“ auf die wahrgenommene Studienrelevanz bewähren: Je mehr Einheiten Studierende an Schulen unterrichten, desto geringer wird die Relevanz des Studiums eingestuft ( $\beta = -.139, p = .037$ ). Für die Erfolgserwartung und die Studienmotivation zeigen sich hier keine Zusammenhänge ( $p > .05$ ). Schließlich verweisen die Daten aber darauf, dass Studierende, die mehr als zehn Einheiten (Modell 3a) unterrichten, im Studium signifikant häufiger von geringeren Erfolgserwartungen ( $\beta = -.136, p = .047$ ) und ebenso von einer geringeren Relevanzeinschätzung ( $\beta = -.142, p = .014$ ) berichten, als Studierende, die weniger als zehn Einheiten unterrichten.

Hypothese 4 (Modell 1–Modell 4) bezüglich der signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen der Bachelor- und Masterstudierenden belegte ein zum Teil erwartungswidriges Bild: Die Daten zeigen, dass die Studienmotivation und die wahrgenommene Berufsrelevanz (Wertkomponente;  $\beta = -.123, p = .038$ ) bei Masterstudierenden signifikant niedriger ausgeprägt sind. Aber auch die Erfolgserwartungen hinsichtlich des Schuldiensts werden niedriger eingeschätzt ( $\beta = -.294, p < .001$ ).

Hypothese 5 (Modell 4) zum Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an fachfremdem Unterricht und den motivationalen Konstrukten hat gezeigt, dass mit höherem Anteil an fachfremdem Unterricht auch die wahrgenommene Studienrelevanz signifikant ansteigt ( $\beta = .128, p = .045$ ).

Tabelle 3: Hypothesenprüfung mittels Strukturgleichungsmodellierungen

		M1		M2		M3		M3a		M4	
UV	AV	Est	<i>p</i>								
WK S	MO S	<b>.748</b>	<b>.000</b>	<b>.748</b>	<b>.000</b>	<b>.742</b>	<b>.000</b>	<b>.746</b>	<b>.000</b>	<b>.750</b>	<b>.000</b>
EE S	MO S	<b>.171</b>	<b>.002</b>	<b>.202</b>	<b>.006</b>	<b>.204</b>	<b>.006</b>	<b>.197</b>	<b>.007</b>	<b>.201</b>	<b>.006</b>
WK B	MO S			-.082	.096	-.078	.112	-.082	.095	-.082	.093
EE B	MO S			-.005	.943	-.005	.950	-.003	.965	-.003	.964
WK B	MO B	<b>.583</b>	<b>.000</b>	<b>.593</b>	<b>.000</b>	<b>.584</b>	<b>.000</b>	<b>.593</b>	<b>.000</b>	<b>.589</b>	<b>.000</b>
EE B	MO B	<b>.191</b>	<b>.009</b>	<b>.341</b>	<b>.000</b>	<b>.350</b>	<b>.000</b>	<b>.343</b>	<b>.000</b>	<b>.346</b>	<b>.000</b>
WK S	MO B			-.070	.232	-.053	.375	-.067	.259	-.063	.280
EE S	MO B			<b>-.204</b>	<b>.020</b>	<b>-.217</b>	<b>.015</b>	<b>-.202</b>	<b>.022</b>	<b>-.205</b>	<b>.021</b>
B_M	MO S	<b>-.090</b>	<b>.032</b>	<b>-.102</b>	<b>.027</b>	<b>-.097</b>	<b>.036</b>	<b>-.098</b>	<b>.034</b>	<b>-.102</b>	<b>.027</b>
h	MO S					-.038	.280	-.032	.460		
FACH	MO S									-.013	.764
B_M	MO B	.013	.788	.065	.256	.054	.354	.062	.280	.065	.257
h	MO B					.095	.052	.030	.550		
FACH	MO B									-.057	.239
B_M	WK S	-.087	.177	-.087	.178	-.062	.342	-.067	.305	-.081	.206
h	WK S					<b>-.139</b>	<b>.037</b>	<b>-.142</b>	<b>.014</b>		
FACH	WK S									<b>.128</b>	<b>.045</b>
B_M	EE S	.060	.398	.060	.403	.054	.457	.077	.281	.063	.376
h	EE S					.037	.531	<b>-.136</b>	<b>.047</b>		
FACH	EE S									.077	.283
B_M	WK B	<b>-.123</b>	<b>.040</b>	<b>-.122</b>	<b>.041</b>	<b>-.135</b>	<b>.026</b>	<b>-.117</b>	<b>.052</b>	<b>-.123</b>	<b>.038</b>
h	WK B					.083	.113	-.034	.516		
FACH	WK B									-.048	.442
B_M	EE B	<b>-.290</b>	<b>.000</b>	<b>-.295</b>	<b>.000</b>	<b>-.297</b>	<b>.000</b>	<b>-.287</b>	<b>.000</b>	<b>-.294</b>	<b>.000</b>
h	EE B					.005	.930	-.065	.420		
FACH	EE B									.040	.588

*Anmerkungen:* Est = standardisierte latente Regressionskoeffizienten, *p* = Signifikanzniveau, M = Modell, AV = abhängige Variable, UV = unabhängige Variable, MO = Motivation, EE = Erfolgserwartungen, WK = Wertkognitionen, B\_M = Bachelor/Master, h = Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung, FACH = Ausmaß des fachfremden Unterrichts, S = Studium, B = Beruf. Signifikante Effekte sind hervorgehoben. Modell 3 und Modell 3a unterscheiden sich hinsichtlich der Operationalisierung des Ausmaßes an Unterrichtstätigkeit: M3 metrisch, M3a kategorial (0 < 11 Unterrichtseinheiten [UE], 1 > 10 UE).

## 5 Diskussion

Studierende unterrichten vermehrt verfrüht. Welche Bedeutung hat diese Doppelrolle für ihre Motivation? Mit dieser Forschungsfrage beschäftigte sich die vorliegende Studie. Die Ergebnisse zeigen ein eher kritisches Bild. Die Studierenden schätzen ihre Studienmotivation deutlich niedriger ein als ihre Berufsmotivation. Es ist mit den vorliegenden Daten zwar nicht möglich, einen Vergleich zu ziehen mit Studierenden, die nicht neben dem Studium arbeiten, aber eine Effektstärke von  $d = 2.29$  zeugt von einem großen Unterschied zwischen der Studienmotivation und der Berufsmotivation. Hinzu kommt, dass – wie aufgrund der Annahmen der Theorie motivationaler Handlungskonflikte (Hofer et al., 2017) und des „work-life conflict“ (Greenhaus & Beutell, 1985) vermutet – die Studienmotivation negativ mit der Berufsmotivation korreliert. Diese bereichsübergreifenden Effekte zeigen sich nicht in den Erwartungs- und den Wertkomponenten – mit einer Ausnahme: Studierende mit geringen Erfolgserwartungen hinsichtlich des Studiums sind besonders für den Schuldienst motiviert.

Das Ausmaß an unterrichtlicher Tätigkeit neben dem Studium spielt – ebenfalls wie erwartet – eine bedeutsame Rolle für die Studienmotivation, denn wenn Studierende mehr als zehn Einheiten pro Woche an Schulen unterrichten, wird das Studium negativer bewertet. Damit bestätigen sich die geäußerten Bedenken, dass ein verfrühter Berufseinstieg gekoppelt mit einem hohen Stundenausmaß an beruflicher Tätigkeit zu einer geringen Studienmotivation führen kann (z. B. Kreis & Güdel, 2023). Offen bleibt allerdings, ob die geringe Bewertung des Studiums ausschließlich auf die Berufstätigkeit (an sich) zurückgeführt werden kann oder ob sie sich durch die spezifische Berufstätigkeit als Lehrperson erklären lässt. Auch bisherige Studien deuten darauf hin, dass ein Ausmaß von mehr als zwanzig Stunden Arbeit neben dem Studium mit den angeführten negativen Effekten einhergeht (Krings et al., 2018; Summer et al., 2025). Womöglich ist eine umfassende Berufstätigkeit neben dem Studium (unabhängig vom beruflichen Feld) der Studienmotivation abträglich. Aufgrund der querschnittlichen Daten wäre aber auch die andere Wirkrichtung denkbar: Es wählen insbesondere jene Studierende eine umfassende berufliche Tätigkeit, die vom Studium wenig(er) begeistert sind.

Interessanterweise steigt aber die wahrgenommene Studienrelevanz mit dem Ausmaß an fachfremdem Unterricht. Optimistisch interpretiert könnte dies bedeuten, dass Studierende, die vermehrt fachfremd unterrichten, den Mehrwert des Studiums bzw. ihres professionellen Wissens stärker erkennen. Dies deckt sich mit dem Befund, dass Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten, ihr fachbezogenes Wissen als ungenügend einschätzen (Porsch, 2016). Studierende, die fachfremd unterrichten, fühlen sich jedoch nicht weniger motiviert im Schuldienst und sie zeigen auch keine geringeren Erfolgserwartungen. Dieser Befund könnte die zum Teil sehr hohen und wohl auch unrealistischen Kompetenzeinschätzungen widerspiegeln, wie sie häufig nach den ersten Praxiserfahrungen berichtet werden (Bach & Hagenauer, 2022).

Die geringere Studienmotivation, aber auch die geringeren Erfolgserwartungen hinsichtlich des Schuldiensts und die beruflichen Relevanzeinschätzungen von Masterstudierenden untermauern im Vergleich mit Bachelorstudierenden insgesamt ein kritisches motivationales Bild von Masterstudierenden. Die geringer ausgeprägten Erfolgserwartungen könnte man damit erklären, dass Masterstudierende bereits realistischere Kompetenzeinschätzungen zeigen als Bachelorstudierende (z.B. Pfitzner-Eden, 2016). Gleichzeitig hätte man aber auch erwarten können, dass Masterstudierende hier positivere Werte zeigen, weil sie bereits mehr Lerngelegenheiten an der Hochschule nutzen konnten. So konnten zum Beispiel Franz und Groß Ophoff (2019) belegen, dass die Kompetenzeinschätzungen von Studierenden nach einem Semesterpraktikum höher waren. Die Frage, warum Masterstudierende die Relevanz/Sinnhaftigkeit ihrer beruflichen Tätigkeit niedriger einschätzen als Bachelorstudierende, können wir mit den vorliegenden Daten nicht abschließend beantworten. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass sich hochidealistische Einstellungen, die man sehr häufig bei Lehramtsstudierenden findet (z.B. in der Eingangsmotivation, etwas bewirken zu wollen; Eder, Gniewosz, Bach, Hofmann & Katstaller, 2020), bei Masterstudierenden hin zu realistischen Vorstellungen verändert haben könnten. Hervorzuheben ist jedenfalls die deutlich geringere Studienmotivation von Masterstudierenden. Dieser Unterschied könnte darin begründet liegen, dass Studierende im Masterstudium schon mehrere Jahre an Schulen unterrichten und die Bereitschaft, sich auf ein wissenschaftsbasiertes Angebot einzulassen, kontinuierlich abnimmt.

Sieht man sich abschließend die Zusammenhänge zwischen den Erwartungs- und den Wertkomponenten und der Motivation an, so haben sich die Modellannahmen im Sinne der Expectancy-Value Theory (Eccles et al., 1983) bewährt. Insbesondere der Relevanzzuschreibung kommt bei der Erklärung der studienbezogenen Motivation eine herausragende Bedeutung zu. Dieser Befund untermauert bisherige Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass der sogenannte „Theorie-Praxis-Link“, der die Einschätzung der Studierenden in Bezug darauf widerspiegelt, inwiefern das Angebot der Hochschule für ihre schulische Praxis „nutzbar“ sei, wiederholt der stärkste Prädiktor für die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden ist (Núñez-Regueiro et al., 2024).

## 6 Fazit

Die Doppelrolle „Lehramtsstudent:in/Lehrer:in“ ist herausfordernd und geht mit motivationalen Nebeneffekten einher. Auch wenn in unserer Studie die Vergleichsgruppe fehlt und wir uns nicht auf eine längsschnittliche Befragung stützen, so geht aus den Ergebnissen doch deutlich hervor, 1) dass insbesondere die Studienmotivation im Vergleich zur Berufsmotivation gering ausgeprägt ist, 2) dass diese beiden Motivationen *negativ* miteinander korrelieren, 3) dass die Studienmotivation geringer ist, wenn neben dem Studium mehr als zehn Einheiten pro Woche unterrichtet werden, und 4) dass die Studienmotivation insbesondere bei Masterstudierenden als geringer

einschätzt wird. Diese Situation stellt für Hochschulen eine Herausforderung dar. Es wird wichtig sein, dass Hochschulen angesichts der gegenwärtigen Bedingungen nicht von ihrer Aufgabe, eine wissenschaftsbezogene Lehrer:innenbildung anzubieten (vgl. auch Sandmeier & Herzog, 2024), abweichen und gleichzeitig dennoch versuchen, die praktischen Erfahrungen der Studierenden umfassend in ihr Angebot miteinzubeziehen. Ebenso benötigt werden protektive Strukturen, die verhindern, dass Studierende bereits während des Studiums durch eine begleitende Berufstätigkeit überfordert werden (vgl. z. B. die Empfehlungen der SWK, 2023). Insgesamt muss das Zeitbudget für die Studierenden so angelegt sein, dass sie parallel studieren und unterrichten können, ohne dass diese beiden Tätigkeiten in (nicht auflösbare) Konkurrenz zueinander treten und dadurch einen günstigen Nährboden für die beschriebenen motivationalen Effekte bieten.

## Literatur

- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bach, A. & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: How are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehr-tätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 27–46). Wien: LIT.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Mahwah: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural equation modeling: A second course* (S. 269–314). Charlotte: Information Age Publishing.
- Franz, E.-K. & Groß Ophoff, J. (2019). Kompetenzerleben Lehramtsstudierender im Semesterpraktikum. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Ge-*

- stalten. *Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 116–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greenhaus, J. H. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>
- Grund, A., Brassler, N. K. & Fries, S. (2016). The long arm of work: A motivational conflict perspective on teacher strain. *Teaching and Teacher Education*, 6, 153–163. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.013>
- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Hobbs, L. (2012). Teaching out-of-field: Factors shaping identities of secondary science and mathematics. *Teaching Science*, 58(1), 21–29.
- Hofer, M., Fries, S. & Grund, A. (2017). Multiple Ziele und Lernmotivation: Das Forschungsprogramm „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 69–85. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000197>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krings, C., Brodführer, A. & Landmann, M. (2018). Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 133–156). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_7)
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8. Auflage). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Núñez-Regueiro, F., Escrivá-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N. & Núñez-Regueiro, S. (2024). „Motivated to teach, but stressed out by teacher education“: A content analysis of self-reported sources of stress and motivation among pre-service teachers. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 76–91. <https://doi.org/10.1177/00224871231181374>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 9–32.
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortages in Germany. Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education* (S. 339–363). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Rioux, C. & Little, T. D. (2021). Missing data treatments in intervention studies: What was, what is, and what should be. *International Journal of Behavioral Development*, 45(1), 51–58. <https://doi.org/10.1177/0165025419880609>

- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(4), 8–16.
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Hrsg.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (S. 617–644). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.026>
- Sandmeier, A. & Herzog, S. (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 28–38. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-02>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Schulte, E.-M., Wittner, B. & Kauffeld, S. (2021). Ressourcen und Anforderungen (ReA) in der Arbeitswelt: Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 52(2), 405–415. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00565-x>
- Summer, R., McCoy, M., Trujillo, I. & Rodriguez, E. (2025). Support for working students: Understanding the impacts of employment on students' lives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(4), 1123–1146. <https://doi.org/10.1177/15210251221149209>
- SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. [https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraefte-mangel.pdf](https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraefte-mangel.pdf)
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023a). 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* (S. 133–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>



*Michaela Artmann, Katrin Rakoczy und Anja Seifert*

## **Herausforderungen und Unsicherheiten in der studentischen Lehrtätigkeit als Professionalisierungshindernisse?**

### **Zusammenfassung**

Obschon studentischer Vertretungsunterricht nur als temporäres „Krisenphänomen“ zur Bekämpfung des derzeitigen Fachkräftemangels angedacht ist, werden an ihn auch deutliche (praxisbezogene) Professionalisierungserwartungen herangetragen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen sich – über die als konstitutiv für Unterrichten geltende Kontingenz hinaus – für die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte ergeben und inwiefern diese Herausforderungen mit den Professionalisierungserwartungen vereinbar sind. Dazu stützen wir uns auf Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, die im Rahmen einer explorativen Studie im Projekt „PROSA“ als Annäherung an das Phänomen „Studentischer Vertretungsunterricht“ durchgeführt wurden. In den Aussagen der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte lassen sich charakteristische aufgabenbezogene, statusbedingte und rechtliche Unsicherheiten identifizieren, die aus strukturtheoretischer Professionalisierungsperspektive betrachtet und diskutiert werden.

**Schlagwörter:** Kontingenz; Lehrkräftemangel; Professionalisierung; Professionalität; studentische Vertretungslehrkräfte; Unsicherheit

## **Challenges and uncertainties of student substitute teaching as an obstacle to professionalisation?**

### **Summary**

Although student substitute teaching is only intended as a temporary “crisis phenomenon” to combat the current shortage of qualified teachers, it is also subject to strong (practice-related) expectations regarding professionalisation. This article explores the question as to what challenges – beyond the contingency that is considered constitutive of teaching – arise for student temporary and substitute teachers and to what extent these challenges are compatible with the expectations regarding professionalisation. For this purpose, we draw on individual interviews and group discussions that were conducted as part of an explorative study within the PROSA project as an approach to the phenomenon of student substitute teaching. In the statements of the student teachers, characteristic duty-related, status-related, and legal uncertainties can be identified that are analysed and discussed from the perspective of structural theory on professionalisation.

**Keywords:** contingency; professionalisation; professionalism; student substitute teachers; teacher shortage; uncertainty

## 1 Einleitung

An deutschen Schulen ist trotz bildungspolitischer Maßnahmen (z. B. Sonderbedarfsregelung der Kultusministerkonferenz: KMK, 2013) ein anhaltender Lehrkräftemangel zu beobachten (vgl. Klemm, 2022), der zu umfangreichen Unterrichtsausfällen führt und die derzeit größte Herausforderung für Schulen aus Sicht der Schulleitungen darstellt (Robert Bosch Stiftung, 2023). Obgleich der Bedarf in Abhängigkeit von Bundesland, Region, Schulform und Unterrichtsfach variiert (Gollub, Zorn & Kruse, 2024), handelt es sich um ein sehr weitverbreitetes Phänomen, das auch in der Schweiz (Sandmeier & Herzog, 2024) und in Österreich (Schnider & Braunsteiner, 2024) zu beobachten ist. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) empfahl 2023 unter anderem, Lehrkräfte durch Studierende oder anderes „formal nicht vollständig qualifiziertes Personal“ zu entlasten (SWK, 2023, S. 4), und griff damit die bereits gängige Praxis von Schulen auf, Lehramtsstudierende für ihren Einsatz im Unterricht zu rekrutieren. Studentische Lehrkräfte bewegen sich jedoch in einem Spannungsfeld zwischen der Erwartung, Unterricht bereits professionell durchführen zu können, und dem Umstand, dass sie sich noch in Professionalisierungsprozessen befinden.

Bei der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden gehen die Bundesländer in Deutschland sowie die Schweiz und Österreich sehr unterschiedlich vor und die Anzahl der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte variiert entsprechend. Erste Umfragen zeigen, dass im Fach Sport in Nordrhein-Westfalen fast 20 % der Studierenden bereits als Lehrkraft arbeiten (Lobert & Pfitzner, 2021), in Niedersachsen sind es laut Reintjes (2024) 35 % der Studierenden. In der Nordwestschweiz gehen nach Bäuerlein, Reintjes, Fraefel und Jünger (2018) 53 % der befragten Sekundarschullehramtsstudierenden einer studentischen Lehrtätigkeit nach, nach Scheidig und Holmeier (2022) sind es hingegen nur 33 % der Befragten. Differenziert nach Studienphase halten Kreis und Güdel (2023) fest, dass 63 % im Masterstudium und 34 % im Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule Luzern an einer Schule arbeiten. In Österreich sind es im Verbund Lehrer:innenbildung West 7 % im Bachelorstudium (Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024). In einer eigenen Online-Befragung aus dem Jahr 2022 an der Justus-Liebig-Universität Gießen, die als quantitative Vorstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „PROSA“ („Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte“, Artmann, Rakoczy & Seifert, 2024) durchgeführt wurde, gaben 57.6 % der befragten Studierenden aus allen Fachsemestern und allen Lehramtsstudiengängen an, dass sie als studentische Lehrkraft arbeiten würden oder gearbeitet hätten. Der Anteil variiert leicht zwischen den Studiengängen mit 68.8 % im Grundschullehramt, 67.6 % im Haupt- und Realschullehramt, 53 % im Gymnasiallehramt und 46.8 % im Förderschullehramt. Im Hinblick auf die Dauer der Tätigkeit zeigen sich große Unterschiede. Sie variiert von „weniger als 1 Monat“ (2.8 %) über „1–6 Monate“ (24.0 %), „7–12 Monate“ (30.0 %) und „13–18 Monate“ (13.9 %) bis „mehr als 18 Monate“ (29.3 %). Auch der Umfang variiert stark: Während 24.4 % angaben, „sehr unregel-

mäßig“ zu arbeiten und 23.3 % von weniger als fünf Stunden pro Woche berichteten, gab mit 29.3 % der größte Teil an, sechs bis zehn Stunden pro Woche an der Schule zu arbeiten. 17.4 % der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte zeigten sogar an, mehr als zehn Stunden pro Woche zu arbeiten; 5.6 % kreuzten „Sonstiges“ an. Die Vertretungstätigkeit wird dabei in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen erbracht: Der Großteil der Befragten (58.5 %) gab an, im Rahmen der Programme „Unterrichtsgarantie plus“ (U+) oder „Verlässliche Schule“ (VSS) der hessischen Landesregierung zu unterrichten. Weit weniger Studierende (25.4 %) sind mit Tarifvertrag (TVH) angestellt und einige Studierende (16 %) gaben eine andere Art der Beschäftigung an (z. B. spezifische Sommerprogramme des Landes).

Ähnlich wie die Übernahme von Unterricht durch Quer- und Seiteneinsteiger:innen können studentische Unterrichtsvertretungen als „Krisenphänomen“ betrachtet werden, das nach Puderbach und Gehrman (2020) einer schnellen Bedarfsdeckung dient, aber zulasten des Qualifizierungsniveaus und der Professionalisierungsbemühungen in der Lehrer:innenbildung gehen kann. Dies kann sowohl die Wissensbestände und die Kompetenzen der Ersatzlehrer:innen als auch deren Haltungen, Orientierungen und Motivationen betreffen, da eine systematische reflexive Auseinandersetzung mit Schul- und Unterrichtserfahrungen vor der Kontrastfolie erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Wissens tendenziell ausbleibt (Bressler & Rotter, 2018). An studentische Lehrtätigkeit werden jedoch gleichzeitig deutliche Professionalisierungserwartungen gerichtet, da sie durch ein hohes Maß an (schul-)praktischen Erfahrungen entsprechende Lernanlässe bietet (Rothland, 2015). Bäumlein et al. (2018) sprechen sogar von der studentischen Erwartung, sich durch die eigenständige Unterrichtstätigkeit selbst professionalisieren zu können. Der Einsatz von eigentlich noch in der Ausbildung befindlichen Aushilfslehrer:innen wirft jedoch die Frage auf, inwiefern die studentische Aushilfs- und Vertretungslehrtätigkeit die professionsbezogenen Erwartungen einhalten und gar zur (Selbst-)Professionalisierung beitragen kann.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst erste Befunde zur studentischen Lehrtätigkeit in Deutschland und der Schweiz, die auf Potenziale, aber auch spezifische Schwierigkeiten verweisen, mit Bezugnahme auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz vorgestellt. Da bislang insgesamt jedoch nur wenige Studien zur Professionalisierung von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften vorliegen, werden auch Befunde zu Quer- und Seiteneinsteiger:innen als ebenfalls nicht regulär ausgebildete Lehrkräfte sowie zu Referendar:innen als gleichermaßen noch in Ausbildung befindlichen Berufseinsteigenden einbezogen. Anhand einer explorativen qualitativen Vorstudie des Projekts „PROSA“ wird dann der Leitfrage nachgegangen, welche charakteristischen Herausforderungen sich für die studentischen Lehrkräfte ergeben. Es wird aufgezeigt, dass durch die kontextuelle Rahmung der Vertretungslehrtätigkeit auf unterschiedlichen Ebenen Unsicherheiten entstehen, die von den studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften bearbeitet werden müssen. Abschließend erfolgt eine Diskussion zur Frage, welche Bedeutung diese Unsicherheiten für

die Professionalisierung der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte besitzen.

## 2 Potenziale und Herausforderungen in der Professionalisierung studentischer Vertretungslehrkräfte

Während zu Quer- und Seiteneinsteiger:innen bereits zahlreiche Befunde vorliegen (z. B. Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020; Puderbach & Gehrman, 2020), ist das Thema „studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte“ trotz wachsender Bedeutung bislang noch wenig erforscht. Erste Studien beziehen sich auf die strukturellen und institutionellen Bedingungen (z. B. Skorsetz et al., 2024) und arbeiten die Modi der Bearbeitung von Unsicherheit und Ungewissheit sowie Relevanzsetzungen durch die Studierenden heraus (Simonis & Klomfass, 2023), wobei nicht nur auf die Schwierigkeiten, sondern auch auf die Potenziale der Bewältigung verwiesen wird. Weller und Preite (2022) betonen, dass die Studierenden die praktische Arbeit als studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte in der Schweiz trotz erlebter Herausforderungen als eine große Selbstbestätigung erführen. Auch eine quantitative Fragebogenstudie von Winter, Reintjes und Nonte (2023a, 2023b) in Niedersachsen zeigt, dass sich circa 80 % der befragten Lehramtsstudierenden ( $N = 941$ ) „ziemlich sicher“ sind, auch dauerhaft als Lehrkraft arbeiten zu wollen. Unter den nicht als studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte arbeitenden Lehramtsstudierenden sind es nur 60 %. Weitere explorative Studien untersuchen die Situation in der einphasigen Lehrkräftebildung der Schweiz (z. B. Bäumlein et al., 2018; Kreis & Güdel, 2023; Scheidig & Holmeier, 2022) und beleuchten einzelne Aspekte wie Motivation, selbst wahrgenommene Wirkung, Erwartungen oder Belastungserleben im Schuldienst bzw. im Studium.

Wie für Quer- und Seiteneinsteiger:innen beschrieben (z. B. Bellenberg et al., 2020; Puderbach & Gehrman, 2020), bedürfen auch studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte einer spezifischen Legitimierung für den Schuldienst. Zudem ist erwartbar, dass die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte die hybriden Rollenselbstverständnisse und die an sie herangetragenen ambivalenten Rollenerwartungen der Referendar:innen (Košinár, 2014; vgl. zu Herausforderungen im Berufseinstieg auch Keller-Schneider, 2015) teilen. Spannungsfelder entstehen auch durch unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche pädagogische Normen, die von Universität und Schule an Unterricht(en) angelegt werden (z. B. Pallesen, Schierz & Haverich, 2018) und zu denen sich (auch) die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte positionieren müssen. Nach bisherigen Untersuchungen werden studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte häufig weder durch schulische Mentor:innen noch durch Hochschullehrende gezielt begleitet und unterstützt (Reintjes, 2024). Durch das Fehlen von Unterrichtsnachbesprechungen, didaktischen Anleitungen und theoriegeleiteten Reflexionsformaten entstehen weitere Ungewissheiten und Unsicherheiten in der studentischen Lehrtätigkeit (z. B. Artmann et al., 2024; Simonis & Klomfass,

2023; zum Diskurs über Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenprofessionalisierung vgl. z. B. Hinzke, Boldt & Damm, 2023; zum Konzept der Unsicherheit im Lehrer:innenberuf vgl. Soltau & Mienert, 2010).

Ungewissheit und Unsicherheit werden als zentrale Phänomene des Lehrer:innenhandelns im strukturtheoretischen Professionsansatz aufgegriffen. Dieser verweist generell auf typische Handlungsprobleme von Schule und Unterricht und auf das Potenzial von Krisen (vgl. z. B. Helsper, 2021). Er versteht die Anforderungen des Lehrer:innenberufs als komplexes Aufgabenbündel mit antinomischer Struktur und definiert pädagogische Professionalität als kompetenten und reflektierenden Umgang mit den daraus erwachsenden Unsicherheiten (Helsper, 2014). Damit wird ein Verständnis von Professionalität zugrunde gelegt als „Fähigkeit, das eigene Handeln als ein Handeln unter dem Vorbehalt der Ungewissheit zu verstehen und zu reflektieren“ (Cramer, 2020, S. 114). Die Kernidee für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen ist daran anschließend die prozessorientierte Herausbildung eines (selbst-)reflexiven und wissenschaftsbasierten Lehrer:innenhabitus, damit sie die Herausforderungen und die Anforderungen der sogenannten „Schulpraxis“ professionell zu meistern vermögen (vgl. Cramer, 2020; Kramer, 2015; Oevermann, 1996). Professionalität kann damit verstanden werden als Vermögen, in einer angemessenen Weise mit Antinomien umzugehen (vgl. Cramer, 2020). Diese widersprüchlichen Handlungsanforderungen gilt es zunächst wahrzunehmen und (anhand von Fällen und Fallarbeit) zu reflektieren, um sich Bezug nehmend auf den konkreten Einzelfall mit Möglichkeiten der Ausbalancierung und dem Handeln in Widersprüchen zu beschäftigen. Im Hinblick auf die Arbeit als studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkraft wird deutlich, dass die im Lehrberuf vorhandenen Antinomien einen besonders herausfordernden Charakter haben, da die Studierenden zum einen noch nicht über Routinen verfügen und die sich in ungewissen Handlungsdynamiken ergebenden pädagogischen (Problem-)Situationen vielfach nicht in die vorhandene komplexe und antinomische Strukturlogik (vgl. Idel, Schütz & Thünemann, 2021) einordnen können, weshalb eine Bearbeitung ausbleibt. Zum anderen sind die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte aufgrund der kontextuellen Rahmung ihrer Tätigkeit in ihrem Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen deutlich eingeschränkt, wie in Abschnitt 4 ausgeführt wird.

### 3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der qualitativen Vorstudie des Projekts „PROSA“ erfolgte im Wintersemester 2022/2023 und im Sommersemester 2023 eine vertiefend-explorative Annäherung an das Phänomen „Studentischer Vertretungsunterricht“ aus der Perspektive der studentischen Akteur:innen anhand von acht problemzentrierten Einzelinterviews und zwei Gruppendiskussionen mit je fünf Teilnehmenden. Die befragten studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte wurden mit einem offenen Erzählimpuls

dazu aufgefordert, über ihre Tätigkeiten zu sprechen bzw. darüber miteinander in Austausch zu treten. Die audiografierten Gespräche wurden vollständig transkribiert.

In den Schilderungen der Studierenden wurde eine Vielzahl von Themen und Schwerpunktsetzungen hervorgebracht, die zunächst im Sinne eines ersten Überblicks mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet wurden.<sup>1</sup> Auch bei dieser Form der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems im Zentrum, hier jedoch mit deutlichem Gewicht auf einer induktiven Kodierung, die nicht theoriegeleitet und damit über zuvor festgelegte Hauptkategorien, sondern vielmehr durch das Datenmaterial geleitet über eine systematische Zusammenfassung und Reduktion der gegebenen Inhalte erfolgt (vgl. Mayring, 2010). Dazu werden inhaltstragende Textstellen – hier mit Blick auf die in Abschnitt 1 benannte Leitfrage bezüglich charakteristischer Herausforderungen – paraphrasiert und gebündelt und die darin enthaltenen Aussagen auf ein definiertes Abstraktionsniveau transformiert (vgl. Mayring, 2010). Auf diese Weise werden zentrale, fallübergreifende Themen herausgearbeitet und inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Sprechenden erfasst. Die entwickelten und im folgenden Abschnitt vorgestellten Haupt- und Unterkategorien stellen eine Kodierung der in den Transkripten identifizierten Unsicherheiten im Rahmen der studentischen Vertretungstätigkeit dar.

#### 4 Rahmenbedingungen der studentischen Vertretungstätigkeit und daraus resultierende Unsicherheiten

Im Folgenden werden zunächst die in vorherigen Analysen (Artmann et al., 2024) identifizierten spezifischen Rahmenbedingungen studentischer Vertretungstätigkeiten zusammengefasst, aus denen die in den Interviews und Gruppendiskussionen berichteten Unsicherheiten entstehen.

Den Aussagen der befragten studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte gemäß sind diese entweder als Honorarkräfte mit variabler Stundenzahl oder als Angestellte mit fester Stundenzahl tätig. Davon abhängig variieren die ihnen übertragenen Aufgaben(bereiche), anhand derer wiederum die ihnen übertragenen Rollen kategorial konstruiert werden können (vgl. Artmann et al., 2024): Honorarkräfte werden in der Regel erst kurz vor Unterrichtsbeginn darüber informiert, dass und in welcher Klasse sie welches Fach übernehmen sollen. Als „Springer:innen“ übernehmen sie von der zu vertretenden Lehrkraft vorbereitete, unterrichtsergänzende Wiederholungs- und Vertiefungsaufgaben. Stehen keine solchen Aufgaben(blätter) zur Verfügung, dann beaufsichtigen oder unterstützen die Honorarkräfte die Klasse als „Aufsichtspersonen“ lediglich bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben oder sie beschäftigen die Kinder mit Malvorlagen oder Lernspielen, die sie zum Beispiel in einem eigenständig angelegten „Notfallkoffer“ mitbringen. In Förderschulen oder inklusiven Regelschulklassen finden sich die per Honorarvertrag beschäftigten stu-

---

1 Im zweiten Schritt erfolgt eine rekonstruktive Analyse der Daten mithilfe der Dokumentarischen Methode, die jedoch nicht in diesem Beitrag vorgestellt wird.

dentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte in der Regel als „Assistent:innen“ in einem multiprofessionellen Team wieder und unterstützen die den Unterricht leitenden Schulbegleiter:innen, Inklusionshelfer:innen oder Referendar:innen.

Deutlich weniger studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte erhalten – meist nach einer längeren Zeit als Honorarkraft – eine Anstellung (z. B. in Form von sogenannten TVH-Verträgen) mit fester Stundenzahl. Erst dann übernehmen sie eigenständig Unterricht, häufig auch in einer bestimmten Klasse mit fest zugewiesenen Fächern. Als „Ersatzlehr:innen“ oder sogar „Ersatzklassenlehrer:innen“ führen sie curricular orientierten Unterricht, oftmals auch inklusive Bewertungsaufgaben, durch (vgl. Artmann et al., 2024).

Insbesondere für das Gros der „auf Abruf“ tätigen studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte ergeben sich spezifische Herausforderungen, die in nahezu allen Transkriptionsdaten aufscheinen und damit charakteristisch für die Tätigkeit der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte zu sein scheinen. Diese Herausforderungen lassen sich in drei Hauptkategorien fassen: 1) aufgaben- und verantwortungsbezogene Unsicherheiten, 2) statusbedingte Unsicherheiten und 3) rechtliche Unsicherheiten.<sup>2</sup>

1) ***Aufgaben- und verantwortungsbezogene Unsicherheiten*** entstehen durch unklare, wechselnde oder fehlende (konkrete) Aufgabenzuweisungen bei dem überwiegend kurzfristigen Einsatz in wechselnden und damit wenig vertrauten Klassen. Der Großteil der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte gibt an, sich hier von Schulleitung und Kollegium wenig bis gar nicht unterstützt zu fühlen und die Unsicherheit darüber, wie die Unterrichtsstunden zu füllen seien, mit sich selbst ausmachen zu müssen. So äußert SLw1 beispielsweise: „Das ist halt irgendwie, ähm (..) schwierig, man fühlt sich immer so, (.) ja, manchmal so ein bisschen alleine gelassen“ (Z. 371–372).

Darüber hinaus stehen studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte regelmäßig vor der Herausforderung, spontan oder in sehr kurzer Zeit geeignete Beschäftigungen für die ihnen überantworteten Klassen finden bzw. entwickeln zu müssen, wie SLw2 erklärt: „Es kann sein, du kriegst Material, es kann aber auch @sein, du machst Schwellenunterricht@<sup>3</sup>, es kann sein, du trittst über die Schwelle und du @ weißt noch nicht@, was du machen sollst. Ja, und dann muss man natürlich auch spontan reagieren“ (Z. 293–299). Einige studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte geben an, dass die Schulleitungen oder die zu vertretenden Lehrkräfte dann die Möglichkeit einräumen würden, auf Spiele oder Bastelbeschäftigungen auszuweichen. Doch auch diese müssen vorbereitet (und nicht selten auch selbst finanziert) werden, wie die folgende Studentin ausführt:

2 Nachfolgend werden Hauptkategorien fett und kursiv gedruckt, während Unterkategorien nur kursiv gesetzt sind.

3 Die Zeichenfolge „@ (...) @“ markiert im Transkript ein begleitendes Lachen der sprechenden Person (vgl. Nohl, 2017).

Aber es kommt dann auch schon mal vor [...], wo die Lehrerin gesagt hat: „Wir sind eigentlich durch mit dem Thema, letzte Stunde vor den Weihnachtsferien, du kannst machen, was du möchtest mit denen.“ Und dann musste ich mir spontan/ da habe ich dann zum Beispiel mit den Schülern Weihnachtskarten gebastelt. Ja, hatte ich tatsächlich noch zu Hause. Man lernt halt, unglaublich spontan zu sein, in dem/ als Vertretungslehrer, ja. [...] Ich habe eine ganze Kiste mitgebracht, wo schon auch Vorlagen fertig waren, was die Schüler dann ausmalen konnten, basteln. Das habe ich dann mit in die Schule gebracht. (SLw5, Z. 265–278)

Aufgabenbezogene Unsicherheiten entstehen auch dadurch, dass die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte in jedem beliebigen Unterrichtsfach eingesetzt werden (können). Wenn die Studierenden feststellen, dass sie einen fachbezogenen (Ersatz-)Unterricht nicht leisten können, müssen sie auf alternative Beschäftigungen ausweichen. In dem folgenden Zitat verteidigt die Studentin ein solches Vorgehen:

Also es kommt auch dann mal vor, dass [...] ich einfach mal mit den Schülern was gespielt habe, wenn es wirklich irgendwas ist, wo ich keine Ahnung von habe. Weil dann versuche ich auch nicht, irgendwas oberflächlich zu arbeiten mit den Schülern, weil das ja auch dann wenig Sinn macht. (SLw5, Z. 331–335)

Sowohl *unklare Aufgabenzuweisungen* als auch *ressourcen<sup>4</sup>- und kompetenzbedingte Herausforderungen* können bei den Ersatzlehrkräften ein grundlegendes Gefühl der Unsicherheit bezüglich des eigenen Aufgaben- und Verantwortungsbereichs auslösen.

2) **Statusbedingte Unsicherheiten** haben ihren Ursprung darin, dass die Stellung der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte innerhalb des Kollegiums in der Regel ungeklärt und widersprüchlich ist, da die studentischen Kräfte vordergründig nur zur vorübergehenden Krisenbewältigung eingesetzt werden, oftmals aber in längeren Beschäftigungsverhältnissen tätig sind (vgl. auch dazu genauer Artmann et al., 2024). Als besonders prekär hinsichtlich der übertragenen Verantwortlichkeiten erweist sich, wenn den studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften wichtige Informationen über die von ihnen betreuten Schüler:innen fehlen. Aufgrund ihres eigentlich temporären Status sind die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte in der Regel nicht in die Kommunikation und die Absprachen des Kollegiums integriert und werden beispielsweise auch nicht in den E-Mail-Verteiler der Schule aufgenommen. Dadurch erfahren sie häufig wenig über die Hintergründe ihrer Schüler:innen und haben entsprechend nur begrenzte Möglichkeiten, verlässliche und lernförderliche Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungen aufzubauen. Im folgenden Bei-

---

4 Hierunter fallen sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen.

spiel klagt eine Studentin, dass sie „überall durchrutsche“ und wichtige Informationen nicht erhalte:<sup>5</sup>

Oder es ist ein Kind gestorben in den Sommerferien und dann erfährt man das mal so zwischen/ nebenbei. Also da treffe ich mich auch demnächst noch mal mit [Name des Schulleiters] und werde das auch noch mal sagen, weil man gehört nirgendwo dazu [...] Und man ist dann so/ man wird da rein- geworfen in die Klasse, man kann äh/ dabei sind die Schüler aufgedreht, die noch NIE aufgedreht waren. Man fragt sich: Was ist LOS? Und dann zwischen Tür und Angel erfährt man ja beispielsweise, die MAMA ist gestorben. Und vor all/ dann/dann SCHIMPfe ich mit diesem Kind, weil ich sage „Was ist denn LOS?“, ja, und dann ÄRgere ich mich natürlich, weil ich nichts wusste, und es tut mir TOTAL LEID! (SLw3, Z. 715–730)

Insbesondere die häufigen Satzabbrüche und die starken Betonungen machen deutlich, wie aufgewühlt und fassungslos die Studentin darüber ist, dass sie so wichtige Informationen nicht bekommt.

Neben Herausforderungen aufgrund *mangelnder Integration in das Kollegium* berichten die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte auch von *Autoritätsproblemen gegenüber den Schüler:innen* aufgrund ihres ungeklärten Status. So würden die Schüler:innen sehr schnell registrieren, dass die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte mit weniger Befugnissen und Macht<sup>6</sup> ausgestattet seien als ihre regulären Lehrer:innen. In der Konsequenz fordern sie die Ersatzlehrkräfte häufig heraus, wie SLm2 dies exemplarisch beschreibt:

Ähm, Probleme, klar, dass man nicht ernst genommen wird, und gerade bei so Vertretungslehrern, die halt immer nur mal eine Stunde da sind oder so. Das ist halt anders, als wenn der Klassenlehrer drin ist. Da weiß man nicht, was kann man machen, was nicht. Da testen halt viele ihre Grenzen auch aus. (Z. 202–206)

Mit dieser Herausforderung gehen die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte sehr unterschiedlich um. Manche berichten, dass sie sich vor einer neuen Klasse mittlerweile nicht mehr als Vertretungslehrkraft zu erkennen gäben, sondern sich beispielsweise als „euer Lehrer heute“ (SLm1) vorstellen würden. Andere versuchen zum Beispiel, sachbezogene Arbeitsbündnisse mit den Schüler:innen zu schließen, indem sie auf den anstehenden Schulabschluss verweisen und ihre Unterstützung bei dessen Erreichen zusagen.

5 Satzabbrüche werden im Transkript durch das Zeichen „/“, Betonungen durch das Setzen von Großbuchstaben markiert (vgl. Nohl, 2017).

6 So fehlen den studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften meist die üblichen „Insignien der Lehrer:innenschaft“ (Klomfaß & Simonis, 2023) wie beispielsweise ein eigener Schlüssel für den Klassenraum oder sie nehmen als „Durchgangslehrkräfte“ keine Leistungsbewertungen vor und werden daher von den Schüler:innen weniger ernst genommen.

3) Als nicht vollständig ausgebildete Lehrkräfte ergeben sich für studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte auch *rechtliche Unsicherheiten*. Grundsätzlich werden die Aufgaben, Rechte und Pflichten von Lehrkräften durch die jeweiligen Schulgesetze, Erlasse und Verwaltungsvorschriften in den einzelnen Bundesländern geregelt. In Hessen gilt zudem die „Verordnung zur Sicherstellung der verlässlichen Schulzeit nach § 15a und zur Inanspruchnahme von Personaldienstleistungen nach § 15b des Hessischen Schulgesetzes“, die in Paragraf 5 die besonderen „Rechte und Pflichten externer Kräfte nach § 15a des Schulgesetzes“ auflistet (Bürgerservice Hessenrecht, 2019). Dabei wird in Absatz 1 der Tätigkeitsbereich dieser Kräfte, zu denen auch die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte zählen, zunächst generell auf die pädagogische Betreuung von Klassen und Gruppen sowie das Durchführen unterrichtsergänzender Maßnahmen beschränkt. Zur spezifischen Aufgabe der Leistungsbewertung heißt es weiter in Absatz 2:

Externe Kräfte dürfen keine zu bewertenden schriftlichen Arbeiten (Klassen- und Kursarbeiten sowie Lernkontrollen) anfertigen lassen und nehmen auch darüber hinaus keine Leistungsbewertungen nach § 73 des Schulgesetzes vor. Sie wirken nicht bei Versetzungsentscheidungen nach § 75 des Schulgesetzes mit [...]

Dessen ungeachtet belegt unser Interviewmaterial, dass nicht wenige studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte bereits in *unautorisierte Bewertungsaufgaben* eingebunden sind und/oder sogar selbstständig Klassenarbeiten oder Tests erstellen und bewerten. Dass sie dies offiziell eigentlich gar nicht dürfen, ist ihnen durchaus bewusst, wie beispielsweise Student SLM2 ausführt:

Das sind halt so Sachen, die darf man eigentlich nicht. Aber die macht man halt @. Also, ja, ich stelle die Arbeiten selbst, ich werde jetzt zum Beispiel auch ein Praktikumsbericht einsammeln als Ersatz für die zweite Arbeit. (Z. 394–400)

Auch wenn sich die meisten studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte, so wie der hier zitierte Student, durchaus geehrt fühlen, wenn ihnen Leistungsbewertungsaufgaben angetragen werden, sind sie – insbesondere aufgrund der Tatsache, dass sie in der Regel keinerlei Unterstützung vonseiten der Schulen und Universitäten erhalten – dennoch häufig damit überfordert. Dies zeigt auch das folgende Beispiel, in dem ein Student von seinem ersten Versuch, in Deutsch eine Klassenarbeit über Satzglieder zu erstellen, berichtet:

Ich habe tatsächlich mich im Internet ein bisschen umgeschaut. Weil es, man steht dann erst mal so davor. [...] und ich habe mir dann auch Sätze ausgedacht. Weil im Internet wurde ich nicht so fündig [...] Das war herausfordernd, dass die Schülerinnen und Schüler das verstehen. Weil ich dann doch

recht viel reingepackt habe oder beziehungsweise, sie haben es nicht so verstanden, wie ich es wollte. Also ich habe gedacht, ich baue ihnen damit Hilfen ein, aber es waren, glaube ich, keine Hilfen. So was wie, dass ich gesagt habe: „Trennt auch bitte die Satzglieder ab.“ Da wurden dann mehr Fehler gemacht als es ihnen geholfen hätte. [...] Und dann war es ganz wild, wo die Striche gezogen wurden. Ganz wild, wo dann S für Subjekt oder das und das stand. Und dann, wie werte ich das jetzt aus? @.@<sup>7</sup>. (SLm4, Z. 891–921)

Ohne mentorielle Unterstützung versucht der Student, die anspruchsvolle Aufgabe der Klassenarbeitserstellung durch Recherchen im Internet zu bewältigen. Da dies nicht den gewünschten Erfolg bringt, geht er nach dem Prinzip „Trial and Error“ vor und verstrickt sich derart, dass er bei der Bewertung schließlich nicht mehr unterscheiden kann, welche Fehler seiner Schüler:innen er selbst durch seine missglückten Hilfestellungen verursacht hat und welche Fehler tatsächlich „auf das Konto“ der Lernenden gehen.

Dass studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte als „Feuerwehrlehrkräfte“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015) wiederholt in die Rolle einer (scheinbar) vollwertigen Ersatzkraft gedrängt werden und dann auch Aufgaben übertragen bekommen, für die sie aufgrund ihres „temporären“ Status keine Befugnisse haben, zeigen auch die Interviewaussagen von Studierenden, die Schüler:innen mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen unterrichten bzw. beaufsichtigen. Dabei kommen sie oftmals auch mit Fragen bezüglich medizinischer Hilfsmaßnahmen und Medikamentengaben in Kontakt. In allen Bundesländern gibt es dazu spezifische Handreichungen für die Lehrkräfte. Grundsätzlich gilt auch in Hessen, dass Lehrkräfte in der Regel nicht medikamentieren, aber Hilfsmaßnahmen unter bestimmten Voraussetzungen vornehmen dürfen (vgl. „Richtlinien zur Durchführung medizinischer Hilfsmaßnahmen an Schulen“ des Schulministeriums in Hessen: Hessisches Kultusministerium, 2015). Dabei gilt jedoch, dass der versorgenden Lehrkraft oder den jeweils versorgenden Mitarbeitenden „eine genaue, für den medizinischen Laien verständliche Diagnose der zu betreuenden Schülerin oder des zu betreuenden Schülers sowie eine konkrete ärztliche Indikation auszuhändigen“ sind (Hessisches Kultusministerium, 2015, S. 177). Da die Lehrkräfte mit diesen Aufgaben einen Teil der Personensorge der Eltern für das Kind (wie im Bürgerlichen Gesetzbuch § 1631 Absatz 1 beschrieben) übernehmen, sind die entsprechenden Zuständigkeiten in einem Dokument zwischen Schule und Elternhaus klar zu regeln (Hessisches Kultusministerium, 2015).

Eine Handlungssituation unter prekären rechtlichen Bedingungen ergibt sich daher, wenn den studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften, wie in einigen Interviews geschildert, wichtige Informationen über chronische Erkrankungen und Medikationen der ihnen anvertrauten Kinder fehlen. Für die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte, die an Förderschulen arbeiten, kann dies auch die spezifischen Förderbedarfe bzw. körperlichen Beeinträchtigungen ihrer Schüler:innen be-

7 Die Zeichenfolge „@.@“ markiert ein kurzes Lachen (vgl. Nohl, 2017).

treffen. Sie geben an, dass vonseiten der Schulen in der Regel Datenschutzgründe angeführt würden, nach denen insbesondere die als Honorarkräfte beschäftigten studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte keinen Zugang zu den Schüler:innenakten erhalten dürften. Dass ein solches Handeln ohne ausreichende Informationen zu einem großen Risiko werden kann, zeigt das folgende Beispiel einer Studentin, die als Springerin in immer wechselnden Klassen eingesetzt wird:

Ich habe Schüler mit Magensonden, mit Epilepsie, mit Notfallmedikamenten. Wenn ich auf den Spielplatz gehe, (.) muss ich gefühlt einen Koffer für sechs Wochen packen, ja? Wir haben Notfalltasche, Medikamente und Rollstuhl und dann noch ähm teilweise Sauerstoffflasche, was wir nicht alles mit uns mit-schleppen, ja. Und ich weiß gar nicht, was das Kind hat. Und, wenn, dann ist halt auch so, [...] wir hatten schon Anfälle auf dem Spielplatz, so, und dann kommt der Rettungswagen und dann steht man da: „Ja, also das Kind, ähm den Nachnamen, das kann ich Ihnen hier eigentlich auch nicht sagen, weil ähm weiß ich nicht. (SLw6, Z. 1395–1403)

Aufgrund mangelnder Informationen, aber auch wegen ihrer unvollständigen fachlichen Ausbildung und ihrer ungeklärten Zuständigkeit bezüglich der medizinischen Fürsorge für ihre Schüler:innen übernehmen studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte an Förderschulen und inklusiven Regelschulen eine in mehrfacher Hinsicht *unautorisierte Betreuung von Kindern mit spezifischen Erkrankungen bzw. Behinderungen* und bewegen sich im Grunde permanent auf rechtlich ungesichertem Boden. Dies ist nicht nur für die medizinische Versorgung der Kinder relevant, sondern auch für ihre eigene berufliche Laufbahn, wie ihnen selbst bewusst ist. So äußert beispielsweise Studentin SLw6 im weiteren Verlauf des Interviews, dass ihr die große Verantwortung, die sie trage, manchmal auch Angst mache und sie deswegen auch wütend werde, denn „[...] das ist auch irgendwie immer schön und gut, dass gesagt wird ‚Wir stehen hinter euch‘, aber wenn was passiert, es ist auch unsere Karriere irgendwo, die dann auch draufgehen kann“ (Z. 1414–1416).

Die dargestellten Unsicherheiten werden im nachfolgenden Fazit hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Professionalisierung von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften diskutiert.

## 5 Fazit und Ausblick

Die bisherigen Analysen unserer Interviews und Gruppendiskussionen zeigen, dass den studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften in ihrem vorgezogenen, nicht institutionalisierten „Berufseinstieg auf Raten“ (Bietz, 2015) in Abhängigkeit von ihrem Beschäftigungsverhältnis charakteristische Herausforderungen auf der institutionell-organisatorischen Ebene begegnen, die sich auch auf der individuellen Handlungsebene niederschlagen (vgl. Killus & Gerick, 2021). Im Einzelnen werden die oh-

nehin für alle Lehrkräfte geltenden Unwägbarkeiten in Schule und Unterricht (vgl. Helsper, 2021) durch 1) häufig unklare Aufgabenzuweisungen sowie ressourcen- und kompetenzbezogene Herausforderungen, 2) den unklaren Status der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte und 3) ihre an rechtlichen Vorgaben vorbeigehenden Zuständigkeiten in der Lehrtätigkeit potenziert.

Damit der Umgang mit Unsicherheit nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Professionalisierungschance wirken kann, ist es zentral, dass angehende Lehrkräfte mit ihren (krisenhaften Unsicherheits-)Erfahrungen nicht allein bleiben (vgl. Bonnet & Hericks, 2014). Allerdings verweisen die Ergebnisse der Interviewstudie in Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Befunden darauf, dass die Mehrheit der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte ohne mentorielle Begleitung und didaktische Anleitung sowie ohne Einbezug in das Kollegium agiert (vgl. Bäuerlein et al., 2018; Reintjes, 2024). Damit unterscheiden sich die studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte sowohl von den ebenfalls irregulär in den Lehrkräfteberuf einmündenden Quer- und Seiteneinsteiger:innen als auch von den gleichermaßen noch in Ausbildung befindlichen Referendar:innen, da beide Vergleichsgruppen systematisch und regelmäßig durch Mentor:innen von Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und/oder Universität begleitet werden. Die fehlende professionelle Begleitung und die damit verbundene mangelnde Reflexion (vgl. Bacher et al., 2024) können als charakteristische Merkmale der Einbindung von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften in Schule bezeichnet werden und die angenommene professionalisierende Wirkung ihrer pädagogischen Erfahrungen (Bietz, 2015) generell infrage stellen. Denn zum einen belegt eine Vielzahl von Studien zu Praktika im Lehramtsstudium, dass Praxiserfahrungen allein kaum professionalisierende Wirkungen entfalten (Bressler & Rotter, 2018; Hascher, 2014). Zum anderen ist zu befürchten, dass eine krisenhafte Überwältigung die aus strukturtheoretischer Professionalisierungsperspektive anvisierte konstruktiv-reflexive Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern und Herausforderungen (vgl. Cramer, 2020) verhindern könnte (vgl. zu Professionalisierung und Krisenerleben im Referendariat Dietrich, 2014). Als eine Form des Umgangs mit diesen Herausforderungen wurde das Ausweichen der studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte auf Ersatzstrategien genannt (z. B. „Trial and Error“ in der Klassenarbeitserstellung). Ein solches „muddling through“ (Rzadkowski, 2017) kann als Versuch interpretiert werden, mangelnde Kompetenzen zu kompensieren, wobei die Gefahr besteht, dass Ersatzstrategien dauerhaft übernommen werden, anstatt Professionalisierungsprozesse voranzutreiben (vgl. Dietrich, 2014).

Die vorzeitige und unautorisierte Übernahme von Bewertungs- und (medizinischen) Betreuungsaufgaben kann jedoch nicht nur zu subjektiv empfundener Überforderung und zur Verhinderung von Professionalisierung führen, sondern auch negative Folgen für die Entwicklung der unterrichteten Schüler:innen haben. Aufgrund der unzureichenden Ausbildung studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte besteht zum Beispiel die Gefahr unpräziser Diagnosen von Leistungen (und weiteren lernrelevanten Merkmalen) und intuitiver Feedbackgestaltung, die das Risiko unzu-

reichender Lernförderung bergen. Dass die unautorisierte Betreuung von Schüler:innen mit besonderen körperlichen Herausforderungen mit gesundheitlichen Risiken für die Schüler:innen einhergehen kann, dürfte auf der Hand liegen. Dessen ungeachtet finden sich im Datenmaterial unserer Vorstudie auch vereinzelte Aussagen von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften bezüglich einer selbst wahrgenommenen Kompetenzsteigerung und (häufiger) einer Selbstvergewisserung/Selbstbestätigung ihres Berufswunschs, die in weiteren Untersuchungen verfolgt werden sollen.

In den Hauptstudien des Projekts „PROSA“ soll in einem Mixed-Methods-Design und unter Bezug auf verschiedene Professionalisierungsdiskurse die Situation von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern beleuchtet werden, wobei aus den vorliegenden Erkenntnissen resultierende Forschungsdesiderate aufgegriffen werden sollen. Dadurch soll sowohl zur Weiterentwicklung des Diskurses als auch zur Ableitung von Handlungsoptionen zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses von studentischen Aushilfs- und Vertretungslehrkräften in der Schulpraxis beigetragen werden.

## Literatur

- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Lehrer:in werden und sein: Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 27–46). Wien: LIT.
- 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. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.04.04>
- Bietz, C. (2015). Berufseinstieg in Raten. Professionalisierung von Vertretungslehrkräften. *Lernende Schule*, 18(70), 37–39.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung von Lehrer/innen – aktuelle Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–8. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddz91.3>
- 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!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 223–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bürgerservice Hessenrecht. (2019). *Verordnung zur Sicherstellung der verlässlichen Schulzeit nach § 15a, zur Inanspruchnahme von Personaldienstleistungen nach § 15b und zur Durchführung von schulischen Förderangeboten in den Ferien nach § 15c des Hessischen Schulgesetzes (VSS-Verordnung) vom 14. November 2019*. Wiesbaden: Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SchulG%C2%A7%C2%A715abVHE2019pP2>
- Bürgerservice Hessenrecht. (2023). *Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023*. Wiesbaden: Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2022rahmen>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Gollub, P., Zorn, S. K. & Kruse, C. (2024). Den einen Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 50–57. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-04>
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Auflage, S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hessisches Kultusministerium. (2015). Richtlinien zur Durchführung medizinischer Hilfsmaßnahmen an Schulen. Erlass vom 29. April 2015. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums* 6/15 (S. 176–180). Melsungen: Bernecker. [https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/uploads/online\\_pdf/pdf\\_2015/06\\_2015.pdf](https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/uploads/online_pdf/pdf_2015/06_2015.pdf)
- Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 73–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-04>
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Opladen: Barbara Budrich.
- Keller-Schneider, M. (2015). Neue Aufgaben – neue Herausforderungen. *Forschung zum Berufseinstieg. Lernende Schule* 18(70), 4–7.
- Killus, D. & Gerick, J. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 509–528. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00324-4>

- Klemm, K. (2022). Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 304–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)
- Košinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 120–137.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Sozialisation oder Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344–360.
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lobert, A.-K. & Pfitzner, M. (2021). Studierende als Vertretungslehrkräfte im Sport (SaViS). In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03. Juni – 04. Juni 2021* (S. 86). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2015). „Feuerwehrlehrkräfte“ an niedersächsischen Schulen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/feuerwehrlehrkraeftean-niedersaechsischen-schulen--136963.html>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- 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). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A. K. (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 149–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Puderbach, R. & Gehrman, 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-041>
- Reintjes, C. (2024). *(Fachfremder) Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen* [Konferenzbeitrag]. Tagung des Zentrums für Lehrkräftebildung der Justus-Liebig-Universität Gießen zum Thema „Da bin ich an der Schule“ – Vertretungstätigkeiten von Lehramtsstudierenden an Schulen während des Studiums“, 28. Juni, Gießen, Deutschland.
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. <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.
- Rzadkowski, N. (2017). *Recht wissenschaftlich*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286839>
- Sandmeier, A. & Herzog, S. (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 28–39. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-02>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahme und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–39. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- Skorsetz, N., Artmann, M., Rakoczy, K., Rau-Patschke, S., Schnebel, S., Seifert, A. & Weber, N. (2024). Bedarfskrise der Grundschule: Subjektives Erleben studentischer Vertretungslehrkräfte. In A. Flügel & J. Wiesemann (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 555–560). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-63>
- Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkennung? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 761–778.
- SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraeftemangel.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf)
- Weller, B. & Preite, L. (2022). Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs „Sekundarstufe I“ der Pädagogischen Hochschule FHNW. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 177–184. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2022.9181>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023a). 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* (S. 133–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/60-34-08>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>



*Isabelle Winter, Sonja Nonte und Christian Reintjes*

## **Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess**

### **Zusammenfassung**

In Zeiten des anhaltenden Lehrkräftemangels in Deutschland, Österreich und der Schweiz werden vermehrt Lehramtsstudierende an Schulen beschäftigt. Neben ihrer Tätigkeit als Vertretungslehrkraft, die im Forschungsdiskurs derzeit zunehmend Aufmerksamkeit erlangt, übernehmen Lehramtsstudierende eine Vielzahl weiterer schulischer Tätigkeiten. Die vorliegende Untersuchung analysiert diese Einsatzbereiche und den subjektiven Professionalisierungszuwachs von Lehramtsstudierenden an Schulen in Niedersachsen, basierend auf einer Erhebung im Wintersemester 2022/2023 an sechs niedersächsischen Hochschulen und Universitäten mit 943 Teilnehmenden. Dabei gaben 35 Prozent der Befragten an, neben dem Studium einer Tätigkeit an der Schule nachzugehen. Ihre Tätigkeiten umfassen unter anderem Vertretungsunterricht, Unterrichtsassistenz und Betreuung. Nach der Präsentation ausgewählter Befunde zum Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen schließt der Beitrag mit einer Diskussion der Implikationen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie die Lehrkräftebildung.

**Schlagwörter:** Lehramtsstudierende; Lehrer:innenbildung; Lehrkräftemangel; Professionalisierung; schulpraktische Erfahrung; Unterrichten neben dem Studium; Unterrichtstätigkeit

## **School activities of student teachers in times of teacher shortage and their impact on the professionalisation process**

### **Summary**

In times of a persistent shortage of teachers in Germany, Austria, and Switzerland, student teachers are increasingly being employed in schools. In addition to their role as substitute teachers, which is currently attracting growing attention in the research discourse, student teachers take on a variety of other duties in school. This study analyses these school-related activities and the subjective increase in professionalisation of student teachers at schools in Lower Saxony, Germany, based on a survey in the winter semester 2022/2023 at six universities with 943 participants. In the survey, 35 percent of the respondents stated that they were engaged in school activities alongside their studies. Their activities include substitute teaching, teaching assistance, and supervision. After presenting selected findings on the employment of student teachers in schools, the article concludes with a discussion of the implications for the professionalisation of student teachers and teacher education.

**Keywords:** professionalisation; student teachers; teacher education; teacher shortage; teaching activity; teaching alongside studies; teaching experience

## 1 Ausgangslage

Der Lehrkräftemangel stellt in Deutschland ein seit Jahrzehnten anhaltendes Problem für das Bildungssystem dar, das die Unterrichtsversorgung an Schulen beeinträchtigt (Porsch & Reintjes, 2023). Auch in anderen Ländern wie Österreich (z. B. Huber, Pruitt & Helm, 2024; Schnider & Braunsteiner, 2024) oder der Schweiz (z. B. Sandmeier & Herzog, 2024) ist der Bedarf groß. Aktuelle Studien und Berichte verdeutlichen die Dringlichkeit des Problems: Laut einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) konnte im Jahr 2023 die Hälfte aller Schulen in Deutschland mindestens eine Stelle nicht besetzen, bei 17 Prozent der Schulen blieben drei oder mehr Stellen unbesetzt (forsa, 2023). Nach Berechnungen des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) werden bis Mitte der 2030er-Jahre mindestens bis zu 177.500 Lehrkräfte fehlen (Dohmen, 2024). In Deutschland wurde auf diesen akuten Lehrkräftemangel, wie in anderen Ländern auch, bereits vor Jahren mit der Eröffnung verschiedener neuer Wege in den Lehrer:innenberuf reagiert (Porsch & Reintjes, 2023).

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) veröffentlichte 2023 in diesem Zusammenhang Empfehlungen zur Bewältigung des akuten Mangels. Darin werden unter anderem die Entlastung und die Unterstützung der Lehrkräfte durch Studierende sowie weitere formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen benannt (SWK, 2023). Aufgrund dieser Möglichkeiten ist mittlerweile eine Vielzahl heterogen qualifizierter Lehrkräfte an Schulen in Deutschland, aber auch in Österreich und in der Schweiz, beschäftigt. Laut einer Pressemitteilung des Statistischen Bundesamts (2024) waren im Schuljahr 2022/2023 knapp 10 Prozent der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen Quer- oder Seiteneinsteigende (im Vergleich 2012/2013: Anteil von ca. 6 Prozent). An berufsbildenden Schulen lag der Anteil bei 21 Prozent (im Vergleich 2012/2013: Anteil von ca. 12 Prozent). Neben Quer- und Seiteneinsteigenden (z. B. Gehrman, 2023a, 2023b; Porsch, 2024; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020) stellen auch Lehramtsstudierende, die während ihres Studiums bereits im Schuldienst tätig sind, einen bedeutenden Anteil der rekrutierten Vertretungslehrkräfte dar (SWK, 2023). Während die SWK (2023) für den Einsatz von Lehramtsstudierenden konkrete Empfehlungen veröffentlicht, räumt sie auch ein, dass über den Einsatz an Schulen bisher noch nicht viel bekannt sei.

Eine erste Bestandsaufnahme, die im Wintersemester 2022/2023 in Niedersachsen durchgeführt wurde, zeigt, dass 35 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden neben ihrem Studium an Schulen tätig sind. Diese Studierenden übernehmen nicht nur Vertretungsunterricht, sondern auch eine Vielzahl weiterer schulischer Tätigkeiten wie beispielsweise Unterrichtsassistenz und Betreuung (Winter, Reintjes & Nonte, 2023b). Die vorliegende Untersuchung basiert auf derselben Datengrundlage ( $N = 943$ ) wie die initiale Bestandsaufnahme und erweitert die Untersuchungen. Die Relevanz dieser Untersuchung liegt insbesondere in der Notwendigkeit, den bislang unzureichend erforschten Einsatz von Lehramtsstudierenden in verschiedenen schulischen Kontexten zu erfassen und zu analysieren, um damit verbundene Poten-

ziale und Herausforderungen ableiten zu können. Während aktuelle Studien die Dringlichkeit des Einsatzes heterogen qualifizierter Personen zur Sicherstellung des Unterrichtsbetriebs beleuchten (z.B. Porsch & Reintjes, 2026), besteht eine zentrale Forschungslücke hinsichtlich der Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden sowie der Auswirkungen dieser Tätigkeit auf den Professionalisierungsprozess. Der Einsatz von Studierenden im Schuldienst bietet nicht nur eine kurzfristige Entlastung für das Bildungssystem, sondern stellt auch eine potenzielle Gelegenheit dar, den Professionalisierungsprozess der Studierenden zu unterstützen. Gleichzeitig bestehen jedoch deutliche Unsicherheiten darüber, ob und wie dieser Einsatz langfristig zur Professionalisierung beitragen kann oder ob die Schultätigkeit – insbesondere bei fehlender systematischer Begleitung und Reflexion – womöglich unter anderem zu Belastungen, Überforderungen oder einer *Deprofessionalisierung* führt.

Im vorliegenden Beitrag soll daher unter Rückgriff auf die Daten einer explorativen querschnittlichen Studie, die an sechs niedersächsischen Hochschulen und Universitäten durchgeführt wurde, erstmals ein detaillierter Einblick in die verschiedenen Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden an Schulen in Niedersachsen ermöglicht werden. Darüber hinaus verfolgt die Untersuchung das Ziel, den subjektiven Professionalisierungsprozess der Studierenden zu beleuchten. Durch eine systematische Analyse der Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden soll diese Untersuchung dazu beitragen, bestehende Forschungslücken zu schließen und handlungsorientierte Implikationen abzuleiten. Basierend auf einer umfassenden Bestandsaufnahme einschlägiger (inter-)nationaler empirischer Befunde zum Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen (Abschnitt 2) werden Zielsetzungen sowie Forschungsfragen formuliert (Abschnitt 3). Anschließend wird das angewandte Studiendesign dargelegt (Abschnitt 4). Nach der Präsentation ausgewählter Befunde zum Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen (Abschnitt 5) schließt der Beitrag mit einer Diskussion der Implikationen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie die Lehrkräftebildung (Abschnitt 6).

## 2 Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen: Ausmaß und Auswirkungen

### 2.1 Alternative Einstiegswege und Diversifizierung der Lehrkräfteprofile

Der anhaltende Lehrkräftemangel in Deutschland hat, ähnlich wie in zahlreichen anderen Ländern (z.B. Huber, Helm & Lusnig, 2023; Huber & Lusnig, 2022; Sandmeier & Herzog, 2024), zur Schaffung alternativer Möglichkeiten des Einstiegs in den Schuldienst geführt. Diese Maßnahmen dienen dazu, den bestehenden Bedarf an Lehrkräften zu decken. Diese Situation hat eine zunehmende Diversifizierung der Lehrkräfteprofile zur Folge, da immer mehr heterogen qualifiziertes Personal in den Schuldienst eintritt. Diese Diversität reicht von vollständig qualifizierten Lehrkräften über Quer- und Seiteneinsteigende sowie pensionierte Lehrkräfte, die erneut einge-

stellt werden, bis hin zu Lehramtsstudierenden, die bereits während ihres Studiums in den Schulalltag integriert und mit einer Vielzahl von Aufgaben betraut werden.

## 2.2 Empfehlungen der SWK für den Einsatz von Lehramtsstudierenden

Die Empfehlungen der SWK zum Umgang mit dem akuten Mangel unterstreichen die Notwendigkeit, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen zur Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte einzusetzen (SWK, 2023). Nach Angaben der SWK stellen neben Lehrkräften im Ruhestand insbesondere Lehramtsstudierende den maßgeblichen Anteil der zur Deckung des akuten Bedarfs rekrutierten Vertretungslehrkräfte. Trotz der Notwendigkeit, befristetes Personal einzustellen, weist die SWK (2023) darauf hin, dass über die Einstellung dieses Personals im Allgemeinen sowie über die genauen Einsatzmodalitäten und auch die Unterstützung dieser Vertretungslehrkräfte nur wenig bekannt sei. Die Kommission hebt hervor, dass Studierende „bestimmte Aufgaben von Lehrkräften übernehmen [können], wenn sie ausreichend qualifiziert sind und begleitet werden“, und gibt dafür konkrete Einsatzempfehlungen vor (SWK, 2023, S. 17–19).

## 2.3 Forschung zur eigenständigen Unterrichtstätigkeit von Studierenden: Einblicke aus der Schweiz

Im wissenschaftlichen Diskurs gewinnt die Integration von Lehramtsstudierenden in den Schulbetrieb zunehmend an Bedeutung. Erste Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Studierende in den Schulen nicht nur unterstützende Tätigkeiten übernehmen, sondern zumeist für eigenständigen Unterricht verantwortlich sind (im Forschungsüberblick: Hesse & Krause, 2024). Besonders in der Schweiz wird dieses Phänomen seit einigen Jahren umfassend erforscht, wobei der Fokus auf dem eigenständigen Unterrichten von Studierenden neben dem Studium liegt (SKBF, 2023). Verschiedene Studien verdeutlichen, dass ein bedeutender Teil der Studierenden bereits neben dem Studium eigenständig und weitgehend unbetreut unterrichtet: Der Anteil studentischer Vertretungslehrkräfte lag in den verschiedenen Erhebungen zwischen 31 und 63 Prozent, wobei sich sowohl studiengang- als auch schulformspezifische Unterschiede zeigen (Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018; Kreis & Güdel, 2023; Scheidig & Holmeier, 2022). Dieses Phänomen betrifft sowohl Studierende im Bachelorstudium als auch Studierende im Masterstudium. Zudem kommt es auch bei studentischen Vertretungslehrkräften bereits zu fach- sowie stufenfremden Unterricht (Bäuerlein et al., 2018; Winter, Kaiser, Nonte, Bellenberg & Reintjes, 2024). Eine Untersuchung von Kreis und Güdel (2023) ergab, dass Lehramtsstudierende mit Schultätigkeit am häufigsten als Vertretungslehrkraft tätig sind. Weitere Aufgabebereiche stellen die integrative Förderung von Schüler:innen, Aufgabenhilfe und Betreuung dar (Kreis & Güdel, 2023).

## 2.4 Befundlage in Deutschland: Rekrutierung und Einsatzbedingungen von Lehramtsstudierenden

Auch in Deutschland (und in Österreich) rückt das Phänomen der studentischen Vertretungslehrkräfte zunehmend in den Fokus. Erste Studien in Deutschland bestätigen, dass, ähnlich wie in der Schweiz, die Rekrutierung von Lehramtsstudierenden bereits weitverbreitete Praxis ist: Eine Erhebung an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Jahr 2022 zeigte, dass 58 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden ( $N = 549$ ) als studentische Vertretungslehrkraft tätig sind oder waren (Artmann, Rakoczy & Seifert, 2024). Dabei variierte der Anteil zwischen den verschiedenen Studiengängen: Während der Anteil beim Förderschullehramt mit 47 Prozent am geringsten ausfiel, war der Anteil beim Grundschullehramt mit 69 Prozent am höchsten (Artmann et al., 2024).

Bei einer ersten Bestandsaufnahme in Niedersachsen gaben knapp 35 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden ( $N = 943$ ) an, neben dem Studium einer Tätigkeit in der Schule nachzugehen, wobei mehr als die Hälfte von ihnen angab, eigenständig zu unterrichten (Winter et al., 2023a, 2023b). Diese Studien verdeutlichen zudem, dass auch in Deutschland Studierende sowohl aus dem Bachelor- als auch aus dem Masterstudium eigenständig unterrichten und dabei größtenteils keine Betreuung erhalten.

Meyer, Richter und Kempert (2024) untersuchten erstmalig das berufliche Belastungserleben („work-related stress“) von Lehramtsstudierenden mit studienunabhängiger Schultätigkeit. In ihrer Studie konnten die Studierenden mittels latenter Klassenanalyse anhand ihrer unterrichtlichen Tätigkeiten in drei Gruppen eingeteilt werden: Gruppe eins umfasst Studierende, die hauptsächlich individuelle Schüler:innen betreuen (z. B. Hausaufgabenhilfe), Gruppe zwei besteht aus Studierenden, die hauptsächlich eigenständig Klassen unterrichten, jedoch keine weiteren Aktivitäten durchführen, und Gruppe drei beinhaltet Studierende, die eine Vielzahl von Aktivitäten ausführen, einschließlich Vertretungs- und eigenständigen Unterrichts. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Studierende im Bachelorstudium tendenziell weniger komplexe Aufgaben übernehmen (Gruppe eins), während Studierende im Masterstudium häufiger komplexere Aufgaben ausführen (Gruppe drei). Zudem konnten schulformspezifische Unterschiede beobachtet werden: So neigen Studierende an Grundschulen dazu, vorwiegend weniger komplexe Aufgaben zu übernehmen (Gruppe eins), wohingegen Studierende an weiterführenden Schulen häufiger eigenständig unterrichten (Gruppe zwei) oder eine Vielzahl von Aufgaben übernehmen (Gruppe drei). Erwartungsgemäß berichten Studierende aus den Gruppen zwei und drei von einem höheren Belastungserleben im Vergleich zu jenen in Gruppe eins, die weniger komplexe Aufgaben übernehmen. Darüber hinaus berichten die Studierenden von sozialer Unterstützung durch Kolleg:innen, wenngleich die Autoren darauf hinweisen, dass die Studierenden aufgrund ihrer hohen subjektiv wahrgenommenen Selbstwirksamkeit die Notwendigkeit umfassender Unterstützung durch Kolleg:innen

möglicherweise unterschätzen und folglich die vorhandene Unterstützung überschätzen könnten (Meyer et al., 2024).

## 2.5 Potenziale und Grenzen der Schulerfahrung für die Professionalisierung

Weitere Studien bestätigen, dass Lehramtsstudierende die (Unterrichts-)Tätigkeit neben dem Studium als positiv, professionalisierend und bestärkend für ihre Berufswahl empfinden (z. B. Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024; Bäuerlein et al., 2018; Hascher, 2007). Allerdings warnen Scheidig und Holmeier (2022) vor einer möglichen Überschätzung der informellen Lerngelegenheiten in der Schule: Es bestehe die Gefahr der *trügerischen Kompetenzentwicklung* (Rothland, 2018), bei der Studierende ihren Kompetenzzuwachs auf eine subjektiv wahrgenommene *Selbstprofessionalisierung* (Bäuerlein et al., 2018) zurückführen, anstatt auf die Lerngelegenheiten im Studium. Simonis und Klomfaß (2023) fanden heraus, dass studentische Vertretungslehrkräfte ihrer Tätigkeit eine große Bedeutung für ihre Professionalisierung zuschreiben, obwohl die Kohärenz zwischen studentischen Beschreibungen und professionstheoretischen Modellen zweifelhaft erscheint. Aus professionsorientierter Perspektive kann der Rückgriff auf bekannte oder *vermeintlich bewährte Unterrichtsrezepte* in einigen Fällen als *deprofessionalisierende Fehlentwicklung* betrachtet werden (Simonis & Klomfaß, 2023, S. 168). Insbesondere vonseiten der Hochschulen wird diese rezepthafte Praxis kritisch hinterfragt, da sie einer theoretischen Fundierung sowie einer empirischen Evaluation ihrer Wirkung entbehrt (Bäuerlein et al., 2018).

Studierende mit studienunabhängiger Schultätigkeit stehen vor der Herausforderung, ihre beruflichen Erfahrungen eigenverantwortlich mit den Inhalten ihres Studiums zu verknüpfen. Dies verlangt eine *doppelte Professionalisierung* (Helsper, 2001) von den Studierenden, bei der sie simultan sowohl einen praxisdistanzierten Habitus der wissenschaftlichen Reflexivität als auch einen Habitus des praktischen Könnens entwickeln müssen (Scheidig & Holmeier, 2022). Diese *Doppelbelastung* kann insbesondere bei Noviz:innen bzw. Berufsanfänger:innen zu einer Überforderung führen. Dadurch könnte die Sensibilität für die vielfältigen Entwicklungsaufgaben, mit denen diese Berufsgruppe konfrontiert wird, verringert werden, was deren adäquate Bearbeitung behindern könnte (Scheidig & Holmeier, 2022). Bacher et al. (2024) zeigten, dass die befragten studentischen Vertretungslehrkräfte keine tiefergehende Reflexion über ihren eigenen Professionalisierungsprozesses anstellen. Diese mangelnde Reflexion sei primär auf diese Doppelbelastung zurückzuführen, aber auch auf die fehlende mentorische Begleitung.

Gleichwohl bleibt bisher weitgehend unklar, inwiefern die studienunabhängige Tätigkeit an Schulen tatsächlich zu einer Vertiefung von Professionswissen und professioneller Handlungskompetenz führt (Scheidig & Holmeier, 2022). Artmann et al. (2024) betonen, dass aufgrund der Vielzahl von Beschäftigungsverhältnissen und der Heterogenität übernommener Aufgaben keine allgemeingültigen Aussagen über die Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden getroffen werden könn-

ten. Sie weisen jedoch darauf hin, dass wichtige Professionalisierungsprozesse nicht ausgeschöpft würden, da Studierenden weder im universitären Kontext noch in der schulischen Praxis hinreichend Gelegenheit zur metareflexiven Auseinandersetzung geboten werde (Artmann et al., 2024).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen, trotz der damit verbundenen Hindernisse und potenziellen Risiken, wertvolle außeruniversitäre Lerngelegenheiten bieten kann. Der Nutzen für die Professionalisierung der Studierenden ist jedoch differenziert zu betrachten und kann nicht uneingeschränkt befürwortet werden. Wie Simonis und Klomfaß (2023) hervorheben, hängt der professionelle Gewinn stark von den Rahmenbedingungen ab, unter denen diese Tätigkeiten ausgeübt werden.

### 3 Zielsetzung und Fragestellungen

Während das Unterrichten neben dem Studium im deutschsprachigen Raum in der Wissenschaft zunehmend an Zuwendung erlangt, bleibt über weitere Tätigkeiten und spezifische Einsatzmodalitäten von Lehramtsstudierenden an Schulen bisher wenig bekannt, obgleich diese an Schulen eine Vielzahl von Aufgaben übernehmen können. Vor dem Hintergrund der skizzierten (inter-)nationalen Forschungsbefunde und insbesondere der gegenwärtigen Herausforderungen sowie der eingeschränkten Studienlage zum Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, erstmalig einen differenzierten Einblick in die Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden an Schulen in Niedersachsen zu ermöglichen. Zudem wird untersucht, welchen subjektiv wahrgenommenen Nutzen Lehramtsstudierende durch ihre Schultätigkeit erfahren und welche Wirkungen sie dieser Tätigkeit zuschreiben. Dadurch soll insbesondere der (subjektive) Professionalisierungszuwachs, den die Studierenden durch ihre Tätigkeit erleben, näher beleuchtet werden.

Zur Erreichung dieser Ziele werden die folgenden zentralen Fragestellungen formuliert:

1. In welchen Einsatzbereichen sind Lehramtsstudierende neben ihrem Studium an Schulen tätig und über welche Voraussetzungen verfügen die Studierenden in den jeweiligen Einsatzbereichen?
2. Welchen (subjektiven) Effekt hat die Tätigkeit an der Schule auf den wahrgenommenen Professionalisierungszuwachs der Lehramtsstudierenden?

## 4 Methodische Vorgehensweise

### 4.1 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer explorativen querschnittlichen Fragebogenerhebung und wurde im Wintersemester 2022/2023 an sechs verschiedenen Hochschulen und Universitäten in Niedersachsen durchgeführt. Die teilnehmenden Bildungseinrichtungen umfassen die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, die Universität Göttingen, die Universität Oldenburg, die Universität Osnabrück, die Universität Vechta und die Universität Hildesheim. Es handelte sich um einen freiwillig zu bearbeitenden Online-Fragebogen, der im Zeitraum von Februar bis März 2023 über die Zentren für Lehrer:innenbildung an den jeweiligen Universitätsstandorten an die Studierenden des Lehramts administriert und von 943 Lehramtsstudierenden bis zum Ende ausgefüllt wurde. Tabelle 1 bietet einen Einblick in die Zusammensetzung der Stichprobe.<sup>1</sup>

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

<i>N</i>	Alter <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Anteil Frauen (%)	Anteil Bachelor (%)	Anteil Master (%)
943	25.61 (4.58)	79.6	52.0	43.9

Die prozentualen Verteilungen in der Grundgesamtheit der Stichprobe stimmen weitgehend mit verschiedenen amtlichen sowie durch Universitäten herausgegebenen Statistiken überein (z. B. Middendorff et al., 2017; Multrus, Majer, Bargel & Schmidt, 2017; Universität Osnabrück, 2022).

### 4.2 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen enthielt teils bestehende, teils adaptierte und teils neu entwickelte und validierte Skalen und Items analog zu vergleichbaren Studien im Themenfeld (z. B. Bäuerlein et al., 2018), unter anderem zu den folgenden Aspekten:<sup>2</sup>

- Soziodemografische Angaben der Studierenden: unter anderem Alter, Geschlecht;
- Angaben zum Studium: unter anderem Studiengang, Fächerkombination, Hochschulsesemester;
- Angaben zur Erwerbstätigkeit: unter anderem Erwerbstätigkeit inner- oder außerhalb der Schule;
- Informationen zur Schultätigkeit: unter anderem Einsatzbereich, Arbeitspensum, Schulform, Wirkung der Schultätigkeit (in Anlehnung an Mayr, Gutzwiller-Helfen-

1 Eine differenzierte Übersicht über die Zusammensetzung der gesamten Stichprobe findet sich in Winter et al. (2024) und Winter et al. (2023b).

2 Eine detaillierte Übersicht über die verwendeten Skalen und Items findet sich in Winter et al. (2023b).

finger & Nieskens, 2009), Profit und Orientierung (in Anlehnung an Bänderlein et al., 2018).

Studierende, die neben dem Studium einer Tätigkeit an der Schule nachgehen ( $n = 325$ ), wurden im Rahmen einer Mehrfachauswahl nach ihren Einsatzbereichen gefragt (1 = als Vertretungslehrkraft, 2 = als Unterrichtsassistenz, 3 = in der Gestaltung des gebundenen Ganztags, 4 = als Schulbegleitung, 5 = in der Betreuung [offener Ganztag], 6 = Sonstiges). Für die vorliegende Untersuchung wurden 90 Einsatzbereiche, die unter „Sonstiges“ im freien Textfeld angemerkt worden waren, den bereits bestehenden Kategorien zugeordnet. Im Anschluss daran wurden zwei neue Variablen erstellt: eine dichotom kodierte Variable erfasst die Tätigkeit in einem (0) oder mehreren Einsatzbereichen (1). Eine weitere Variable erfasst den Einsatzbereich derjenigen Studierenden, die nur einen Bereich angeben. Dabei wurden die folgenden Einsatzbereiche betrachtet: Vertretungslehrkraft, Unterrichtsassistenz, im (offenen oder gebundenen) Ganztag,<sup>3</sup> Schulbegleitung und Sonstiges (mit freiem Textfeld). Der Fragebogen umfasst auch Fragen zur Wirkungseinschätzung der Schultätigkeit insgesamt. Die entsprechenden Items wurden auf der Grundlage der CCT-Wirkungsskalen (in Anlehnung an Mayr et al., 2009) formuliert. Da die interne Konsistenz der Subskala zur informierenden Wirkung nicht zufriedenstellend ist, wird diese nachfolgend nicht interpretiert. Die Reliabilität der übrigen Skalen ist als gerade noch akzeptabel bis gut zu bewerten ( $\alpha = .64-.85$ ; vgl. Tabelle 3).

### 4.3 Datenanalysen

In einem ersten Schritt werden die Daten mittels deskriptiver Statistiken beschrieben, um einen Überblick über die unterschiedlichen Einsatzbereiche und die Verteilung der Variablen zu erhalten. Um Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen zu untersuchen, wurden  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben bzw. bei fehlender Varianzhomogenität in diesem Fall robustere Welch-Tests eingesetzt (Bortz & Schuster, 2010). Die Varianzhomogenität wurde mittels Levene-Tests überprüft. Bei der Analyse von Mittelwertunterschieden zwischen mehr als zwei Gruppen werden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Bei gegebener Varianzhomogenität werden Gabriel-Post-hoc-Tests durchgeführt, um spezifische Gruppenunterschiede zu identifizieren. Falls keine Varianzhomogenität gegeben ist, werden Welch-Tests verwendet und Games-Howell-Post-hoc-Tests angeschlossen. Für ordinal skalierte (abhängige) Variablen kommen Mann-Whitney-U-Tests zum Einsatz, um Unterschiede zwischen zwei Gruppen zu untersuchen. Für den Vergleich von mehr als zwei Gruppen werden Kruskal-Wallis-Tests durchgeführt, wobei Unterschiede in den Rangwerten verschiedener Gruppen untersucht werden. Dieser Test wurde gewählt, wenn die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht gegeben sind.

3 Die Einsatzbereiche der Gestaltung des gebundenen Ganztags sowie der Betreuung im offenen Ganztag wurden zu einem Einsatzbereich zusammengefasst.

Das Signifikanzniveau wird bei allen inferenzstatistischen Testverfahren per Konvention auf  $\alpha = .05$  gelegt. Bei statistischer Signifikanz werden die Effektgrößen, abhängig von den verwendeten Tests, durch Cohens  $d$ , durch Pearson-Korrelationskoeffizienten  $r$  oder als partielles Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) berichtet. Für Cohens  $d$  gilt, dass bei  $|d| = 0.20$  ein kleiner, bei  $|d| = 0.50$  ein mittelstarker und bei  $|d| = 0.80$  ein starker Effekt vorliegt. Für den Korrelationskoeffizienten  $r$  liegt bei  $|r| = 0.10$  eine geringe, bei  $|r| = 0.30$  eine moderate und bei  $|r| = 0.50$  eine große Korrelation vor. Bei dem partiellen Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) wird die Effektstärke anhand der Grenzwerte von .01 (kleiner Effekt), .06 (mittelstarker Effekt) und .14 (starker Effekt) beurteilt (Cohen, 1988). Die Datenaufbereitung sowie die Durchführung der statistischen Analysen der vorliegenden Untersuchung erfolgen mithilfe von SPSS 28 (IBM Corp.). Fälle mit fehlenden Werten werden listenweise ausgeschlossen.

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend wird zunächst ein Überblick über die Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden an Schulen in Niedersachsen gegeben, wobei auch untersucht wird, in wie vielen Bereichen Studierende parallel tätig sind. Die Einsatzbereiche umfassen die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft, bei der Studierende eigenständig Unterricht durchführen (und diesen gegebenenfalls auch planen), sowie die Unterrichtsassistenz, bei der sie die Lehrkraft unterstützend begleiten (z. B. als Sprachlernassistenten). In der Schulbegleitung betreuen sie gezielt einzelne Schüler:innen, häufig als Lernförderkräfte oder Inklusionshelfer:innen. Im (offenen oder gebundenen) Ganztagsbereich stehen außerunterrichtliche Aktivitäten im Vordergrund, etwa als Leitung einer Arbeitsgruppe.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird zudem untersucht, wie sich Bachelor- und Masterstudierende auf diese Einsatzbereiche verteilen. Des Weiteren werden Unterschiede zwischen Studierenden, die in einem bzw. mehreren Bereichen tätig sind, im Hinblick auf Hochschulsesemester sowie Arbeitspensum analysiert. Dabei besteht die Annahme, dass sich Studierende mit mehreren Einsatzbereichen in höheren Semestern befinden und ein höheres Arbeitspensum aufweisen. Anschließend wird die Gruppe der Studierenden mit nur einem Einsatzbereich detaillierter betrachtet, um potenzielle Unterschiede zwischen den Tätigkeitsfeldern in Bezug auf Hochschulsesemester und Arbeitspensum herauszuarbeiten (vgl. Abschnitt 5.1). Abschließend wird die subjektiv wahrgenommene Wirkung der verschiedenen schulischen Einsatzbereiche analysiert (vgl. Abschnitt 5.2).

## 5.1 Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden an Schulen

Wie bereits der ersten Bestandsaufnahme (im Überblick: Winter et al., 2023b) zu entnehmen ist, gab etwa ein Drittel der 943 befragten Lehramtsstudierenden an, neben dem Studium eine Tätigkeit in der Schule auszuüben. Dabei beträgt das wöchentliche Arbeitspensum an der Schule (ohne Berücksichtigung von Vor- und Nachbereitungszeiten) während des Semesters im Durchschnitt knapp neun Stunden bei Bachelorstudierenden ( $M = 8.76$ ,  $SD = 5.78$ ), während es mit knapp elf Stunden pro Woche bei Masterstudierenden ( $M = 10.65$ ,  $SD = 5.86$ ) etwas höher ausfällt.

### 5.1.1 Übersicht über die schulischen Einsatzbereiche von Lehramtsstudierenden und deren Verteilung

Von den 325 Studierenden, die einer Schultätigkeit nachgehen, übt mit 63 Prozent die Mehrheit die Funktion einer Vertretungslehrkraft aus. Etwa 40 Prozent der Studierenden arbeiten im offenen oder gebundenen Ganztags, während 23 Prozent als Unterrichtsassistenz tätig sind. Der geringste Anteil entfällt mit 9 Prozent auf die Schulbegleitung (vgl. Tabelle 2). Bei Betrachtung der Anzahl der ausgeübten Tätigkeiten fällt auf, dass der Großteil der Studierenden (69 Prozent) ausschließlich in einem der vier definierten Einsatzbereiche tätig ist. Etwa 25 Prozent sind in zwei Einsatzbereichen tätig, während knapp 6 Prozent in drei der aufgeführten Einsatzbereiche arbeiten. Unabhängig vom Einsatzbereich sammeln die Lehramtsstudierenden mit Schultätigkeit – über den regulären Unterricht hinaus – in einer Vielzahl von verschiedenen schulischen Tätigkeitsbereichen individuelle Erfahrungen (vgl. Tabelle 4 im Anhang).

Tabelle 2: Übersicht über die Einsatzbereiche an Schulen von Lehramtsstudierenden mit Schultätigkeit ( $n = 325$ )

	$n$ (%)	Anteil Studierende im Bachelor (%)	Hochschulsemester $M$ ( $SD$ )	Arbeitspensum $M$ ( $SD$ )	Dauer aktuelle Anstellung in Monaten $M$ ( $SD$ )
Vertretungslehrkraft	205 (63.1)	53 (27.7)	9.17 (3.32)	11.31 (5.58)	6.25 (3.95)
Unterrichtsassistenz	73 (22.5)	36 (51.4)	7.84 (3.43)	9.99 (6.04)	7.29 (4.05)
im Ganztage	127 (39.1)	65 (52.8)	7.59 (3.39)	8.33 (4.95)	7.34 (4.03)
Schulbegleitung	30 (9.2)	15 (53.6)	7.43 (3.66)	8.57 (6.37)	7.7 (4.05)
Sonstiges	9 (2.8)				

Anmerkung: Es handelt sich um zeilenweise Prozentangaben. Bei der Erhebung konnten mehrere Einsatzbereiche angegeben werden (Mehrfachauswahl).

Die durchschnittliche Dauer der Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung liegt bei knapp sieben Monaten ( $M = 6.67$ ,  $SD = 4.01$ , vgl. Tabelle 2). Die Anstellungen sind durchschnittlich auf eine Vertragsdauer von neun Monaten befristet ( $M = 8.85$ ,  $SD = 3.20$ ). Zudem verfügten die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel bereits über zwei vorherige Arbeitsverträge ( $M = 1.95$ ,  $SD = 1.01$ ).

### 5.1.2 Zusammensetzung in den Einsatzbereichen (Bachelorstudium vs. Masterstudium)

Die Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Einsatzbereiche ist in den Bereichen „Unterrichtsassistenz“, „Ganztage“ und „Schulbegleitung“ relativ ausgewogen zwischen Studierenden im Bachelorstudium und Studierenden im Masterstudium<sup>4</sup>: Bachelorstudierende stellen geringfügig mehr als die Hälfte, wohingegen Masterstudierende etwas weniger als die Hälfte ausmachen. Eine Ausnahme bildet der Bereich der studentischen Vertretungslehrkräfte: Hier beträgt der Anteil der Bachelorstudierenden etwa 28 Prozent, während die Masterstudierenden mit 72 Prozent den überwiegenden Anteil stellen (vgl. Abbildung 1).

4 Die Studierenden im vorläufigen Masterstudium werden ebenfalls zu dieser Kategorie gezählt.

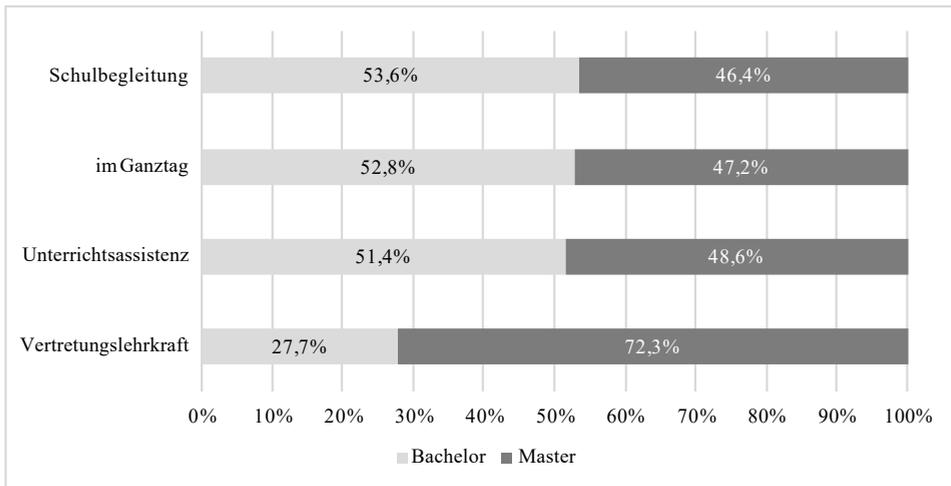


Abbildung 1: Anteil der Studierenden im Bachelorstudium ( $n = 119$ ) und im Masterstudium ( $n = 190$ ) in den Einsatzbereichen

### 5.1.3 Studierende mit einem und mehreren Einsatzbereichen im Vergleich

Studierende mit und ohne Schultätigkeit unterscheiden sich signifikant in den Hochschulsemestern ( $t(755.67) = 6.05, p < .001, d = 0.40$ ), wobei sich Studierende mit Schultätigkeit im Durchschnitt in höheren Hochschulsemestern befinden ( $M = 8.52, SD = 3.51$ ) als solche, die keine Schultätigkeit ausüben ( $M = 6.96, SD = 4.13$ ). Darüber hinaus liegen signifikante Unterschiede in der Semesterzahl zwischen Studierenden, die ausschließlich in einem Einsatzbereich tätig sind, und solchen, die in mehreren Bereichen arbeiten, vor ( $t(312) = 2.44, p = .015, d = 0.30$ ). Studierende, die nur in einem Bereich tätig sind, befinden sich durchschnittlich in höheren Hochschulsemestern ( $M = 8.84, SD = 3.50$ ) als jene, die in mehreren Einsatzbereichen arbeiten ( $M = 7.80, SD = 3.40$ ). Hinsichtlich des Arbeitspensums können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ( $t(214.25) = .93, p = .354$ ), obwohl Studierende mit einem Einsatzbereich im Mittel ein höheres Pensum aufweisen ( $M = 10.26, SD = 6.18$ ) als solche mit mehreren Einsatzbereichen ( $M = 9.64, SD = 5.18$ ). Entgegen der Erwartung sind Studierende, die in mehreren Einsatzbereichen parallel tätig sind, somit weder bereits in höheren Hochschulsemestern noch weisen sie ein höheres Arbeitspensum auf.

### 5.1.4 Vertiefte Untersuchung der Studierenden mit einem Einsatzbereich

Die Analyse der Angaben von Studierenden, die ausschließlich in einem der vier definierten Einsatzbereiche tätig sind, ergibt signifikante Unterschiede in der Anzahl der absolvierten Hochschulsemester ( $F(3, 214) = 9.43, p < .001, \eta^2_p = .12$ ). Diese Varianzaufklärung von 12 Prozent deutet auf einen moderaten Effekt hin. Der Gabriel-Post-hoc-Test verdeutlicht, dass sich insbesondere die studentischen Vertretungslehrkräfte signifikant von den Studierenden, die im Ganztage tätig sind, unterscheiden ( $M\Delta = 2.68$  Semester, 95 %-KI [1.30, 4.05],  $p < .001$ ; vgl. Abbildung 2). Dies unterstreicht erneut, dass die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft häufig von Studierenden in höheren Semestern ausgeübt wird, während im Ganztage eher Studierende in früheren Studienphasen tätig sind.

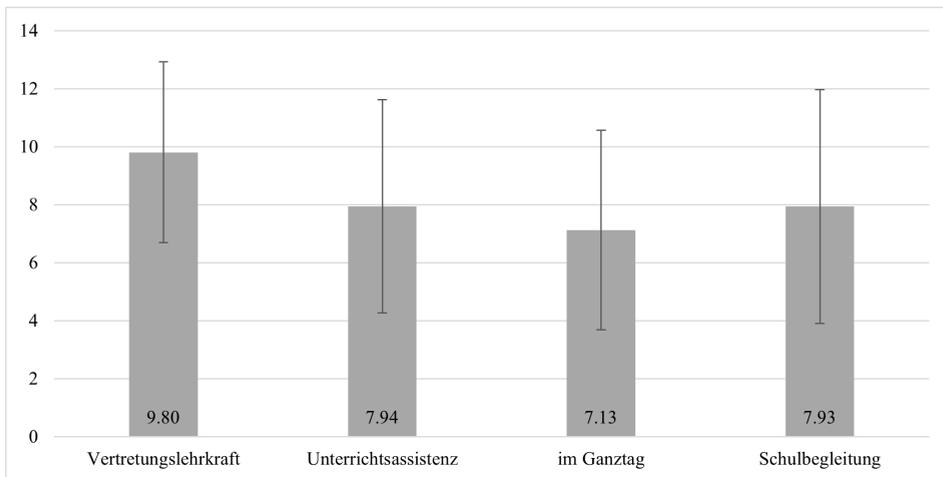


Abbildung 2: Durchschnittliche Anzahl Hochschulsemester von Studierenden in den Einsatzbereichen

Zusätzlich liegen signifikante Unterschiede im wöchentlichen Arbeitspensum zwischen den verschiedenen Einsatzbereichen vor ( $F(3, 38.67) = 18.87, p < .001, \eta^2_p = .17$ ). Die Games-Howell-Post-hoc-Analyse zeigt, dass Vertretungslehrkräfte signifikant mehr Arbeitsstunden pro Woche leisten als Studierende im Ganztage ( $M\Delta = 5.64$  Stunden/Woche, 95 %-KI [3.28, 8.00],  $p < .001$ ). Auch zwischen Vertretungslehrkräften und Schulbegleiter:innen werden signifikante Unterschiede im Arbeitspensum festgestellt ( $M\Delta = 4.40$  Stunden/Woche, 95 %-KI [0.71, 8.09],  $p = .010$ ; vgl. Abbildung 3).

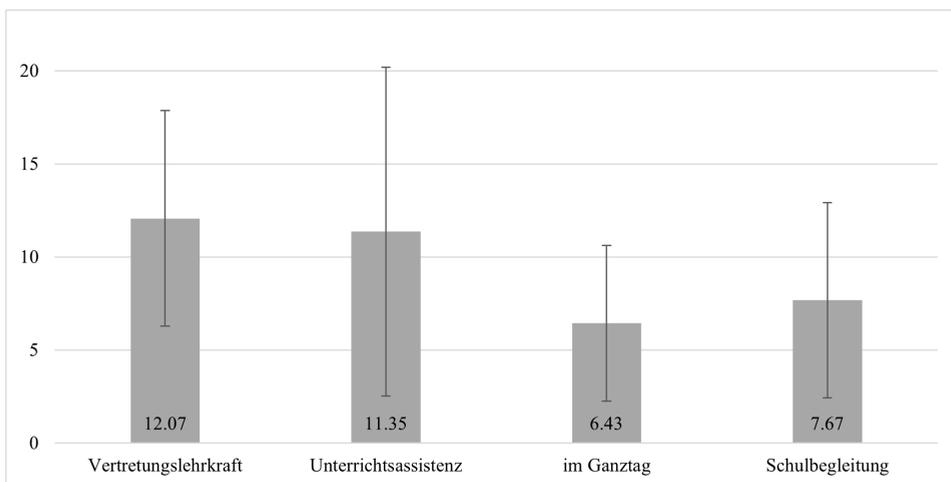


Abbildung 3: Durchschnittliche Arbeitszeit in Stunden pro Woche von Studierenden in den Einsatzbereichen (im Semester)

### 5.1.5 Orientierung von Lehramtsstudierenden mit Schultätigkeit

Im Hinblick auf die Orientierung der Studierenden zeigt sich, dass sich Studierende mit Schultätigkeit insgesamt am stärksten an anderen Lehrkräften orientieren. In etwas geringerem Maße werden Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit herangezogen, während Modelle und Konzepte aus der Universität die geringste subjektive Relevanz besitzen (Winter et al., 2023b). Bei Betrachtung der Anzahl der ausgeübten Tätigkeiten in der Schule zeigt sich ein (schwacher) signifikanter Unterschied in der Orientierung an anderen Lehrkräften ( $U = 8319.00$ ,  $Z = -2.446$ ,  $p = .014$ ,  $r = -.140$ ). Studierende, die in mehreren Einsatzbereichen tätig sind, orientieren sich bei ihrer Tätigkeit stärker an anderen Lehrkräften als Studierende mit einem Einsatzbereich ( $M_{\text{Rang}} = 169.00$  vs.  $M_{\text{Rang}} = 145.11$ ). Allerdings kann kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Art des Einsatzbereichs festgestellt werden. Dies verdeutlicht, dass die Anzahl der ausgeübten Tätigkeiten einen Einfluss darauf hat, wie stark sich Studierende an den Kolleg:innen orientieren, die Art der Tätigkeit jedoch keine wesentliche Rolle spielt.

## 5.2 Wirkungen der Schultätigkeit

Das Gros der Studierenden mit Schultätigkeit nimmt diese als besonders steuernd ( $M = 3.67$ ,  $SD = 0.53$ ) und entwicklungsfördernd ( $M = 3.42$ ,  $SD = 0.54$ ) wahr. Das heißt zum einen, dass sich Studierende mit Schultätigkeit in ihrem Wunsch, später Lehrkraft werden zu wollen, durch ihre Tätigkeit deutlich bestärkt fühlen. Zum anderen fühlen sie sich ihrer persönlichen Stärken bewusst gemacht. Sie schreiben ihrer Schultätigkeit eine deutlich geringere erkundungsanregende Wirkung zu ( $M = 2.39$ ,

$SD = 0.80$ ). Studierende fühlen sich somit weniger stark dazu angeregt, sich weitere Informationen über den Beruf einzuholen. Zudem nehmen Studierende ihre Schultätigkeit als kaum reflexiv anregend wahr ( $M = 2.00$ ,  $SD = 0.89$ ). Das heißt, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Neigung und Eignung für den Lehrer:innenberuf bzw. eine Überprüfung des eigenen Berufsziels gering ausfällt (vgl. auch Winter et al., 2023b) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Wirkungen der Schultätigkeit aus der Sicht der Lehramtsstudierenden (Mayr et al., 2009)

Meine Tätigkeit an der Schule hat ...	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
<i>informierende Wirkung</i> ( $n = 211$ ) (3 Items, z. B. „mich mit Aufgabenfeldern von Lehrer:innen vertraut gemacht“)	3.13	0.62	.56
<i>reflexiv anregende Wirkung</i> ( $n = 209$ ) (3 Items, z. B. „mich veranlasst, mein Berufsziel zu überprüfen“)	2.00	0.89	.83
<i>Wirkung auf Laufbahnentscheidung/steuernde Wirkung</i> ( $n = 212$ ) (4 Items, z. B. „mich bestärkt, den Lehrer:innenberuf zu ergreifen“)	3.67	0.53	.85
<i>erkundungsanregende Wirkung</i> ( $n = 210$ ) (3 Items, z. B. „mich angeregt, weitere Informationen über den Lehrer:innenberuf einzuholen“)	2.39	0.80	.64
<i>entwicklungsfördernde Wirkung</i> ( $n = 212$ ) (4 Items, z. B. „mir gezeigt, welche Kompetenzen ich ausbauen sollte“)	3.42	0.54	.80

Anmerkung: Antwortformat: vierstufige Likert-Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“.

Im Hinblick auf die subjektiv wahrgenommene Wirkung der Schultätigkeit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von der Anzahl der ausgeübten Einsatzbereiche. Bei Betrachtung der vier Einsatzbereiche (vgl. Abbildung 4) können signifikante Unterschiede weder für die informierende und die steuernde noch für die entwicklungsfördernde Wirkung festgestellt werden. Es zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede in der reflexiv anregenden Wirkung, abhängig vom jeweiligen Einsatzbereich der Studierenden ( $F(3, 205) = 3.38$ ,  $p = .019$ ,  $\eta^2_p = .05$ ). Ein Post-hoc-Test (Gabriel) verdeutlicht, dass insbesondere Studierende, die als Schulbegleitung tätig sind, im Vergleich zu studentischen Vertretungslehrkräften signifikant höhere Werte in der reflexiv anregenden Wirkung aufweisen ( $M\Delta = 0.73$ , 95%-KI [0.13, 1.33],  $p = .009$ ). Dies deutet darauf hin, dass Studierende, die als Schulbegleitung tätig sind, durch die Tätigkeit eher dazu angeregt werden, ihr Berufsziel und ihre Fähigkeiten zu reflektieren als studentische Vertretungslehrkräfte. Im Vergleich der Einsatzbereiche wird insbesondere deutlich, dass die studentischen Vertretungslehrkräfte die geringste reflexiv anregende Wirkung durch ihre Tätigkeit verspüren (vgl. Abbildung 4).

Des Weiteren zeigen sich signifikante Unterschiede in der erkundungsanregenden Wirkung ( $F(3, 206) = 3.90$ ,  $p = .010$ ,  $\eta^2_p = .05$ ). Die Post-hoc-Analyse (Gabriel) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Schulbegleitung und der Vertretungs-

lehrkraft ( $M\Delta = 0.58$ , 95 %-KI [0.02, 1.13],  $p = .036$ ). Dieser Befund legt den Schluss nahe, dass die Tätigkeit als Schulbegleitung in stärkerem Maße explorative Handlungsweisen sowie Gespräche über den Beruf anregt als die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft. In das Zustandekommen der Befunde könnte einfließen, dass studentische Vertretungslehrkräfte durchschnittlich bereits in höheren Semestern bzw. in fortgeschritteneren Studienphasen sind. Bei der Analyse konnten keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Gruppen „Ganztag“ und „Vertretungslehrkraft“ festgestellt werden ( $M\Delta = 0.32$ , 95 %-KI [-0.02, 0.65],  $p = .071$ ); die Ergebnisse lassen jedoch eine Tendenz erkennen: Die studentischen Vertretungslehrkräfte nehmen ihre Tätigkeit im Vergleich zu allen anderen Einsatzbereichen als am wenigsten erkundungsanregend wahr (vgl. Abbildung 4).

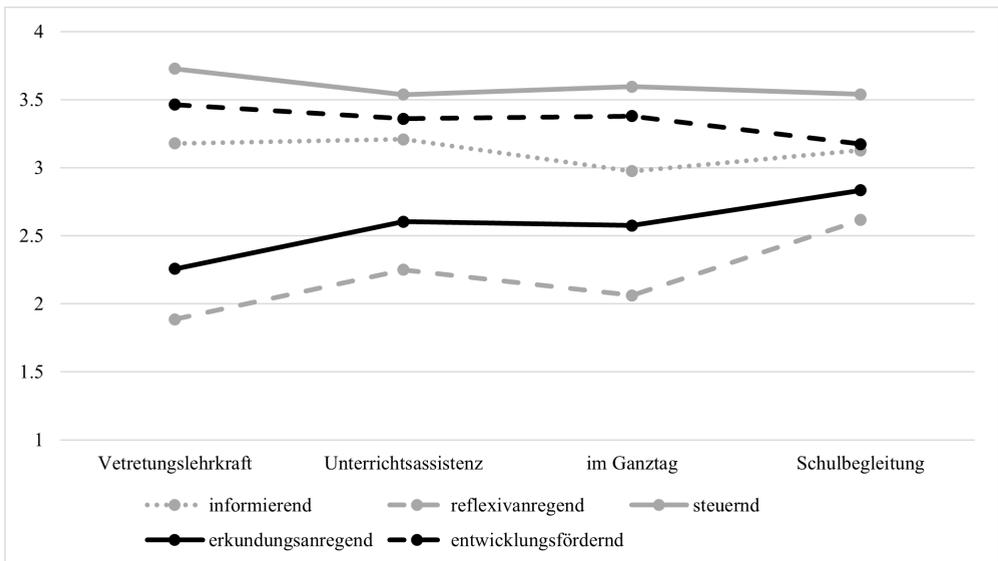


Abbildung 4: Mittelwerte der Subskalen „informierende Wirkung“, „reflexiv anregende Wirkung“, „erkundungsanregende Wirkung“, „steuernde Wirkung“ und „entwicklungsfördernde Wirkung“ nach verschiedenen Einsatzbereichen

## 6 Diskussion und Implikationen

Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels werden zunehmend heterogen qualifizierte Lehrkräfte in den Schuldienst integriert, wobei Lehramtsstudierende einen bedeutenden Anteil dieser Gruppe bilden und in einer Vielzahl schulischer Einsatzbereiche tätig sind. Während diese Praxis kurzfristig dazu beitragen soll, den Unterrichtsbetrieb aufrechtzuerhalten, mangelt es bislang an fundiertem Wissen über die genauen Einsatzmodalitäten, die Unterstützungsangebote sowie die Auswirkungen auf die Professionalisierung der Studierenden. Problematisch erscheint dabei vor allem, dass der Schwerpunkt dieser Praxis vorrangig auf der Sicherstellung des Unterrichts-

betriebs und einem *schulischen Krisenmanagement* liegt (Artmann et al., 2024, S. 64), während der Aspekt der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden weitgehend in den Hintergrund tritt.

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass Studierende unter stark variierenden Bedingungen und Anstellungsverhältnissen mit verschiedenen Aufgaben betraut werden, und decken sich damit mit bereits bestehenden Befunden (vgl. Abschnitt 2). Dabei fällt insbesondere auf, dass knapp ein Drittel der Lehramtsstudierenden mit Schultätigkeit parallel in mehreren Einsatzbereichen tätig ist. Diese Heterogenität erschwert nicht nur die Formulierung genereller Aussagen über Professionalisierungsprozesse, sondern unterstreicht auch die Dringlichkeit einer intensiveren Untersuchung dieser Praxis (Artmann et al., 2024). Insbesondere wird deutlich, dass Vertretungslehrkräfte den größten Anteil der eingesetzten Lehramtsstudierenden ausmachen (63 Prozent), während andere Einsatzbereiche weniger stark besetzt sind. Dennoch erscheint es von hoher Relevanz, die Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in zukünftiger Forschung ganzheitlicher zu betrachten und den Fokus nicht ausschließlich auf studentische Vertretungslehrkräfte, sondern auch auf weitere Einsatzbereiche auszuweiten. Auffällig ist des Weiteren, dass Studierende mit Schultätigkeit in allen Einsatzbereichen – das heißt insbesondere auch die Vertretungslehrkräfte – nicht selten bereits im Bachelorstudium eingesetzt werden, was den Empfehlungen der SWK (2023) widerspricht.

Die Vielfalt an verschiedenen Erfahrungen, die Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer studienunabhängigen Schultätigkeit sammeln, birgt das Potenzial, zur Professionalisierung beizutragen. Dieses Potenzial kann jedoch nur dann ausgeschöpft werden, wenn die Tätigkeiten systematisch begleitet und reflektiert werden. Die Heterogenität der Aufgaben und Erfahrungen der Lehramtsstudierenden stellt dabei sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance dar: Während sie den Studierenden Einblicke in verschiedene pädagogische Handlungsfelder ermöglicht, erscheint die fehlende Struktur in der Begleitung und der Reflexion dieser Erfahrungen problematisch.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass insbesondere studentische Vertretungslehrkräfte im Vergleich zu Lehramtsstudierenden in anderen Einsatzbereichen am wenigsten dazu angeregt werden, ihre Tätigkeit sowie sich selbst in Bezug darauf zu reflektieren oder den Lehrer:innenberuf vertieft zu erkunden, womit bereits bestehende Befunde repliziert werden konnten (vgl. Abschnitt 2). Diese Befunde erscheinen besorgniserregend, da Reflexion – besonders für die vulnerable Gruppe der Noviz:innen und Berufseinsteigenden – eine zentrale Rolle für die nachhaltige Entwicklung professioneller Kompetenzen darstellt.

Das Spannungsfeld, das durch die Notwendigkeit entsteht, den Lehrkräftemangel zu kompensieren und gleichzeitig die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung der Studierenden zu gewährleisten, stellt eine zentrale Herausforderung dar (Kreis, Seel & Ophardt, 2024). Im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess erscheinen dabei das fehlende *Mentoring* sowie das Fehlen eines strukturierten Rahmens zur Reflexion und Einordnung dieser unbegleiteten Praxiserfahrungen in Schulen problematisch (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018). Die unbegleitete und

möglicherweise unreflektierte Einordnung von Praxiserfahrungen sowie die fehlende oder unzureichende Verknüpfung mit wissenschaftlichen Inhalten können nicht nur zu individuellen Unsicherheiten oder Überforderung führen, sondern potenziell auch in der Etablierung deprofessionalisierender Muster oder einer *kollektiven Deprofessionalisierung* resultieren (Bacher et al., 2024, S. 70–71).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die derzeitige Praxis der Einbindung von Lehramtsstudierenden in die Schulen das Potenzial zur Professionalisierung nicht ausschöpft (vgl. Artmann et al., 2024). Um dem entgegenzuwirken und die Qualität der Lehrkräfteausbildung zu sichern, ist es von entscheidender Bedeutung, systematische Begleitstrukturen zu etablieren. Mentoring und Coaching sollten eine zentrale Schlüsselrolle spielen, um sicherzustellen, dass die Studierenden nicht ausschließlich den Unterrichtsbetrieb unterstützen, sondern auch die notwendige professionelle Entwicklung erfahren und der kumulative Kompetenzaufbau nicht konterkariert wird.

Darüber hinaus könnten universitäre Module dahingehend adaptieren werden, dass frühzeitige Reflexionsmöglichkeiten für Studierende mit studienunabhängiger Schultätigkeit geschaffen werden. Die Integration von strukturellen Begleitmaßnahmen wie Reflexionsgesprächen oder kollegialen Fallberatungen erscheint sinnvoll, um Studierende in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um herauszufinden, welche Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen Studierenden tatsächlich dabei helfen, Lerngelegenheiten zu nutzen, und damit zum Professionalisierungsprozess beitragen. Diese Erkenntnisse können wertvolle Impulse zur evidenzbasierten Weiterentwicklung der schulischen Begleitstrukturen bieten und dazu beitragen, die Potenziale der Schultätigkeit als Lerngelegenheit auszuschöpfen.

### **Limitationen**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind vor dem Hintergrund mehrerer Limitationen zu betrachten, die insbesondere aus der explorativen Anlage resultieren. Es ist auf die fehlende Repräsentativität der Stichprobe hinzuweisen, da die Datenerhebung an sechs ausgewählten Universitäten und Hochschulen erfolgt ist. Dies lässt keine umfassenden Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden in Deutschland zu. Zudem zeigen die unterschiedlichen Einsatzbereiche der Studierenden stark variierende Gruppengrößen: Durch die teilweise sehr klein ausfallenden Gruppen könnte die statistische Aussagekraft einzelner Ergebnisse beeinflusst werden. Da es sich bei dieser Studie um eine querschnittliche Erhebung mit einem Messzeitpunkt handelt, bedarf es zukünftiger längsschnittlicher Untersuchungen, um die (längerfristigen) Auswirkungen der Schultätigkeit insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierungsprozesse der Studierenden fundiert zu analysieren.

## Literatur

- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehr-tätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Früh-wirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.) *Forschungsperspektiven* 10 (S. 28–45). Wien: LIT.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auf-lage). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Mah-wah: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Dohmen, D. (2024). *Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht* (FiBS-Forum Nr. 79). Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. [https://www.fibs.eu/fileadmin/user\\_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum\\_79\\_Lehrkraeftebe-darf\\_240301\\_final.pdf](https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum_79_Lehrkraeftebe-darf_240301_final.pdf)
- forsa. (2023). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Berlin: forsa Gesellschaft für Sozialfor-schung und statistische Analysen. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-11-21\\_VOE-Nov\\_Bericht\\_Deutschland.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-11-21_VOE-Nov_Bericht_Deutschland.pdf)
- Gehrmann, A. (2023a). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf. Lehrkräftemangel eröffnet „zweiten Weg“ in die Schule. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Be-funde – Beispiele – Vorschläge. Eine Expertise der Max-Traeger-Stiftung* (S. 240–257). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gehrmann, A. (2023b). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Grün-de, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Fo-rell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Progam-me – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-02>
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis: Beiträge zur Wirk-samkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Profession-alisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–16.
- Hesse, F. & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Ver-tretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, 29(56), 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Huber, S. G., Helm, C. & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personal-mangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schule verantworten*, 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.il.a308>

- Huber, S. G. & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *#schule verantworten*, 2(3), 49–64. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>
- Huber, S. G., Pruitt, J. & Helm, C. (2024). Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024. *#schule verantworten*, 4(2), 71–95. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a456>
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kreis, A., Seel, A. & Ophardt, D. (2024). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 8–11. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-edi>
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Nieskens, B. (2009). *Online counselling for teacher training applicants: Voluntary versus bound*. Poster präsentiert an der European Conference on Educational Research (ECER), Wien, 29. September.
- Meyer, A., Richter, E. & Kempert, S. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 146, Artikel 104633, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633>
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21\\_hauptbericht\\_barrierefrei.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf)
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31379\\_Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_13\\_Zusammenfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrerberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. *Pädagogik*, 76(1), 12–16. <https://doi.org/10.3262/PAED2401012>
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education: Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2026). Alternative Wege in den Lehrkräfteberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In R. Porsch, T. Leonard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (angenommen). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger\*innen in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 72(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen-*

- und *Lehrerbildung*, 36(3), 482–495. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=19057](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19057); <https://doi.org/10.36950/bzl.36.3.2018.9439>
- Sandmeier, A. & Herzog, S. (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 28–38. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-02>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Jede zehnte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2022/23 Quer- oder Seiteneinsteiger/-in* (Pressemitteilung Nr. N041 vom 20. August 2024). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24\\_N041\\_21.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24_N041_21.html)
- SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. <https://doi.org/10.25656/01:25857>
- Universität Osnabrück. (2022). *Tabellarische Ergebnisübersicht zur Absolvent\*innenbefragung: Gesamtbericht nach Abschlussart. Prüfungsjahrgang 2020* [Abschlüsse Lehramtsstudium]. Osnabrück: Universität Osnabrück. [https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/TB\\_Lehramtsabschl%C3%BCsse\\_im\\_Vergleich20.pdf](https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/TB_Lehramtsabschl%C3%BCsse_im_Vergleich20.pdf)
- Winter, I., Kaiser, T., Nonte, S., Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2024). Fachfremder Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1545–1568. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01266-z>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023a). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte: Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 133–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034>

## Anhang

Tabelle 4: Während der Schultätigkeit gesammelte Erfahrungen von Lehramtsstudierenden

Schulbereich	<i>n</i>	Prozent der Fälle
Regulärer Unterricht	246	78.3 %
Pausenaufsicht	221	70.4 %
Dienstbesprechung	194	61.8 %
Unterrichtsvorbereitung	184	58.6 %
Förderunterricht	181	57.6 %
Unterrichtsnachbereitung	160	51.0 %
Hausaufgabenbetreuung	146	46.5 %
Hospitation	142	45.2 %
Arbeitsgruppe / AG	133	42.4 %
Fachkonferenz	129	41.1 %
DAZ (Deutsch als Zweitsprache)	125	39.8 %
Exkursion / Klassenfahrt	119	37.9 %
Teamteaching	107	34.1 %
Schulkonferenz	105	33.4 %
Lehrer:in-Eltern-Gespräch	100	31.8 %
Nicht unterrichtliche Freizeitangebote	83	26.4 %
Elternabend	74	23.6 %
Lehrer:innenfortbildung	72	22.9 %
Fremdsprachenangebot	38	12.1 %
Förderunterricht	33	10.5 %



*Florian Hesse und Jonas Krause*

## **„Wenn wir mal ehrlich sind, ...“ – Zur Relationierung von Studium und studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten aus Studierendensicht**

### **Zusammenfassung**

Angesichts des Lehrkräftemangels werden Studierende dafür angeworben, während des Studiums nebenberuflich zu unterrichten. Ziel sei unter anderem eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung. Der Beitrag untersucht, wie Deutschlehramtsstudierende ihre studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten mit dem Studium relationieren. Hierzu wurden an der Universität Jena Interviews mit zehn Studierenden geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Ein Fokus lag auf Motiven für die Aufnahme der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten sowie Bezugspunkten der Unterrichtsplanung. Es zeigt sich, dass die eigenverantwortliche Erprobung in der Lehrer:innenrolle ein Hauptmotiv für die Aufnahme einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit darstellt, während die Theorie-Praxis-Relationierung eine untergeordnete Rolle spielt. Dies gilt auch für Planungshandlungen, bei denen etwa Bezügen zu Lehrwerken oder Internetressourcen eine größere Relevanz zugesprochen wird als universitärem Wissen. Auffällig ist zudem, dass die Studierenden kaum fachlich auf ihre Unterrichtstätigkeiten blicken.

**Schlagwörter:** studentische Vertretungslehrkräfte; studienunabhängige Unterrichtstätigkeit; Theorie-Praxis-Relationierung; Theorie-Praxis-Verhältnis

## **“Let’s be honest ...” – On the relationship between study and non-academic teaching activities from the perspective of student teachers**

### **Summary**

In view of the current shortage of teachers, university students are recruited to teach part-time during their studies. The aim is, among other things, to achieve a better integration of theory and practice. This article examines how students who are trained to become German teachers relate their non-study-related teaching activities to their studies. To this end, interviews were conducted with ten students at the University of Jena and evaluated using content analysis. One focus was on the motives for taking up non-study-related teaching activities and the reference points for lesson planning. It was found that the main motivation for taking up non-study-related teaching activities is to try things out independently in the teacher role while relating theory to practice plays a subordinate role. This also applies to planning activities with respect to which, for example, references to textbooks or internet resources are considered more relevant than university knowledge. It is striking, moreover, that the students hardly look at their teaching activities from a subject-specific perspective.

**Keywords:** substitute teachers; substitute teaching; theory-practice relationship

## 1 Einleitung

Seit einigen Jahren werden Lehramtsstudierende zur Absicherung des schulischen Lehrbedarfs im Rahmen studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten bereits vor der Beendigung von Studium und Referendariat in Schulen eingesetzt. In den Fokus der Forschung rückte das Phänomen kürzlich allerdings erst deshalb, weil der Anteil entsprechender Beschäftigungen angesichts des massiven Lehrkräftemangels (vgl. Klemm, 2022) deutlich zugenommen hat (vgl. z. B. Winter, Reintjes & Nonte, 2023) und Studierende nun systematisch über ministerielle Kampagnen<sup>1</sup> für studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten angeworben werden. Hierbei geht es häufig nicht mehr nur um die kurzfristige Absicherung des Unterrichts als Vertretungslehrkraft, sondern um die zumindest mittelfristige Besetzung von Planstellen, die ohne die Studierenden vakant bleiben müssten.

Die Lehrkräftebildung, die bislang zumindest in Deutschland derart umfangreiche Praxistätigkeiten in der ersten Ausbildungsphase nicht vorsieht, ist in diesem Zusammenhang mit der Herausforderung konfrontiert, die parallel zum Studium erworbenen Praxiserfahrungen mit dem eigenen Ausbildungsangebot in Beziehung zu setzen. Hierzu kann aber bis dato kaum auf empirische Evidenz zurückgegriffen werden. Aus Sicht der Professionalisierungsforschung stellt sich folglich die Frage, was studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten ausmacht, in welchem Umfang sie vorliegen und wie sie die Professionalisierung angehender Lehrpersonen fördern oder hemmen. Eine relevante Teilfrage lautet, ob und inwiefern Studierende studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten mit dem Lehramtsstudium relationieren. Relevant ist diese Teilfrage einerseits deshalb, weil studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten aus politisch-normativer Perspektive häufig insofern als sinnvolle Lerngelegenheiten legitimiert werden, als sie nicht nur die Möglichkeit zur direkten Anwendung des universitär erworbenen Wissens eröffnen, sondern auch umgekehrt eine neue Perspektive auf die weitere Ausbildung ermöglichen würden. Andererseits wird in der Professionalisierungsforschung wiederkehrend die Annahme geäußert, dass gerade schulpraktische Erfahrungen neue und intensivere Formen der Verzahnung von „Theorie“ und „Praxis“ ermöglichen. Während letztere Annahme vor allem in Bezug auf Praxissemester als studienintegrierte Praxisphasen erforscht wurde (vgl. z. B. Rothland, 2020), stehen Untersuchungen zu entsprechenden Verhältnissen bei studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten noch weitgehend aus.

Um diese Forschungslücke zu schließen, analysiert der Beitrag zehn leitfadengestützte Interviews, die in einem deutschdidaktischen Forschungsprojekt mit Deutschstudierenden geführt wurden. In Erweiterung bildungswissenschaftlicher Studien interessiert somit auch die Frage, inwiefern sich aus den Auskünften der Studierenden Schlussfolgerungen hinsichtlich fachdidaktischer Chancen und Herausforderungen mit Blick auf die Professionalisierung der Studierenden ziehen lassen.

---

1 Als Beispiel kann hier die Thüringer Kampagne „Erste Reihe Thüringen“ angeführt werden, die Masterstudierende dazu ermuntert, im Rahmen einer Teilzeittätigkeit von bis zu 50 Prozent (= 12 bis 13 Unterrichtsstunden) an einer Schule zu unterrichten (<https://www.lehrerinthueringen.de/ich-bin/studentin>).

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Forschung zur Theorie-Praxis-Relationierung im Lehramtsstudium

Der Diskurs über die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ hat in der Professionsforschung eine lange theoretisch-konzeptionelle und mittlerweile auch empirische Tradition, die hier nicht in Gänze entfaltet werden kann (vgl. ausführlich Hesse, 2024, Kap. 6; vgl. im Überblick Rothland, 2020; Schmidt & Winkler, 2021). Mindestens anzumerken ist aber der Umstand, dass die Begriffsverwendung im Forschungsdiskurs uneinheitlich ist. So wird mit dem Begriff „Theorie“ meist nicht der Wortbedeutung nach auf wissenschaftliche Theorien referiert, sondern auf universitär vermitteltes Wissen. „Praxis“ bezieht sich demgegenüber häufig auf konkretes unterrichtliches Handeln oder Können. In diesem Sinne werden die Begriffe auch im vorliegenden Beitrag verwendet: „Theorie“ bezieht sich auf universitäre Lerngelegenheiten im Bereich des Deutschstudiums (z.B. Lehrveranstaltungen der Literatur-, Sprach- und Bildungswissenschaft oder Fachdidaktik), während „Praxis“ das unterrichtliche (Planungs-)Handeln in der Schule bezeichnet. Der Begriff „Relationierung“ wird als möglichst neutraler Begriff verwendet, der anders als metaphorisch aufgeladene Begriffe wie „Verknüpfung“ oder „Verzahnung“ nicht von einer impliziten Norm ausgeht, der zufolge eine Annäherung oder Verbindung beider Konstrukte ungeachtet der „Strukturdifferenz von Wissenschaft und Berufspraxis“ (Rothland, 2020, S. 136–137) in jedem Fall möglich und sinnvoll sei.

Das Gros der empirischen Forschung zur Theorie-Praxis-Relationierung wurde in den letzten Jahren durch die Ausweitung von Praxisphasen (z.B. Praxissemester) innerhalb der grundständigen Lehramtsausbildung motiviert. Hierbei zeigen Studien (z.B. Bleck & Lipowsky, 2020; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020), dass Studierende der schulischen Lernbegleitung positiv gegenüberstehen, während sie der universitären Lernbegleitung mit Vorbehalten begegnen oder diese gar als „Störung im Praxisflow“ (Schulz & Heinzel, 2020, S. 243) wahrnehmen. Das von vielen Praxisphasen erklärte Ziel einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis scheint sich folglich nur bedingt zu erfüllen. Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass sich die Wahrnehmung universitärer Lerninhalte im Verlauf der Praxisphase teilweise positiv verändert (Bleck & Lipowsky, 2020) und dass die Studierenden auch der schulischen Lernbegleitung nicht vorbehaltlos gegenüberstehen (Holtz, 2014). Dementsprechend würde es zu kurz greifen, den Studierenden eine pauschale Höhergewichtung schulischer gegenüber universitären Lerngelegenheiten zu unterstellen.

Mit Blick auf studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten kann angenommen werden, dass die bisherigen Einblicke zur Theorie-Praxis-Relationierung abermals eine Zuspitzung erfahren. Denn wie Bäuerlein, Reintjes, Fraefel und Jünger (2018) anmerken, geht es dabei nicht bloß um die Gegenüberstellung universitärer versus schulischer Lerngelegenheiten innerhalb einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung. Vielmehr sei zu fragen, ob die Erwartung einer „Selbstprofessionalisierung“ der Stu-

dierenden die universitäre Lehrkräftebildung in Gänze konterkariere. Hierzu liegen bislang erst wenige Befunde vor, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

## 2.2 Forschung zu studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten

Wie in Abschnitt 1 bereits einleitend konstatiert wurde, ist die Anzahl konzeptioneller und empirischer Studien, die sich mit studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten befassen, noch überschaubar (Hesse & Krause, 2024). Erste Studien aus dem deutschsprachigen Raum zeigen, dass je nach Schulform und Studienfortschritt bis zu zwei Drittel der befragten Studierenden einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit nachgehen (Artmann, Rakoczy & Seifert, 2024; Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024; Bäuerlein et al., 2018; Huber, Helm & Lusnig, 2023; Kreis & Güdel, 2023; Lobert & Pfitzner, 2021; Scheidig & Holmeier, 2022; Winter et al., 2023). Die Studierenden unterrichten zum Teil nur einige Stunden pro Woche, erreichen manchmal aber auch vollzeitäquivalente Stundendeputate (vgl. Artmann et al., 2024; Bacher et al., 2024; Bäuerlein et al., 2018; Huber et al., 2023; Kreis & Güdel, 2023; Lobert & Pfitzner, 2021; Scheidig & Holmeier, 2022; Winter et al., 2023). Nicht unüblich ist zudem, dass die Studierenden fach- und stufenfremd eingesetzt werden, um akute Personallücken in den Schulen flexibel zu schließen (Bäuerlein et al., 2018; Huber et al., 2023; Kreis & Güdel, 2023; Winter et al., 2023). Nur jeder dritte bis fünfte Studierende gibt an, im Rahmen der Unterrichtstätigkeit begleitet zu werden (Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023), was angesichts der bestehenden Personalknappheit kaum überrascht. Was die im vorliegenden Beitrag fokussierte Relationierung von studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten und universitären Lernangeboten betrifft, liegen ebenfalls erste Befunde aus quantitativen und qualitativen Studien vor.

Mit Blick auf *quantitative Erhebungen* können etwa Scheidig und Holmeier (2022) in einer Befragung von 929 Schweizer Studierenden zeigen, dass sich Studierende mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit hinsichtlich der Wahrnehmung der Relevanz ihres Studiums *nicht* signifikant von Studierenden ohne studienunabhängige Unterrichtstätigkeit unterscheiden. Ebenfalls *nicht* bestätigen lässt sich die Hypothese, dass Studierende mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit Lehrveranstaltungen als praxisferner erachten oder eine instrumentellere Erwartung gegenüber der Praxis aufweisen. Wohl aber zeigt sich in den Daten – wenngleich nur mit geringer Effektstärke –, dass „unterrichtende Studierende ... in geringerem Maße einen Kompetenzzuwachs durch das Studium konstatieren“ (Scheidig & Holmeier, 2022, S. 490).

Rückschlüsse auf die Bewertung universitärer versus schulpraktischer Ausbildungsinhalte lassen sich auch aus den strukturgleich aufgebauten Studien von Bäuerlein et al. (2018) und Winter et al. (2023) unter Schweizer ( $N = 249$ ) bzw. niedersächsischen Studierenden ( $N = 943$ ) ziehen. In diesen Studien zeigt sich unter anderem, dass die Studierenden ihre studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten zwar als hochgradig entwicklungsfördernd, informierend und – bei Winter et al. (2023) – steuernd betrachten, sie für ihre Berufswahl zugleich aber nur als wenig erkundungsanregend

oder reflexiv werten. Trotz der mitunter hohen Standardabweichungen in den Antworten lässt sich somit vorsichtig folgern, dass die Studierenden in der Tätigkeit vor allem eine Bestätigung ihrer Berufswahl suchen und kaum zur Reflexion über die Berufseignung angeregt werden. Für die vorliegende Untersuchung aufschlussreich sind zudem die bei Winter et al. (2023) eingesetzten Items zu Orientierungsgrößen der Studierenden im Studium. Hierbei zeigt sich analog zu den in Abschnitt 2.1 dargestellten Befunden, dass sich die Studierenden überwiegend an den Kolleg:innen in der Schule und zum Teil auch an ihrer eigenen Schulzeit orientieren, den universitär erworbenen Modellen und Konzepten hingegen kaum Bedeutung beimessen.

In (primär) *qualitativ ausgerichteten Studien* lassen sich viele der quantitativ gewonnenen Befunde erhärten und differenzieren. So zeigt sich in einer Interviewstudie von Bacher et al. (2024), dass sich die Studierenden ( $N = 11$ ) in hohem Maße selbstwirksam erleben und analog zu den Befunden von Bäuerlein et al. (2018) und Winter et al. (2023) kaum die Notwendigkeit einer weiterführenden Reflexion verspüren. Lenz, Gamsjäger, Severa, Kladnik, Prammer Semmler und Plainmauer (2023) zeigen in diesem Zusammenhang anhand von Interviews ( $N = 4$ ) und Gruppendiskussionen ( $N = 14$  Studierende) ebenfalls, dass die Studierenden während ihrer Tätigkeit zwar mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden, diese aber nur selten (reflexiv) bearbeiten. Problematisch sei dabei, dass die Studierenden dazu neigen würden, insbesondere in schwierigen Situationen durch selbstentlastende oder selbstwertdienliche Argumente notwendige Entwicklungsaufgaben zu umgehen, statt sich ihnen zu stellen.

Nach Simonis und Klomfaß (2023) besteht eine weitere Herausforderung von studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten darin, dass Studierende vor allem solchen Erfahrungen besonderen Wert für die eigene Professionalisierung beimessen, die aus Sicht der Professionsforschung als ungünstig gelten. So empfinden die Studierenden etwa die unbegleitete, autonome Praxiserfahrung als besonders wertvoll, obgleich gerade eine qualitätsvolle Lernbegleitung von Praxisphasen in der Forschung als entscheidender Professionalisierungsfaktor herausgearbeitet wurde (z. B. Hesse & Lütgert, 2020). Darüber hinaus rahmen sie den „Sprung ins kalte Wasser“ im Sinne einer spontanen Überforderung rückblickend als Bewältigung einer wichtigen Entwicklungsaufgabe in ihrer Berufsbiografie, die sich gerade mit Blick auf das bevorstehende Referendariat als ertragreich erweisen dürfte. Hierin überschneiden sich die Ergebnisse mit einer frühen Studie von Hascher (2007), die Praktikums- und nebenberufliche Unterrichtstätigkeiten von 25 Studierenden vergleichend untersucht hat. Auch sie kann zeigen, dass die Studierenden „Realitätsnähe und die Unmittelbarkeit der Erfahrungen schätzen“ (Hascher, 2007, S. 168) und die Unterrichtserfahrung der Studierenden damit auch „als ein vorgezogener Berufseinstieg interpretiert werden“ (Hascher, 2007, S. 168) kann.

Hinsichtlich potenzieller Theorie-Praxis-Verknüpfungen deuten die meisten Studien auf eine mangelnde Verzahnung von universitär erworbenen Konzepten und Modellen einerseits und dem Unterrichtshandeln andererseits hin. Dies bedeutet, dass zumindest die Mehrheit der Studierenden ohne eine institutionell verankerte

Begleitung kaum in der Lage sein dürfte, Brücken zwischen Studium und studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten zu schlagen. Gleichwohl gibt es auch einige Indizien, die für eine Relationierung beider Kontexte sprechen. So zeigt sich etwa in einer Interviewstudie mit sechs angehenden Sachkundelehrkräften von Rau-Patschke (2022, S. 729, Hervorhebung im Original), „dass der *Theorie-Praxis-Abgleich* seit der Vertretungstätigkeit intrinsisch erfolgt und die Studierenden berichten, viel öfter Inhalte aus Lehrveranstaltungen in Bezug zu ihren Praxiserfahrungen zu setzen“. Gerade hinsichtlich der Relationierung von Studium und Unterrichtstätigkeit besteht somit weiterer Forschungsbedarf.

Dies gilt umso mehr mit Blick auf fachdidaktische Aspekte der Studien- und Unterrichtstätigkeiten. So ist bezogen auf das Design der bislang vorliegenden Studien auffällig, dass diese vorrangig fächerübergreifend relevante Aspekte von studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten in den Blick nahmen (z. B. Rollenfindung, Belastungserleben). Studien, die demgegenüber einzelne Facetten der Unterrichtstätigkeit fokussieren und dabei auch eine fachdidaktische Perspektive einnehmen, stehen bislang noch weitgehend aus.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Forschungsfragen

Anknüpfend an die in Abschnitt 2 dargestellten Befunde geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie Lehramtsstudierende, die eine studienunabhängige Unterrichtstätigkeit ausüben, ihre Unterrichtserfahrungen mit ihrem Studium relationieren. Da in der vorliegenden Studie ausschließlich Deutschstudierende mit Blick auf ihren gehaltenen Deutschunterricht befragt wurden, soll ein besonderes Augenmerk der Untersuchungen darauf gelegt werden, inwiefern sich im Zuge der Theorie-Praxis-Relationierung auch spezifisch fachdidaktische Einordnungen ausmachen lassen.

#### 3.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die vorliegende Studie ist in das Forschungsprojekt „stunde“ („studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten Studierender im Fach *Deutsch*“) eingebettet. In diesem Projekt wurde zunächst in einer Fragebogenerhebung exploriert, wie sich studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten von Studierenden der Universität Jena ( $N = 279$ ) entlang von Merkmalen wie Begleitung, Belastung usw. charakterisieren lassen. Anschließend wurden alle Studierenden mit einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit, die sich im Rahmen der Fragebogenstudie bereit erklärt hatten, an vertiefenden Befragungen teilzunehmen, zu einem Interview eingeladen. Da nicht alle Studierenden in eine weiterführende Befragung einwilligten und der Anteil an Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit in der Fragebogenstudie zum Erhebungszeit-

punkt nur sehr gering war (nur 17 von 289 Studierenden gingen einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit nach), wurden weitere Interviewpartner:innen über direkte Ansprache in Lehrveranstaltungen akquiriert.

Insgesamt konnten so zwischen September 2023 und Januar 2024 zehn Deutschstudierende gewonnen werden. Die Proband:innen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Studienfortschritts (von Studienanfänger:innen bis zu Studierenden, die kurz vor dem Abschluss stehen), der Dauer ihrer Unterrichtstätigkeit (von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren) sowie ihrer Rolle in der Schule (Förderlehrkraft versus Klassenlehrkraft). Dementsprechend bildet das Sample die Vielfalt von Ausgangs- und Kontextbedingungen ab, die für studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten kennzeichnend ist. Um trotz der unterschiedlichen Bedingungen eine Vergleichbarkeit zwischen den Fällen gewährleisten zu können, wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt (Schmidt, 2018). Dieses Erhebungsverfahren hatte zudem den Vorteil, dass es in Abgrenzung zu offen gestalteten Interviewsettings eine stärkere Fokussierung einzelner Themenschwerpunkte erlaubte.

Konkret bestand jedes Interview aus drei Abschnitten. In einem *ersten Interviewteil* baten wir die Teilnehmenden, über ihren Alltag als Lehrkraft, die Begleitung vor Ort sowie ihre Motive für die Aufnahme der Tätigkeit zu berichten. Mithilfe dieser niedrigschwelligen Fragen wollten wir einen leichten Einstieg in die Interviewsituation ermöglichen und wichtige Kontextvariablen erheben. Den *zweiten Teil* des Interviews bildete die Kommentierung einer von den Studierenden mitgebrachten Unterrichtsstunde, die sie für besonders gelungen hielten. Hierdurch sollten Einblicke in tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunden gewonnen werden, die bislang noch wenig erforscht sind (Hesse & Krause, 2024). In einem *dritten Interviewteil* sollten die Studierenden schließlich darüber Auskunft geben, was ihrer Meinung nach guten Deutschunterricht ausmacht und woran sie sich bei der Planung und Reflexion von Unterricht orientieren. Bezogen auf die Planung wurde auch explizit danach gefragt, inwiefern sie universitäre Konzepte oder Wissensbestände einbeziehen. Das Interview endete mit einer Bilanz der Studierenden zu den Chancen und Herausforderungen ihrer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit für die eigene Professionalisierung.

### 3.3 Auswertungsverfahren

Alle Interviews wurden zunächst transkribiert und anschließend mit der Software MAXQDA 24 (VERBI Software, 2024) in einem deduktiv-induktiven Verfahren mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse kodiert (Kuckartz, 2018). Als deduktive Kategorien fungierten die Interviewleitfragen (z. B. „Motive für die Unterrichtstätigkeit“). Induktive Kategorien wurden gebildet, um die deduktiven Kategorien am Datenmaterial zu spezifizieren (z. B. „Finanzielle Motive“ als Subkategorie zu „Motive für die Nebentätigkeit“).

Die deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgte in einem iterativen Prozess, bei dem zunächst beide Autoren je 50 Prozent des Materials (= 5 Interviews) unabhängig voneinander kodierten. Anschließend wurden die so entstandenen Kategoriensysteme verglichen und diskutiert. Im Ergebnis entstand ein um Doppelungen und terminologische Abweichungen bereinigtes Kategoriensystem, mit dem das Datenmaterial nochmals kodiert wurde. Da sich bereits im ersten Kodierdurchgang eine hohe Übereinstimmung zwischen den Kodierern gezeigt hatte, wurde auch aufgrund der geringen Fallzahl auf die Berechnung der Interrater-Reliabilität verzichtet. Vielmehr wurde im Sinne eines „konsensuelle[n] Kodieren[s]“ (Kuckartz, 2018, S. 211–212) Wert darauf gelegt, offengebliebene Zweifelsfälle zu diskutieren und das Kategoriensystem entsprechend zu überarbeiten. Darin wurden neben dem Namen der Kategorie jeweils auch eine kurze Kategorienbeschreibung und ein Ankerbeispiel festgehalten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Auszug aus dem Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Oberkategorie: Motive für die Unterrichtstätigkeit		
Subkategorie: Finanzielle Motive	Die Studierenden geben an, ihre Unterrichtstätigkeit (u. a.) aus finanziellen Gründen heraus aufgenommen zu haben.	„Einerseits des Geldes wegen, muss man ganz ehrlich sagen, ist gut bezahlt“ (Probandin AN, Segment 11).
Subkategorie: Angebot durch Schulleitung	Die Studierenden geben an, ihre Unterrichtstätigkeit aufgrund eines Angebots durch die Schulleitung aufgenommen zu haben.	„Ich habe mich dafür entschieden, weil tatsächlich mein ehemaliger Schulleiter persönlich auf mich zurückgekommen ist“ (Proband KL, Segment 3).

Nahm der Kodierprozess anfänglich die Interviews in Gänze in den Blick, hat sich in der ersten Diskussionsrunde der Kategoriensysteme herauskristallisiert, dass sich vor allem die Interviewfragen bezüglich der *Motive für die Unterrichtstätigkeit* sowie der *Bezugspunkte der Unterrichtsplanung* (inklusive der expliziten Frage nach der „Bedeutung universitärer Wissensbestände für die Planung“) für die hier verhandelte Frage nach der Relationierung von Studium und Unterrichtstätigkeit als aufschlussreich erwiesen. Dabei sind die Motive deshalb interessant, weil sich aus ihrer Betrachtung schließen lässt, welche Erwartungen die Studierenden in Ergänzung oder Abgrenzung zu ihrem Studium mit der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit verbinden. Demgegenüber lassen die Bezugspunkte der Unterrichtsplanung Rückschlüsse auf mögliche Relationierungen von Studium und studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten auf der Ebene des konkreten Unterrichts aus Sicht der Studierenden zu. Ebenfalls als vielversprechend erwies sich der zweite Teil des Interviews, bei dem die Studierenden eine mitgebrachte Unterrichtsstunde kommentierten. Da zur Auswertung dieses Interviewteils aber zunächst die Entwicklung eines feingliedrigeren Kodiermanuals notwendig schien, das auch Aspekte deutschdidaktischer Unterrichtsquali-

tät berücksichtigt (z. B. Hesse, 2024), wird dieser Teil im vorliegenden Beitrag ausgeklammert.

## 4 Ergebnisse

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden die Motive für die Unterrichtstätigkeit und die Bezugspunkte der Unterrichtsplanung zunächst nacheinander in den Blick genommen, ehe kategorienübergreifende Befunde in der Diskussion gebündelt werden.

### 4.1 Motive für die Unterrichtstätigkeit

Erste Spuren der Relationierung von Theorie und Praxis finden sich bezogen auf die Motive für die Unterrichtstätigkeit. Neben extrinsischen Motiven wie finanziellen Anreizen oder Angeboten durch die Schulleitung (vgl. Tabelle 1 in Abschnitt 3.3) sind hier insbesondere intrinsische Motive interessant. So geben zwei Studentinnen an, dass die Tätigkeit vor allem bezogen auf die *Parallelität von Studium und Praxis* attraktiv sei. Für die eine Studentin sei die „Abwechslung“ (S2\_2<sup>2</sup>) zwischen Studium und Unterrichtstätigkeit „sehr erfrischend“ (S2\_2), für die andere sei die Möglichkeit wichtig, das an der Universität erworbene Wissen „sofort auf die Praxis [...] beziehen“ (S10\_14) und „für die Schüler aufbereiten“ (S10\_13) zu können. In eine ähnliche Richtung gehen die Anmerkungen derselben Studentin und eines weiteren Studenten, die als Motiv die *fehlende Praxisnähe des Studiums* anführen („Und ich wollte es praxisnäher noch haben, also wirklich reeller haben. Das war auch ein Grund dafür“, S9\_10).

Weitaus entscheidender als die fehlende Praxisnähe des Studiums scheint für die Studierenden aber der Wille zu sein, durch die nebenberufliche Unterrichtstätigkeit *eigenverantwortlich unterrichten* zu dürfen. Hierbei grenzen die Studierenden ihre studienunabhängige Unterrichtstätigkeit oft scharf vom universitär begleiteten Praxissemester ab:

Mich hat aber auch genervt, dass ich keine Verantwortung habe in diesem Praxissemester. Also es ging immer so, du darfst nicht alleine mit den Schülern sein. Auf Wandertagen bist du Luft, wenn du dabei bist. Das hat mich ein bisschen genervt, dass ich praktisch immer das Anhängsel war. (S9\_10)

Demgegenüber trage man während der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit die volle Verantwortung und sei „100 Prozent Lehrer, nur mit weniger Stunden“ (S9\_48). Obgleich die Studierenden konzедieren, dass hieraus eine gewisse Belastung entstehe,

2 Die Kürzel beziehen sich auf die Nummer der oder des jeweiligen Studierenden (SX) sowie die Nummer des Segments in MAXQDA.

seien dennoch die *Freude* an der Tätigkeit („Also es war halt auch der Spaßfaktor dabei [...]“, S1\_5) sowie die antizipierten positiven Auswirkungen auf die *eigene Kompetenzentwicklung* („Und dann wurde mir das angeboten und da dachte ich mir, dass das ganz gut wäre, auch für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft dann“, S3\_15) entscheidende Gründe für die Aufnahme der Tätigkeit gewesen. Nicht selten führen die Studierenden in diesem Zusammenhang auch an, dass sie sich für die Tätigkeit entschieden hätten, weil sie darin eine *Vorbereitung auf das Referendariat* sehen würden („[Es] war aber auch ein sehr großer Grund, dass ich Erfahrungen sammeln kann, die ich im Referendariat dann einfach brauche [...]“, S1\_4).

## 4.2 Unterrichtsplanung

Jenseits von Motiven für die Aufnahme der Unterrichtstätigkeit wurde analysiert, inwiefern Studium und Unterrichtspraxis in der Planung von Unterricht relationiert werden. Hier war auffällig, dass die Studierenden trotz ihrer parallelen Ausbildung an der Universität die Studieninhalte nur vereinzelt als Bezugspunkte für ihre Planung heranziehen. Als relevante – weil von verschiedenen Studierenden zum Teil mehrfach adressierte – Orientierungsgrößen dienen stattdessen der *Lehrplan* („Ich gucke tatsächlich immer zuerst, was allgemein im Lehrplan steht“, S10\_193), *Lehrwerke* („Ich gucke dann auch in den verschiedenen Lehrbüchern und sammle dann auch Aufgaben und inspiriere mich [...]“, S8\_177) oder *Materialien aus dem Internet* („Und ich schaue auch gerne so auf Eduki vorbei“, S5\_205). Zudem dienen auch die *eigenen Schulerfahrungen* mehreren Studierenden als wichtige Inspirationsquelle:

Meine Mutti war so schlau und hat alle Hefter, alle Bücher und Arbeitshefte von mir aufgehoben. [...] Das heißt, ich suche mir immer Inspiration von meinen Lehrern und von ja, von von meinen Lehrern, die ich hatte. [...] Und da gucke ich halt immer [...]: Was habe ich vor zehn Jahren gemacht? Was machen wir jetzt? (S5\_202–209)

Weitere Bezugsgrößen, die nur von einzelnen Studierenden genannt werden, betreffen die *Unterstützung durch Kolleg:innen* (z.B. durch Hinweise oder den Austausch von Materialien) sowie die Orientierung an den *Interessen der Schüler:innen* oder an *aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen*.

Auf die explizite Nachfrage hin, ob sie bei der Planung auch auf universitäre Wissensbestände und Konzepte zurückgreifen würden, antworteten die Studierenden eher reserviert. Besonders frequent kann in den Daten das Muster einer Abwertung universitären Wissens bei gleichzeitiger Aufwertung des Erfahrungslernens rekonstruiert werden. So schildert ein Student, der momentan in der Sekundarstufe I einer Regelschule unterrichtet, dass ihm weder das Fachwissen noch das fachdidaktische Wissen nütze, weil sich beides nicht passgenau in seine Unterrichtsrealität einfüge:

So NDL [Neuere Deutsche Literaturwissenschaft], ÄDL [Ältere Deutsche Literaturwissenschaft], gut, das sind dann irgendwelche Werke aus dem 15. Jahrhundert, ÄDL, die supergenau durchgenommen werden, die ja nie in der Schule drankommen. Und Deutschdidaktik [...] war natürlich für Gymnasialebene gedacht und dann auch für höhere Klassen. [Da] haben wir noch keine Anwendung gefunden. (S9\_183)

Zugleich betont derselbe Student, dass er die studienunabhängige Unterrichtstätigkeit als die wichtigste Lerngelegenheit des Studiums erachte – und das, obwohl sie nicht einmal Teil des Studiums ist:

Weil ich höre dann auch immer wieder aus dem Kollegium, die Praxis, nee, die Erfahrung, die bringt dich weiter. Und das kann ich bisher so nur bestätigen. [...] Das ist, das sage ich auch gerne nochmal, obwohl es nichts mit dem Studium zu tun hat, das mit Abstand Sinnvollste, was ich in meiner Studienzeit gemacht habe. (S9\_34)

Deutlich wird hier, dass der Student seine eigene Professionalisierung als ein Lernen durch Erfahrung modelliert, das durch die Universität nicht unterstützt werde, weil sie kein Wissen bereitstelle, das unmittelbar dabei hilft, berufliche Herausforderungen zu lösen. Entsprechend überrascht auch nicht, dass im Datenmaterial positive Bewertungen universitären Wissens vor allem dann auftreten, wenn sich eine (zufällige) Passung zwischen den momentan erlebten Handlungsherausforderungen und dem an der Universität vermittelten Wissen ergibt. Dies wird an der Äußerung einer Studentin deutlich, die im Unterricht gerade eine neue literarische Gattung eingeführt hat:

Gerade gestern hatte ich erst ein Seminar zum Gattungswissen, zur Gattungsdidaktik. Und ja, das kann man dann natürlich sehr schön umsetzen, dass man halt ebendiese Gattungen nicht einfach nur starr auf irgendwelche Texte anwendet und das so drüberstülpt. (S2\_138)

Übergreifende Kompetenzen, die nicht nur konkrete Unterrichtsstunden oder Unterrichtsreihen betreffen, markieren die Studierenden nur äußerst selten als relevant. Nützlich sei etwa, dass man im Studium Wissen erworben habe, an dem „man sich [...] orientieren kann“. Und auch universitäre Kompetenzen zur Analyse von Lehrwerken und Aufgabenstellungen seien bei der Planung von Unterricht hilfreich. Relativiert werden derlei Äußerungen aber meist durch den Vorwurf, dass insbesondere das Fachwissen zu differenziert und daher im Unterricht kaum anwendbar sei: „Das bringt mir in dem Sinne nichts, weil es viel zu komplex ist, dass [es] kein Fünftklässler versteht. Ich müsste das alles runterbrechen und praktisch von null anfangen“ (S9\_26). Häufig richtet sich der Blick der Studierenden dabei auf Module, deren Inhalte aus der Sicht der Studierenden auf schulisch randständige Themen zielen (z. B.

Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, Textlinguistik oder diachrone Sprachwissenschaft):

Was ich ganz schwierig fand, war immer so diachrone und Textlinguistik. Oh, ganz schlimm. Ganz schlimm. Ach, nee. Das hat mir noch gar nichts gebracht. Finde ich auch ehrlich gesagt ein bisschen fragwürdig, dass das hier im Lehrplan vorkommt. Weil es interessiert halt einfach auch niemanden, wenn wir mal ehrlich sind. (S5\_236)

Auch wenn die Formulierung „noch gar nichts gebracht“ darauf verweist, dass eine potenzielle Aufwertung der Relevanz in der Zukunft nicht prinzipiell ausgeschlossen ist, zeigt sich doch eindrücklich, dass entsprechende Lehrveranstaltungen unter der Hand – „wenn wir mal ehrlich sind“ – als völlig irrelevant betrachtet werden.

## 5 Diskussion und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, zu ergründen, inwiefern Studierende ihre studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten und das Studium relationieren. Dies geschah einerseits auf der Basis einer Analyse hinsichtlich der Motive für die Aufnahme solcher Tätigkeiten und andererseits mit Blick auf ihr konkretes unterrichtliches (Planungs-)Handeln. Die Befunde haben angesichts der geringen Stichprobengröße vor allem hypothesenbildenden Charakter und müssen zukünftig durch weitere Studien erhärtet werden. Dies gilt vor allem deshalb, weil die Interviews vorrangig die Relevanzsetzungen der Studierenden spiegeln, nicht aber deren tatsächliches Planungs- oder Unterrichtshandeln fokussieren. Hier können zukünftig Studien interessant sein, die persönliche Relevanzsetzungen beispielsweise mit beobachteten Planungssituationen triangulieren und so auch eine stärkere Anbindung an die Unterrichtsplanungsforschung herstellen (vgl. z. B. König & Rothland, 2022).

Unter Berücksichtigung dieser Limitationen wurde mit Blick auf die Motive für die Aufnahme der Tätigkeit deutlich, dass die Studierenden nur in den wenigsten Fällen angeben, sich von der Aufnahme einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit eine bessere Relationierung, geschweige denn Verzahnung von universitärem Wissen („Theorie“) und unterrichtspraktischer Erfahrung („Praxis“) zu versprechen. Die in den Interviews von Rau-Patschke (2022) beobachtete gesteigerte intrinsische Motivation hinsichtlich eines Theorie-Praxis-Abgleichs zeigt sich in unseren Daten somit allenfalls als Ausnahme der Regel. Vielmehr sind extrinsische Anreize sowie der altbekannte „Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus, 2013) ausschlaggebend. Anstatt im Einzelhandel zu jobben, gehen die Studierenden einer Tätigkeit nach, die zwar nicht minder anstrengend ist, aber neben einer besseren Bezahlung auch die Möglichkeit bietet, Erfahrungen zu sammeln, die ihrer Meinung nach für das Referendariat oder die spätere Lehrtätigkeit einschlägig sind. Gegenüber dem Praxissemester würden sich diese Unterrichtserfahrungen dadurch abheben, dass ihnen die volle Verantwor-

tung für die Durchführung des Unterrichts zugetraut werde und man nicht nur einer ‚Quasi-Unterrichtstätigkeit‘ nachgehe, die durch Mentor:innen oder Dozierende überwacht werde.

Folglich legen in Übereinstimmung mit Simonis und Klomfaß (2023, S. 168) auch unsere Daten nahe, dass „die Studierenden ihre Vertretungstätigkeit ... als Lernprozess mit großer Bedeutung für ihre Professionalisierung“ beschreiben (vgl. ähnlich auch Hascher, 2007; Lenz et al., 2023). Ob hierbei aus Forschendensicht tatsächlich etwas gelernt wird, kann man – Simonis und Klomfaß (2023) weiter folgend – einerseits auf der Basis von Befunden zu unerwünschten Effekten von Praxiserfahrungen (Hascher, 2011) oder zur Bedeutung der Lernbegleitung im Praktikum (Hesse & Lütgert, 2020) gänzlich infrage stellen. Andererseits geben die Autorinnen zu bedenken, dass es sich möglicherweise um „ein konstitutives Element der Professionalisierung [handelt], das ... authentisch selbst ‚durchgemacht‘ werden muss“ (Simonis & Klomfaß, 2023, S. 169) und nach Hascher (2007) einem vorgezogenen Berufseinstieg ähnelt. Hinsichtlich beider Perspektiven wäre es wichtig, zukünftig Lern- bzw. Begleitangebote anzubieten, um die Studierenden mit ihren Erfahrungen in dieser durchaus auch vulnerablen Phase nicht allein zu lassen. Denn wenngleich ein „Sprung ins kalte Wasser“ (Simonis & Klomfaß, 2023) bei einigen Studierenden sicher hilfreich oder notwendig ist, kann nicht ausgeschlossen werden, dass er bei anderen, die in bisher vorgenommenen Untersuchungen aufgrund möglicher Positivselektionen bei der Stichprobenzusammensetzung nicht vertreten waren, zum ‚Ertrinken‘ führt.

Als Ausgangspunkte für die Entwicklung entsprechender Begleitveranstaltungen können die Ergebnisse der weiterführenden Analysen zum Planungshandeln der Studierenden fungieren. Hier hat sich gezeigt, dass die Studierenden in Übereinstimmung mit den quantitativen Befunden von Winter et al. (2023) überwiegend auf Lehrwerke, Internetmaterialien und eigene schulische Erfahrungen zurückgreifen. Dies lässt sich mit Winkler (2019) dahingehend erklären, dass es die Logik der Schulpraxis aufgrund des von ihr generierten Handlungsdrucks nahelegt, auf vermeintlich Bewährtes zurückzugreifen, um unmittelbar notwendige Entscheidungen herbeizuführen – auch wenn damit die Gefahr einhergeht, dass die Studierenden didaktisches Brauchtum übernehmen, das aus Sicht der Forschung mitunter längst überholt ist. Erfreulich ist deshalb, dass einige Studierende angaben, diese Materialien und Erfahrungen – zum Teil unter Einbezug fachdidaktischen Wissens – kritisch zu reflektieren und mit Blick auf ihre eigene Lerngruppe zu adaptieren. Gleichwohl zeigen erste Sichtungen der in den Interviews verhandelten Unterrichtsentwürfe ebenso wie Studien zu professionellen Kompetenzen Studierender (z. B. Masanek & Doll, 2020), dass Fähigkeiten der Aufgabenanalyse und der didaktischen Analyse durchaus ausbaufähig sind, da zum Beispiel fachliche Fehler in gegebenen Materialien nur selten erkannt oder Merkmale verstehensförderlicher Lernaufgaben kaum realisiert werden. Diese Analysen systematisch zu vertiefen, stellt den nächsten Schritt in unserem Projekt dar. Schon jetzt deutet sich aber eine wichtige Aufgabe fachdidaktischer Forschung an, die darin besteht, Lerngelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich

der didaktischen Analyse und Unterrichtsplanung zu entwickeln und diese hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch zu evaluieren.

Ein anderes Arbeitsfeld betrifft die aus Studierendensicht geringe Brauchbarkeit des an der Universität angebotenen Wissens. Dies lässt sich damit erklären, dass die Studierenden das Theorie-Praxis-Verhältnis durchweg im Sinne eines analogen Transfers begreifen. Damit ist gemeint, dass die universitäre Ausbildung nur dann als hilfreich erachtet wird, wenn sie Wissensbestände bereitstellt, die ohne weitere Transformation unmittelbar in der Praxis Anwendung finden können (Rothland, 2020, S. 134). In Anbetracht des bereits angesprochenen Handlungsdrucks, dem die Studierenden ausgesetzt sind, ist ihre Erwartungshaltung nachvollziehbar. Zugleich ist es weder realistisch noch angesichts der Strukturdivergenz wissenschaftlichen und praktischen Wissens sinnvoll, die Aufgabe der Universität zukünftig darin zu sehen, ‚Lösungen‘ für alle möglicherweise auftretenden ‚Planungsprobleme‘ bereitzuhalten.

Dennoch entbindet dieses Argument nicht davon, das universitäre Ausbildungsangebot unter besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Entwicklungen kritisch zu reflektieren. So ist den Antworten der Studierenden zu entnehmen, dass es der universitären Lehrkräftebildung noch nicht in hinreichendem Maße gelingt, transparent zu machen, welche (Kern-)Kompetenzen in den jeweiligen Lehrveranstaltungen mit welchem Zweck vermittelt werden sollen. Dies gilt gleichermaßen für fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Lerngelegenheiten. Im Zentrum der Kritik stehen allerdings insbesondere solche fachwissenschaftlichen Module, deren Inhalte auf schulisch randständige Themen bzw. Kompetenzbereiche zielen (z. B. Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, diachrone Sprachwissenschaft) und bei denen unter den Studierenden – „wenn wir mal ehrlich sind“ – breiter Konsens hinsichtlich ihrer schulischen Irrelevanz zu bestehen scheint. Auch dieses Problem ist sicher kein neues, könnte sich aber verschärfen, wenn das Kriterium der ‚schulischen Verwertbarkeit‘ aufgrund der zunehmenden Anzahl nebenberuflich unterrichtender Studierender zunimmt. Bislang sprechen erste empirische Studien (noch) nicht für kritischere Einstellungen von Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit (Scheidig & Holmeier, 2022), jedoch muss die Frage unseres Erachtens zukünftig weiter im Blick behalten und empirisch erforscht werden.

Abschließend soll die eingangs aufgeworfene Frage nach möglichen Spuren einer Fachspezifik in unseren Analysen beantwortet werden. Hier wäre denkbar gewesen, dass Deutschstudierende in einem deutschdidaktischen Interviewsetting durchaus fachspezifische Motive für die Aufnahme einer Unterrichtstätigkeit anführen (z. B. Freude an der unterrichtlichen Arbeit mit Sprache und Literatur) oder bei der Planung von Unterricht fachspezifische Besonderheiten (auch im Kontrast zu anderen Fächern) benennen. Tatsächlich verblieben die Interviews aber überwiegend auf einer generischen Ebene, was insbesondere an den von den Studierenden benannten und im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen nicht näher betrachteten Qualitätskriterien guten Deutschunterrichts deutlich wurde (z. B. „Kinder sollen Freude am Lernen haben“, „Unterricht soll abwechslungsreich sein“). Aber auch etwaige Herausforderungen, mit denen sich die Studierenden während ihrer studienunabhängigen

Unterrichtstätigkeit konfrontiert sehen, beziehen sich vordergründig auf generische Unterrichtsaspekte (Zeitmanagement, Klassenmanagement). Im Sinne von Entwicklungsmodellen professioneller Kompetenz oder berufsbiografischen Stufenmodellen war dies erwartbar. Zugleich scheint es notwendig zu sein, angesichts der nur mäßigen Ausprägung fachspezifischer Qualitätsdimensionen im Unterricht angehender Lehrpersonen (z. B. kognitive Aktivierung, Auswahl und Präsentation von Lerngegenständen und Fachmethoden, vgl. Hesse, 2024) den fachlichen Blick auf Unterricht und Unterrichtsqualität zu schärfen. Hierzu sind genauere Analysen des von den Studierenden eingebrachten Unterrichtsmaterials vielversprechend, die in Ergänzung zu den oben genannten Vorschlägen auch didaktisch genutzt werden könnten – beispielsweise für die Entwicklung von Vignetten für die universitäre Lehre.

## Literatur

- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 27–46). Münster: LIT.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende* (S. 97–127). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3)
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirkungsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Berlin: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68775-8>
- Hesse, F. & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – Ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, 29(56), 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.). (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5821>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der*

- Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Je-  
naer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G., Helm, C. & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schule verantworten*, 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.11.a308>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise*. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- König, J. & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E. & Plainmauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sonderschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Lobert, A.-K. & Pfitzner, M. (2021). Studierende als Vertretungslehrkräfte im Sport (SaViS). In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03. Juni–04. Juni 2021* (S. 86). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Masanek, N. & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9)
- Rau-Patschke, S. (2022). Unbegleitet in die Praxis – Studierende unterrichten als Vertretungslehrkräfte. In S. Habig & H. van Vorst (Hrsg.), *Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Virtuelle Jahrestagung 2021* (S. 728–731). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>

- Schmidt, F. (2018). Leitfadeninterviews – Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, F. & Winkler, I. (2021). Theorie-Praxis-Relationierungen in der Fachdidaktik Deutsch. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 133–148). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_8)
- Schulz, C. & Heinzl, F. (2020). „zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen“ – Äußerungen von Studierenden im Praxissemester über universitäre Seminare. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 233–247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- VERBI Software. (2024). *MAXQDA 2024* [Software]. Berlin: VERBI Software.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 26(46), 64–82.
- 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. 133–154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>



**Teil 2:  
Direkt-, Quer- und Seiteneinstieg  
im Lehrer:innenberuf**



## **„Wir haben jetzt einfach den Sechser im Lotto“ – Laienlehrpersonen in der schulischen Anerkennungsordnung**

### **Zusammenfassung**

Der Mangel an adäquat ausgebildeten Lehrer:innen führt zunehmend dazu, dass Personen mit sehr heterogenen Voraussetzungen in Schulen arbeiten und die Unterrichtsversorgung sicherstellen. Im Beitrag fokussieren wir das Verhältnis zwischen etablierten Lehrer:innen und Laienlehrpersonen und rekonstruieren, unter welchen Bedingungen Laienlehrpersonen in der Schule Anerkennung finden können. In der adressierungsanalytischen Rekonstruktion von Gruppendiskussionen am Ende eines gemeinsamen Schuljahres wird neben Differenzmarkierungen und Ausdrucksformen impliziter Skepsis die Bezugnahme auf die Persönlichkeit als zentrale Ressource der Kompensation zugeschriebener Ausbildungsdefizite sichtbar. Es wird auch deutlich, dass eine Qualifizierung der Laienlehrpersonen jenseits ihrer Gewöhnung an den Kontext „Schule“ strukturell nicht vorgesehen ist.

**Schlagwörter:** Adressierungsanalyse; Laienlehrperson; Lehrpersonenmangel; schulische Anerkennungsordnung

### **“We’ve just hit the jackpot” – Lay teachers in the schools’ orders of recognition**

#### **Summary**

The shortage of adequately trained teachers has led to a growing reliance on individuals with very heterogeneous qualifications who work in schools and ensure that classes take place. In this article, we focus on the relationship between established teachers and lay teachers and reconstruct the conditions under which lay teachers can find recognition in schools. In a reconstruction of group discussions which focuses on the modes of address, reference to personality as the quintessential resource for compensating attributed training deficits becomes visible alongside markers of difference and expressions of implicit scepticism at the end of a common school year. It is evident that there is no structural provision for the qualification of lay teachers beyond familiarization with the school context.

**Keywords:** analysis of address; lay teacher; orders of recognition; teacher shortage

## **1 Einführung**

Der Mangel an Lehrer:innen stellt Bildungspolitik und Schulverwaltung sowie die Schulen und ihre Akteur:innen vor erhebliche Herausforderungen. Weil die Anzahl regulär qualifizierter Lehrer:innen zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung nicht ausreicht, werden in den Schulen zunehmend Personen angestellt, die aufgrund unterschiedlichster Formen der (beruflichen) Vorbildung als „heterogen qualifiziert“ gekennzeichnet werden. Neben einer Vielzahl von Studierenden, die bereits

während des Studiums maßgebliche Unterrichtsverantwortung übernehmen (z. B. Simonis & Klomfaß, 2023; Winter, Reintjes & Nonte, 2023), und Quer- und Seiteneinsteigenden, für die strukturierte Eingangsvoraussetzungen gelten und die klare Qualifizierungswege beschreiten (EDK, 2024; Reintjes & Bellenberg, 2020; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020), hat sich in der Deutschschweiz eine weitere Kategorie von Personen etabliert, die in verantwortlicher Position und mit hohem Anstellungsumfang als Lehrer:innen der Volksschule und damit vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I unterrichten können (Marusic-Würscher, Schneider Boye, Kosinar, Leonhard & Moser, 2024). Dieser Personenkreis ist kaum zu bezeichnen, ohne ihn zugleich mit einer Defizitmarkierung zu versehen. Im Kanton Zürich hat sich dennoch – oder gerade deshalb<sup>1</sup> – das Akronym „Poldi“ (für „Person ohne Lehrdiplom“) etabliert. Wir verwenden im Beitrag mangels besserer Alternativen die in der Schweiz ebenfalls geläufige alternative Bezeichnung „Laienlehrperson“. Der Zugang zum Lehrberuf erfolgt im Kanton Zürich – und dies bildet wohl die finale Form der Senkung von Anforderungen für den Zugang zum Lehrberuf – *formal voraussetzungslos*. Personen können sich unabhängig von ihren Bildungsabschlüssen und beruflichen Vorerfahrungen an den Schulen bewerben. Die Schulleitungen entscheiden über die Anstellung. Seit 2022 sind allein im Kanton Zürich mehr als 500 Personen pro Schuljahr in diesem Status als Lehrer:innen tätig.<sup>2</sup>

Empirisch stellen sich relevante Fragen (Dedering, 2020; Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023; Leonhard, 2023), allen voran die Frage, ob Lehrer:in-Sein ‚einfach so‘ und auch über einen längeren Zeitraum geht. Angesichts der unerwarteten Zulassung dieser Kategorie von Personen für die verantwortliche Mitwirkung im Lehrberuf im Frühjahr 2022 initiierten wir ein Projekt<sup>3</sup>, in dem wir 14 Laienlehrpersonen über das erste Schuljahr hinweg vorwiegend in regelmäßigen Interviews begleiten konnten (Marusic-Würscher et al., 2024; Schneider Boye & Leonhard, 2023). Die Frage, die wir in diesem Beitrag vertieft untersuchen, schließt an das Desiderat von Porsch (2021) an, der Frage nachzugehen, ob dieser Personenkreis *„von Schulleitungen, Kolleg\*innen, Schüler\*innen und Lehrkräften ausreichend akzeptiert, respektiert und in ihrem beruflichen Handeln unterstützt [wird]“* (S. 216, Hervorhebung im Original). Entsprechend wählen wir im vorliegenden Beitrag einen Forschungszugang, in dem insbesondere das Verhältnis zwischen den ‚(besonderen) Neuen‘ und den ‚Etablierten‘ in der Schule zum Gegenstand der Untersuchung wird – ein Verhältnis, in das beide Gruppen im Sinne Heideggers ‚geworfen‘ sind, das sie sich somit jeweils nicht aussuchen.

1 Die Verwendung der Bezeichnung ist aus diskursanalytischer Perspektive bereits aufschlussreich, weil das Akronym neben der Besonderung des Personenkreises auch bereits Konnotationen von Unbeholfenheit und Geringschätzung mit sich führt.

2 Die Anstellung erfolgt befristet auf ein Jahr; eine Weiterbeschäftigung (auch an derselben Schule) ist unter der Voraussetzung, sich für ein berufsbegleitendes Studium anzumelden, möglich.

3 Projekttitel: „Aussergewöhnlicher [sic] Berufseinstieg im Kanton Zürich“ (ABZ) (<https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/aussergewoehnlicher-berufseinstieg-im-kanton-zuerich/>).

In der Studie „Aussergewöhnlicher Berufseinstieg im Kanton Zürich“ (ABZ) waren aufgrund der kurzen Vorlaufzeit neben den Interviews nur wenige Daten zu gewinnen, die nicht ausschließlich auf den Aussagen der Laienlehrpersonen selbst beruhten. Gerade für die von Porsch (2021) aufgeworfene Frage schien es uns aber bedeutsam zu sein, die Einbindung der Personen in das Kollegium auch durch Aussagen der ‚Etablierten‘, das heißt der Lehrer:innen im Beruf zu eruieren, die mit den Laienlehrpersonen zusammenarbeiten. Zu diesem Zweck konnten wir an drei Schulen Gruppendiskussionen mit den Beteiligten durchführen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nachfolgend (Abschnitt 2) stellen wir den Forschungsstand dar, der sich in der Fokussierung auf qualitative Studien, die die Relationalität der Zusammenarbeit im Kollegium untersuchen, jedoch als sehr übersichtlich erweist. Im Anschluss daran führen wir theoretische Grundbegriffe ein (Abschnitt 3), die der Untersuchung zugrunde liegen. In Abschnitt 4 skizzieren wir die Genese der Daten (Abschnitt 4.1) und das methodische Vorgehen (Abschnitt 4.2). Zentrale Ergebnisse der Rekonstruktionen stellen wir in Abschnitt 5 dar, plausibilisieren diese Ergebnisse an Ausschnitten aus den drei Gruppendiskussionen und arbeiten wesentliche, die Einzelschule übergreifende Übereinstimmungen heraus. In Abschnitt 6 resümieren wir, welche schulischen Normen in den Gruppendiskussionen (keine) Berücksichtigung finden und wie wahrscheinlich es auf der Basis der empirischen Befunde ist, dass sich die bildungspolitischen Erwartungen, die mit Quer- und Seiteneinsteigenden verbunden sind, bestätigen. Die zentrale Absicht des Beitrags besteht darin, die Umgangsweisen der Beteiligten in einer von ihnen nicht zu verantwortenden und strukturell ‚unmöglichen‘ Situation zu rekonstruieren und dabei die konstitutiven Spannungen, in denen sich die Konstellation bewegt, herauszuarbeiten, ohne jedoch die Beteiligten in ihrem Engagement für die Aufrechterhaltung der Institution „Schule“ zu kritisieren oder infrage zu stellen.

## 2 Forschungsstand

Die unterschiedlichen Möglichkeiten, neben dem regulären Weg in den Lehrberuf einzusteigen, spiegeln sich auch in der Bezeichnung dieser Personengruppen. In Deutschland gibt es neben Quereinsteigenden auch Seiteneinsteigende (in einer Übersicht: Klemm, 2019), in Österreich Quereinsteigende und in der Schweiz zusätzlich Laienlehrpersonen. Zu Laienlehrpersonen liegen außer unseren eigenen Untersuchungen (Marusic et al., 2024; Schneider Boye & Leonhard, 2023) noch keine weiteren Befunde vor. Die gemeinsame Ausgangslage von Quer- und Seiteneinsteigenden sowie von Laienlehrpersonen, die darin besteht, ‚anders‘ ausgebildet in den Beruf einzusteigen, und die für alle drei Gruppen relevante Herausforderung, im Unterricht und mit schulischen Akteur:innen zu bestehen, eint die Gruppen. Forschungsbefunde zu Quer- und Seiteneinsteigenden sind somit nur begrenzt aussagekräftig für die Gruppe der Laienlehrpersonen, durch die Gemeinsamkeiten der Gruppen aber bezugsfähig.

Dedering (2020) identifizierte Themenbereiche bisheriger empirischer Forschung zu Quer- und Seiteneinsteigenden: Neben Berufswahlmotiven, dem Transfer vorberuflicher Kompetenzen und pädagogischer Handlungskompetenz, wo der Fokus auf den einsteigenden Personen selbst liegt, wird auch der Lernerfolg der Schüler:innen als Themenbereich der Forschung ausgewiesen. Der für die vorliegende Untersuchung zentrale Themenbereich „Schulische Integration und Unterstützung“ wird von Dederding (2020) ebenfalls identifiziert, aber als deutlich unterbeforscht bezeichnet. Bezüglich der Einbindung der heterogen qualifizierten Lehrpersonen in die Schule (vgl. Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020) spielt wie bei Lehrer:innen im Berufseinstieg das Kollegium eine maßgebliche Rolle (Le Cornu, 2013). Es kann ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit und sozialer Verbundenheit vermitteln oder auch emotionale und berufliche Unterstützung bieten (Le Cornu, 2013). Mentor:innen (in der Schweiz ohne Beurteilungs- und Qualifikationsaufgabe, vgl. Keller-Schneider, 2019), die die berufseinsteigenden Lehrer:innen begleiten, können diese bei der Integration in das schulische Team unterstützen. In der Untersuchung von Keller-Schneider (2023) sagen Mentor:innen aus, dass als Voraussetzung für ein gelingendes Mentorat eine gute Beziehung zu den einsteigenden Personen sowie ähnliche Werte und Vorstellungen zu Schule, Unterricht und zur Rolle der Lehrperson nötig seien. Auch für Schulleitende scheint das relevant zu sein. So zeigen Bellenberg et al. (2020) auf, dass die pädagogischen Grundeinstellungen oder die pädagogische Eignung der seiteneinsteigenden Personen entscheidend für die Anstellung sind. Grundständig ausgebildete Lehrer:innen attestieren Seiteneinsteiger:innen ein großes Engagement; der Betreuungsaufwand für diese Personengruppe wird dennoch von nahezu allen befragten Lehrer:innen als Belastung und zusätzlicher Aufwand eingeschätzt (Schwalbe & Puderbach, 2023). So erklärt sich die Spannung zwischen der von ihnen belegten grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Seiteneinstieg und den tendenziell positiven Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen im eigenen Kollegium.

Die einzige uns bekannte Studie, die eine *relationale Perspektive* auf Seiteneinsteigende im institutionellen Gefüge der Schule einnimmt, stammt von Baar und Mladenovska (2023). Diese arbeiten in Interviews mit Seiteneinsteigenden deren Kooperationsverständnis heraus und konzipieren die Kooperation von Lehrer:innen aus einer kulturtheoretischen Perspektive. Darin „stellt kollegiale Kooperation ... ein Subjektivierungs- und Adressierungsgeschehen dar, in dem nicht nur Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt, sondern auch Differenzen bearbeitet werden“ (Baar & Mladenovska, 2023, S. 387). Entsprechend diesem Gegenstandsvorverständnis der Kooperation identifizieren sie zwei Formen von Kooperation: „Kooperation als Mittel, um *Hilfe und Unterstützung* zu erhalten, sowie Kooperation als Möglichkeit des *Austauschs und der Zusammenarbeit*“ (Baar & Mladenovska, 2023, S. 397, Hervorhebung im Original). In der Diskussion stellen sie fest, „dass nur eines der beiden rekonstruierten Verständnisse den gängigen Kriterien von Kooperation entspricht“ (Baar & Mladenovska, 2023, S. 400) und dass „Seiteneinsteiger:innen, die dieses Konzept vertreten, ... zu sehr mit der grundlegenden Bewältigung des Schulalltags beschäftigt [sind], als dass sie sich in ihrem pädagogischen Handeln an den Bedürf-

nissen der Schüler:innen orientieren und gemeinsam mit Kolleg:innen entsprechend angepasste Unterrichts- und Schulkonzepte ausarbeiten und verfolgen könnten“ (Baar & Mladenovska, 2023, S. 401).

### 3 Theoretische Rahmung

Wir schließen im Folgenden an die von Baar und Mladenovska (2023) aufgerufene kulturtheoretische Perspektivierung an, markieren jedoch eine zweifache Differenz: Mit der Rekonstruktion der situativen Anerkennungsordnung enthalten wir uns zum einen der Gegenstandsvorannahme, dass die Art des Zusammenwirkens der Beteiligten der Gruppendiskussion als Kooperation zu fassen wäre. Zum anderen versuchen wir, statt individueller Kooperationsverständnisse und einer Zuschreibung individueller Verantwortlichkeiten gerade die Positionalität und die darin zum Ausdruck kommende Relationalität bei den Beteiligten ins Zentrum der Analyse zur rücken und damit die Anerkennungsordnung der Etablierten zu rekonstruieren, die in den Gruppendiskussionen *emergiert*.

Aus der kulturtheoretischen Perspektive oder der – jüngst als Theorie- und Forschungsprogramm ausgearbeiteten – Perspektive einer „sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft“ (Hilbrich, Rose & Kuhlmann, 2023; Kuhlmann, Rose, Hilbrich, Bellmann & Reh, 2023) konzipieren wir den Untersuchungshorizont im Anschluss an Helsper (2008, 2015) als denjenigen der *schulischen Anerkennungsordnung*. Damit beziehen wir uns auf das „Theorem, dass konkrete Schulkulturen mehr oder weniger deutlich durch Dominanz und Hegemonie, durch Unter- und Überlegenheit miteinander rivalisierender Entwürfe und Anerkennungsordnungen in der Auseinandersetzung schulischer Akteursgruppen gekennzeichnet sind“ (Helsper, 2015, S. 450). Die Teilnehmenden unserer Studie, die einen ‚außergewöhnlichen Berufseinstieg‘ vollzogen haben, sind Teil eines Kollegiums, auf dessen Unterstützung sie angewiesen sind, und damit Teil einer Schulkultur, die – Helsper folgend – „keine homogenisierte Sinnordnung“ (Helsper, 2008, S. 73) darstellt. Vielmehr kommt es „in den schulischen Aushandlungs- und Anerkennungsarenen ... zu Auseinandersetzungen ... etwa hinsichtlich ... der Regelpraxis oder erzieherischer Projekte“ (Helsper, 2008, S. 73), die sich auch in den untersuchten Gruppendiskussionen abbilden. Diese betrachten wir als situativ emergierende Ausdrucksgestalten einer solchen Anerkennungsordnung, die insbesondere in Bezug auf die Positionierung der Laienlehrpersonen und deren Relationierung zum etablierten Personal aufschlussreich sein dürfte, da eine neue Akteur:innengruppe in die Anerkennungsordnung eintritt, der man als Profession schon *strukturell* skeptisch begegnen muss.

Den Begriff der Anerkennung fassen wir im Anschluss an die Arbeiten von Balzer, Ricken und anderen (z. B. Balzer, 2021; Balzer & Ricken, 2010; Ricken, 2013) als deskriptive Kategorie:

Es gehört zum Kern anerkennungs- und adressierungstheoretischer Überlegungen, dass Menschen sich an anderen und von anderen her als ein Selbst erlernen, indem sie in den sozialen Adressierungen und Etikettierungen, die ja anfänglich immer älter sind als das jeweilige eigene Bewusstsein, sich zu diesen anderen und zu sich selbst zu verhalten lernen und sich darin als ein ‚Jemand‘, ein ‚Jemand mit Bedeutung‘ hervorbringen. (Ricken, 2024, S. 144)

Anerkennung vollzieht sich in diesem Verständnis in wechselseitigen Adressierungen, in denen die situativ Adressierten als Bestimmte angesprochen und damit auch ‚her-vorgebracht‘ werden. In ihren Readressierungen entscheidet sich jedoch, inwiefern sie sich ratifizierend, widerstrebend oder ignorierend auf die Adressierungen beziehen und darin ein spezifisches Selbstverhältnis zum Ausdruck bringen (z. B. Reh & Ricken, 2012; Ricken & Rose, 2023).

Anerkennungsordnungen und die Entwicklung entsprechender Selbstverhältnisse der Beteiligten betrachten wir als die sprichwörtlichen zwei Seiten einer Medaille und fokussieren uns im Folgenden auf die Seite der Anerkennungsordnungen und der darin aufgerufenen *Normen der Anerkennbarkeit* (Reh & Rabenstein, 2012), das heißt auf die Frage, unter welchen Voraussetzungen Personen, die in Schulen Unterrichtsverantwortung übernehmen, von den etablierten Lehrer:innen als *Lehrer:innen* anerkannt werden bzw. welchen normativen Erwartungen sie darin genügen müssen. Normen der Anerkennbarkeit bilden insofern die impliziten und expliziten Kriterien dafür ab, ob die Laienlehrpersonen in ihrem Berufsfeld gut ankommen und akzeptiert werden, ‚schräg angeschaut‘ oder gar abgelehnt werden.

Der Überlegung von Reh und Ricken (2012) folgend haben wir die Anerkennungsordnung adressierungsanalytisch zu erschließen versucht und rekonstruiert, wie die Laienlehrpersonen in den Gruppendiskussionen adressiert und damit positioniert werden und wie sie sich im Gegenzug zu diesen Positionierungen verhalten.

## 4 Untersuchungsdesign

Die ABZ-Studie wurde in erster Linie als Interviewstudie konzipiert, um trotz erheblicher Herausforderungen durch den außergewöhnlichen Berufseinstieg das Sample der 14 Forschungsteilnehmenden stabil halten zu können. Während sich alle 14 Teilnehmenden zu Interviews und regelmäßigen Zwischengesprächen bereit erklärten, war die Zurückhaltung bei der Anfrage bezüglich sogenannter „Teamgespräche“ größer – dies auch deshalb, weil die Mitwirkung von der Unterstützung der Kolleg:innen abhängig war.

## 4.1 Datenerhebung

Drei der 14 Studienteilnehmenden erklärten sich bereit, Teamgespräche als Gruppendiskussion an den Schulstandorten zu initiieren und durchzuführen. Die drei Teilnehmerinnen hatten vor ihrer Lehrtätigkeit ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis im sozialen (2) oder im landwirtschaftlichen Bereich (1) erworben, gaben pädagogische Vorerfahrungen an und waren zwischen 35 und 40 Jahre alt. Sie wurden gebeten, Personen für das Gespräch anzufragen, mit denen sie während ihrer Tätigkeit an der Schule in engem Austausch standen. An den Gesprächen nahmen in der Folge Stellenpartnerinnen, Personen, die die Laienlehrpersonen schulseitig begleiteten (mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Mentor:in“ oder „Coach“), sowie Lehrpersonen aus der gleichen Unterrichtsstufe teil. Bei zweien dieser Gespräche war die Laienlehrperson anwesend, während sie bei der dritten Gruppendiskussion kurzfristig erkrankt war. Diese Differenz ermöglicht es im Folgenden, abzuschätzen, welchen Einfluss die physische Anwesenheit der Laienlehrperson auf die in allen Fällen selbstläufige Diskussion und die Positionierung der Beteiligten hatte. An den drei Diskussionen nahmen neben der Feldforscherin insgesamt zwölf Personen teil. Alle Teilnehmenden konnten auf etwa ein Schuljahr der gemeinsamen ‚Geworfenheit‘ in das Verhältnis von qualifizierten und nicht einschlägig qualifizierten (Lehr-)Personen zurückblicken.

In den Gruppendiskussionen wurde ein strukturierter Ablauf verfolgt (Bohn-sack, 2014), der aus einem offenen Erzählimpuls sowie immanenten und exmanenten Fragen bestand. Der Einstieg erfolgte über eine möglichst breite Frage, bei der wir nach Verlauf, Erlebnissen und Einschätzungen fragten. Die Gespräche dauerten zwischen 45 und 60 Minuten und ermöglichten einen intensiven Austausch zwischen den Lehrpersonen über Erfahrungen, Chancen und Grenzen des außergewöhnlichen Berufseinstiegs. Von den Diskussionen wurden Audioaufnahmen erstellt. Diese wurden – da sie in Schweizer Mundart geführt worden waren – im Zuge der Transkription ins Hochdeutsche übertragen.<sup>4</sup>

## 4.2 Datenauswertung

Im Anschluss an die in Abschnitt 3 skizzierte theoretische Grundlegung der Untersuchung haben wir die Gruppendiskussionen mit der Adressierungsanalyse (z. B. Kuhlmann, 2023; Reh & Ricken, 2012; Rose, 2019) rekonstruiert. Die Adressierungsanalyse als subjektivierungstheoretisch fundierte Methodologie der Interaktionsanalyse unterscheidet vier heuristische Dimensionen und bietet mit ihrer bei Foucault und

4 Aufgrund anderer Grammatik und Satzstrukturen der Schweizer Mundart ist eine Übertragung statt einer wörtlichen Übersetzung erforderlich, um die Teilnehmenden auch in der hochdeutschen Textfassung als die kompetenten Sprecher:innen abzubilden, die sie jeweils sind. Spezifisch bedeutungstragende mundartliche Ausdrücke werden übernommen und in eckigen Klammern sinngemäß übersetzt. Die Schreibweise in den Transkripten folgt der Schweizer Rechtschreibung.

Butler fundierten machttheoretischen Perspektivierung ein elaboriertes analytisches Instrumentarium zur Untersuchung von Fragen der Anerkennung in sozialen Ordnungen. Mit der Frage nach den situativ emergierenden Anerkennungsordnungen kommen vor allem die Norm- und die Wissensdimension sowie die Machtdimension in den Blick. Entsprechend wurden, der an Rose und Ricken (2018) orientierten Adressierungsanalyse folgend, insbesondere die wechselseitigen Positionierungen und die „Normen der Anerkennbarkeit“ (Rose & Ricken, 2018) im jeweiligen Team herausgearbeitet.

Die Leitfragen waren für uns daher:

1. Wie werden die Laienlehrpersonen in den Diskussionen adressiert und positioniert?
2. Wie readressieren sie diese Positionierungen ihrerseits?
3. Welche Normen der Anerkennbarkeit für die Subjektform<sup>5</sup> „Lehrer:in“ werden dabei aufgerufen?

## 5 Ergebnisse

In der Rekonstruktion konnten wir insgesamt fünf Befunde herausarbeiten, die die Positionierungen der Laienlehrpersonen im Team der Etablierten ebenso sichtbar machen wie die jeweilige schulische Anerkennungsordnung. Zwei unterschiedliche Muster eindrücklicher Differenzkonstruktion stellen wir an den Anfang.

### 5.1 Differenzkonstruktionen über Hilfsbereitschaft und Hilfsbedürftigkeit

Die erste Differenzlinie entsteht über das Konzept der *Hilfe*. Der folgende Ausschnitt plausibilisiert diese Differenzsetzung, insbesondere auch durch die kursive Hervorhebung der Aussagen:<sup>6</sup>

LP 1: Ich finde noch stark dass ein ähm eine Stärke von dem Team hier vor Ort war ähm ja ich muss leider sagen mittlerweile war (.) ist dass sie offen für alles sind (.) und wirklich froh sind wenn da jemand kommt und *dann wirklich gerne auch ihren Beitrag dazu leisten dass das gut werden kann* (.) und also ich hoffe das (.) ist auch bei dir angekommen (lacht).

Marion Stegmann: Absolut also ähm ja [...] und das war mir immer bewusst dass *wenn ich eure Hilfe nicht gehabt hätte* (.) ähm sicher nicht so gegangen

5 Alkemeyer, Budde und Freist (2013) beschreiben den Begriff der Subjektform als „kulturelle Typisierungen“ und „bewohnbare Zonen, die von den Individuen auf eine akzeptierte Weise auch bewohnt werden müssen, um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (S. 18).

6 Die namentlich Bezeichneten sind die sogenannten ‚Laienlehrpersonen‘. Die Namen sind Pseudonyme, die auch den Forschungsteilnehmenden, denen im Forschungsprozess ein erstes Pseudonym mitgeteilt wurde, nicht bekannt sind.

wäre (.) also aus meiner Perspektive (.) ja und *das habe ich auch mega geschätzt oder schätze ich jetzt noch*.

LP 2: //Ich glaube// du bist //oh sorry// (.) du warst sicher auch jemand (.) der war (.) der mega offen auch *gekommen ist um auch nachzufragen* weisst du (.) du hattest nicht das Gefühl (.) du wartest bis dir etwas angedreht wurde und das war auch mega cool (.) fand ich super irgendwie so das (.) in die Gruppe Hineinkommen alle kennen sich (.) ist ja auch nicht immer einfach und und ähm mega offen so (.) ja einfach auch Sachen fragen die nicht klar sind so.

Die Zusicherung der Hilfsbereitschaft durch die etablierte Lehrperson 1 positioniert Marion Stegmann als Hilfsbedürftige. Diese Positionierung wird von ihr auch ratifiziert; im Konjunktiv wird ein Mangel an Hilfe als Problem gerahmt und den Anwesenden wird die andauernde Wertschätzung und Dankbarkeit vergewissert. In der Unterscheidung von Hilfsbereitschaft, die neben der Bereitschaft auch die entsprechenden Möglichkeiten impliziert, und der Hilfsbedürftigkeit bei Marion Stegmann konturiert sich eine erste Differenz in der Anerkennungsordnung, über die im vorliegenden Fall Einvernehmen besteht. Mit ausgeprägter Dankbarkeit anerkennt Marion Stegmann die kollegiale Bereitschaft und kompensiert damit den mit der Hilfsbedürftigkeit einhergehenden Zusatzaufwand. In der Aussage von Lehrperson 2 wird auch eine zentrale Norm der Anerkennbarkeit deutlich: Die Hilfsbedürftigkeit ist akzeptabel unter der Voraussetzung von Selbstständigkeit und Initiative. Fragen zu stellen<sup>7</sup> ist ein Muss und führt den Aspekt einer Holschuld der Laienlehrpersonen mit sich.

Über Corinne Moser<sup>8</sup> sagt die Lehrperson, die die Funktion des „Coachs“ übernommen hat, Folgendes: Bei Corinne „hatte ich schon nach fünf Minuten ein gutes Gefühl (2) einfach auch von ihrer Persönlichkeit sie hat schon von *Anfang an Hilfe angenommen* ich war ihr Coach (.) sie hat schon von *Anfang an gefragt sie hat sich von Anfang an helfen lassen* sie hat nicht einfach ‚gwurschtlet‘ [sich durchgewurstelt]“. Diese Aussage konturiert die Anerkennungsordnung weiter aus: Es gilt nicht nur, die Adressierung als Hilfsbedürftige zu akzeptieren, sondern auch, sich helfen zu lassen. Dies scheint auch insofern zwingend zu sein, als den Laienlehrpersonen jenseits des unterstützten Handelns nur das Durchwursteln zugetraut und damit eine Defizitkonstruktion hervorgebracht wird.

Auch bei der Diskussion mit Martina Spengler werden die Konstruktionen von Hilfsbedürftigkeit und Dankbarkeit offensichtlich, wenn sie über sich und ihre ebenfalls als Laienlehrperson wirkende Kollegin sagt: „wir hören viel Zuspruch wie gut wir es machen (.) wir können uns aber auch jederzeit *Hilfe holen was sehr ähm hilf-*

7 Fragen zu stellen, setzt logisch voraus, Fragen zu haben. Während dies bei organisatorischen Aspekten selbstverständlich ist, kann Fraglichkeit bei stabilen habituellen Überzeugungen, wie sie Rotter und Bressler (2019) rekonstruieren, nicht in vergleichbarem Ausmaß erwartet werden.

8 Corinne Moser ist die Laienlehrperson, die die Teilnahme an der Gruppendiskussion kurzfristig absagen musste, weshalb in den Ausschnitten nur über sie, aber nicht mit ihr gesprochen wird.

*reich* ist (.) ähm ja wir wissen dass wir gut aufgehoben hier sind also (.) es ist *mega* (.) *mega wertvoll*.“

Das altruistische und positiv konnotierte Konzept der Hilfe artikuliert sich in den voranstehenden Differenzsetzungen gerade nicht als *bedingungslose*, sondern als *bedingte Unterstützung der als hilfsbedürftig Markierten*: Die Unterstützung und die Anerkennung von Laienlehrpersonen als *der Hilfe auch Würdige* sind an eine Reihe von Voraussetzungen (vgl. Abschnitt 5.4) gebunden.

## 5.2 Differenzkonstruktionen über das unrealisierbare Potenzial, ganz viel zeigen zu können

Die Differenzkonstruktionen setzen sich auch auf der Ebene des ‚Zeigenkönnens‘ fort. Zwei Aussagen in Anwesenheit von Marion Stegmann belegen dies eindrücklich:

LP 1: Aber es gäbe oder weisst du man hätte ja dann auch gemeinsam etwas entwickeln können oder wenn wir jetzt zum Beispiel etwas gesehen hätten ähm im Teamteaching was was wirklich eigentlich gut wäre was so (.) was so typisches handwerkliches Grundwi- also pädagogisches (.) Handwerkszeug ist (.) so Grundwerk was man was man mitbekommt wenn man die (.) Ausbildung gemacht hätte ähm wenn man das sieht im Verlauf dann hätte man das gemeinsam (.) erarbeiten können da hab- sind wir ja nie zu diesem Punkt gekommen weil immer wenn (.) ja jetzt und dann ah nein schon wieder Vertretung Dankeschön //ja// weisst du natürlich has- du hast du hast //mhm// schwimmen gelernt super //(.)// ähm vielleicht gäbe es aber auch ähm neben dem (.) neben dem Hundeschwimmen auch noch Brustschwimmen (.) und das das ist der Teil den hätten wir dir gerne also ich hätte ihn dir gerne auch noch ein Stück mitgegeben (.) ja um dir um dir noch mehr Sicherheit zu geben oder.

LP 1: weisst du das Schöne an einem Quereinsteiger ist ja auch dass wir (.) dass wir einen riesigen Erfahrungsschatz haben und mega viele coole Skills die wir dir alle gerne (.) hätten zeigen können (.) aber das ist in so einem kleinen Feld passiert weil du dauernd eingesprungen bist was ja (.) mega cool den Schulalltag gerettet hat [...] aber für dich deine (.) d- d- das pädagogische Wissen aufzubauen oder oder andere zu erleben das das ist auch etwas Cooles als Quereinsteiger in so einem Weg (.) das tut mir mega leid dass du das nicht so durftest.

Die Formulierung im Irrealis (am Ende des Schuljahres) „man hätte ja auch“ verweist auf die Notwendigkeit, zugleich aber auch auf die strukturelle Unmöglichkeit der Konstellation bzw. der Einbindung der Laienlehrpersonen in die schulische Ordnung. Die *Ausbildungsbedürftigkeit* bezieht sich auf „typisch handwerkliches Grundwissen“, das man der Ausbildung durchaus zuschreibt, aber unter der Bedingung we-

sentlicher Zusammenarbeit mit den Etablierten auch in der beruflichen Praxis selbst erwerben *könnte*.

Eine analytisch gehaltvolle Fokussierungsmetapher für das Verhältnis der Etablierten zu den Laienlehrpersonen ist die von einer ‚etablierten‘ Lehrperson verwendete Unterscheidung zwischen „Hundeschwimmen“ und „Brustschwimmen“. Es kommen darin sowohl die Differenzsetzung und die damit verbundene Defizitzuschreibung bzw. die Zuschreibung der Entwicklungsbedürftigkeit von Laienlehrpersonen als auch zwei ‚Level der Anerkennbarkeit‘ zum Ausdruck. Das „Hundeschwimmen“ funktioniert auf der basalen, fast existenziellen Ebene, den Kopf über Wasser zu halten – und wird der Laienlehrperson zugeschrieben. Effektivität und Qualität des Brustschwimmens zeugen aber von kategorial anderen Normalerwartungen, deren Fehlen in der Gegenüberstellung als Defizit sichtbar wird. Das Bedauern von Lehrperson 1 in der zweiten Aussage, dass die Laienlehrperson Marion Stegmann vom „Schönen an *einem Quereinsteiger*“, nämlich dem „riesigen Erfahrungsschatz *der Anderen*“, nicht profitieren konnte, stärkt den Befund nochmals deutlich und kennzeichnet die strukturelle Position der Laienlehrpersonen als diejenige derer, die immer dort eingesetzt werden, wo es nötig ist, und damit zur Entlastung der Etablierten beitragen, ohne dass die ihnen zugeschriebene Entwicklungsbedürftigkeit adressiert werden könnte. Am Fall von Corinne Moser wird dies identisch deutlich, wenn die Kollegin „*sich vornimmt, im nächsten Schuljahr solche Sachen auch einmal zusammen anzuschauen*“.

Fallübergreifend wird so die Differenz zwischen Entwicklungsbedürftigen und Entwicklungshelfenden eröffnet und das Bedauern bekundet, zwar helfen zu wollen und es durchaus auch zu können, was aber angesichts der Einsatzcharakteristik der Laienlehrpersonen unmöglich sei.

### 5.3 Die *richtige* „Persönlichkeit“ als Kompensationsressource mangelnder Qualifikation

Angesichts enorm heterogener Bildungs- und Berufsbiografien erfolgt in allen drei Fällen der Rekurs auf die Persönlichkeit, die die unzweifelhaften Qualifikationsdefizite kompensieren muss. Es sind damit nicht die beruflichen Vorerfahrungen, die die Defizite kompensieren (vgl. Rotter & Bressler, 2019), sondern es ist vielmehr die „Persönlichkeit“. Im Fall von Marion Stegmann formuliert Kollegin 2 dies folgendermaßen:

LP 2: Und ich denke es kommt extrem auf die Persönlichkeit an (.) und jetzt so wie der Vergleich von jemand anderem der noch Quereinsteiger ist (.) und ich glaube (.) oder (.) ich sehe dass [Marion] ein *extremes Herz für die Kinder hat und (.) interessiert ist und nachfragt und sich Gedanken macht* (2) ja darum (.) denke ich ging es auch so gut oder geht es so gut (2) wenn sie das Interesse nicht so hätte und sich investieren würde (.) würde es schwieriger werden.

Die Aussage macht zentrale Normen der Anerkennbarkeit deutlich: Das „extreme Herz für Kinder“ und die volle Einlassung auf die Arbeit als Lehrer:in werden durch die doppelte Kontrastierung mit einem anderen „Quereinsteiger“ und dem negativen Gegenhorizont im Konjunktiv „wenn sie sich nicht so investieren würde“ als unabdingbare Voraussetzung der Anerkennbarkeit als Laienlehrperson deutlich.

Die analoge Bedeutung der Persönlichkeit wird im Folgenden bei Corinne Moser allem anderen – und damit auch inhaltlichen Ansprüchen an die Arbeit von Lehrer:innen – vorgeordnet:

LP 3: Ich finde es das Wichtig- Wichtigere (.) das habe ich jetzt auch nach (.) nach dem Jahr als Quintessenz das Wichtigere für den Beruf ist eh ähm was bist du für eine Persönlichkeit kannst du auf Kinder zugehen kannst du Verantwortung tragen kannst du Menschen ansprechen sowohl Kinder als auch die Eltern (.) zuoberst ist die Persönlichkeit die Eignung (.) die die menschliche Eignung um mit Kindern zu arbeiten das ist zuoberst.

Auch im Fall von Martina Spengler kommen Aspekte der Persönlichkeit zum Ausdruck, wenn die Mentorin in der Kontrastierung mit den Erfahrungen aus anderen Zusammenarbeitsverhältnissen Folgendes feststellt:

Ich höre das von anderen die das viel schli- also viel ähm viel Arbeit ist weil die ständig kommen um Fragen zu stellen und (.) [Martina] und [Name Stellenpartnerin] auch finde ich sind mega selbstständig und (2) ja haben einen Kopf den sie brauchen können (lacht) (.) und auch machen.

Die Persönlichkeit, so wird im Fall von Corinne Moser auch artikuliert, „ist das, was man nicht lernen kann. Das steckt in einem drin das ist die Eignung für den Beruf. Du musst geschaffen sein um mit Kindern zu arbeiten und musst sie eben immer gerne haben“. Eine solche Eignung wird in diesem Fall der Laienlehrperson zugeschrieben. Dass diese über die ‚richtige‘ Persönlichkeit verfügen müsse, weil es sonst „schwieriger würde“, macht auch deutlich, dass auch in der Dimension „Persönlichkeit“ nicht um *Entwicklung*, sondern um *Passung* geht: „Ich glaube es war ein Match (.) in dem Sinn, dass man wie (.) eben es gerade wirklich gepasst hat. Es war ein Match.“

An anderer Stelle in der gleichen Gruppendiskussion spitzt die Mentorin die Aussage der Passung nochmals kontrastierend zu: „Also ich bin se:hr (.) negativ mittlerweile eingestellt auf das Poldi obwohl wir total begeistert sind von Corinne aber bei Corinne haben wir jetzt einfach den Sechser im Lotto.“ Sie bringt damit die individuelle Anerkennbarkeit ‚ihrer‘ Laienlehrperson zum Ausdruck, aber zugleich auch, dass es sich dabei *strukturell* um einen höchst unwahrscheinlichen und außergewöhnlichen Fall des eigentlich Unmöglichen handelt.

## 5.4 Passungs-, Anerkennungs- und Unterwerfungserwartung als Normen der Anerkennbarkeit und Voraussetzung ‚kollegialer‘ Unterstützung

Die Herstellung der Passung und damit die Ratifizierung der schulischen Anerkennungsordnung sind für die Akzeptanz der Laienlehrpersonen zwingend. Wenn sie das tun, ist die Zusammenarbeit für beide Seiten angenehm, denn sie werden nicht infrage gestellt.

Die Unterwerfungserwartung wird plastisch, wenn die erfahrene Lehrperson bei Corinne Moser Folgendes berichtet: „Wir hatten am Anfang auch einmal ein Missverständnis mit einem Elterngespräch und dann habe ich ihr das aber gesagt und das hat sie sofort angenommen und sie lernt schnell sie ist halt auch einfach eine Person die lernwillig ist und das annimmt und ansonsten wäre es auch sehr schwierig.“

Passung und Unterwerfung unter die normative Ordnung des jeweiligen Kontexts bilden die *Voraussetzung* für stabile Zusammenarbeitsverhältnisse. Darin zeichnet sich aber auch ab, dass die Idee des ‚frischen Windes‘ und unkonventionellen Denkens wie auch die ‚Einschulung‘ von anderen Praktiken, etwa aus dem vorherigen Berufsleben, strukturell erschwert sind. Da Laienlehrpersonen auf Wohlwollen und Unterstützung angewiesen sind, ist der Anpassungsdruck durch die Etablierten außerordentlich hoch. Die These der ‚Innovation‘ schulischer Routinen durch die Laienlehrpersonen scheint uns angesichts der Befunde daher nicht plausibel zu sein.

Ein anderer Stabilisator der Zusammenarbeit, nämlich die mit der kritiklosen Dankbarkeit verbundene Anerkennung der Vorarbeiten der Etablierten, wird im Folgenden im Fall von Martina Spengler deutlich:

LP 1: Also wir haben jetzt manchmal ähm das gleiche Thema nicht immer aber zum Beispiel am Anfang das Thema Fuchs und ähm also Martina hat mich einfach gefragt ob (.) ob das ja also (.) das okay wäre wenn wir das Gleiche machen würden und ich fand ja (.) klar also ich meine ich muss mein Thema ja sowieso auch vorbereiten (.) es war auch ein Thema das ich schon auch schon hat- gemacht habe (2) und (.) ja ähm ich (.) fand es cool dass ähm Martina hat einfach ähm ja (.) sich sie ist sehr sie hat sich mega dankbar gezeigt die Sachen (.) so genommen die sie und ähm brauchen konnte und sonst auch noch angepasst und so (.) und das ist für mich (.) auch das ist für mich auch schön oder wenn jemand so das was ich gut mache gut findet (lacht) und das auch so machen möchte und das (.) fand ich cool.

## 5.5 Vergemeinschaftende Geringschätzung des Beitrags einer Hochschule – Dominanz des berufspraktischen „learning on the job“

Eine weitere Homologie in den drei Gruppendiskussionen stellten die Aussagen zur Bedeutung der Hochschule als relevantem Ort des Wissenserwerbs dar. Es zeigte sich vor allem eine verbreitete Geringschätzung der Hochschule, mit der im Gegenhorizont die Aufwertung der Bedeutung und der Potenziale der eigenen beruflichen Praxis verbunden ist. Dieser Aspekt wird an zwei Ausschnitten der Gruppendiskussionen mit Marion Stegmann bzw. Martina Spengler plausibilisiert:

LP 1 (Fall Stegmann): In Mathematik gibt es schon so ein zwei Sachen, die sind einfach besser wenn man die studiert hat (.) weil es gibt ja ähm also die die ja nur so Kleinigkeiten (.) ja als Beispiel, dass man aufpassen muss nicht verschiedene Darstellungsformen zu nehmen damit man die Kinder nicht verwirrt (.) das lernt man in der Ausbildung (.) das kann man aber von den (.) wenn man Interesse hat (.) bei einer Lehrperson fragen, die das schon weiss.

Mentorin (Fall Spengler): Ich finde wir haben im Quereinstieg ziemlich viel Zeit damit verbraucht um ein bisschen Bildung und Erziehung zu haben (.) so (.) „e hufä Züg“ [ein Haufen Zeug] lernen so über Piaget und (2) und so Wygotski und weiss nicht wer alles noch (2) und so wirklich praktische Erfahrungen (.) finde ich (.) habe ich eigentlich dann auch erst gemacht (2) als ich dann hier im zweiten Studienjahr angefangen habe zu arbeiten hier an dieser Schule.

In diesen Aussagen wird beansprucht, dass sich das erforderliche Wissen im Laufe der Zeit und in der Regel im praktischen Tun realisiert und sich nur im Falle der Fraglichkeit<sup>9</sup> im niederschweligen kollegialen Austausch erweitert. Es zeigt sich darin erneut die Angewiesenheit der Laienlehrpersonen auf die Wissensressourcen der Schule. Zieht man den Befund aus Abschnitt 5.2 hinzu, wie wenig ‚Austausch‘ aufgrund des selbstverantwortlichen Einsatzes der Laienlehrpersonen strukturell möglich zu sein scheint, zeichnet sich ein Bild ab, in dem diese Personen zunächst sehr lange das tun, was sie eben bereits – zum Teil aufgrund mehr oder weniger einschlägiger pädagogischer Vorerfahrungen – kennen, können und für richtig halten.

---

9 An welchen Anlässen sich eine solche Fraglichkeit einstellen sollte, wenn keine fachlichen Kategorien für eine differenzierte Wahrnehmung zur Verfügung stehen, kann als Einwand gegen den hier implizit vertretenen Qualifizierungsmodus hervorgebracht werden.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die Befunde lassen sich zu drei Kernthesen verdichten, die in die empirisch begründete Aussage münden, dass der Einsatz von Laienlehrpersonen weder bezüglich der Bildungsqualität in Schulen noch in Bezug auf Ansprüche an den Lehrberuf als Profession eine Perspektive über die durch den Mangel erzwungene *Notlösung* hinaus darstellt.

*These 1:* Die Angewiesenheit der Etablierten auf Laienlehrpersonen erzwingt bei den Beteiligten die zweckoptimistische Herstellung eines Passungsverhältnisses, das die richtige Persönlichkeit als überstrahlende Ressource ins Zentrum der Erwartungen rückt.

*These 2:* Infolge des funktional eigenverantwortlichen Einsatzes sind die Möglichkeiten maßgeblicher Qualifizierung durch (auch nur) strukturierten Austausch mit Kolleg:innen, geschweige denn systematische Personalentwicklung, strukturell erheblich eingeschränkt.

*These 3:* Der „Sechser im Lotto“ ist die Fokussierungsmetapher für die Möglichkeit des eigentlich Unmöglichen.

Die Anerkennung von Laienlehrpersonen ist insofern an eine hohe (An-)Passung bzw. die Bereitschaft dazu und außerordentliches Engagement, mit dem zugeschriebene Defizite kompensiert werden müssen, geknüpft. Anerkennbarkeit und Unterstützung sind in hohem Maße *bedingt*. Als Normen der Anerkennbarkeit für Laienlehrpersonen haben wir die Bereitschaft zur Unterwerfung unter die lokale Ordnung der Etablierten und damit teamintern verbunden Offenheit, Flexibilität und Initiative sowie teamübergreifend das „große Herz für Kinder“ identifiziert.

Im Anschluss an den Forschungsstand lassen sich vor allem Übereinstimmungen mit anderen Befunden feststellen. Die Feststellung bei Keller-Schneider (2023), dass *Passung* eine zentrale Voraussetzung für die Arbeit von Mentor:innen sei, lässt sich auch im Verhältnis zu Laienlehrpersonen feststellen. Der Aspekt der Nachrangigkeit eines Studiums vor dem Hintergrund der Annahme, dass man für den Lehrberuf im Grundsatz ‚geboren‘ sein müsse, wird in den Daten sehr deutlich und ist anschlussfähig an das von Košinár (2014) identifizierte *einschränkende Professionalisierungsverständnis*, bei dem das Bemühen um die eigene Entwicklung, die über das Erlernen von Techniken der Klassenführung oder Unterrichtsmethoden hinausgeht, obsolet wird. An Schwalbe und Puderbach (2023) schließen sich unsere Befunde insofern an, als sich die dort herausgearbeitete Skepsis der etablierten Lehrer:innen bei uns nicht nur in erheblichen Differenzmarkierungen, sondern auch darin äußert, dass Unterstützung eng an Konformität mit dem Vorfindlichen und dessen Anerkennung geknüpft ist.

In der referierten Studie von Baar und Mladenovska (2023) scheint sich das hier rekonstruierte Bild als von lokalen Schulkulturen abhängig zu konturieren. Während die Autor:innen auch von der Beschränkung des Austauschs mit Kolleg:innen zur Weitergabe von Informationen berichten und damit den Aspekt eingeschränkter Anerkennung sichtbar machen, „äußert beispielsweise [die interviewte Seiteneinsteigerin] Jette Krauß im Zusammenhang mit der Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht: ‚Da würde ich sofort Unterstützung bekommen, da muss ich einfach jemanden fragen‘“ (Baar & Mladenovska, 2023, S. 392). Aus der Sicht der schulischen Anerkennungsordnung ändert jedoch auch ausgeprägte Unterstützungsbereitschaft nichts daran, dass es eine klare Differenzordnung gibt, in der Laienlehrpersonen als Bedürftige positioniert sind.

Das hier untersuchte Phänomen der Mitwirkung von Laienlehrpersonen in den Kategorien von Professionalisierung bzw. Deprofessionalisierung zu diskutieren, scheint uns nur auf der Ebene des Berufsstandes, nicht aber auf der Ebene individueller Professionalisierung sinnvoll zu sein. Die Frage, was der zunehmende Anteil ‚heterogen qualifizierten‘ Personals mit der Berufskultur und der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufs als Profession macht, ist hochbedeutsam. Prozesse des Hineinwachsens von Laienlehrpersonen im Modus von „training on the job“ aber als Professionalisierung zu fassen, adelt diesen Prozess begrifflich in fahrlässiger Weise, weil es ihn kategorial ununterscheidbar macht mit den Studienkonzeptionen, die bislang den Weg in den Lehrberuf strukturiert haben. Zudem wird die empirische Frage verdeckt, wie diese Prozesse ablaufen und ob bzw. inwiefern damit überhaupt eine umfassende und erfolgreiche pädagogische Handlungsfähigkeit jenseits der „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer, 2013, S. 36) in den Spielen vor Ort möglich wird.

In der Gesamtbilanz der ABZ-Studie zeigt sich, dass die ‚Integration‘ von Laienlehrpersonen in das Schulsystem der Volksschule der Schweiz zu gelingen scheint. Die Voraussetzungen dafür haben wir in diesem Beitrag herausgearbeitet. Dass ‚gelingen‘ hier *nicht mehr* bezeichnet als die Mitwirkung von Laienlehrpersonen über ein Schuljahr operativ-funktional aufrechtzuerhalten, sei angemerkt. Das Fehlen der Bezugnahme auf bzw. die Geringschätzung von Fachlichkeit und dem Wissen und den Erkenntnispotenzialen einer Hochschule verdeutlichen, wie sich Normen in der Krise des Lehrpersonenmangels verschieben. Die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung, und sei es im Modus der Betreuung, die Erwartung von Engagement und Verlässlichkeit sowie die positive Beziehungsgestaltung kann man sicher als *notwendige Bedingungen* der erfolgreichen Arbeit von Schulen kennzeichnen. Unsere Daten weisen darauf, dass sie in der momentanen Situation aber auch als *hinreichend* betrachtet werden.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922>
- Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 385–404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-22>
- Balzer, N. (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In L. Siep, H. Ikäheimo & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 345–352). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8\\_57-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8_57-1)
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657768394\\_003](https://doi.org/10.30965/9783657768394_003)
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 90–103. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.06>
- EDK (2024). *Quereinstieg als Lehrerin/Lehrer*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/lehrberufe/quereinstieg-lehrer>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20)
- Hilbrich, O., Rose, N. & Kuhlmann, N. (2023). Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 1–31). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_1)
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein*

- *Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2023). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 243–267). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Schneider Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 355–368. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.3.2023.10356>
- Klemm, K. (2019). *Seiten- und Quereinsteiger\_innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Košinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 29–43. <https://doi.org/10.25656/01:16028>
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J. & Reh, S. (Hrsg.). (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6>
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Leonhard, T. (2023). Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 94–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-05>
- 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). Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- 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). Münster: Waxmann.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9)
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethel & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>

- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. *Schul-Verwaltung*, 31(12), 329–332.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger\*innen in den Lehrerberuf. *Pädagogik* 20(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.69>
- Ricken, N. (2024). Anerkennung und Adressierung. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 143–162). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.18255582.11>
- Ricken, N. & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4)
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11)
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider Boye, S. & Leonhard, T. (2023). „Ich bin jetzt Lehrerin“ – Positionierungen zum Lehrberuf im aussergewöhnlichen Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 404–419. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.3.2023.10359>
- Schwalbe, A. & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-21>
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>



*David Paulus, Patrick Gollub und Christian Reintjes*

## **Mentoring ohne Theorieanspruch und Distanzierung? (Neben-)Wirkungen des Direkt-, Quer- und Seiteneinstiegs für die Professionalisierung von Lehrkräften in schulischen Praxisphasen**

### **Zusammenfassung**

Der partielle Lehrer:innenmangel und die damit einhergehende Bedarfskrise führen zu einem vermehrten Einsatz von alternativ qualifizierten Lehrkräften im Schulsystem, um die Unterrichtsversorgung sicherzustellen. Eine der Folgen betrifft die Ausbildung von angehenden Lehrkräften, da nun auch Direkt-, Quer- und Seiteneinsteigende in schulpraktischen Phasen das Mentoring übernehmen, um die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrpersonen zu unterstützen. Auf einer theoretischen Ebene wird dem Mentoring für die schulpraktische Professionalisierung eine herausragende Bedeutung zugeschrieben. Im Beitrag wird durch die Aufarbeitung der empirischen Forschung aufgezeigt, dass die Mentoringpraktiken dem normativen Anspruch nicht immer gerecht werden. Insbesondere die Relationierung von Theorie und Praxis in der unterrichtspraktischen Reflexion ist ein vulnerabler Punkt, der die Wissenschaftsfundierung in der ersten und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung unterminiert. Des Weiteren diskutiert der Beitrag auf der Grundlage empirischer Einsichten und professionstheoretischer Überlegungen potenzielle (Neben-)Effekte, die sich ergeben könnten, wenn in Zukunft zunehmend alternativ qualifizierte Lehrkräfte für das Mentoring in schulpraktischen Phasen verantwortlich sind. Hierbei erscheint vor allem das (nicht) erworbene professionelle Wissen als vulnerabler Aspekt, der eine fachliche Unterstützung in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht erschwert. Abschließend wird skizziert, warum der extensivierte Einsatz alternativ qualifizierter Lehrkräfte eine Herausforderung für die institutionalisierte Lehrkräftebildung darstellt und inwiefern hinsichtlich des Mentorings in schulpraktischen Phasen (erheblicher) Qualifizierungs- und Forschungsbedarf besteht – auch unabhängig von den Direkt-, Quer- und Seiteneinsteigenden.

**Schlagwörter:** Lehrer:innenberuf; Lehrer:innenbildung; Mentoring; Professionalisierung; Quereinstieg; Seiteneinstieg

### **Mentoring without theorising and distancing?**

### **Second-career teachers and the (side) effects on the professionalisation of teachers in practicum phases**

#### **Summary**

The partial shortage of teachers and the resulting demand crisis have led to an increased employment of second-career teachers in the general school system to ensure the provision of instruction. One consequence of this development affects the training of prospective teachers because second-career teachers also assume the role of mentors during

school-based practicum phases to promote the professionalisation of teacher trainees and prospective teachers. Theoretically, mentoring is considered to play a significant role in school-based professionalisation. The paper demonstrates through a review of empirical research that mentoring practices do not always live up to these normative expectations. In particular, the relationship between theory and practice in the reflection on teaching is a vulnerable point that undermines the academic foundation of teacher education in both the first and the second phase. Based on empirical insights concerning second-career teachers and profession-related theoretical considerations, the paper furthermore discusses potential (side) effects of an increased responsibility of second-careers teachers for mentoring in school-based practical phases. In this respect, (non-)obtained professional knowledge appears to be a vulnerable point, making professional support in terms of scientific disciplines, subject-specific pedagogy, and school education more difficult. Finally, the paper outlines why the extensive reliance on second-career teachers poses a challenge to institutionalized teacher education and why there is a demand for qualification and research regarding mentoring in practicum phases and practical training.

**Keywords:** mentoring; need for teachers; second-career teachers; teacher education; teaching profession

## 1 Die Bedarfskrise und ihre Folgen

Die Unterrichtsversorgung ist eine Verpflichtung des Staates gegenüber den jungen Menschen (Reintjes & Bellenberg, 2020). Die Gewährleistung dieses hoheitlichen Guts ist durch den akuten Lehrer:innenmangel bedroht (Gollub, Zorn & Kruse, 2024; Porsch & Reintjes, 2023), sodass die Möglichkeit der Beschäftigung alternativ qualifizierter Lehrkräfte (vgl. die Klassifikation von Porsch, 2024) als strukturlogische bildungspolitische Maßnahme erscheint, um dem Nichteinlösen des staatlichen Versprechens auf schulisches Lernen und Bildung entgegenzuwirken (Porsch, 2021; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020). Seit 2013 erlaubt die Kultusministerkonferenz (KMK) „landesspezifische Sondermaßnahmen“, wenn nicht ausreichend grundständig ausgebildete Lehrpersonen zur Verfügung stehen (KMK, 2013, S. 2). Mit dieser „Notfall-Strategie“ stellt sich nicht nur die Frage nach dem Gelingen von Unterricht (Ziegler, Richter & Hartung-Beck, 2022), das nachweislich von der Professionalität der Lehrpersonen abhängig ist, oder diejenige nach der Adressierung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit durch qualitativ hochwertige schulische Bildung. Auch die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen ist davon betroffen, da aufgrund des fach- und schulformspezifischen Lehrer:innenmangels (Anders, 2023; Klemm, 2019; Zorn, Kruse & Gollub, 2023) alternativ qualifizierte Lehrkräfte im Kontext von Mentoringprozessen an der schulpraktischen Professionalisierung beteiligt sind. Schließlich ist es eine Aufgabe der institutionalisierten Lehrer:innenbildung, noch nicht examinierte Lehrkräfte in ihrem Kompetenzerwerb und Wissensaufbau zu unterstützen. Mentor:innen an den Schulen haben ergo die Funktion, Studierende und Referendar:innen durch die Initiierung von reflexiven Lerngelegenheiten in der beruflichen und der persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Die Übernahme der Verantwortung, Praktikant:innen und Referendar:innen auszubilden und ihren Professionalisierungsprozess zu begleiten, geht für Lehrkräfte in Deutschland mit dem Erlangen des Ersten bzw. Zweiten Staatsexamens einher; gegenwärtig und in Zukunft wird diese Funktion zunehmend auch von Quer- und Seiteneinsteiger:innen übernommen werden (müssen). Der Anspruch an eine theoriegeleitete schulpraktische Professionalisierung (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018), in den letzten Jahren durch den Fokus auf praxisorientierte Reformen in der Lehrer:innenbildung intensiviert, wird gewissermaßen konterkariert, wenn dies Lehrkräfte übernehmen, die nicht systematisch professionelles Wissen erworben haben. Somit erscheint die nicht grundständige Ausbildung von Lehrpersonen als vulnerabler Aspekt: Erstens ist fraglich, wie qualifiziert Quer- und Seiteneinsteiger:innen sind, um professionalisierend als Mentor:innen fungieren zu können. Das gilt beispielsweise in Bezug auf die (bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische) Reflexion von Lehren und Lernen oder die Initiierung von mentorierten Lerngelegenheiten, wenn aufgrund fehlender wissenschaftlicher (Aus-)Bildung nicht auf professionelles Wissen rekurriert oder keine Distanznahme zum schulisch-unterrichtlichen Handeln angeleitet werden kann (Neuweg, 2018). Zweitens wird das traditionsreiche Motiv der Relationierung von Theorie und Praxis berührt, da die eigentlich intendierte kumulative Professionalisierung, die sich immer auch im Medium von Wissenschaft ereignen soll (z. B. Hedtke, 2020), unterminiert wird.

Was die angedeuteten Frage- und Problemstellungen für die schulpraktische Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen und die Lehrer:innenbildung bedeuten, soll der Beitrag aus professionstheoretischer Perspektive in Bezug auf die Funktion von Mentoring illustrieren, diskutieren und reflektieren. Dafür ist es notwendig, den Gegenstand „Mentoring“ in der Lehrer:innenbildung im zweiten Abschnitt zunächst aus einer empirischen Perspektive zu beleuchten, um den Status quo bestimmen zu können. Das gilt auch für das Phänomen „Quer- und Seiteneinstieg“ im Lehrer:innenberuf, das in jüngster Vergangenheit aufgrund des Lehrer:innenmangels erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Im dritten Abschnitt werden die beiden Gegenstände in einen systematischen Zusammenhang gebracht, indem diskutiert wird, inwieweit der Direkt-, Quer- und Seiteneinstieg die Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Praxisphasen berühren und inwiefern unerwünschte Nebeneffekte aus professionstheoretischer Perspektive zu erwarten sind. Diese Diskussion wird auf einer weitgehend grundlagentheoretischen Ebene geführt, da das Mentoring, welches Quer- und Seiteneinsteiger:innen in den ersten beiden Phasen der Lehrer:innenbildung übernehmen, ein empirisches Desiderat darstellt. Der Beitrag schließt im vierten Abschnitt mit einer Überlegung zur Frage, warum das Phänomen „alternativ qualifizierte Lehrkräfte“ im akademischen Lehrer:innenbildungsdiskurs Unbehagen auslöst, und markiert in der Folge empirische Forschungsperspektiven.

## 2 Forschungsstand

Der Stellenwert von Mentor:innen im Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrkräften hat durch die Einführung und die Ausweitung von (verlängerten) schulpraktischen Aufenthalten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zugenommen (Ulrich & Gröschner, 2020) und ist seit mehreren Jahren etablierter Forschungsgegenstand der Lehrkräfteprofessionsforschung (Reintjes et al., 2018) sowie der Forschung zu schulischen Praxisphasen (Porsch & Gollub, 2021). Je nach Setting kann es sich dabei um Lehrkräfte handeln,

- die während der schulpraktischen Aufenthalte die Betreuung von Lehramtsstudierenden übernehmen und deren Unterricht Gegenstand von Hospitationen und angeleiteten sowie selbstständigen Unterrichtsversuchen ist (Caruso & Goller, 2021; Oettler, 2009),
- die als von den Schulen eingesetzte Ausbildungsbeauftragte fungieren und so vornehmlich als „Schnittstelle“ zu den Institutionen „Hochschule“ und „Studienseminar“ fungieren,
- die in ihrer Rolle als Fachleitungen die Professionalisierung begleiten und in der zweiten Phase zusätzlich als Prüfende der Studienseminare auftreten (Zorn, 2020)
- oder die Noviz:innen im Lehrkräfteberuf begleiten, um sie bei „berufseinstiegsspezifische[n] Entwicklungsaufgaben“ (Keller-Schneider, 2021, S. 133) zu unterstützen, und oftmals nach einem definierten Zeitraum eine Beurteilung vornehmen.

Die Ausgestaltungen des Mentorats eint, dass Noviz:innen durch die Könnere:innenschaft erfahrener Lehrkräfte unterstützt werden sollen, die Qualifizierung hierzu jedoch (zumindest in Deutschland) bislang eher die Ausnahme darstellt (Gröschner & Häusler, 2014), die Vorbereitung auf den neuen Aufgabenbereich divers und in der Regel individuell erfolgt und hochschulische Fortbildungen für Mentor:innen nicht in der Breite wahrgenommen werden (müssen) (Hartig, Fabriz, Knuth-Herzig, Varol & Krille, 2023). Auch wenn die Aufgaben und die Rollen der Mentor:innen je nach Bundesland divers konzipiert sind, zählen die Unterstützung der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsgestaltung, die Organisation der Unterrichtsnachbesprechungen und die entwicklungsorientierte Beratung zu den Kernpunkten (Caruso & Goller, 2021).

Folgt man dem „Modell zum Transformationsprozess administrativer Vorgaben zu Lerngelegenheiten in der Lehrer:innenbildung“ (Reintjes, Thönes & Winter, 2023, S. 28), dann stellt Mentoring eine Prozessvariable dar, die sich auf die Wahrnehmung schulischer Lerngelegenheiten von angehenden Lehrkräften auswirkt und ein Faktor für die Professionalisierung, zum Beispiel in Form des Erwerbs professionsspezifischer Kompetenzen, ist. Der institutionalisierten Lehrer:innenbildung kommt dabei als Ganzes die Aufgabe zu, den Lehrkräften Lerngelegenheiten zur Entwicklung professioneller Kompetenzen (Kunter, Baumert & Blum, 2011) zu offerieren. Die Verbindlichkeit dieser Lerngelegenheiten wird über administrative Vorgaben hergestellt. Darin einbezogen sind die Bachelor- und die Masterstudiengänge, die den Zugang

zum Vorbereitungsdienst überhaupt erst ermöglichen. Gleichzeitig wird zum Beispiel in den neuen Prüfungsordnungen in Nordrhein-Westfalen die Eigenverantwortlichkeit der angehenden Lehrkräfte für ihren eigenen Professionalisierungsprozess hervorgehoben (Reintjes & Bellenberg, 2017).

Zu den Reformen der Lehrer:innenbildung zählt darüber hinaus die Ausweitung schulpraktischer Elemente in der ersten Phase, die der Intention einer Stärkung der sogenannten „Praxisorientierung“ folgt. Die KMK verfolgt damit das Ziel, den Studierenden „realistische Erfahrungen der Berufsarbeit von Lehrern [zu] vermitteln“ (KMK, 2005, S. 108). Damit wird auf den, auch bei Studierenden beliebten, Vorwurf reagiert, dass das Lehramtsstudium nicht ausreichend auf das Berufsfeld „Schule“ vorbereite. Dementsprechend wird seitens der Bildungspolitik auf einer curricularen Ebene versucht, den berufsqualifizierenden Charakter des Studiums zu erhöhen, ohne gleichzeitig den Anspruch an eine wissenschaftsbasierte Fundierung der Lehrer:innentätigkeit aufzugeben. An dieser Stelle kommen, neben den Dozierenden an den Hochschulen, die schulischen Mentor:innen ins Spiel, die bei den angehenden Lehrpersonen eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der berufspraktischen Tätigkeit sicherstellen und als „Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis“ (Gergen, 2019, S. 329) fungieren sollen. Dieser Anspruch gerät jedoch ins Wanken, wenn das Mentoring nicht mehr von genuin fach- und erziehungswissenschaftlich gebildeten Lehrpersonen, sondern von Direkt-, Quer- und Seiteneinsteiger:innen übernommen wird.<sup>1</sup> Die (Neben-)Effekte dieser (antizipierten) Entwicklung für die Lehrer:innenbildung zu skizzieren, ist ein Ziel der noch folgenden Ausführungen.

## 2.1 Mentoring im Lehramtsstudium

Eine Gruppe von Forschenden um Ewald Kiel hat in mehreren Beiträgen (u. a. Kiel, Hugo, Langenohl, Schlegel & Weiß, 2022a) die Beziehung zwischen Lehramtsstudierenden und betreuenden Lehrkräften in Praxisphasen untersucht und dabei unter anderem explizit die Feedbackprozesse (Braun, Weiß, Langenohl, Schlegel & Kiel, 2022) und die emotionale Unterstützung (Kiel, Hugo, Langenohl, Schlegel & Weiß, 2022b) in den Blick genommen. Die Auswertung von 21 Gruppeninterviews ergab, dass eine symmetrische Beziehungsgestaltung und damit ein Aufbrechen hierarchischer Strukturen von beiden Gruppen als gewinnbringend wahrgenommen werden, denn im „Zuge dessen betten Mentor:innen und Mentees Feedback in eine reziprok gestaltete Mentor/in-Mentee-Beziehung ein und stellen eine beidseitige Lernbereitschaft in den Mittelpunkt“ (Braun et al., 2022, S. 497). Auch Wolke (2022) adressiert in ihrer Dissertation die Rückmeldung durch Mentor:innen und setzt diese ins Verhältnis zu der sich im Verlauf des Praxissemesters als eines verlängerten schulpraktischen Aufenthalts verändernden Selbstwirksamkeit als zentrale berufliche Ressource.

---

1 In Bezug auf Quereinsteiger:innen ist anzumerken, dass diese Gruppe den Vorbereitungsdienst absolviert und somit Lerngelegenheiten für die Entwicklung professioneller Kompetenzen zumindest in dieser Phase der Lehrer:innenbildung erhält.

Gastager und Patry (2022) fokussieren explizit den Professionalisierungsvorsprung von Lehrkräften, die ein Mentorat übernehmen, im Zusammenhang mit dem Konstrukt des pädagogischen Taktes und kommen zu dem Ergebnis, dass die (jahrelang aufgebaute) Expertise von Mentor:innen zum Beispiel bei der Variable „Subjektive Theorien zur eigenen Person“ zu einer höheren Ausprägung führt und hierdurch der Transfer zwischen hochschulischem und schulpraktischem Wissen erfolgreich begleitet und unterstützt werden kann. Weiterer Gegenstand der aktuellen Forschung sind Gesprächsanlässe zwischen Mentor:innen und Mentees zum Beispiel im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen. Hierzu liegen sowohl allgemeindidaktische (Kriel, Beckmann & Ehmke, 2022) als auch fachspezifische (beispielsweise für den Englischunterricht Püster, 2022) und schulformspezifische (beispielsweise für das Lehramt an Grundschulen Kirschhock, Grüning & Hess, 2023) Befunde vor, die das Gesprächsverhalten von Lehrkräftebildner:innen oder die Fachlichkeit in den Fokus der Untersuchung rücken.

Reppel, Bergmann, Gräsel, Jahn und Porsch (2024) stellen in einem aktuellen systematischen Review die empirische Befundlage zu Lehrkräften als Mentor:innen in schulpraktischen Studienphasen der DACH-Staaten zusammen und kommen zu dem Ergebnis, dass eine Generalisierbarkeit der Befunde schwierig und ein Vergleich der Befundlage im deutschsprachigen Raum aufgrund der Unterschiedlichkeiten in den Schulsystemen nicht zielführend sei. Vielmehr identifizieren sie Desiderate, indem sie Folgendes anmerken:

Inwieweit die Studierenden aber Theoriewissen aus ihrem Studium in die Praxis transferieren und somit informelle Lerngelegenheiten für die Mentor\*innen erzeugen, bleibt bislang weitgehend unbeachtet. Auch die Frage, welchen Beitrag bzw. welche Impulse Studierende im Rahmen der vielfältigen Forschungs- und Evaluationsaktivitäten (forschendes Lernen) zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten (können), wäre genauer zu untersuchen. (Reppel et al., 2024, S. 349)

Die Ergebnisse aus dem Review legen den Schluss nahe, dass sich die Wirkungsanahmen hinsichtlich des Mentorings in den schulpraktischen Phasen in Bezug auf die Professionalisierung der Studierenden kaum halten lassen. Vielmehr zeichnet sich ab, dass die Mentor:innen bzw. Praxislehrpersonen eine wissenschaftsorientierte Lehrer:innenbildung nur schwerlich befördern, da die Betreuung teilweise nachlässig praktiziert und die Vermittlung von Erfahrungswissen gegenüber der theoriegeleiteten Reflexion präferiert wird. Dies führt zu einer „Dichotomie zwischen den Lernorten (Schule und Hochschule)“ (Reppel et al., 2024, S. 348) und einer konstruierten Trennung von Theorie und Praxis.

## 2.2 Mentoring im Vorbereitungsdienst

Die aktuelle Befundlage zu Mentor:innen im Vorbereitungsdienst ist übersichtlicher, auch wenn es bei einigen in Abschnitt 2.1 bereits angeführten Studien Überschneidungen gibt, da Mentoring im Allgemeinen und nicht situationsspezifisches Mentoring Gegenstand der Forschung ist (z. B. Kriel et al., 2022). Aus deutscher Perspektive prägen vor allem die Publikationen von Gergen den aktuellen Diskurs, die im Rahmen ihrer Dissertation das Mentorat im Vorbereitungsdienst mit organisationspädagogisch-rekonstruktivem Zugang analysiert (Gergen, 2023) und die Thematik mit leicht abweichenden Themenschwerpunkten auch im Vorfeld zum Gegenstand von Publikationen gemacht hat (Gergen 2022a; 2022b). Ein Ergebnis ihrer Forschung ist, dass die mit der Lernbegleitung verbundenen Aufgaben nicht als eine (weitere) Nebentätigkeit von Lehrkräften angesehen oder bewertet werden sollten, da die individuellen Bedürfnisse der angehenden Lehrkräfte einer intensiven und differenzierten Auseinandersetzung bedürfen und eine Professionalisierung von Mentor:innen für dieses Aufgabenfeld dringend angeraten ist.

Für unsere Problemstellung ist von Interesse, inwiefern das (erfahrene) Mentoring im Vorbereitungsdienst eine Lerngelegenheit für die Beteiligten darstellt. Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) stellen in ihrer COACTIV-R-Studie heraus, dass Mentor:innen von den Lehramtsanwärter:innen hauptsächlich zu unterrichtsrelevanten Aspekten (z. B. Methodik, Leistungsbewertung) befragt werden. Nur ein Fünftel der Befragten versteht Mentor:innen dagegen „als Lerngelegenheit zur Erweiterung des fachlichen Wissens“ (Richter et al., 2011, S. 45). Hinsichtlich der sozial-emotionalen Unterstützung zeigen sich bei den Lehramtsanwärter:innen eine schwächer empfundene mentale Erschöpfung und ein stärkeres Selbstwirksamkeitserleben. Reintjes und Bellenberg (2016; 2017) evaluieren Unterrichtsnachbesprechungen, die in Nordrhein-Westfalen von den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) im Kontext der Unterrichtsbesuche verantwortet werden. Hierbei zeigt sich, dass die Nachbesprechungen weitgehend als professionalisierende und wertschätzende Lerngelegenheiten wahrgenommen werden, in denen didaktisch-methodische Fragestellungen thematisiert sowie unterrichtspraktische Alternativen diskutiert werden.

Neben der seminargestützten Ausbildung durchlaufen die Lehramtsanwärter:innen in Deutschland eine Begleitung durch Lehrpersonen an der Ausbildungsschule. Die Beschreibungen der Aufgaben der Mentor:innen variieren dabei von Bundesland zu Bundesland und sind eher diffus definiert.<sup>2</sup> In einer aktuellen Studie untersuchen Reintjes et al. (2023) aus der Perspektive der Lehramtsanwärter:innen, wie schulische Lerngelegenheiten in der zweiten Ausbildungsphase von den Einzelschulen gestaltet und von den Lehramtsanwärter:innen genutzt werden. Mit Blick auf die individuelle Professionalisierung zeigt sich, dass die Lehramtsanwärter:innen die Qualität der Be-

2 Das gilt beispielsweise ebenfalls für die Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungsschule im Vorbereitungsdienst und dem Studienseminar (Thiel, Schewe, Muslic, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2022).

betreuung durch die Mentor:innen insgesamt wertschätzen und „von intensiver emotionaler und instruktionaler Unterstützung sowie konstruktivistischer und geringer transmissiver Zusammenarbeit [berichten]“ (Reintjes et al., 2023, S. 46). Gleichzeitig ist ein Ergebnis der Untersuchung, dass die Betreuung von den Mentor:innen vor allem an der unmittelbaren Unterrichtspraxis und der Weitergabe von Erfahrungswissen orientiert ist, während die Relationierung von Wissenschaft und Praxis eine untergeordnete Rolle spielt und eine „differenzierte fachliche und fachdidaktische Reflexion eher durch die Fachseminarleiter:innen übernommen wird“ (Reintjes et al., 2023, S. 46–47). Die Resultate aus den verschiedenen Studien deuten somit auf einen vulnerablen Punkt hin: Insbesondere das schulische Mentoring scheint den normativen Ansprüchen nicht umfänglich gerecht zu werden, sondern die quantitative und qualitative Ausgestaltung der Betreuung realisiert sich auch abhängig vom Engagement der einzelnen Mentor:innen. Das ist zu berücksichtigen, wenn nachfolgend das Mentoring der alternativ qualifizierten Lehrkräfte zum Gegenstand professionstheoretischer Überlegungen wird.

### **3 Professionstheoretische Anmerkungen zum Mentoring alternativ qualifizierter Lehrkräfte**

Um den wachsenden, komplexer werdenden Anforderungen an schulische Bildung im 21. Jahrhundert gerecht werden zu können, müssen sich Lehrkräfte im Studium und im Vorbereitungsdienst vielfältige professionelle Kompetenzen, Wissensbestände sowie Überzeugungen und Haltungen aneignen. Folglich sind den angehenden Lehrpersonen umfassende Lerngelegenheiten zu offerieren, damit Professionalisierung und pädagogische Professionalität in der ersten Phase initiiert werden. Die Lernbegleitung der Studierenden und Referendar:innen in den Praxisphasen ist dabei als Lernort anzusehen, wobei ihr eine maßgebliche Rolle für den Lernerfolg und die Professionalisierung zugeschrieben wird (z. B. Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018). Vor diesem Hintergrund überrascht ein Ergebnis aus der Studie „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLiP), in der lediglich etwas mehr als ein Drittel der Befragten mitteilen, auf die Funktion als Mentor:in vorbereitet worden zu sein (Gröschner & Häusler, 2014, S. 323). Der zeitliche Aufwand des Mentorings wird von den Befragten als eher hoch evaluiert. Schwerpunkte in der Betreuung liegen in der Gewährleistung von Hospitationen, der Unterstützung bei Unterrichtsplanungen und der Bereitstellung von fachspezifischen Informationen. In Bezug auf die Unterrichtsnachbesprechungen geben die Mentor:innen an, dass eher die Reflexion der Unterrichtserprobungen und Unterrichtsversuche angestrebt werde als die Entwicklung neuer fachlicher bzw. schulpädagogischer Perspektiven und Wissensbestände. Interessant für die Problemstellung des vorliegenden Beitrags ist die Angabe, dass sich die Mentor:innen mehr zeitliche Ressourcen für die Begleitung und die Supervision der Studierenden wünschen und darin ein wichtiges Kriterium sehen, um die Produktivität der Begleitung zu erhöhen. Dazu zählt auch eine zielgerichte-

te Vorbereitung der Mentor:innen auf ihre Aufgaben bzw. eine entsprechende Entlastung. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen trägt dem zumindest teilweise Rechnung, da Mentor:innen von Praxissemesterstudierenden über die Schulleitung eine Entlastung beim Deputat zugewiesen werden kann. Die Entlastungsstunden erhalten die Schulen pauschal; inwieweit die angedachte Weitergabe in den Schulen erfolgt, ist nicht erforscht. Ein vergleichbares Verfahren für den Vorbereitungsdienst existiert in Nordrhein-Westfalen nicht (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024).

Diese Einsichten sind wertvoll für erste Überlegungen unserer Argumentation. Denn sie weisen erstens darauf hin, dass examinierte Lehrkräfte Aufgaben des Mentorings mehrheitlich nicht übernehmen. Zweitens scheint ein Fortbildungsbedarf bei der Qualifizierung zu bestehen, da die Vorbereitung auf diese Funktion als verbesserungswürdig wahrgenommen wird. Anders formuliert: Eine gute Lehrperson ist nicht auch automatisch eine gute Mentorin, sondern auf diesem Wege gleichsam in der Professionalisierung zu unterstützen. Dafür (weitere) Ressourcen bereitzustellen, wäre somit ein naheliegender Schritt.

Damit kommen wir indirekt zu dem zweiten Phänomen, das Gegenstand unserer Überlegungen und relevant für die Argumentation ist: dem Phänomen des Quer- und Seiteneinstiegs. Mittlerweile ist auch in der breiten Öffentlichkeit Gemeingut, dass der reguläre Lehrer:innenarbeitsmarkt die erforderliche Quantität an Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen nicht mehr gewährleisten kann (Porsch & Reintjes, 2023, S. 277). Diese Situation stellt eine „historische Herausforderung“ (Rackles, 2023, o.S.) für die Bundesländer dar, denen die Hauptverantwortung für das Schulsystem obliegt, und zwar insbesondere für die ostdeutschen Bundesländer, die stärker vom Lehrer:innenmangel betroffen sind (Gehrmann, 2023, S. 32). In einer Stellungnahme hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) auf die Dramatik dieses Problems aufmerksam gemacht und es als „strukturelles und dauerhaftes Problem“ (Rackles, 2023, o.S.) bezeichnet. Dies war zuvor von der KMK (zumindest öffentlich) negiert worden, während beispielsweise Klemm und Zorn (2018) mit ihren Berechnungen frühzeitig auf die sich anbahnende Entwicklung im Lehrer:innenarbeitsmarkt hingewiesen hatten. In der Stellungnahme verweist die SWK (2023) auf die Möglichkeit der Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrpersonen als Maßnahme, um zusätzliches Lehrpersonal zu akquirieren. Jedoch ist die Kommission skeptisch im Hinblick darauf, ob die Programme „den Ansprüchen an eine forschungsbasierte Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung genügen“ (SWK, 2023, S. 29). Die Fragen, die sich nun aufdrängen, lauten, inwieweit sich Differenzen in den professionellen Kompetenzen und im Unterrichten der Lehrpersonen abhängig von ihren Qualifikationswegen bemerkbar machen und ob sich die unterschiedliche Professionalität auf das Mentoring in schulpraktischen Phasen und somit auf die Professionalisierung der Mentees auswirkt.

Als eine Voraussetzung für die kompetente Begleitung schulpraktischer Phasen ist das professionelle Wissen anzusehen. Denn nur wer über diese Wissensformen verfügt, ist in der Lage, schul- und unterrichtspraktische Reflexionen anzuregen, die wie-

derum bei den Mentees zum Erwerb professionellen Wissens beitragen. Zwei Studien von Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter und Richter (2020) bzw. Lucksnat, Richter, Schipolowski, Hoffmann und Richter (2022) deuten im Vergleich von Quereinsteiger:innen und Referendar:innen darauf hin, dass diese sich in Bezug auf professionelles Wissen kaum unterscheiden, die erste Gruppe jedoch etwas weniger Wissen in den pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Bereichen aufweist. Auch mit Blick auf Überzeugungen und motivationale Merkmale resümiert Porsch (2024, S. 13–14): „Insgesamt lässt sich ... mit der bestehenden empirischen Befundlage nicht aufzeigen, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen – im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften – über ungünstige Haltungen oder andere Merkmale verfügen oder substanziell geringeres berufsbezogenes Wissen besitzen.“ Auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Qualifikation der Lehrpersonen und Unterrichtsqualität bzw. Schüler:innenleistungen ist zu konstatieren, dass sich Unterschiede nicht bzw. kaum (Ausnahme: Fach Englisch) auf die Qualifikation des Lehrpersonals zurückführen lassen (Lucksnat, Richter, Henschel, Hoffmann, Schipolowski & Richter, 2024; Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019; Ziegler et al., 2022). Gleichwohl ist anzumerken: Die empirische Erforschung des Gegenstands „Lehrkräftemangel“ bzw. „alternativ qualifizierte Lehrpersonen“ ist als Desiderat zu markieren<sup>3</sup>, weshalb im Lehrer:innenbildungsdiskurs vorrangig eine thesenartige Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt.

Gleichwohl ist aus professionstheoretischer Sicht zu diskutieren, inwiefern insbesondere Direkt- und Seiteneinsteiger:innen den wissenschaftlichen Anforderungen an den Lehrer:innenberuf gerecht werden (können). Dies gilt für die notwendige Bildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Sinne der „doppelten“ Professionalisierung (z. B. Helsper, 2001). Auch wenn alternativ qualifizierte Lehrkräfte in der Regel über einen Masterabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss zertifiziert sind (Porsch, 2024, S. 12), rahmt der strukturtheoretische Professionsansatz diese Habitusform ausdrücklich pädagogisch, da es unter anderem um den Erwerb „fallrekonstruktiver Kompetenzen“ (Helsper, 2014) geht, die das einzelfallspezifische Verstehen von Lernwegen und Sachbezügen erlauben und ein notwendiger Bestandteil pädagogischer Professionalität sind. Demzufolge kann die Angemessenheit pädagogischen Handelns nur von Fall zu Fall beurteilt werden. Im traditionsreichen Lehrer:innenbildungsdiskurs um das Verhältnis von Theorie und Praxis ist mehr oder weniger Konsens, dass wissenschaftliches Wissen nicht einfach angewendet werden kann. Dieses Relationierungsverständnis steht möglicherweise anderen wissenschaftlichen Ausbildungen entgegen, die eher ingenieural oder positivistisch sozialisiert sind. Unabhängig von der professionstheoretischen Verortung besteht obendrein weitgehende Einigkeit, dass wissenschaftliches Wissen als Grundlage für professionelles Handeln gilt (z. B. Hedtke, 2020, S. 91). Damit ist jedoch nicht ein beliebiges disziplinäres oder fachliches Wissen gemeint, sondern es geht unter anderem um erziehungswissenschaftliches, pädagogisch-psychologisches und (bildungs-)soziologisches

---

3 Dies gilt zum Beispiel auch für das Mentoring, das alternativ qualifizierten Lehrpersonen im Berufseinstieg zuteilwird.

Wissen, das in einem Zusammenhang mit Schule und Unterricht steht. Zudem wird Wissenschaftlichkeit als „Grundlage und Instrument für die methodisch geordnete Wahrnehmung von Schul-, Unterrichts- und Erziehungspraxis“ (Hedtke, 2020, S. 91) erachtet, wie sie beispielsweise für pädagogische Diagnostik oder in Schulentwicklungsprozessen von Bedeutung ist. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen steht die Frage im Raum, inwiefern alternativ qualifizierte Lehrkräfte, die kein fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich fundiertes Studium absolviert haben, ein entsprechendes Professionswissen aufweisen, das wiederum den Ausgangspunkt für die fachliche Unterstützung der Mentees darstellt. Des Weiteren ist zu überlegen, wie Quer- und Seiteneinsteiger:innen von grundständig (aus-)gebildeten Lehrpersonen kompetent betreut werden können, um eine (nachzuholende) „doppelte“ Professionalisierung zu gewährleisten, die an die schulisch-unterrichtlichen Aufgaben und Anforderungen gebunden ist. Somit befinden wir uns an einem fraglichen Punkt, der durch das Phänomen des Direkt-, Quer- und Seiteneinstiegs an Virulenz gewinnt: Wie lässt sich über das Lehramtsstudium hinausgehend ein systematisches, flächendeckendes und qualifiziertes Mentoring realisieren, das den unterrichtenden Personen reziprok-reflexive, kooperative Lerngelegenheiten ermöglicht?<sup>4</sup>

#### 4 Ausblick und Forschungsperspektiven

Mit Blick auf den partiell eklatanten Lehrer:innenmangel (Gollub et al., 2024) und die komplexen Herausforderungen des Bildungssystems – Inklusion, Digitalisierung und Migration seien exemplarisch aufgeführt – ist der Einwand denkbar, ob es sich bei den skizzierten Problemstellungen nicht um wissenschaftliche „Luxusprobleme“ handle, die zwar irgendwie wichtig, aber doch nachrangig zu adressieren seien. Vor diesem Hintergrund soll die finale Diskussion anders gerahmt werden: In der Geschichte des Lehrer:innenberufs gelten die Akademisierung auch der nicht gymnasialen Lehrkräfte und die Anerkennung als Profession, die ein relevantes gesellschaftliches Gut, nämlich dasjenige der Bildung, verwaltet, als zentrale Errungenschaften, die nun durch den vermehrten Einsatz alternativ qualifizierter Lehrkräfte in den Schulen untergraben werden. In diesem Kontext lässt sich die kritische Haltung „der“ wissenschaftlichen Seite (unter anderem ausgedrückt in Stellungnahmen der Bildungsforschung) gegenüber dieser Entwicklung erklären, da eine Deprofessionalisierung der Lehrer:innenprofession geadaptiert wird. Alternativ qualifizierte Lehrpersonen, die deutlich verkürzte Ausbildungsprogramme durchlaufen, unterminieren die Hochschulbildung, wie sie grundständig (aus-)gebildete Lehrkräfte bestreiten. Diese Tendenz könnte dazu beitragen, dass die Bildungspolitik in Zeiten knapper Haushalte alternative Wege in den Lehrer:innenberuf stärkt, um die (finanzielle) Effizienz bei der Vorbereitung auf das Berufsfeld zu erhöhen, wie es im angloamerikanischen Raum

4 Es sei abschließend auf den Umstand verwiesen, dass in einigen Bundesländern (und in Österreich) die Möglichkeit besteht, als Mentor:in freiwillig an einer Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen, die in der Regel von den Hochschulen verantwortet wird.

bereits verbreitet ist (Gehrmann, 2023, S. 48). Für die hochschulische Lehrer:innenbildung würde dieses Szenario bedeuten, dass sie sich noch mehr im Sinne eines messbaren Outcomes zu bewähren hätte.

In der Bildungsforschung ist zum Thema „Quer- und Seiteneinsteiger:innen“ bisher eine überschaubare Anzahl an Studien zu diagnostizieren (Porsch, 2024, S. 13), sodass die Forderungen nach einer wissenschaftlichen Begleitung nachvollziehbar und geboten sind. Derzeit lassen sich die formulierten Befürchtungen – Verschlechterung der Unterrichtsqualität, Behinderung der Lernentwicklung der Schüler:innen – auf einer empirisch nachweisbaren Ebene ein Stück weit entkräften. Als empirisches Desiderat in dem ansonsten gut erforschten Feld des Mentorings in schulpraktischen Phasen (Reppel et al., 2024) lässt sich markieren: In der Professionsforschung ist bisher kaum bekannt, ob und auf welche Weise alternativ qualifizierte Lehrkräfte die Aufgaben und die Rollen von Mentor:innen übernehmen. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant, zu erforschen, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen das Mentoring von grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften aufweist und welche (Neben-)Wirkungen davon ausgehen. Darüber hinaus sind die Qualifizierung und die Professionalisierung aller praktizierenden Lehrpersonen in schulpraktischen Phasen für das Mentoring sowie die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften vielversprechende Maßnahmen, um die Qualität und die Professionalität im Schulsystem als Ganzem zu steigern. Die Professionsforschung könnte transformative Impulse dazu beitragen, wie sich die Qualifizierung zum Mentorat im bestmöglichen Fall ereignet, oder evaluieren, wie viele Berufsjahre und damit einhergehende professionelle Kompetenzen notwendig sind, um diese Rolle gelingend ausfüllen zu können. Denn evident ist: Die Quantität und die Qualität des Mentorings in den schulisch-unterrichtlichen Praktika sind ausbaufähig – unabhängig von der vermehrten Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften im Schuldienst.

## Literatur

- Anders, F. (2023). *Lehrermangel verschärft sich weiter*. Stuttgart: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 27–45). Wien: LIT.
- Braun, A., Weiß, S., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2022). „Du musst noch nicht die ganze Welt bewegen, du hast gerade erst angefangen“. Feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 497–514. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00346-6>
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3(1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>

- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2022). Pädagogischer Takt bei Mentor\*innen und deren Lehramtsstudierenden. *Empirische Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Transfer. PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4(1), 72–90. <https://doi.org/10.11576/pflb-5675>
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-02>
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeiling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 329–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gergen, A. (2022a). Individualisierung und Differenzierung in Prüfungslehrproben begleiten. Organisationspädagogische Perspektiven auf pädagogische Praktiken von Mentor:innen im Vorbereitungsdienst zum Lehramt. In M. Röhrig, T. Kron, Y. Nehl & F. Naglik (Hrsg.), *Individualisierung und Schule* (S. 158–171). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gergen, A. (2022b). Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt. Praktiken der Berufsbildung in der gymnasialen Lehrkräftebildung. In R. Arnold & M. Schön (Hrsg.), *Lernbegleitung. Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität* (S. 101–113). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.25656/01:28386>
- Gergen, A. (2023). *Mentoring im Referendariat – eine Black Box? Organisationspädagogisch-rekonstruktive Analysen des Vorbereitungsdienstes zum Lehramt an Gymnasien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43232-4>
- Gollub, P., Zorn, S. K. & Kruse, C. (2024). Den einen Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 50–57. <https://doi.org/10.25656/01:30054>
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hartig, K., Fabriz, S., Knuth-Herzig, K., Varol, Y. Z. & Krille, C. (2023). Die Vorbereitung schulischer Mentor\*innen auf das Praxissemester in Zusammenarbeit mit der Universität. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 259–281). Münster: Waxmann.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5)
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2021). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Damerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 133–144). Innsbruck: Studien-Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5746624>
- Kiel, E., Hugo, J., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Weiß, S. (2022a). Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und betreuenden Lehrkräften im Praktikum. *Journal for Educational Research Online*, 14(2), 117–135. <https://doi.org/10.31244/jero.2022.02.05>
- Kiel, E., Hugo, J., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Weiß, S. (2022b). Emotionale Unterstützung in der professionellen Beziehung von Studierenden und Praktikumslehrkräften in Schulpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(2), 259–276.
- Kirschhock, E.-M., Grüning, M. & Hess, M. (2023). Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen im Praktikum gestaltet werden? In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 452–457). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-66>
- Klemm, K. (2019). Lehrkräfte-mangel – eine unendliche Geschichte. *Pädagogik*, 19(6), 9–10. <https://doi.org/10.3262/PAED1906009>
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf)
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013)*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)
- Kriel, A., Beckmann, T. & Ehmke, T. (2022). Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner\*innen. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 127–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5946-08>
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: Findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75–106. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09426-1>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorberei-

- tungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. & Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their wellbeing, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, Artikel 103784, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz vom 12. Juni 2024*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://bass.schul-welt.de/6218.htm>
- Neuweg, H. G. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- 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). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 76(1), 12–16. <https://doi.org/10.3262/PAED2401012>
- Porsch, R. & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium. Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241–296.
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *Innovating the future of teacher education – Challenges across disciplines, curricula, and institutions* (S. 339–363). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Püster, I. (2022). Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 229–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-10>
- Rackles, M. (2023): „Der Lehrermangel ist kein Naturereignis, sondern ein eigenes Versäumnis“ [Interview vom 31.01.2023]. Stuttgart: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/mark-rackles-der-lehrermangel-ist-kein-naturereignis-sondern-ein-eigenes-versaemnis/>
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte: Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In B. Hermstein, V. Manitius & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?* (S. 226–252). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen* (S. 116–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. *Schul-Verwaltung*, 31(12), 329–332.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger\*innen. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Reintjes, C., Thönes, K. V. & Winter, I. (2023). Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 25–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Reppel, N., Bergmann, D., Gräsel, F., Jahn, R. W. & Porsch, R. (2024). Lehrkräfte als Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7(1), 337–354. <https://doi.org/10.11576/hlz-6925>
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraeftemangel.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf)
- Thiel, F., Schewe, C. M., Muslic, B., Lankes, E.-M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2022). *Personalentwicklung in Schulen als Entwicklungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der BRD*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Wolke, J. (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegler, C., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2022). Die Relevanz von Quer- und Seiteneinsteigenden für den Lernerfolg von SchülerInnen. Eine empirische Analyse auf Basis des IQB-Ländervergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 1–22. <https://doi.org/10.3262/ZP0000001>

- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>
- Zorn, S. K., Kruse, C. & Gollub, P. (2023). Lehrer:innenarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 55–74). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838588216>



*Raphaela Porsch*

## **Lehrer:innenprofessionalität und Unterstützung der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen aus Sicht von Schulleiter:innen**

### **Zusammenfassung**

Seiteneinsteiger:innen im Lehrer:innenberuf werden als Berufseinsteiger:innen vorrangig während der Praxis professionalisiert. Schulleitungen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, indem sie Maßnahmen zur Unterstützung der Professionalisierung in ihren Schulen organisieren oder selbst anbieten. Mithilfe von Daten aus einer Interviewstudie mit Schulleitungen aus Sachsen-Anhalt werden die an den Schulen implementierten Maßnahmen zur Unterstützung im Berufseinstieg dargelegt. Die Bewertung der professionellen Kompetenzen der Berufseinsteiger:innen wird strukturiert am Modell von Baumert und Kunter vorgenommen. Die Aussagen der Schulleitungen deuten zudem auf ein Spannungsfeld in der Bewertung der Seiteneinsteiger:innen zwischen Ermöglichung der Unterrichtsversorgung und einem großen Aufwand für die Einarbeitung in den Beruf hin.

**Schlagwörter:** alternativ qualifizierte Lehrkräfte; Interviewstudie; Lehrer:innenprofessionalität; Professionalisierung; Schulleitung; Seiteneinstieg

## **Teacher professionalism and support for the professional development of second-career teachers from the perspective of school principals**

### **Summary**

Lateral entrants into the teaching profession are primarily professionalized on the job. Principals can make an important contribution to their development by organizing support structures at their schools or by offering support themselves. Using data from an interview study with principals from Saxony-Anhalt, the article describes the measures that have been implemented at schools to support career changers. Their professional skills are evaluated based on the model by Baumert and Kunter. In addition, the analyses show that there is a tension in the appraisal of the second-career teachers between ensuring that students are provided with a sufficient number of lessons and the large amount of effort that is needed to support these novice teachers.

**Keywords:** alternatively qualified teachers; interview study; professionalisation; school principals; second-career teachers; teacher development; teacher professionalism

## 1 Einleitung

In der Mehrzahl der deutschen Bundesländer besteht seit mehreren Jahren ein hoher Lehrkräftebedarf an allgemeinbildenden Schulen, der nicht allein auf ‚Mangelfächer‘ wie die MINT-Fächer beschränkt ist. Die Nachfrage nach Lehrer:innen ist seit etwa zehn Jahren deutlich höher, als ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, sodass eine Reihe von Maßnahmen zur kurz- und mittelfristigen Behebung ergriffen wurde (Porsch & Reintjes, 2023). Insbesondere die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen stellt in vielen Ländern seit einigen Jahren einen Versuch dar, Unterrichtsausfall zu verhindern (KMK, 2023). Im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften ist ihre Ausbildung deutlich kürzer (Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020) und nicht alle Kompetenzbereiche (KMK, 2022, 2024) werden in ihrer stark verkürzten Ausbildung für den Lehrer:innenberuf (ausreichend) berücksichtigt. Angesichts dieses Umstands haben mehrere Fachgesellschaften (z. B. DGFF, 2018) in der Vergangenheit die Annahme einer unzureichenden Qualifizierung mit ungünstigen Folgen für den Lernerfolg der Schüler:innen geäußert (Porsch, 2021). Sogar „Deprofessionalisierungsbefürchtungen“ (Behrens, Forell, Idel & Pauling, 2023, S. 12) bezüglich des Lehrer:innenberufs wurden geäußert, wobei empirische Befunde die befürchteten negativen Auswirkungen auf die (wahrgenommene) Unterrichtsqualität bislang nicht stützen können (Lucksnat, Richter, Henschel, Hoffmann, Schipolowski & Richter, 2024).

Eine individuelle berufliche Professionalisierung und Sozialisation der alternativ qualifizierten Lehrkräfte, insbesondere im Berufseinstieg, können Schulleiter:innen als Vorgesetzte unterstützen, indem sie beispielsweise den alternativ qualifizierten Lehrkräften Mentor:innen an die Seite stellen (z. B. Richter, Klusmann & Richter, 2023). Allerdings wurde bislang trotz ihrer unmittelbaren Betroffenheit ihre Perspektive auf die Professionalität und die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen in der empirischen Forschung kaum berücksichtigt. Bevor der bisherige Forschungsstand zu Schulleitungen im Kontext der Einstellung von Seiteneinsteiger:innen zusammengefasst wird, wird nachfolgend in die zentralen Begriffe zum Verständnis der im Beitrag vorgestellten Studie – Lehrer:innenprofessionalität und Professionalisierung – eingeführt.

## 2 Professionalität und Professionalisierung im Lehrkräfteberuf

Die Vorstellungen dessen, was Professionalität im Lehrkräfteberuf umfasst, wie sie sich entwickelt und ob bzw. wie sie gesteigert werden kann, hängen stark von der professionstheoretischen Vorstellung ab. Neben dem Persönlichkeitsansatz lassen sich die strukturtheoretische Professionstheorie oder die berufsbiografische Professionsperspektive benennen (Überblick in Helsper, 2021). Insbesondere in der empirisch-quantitativen Bildungsforschung dominiert seit Jahren die kompetenztheoretische Perspektive, auch als Expert:innen-Kompetenzmodell bezeichnet. Professionsspezi-

fische Kompetenzen, die sowohl Wissen als auch affektiv-motivationale Merkmale wie Überzeugungen umfassen, bilden die Grundlage für professionelles Handeln im Lehrer:innenberuf (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Nach dem im deutschsprachigen Raum bekannten Modell von Baumert und Kunter (2006) umfasst professionelle Kompetenz von Lehrkräften Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen. Beim Professionswissen werden die folgenden sogenannten Kompetenzbereiche unterschieden: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Annahme ist, dass die Verfügbarkeit hoch ausgeprägter professioneller Kompetenzen es Lehrkräften ermöglicht, die Anforderungen des Lehrer:innenberufs, wie sie in den „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK, 2022; vgl. auch KMK, 2024) formuliert sind, angemessen zu erfüllen. Die Vermittlung der berufsbezogenen Kompetenzen erfolgt im Rahmen der Lehrer:innenbildung. Das skizzierte Modell soll in der nachfolgend vorgestellten Studie für die Einordnung der Sichtweise auf Seiteneinsteiger:innen die Grundlage bilden, da es eine strukturierte Darstellung der Aussagen verspricht.

Im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes lässt sich Professionalisierung als Erwerb von professionellen Kompetenzen einschließlich des beruflichen Wissens definieren. Das berufliche Wissen ist jedoch nicht allein auf das Professionswissen beschränkt, sondern „umfasst Kenntnisse zum Arbeitsgegenstand, aber auch zum Arbeitsprozess, d. h. den Abläufen und Beteiligten“ (Clement, 2018, S. 4). Seiteneinsteiger:innen sind durchaus vor dem Berufsbeginn mit der Institution „Schule“ (als Schüler:in, Eltern, im Vorberuf u. a.) in Kontakt gekommen. In Bezug auf den Lehrer:innenberuf lassen sie sich jedoch als Berufseinsteiger:innen bezeichnen. Neben der Aneignung von Professions- und Berufswissen findet in der Berufseingangsphase eine berufliche Sozialisation statt. Diese bezieht sich auf „solche Aspekte der Sozialisation, die auf Erwerbsarbeit vorbereiten oder die sich durch Arbeit vollziehen“ (Clement, 2018, S. 4), und umfasst den (oftmals unbewussten) Erwerb von Werten, Haltungen und Regeln des Umgangs in einer Gruppe. Der Bezug zum in der Lehrer:innenprofessionsforschung etablierten Habituskonzept im Sinne eines Systems von (unbewussten) „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 2014, S. 101) wird deutlich. Ziele beruflicher Sozialisation und Professionalisierung sind die Entwicklung einer beruflichen Identität als Lehrkraft und Fachlehrer:in und der Erwerb professioneller Kompetenzen sowie berufsbezogenen bzw. institutionellen Wissens zum Arbeitsort „Schule“. Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Professionalisierung [umschreibt] den berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes hineinfinden und die zur Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben“ (Keller-Schneider, 2023, S. 316).

Professionalisierung einschließlich der beruflichen Sozialisation kann individuell und kollegial sowie durch weitere Professionelle gestützt und unterstützt werden. Für Seiteneinsteiger:innen, deren „Professionalisierung [vorwiegend] durch Berufspraxis“ (Reintjes et al., 2020, S. 78) stattfindet, stellt die Schule einerseits Lerngelegenheiten zum Erwerb von Professionswissen und beruflichem Wissen bereit und

bietet andererseits den Zugang zur beruflichen Sozialisation für die Berufseinsteiger:innen. Welche Lerngelegenheiten kann der Arbeitsort „Schule“ bieten und wie kann die Sozialisation der Berufsanfänger:innen unterstützt werden? Im „Prozessmodell der organisationalen Sozialisation“ (Bauer & Erdogan, 2011, in der Übersetzung von Wiese & Stertz, 2018) wird zwischen „Aktivitäten von Organisationsneulingen“ (Informationssuche, Feedbacksuche, Aufbau sozialer Beziehungen) und „organisationalen Maßnahmen“ unterschieden. Da im Beitrag die Rolle der Schulleitung im Fokus steht, sind organisationale Maßnahmen von besonderem Interesse. Diese umfassen unter anderem Informationsveranstaltungen, Einarbeitungsprogramme, Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleg:innen sowie Mentoring. Zum Erwerb oder Ausbau professioneller Kompetenzen lassen sich seitens der Schulleitungen für Berufseinsteiger:innen wie auch für erfahrene Lehrkräfte eine Reihe von Maßnahmen implementieren. In Anlehnung an eine Klassifikation von Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte (Porsch & Gräsel, 2022, S. 472) lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: *allgemeine Maßnahmen*, die auf die Professionalisierung *aller* Lehrkräfte zielen, sowie *spezifische Maßnahmen* für die Berufseinsteiger:innen. Zu den allgemeinen Maßnahmen gehören unter anderem die Organisation von Teamstrukturen, die Durchführung von Unterrichtshospitationen und Evaluationen zur Unterrichtsqualität. Zu den spezifischen Angeboten gehören die Möglichkeit, Nachqualifikations- bzw. Zertifikationskurse zu besuchen, und die Implementierung eines festen Mentorings durch Fachkolleg:innen. Eine systematische Evaluation der Angebote an Schulen, die Berufseinsteiger:innen zur Verfügung stehen, die alternative Wege in den Lehrer:innenberuf gegangen sind, liegt bislang nicht vor.

### 3 Seiteneinsteiger:innen in Sachsen-Anhalt

In Deutschland besteht die grundständige Lehrer:innenbildung aus zwei Phasen. Die erste Phase umfasst ein Lehramtsstudium mit einem Masterabschluss oder einem Staatsexamen (je nach Hochschulstandort). Um die Lehrbefähigung zu erhalten, muss anschließend ein Vorbereitungsdienst (auch Referendariat genannt) absolviert werden, der je nach Bundesland maximal 24 Monate dauert und nicht universitär verantwortet wird, sondern von sogenannten Studienseminaren. Mitunter wird eine dritte Phase als Teil der Lehramtsbildung angesehen, die das lebenslange Lernen im Beruf aller Lehrer:innen vorsieht. Im Vergleich zu diesem ‚traditionellen‘ Weg bestehen in Deutschland derzeit alternative Möglichkeiten des Zugangs zum Lehrkräfteberuf wie der Seiteneinstieg. Seiteneinsteiger:innen sind Personen, die in der Regel über einen Studienabschluss verfügen, aber kein Lehramtsstudium und keinen Vorbereitungsdienst absolviert haben. Ihre auf den Lehrer:innenberuf ausgerichtete Ausbildung besteht in einigen Bundesländern aus einer Einführung, die (sofern überhaupt vorgesehen) inhaltlich sowie zeitlich variiert (Driesner & Arndt, 2020; Klemm, 2023; Reintjes et al., 2020), und/oder einer (teilweise obligatorischen) berufsbegleitenden Ausbildung.

In Sachsen-Anhalt, dem Bundesland, in dem die nachfolgend vorgestellte Interviewstudie durchgeführt wurde, muss beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) vor Arbeitsbeginn ein Grundlagenkurs (100 Stunden bzw. vier Wochen) besucht werden, welcher

die erste Auseinandersetzung der Lehrkräfte im Seitenstieg mit grundlegenden Inhalten rund um den Einstieg in Schule und Unterricht [bietet]. Gemeinsam wird ein gelingender Schulstart vorbereitet. Schwerpunkte, wie zum Beispiel Rolle, Aufgaben und Kompetenzen einer Lehrkraft, Grundlagen der Unterrichtsplanung, Gestaltung von Unterricht unter Beachtung verschiedener Aspekte auch im Kontext des grundlegenden schulischen Rechtsrahmens werden bearbeitet. (LISA, 2023, S. 8)

Es wird deutlich, dass Unterrichten als Kompetenz im Mittelpunkt der Qualifizierung steht und die weiteren Kompetenzen, die in den „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK, 2022) benannt werden, konkret Erziehen, Beurteilen und Innovieren, in dieser Einführung in den Beruf eine untergeordnete bzw. keine Rolle spielen. Der Erwerb und der Ausbau der berufsbezogenen Kompetenzen sollen berufsbegleitend und durch „Professionalisierung in der Praxis“ (Reintjes et al., 2020, S. 78) erfolgen.

Formal sollen Seiteneinsteiger:innen in Sachsen-Anhalt erfolgreich ein Hochschulstudium „an einer Universität, Fachhochschule oder gleichwertigen Hochschule mit einem Master, Diplom oder Magister oder an einer Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie mit einem Bachelor-Abschluss beendet“ haben (Landesschulamt Sachsen-Anhalt, 2024, o.S.). Allerdings bestehen mittlerweile sogar Ausnahmen für einzelne Schulformen und Fächer, das heißt, auch ohne Hochschulabschluss ist ein Zugang zum Lehrer:innenberuf im Bundesland möglich. Für den Seiteneinstieg an allgemeinbildenden Schulen muss sich aus dem universitären Abschluss mindestens ein Unterrichtsfach oder sogenanntes Neigungsfach<sup>1</sup> ableiten lassen. Ein Bewerbungsgespräch und die Teilnahme an dem benannten vierwöchigen Vorbereitungskurs vor Dienstantritt ermöglichen den Zugang zum Lehrer:innenberuf. Im Vergleich zu Lehrkräften mit einem abgeschlossenen Vorbereitungsdienst oder solchen im Referendariat ist aufgrund der zeitlich wie auch inhaltlich verkürzten Vorbereitung und der Begrenzung auf ein Unterrichtsfach davon auszugehen, dass die Seiteneinsteiger:innen umfängliche Professionalisierungsbedarfe besitzen. Da sie jedoch – außer im Falle von Teilzeit – das volle Stundendeputat zu erfüllen haben,<sup>2</sup> müssen die Schulen und konkret die Schulleitungen Maßnahmen treffen, um einerseits die anfängli-

1 „Auch mit einem Neigungsfach steht Ihnen der Weg in den Schuldienst offen. Neigungsfach bedeutet, dass dieses Fach formal zwar nicht aus Ihrem Abschluss ableitbar ist, jedoch in diesem Fach bzw. in diesen Fächern aufgrund des fachlichen Bezuges zu Ihrem Studienabschluss oder zu Ihren bisherigen Tätigkeiten ein Einsatz möglich ist“ (Landesschulamt Sachsen-Anhalt, 2024, o.S.).

2 „Bei einer Wochenarbeitszeit von 40 Stunden sind an Grundschulen 27 Unterrichtsstunden und an allen anderen Schulformen 25 Unterrichtsstunden zu erteilen“ (Landesschulamt Sachsen-Anhalt, 2024, o.S.).

che Belastung der Berufseinsteiger:innen möglichst gering zu halten und andererseits die stetige Professionalisierung während der beruflichen Tätigkeit zu unterstützen.

#### 4 Perspektive von Schulleiter:innen auf Seiteneinsteiger:innen

Obwohl an beruflichen Schulen in Deutschland seit Jahrzehnten Quer- und Seiteneinsteiger:innen eingestellt werden (Klemm, 2018), wurden die Perspektive und das Verhalten von Schulleitungen in Bezug auf diese ‚neuen‘ Lehrkräfte kaum untersucht. Insgesamt konnten vier veröffentlichte Studien aus Deutschland recherchiert werden, die die Sichtweise dieser Akteur:innengruppe fokussiert haben.

Faßhauer (2012) hat eine Studie zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen an beruflichen Schulen aus Sicht von Schulleitungen ( $N = 13$ ) in drei deutschen Bundesländern durchgeführt. Als positiv wird an der Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften ihre Nähe zur beruflichen Praxis gesehen, insbesondere für die Realisierung von Lernortkooperationen (zwischen Schule und Ausbildungsstätten). Zudem werden positive Auswirkungen auf die Schulentwicklung wahrgenommen und seitens der Quer- und Seiteneinsteiger:innen bestehe eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung. Dagegen wird ein großer Aufwand für die Rekrutierung berichtet. Ferner wird die Situation als ungünstig angesehen, dass häufig kein zweites Unterrichtsfach aus den Studienfächern abgeleitet werden kann, aber mindestens zwei Fächer unterrichtet werden müssen, sodass es vermehrt zu fachfremd erteiltem Unterricht kommt.

Tenberg (2015) berichtet aus einer Interviewstudie an acht berufsbildenden Schulen, dass die Schulleitungen häufig großes Fachwissen bei den Seiteneinsteiger:innen wahrnahmen; einige attestieren ihnen eine größere Praxisnähe als grundständig ausgebildeten Lehrkräften, aber geringere didaktische und pädagogische Kompetenzen. Der Unterricht sei seltener schüler:innenzentriert und ihre Entscheidung für den Lehrkräfteberuf sei eher eine Entscheidung gegen ihren Vorberuf.

Bellenberg, Bressler, Reintjes und Rotter (2020) führten eine qualitative Studie zur Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen an allgemeinbildenden Schulen aus Sicht von Schulleitungen und weiteren Akteur:innen an vier weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen durch (zwei Sekundarschulen und zwei Gesamtschulen). Die Möglichkeit, Personen im Seiteneinstieg einzustellen, wird aufgrund des akuten Lehrkräftemangels an den Schulen positiv bewertet, da sie dazu beiträgt, die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Herausfordernd ist die Personalsituation, weil die Schulen im Wettbewerb mit anderen Schulen in der Region stehen und über begrenzte Möglichkeiten verfügen, Lehrkräfte zu halten.

Arndt (2024) hat im Rahmen einer Fragebogenstudie an allgemein- und berufsbildenden Schulen in den ostdeutschen Bundesländern einschließlich Berlin offene Antworten von 511 Schulleiter:innen ausgewertet, die sich auf die Potenziale und Herausforderungen der Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften beziehen. Als Potenziale werden ihre Erfahrungen aus dem Berufsleben sowie ihr „neutraler

Blick“ auf Schule gesehen, da sie aus anderen Berufsfeldern kommen. Auch die Verfügbarkeit von Fachwissen und ihr besonderes Engagement bzw. ihre Motivation werden positiv herausgestellt. Zudem sorgen sie für die Verminderung von Unterrichtsausfall und geben Impulse für die Schulentwicklung. Dagegen sei es unrealistisch, dass sie ihren Aufgaben als Lehrkraft vollumfänglich nachgingen; pädagogisch-didaktische Grundlagen würden fehlen. Zudem sei eine Begleitung durch eine:n Mentor:in notwendig und sie würden eine zusätzliche Belastung für Kolleg:innen bedeuten.

## 5 Fragestellungen

Schulleitungen können für die erfolgreiche Professionalisierung alternativ qualifizierter Lehrkräfte eine bedeutende Rolle spielen, da sie Maßnahmen der Personalentwicklung an ihren Schulen initiieren oder selbst ergreifen können, um die Berufseinsteiger:innen zu unterstützen. Aufgezeigt wurde in den wenigen Studien zur Perspektive von Schulleiter:innen, dass als Merkmale von Lehrer:innenprofessionalität das große Fachwissen sowie Berufserfahrungen in anderen Berufen als Stärken wahrgenommen werden, aber eher Einschränkungen im fachdidaktischen oder im pädagogischen Wissen gesehen werden. Neben dem Desiderat, die Bewertung der professionellen Merkmale strukturiert abzubilden, stellt sich zudem die Frage, welche Formen der Unterstützung im Berufseinstieg Seiteneinsteiger:innen an den Schulen erhalten. Vor diesem Hintergrund wird mithilfe einer qualitativen Fallstudie mit explorativem Charakter die folgende Frage beantwortet: 1) Von welcher organisationalen Unterstützung der Seiteneinsteiger:innen zur Professionalisierung im Berufseinstieg an Schulen berichten Schulleiter:innen? Ferner interessiert die Sicht auf die Seiteneinsteiger:innen mit Fokus auf ihre Lehrer:innenprofessionalität, sodass beispielsweise abgeleitet werden kann, was – aus Sicht von Schulleitungen – Stärken oder Schwächen dieser Berufseinsteiger:innen sind. Daher lautet die nächste Frage: 2) In welcher Weise bewerten Schulleiter:innen die professionellen Kompetenzen von Seiteneinsteiger:innen (in Anlehnung an das Modell von Baumert & Kunter, 2006)? Die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen ist durch den akuten Lehrkräftemangel ermöglicht worden, sodass die abschließende Frage wie folgt lautet: 3) Inwieweit werden Seiteneinsteiger:innen von Schulleitungen als Unterstützung zur Sicherung der Unterrichtsversorgung wahrgenommen?

## 6 Methode

Insgesamt wurden sieben leitfadengestützte Einzelinterviews mit Schulleiter:innen in Sachsen-Anhalt durchgeführt. An den Schulen (vier Gemeinschaftsschulen, zwei Gymnasien, eine Grundschule) ist mindestens ein:e Seiteneinsteiger:in tätig. Die Befragten besitzen 3 bis 24 Jahre Berufserfahrung, sind zwischen 39 und 59 Jahre alt und haben alle ihr Einverständnis zum Interview und zu dessen wissenschaftlicher

Nutzung gegeben. Für die Auswertung sind Passagen zentral zu den folgenden Fragen aus dem Interviewleitfaden verwendet worden: *Worin sehen Sie Stärken und Schwächen von Seiteneinsteiger:innen? Inwieweit haben Sie Maßnahmen etabliert, die die Seiteneinsteiger:innen bei ihrem Einstieg in den Lehrer:innenberuf unterstützen? Inwieweit würden Sie sagen, dass Seiteneinsteiger:innen eine sofortige Unterstützung darstellen?*

Die Daten wurden nach der Transkription mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018). Dazu wurde ein strukturierendes Vorgehen gewählt, bei dem eine fallübergreifende Zusammenfassung auf der Grundlage von induktiv und deduktiv erstellten Kategorien ergänzt durch eine vertiefte Betrachtung von Einzelfällen vorgenommen wurde. Für Frage 1 – die Maßnahmen zur Unterstützung – sind aus der Literatur zum Berufseinstieg (u. a. Wittek & Schneider-Keller, 2023) Mentoring sowie Unterrichtshospitationen bekannt. Diese beiden Maßnahmen bilden entsprechend deduktive Kategorien. Die weiteren Maßnahmen sind aus dem Material abgeleitet worden. Für Frage 2 wurden Kategorien in Anlehnung an das Modell von Baumert und Kunter (2006) gebildet. Bewertungen von weiteren Kompetenzen der Seiteneinsteiger:innen, die das Modell nicht abdeckt, aber in den Interviews genannt wurden, bilden induktiv erstellte Kategorien. Für die Beantwortung von Frage 3 wurde eine evaluative Kategorie gebildet, die anzeigt, ob Aussagen getroffen wurden, die sich auf eine Bewertung der Einstellung von Seiteneinsteiger:innen beziehen. Diese Bewertung kann aufgrund der Vermeidung von Unterrichtsausfall eher positiv sein, eine neutrale Position darstellen oder eher negativ ausfallen, weil die Maßnahme beispielsweise temporär mit einer vermehrten Belastung der Kolleg:innen einhergehen kann.

## 7 Ergebnisse

### 7.1 Organisationale Unterstützung der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen im Berufseinstieg

In Tabelle 1 sind insgesamt 15 verschiedene Maßnahmen (bei 37 Nennungen) aufgeführt, die Schulleitungen in den Interviews als organisationale Unterstützung der Professionalisierung im Berufseinstieg beschrieben haben. Die Maßnahme „Hospitationen/Unterrichtsbesuche/Mentoring“ wurde von allen Schulleitungen benannt, die weiteren von mindestens einer befragten Person. Nach der Übersicht werden einzelne Maßnahmen, die durch die Kurzbeschreibung nicht vollständig nachvollziehbar sind, mithilfe von Interviewausschnitten illustriert.

Tabelle 1: Maßnahmen zur Unterstützung der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen im Berufseinstieg

Maßnahme	Beschreibung
Hospitationen/Unterrichtsbesuche/Mentoring	Die Seiteneinsteiger:innen hospitieren bei Kolleg:innen, ihr Unterricht wird beobachtet oder ein:e Mentor:in wird ihnen zur Seite gestellt.
Stundenweises Unterrichten/ Stundenreduktion	Die Seiteneinsteiger:innen unterrichten zu Beginn weniger als vorgesehen. Ein Ausgleich besteht beispielsweise durch eine Tätigkeit im Ganzttag oder das Angebot einer Arbeitsgemeinschaft.
Gespräche/Fragen beantworten	Die Schulleitung beantwortet individuell Fragen oder führt Gespräche mit den Seiteneinsteiger:innen durch.
Co-Teaching/Teamteaching	Der Unterricht findet gemeinsam mit einer zweiten Lehrkraft statt oder die Klasse wird in zwei Lerngruppen geteilt.
Teambildende Maßnahmen	Die Seiteneinsteiger:innen werden durch teambildende Maßnahmen in das Kollegium integriert.
Unterricht in einer Jahrgangsstufe	Die Seiteneinsteiger:innen unterrichten möglichst viele Klassen in einer Jahrgangsstufe.
Verzögerte Tätigkeit als Klassenlehrer:in	Die Seiteneinsteiger:innen werden erst zu einem späteren Zeitpunkt als Klassenlehrkraft eingesetzt.
Wertschätzung vermitteln	Die Schulleitung fordert das Kollegium aktiv auf, den Seiteneinsteiger:innen gegenüber wertschätzend zu agieren.
Fachbetreuer:innen vom Schulamt	Die Schule kann zur Unterstützung der Seiteneinsteiger:innen eine:n Fachbetreuer:in extern anfordern, die:der den Unterricht beobachtet.
Austausch in Jahrgangsteams	Es findet ein Austausch in Jahrgangsteams statt.
Reduzierte Klassengröße	Im Rahmen der COVID-19-Pandemie fand eine Verkleinerung der Klassen statt, was als Entlastung der Seiteneinsteiger:innen im Berufseinstieg bewertet wird.
Parallelunterricht mit Fachlehrkraft	Es findet parallel Unterricht in einem Fach und in einer Jahrgangsstufe durch die:den Seiteneinsteiger:in und eine ausgebildete/erfahrene Lehrkraft statt, um Absprachen zu ermöglichen.
Mitarbeiter:innengespräche	Die Schulleitung führt einmal im Jahr Mitarbeiter:innengespräche, unter anderem um von Stärken und Schwächen der Lehrer:innen zu erfahren.
Unterricht in Sekundarstufe I	Seiteneinsteiger:innen werden zu Beginn ausschließlich in der Sekundarstufe I (und nicht in der Sekundarstufe II) eingesetzt.
Empfehlung von Qualifikationslehrgang	Die Schulleitung empfiehlt den Seiteneinsteiger:innen die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Qualifikationslehrgang.

Das Vorgehen beim Co-Teaching illustriert die folgende Aussage:

In die Matheklassen habe ich immer einen zweiten Lehrer mit reingepackt, sodass er ähm entweder sie teilen die Klasse in zwei Lerngruppen oder sie äh unterrichten parallel (.) also der eine macht mal eine Unterrichtsstunden und er sitzt hinten drin oder umgekehrt, dass er eine Unterrichtseinheit selbst vorbereitet und der Fachlehrer sitzt hinten drin und hospitiert und macht ihn auf Fehler aufmerksam. (...) das geht natürlich nur, wenn man genügend Lehrerstunden zur Verfügung hat. (SL3, Pos. 6)

Die Seiteneinsteiger:innen an Schule 5 sollen durch teambildende Maßnahmen integriert werden, das heißt, „dass wir zusammen wandern gewesen sind in äh und dadurch, wir haben ihn immer dazu mit eingeladen, sodass er früh die Leute kennenlernen konnte“ (SL5, Pos. 6).

Durch den Unterricht in einer Jahrgangsstufe sollen die Berufseinsteiger:innen entlastet und gleichzeitig Lerngelegenheiten geschaffen werden. Schulleitung 5 beschreibt diesen Ansatz wie folgt:

[...] wie kriege ich den Kollegen als Seiteneinsteiger so eingesetzt, dass er möglichst äh (..) viel Unterricht parallel hat in Parallelklassen, sodass er, wenn er eine Unterrichtsvorbereitung hat und davon aber vier Klassen damit unterrichtet. Dann kann er bei der ersten Fehler machen, die bei der zweiten korrigieren, bei der dritten Klasse weiterverfolgen und bei der vierten dann hat er dann am Ende dieser Woche, wenn der vier Klassen unterrichtet hat, hat er da eine andere Unterrichtsvorbereitung als diese und die kann er im nächsten Jahr dann wieder nutzen. Das heißt, im nächsten Jahr wird der Kollege auch wieder für den gleichen Jahrgang eingesetzt werden wie in diesem und so erhoffe ich mir, dass [...] er dann irgendwann [...] vom Fachlichen wekommt und sich dann reflektieren kann „Wie agiere ich als Lehrperson?“. (SL5, Pos. 8)

Schulleitung 1 sieht ihre Aufgabe darin, dafür zu sorgen, dass sich die Seiteneinsteiger:innen und Kolleg:innen gegenseitig wertschätzen:

Da arbeite ich auch persönlich immer dran, dass sie wertgeschätzt werden und dass den Seiteneinsteigern gezeigt wird, auch ihr helft uns, ihr seid verrückt genug, diesen Beruf jetzt freiwillig zu wählen. (SL1, Pos. 18)

Die Möglichkeit eine:n Fachbetreuer:in zur Unterstützung anzufordern, beschreibt Schulleitung 2 folgendermaßen:

[...] und zweitens haben wir die Möglichkeit, über die Fachbetreuerin oder einen Fachbetreuer vom Landesschulamt für dieses Fach diese Lehrkraft zu begleiten, über ein Schuljahr hinweg, also die Fachbetreuerin kommt alle (.)

sechs oder acht Wochen hierher, besucht den Unterricht, gibt Empfehlungen, gleicht ab, inwiefern Lehrpläne umgesetzt wurden, inwiefern schulinterne Lehrpläne, inwiefern die Erlasse umgesetzt wurden, (.) wenn es um die Anzahl von Klassenarbeiten, Gewichtung von Klassenarbeiten, Anforderungsbereiche geht. (SL2, Pos. 18)

## 7.2 Professionelle Kompetenzen von Seiteneinsteiger:innen

In Anlehnung an die Klassifikation des Professionswissens nach Baumert und Kunter (2006) zeigt sich, dass drei Personen Aussagen zum Fachwissen trafen, welches im Vergleich zu jenem von grundständig ausgebildeten Lehrkräften als gleich groß oder sogar größer eingeschätzt wird:

Äh die haben also wirklich am meisten Probleme, gar nicht mit dem fachlichen, da gibt es ja wirklich, ich sag mal, wenn ich ein Diplom in Biochemie habe, dann stehe ich, glaube ich, schon im Stoff, was den, also da kann ich vielleicht auch sogar dem Biolehrer noch ein bisschen was vormachen. (SL1, Pos. 10)

Schulleitung 3 bewertet das fachdidaktische Wissen und betont in diesem Zusammenhang die Professionalisierungsaufgabe:

Ähm (.) ja, nach anfänglichen Schwierigkeiten und größeren Problemen mit den Anforderungsniveaus in Sport, also er hat selbst Sport studiert und hat den Bewertungsmaßstab, die Latte unwahrscheinlich hoch gelegt. Das war so sein Fehler. (SL3, Pos. 6)

Die Mehrheit der Befragten, insgesamt vier Schulleitungen, hat Aussagen zum pädagogisch-psychologischen Wissen der Berufseinsteiger:innen gemacht und betont ebenfalls die Notwendigkeit zur Aneignung von berufsbezogenen Kompetenzen, die sich im Bereich „Erziehen“ der „Standards für die Lehrerbildung“ verorten lassen (KMK, 2022). Folgendes Beispiel zeigt die Wahrnehmung der Schulleiter:innen auf: „Aber es fehlt eben doch, was sehr hart gelernt werden muss in den ersten Monaten und Wochen, diese Praxiserfahrung mit Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Umgang mit Schülern. Das fehlt alles“ (SL1, Pos. 10). Das wird von Schulleitung 2 ähnlich wahrgenommen:

Die Schwächen sind eher, (.) dass der pädagogische Umgang, wenn ein Schüler zum Beispiel über die Stränge schlägt, das ist ja immer so der Dreh- und Angelpunkt, was mache ich, wenn ein Schüler nicht das macht, was ich will, wie reagiere ich dann? (SL2, Pos. 24)

Eine Einschätzung der Kompetenzen im Bereich des Organisationswissens wird von einer Schulleitung vorgenommen, wobei insbesondere das besondere Charakteristikum des Arbeitsorts in Bezug auf zeitliche Strukturen thematisiert wird:

Also äh der der größte Unterschied ist das Zeitmanagement für einen Seiteneinsteiger. Für einen Seiteneinsteiger ist es schwierig, zu verstehen, dass in der im Schulbetrieb gerade in der Grundschule jede Minute zählt, wenn ich also um 07:45 Uhr, wenn da mein Unterricht beginnt, muss ich 07:45 Uhr da sein, denn ich habe die Aufsichtspflicht und 07:46 Uhr wäre zu spät, ja, und ich habe festgestellt, wenn Leute schon was anderes gearbeitet haben, dann kommt es nicht so auf die Minuten an, ja. (SL7, Pos. 16)

Neben den vorgestellten deduktiv erstellten Kategorien zur Beschreibung der Professionalität der Seiteneinsteiger:innen konnten weitere Kategorien aus dem Material abgeleitet werden. Zwei Schulleiter:innen haben sich auf die Kompetenz des „Innovierens“ (KMK, 2022) bezogen. Da Seiteneinsteiger:innen nicht als Lehrkräfte sozialisiert wurden, können sie eher ‚neue‘ Perspektiven einbringen und Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung geben:

Die Lehrer sind die Lehrer und die Polizisten sind die Polizisten usw. Aber die Lehrer sind schon ein ganz spezielles Völkchen, das muss man schon so sagen, und da ist es manchmal dann auch förderlich, wenn jemand mal von außen reinkommt, der vielleicht mal in einem Ingenieurbetrieb oder in der freien Wirtschaft gearbeitet hat und sagt, also was hier so los ist, also ihr habt ja keine Ahnung ja, also ihr, äh euch geht's ja gut oder nicht äh (..) oder wie auch immer, also je nach Perspektive bringt das frischen Wind rein. (SL1, Pos. 18)

Außerschulische Erfahrungen bzw. „Praxiswissen“ wurden häufig thematisiert ( $n = 6$ ) und vorwiegend als Potenzial bewertet. Gemeint sind Wissen oder erworbene Fähigkeiten aus anderen Berufen, welche unmittelbar beispielsweise für die Berufsorientierung der Schüler:innen oder weitere – zumindest aus Sicht der Schulleitungen – schulbezogene Aufgaben Anwendung finden können:

Ein Seiteneinsteiger hat ja auch eine gewisse Fachlichkeit, hat irgendwas studiert was, was wir an Schule vielleicht auch gut gebrauchen können, nutzen können, ja, das beste Beispiel ist immer hier die EDV-Geschichte, Computerraumbetreuung usw. Wenn man da jemanden hat, der so sowas studiert hat, dann ist es natürlich naheliegend, dass das der dann diese Verantwortung auch übertragen bekommt, ja so (..) an unserer Schule eine Lehrkraft, die hat BWL studiert. Und äh (..) die ist jetzt die Beauftragte für die Lehrmittel, ja die macht also diese, diese ganze Buchbestellung zum Beispiel, weil das sind ja so die Defizite, die wir Lehrer haben. (SL7, Pos. 20)

Schulleitung 1 betont im Besonderen das besonders große Engagement der Seiteneinsteiger:innen an ihrer Schule. Diese Zuschreibung kann jedoch auch als Relativierung der als eher defizitär bewerteten Eingangsvoraussetzungen im Vergleich mit jenen der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in dieser Passage interpretiert werden:

Wir haben im Moment vier Seiteneinsteiger hier, die wir hier, also die ich hier beschäftige, beschäftigen darf und die sind äh (.) sehr engagiert, da hatte ich großes Glück (...) Also es sind natürlich auch verschiedenste Studiengänge dabei, weil das ist ja nun gewollt vom Land, dass man nun mit einem, nun mittlerweile reicht schon der Bachelorabschluss, da geht natürlich immer ein Schrei durch die Lehrerschaft, weil ich hatte ihnen ja gerade erzählt äh das 1. und 2. Staatsexamen ist natürlich vom Umfang her dann doch schon bei 5–7 Jahren Studium plus zweite Phase ist natürlich eine andere Nummer, aber ich möchte das jetzt auch nicht herunterwerten, weil wir haben sehr engagierte Kolleginnen und Kollegen dabei. (SL1, Pos. 10)

Die Kategorie „Reflexionsfähigkeit und Offenheit für Lernprozesse“ bezieht sich sowohl auf negative als auch auf positive Beschreibungen von Seiteneinsteiger:innen hinsichtlich der Frage, ob sie bereit seien, ihr berufliches Wissen zu erweitern oder/und kritisch ihre Kompetenzen zu reflektieren. Insgesamt vier Schulleitungen haben Aussagen betreffend diese Kategorie getroffen. Die eher ablehnende Haltung, als Lernende:r „unbelehrbar“ zu sein, nimmt Schulleitung 1 bei einem Berufseinsteigenden wahr. Nicht eindeutig lässt sich aus der Passage jedoch ableiten, inwieweit die beschriebene Ablehnung, das Lehrbuch zu verwenden, mit der Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Vorgesetzten in einem Zusammenhang steht:

Aber es war auch da vonseiten äh des Seiteneinsteigers eine komplette, ja äh Ignoranz zu spüren. Also er ist, wenn man so schön sagt, unbelehrbar, also ein Beispiel, wenn ich äh den Kollegen gesagt habe, er soll doch bitte das Lehrbuch benutzen, wenn man dann als Antwort bekommt „Das ist unter meinem Niveau“, äh ich nehme lieber mein Fachbuch für Biologie, äh (.) dann ist, sollte man vielleicht überlegen, ob man da an der richtigen Stelle unterwegs ist, ja. (SL1, Pos. 12)

Schließlich wurden in insgesamt zehn Aussagen von fünf Schulleiter:innen Vergleiche der Seiteneinsteiger:innen mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften oder solchen im Vorbereitungsdienst getroffen. Im Vergleich zu Referendar:innen wird mehr Unterstützung als notwendig angesehen, wie der folgende Ausschnitt illustriert:

[...] Und da merken wir, dass die Leute natürlich mehr Unterstützung brauchen, weil sie ja gerade im Unterschied zu Referendaren [...], bei denen merkt man auf jeden Fall, dass sie schon mal vor einer Klasse standen. (lacht) [...] Die Referendare, die sind da doch etwas versierter, da gibt es mal das schwarze

Schaf, wie überall, wie in jedem Betrieb, [...] aber im Großteil kann ich sagen, was die Referendariats ähm Kolleginnen und Kollegen angeht, man merkt den Unterschied definitiv. (SL1, Pos. 14)

Schulleitung 1 reflektiert zudem über die Langzeitfolgen der Einstellung von Seiteneinsteiger:innen und beschreibt das für sie „schlimmste Szenario“: „Wir wünschen uns natürlich mal auch mal immer mal wieder eine ausgebildete Lehrkraft, weil das schlimmste Szenario, was wir uns dann doch vorstellen können, ist, wenn Seiteneinsteiger Seiteneinsteiger ausbilden müssen“ (SL1, Pos. 18).

Seiteneinsteiger:innen würden gegenüber Lehrkräften im Vorbereitungsdienst geringere Kompetenzen im Bereich „Erziehen“ besitzen, häufiger Fehler machen sowie Schwierigkeiten im Zeitmanagement besitzen. Allerdings erinnert Schulleitung 6 auch an die Heterogenität der Voraussetzungen aller (angehenden) Lehrkräfte:

Ich denke, äh das ist (..) immer auf das Individuum bezogen, und das macht es auch so schwierig, was die Seiteneinsteiger angeht, das haben wir natürlich bei Lehrern auch, junge Lehrer, die kommen, da kann man auch sagen, das liegt an der Person. (SL6, Pos. 22)

### 7.3 Sichern Seiteneinsteiger:innen die Unterrichtsversorgung?

In Bezug auf die Frage, inwieweit die Seiteneinsteiger:innen die Unterrichtsversorgung an den Schulen sichern, zeigt sich aus Sicht der Schulleitungen ein Spannungsfeld auf: die Berufseinsteiger:innen verhindern zwar – in der Regel nach einer Einführungszeit – den Unterrichtsausfall an den Schulen, jedoch wird der Aufwand für die Einarbeitung in den Beruf seitens der Schulen als enorm hoch angesehen und trotz individueller Unterschiede werden umfangreiche Defizite in den professionellen Kompetenzen der Berufsanfänger:innen attestiert. Diese beiden Dimensionen werden von allen Befragten adressiert. Am deutlichsten wird diese Problematik an den Ausführungen von Schulleitung 1. Ihr ist bewusst, dass die sofortige Beschäftigung der Seiteneinsteiger:innen an den Schulen nicht möglich und eine Unterstützung bei der Einführung in den Lehrkräfteberuf notwendig ist, wenn man sie langfristig als Lehrer:innen an den Schulen halten will: „Aber wie ich vorhin schon sagte, die brauchen noch sehr sehr viel, einer noch mehr, einer noch weniger, doch jemanden, der sie symbolisch an die Hand nimmt“ (SL1, Pos. 14). Mittelfristig sieht Schulleitung 1 die alternativ qualifizierten Lehrkräfte durchaus als Unterstützung an: „[...] dann bilden wir den eben aus und brauchen etwas länger, aber er wird uns dann unterstützen, weil dann viele Kollegen weniger vertreten müssen. Die Belastung für die anderen ist eh sehr hoch und dadurch helfen die uns natürlich“ (SL1, Pos. 16). Eine umfangreiche Professionalisierung im Beruf sei jedoch wichtig. An anderen Schulen müssen Seiteneinsteiger:innen von Beginn an in vollem Umfang unterrichten, sodass sie „verbrannt werden“ (SL1, Pos. 16). Die Schulleitung sieht trotz der Belastung für die Kol-

leg:innen bei der Einarbeitung und der verminderten Belastungsfähigkeit am Beginn der Tätigkeit den Seiteneinstieg als „Chance“ an:

Wenn wir nichts anderes kriegen, dann müssen wir die, die wir kriegen, richtig schulen, positiv gesehen, ja und das ist unser Ziel und ich hoffe, dass das viele so sehen und dass man diese Chance nutzt, das System, was (...) da teilweise ja auch bisschen versagt hat, doch so zu kompensieren, ist jetzt hier die letzte Möglichkeit. (SL1, Pos. 18)

Die Aussage „Wenn wir nichts anderes kriegen“ kann sprachlich wiederum als eine Abwertung der Seiteneinsteiger:innen gedeutet werden und gleichzeitig wird eine Systemkritik geäußert, die im Weiteren expliziert wird („das System, was (...) da teilweise ja auch bisschen versagt hat“). Diese Kritik wird von mehreren Schulleitungen geteilt. Angesichts des hohen Bedarfs an Personal wird die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen als kurzfristige Maßnahme zur Reduktion des Lehrkräftemangels daher als unvermeidbar angesehen.

## 8 Diskussion

Aufgrund des Lehrkräftemangels stellt die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen eine Möglichkeit dar, kurzfristig die Unterrichtsversorgung abzudecken. Da in Sachsen-Anhalt die Einführung in den Lehrer:innenberuf mit vier Wochen bzw. hundert Stunden kurz ausfällt, braucht es nicht nur eine Sozialisation in den neuen Beruf, sondern auch eine Professionalisierung der Berufseinsteiger:innen. Aufgrund ihrer Verantwortung für die Gewährleistung der Unterrichtsabdeckung und die Personalentwicklung wurden Schulleitungen im Rahmen einer qualitativen Fallstudie befragt. Trotz der eingeschränkten Stichprobe der Studie, die einen explorativen Charakter besitzt, konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die für weiterführende Untersuchungen und Überlegungen zur organisationalen Unterstützung alternativ qualifizierter Lehrkräfte bedeutsam sind.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die Schulleitungen den Seiteneinsteiger:innen eine Vielzahl von Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stellen, die zu ihrer Entlastung und Professionalisierung beitragen sollen (Forschungsfrage 1). Diese Maßnahmen sind vielfach an den Voraussetzungen der Berufsanfänger:innen ausgerichtet. Die dargelegten Maßnahmen ließen sich ähnlich der Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte (Porsch & Gräsel, 2022) in allgemeine (für alle Berufsanfänger:innen) und spezifische Maßnahmen (für Seiteneinsteiger:innen) unterscheiden. Trotz der Vielfalt an Maßnahmen zeigt sich, dass beispielsweise kooperative Formen wie die Etablierung professioneller Lerngemeinschaften fehlen, wie sie für Referendar:innen vorgesehen sind (Reintjes, Thönes & Winter, 2023). Die Übersicht kann eine Grundlage für Anschlussstudien bilden, die mit einer größeren Stichprobe und in einem Mixed-Methods-Design Schulleitungen befragen. Offen bleibt bei die-

sen Maßnahmen auch, inwieweit sie jeweils das Potenzial besitzen, in die Berufstätigkeit einzuführen oder Professionskompetenzen auszubilden.

Die Auswertung der Aussagen zur Bewertung der professionellen Kompetenzen der Seiteneinsteiger:innen seitens der Schulleitungen (Forschungsfrage 2) orientiert sich am Modell von Baumert und Kunter (2006), welches zur Abbildung der Aussagen grundsätzlich geeignet ist. In Bezug auf die Klassifikation des Professionswissens fällt jedoch auf, dass insbesondere Beratungswissen von den Schulleitungen nicht thematisiert wurde und der Schwerpunkt auf der Kompetenz zum Unterrichten liegt. Mit Ausnahme des Fachwissens wurden zum fachdidaktischen Wissen, zum pädagogisch-psychologischen Wissen und zum Organisationswissen Defizite seitens der Seiteneinsteiger:innen wahrgenommen und Professionalisierungsbedarfe identifiziert. Wie frühere Studien bereits zeigten, wird den Berufseinsteiger:innen dagegen Potenzial zur Innovierung der Schulen zugesprochen (Arndt, 2024) und ihre außerschulischen Erfahrungen sind aus Sicht der Schulleitungen wertvoll für schulische Aufgaben (Tenberg, 2015). Die Befragten sehen jedoch Unterschiede in der Offenheit zum Lernen und zur Übernahme vorhandener Strukturen. Es lässt sich vermuten, dass die Seiteneinsteiger:innen aufgrund ihrer Vorberufe und Berufserfahrungen in ihren Bedürfnissen nach Autonomieerleben verschieden sind. Da in den Interviews nicht alle Aspekte des Modells adressiert wurden, sondern stattdessen offen nach den Stärken und den Schwächen von Seiteneinsteiger:innen gefragt wurde, sind unterschiedliche Relevanzsetzungen in der Beantwortung möglich gewesen. Gleichwohl bietet die explorativ angelegte Studie eine Grundlage für eine umfangreichere Erhebung zur strukturierten Abbildung der (wahrgenommenen) Professionskompetenzen der alternativ qualifizierten Lehrer:innen. Einschränkend ist anzumerken, dass neben der systematischen Einschätzung aller Kompetenzbereiche durch Schulleitungen oder die Lehrkräfte selbst die professionstheoretische Grundlage zu erweitern wäre. So ist beispielsweise in Anlehnung an den strukturtheoretischen Ansatz die Fähigkeit bedeutsam, mit Antinomien im Lehrkräfteberuf umgehen zu können (Helsper, 2021) sowie eine kritisch-reflexive Haltung im pädagogischen Handeln zu erwerben. Offen bleibt, inwieweit die Seiteneinsteiger:innen – aus Sicht der Schulleitungen – diese Fähigkeiten besitzen oder im Besonderen Professionalisierungsbedarfe bestehen.

Die Befunde zu Forschungsfrage 3 gehen auf die Interviewfrage zurück, inwieweit die Seiteneinsteiger:innen die Unterrichtsversorgung gewährleisten. Es deutet sich ein Spannungsfeld in der Bewertung der Seiteneinsteiger:innen zwischen Ermöglichung der Unterrichtsversorgung und einem großen Aufwand für die Einarbeitung in den Beruf an. Diese Anstrengungen seien jedoch notwendig, da nicht absehbar sei, dass kurzfristig qualifizierte(re) Personen zur Verfügung stehen. Die Maßnahmen gehen jedoch in der Mehrheit auf die Initiative der Schulleitungen und das Engagement der Kolleg:innen zurück. Entsprechend wäre es wünschenswert, dass zumindest für die Zeit des ‚Onboardings‘ Mentor:innen (mit Abminderungsstunden) zur Verfügung stünden, um qualitätsvollen Unterricht zu ermöglichen und vorzeitigen Dropout der Seiteneinsteiger:innen zu verhindern. Mit Verweis auf die Befunde zu Forschungsfrage 2 und die wahrgenommenen Defizite von pädagogisch-didaktischen Kompetenzen

(z.B. Arndt, 2024) braucht es als Grundlage jedoch nicht allein die Weitergabe von Berufswissen durch erfahrene Lehrkräfte, sondern gleichermaßen den Erwerb systematischen, wissenschaftlichen Wissens, um eine Grundlage für die Reflexion des beruflichen Handelns zu schaffen.

### Danksagung

Ich danke den Schulleiter:innen für ihre Teilnahme sowie Michael Strauch für die Durchführung der Interviews.

### Literatur

- Arndt, M. (2024). Potenziale und Herausforderungen nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiter:innen. *Journal für Bildungsforschung Online*, 15(2), 205–225. <https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.04>
- Bauer, T. N. & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology. Volume 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (S. 51–64). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-002>
- 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>
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Editorial. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-01>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04>
- Bourdieu, P. (2014). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (8. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Clement, U. (2018). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_6-1)
- DGFF. (2018). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf*. Bochum: Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Stellungnahme-der-DGFF-Seiteneinsteiger-in-den-Lehrberuf-September-2018.pdf>
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In M. Becker,

- G. Spöttl & T. Vollmer (Hrsg.), *Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen* (S. 281–300). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004277w281>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Keller-Schneider, M. (2023). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 314–337). Münster: Waxmann/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838588216>
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2023). *Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf>
- KMK. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- KMK. (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2022. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz* (Dokumentation Nr. 236, Mai 2023). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_236\\_EvL\\_2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf)
- KMK. (2024). *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)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Landesschulamt Sachsen-Anhalt. (2024). *Seiteneinstieg*. Halle: Landesschulamt Sachsen-Anhalt. <https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/personalgewinnung/seiteneinstieg>
- LISA. (2023). *Handreichung zur Begleitung von Lehrkräften im Seiteneinstieg zum Berufsstart* (4., veränderte Auflage). Halle: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung. [https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/lehrerbildung/lehrkraefte\\_im\\_seiteneinstieg.htm](https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/lehrerbildung/lehrkraefte_im_seiteneinstieg.htm)
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: Findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75–106. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09426-1>
- 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). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Gräsel, F. (2022). Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen: Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00365-3>
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortages in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger\*innen. *Pädagogik*, 72(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Reintjes, C., Thönes, K. V. & Winter, I. (2023). Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 25–52). Münster: Waxmann.
- Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. *Erziehung und Unterricht*, 173(7/8), 605–615. <https://doi.org/10.31219/osf.io/m95s8>
- Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(4), 486–527.
- Wiese, B. & Stertz, A. (2018). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-58056-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-58056-1_7)
- Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen angehen, Lösungen finden*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036037-2>



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

## **Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in unterschiedlichen Studiengängen**

### **Zusammenfassung**

Um dem Lehrer:innenmangel zu begegnen, wurden Maßnahmen zur Rekrutierung neuer Lehrkräfte gesetzt. Dazu zählen berufsbegleitende Studienprogramme sowie Optionen für Berufsumsteiger:innen, die sich parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit formal für den Lehrberuf qualifizieren. Diese Kohorten unterscheiden sich von traditionellen Studierenden, weshalb dieser Beitrag Differenzen hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen sowie deren Entwicklung an zwei Studienstandorten in Österreich untersucht ( $N = 503$ ). Erste Ergebnisse zeigen, dass vor allem Primarstufenstudierende zu Studienbeginn eine höher ausgeprägte berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie höher ausgeprägte konstruktivistische Überzeugungen aufweisen. Im Laufe des ersten Studienjahres nehmen bei allen Studienkohorten transmissive Überzeugungen eher ab und konstruktivistische Überzeugungen zu. Aufbauend auf den Ergebnissen werden Implikationen für die Lehrer:innenbildung diskutiert.

**Schlagwörter:** alternative Studiengänge; Lehrer:innenbildung; Professionalisierung; Quereinstieg; Überzeugungen

## **Development of professional beliefs among pre-service teachers across different teacher-education programmes**

### **Summary**

Various measures have recently been implemented to address teacher shortage and to recruit new teachers. These measures include part-time study programmes and options for career changers who formally qualify for the teaching profession through completing a study programme parallel to their teaching activities. As these cohorts differ from traditional students, this paper examines differences in their instructional self-efficacy beliefs and their beliefs about teaching and learning and the development of these beliefs at teacher education programmes in two regions in Austria ( $N = 503$ ). First results indicate that primary-education students, in particular, begin their studies with stronger self-efficacy beliefs and stronger constructivist beliefs. Across all study cohorts, transmissive beliefs tend to decrease over the first year of study while constructivist beliefs increase. Based on these results, implications for teacher education are discussed.

**Keywords:** alternative training paths; beliefs; lateral entry; professionalisation; teacher education

## 1 Einleitung

Der Mangel an qualifizierten Lehrpersonen führte in den letzten Jahren zur Implementierung alternativer Studiengänge in das Lehramtsstudium (Behrens, Forell, Idel & Pauling, 2023; Kreis, Seel & Ophardt, 2024). Alternative Studiengänge wie Quer- und Seiteneinstiege oder Studienangebote mit erhöhten Fernstudienanteilen, werben andere Personen für den Lehrberuf an als traditionelle Lehramtsstudiengänge (u. a. Groß Ophoff, Weber, Frey & Gamsjäger, 2024; Hillebrecht, 2019; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010) und sind häufig mit einem frühen Berufseinstieg, auch während der Erstausbildung, verbunden. Ein solcher Berufseinstieg kann mit einem krisenhaften Erleben im Kontext des Selbstverständnisses verbunden sein (Beck, 2023). Als bedeutsam für die erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs, aber auch des Studiums, gilt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Herausforderungen erfolgreich zu meistern (Bandura, 1997). Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung bewältigen Stress und Unsicherheit besser (z. B. Keller-Schneider & Hericks, 2022; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung fördert aber auch das Lernen von Studierenden (Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2015). Zudem sind die Überzeugungen zum Lehren und Lernen zentral, da sie als individuelle Ansichten das Handeln von Lehrpersonen (Pintrich & De Groot, 1990) und darüber die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie die Lernergebnisse der Schüler:innen beeinflussen (Bernholt, Kauper, Zimmermann & Rösler, 2023; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Dabei scheinen sich Personen in alternativ zertifizierenden Studiengängen von traditionellen Studierenden zu unterscheiden und tendenziell ungünstigere Voraussetzungen aufzuweisen (z. B. Groß Ophoff et al., 2024; Oettinghaus, Korneck, Krüger & Lamprecht, 2016).

Die Befundlage zur Entwicklung von Überzeugungen in unterschiedlichen Studiengängen ist dagegen bislang nicht belastbar (Dedering, 2020; Porsch, 2021). Bis auf wenige größere Längsschnittstudien (z. B. COACTIV, PaLea) findet Forschung zu Überzeugungen als Aspekt der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden meist standortbezogen oder im Rahmen von (traditioneller) Erstausbildung statt. Es fehlen Studien, welche die Entwicklung der zu erreichenden Kompetenzen in den teilweise heterogenen Studiengängen in den Blick nehmen (Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey, 2024). Die vorliegende Studie adressiert diese Lücke und untersucht auf der Basis einer längsschnittlichen Befragung von Studienanfänger:innen unterschiedlicher Studiengänge, inwieweit sich berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie lehr- und lerntheoretische Überzeugungen bei Studienbeginn zwischen diesen unterschiedlichen Studiengängen unterscheiden und ob im ersten Studienjahr Entwicklungsunterschiede zwischen den Studiengängen bestehen.

## 2 Überzeugungen

Das Unterrichten von Schüler:innen zur Förderung ihrer Kompetenzentwicklung erfordert professionelle Handlungskompetenz, welche Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten umfasst (Baumert & Kunter, 2006). Für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden spielen insbesondere Überzeugungen eine wichtige Rolle, weil sie das Denken und Handeln von Lehrkräften beeinflussen (Dohrmann, 2021), indem sie die Wahrnehmung einer Situation filtern und deren Bewertung rahmen. Professionelle Überzeugungen können darüber die Lernergebnisse der Schüler:innen beeinflussen (u. a. Buehl, Beck & Mason, 2015; Fives & Buehl, 2012; Kunter et al., 2013; Pintrich & De Groot, 1990) und bilden somit langfristig eine Basis für professionelles Handeln (Pintrich, 2003). Als subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen (Reusser & Pauli, 2014) sind Überzeugungen von Wissen zu unterscheiden. Sie können bewusst wie auch unbewusst sein, enthalten eine Bewertungskomponente und sind nicht immer widerspruchsfrei oder argumentativ begründbar. Fischer (2018) identifiziert sieben Bereiche allgemeiner professioneller Überzeugungen: epistemologische Überzeugungen, Überzeugungen zu den Lernenden, zur Schule und zur Lehrer:innenbildung, Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive sowie insbesondere auch Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle (zum Selbst) und zum Unterrichten. Um angehende Lehrpersonen gezielt in ihrer Professionalisierung zu unterstützen, sind Hochschulen aufgefordert, die spezifischen Ausgangslagen angehender Lehrpersonen in den unterschiedlichen Studiengängen durch ein entsprechendes Angebot an Lerngelegenheiten (Klemenz, König & Schaper, 2019) zu berücksichtigen. Nur so kann eine gezielte Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen gewährleistet werden, die als zentrale Aufgabe der Lehramtsausbildung gilt (Bernholt, Sorge, Rönnebeck & Parchmann, 2023). Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag Aspekte der zwei letztgenannten Überzeugungen: die *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* in Hinblick auf die eigene Fähigkeit, das Lernen und die Leistung der Schüler:innen zu beeinflussen, sowie die *Überzeugungen zum Lehren und Lernen*, das heißt dazu, wie Schüler:innen lernen und Unterricht gestaltet werden sollte.

### 2.1 Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beziehen sich auf die subjektive Einschätzung dazu, wie erfolgreich berufliche Anforderungen bewältigt werden können, und gelten als grundlegend für die Zufriedenheit und die Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen (Mayr, 2014). Studien zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die zum Beispiel den Umgang mit beruflichen Belastungen positiv beeinflusst (Schwarzer & Hallum, 2008), in Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler:innen steht (Depaepe & König, 2018) oder über eine stärkere Arbeitszufriedenheit letztlich den Verbleib im Beruf fördert (Richter, Lucksnat, Redding &

Richter, 2022). Im Rahmen des Studiums nehmen berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor allem während Praxisphasen zu (z. B. Böhnert, Klingebiel, Mähler, Hänze, Kuhn & Lipowsky, 2023; Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017; Seifert & Schaper, 2018) und begünstigen bei entsprechender Ausprägung den Verbleib im Studium (Pfitzner-Eden, 2016), selbst wenn sich ein kurzfristiger Rückgang der Selbstwirksamkeit zeigen kann (Bach, 2022; Müller, Weißenbacher, Koschmieder & Mayr, 2021; Schüle et al., 2017).

Insbesondere relevant für Studienanfänger:innen erscheint die unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Hier unterscheidet Pfitzner-Eden (2016) drei Dimensionen: die Selbsteinschätzung der Fähigkeit i) unterschiedliche Unterrichtsstrategien einzusetzen, ii) störendes Verhalten im Unterricht zu kontrollieren und Regeln bzw. Routinen zu etablieren sowie iii) Schüler:innen für den Unterricht zu motivieren. Allerdings zeigen Vergleiche zwischen traditionell und nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften uneinheitliche Ergebnisse. Während in manchen Studien keine Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auftreten (Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2022), finden sich in ersten Analysen für unterschiedliche Studiengänge in Österreich Hinweise, dass Studierende in nicht traditionellen Studiengängen für die Subdimension „Motivierung“ geringere Werte aufweisen als Studierende in traditionellen Studiengängen (Groß Ophoff et al., 2024).

In einer Schweizer Studie (Safi, Quesel, Neuber & Schweinberger, 2017) zeigen sich aber auch *innerhalb* von nicht traditionellen Studiengängen Unterschiede: Quereinsteigende mit direktem Berufseinstieg zeigen tendenziell eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Quereinsteigende mit einem verzögerten Berufseinstieg. Zudem sank in beiden Studienprogrammen die berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung innerhalb eines Studienjahres (Safi et al., 2017). In einer deutschen Studie zu einem Qualifizierungsprogramm für international ausgebildete und nach Deutschland migrierte Lehrpersonen nimmt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch ein Qualifizierungsprogramm im Laufe eines Jahres hingegen zu (Erhardt, Geske & Richter, 2023). Die Selbstwirksamkeit von nicht traditionell ausgebildeten Lehrpersonen scheint dabei nicht von pädagogischen Vorerfahrungen beeinflusst zu werden, wohl aber von der Unterstützung durch die Mentor:innen (Zaruba, Richter, Porsch & Richter, 2023). Insgesamt lässt die bisherige Befundlage darauf schließen, dass die Ausbildung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowohl bei nicht traditionellen Studierenden als auch bei traditionellen Studierenden von ihren praktischen Erfahrungen beeinflusst wird. Die Befundlage zur Entwicklung bei nicht traditionellen Studierenden ist bislang uneindeutig.

## 2.2 Lehr- und lerntheoretische Überzeugungen

Von besonderer Bedeutung für wirksames Handeln im Unterricht und damit für die Lehrer:innenbildung insgesamt sind die lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen. Hierbei wird zwischen transmissiven (Lernen erfolgt rezeptiv; Lehren ist Weitergabe von Wissen) und soziokonstruktivistischen Überzeugungen (Lernen als aktiver, selbstgesteuerter Prozess; Lehren soll ko-konstruktiv erfolgen) unterschieden (Kunter et al., 2017). Als steuerungorientierte Überzeugung führen transmissive Überzeugungen dazu, dass der Unterricht von den Schüler:innen als weniger kognitiv herausfordernd wahrgenommen wird, was in Zusammenhang mit geringerer Schüler:innenleistung steht (z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). Konstruktivistische Überzeugungen gehen dagegen mit einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung einher (Batzel-Kremer, Merk, Bohl & Leuders, 2018; Bernholt et al., 2020; Voss, Kleickmann & Kunter, 2011), welche über die Förderung der Selbstregulation und des Interesses der Schüler:innen ihr Lernen positiv beeinflusst. Höher ausgeprägte konstruktivistische Überzeugungen scheinen dabei eher mit niedrig ausgeprägten transmissiven Ausprägungen einherzugehen (z. B. Bender, Schaper & Seifert, 2018; Voss et al., 2011). Allerdings bräuchte es für die Realisierung adaptiver Lehr- und Lernarrangements eine positive Bewertung beider Überzeugungen (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015). Ein günstiges Überzeugungsmuster zeigt sich in positiv ausgeprägten transmissiven *und* konstruktivistischen Lehr- und Lernüberzeugungen, weil es ermöglicht, situationsangemessen und flexibel auf unterschiedliche Unterrichtssituationen reagieren zu können (Biedermann et al., 2015).

Bezüglich unterschiedlicher Studiengänge sind die Befunde zu lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen wenig eindeutig. Manche Studien zeigen, dass nicht traditionell qualifizierte Lehrpersonen eher transmissive Überzeugungen und seltener konstruktivistische Überzeugungen aufweisen (z. B. Groß Ophoff et al., 2024; Oettinghaus et al., 2016); in anderen Studien finden sich ähnlich ausgeprägte Überzeugungen bei Quereinsteiger:innen und traditionell Qualifizierten (z. B. Lucksnat et al., 2022). Das traditionelle Studium scheint aber die Zunahme der konstruktivistischen und die Abnahme der transmissiven Überzeugungen im Studienverlauf zu begünstigen (Weber, Altrichter & Reitinger, 2022). Es stellt sich somit die Frage, inwieweit Studierende der unterschiedlichen für das Lehramt qualifizierenden Studiengänge in gleichem Maße konstruktivistisch ausgeprägte Überzeugungen entwickeln. Erste Befunde lassen vermuten, dass Quereinsteiger:innen ihre transmissiven Überzeugungen durch Qualifizierungen abbauen (z. B. Erhardt, Geske & Richter, 2023), wenngleich diese Überzeugungen bei dieser Studierendengruppe stabiler zu sein scheinen als bei traditionellen Studierenden (Lucksnat et al., 2022).

### 3 Forschungsfragen und methodisches Design

Professionelle Überzeugungen erweisen sich als positive Einflussfaktoren für die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen. Erste Befunde lassen vermuten, dass die Entwicklung professioneller Überzeugungen bei angehenden Lehrpersonen von den gewählten Ausbildungswegen beeinflusst wird. Im vorliegenden Beitrag wird daher mittels einer Befragung von Studienanfänger:innen des Studienjahres 2023/2024 aus verschiedenen Studiengängen den folgenden Fragen nachgegangen:

- 1) Inwieweit unterscheiden sich angehende Lehrpersonen in unterschiedlichen Qualifizierungswegen zu Studienbeginn hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihrer subjektiven Überzeugungen zum Lernen und Lehren?
- 2) Inwieweit ändern sich diese Überzeugungen im Laufe des ersten Studienjahres und inwieweit bestehen Unterschiede in der Entwicklung zwischen den Studiengängen?

#### 3.1 Stichprobe und Kontext der Studie

Der Beitrag greift auf die Datenbasis der um den Standort Vorarlberg erweiterten Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer:innenbildung „L3+V“ (vgl. auch Weber et al., 2022) zurück. Die Datenbasis dieses Beitrags umfasst insgesamt 503 angehende Lehrkräfte, die an mindestens einer von zwei Erhebungswellen ( $t_1$  zu Beginn ihres Studiums, Herbst 2023;  $t_2$  am Ende des zweiten Semesters, Juni/Juli 2024) teilgenommen haben. Das Sample umfasst Studierende lehrer:innenbildender Institutionen aus Oberösterreich (Johannes Kepler Universität Linz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) und Vorarlberg (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Universität Innsbruck) und setzt sich aus Studierenden zweier traditioneller Studiengänge (Lehramt Primarstufe: 22.5 %, Lehramt Sekundarstufe<sup>1</sup>: 47.5 %) sowie dreier alternativer Studiengänge (Berufsbegleitendes Primarstufenstudium<sup>2</sup>: 3.2 %, Primarstufenstudium mit erhöhten Fernstudienanteilen<sup>3</sup> [„Fernstudium“]: 12.5 %, Hochschullehrgang „Quereinstieg“<sup>4</sup>: 14.3 %) zusammen.

- 
- 1 Das Sekundarstufenstudium wird in Österreich in Verbänden angeboten, das heißt, die beteiligten Institutionen bieten ein gemeinsames Curriculum an. Für den Standort Linz sind das im Cluster Mitte sechs Hochschulen und Universitäten, für den Verbund West fünf Hochschulen und Universitäten.
  - 2 Das Studium wird an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich für Personen mit Berufstätigkeit (keine Lehrtätigkeit) angeboten. Die Lehrveranstaltungen finden an Randzeiten und geblockt statt.
  - 3 Das Studium wird berufsbegleitend für Personen mit vorberuflichen (nicht zwingend pädagogischen) Erfahrungen (Zulassungskriterium) angeboten. Lehrveranstaltungen finden zu Randzeiten und geblockt sowie zu 60 Prozent online statt. Das Studium wird gemeinsam von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg angeboten.
  - 4 Der Hochschullehrgang „Quereinstieg Sekundarstufe (Allgemeinbildung) für ein Unterrichtsfach“ ist eine berufsbegleitende viersemestrige Qualifizierung für Personen, die von einer

Die Befragungen wurden online im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie durch Verbreitung des Befragungslinks per E-Mail durchgeführt. Zu  $t_1$  nahmen 416 Studierende an der Befragung teil. Da es sich am Ende des zweiten Semesters schwieriger gestaltete, passende Lehrveranstaltungstermine für die Befragung zu finden, konnten zu  $t_2$  nur 213 Studierende befragt werden (zum Umgang mit den fehlenden Daten vgl. <https://osf.io/f8672/>).

### 3.2 Messungen

Die *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (Pfitzner-Eden, 2016) wurden mit den drei Subdimensionen „Instruktionsstrategien“ (z. B. „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können, wenn Schüler:innen etwas nicht verstehen?“), „Classroom Management“ (z. B. „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren können?“) und „Motivierung“ (z. B. „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler:innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können?“) mit jeweils vier Items erfasst (neunstufiges Antwortformat: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 9 = „völlig überzeugt“). Die Skala zu den *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* (Kunter et al., 2017) umfasst neun Items, die Lehren und Lernen als Weitergabe von Wissen (transmissive Überzeugungen; vier Items, z. B. „An einem vorgeführten Beispiel lernen die Schüler:innen am besten“) oder als einen aktiven, selbstgesteuerten Prozess (konstruktivistische Überzeugungen; fünf Items, z. B. „Es ist wichtig für eine:n Schüler:in, selbst zu entdecken, wie Aufgaben zu bearbeiten sind“) verstehen. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Skala von 1 = „stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme zu“ beantwortet.

Die Reliabilitäten (McDonalds  $\omega$ ) der verwendeten Skalen liegen in einem mindestens zufriedenstellenden Bereich von  $\geq 0.748$  (Rost, 2022). Für die Analysen wurde vorab auch die longitudinale faktorielle Invarianz geprüft. Die Analysen bestätigen die für die Analyse von Mittelwertänderungen nötige starke Messinvarianz (vgl. dazu <https://osf.io/f8672/>).

### 3.3 Analyseverfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden LDS-Modelle (Latent Difference Score; u. a. McArdle, 2009) zweiter Ordnung für zwei Messzeitpunkte verwendet. Diese modellieren die Entwicklung mit einem Ausgangswert (latente Variable zu  $t_1$ ) und

---

Zertifizierungskommission für den Quereinstieg in Österreich zugelassen sind (Aufnahmeverfahren, facheinschlägiges Studium und bestenfalls dreijährige Berufserfahrung). Personen im Quereinstieg beginnen gleich nach einführenden Lehrveranstaltungen mit ihrer Unterrichtstätigkeit und haben die Auflage, den Hochschullehrgang innerhalb von acht Jahren zu absolvieren. In der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sind ausschließlich Personen, die den Hochschullehrgang im Wintersemester 2023 begonnen haben.

einem Wachstumsparameter Delta, der die Änderung zwischen den zwei Messzeitpunkten als latente Variable abbildet. Der Mittelwert von Delta gibt die durchschnittliche Änderung zwischen den Messzeitpunkten wieder, während die Varianz von Delta Entwicklungsunterschiede abbildet. Zur Analyse von Unterschieden zwischen den Studiengängen wurden Effekte von 0/1-kodierten Dummy-Variablen (Fernstudium, Quereinstieg, ...; Referenz = Sekundarstufe) auf den Ausgangswert und Delta regressiert. Die Analysen wurden mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt (für weitere Details zu den Analyseverfahren vgl. <https://osf.io/f8672/>).

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 1 dargestellt. Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage zeigen sich bei den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Subskalen „Classroom Management“ ( $\chi^2(3) = 12.936, p < 0.05$ ) und vor allem „Motivierung“ ( $\chi^2(3) = 22.423, p < 0.001$ ) signifikante Gruppenunterschiede. Quereinsteiger:innen zeigen durchwegs die geringste Selbstwirksamkeitsüberzeugung, während Primarstufenstudierende insbesondere im Fernstudium bzw. im Tagesformstudium die höchsten Werte aufweisen. Zudem unterscheiden sich Studierende unterschiedlicher Studiengänge sowohl hinsichtlich transmissiver ( $\chi^2(3) = 32.858, p < 0.001$ ) als auch hinsichtlich konstruktivistischer ( $\chi^2(3) = 19.872, p < 0.001$ ) Überzeugungen zum Lehren und Lernen signifikant. Im Detail zeigt sich, dass transmissive Überzeugungen bei Studierenden der Primarstufe (berufsbegleitend, Distanz und Tagesform) signifikant geringer ausfallen als bei Studierenden der Sekundarstufe bzw. im Quereinstieg. Konstruktivistische Überzeugungen sind hingegen bei Primarstufenstudierenden der Tagesform und des Fernstudiums am stärksten ausgeprägt und liegen signifikant über jenen der Sekundarstufenstudierenden (für eine detailliertere Darstellung vgl. Groß Ophoff et al., 2024).

Wirft man einen Blick auf die Entwicklung der Überzeugungen, deutet sich unabhängig von der Studienform für die Selbstwirksamkeit für alle drei Dimensionen ein Rückgang im ersten Studienjahr an, wobei dieser jedoch sehr schwach ist und sich statistisch nicht von null (das heißt keiner Änderung) unterscheidet (Instruktionsstrategien:  $M_{\text{Delta}} = -0.067, p > .05, d = -0.099$ ; Classroom Management:  $M_{\text{Delta}} = -0.065, p > .05, d = -0.046$ ; Motivierung:  $M_{\text{Delta}} = -0.081, p > .05, d = -0.109$ ). Auffällig sind jedoch signifikante Varianzen der Wachstumsparameter Delta (Instruktionsstrategien:  $Var_{\text{Delta}} = 0.464, p < .001$ ; Classroom Management:  $Var_{\text{Delta}} = 1.987, p < .001$ ; Motivierung:  $Var_{\text{Delta}} = 0.561, p < .001$ ), die auf individuelle Entwicklungsunterschiede hinweisen. Das heißt, während sich im Schnitt keine Änderung zeigt, ergibt sich für manche Studierende eine Zunahme, während für andere wiederum eine Abnahme der Selbstwirksamkeit zu verzeichnen ist.

Für die lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen zeigt sich eine Abnahme der transmissiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen ( $M_{\text{Delta}} = -0.111, p < .01, d = -0.274$ ). Signifikante Entwicklungsunterschiede ( $Var_{\text{Delta}} = 0.165, p < .001$ ) lassen

ebenfalls darauf schließen, dass zwar im Schnitt eine Abnahme erfolgt, diese jedoch fallweise auch deutlich stärker ausfällt, bzw. in manchen Fällen auch eine Zunahme der transmissiven Überzeugungen zu verzeichnen ist. Unter der Annahme eines normalverteilten Änderungsparameters Delta folgt, dass für rund 16 Prozent eine Abnahme von  $-0.517$  ( $M - SD = -0.111 - 0.406 = -0.517$ ) oder mehr bzw. für weitere 16 Prozent eine Zunahme von  $0.295$  ( $M + SD = -0.111 + 0.406 = 0.295$ ) oder mehr erfolgte. Des Weiteren zeigt sich eine Zunahme der konstruktivistischen Überzeugungen ( $M_{\text{Delta}} = 0.146$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.388$ ), wobei auch hier deutliche Entwicklungsunterschiede bestehen ( $Var_{\text{Delta}} = 0.141$ ,  $p < .001$ ). Dies legt den Schluss nahe, dass es fallweise auch zu einer Abnahme ( $M - SD = 0.146 - 0.375 = -0.229$ ) kommt.

Für die Frage nach den Entwicklungsunterschieden in den professionellen Überzeugungen durch die verschiedenen Studiengänge (vgl. Tabelle 1, Effekte auf Delta) zeigen sich für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsformen. Für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ergeben sich aber Unterschiede, die für das Classroom Management signifikant ( $\chi^2(3) = 13.560$ ,  $p < 0.01$ ) sowie für die Instruktionsstrategien ( $\chi^2(3) = 8.539$ ,  $p < 0.10$ ) und die Motivierung ( $\chi^2(3) = 8.181$ ,  $p < 0.10$ ) zumindest marginal signifikant ausfallen. Am deutlichsten zeigt sich für den Bereich „Classroom Management“ der Unterschied zwischen den alternativen Primarstufenstudien. Während es bei berufsbegleitend Studierenden zu einer Zunahme der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Classroom Management kommt ( $M_{\text{Delta}} = 1.041$ ,  $p < .05$ ), ist für Studierende im Fernstudium ein signifikanter Rückgang feststellbar ( $M_{\text{Delta}} = -0.617$ ,  $p < .05$ ). Ein Rückgang der Selbstwirksamkeit kann bei Fernstudierenden auch bei den Instruktionsstrategien ( $M_{\text{Delta}} = -0.314$ ,  $p < .05$ ) sowie bei Tagesformstudierenden ( $M_{\text{Delta}} = -0.314$ ,  $p < .05$ ) bei der Motivierung ( $M_{\text{Delta}} = -0.306$ ,  $p < .01$ ) verzeichnet werden.

Tabelle 1: Ergebnisse der Latent-Difference-Score-Modelle

	Selbstwirksamkeitsüberzeugung			Überzeugungen Lehren und Lernen	
	Instruktions- strategien	Classroom Management	Motivierung	Transmissiv	Konstruktivistisch
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<b>Effekte auf <math>t_1</math></b>					
Intercept	7.513 (0.055)	6.369 (0.101)	7.236 (0.070)	2.670 (0.040)	3.240 (0.039)
Studientyp (Referenz = Sekundarstufe [SE])					
Primarstufe berufsbegleitend (PBB)	0.066 (0.238)	-0.466 (0.522)	0.145 (0.203)	-0.389** (0.145)	0.056 (0.138)
Primarstufe Fernstudium (PF)	0.080 (0.134)	0.241 (0.226)	0.040 (0.137)	-0.385*** (0.081)	0.229*** (0.054)
Primarstufe Tagesform (P)	0.083 (0.089)	0.361* (0.155)	0.320** (0.102)	-0.264*** (0.064)	0.160** (0.056)
Quereinstieg (QE)	-0.321* (0.132)	-0.449 (0.254)	-0.418** (0.150)	-0.084 (0.072)	0.098 (0.066)
Studientypunterschiede Wald- $\chi^2$ -Test ( $df = 4$ )	8.608	12.936*	22.423***	32.857***	19.872***
Signifikante paarweise Vergleiche <sup>a</sup>	PF, P > QE	PF, P > QE	PBB, PF, P > QE	QE < PBB, PF, P	
$R^2$	0.037 (0.026)	0.038 (0.021)	0.072* (0.028)	0.118*** (0.034)	0.055* (0.024)
<b>Effekte auf Delta</b>					
Studientyp (Referenz = Sekundarstufe [SE])					
Primarstufe berufsbegleitend (PBB)	-0.059 (0.263)	1.019* (0.492)	0.139 (0.220)	0.130 (0.143)	0.086 (0.132)
Primarstufe Fernstudium (PF)	-0.199 (0.175)	-0.639 (0.358)	-0.067 (0.164)	0.049 (0.105)	0.044 (0.080)
Primarstufe Tagesform (P)	0.035 (0.145)	-0.253 (0.250)	-0.272 (0.148)	0.006 (0.089)	0.047 (0.079)
Quereinstieg (QE)	0.377* (0.181)	0.404 (0.344)	0.235 (0.202)	0.066 (0.112)	0.005 (0.092)
Studientypunterschiede Wald- $\chi^2$ -Test ( $df = 4$ )	8.539	13.560**	8.181	1.176	0.791
Signifikante paarweise Vergleiche <sup>a</sup>	QE > P	PBB > PF, P; QE > PF, P	QE > P		

	Selbstwirksamkeitsüberzeugung			Überzeugungen Lehren und Lernen	
	Instruktions- strategien	Classroom Management	Motivierung	Transmissiv	Konstruktivistisch
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
Änderung für ...					
Sekundarstufe	-0.115 (0.108)	0.023 (0.195)	-0.033 (0.106)	-0.112(*) 0.059	0.097(*) (0.053)
Primarstufe berufsbegleitend (PBB)	-0.174 (0.245)	1.041* (0.449)	0.105 (0.192)	0.018 (0.131)	0.183 (0.121)
Primarstufe Fernstudium (PF)	-0.314* (0.142)	-0.617* (0.295)	-0.100 (0.127)	-0.062 (0.086)	0.141* (0.062)
Primarstufe Tagesform (P)	-0.080 (0.097)	-0.230 (0.156)	-0.306** (0.104)	-0.106 (0.066)	0.144* (0.060)
Quereinstieg (QE)	0.262 (0.147)	0.427 (0.286)	0.201 (0.168)	-0.046 (0.094)	0.102 (0.077)
R <sup>2</sup>	0.057 (0.039)	0.058 (0.030)	0.045 (0.030)	0.006 (0.012)	0.004 (0.010)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Für die paarweisen Vergleiche wurden die Differenzen zwischen den Gruppen mittels Model Constraints gegen Null getestet. \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , (\*)  $p < .10$ .

Mit  $R^2$ -Werten um fünf Prozent weisen diese Ergebnisse jedoch auch darauf hin, dass die Entwicklungsunterschiede in der Selbstwirksamkeit nur zu einem geringen Anteil durch Unterschiede in den Studiengängen und somit zu einem großen Teil durch andere Variablen erklärt werden können. Die Entwicklungsunterschiede bei den lehr- und lernbezogenen Überzeugungen scheinen überhaupt nicht mit den unterschiedlichen Qualifizierungsprogrammen in Beziehung zu stehen.

## 5. Diskussion

Die vorliegende Studie zur Entwicklung professioneller Überzeugungen von Studienanfänger:innen in unterschiedlichen Studiengängen verweist auf Ausgangsunterschiede zu Studienbeginn. Vor allem Primarstufenstudierende (Fernstudium und Tagesform) beginnen ihr Studium mit einer hoch ausgeprägten *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, während Studierende im Quereinstieg, die als einzige Gruppe bereits vor bzw. mit Beginn des Studiums verpflichtend als Lehrperson unterrichten, die geringste Selbstwirksamkeit aufweisen. Dies könnte durch den direkten Berufseinstieg dieser Gruppe erklärt werden, da Quereinsteiger:innen aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit bereits bei Studienbeginn einen Einblick in die Komplexität und die Herausforderungen des Unterrichts erhalten. Auch für die *lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen* zeigen sich zu Studienbeginn Unterschiede, wobei hier in erster Linie Unterschiede zwischen traditionellen wie auch nicht traditionellen Sekundarstufenstudierenden und Studierenden der Primarstufe auftreten. Primarstufen-

studierende weisen geringere transmissive und höher ausgeprägte konstruktivistische Überzeugungen auf als Studierende der Sekundarstufenstudiengänge. Die Ergebnisse lassen auf unterschiedliche Vorerfahrungen und Motivationen für die Berufswahl schließen, könnten aber auch auf die unterschiedlichen Ausrichtungen der Studiengänge zurückzuführen sein, da Curricula in der Sekundarstufe stärker fachorientiert sind. Da letztlich alle Lehrpersonen trotz (möglicher) Unterschiede zu Beginn der Ausbildung und unabhängig vom Ausbildungsweg die gleichen Qualifikationen erreichen sollen (GEBF, 2023; SWK, 2023), legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass Hochschulen diese spezifischen Ausgangslagen angehender Lehrpersonen in den unterschiedlichen Studiengängen durch ein entsprechendes Angebot an Lerngelegenheiten (Klemenz et al., 2019) berücksichtigen sollten, um etwa den Verbleib in Studium und Beruf sowie den Umgang mit Belastungen positiv zu fördern.

Die Analyse zur zweiten Forschungsfrage zeigt für die berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung für verschiedene Studiengänge unterschiedliche Entwicklungen. Am deutlichsten werden Entwicklungsunterschiede beim Bereich „Classroom Management“ sichtbar. Während es bei berufsbegleitend Studierenden der Primarstufe zu einer Zunahme in dieser Facette der Selbstwirksamkeit kommt, verzeichnen Studierende im Fernstudium einen signifikanten Rückgang. Ein signifikanter Rückgang zeigt sich bei Fernstudierenden auch bei ihren Überzeugungen zu Instruktionsstrategien. Tagesformstudierende weisen hingegen einen Rückgang bei der Selbstwirksamkeitsfacette „Motivierung“ auf. Auch wenn die Effekte nur gering sind, könnte dies auf unterschiedliche Lerngelegenheiten und Herausforderungen in den verschiedenen Studiengängen hinweisen, möglicherweise bedingt durch unterschiedliche Praxiserfahrungen und Lerngelegenheiten in den jeweiligen Ausbildungsformaten, die sich auf die Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirken. Dies sollte in nachfolgenden Studien (z. B. Auswertung der Modulhandbücher und Lehrmaterialien) näher analysiert werden. Für die lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungsformen. Allerdings nehmen über alle Studiengänge hinweg transmissive Überzeugungen ab und konstruktivistische Überzeugungen zu. Dies deutet auf einen insgesamt positiven Einfluss der Lehrer:innenbildung auf die Entwicklung der wünschenswerten pädagogischen Überzeugungen hin. Es zeigen sich jedoch beträchtliche individuelle Unterschiede in dieser Entwicklung, die nicht durch die Studiengänge selbst erklärt werden können, möglicherweise aber durch Standortunterschiede. Insgesamt lassen die Ergebnisse aber darauf schließen, dass für die Entwicklung dieser Überzeugungen eher andere Faktoren, wie etwa individuelle Erfahrungen oder die Reflexionsfähigkeit, eine bedeutende Rolle spielen (Feucht, Lunn Brownlee & Schraw, 2017).

Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf die Herausforderung, adaptive und individualisierte Lernumgebungen innerhalb der Lehrer:innenbildung zu gestalten, um die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu fördern. Diese Lernumgebungen sollten die unterschiedlichen Ausgangslagen der Studierenden berücksichtigen (beispielsweise benötigen Quereinsteiger:innen „schneller“ Inhalte in Bezug auf

Instruktionsstrategien als traditionelle Studierende, die in den ersten Schulpraktika in der Regel eher hospitieren oder nur kürzere Sequenzen unterrichten) und ausreichend zielgerichtete Reflexionsgelegenheiten für die jeweiligen Erfahrungen (ob in der Schulpraxis oder durch die eigene Unterrichtstätigkeit) bieten. Dabei sollte besonderes Augenmerk auf die Förderung der Meta-Reflexivität gelegt werden, die es den angehenden Lehrpersonen ermöglicht, ihre eigenen Überzeugungen, Handlungen und Entwicklungsprozesse kritisch zu hinterfragen und somit einen höheren Grad an Professionalität zu erreichen (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Zudem sollten im Lehramtsstudium gezielte Interventionen bezüglich der transmissiven versus konstruktivistischen Überzeugungen als Elemente für effektiven Unterricht identifiziert und in das jeweilige Lehrveranstaltungsformat aufgenommen werden, zum Beispiel indem diese Studie als Ausgangspunkt für eine thematische Schwerpunktsetzung in den Lehrveranstaltungen (Assesment for Learning) herangezogen wird. Für einen Aufbau konstruktivistisch fundierter lerntheoretischer Überzeugungen und einen Abbau transmissiver Lehr- und Lernverständnisse durch Conceptual-Change-Prozesse müssten zudem wiederholt Lerngelegenheiten angeboten werden, welche diese Überzeugungen adressieren (Voss et al., 2011). Dazu wären vor allem einheitlich formulierte Qualitätsstandards für die Lehrer:innenbildung sowie ein gemeinsames Berufsbild hilfreich, welche über alle Studiengänge hinweg als gemeinsame Zielbilder fungieren. Dann könnten sich Studienanfänger:innen trotz erheblich unterschiedlicher Überzeugungen zu Studienbeginn daran orientieren. Dies könnte die Qualität der Ausbildung in Richtung gleicher Qualifikationen unabhängig vom Ausbildungsweg befördern.

Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse die Komplexität der Entwicklung professioneller Überzeugungen. Zukünftige Studien müssen auch Unterschiede im Hinblick auf die Lerngelegenheiten der verschiedenen Studiengänge (z. B. schulpraktische Erfahrungen, vgl. Bach, 2022) sowie weitere Faktoren einbeziehen, die neben den Studiengängen die Entwicklung der beruflichen Überzeugungen beeinflussen können. Dabei sollte vor dem Hintergrund der gefundenen Unterschiede und der zunehmenden frühen Berufstätigkeit traditioneller Studierender (Himmelsbach, Gamsjäger & Lenz, 2024) auch der Einfluss der parallelen bzw. dualen Unterrichtstätigkeit auf die Entwicklung der individuellen Überzeugungen in den Blick genommen werden (z. B. praxeologische Sozialisationsprozesse und damit einhergehend die Gefahr von Deprofessionalisierung, vgl. Flick-Holtsch et al., 2024). Dies stellt eine Limitation der Studie dar, die zwar den Erhebungszeitpunkt kontrolliert, nicht aber die unterschiedlichen Lerngelegenheiten der Curricula, die einem unterschiedlichen Aufbau folgen. Eine weitere Limitation der Studie liegt in den unterschiedlich großen Studienkohorten der unterschiedlichen Studiengänge bzw. vor allem in den vielen Standorten. Darüber hinaus bräuchte es wohl auch Mixed-Methods-Studien, die vertiefend eruieren, woher diese Unterschiede in den Entwicklungen kommen. Diese Studien könnten einen Beitrag zu einem besseren Verständnis in Bezug darauf leisten, wie eine differenzierende Ausbildung gestaltet werden kann.

## Literatur

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batzel-Kremer, A., Merk, S., Bohl, T. & Leuders, T. (2018). Lehr-lerntheoretische Überzeugungen von Haupt- und Realschullehrkräften als Voraussetzung für kognitiv aktivierendes Handeln. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 201–221.
- 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>
- Beck, T. (2023). Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 367–388). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034>
- Bender, E., Schaper, N. & Seifert, A. (2018). Professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen von Informatiklehrkräften. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 70–99.
- Bernholt, A., Kauper, T., Zimmermann, F. & Rösler, L. (2020). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden als Prädiktoren individueller Nutzung und Gestaltung unterrichtsbezogener Lern- und Lehrgelegenheiten beim Übergang in die Praxis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 212–227. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art17d>
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 99–121. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00162-5>
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F. (2015). „Glaubensbestände und Glaubenswandel“. Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 46–68. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.1.2015.9579>
- Böhnert, A., Klingebiel, F., Mähler, M., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2023). Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 51–90). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995784>
- Buehl, M. M., Beck, J. S. & Mason, G. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 66–84). New York: Routledge.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–422. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule* 112(1), 91–104. <https://doi.org/10.25656/01:21>

- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften: Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Erhardt, N., Geske, A. & Richter, D. (2023). Entwicklung von Selbstwirksamkeit, lerntheoretischen Überzeugungen und Sprachkompetenzen bei international ausgebildeten Lehrkräften. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 325–343). Münster: Waxmann.
- Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J. & Schraw, G. (2017). Moving beyond reflection: Reflexivity and epistemic cognition in teaching and teacher education. *Educational Psychologist*, 52(4), 234–241. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, M. Zeidner & T. C. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). New York: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinsteigsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–418). Wien: BMBWF.
- GEBF. (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Verwaltung/Hochschulkommunikation/Blog/WortMelder/GEBF\\_Stellungnahme\\_2023\\_07\\_24.pdf](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Verwaltung/Hochschulkommunikation/Blog/WortMelder/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf)
- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>
- Hillebrecht, L. (2019). Nicht-traditionelle Studierende und ihr Studienerfolg. In L. Hillebrecht (Hrsg.), *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden* (S. 143–162). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1_5)
- Himmelsbach, M., Gamsjäger, M. & Lenz, S. (2024). Studien- und Arbeitssituation von Studierenden im Sekundarstufenlehramt: Studium – Frühereinstieg – Quereinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 174(1–2), 155–165.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_59-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_59-1)

- Klemenz, S., König, J. & Schaper, N. (2019). Learning opportunities in teacher education and proficiency levels in general pedagogical knowledge. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 221–249. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09296-6>
- Kreis, A., Seel, A. & Ophardt, D. (Hrsg.). (2024). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum [Themenheft]. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1). <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-edi>
- 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. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Frankfurt: Goethe-Universität Frankfurt. [https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BilWiss/BilWiss\\_Skalenha.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BilWiss/BilWiss_Skalenha.pdf)
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Lüdmann, M., Beckmann, V. & Boeger, A. (2015). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 91–113). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_5)
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 189–215). Münster: Waxmann.
- McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 577–605. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163612>
- Müller, F. H., Weißenbacher, B., Koschmieder, C. & Mayr, J. (2021). Wer wird in den nächsten Jahren Lehrerin oder Lehrer? In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer: Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 203–234). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3_8)
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8. Auflage). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 76–96.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). *STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy – deutsche adaptierte Fassung*. Trier: Leibniz-Institut für Psychologie. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.6585>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- 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>
- 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). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- 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., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, Artikel 103704, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Rost, D. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587899>
- Safi, N., Quesel, C., Neuber, D. & Schweinberger, K. (2017). Schulpraxis und professionelle Handlungskompetenz bei verschiedenen Varianten des Quereinstiegs im Bildungsraum Nordwestschweiz. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 95–116). Bern: hep.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7)
- SWK. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Voss, T., Kleickmann, T. & Kunter, M. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kom-*

- petenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Weber, C., Altrichter, H. & Reitinger, J. (2022). Lehrer\*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender? In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer\*innenbildung* (S. 71–92). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345–366). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

*Romana Dorfer, Tanja Aistleitner, Christoph Helm, Denise Demski und Angelika Paseka*

## **Wie nehmen Eltern den Lehrkräftemangel und den Einsatz heterogen qualifizierter Lehrkräfte wahr? Ergebnisse einer Befragung in Österreich und Deutschland**

### **Zusammenfassung**

Der derzeitige Lehrkräftemangel in den deutschsprachigen Ländern führt dazu, dass zunehmend Lehrkräfte mit unterschiedlichem Qualifikationshintergrund, wie etwa Quer- und Seiteneinsteigende, eingesetzt werden. Die vorliegende Studie untersucht, wie Eltern schulpflichtiger Kinder diese Situation wahrnehmen und wie sie den Einsatz von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften bewerten. Dazu wurden Erziehungsberechtigte aus Österreich ( $N = 1165$ ) und Deutschland ( $N = 375$ ) per Online-Fragebogen zu ihren Sichtweisen, Erfahrungen sowie Bedenken in Bezug auf den Lehrkräftemangel und heterogen qualifizierte Lehrkräfte befragt. Deskriptive Befunde zeigen, dass die Mehrheit der Eltern sowohl in Österreich als auch in Deutschland bereits Konsequenzen des Lehrkräftemangels wahrgenommen hat. Die befragten Eltern formulieren eine klare Präferenz für grundständig qualifizierte Lehrkräfte und sehen den Einsatz von quereinsteigenden sowie fachfremd unterrichtenden Lehrpersonen eher kritisch. Dies spiegelt sich auch in einer geringen Zufriedenheit mit der Schulqualität wider. Insgesamt verdeutlicht die Studie die aus Elternsicht wahrgenommenen gravierenden Auswirkungen des Lehrkräftemangels.

**Schlagwörter:** Eltern; fachfremder Unterricht; Lehrkräftemangel; Qualifikation von Lehrpersonen; Quer- und Seiteneinsteigende

## **How do parents perceive the shortage of teachers and the employment of heterogeneously qualified teachers? Results of a survey in Austria and Germany**

### **Abstract**

The current shortage of teachers in German-speaking countries has led to an increased engagement of teachers with diverse qualification backgrounds, including lateral entrants and career changers. The present study examines how parents of school-age children perceive this situation and how they assess the employment of teachers who lack full certification. Parents and guardians from Austria ( $N = 1165$ ) and Germany ( $N = 375$ ) were invited to participate in an online survey that explored their views, experiences, and concerns regarding teacher shortage and heterogeneously qualified teaching staff. The findings show that most parents in both Austria and Germany had already perceived noticeable consequences of teacher shortage. Descriptive results also demonstrate that parents have a clear preference for teachers who have obtained full certification and that the employment of lateral entrants and out-of-field teachers is viewed rather critically. Therefore, parents are rather dissatisfied with school quality and the quality of teaching. Overall, the study illustrates the serious effects of teacher shortage as perceived by parents.

**Keywords:** lateral entrants and career changers; out-of-field teaching; parents; teacher shortage; teacher qualification

## 1. Einleitung

*Lehrkräftemangel* stellt derzeit in vielen Ländern eine Herausforderung für Schulsysteme dar, die sich perspektivisch weiter vergrößern wird. Zur Sicherstellung der Lehrkräfteversorgung wird in den deutschsprachigen Ländern auf Sondermaßnahmen und den Einsatz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte, wie beispielsweise Quer- und Seiteneinsteigende, zurückgegriffen. Dies führt zunehmend zu heterogen qualifizierten Kollegien und rückt neben Fragen der Steuerung (zusammenfassend Bellenberg, Demski & Reintjes, 2023) auch die Professionalität(sentwicklung) von Lehrkräften und die Qualitätssicherung im Bildungssystem in den Fokus. Dabei ist zu konstatieren, dass die Perspektiven verschiedener Stakeholder:innen auf den Lehrkräftemangel und auf die Maßnahmen, diesem zu begegnen, noch nicht hinreichend empirisch erforscht sind. Dies trifft insbesondere auf die Sichtweise der Eltern und Erziehungsberechtigten zu, obwohl diese für Schulen und Lehrkräfte eine wichtige Bezugsgruppe darstellen.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und betrachtet die Situation in Österreich und Deutschland. Nach einer knappen Darstellung des prognostizierten zukünftigen Lehrkräftemangels und verschiedener Maßnahmen zur Sicherstellung der Lehrkräfteversorgung in den beiden Ländern wird die Rolle der Eltern im Schulsystem beschrieben und theoretisch verortet. Sodann werden die Forschungsfragen, die methodische Anlage und die Befunde einer quantitativen Online-Befragung von Eltern und Erziehungsberechtigten in Österreich und Deutschland vorgestellt. Im Fazit werden die Befunde vor dem Hintergrund der Aussagekraft von Elternurteilen über das Bildungssystem sowie mögliche Implikationen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

## 2. Lehrkräftemangel und heterogen qualifizierte Lehrkräfte in Österreich und Deutschland

Für Österreich wird in den kommenden Jahren bis 2030 in den Volksschulen bzw. bis 2040 in der Sekundarstufe mit einem massiven Mangel an Lehrkräften gerechnet. Laut dem Nationalen Bildungsbericht 2021 (Vogtenhuber, Juen, Zintl, Aschauer, Hafner & Oberwimmer, 2021) trifft ein zu erwartender deutlicher Anstieg der Schüler:innenzahlen auf einen deutlichen Überhang an älteren Lehrpersonen im pensionsnahen Alter. Von den im Schuljahr 2019/2020 in Vollzeit beschäftigten 108.254 Lehrkräften wird mehr als die Hälfte in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren in den Ruhestand gehen. Österreich weist damit im Vergleich mit dem EU27-Durchschnitt einen um fast fünf Prozent höheren Anteil an Lehrpersonen ab fünfzig Jahren auf (Radinger & Sommer-Binder, 2022). Offizielle Zahlen zum Lehrkräftemangel in Österreich liegen nicht vor, allerdings zeigt eine kürzlich unter mehr als 550 Schulleitungen durchgeführte Umfrage (Huber, Pruitt & Helm, 2024), dass der Lehrkräftemangel eine große Herausforderung über alle Schultypen, Fächer und Bundesländer

hinweg darstellt. Rund 45 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass ihre Schule derzeit von Lehrkräftemangel betroffen sei; für etwa drei Viertel von ihnen stellen die Auswirkungen des Lehrkräftemangels ein ernstes Problem dar (Huber et al., 2024).

Für Deutschland prognostiziert die Kultusministerkonferenz (2022) bis 2025 eine Differenz zwischen Lehrkräfteeinstellungsbedarf und möglichen Neueinstellungen von rund 25.000 Lehrkräften, bis 2030 ein Fehlen von etwa 31.000 Personen. Andere Quellen gehen von einem noch wesentlich höheren ungedeckten Lehrkräftebedarf aus. So kalkulierte beispielsweise Klemm (2022) eine Lücke von 40.000 Lehrkräften bis zum Jahr 2025, die sich seinen Prognosen nach bis 2035 auf 85.000 Lehrkräfte erhöht. Dabei sind Bundesländer, aber auch Regionen, Einzelschulen, Schulformen und Schulfächer in unterschiedlichem Maße von Lehrkräftemangel betroffen (zusammenfassend z. B. Bellenberg et al., 2023).

### **Maßnahmen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel**

Da nicht (mehr) alle benötigten Stellen durch grundständig für die jeweilige Schulform ausgebildete Lehrkräfte besetzt werden können, wird dem Mangel in den deutschsprachigen Ländern durch Sondermaßnahmen wie zum Beispiel zeitbefristete Abordnungen an andere Schulen/Schulformen oder Flexibilisierung der wöchentlichen Pflichtstunden sowie den Einsatz von unterschiedlichen (noch) nicht grundständig qualifizierten Personengruppen begegnet. Hierunter fallen in beiden Ländern insbesondere schulform-, schulstufen- oder fachfremd<sup>1</sup> eingesetzte Lehrkräfte, (Lehramts-)Studierende und Seiten- oder Quereinsteigende<sup>2</sup>. In der Folge setzen sich Kollegien zunehmend heterogen qualifiziert zusammen, was „das stete Spannungsverhältnis von personalwirtschaftlichen und professionstheoretischen Anforderungen“ (Bauer & Kost, 2023, S. 389) evident werden lässt.

Die vermehrte Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigenden in Grundschulen wird als Risiko für den Bildungserfolg von Kindern gesehen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017) und andere Organisationen fordern daher verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen für diese Lehrkräfte. Auch in Österreich betont das Bildungsministerium die Bedeutung einer qualifizierten Lehrkräfteaus- und -fortbildung, insbesondere zur Bewältigung fachfremden Unterrichts (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Deutlich wird anhand dieser Stellungnahmen, dass im Sinne des kompetenztheoretischen Professionsansatzes (Baumert & Kunter, 2006) geringere fachliche, didaktische und fachdidaktische Kompetenzen von Seiten- und Quereinsteigenden sowie von fachfremd Unterrichts-

1 Als „fachfremd“ werden jene Lehrkräfte bezeichnet, welche ein Lehramtsstudium absolviert haben, jedoch unter anderem ein anderes als ihr studiertes Fach unterrichten. Fachfremd durchgeführter Unterricht hat in vielen Schulen (vor allem in kleineren Sekundarschulen) bereits eine lange Tradition und wird zum Teil organisatorisch begründet.

2 In Österreich ist lediglich ein sogenannter Quereinstieg für allgemeinbildende Fächer der Sekundarstufe möglich (vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>). In Deutschland muss zwischen Seiteneinsteigenden, die eingestellt werden, mit leicht reduzierter Stundenzahl eigenverantwortlich Unterricht erteilen und parallel dazu eine berufsbegleitende Qualifizierung erhalten, und Quereinsteigenden, die den Vorbereitungsdienst absolvieren und formal zu den Lehrkräften in Ausbildung zählen, differenziert werden.

tenden antizipiert werden. Auch deuten empirische Befunde (Porsch, 2016) auf geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hin, wenn diese Personen mit fachlichen Wissenslücken konfrontiert werden. Sie können aber auch ihr Handeln im Unterricht unzureichend einschätzen und nehmen Schwierigkeiten im Klassenmanagement oder in der Methodenvielfalt wahr (Porsch, 2016).

Aufgrund verschiedener Begrifflichkeiten und Qualifizierungswege sowie der Heterogenität der Gruppe der nicht grundständig qualifizierten Lehrkräfte zeigt sich hinsichtlich ihrer Einstellungen und Kompetenzen in der Forschung national und international kein konsistentes Bild. Quereinsteigende werden zwar häufiger in den Blick genommen, doch die Befundlage ist auch hier uneindeutig und oftmals können keine Unterschiede zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften identifiziert werden (Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020). Zudem liegt noch wenig empirisch fundiertes Wissen zu den Sichtweisen unterschiedlicher Stakeholder:innen im Mehrebenensystem „Schule“ im Hinblick auf den Einsatz nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte vor. Da dies insbesondere auf die Perspektive der Eltern und Erziehungsberechtigten zutrifft, wird diese im Folgenden fokussiert.

### 3 Zur Rolle von Eltern im Schulsystem

Das Schulsystem stellt vielfältige Erwartungen an die Eltern, die sich in unterschiedlichen Adressierungen manifestieren: Werden Eltern primär als *Zuliefernde* betrachtet, wird ihre Mitverantwortung für die schulischen Leistungen ihrer Kinder betont und sie werden vorwiegend als „Stützsystem“ („support system“, Tyrell, 1987) der Schule angesehen, zum Beispiel indem sie den Schulbesuch und dessen motivationale und materielle Grundlage sicherstellen oder bei den Hausaufgaben helfen. Besonders vor dem Hintergrund von (möglichen bzw. antizipierten) Qualitätseinbußen im Zuge des Lehrkräftemangels und des vermehrten Einsatzes nicht (vollständig) qualifizierter Lehrpersonen stellt sich die Frage, inwiefern Eltern bereit sind bzw. sich befähigt fühlen, die *Lernprozesse ihrer Kinder (noch) intensiver zu unterstützen* und Defizite, die sie in Schule und Unterricht wahrnehmen, auszugleichen. Insbesondere ein erhöhter Wettbewerb zwischen Einzelschulen führt zu einer verstärkten Betrachtung von Eltern als *Kund:innen*: Im Sinne einer Übertragung von Marktmechanismen auf das Bildungssystem und vor dem Hintergrund freier Schulwahl gewinnt die *Zufriedenheit von Eltern mit Aspekten des Bildungsangebots (z. B. Qualität des Unterrichts und des außerunterrichtlichen Angebots) und der Schule insgesamt* an Bedeutung, vor allem wenn durch den Lehrkräftemangel auch nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte eingesetzt werden (müssen).

Um diese skizzierten Adressierungen und verschiedenen Rollen von Eltern in einen größeren theoretischen Zusammenhang zu bringen und mögliche Abhängigkeitsverhältnisse sichtbar zu machen, kann auf die Prinzipal-Agent-Theorie (Jensen & Meckling, 1976) rekurriert und diese im Hinblick auf das Verhältnis von Eltern und Schule angewendet werden. Das schulische Mehrebenensystem ist durch eine Viel-

zahl von Beziehungen gekennzeichnet, bei der die höhere Ebene (Prinzipal) eine:n oder mehrere Agent:innen mit der Ausführung einer Leistung beauftragt. Beispielsweise beauftragt die Gesellschaft vertreten durch die Bildungsbehörde (Prinzipal) die Lehrkräfte (Agent:innen) mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen. Lehrkräfte beauftragen ihrerseits – in ihrer Rolle als Prinzipal – Kinder und Eltern (Agent:innen) mit schulischen Belangen. Eine intentionskonforme Umsetzung des Bildungsauftrags und eines qualitativ hochwertigen Unterrichts kann jedoch nicht garantiert werden, da Informationsasymmetrien zwischen den Akteur:innen auf den unterschiedlichen Ebenen bestehen und allen Beteiligten ein eigennutzenmaximierendes Verhalten unterstellt werden kann. Die Bildungsadministration als Prinzipal wird versuchen, die Qualität der Leistungserbringung sicherzustellen, auch wenn im Falle von Lehrkräftemangel durchaus Defizite zu befürchten sind (vgl. Abschnitt 2) und die gesetzten Maßnahmen zumindest einer Akzeptanz des Kollegiums und auch der Eltern bedürfen. Bedingt durch ihr Wahlrecht nehmen Erziehungsberechtigte (bzw. im Falle von volljährigen wahlberechtigten Schüler:innen auch diese selbst) neben ihrer Rolle als Agent:innen gleichzeitig auch eine Prinzipalrolle ein, denn die oberste Bildungsbehörde wird durch Wahlen legitimiert und fungiert damit ebenso als Agent:in der wahlberechtigten Bevölkerung. Eltern können beispielsweise auch dadurch Einfluss auf höhere Hierarchieebenen ausüben, indem sie getroffene Maßnahmen boykottieren oder unterlaufen, zum Beispiel indem sie ihre Kinder in einer anderen Schule anmelden, oder gegenüber der Schulleitung Unzufriedenheit mit dem Unterricht signalisieren, wenn sie befürchten, dass ihre Kinder notwendige Qualifikationen nicht erwerben. Zur Steigerung ihrer Einflussmächtigkeit auf bildungspolitische Entscheidungen können sich Eltern kollektiv organisieren und zur Durchsetzung ihrer Interessen beispielsweise die Medien einbeziehen.

Die zuvor dargestellten Ausführungen verdeutlichen, dass Eltern als wichtige Stakeholder:innen im Bildungssystem mit verschiedenen Rollen und Einflussmöglichkeiten anzusehen sind. Es muss jedoch konstatiert werden, dass ihre Sichtweisen bisher nur in wenigen Studien erfasst wurden (zusammenfassend Killus & Paseka, 2016). Eine aktuelle qualitative Studie im deutschsprachigen Raum dokumentiert die Bereitschaft der befragten Mütter, bei der Betreuung von Hausaufgaben und der Leistungskontrolle im Interesse ihres Kindes die Lehrkräfte zu unterstützen. Darüber hinaus ist zumindest ein Teil bereit, weitere Aufgaben zu übernehmen, wenn bildungssystemische Qualitätsmängel auftauchen, unter anderem Lehrkräftemangel (Ulrich & Hachfeld, 2024).

Da Erziehungsberechtigte als eine der zentralen Bezugsgruppen im Schulsystem gelten, ist es für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit unerlässlich, das Wissen über diese Gruppe weiter zu vertiefen und in die Lehrkräftebildung zu integrieren. So kann beispielsweise wissenschaftlich belastbare Erkenntnis darüber, wie Eltern den Lehrkräftemangel sowie Maßnahmen zu dessen Begegnung wahrnehmen, für Lehrkräfte, aber auch für Studierende in Schulpraktischen Studien eine hilfreiche Wissensbasis im Kontakt mit Eltern darstellen. (Künftige) Lehrkräfte können in ihrer Arbeit mit den Eltern ihrer Schüler:innen nur dann informiert entscheiden und han-

deln, wenn sie auf hinreichend umfassendes und empirisch abgesichertes Wissen zurückgreifen können.

## 4 Methodisches Vorgehen im Rahmen der Elternbefragung zum Lehrkräftemangel

### 4.1 Forschungsfragen

Ausgehend von den zuvor skizzierten Desiderata sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- 1) Haben Eltern bzw. Erziehungsberechtigte bereits Auswirkungen des Lehrkräftemangels am Schulstandort ihrer Kinder wahrgenommen?
- 2) Wie beurteilen sie die Auswirkungen des Lehrkräftemangels auf die Kompetenzen des Lehrpersonals, insbesondere auf jene von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften?
- 3) Welche weiteren Auswirkungen auf die Qualität des Bildungsangebots und der Schulqualität befürchten sie?
- 4) Sind Eltern bzw. Erziehungsberechtigte bereit, zum Ausgleich des Lehrkräftemangels stärker als bisher die Lernprozesse ihrer Kinder zu unterstützen?

### 4.2 Durchführung und Instrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde zwischen Juni 2023 und März 2024 eine Online-Befragung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kinder in Österreich und Deutschland durchgeführt, zu der per E-Mail über die Dachverbände der Elternvereine in Österreich und Deutschland eingeladen worden war. Da eine näherungsweise repräsentative Stichprobe angestrebt wurde, wurde in Österreich zudem das Marktforschungsinstitut „bilendi“ mit der Erhebung (Umfang: 750 Eltern) beauftragt. Aus Kostengründen konnte diese Vorgehensweise für Deutschland nicht realisiert werden.

Der Online-Fragebogen fokussierte erstens auf wahrgenommene und antizipierte Auswirkungen des Lehrkräftemangels, zweitens auf die Einschätzung der Kompetenzen nicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte und drittens auf die Perspektive der Eltern als Kund:innen (Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot) und Zuliefernde (Bereitschaft zur Unterstützung der Lernprozesse ihrer Kinder). Die Items wurden in Anlehnung an die JAKO-O-Studie (Killus & Tillmann, 2017) erstellt. Eingesetzte Einzelitems und Beispielitems für erfasste Konstrukte sind Tabelle 1 zu entnehmen. Um möglichst viele Eltern zu erreichen und Umfrageabbrüche zu minimieren, wurde auf den Einsatz von Itembatterien zur Erfassung latenter Konstrukte verzichtet und auf eine einfache Sprache geachtet, um sicherzustellen, dass auch Eltern mit geringeren Deutschkenntnissen oder jene, die mit der Fachterminologie im Kontext des derzeiti-

gen Lehrkräftemangels (z. B. Quereinsteigende versus Seiteneinsteigende<sup>3</sup>) nicht vertraut waren, die Fragen verstehen konnten.

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Eltern aufgefordert, bei der Beantwortung der Fragen immer an das jüngste ihrer schulpflichtigen Kinder zu denken. Diese Vorgabe diente dazu, sicherzustellen, dass 1) sich die Einschätzungen der Eltern über den gesamten Fragenbogen hinweg konsistent auf dasselbe Kind beziehen und 2) eine randomisierte Verteilung der Merkmale der Kinder gewährleistet ist (und nicht die Mehrheit der Eltern beispielsweise an ihr leistungsstärkstes Kind denkt).

Tabelle 1: Erfasste Merkmale und Beispielitems für die erhobenen Aspekte

Konstrukt	Beispielitem	Items	Min.	Max.
<i>Wahrnehmung des Lehrkräftemangels</i>				
	Haben Sie schon Konsequenzen dieses Lehrkräftemangels an der Schule Ihres jüngsten Schulkindes bemerkt?	1	1 = ja	2 = nein
<i>Einschätzung zu den Lehrkräftekompetenzen</i>				
Erwarteter Bildungsabschluss nach Schultyp	Welchen formalen Bildungsabschluss sollten Ihrer Meinung nach angehende Lehrkräfte in Volksschulen besitzen? (Primarstufe, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2) <sup>a</sup>	3	1 = keine Pflichtschule abgeschlossen	5 = akademischer Abschluss
Auswirkung des Lehrkräftemangels auf die Kompetenzen der Lehrkräfte	Inwiefern, denken Sie, würden sich nachfolgende Fähigkeiten aufgrund des Lehrkräftemangels verändern? – Fachliche Kompetenz der Lehrkräfte	7	1 = keine Veränderung	4 = sehr starke Verschlechterung
Kompetenzeinschätzungen zu (nicht) einschlägig qualifizierten Lehrkräften	Gerne würden wir von Ihnen wissen, ob einschlägig qualifizierte Lehrkräfte oder <i>nicht</i> einschlägig qualifizierte Lehrkräfte (Quereinsteiger:innen, fachfremd Unterrichtende) aus Ihrer Sicht in nachfolgenden Bereichen besser abschneiden. <sup>b</sup> (z. B. Er/sie hat ein höheres fachliches Wissen.)	4	1 = einschlägig qualifizierte Lehrkraft	5 = nicht einschlägig qualifizierte Lehrkraft
Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel	Wie sinnvoll erachten Sie folgende Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel? (z. B. Verkürzung des Lehramtsstudiums um ein Jahr)	4	1 = überhaupt nicht sinnvoll	5 = sehr sinnvoll
<i>Zufriedenheit der Eltern und ihre Bereitschaft zur Unterstützung</i>				

3 Auch in Deutschland wurde in der Befragung der Begriff „Quereinsteigende“ verwendet, obwohl mehrheitlich Seiteneinsteigende an den Schulen eingestellt werden. Da alltagssprachlich eher von Quereinsteigenden gesprochen wird, vermuten wir, dass Eltern hier nicht streng differenzieren und ihr Antwortverhalten nicht wesentlich beeinflusst wurde.

Konstrukt	Beispielitem	Items	Min.	Max.
Qualität des Bildungsangebots	Inwiefern, denken Sie, würden sich nachfolgende Aspekte aufgrund des Lehrkräftemangels verändern? (z. B. Qualität des Unterrichts)	4	1 = keine Veränderung	4 = sehr starke Verschlechterung
Zufriedenheit mit der Schule	Ich bin zufrieden mit der Qualität der Schule meines jüngsten Schulkindes.	1	1 = stimme nicht zu	5 = stimme völlig zu
Bereitschaft zur Unterstützung ihres Kindes	Was von dem Folgenden wären Sie bereit in Zukunft aufgrund des Lehrkräftemangels vermehrt zu tun? (z. B. Ich erarbeite mit meinem Kind die Lerninhalte/den Lernstoff.)	6	1 = ja, würde ich vermehrt machen	2 = nein, würde ich wie bisher machen

*Anmerkungen:* <sup>a</sup> Im jeweiligen Fragebogen wurden länderspezifische Schultypen (Volksschule/Grundschule, Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule/Gymnasium) angeführt. <sup>b</sup> Die Fachbegriffe „Quereinsteigende“ und „fachfremde Lehrkräfte“ wurden im Fragebogen vor ihrer erstmaligen Erwähnung erläutert. Es ist anzumerken, dass die Formulierung im Fragebogen für Deutschland nicht unproblematisch ist, da mehrheitlich Seiteneinsteigende in den Schulen tätig sind. Allerdings verweisen Erfahrungen darauf, dass im alltagssprachlichen Umgang oft nicht zwischen den beiden Ausdrücken unterschieden wird.

### 4.3 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 1540 Eltern: 1165 aus Österreich und 375 aus Deutschland. In beiden Ländern wurden Eltern von Kindern in der Sekundarstufe 1 und 2 befragt, in Deutschland zusätzlich Eltern von Grundschüler:innen. Obwohl auch an österreichischen Volksschulen ein akuter Lehrkräftemangel herrscht (Huber et al., 2024), wurden Eltern von Volksschulkindern nicht in die österreichische Stichprobe aufgenommen. Dies liegt in dem Umstand begründet, dass aufgrund gesetzlicher Vorgaben der Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte (z. B. Quereinsteigende und fachfremd Unterrichtende) an Volksschulen nicht zugelassen ist.

*Österreich:* 63 % der österreichischen Eltern waren weiblich, 34 % männlich (3 % divers). Die Geschlechterverteilung der Kinder war mit 43 % Jungen und 43 % Mädchen ausgeglichen (0.2 % divers, Rest fehlend). Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei 13.6 Jahren ( $SD = 2.42$ , Min. = 10, Max. = 20). Während alle Bundesländer vertreten waren (3 % Vorarlberg bis 39 % Oberösterreich), ist die Gruppe der Eltern, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, mit 7 % unterrepräsentiert (Mikrozensus: 26 %; Statistik Austria, 2024). In 39 % der Haushalte hatte mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss. 52 % der Kinder besuchten eine Mittelschule, 45 % eine allgemeinbildende höhere Schule.

*Deutschland:* 82 % der deutschen Eltern waren weiblich, 16 % männlich (1 % divers). 52 % der Kinder waren Mädchen, 47 % Jungen (< 1 % divers). Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 10.5 Jahre ( $SD = 3.1$ , Min. = 6, Max. = 18). Es nahmen insbesondere Eltern aus Bremen und Hessen (jeweils 34 %) sowie Niedersachsen und Sachsen-Anhalt (jeweils 10 %) teil. Auch wenn nicht alle Bundesländer vertreten sind, sprechen wir im Folgenden zur Vereinfachung von „Deutschland“ bzw. der

„deutschen Stichprobe“. Wie in Österreich sind auch hier Eltern, die zu Hause größtenteils eine andere Sprache als Deutsch sprechen, mit 6 % stark unterrepräsentiert. In 66 % der Haushalte gab es mindestens eine Person mit akademischem Abschluss. 55 % der Kinder besuchten eine Grundschule, 44 % eine Sekundarschule.

#### 4.4 Gewichtung und Umgang mit fehlenden Werten

Sowohl die österreichische als auch die deutsche Stichprobe sind nicht repräsentativ. Um zumindest für die ausreichend große österreichische Stichprobe näherungsweise ein repräsentatives Bild der Elternsicht zu erhalten, wurden die erhobenen Daten gewichtet. Dies erfolgte auf der Basis amtlicher Statistiken (Statistik Austria, 2024) unter anderem für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, das Nettohaushaltseinkommen, die zu Hause gesprochene Sprache und die Anzahl der Kinder im Haushalt. Vor der Gewichtung wurden die fehlenden Werte (je nach Item 3 % bis 13 %) mittels multipler Imputation ersetzt. Für die deutsche Stichprobe wurde auf eine Imputation der fehlenden Werte verzichtet, weil die fehlenden Werte im Durchschnitt nur 2 % je Item betragen (0.3 % bis 10 %).

#### 4.5 Analysen

Neben der deskriptiven Darstellung (Häufigkeitsverteilungen) der Elterneinschätzungen wurden  $t$ -Tests und Berechnungen von Cohens  $d$  zur Prüfung von Unterschieden zwischen a) Schultypen in Österreich (Mittelschule versus allgemeinbildende höhere Schule<sup>4</sup>) bzw. Schulstufen in Deutschland (Grundschule versus weiterführende Schulen auf Sekundarstufe 1 und 2<sup>5</sup>) sowie zwischen b) Eltern mit versus ohne akademischen Abschluss durchgeführt. Darüber hinaus werden Korrelationen berichtet.

---

4 In Österreich umfassen die Mittelschulen ausschließlich die Sekundarstufe 1 (Schulstufe 5 bis 8), während die allgemeinbildenden höheren Schulen die Sekundarstufe 1 und 2 (Schulstufe 5 bis 12) umfassen.

5 Unter dem Sammelbegriff „weiterführende Schulen“ wurden die folgenden Schultypen aus Deutschland zusammengefasst: Realschule, Hauptschule, Gesamtschule, Oberschule, Gymnasium, Berufsschule, Berufsbildende Schule und Förder-/Sonderschule.

## 5 Befunde der Elternbefragung zum Lehrkräftemangel

### 5.1 Wahrnehmung des Lehrkräftemangels

Insgesamt gaben 45 % der in Österreich befragten Eltern an, dass sie bereits Konsequenzen des Lehrkräftemangels an der Schule ihres jüngsten schulpflichtigen Kindes bemerkt hätten. In der deutschen Stichprobe berichteten dies sogar 82 %. In beiden Ländern waren signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen ( $p < .001$ ,  $d = -.198$ ) bzw. Schulstufen ( $p < .001$ ,  $d = .350$ ) beobachtbar. Während in Österreich 48 % der Eltern von Kindern in der Mittelschule Konsequenzen bemerkten, waren es nur 41 % der Eltern von Kindern in der allgemeinbildenden höheren Schule. In Deutschland nahmen 90 % der Eltern von Kindern weiterführender Schulen der Sekundarstufe Konsequenzen wahr, aber nur 76 % der Eltern von Grundschulkindern. In beiden Stichproben waren keine Unterschiede bezüglich des Bildungsabschlusses der Eltern beobachtbar.

### 5.2 Wahrnehmung der Kompetenzen der (nicht grundständig qualifizierten) Lehrkräfte

#### 5.2.1 Erwarteter Bildungsabschluss von Lehrkräften

Es lässt sich in beiden Stichproben ein klarer positiver Zusammenhang zwischen den Anforderungen, die Eltern an den Bildungsabschluss von Lehrkräften stellen, und der Schulstufe, in der Lehrkräfte unterrichten, beobachten (Pillai's Trace = 0.313,  $F(2, 278) = 63.24$ ,  $p < 0.001$ , partielles  $\eta^2 = 0.313$ ). Für die Volksschule bzw. die Grundschule wurde von 54 % (Österreich) bzw. 43 % (Deutschland) der befragten Eltern ein dreijähriges Lehramtsstudium als ausreichend angesehen. Im Vergleich dazu erachteten für die Sekundarstufe 1 52 % der österreichischen bzw. 48 % der deutschen Befragten ein fünfjähriges Lehramtsstudium als notwendig. Für das Gymnasium war der Trend noch deutlicher: 69 % bzw. 71 % der Befragten gaben ein fünfjähriges Lehramtsstudium als erwarteten Abschluss an.

Zwischen den Schultypen bzw. Schulstufen, die die Kinder der befragten Eltern besuchten, gab es keinen Unterschied in den Elternerwartungen hinsichtlich des Bildungsabschlusses von Lehrkräften. Jedoch zeigte sich in Deutschland – im Gegensatz zu Österreich – ein signifikanter Unterschied im erwarteten Bildungsabschluss von Lehrkräften in der Grundschule nach dem Bildungsabschluss der Eltern ( $p = .018$ ,  $d = -.316$ ). Im Durchschnitt erwarteten Eltern mit akademischem Abschluss (im Vergleich zu Eltern ohne akademischen Abschluss) von Lehrkräften der Grundschule einen höheren Bildungsabschluss.

## 5.2.2 Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Personengruppen, die zur Begegnung des Lehrkräftemangels eingesetzt werden, erscheint besonders interessant, wie Erziehungsberechtigte zum Einsatz nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte zur Deckung des Lehrkräftebedarfs stehen. Abbildung 1 zeigt, dass in beiden Stichproben die Zustimmung zum vermehrten Einsatz von Lehramtsstudierenden in Schulen am stärksten ausgeprägt war. Rund die Hälfte der befragten Eltern (Ö: 44 %, D: 51 %) erachtete dies als (sehr) sinnvolle Maßnahme. Die Maßnahme, vermehrt Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung (Quereinsteigende) einzusetzen, sahen mit 18 % (Ö) bzw. 38 % (D) deutlich weniger Eltern als (sehr) sinnvoll an; 45 % (Ö) bzw. 38 % (D) lehnten diese Maßnahme als wenig oder gar nicht sinnvoll ab. Noch stärker wurde der vermehrte Einsatz von fachfremden Lehrkräften mit 56 % (Ö) bzw. 58 % (D) abgelehnt. Auch die Verkürzung des Lehramtsstudiums hielten jeweils knapp die Hälfte der Eltern für weniger oder überhaupt nicht sinnvoll.

Signifikante Unterschiede nach Bildungsabschluss zeigten sich nur in Deutschland hinsichtlich der Verkürzung des Lehramtsstudiums um ein Jahr ( $p = .039$ ,  $d = .249$ ) und des vermehrten Einsatzes von Lehramtsstudierenden ( $p = .033$ ,  $d = .235$ ). Die Verkürzung des Lehramtsstudiums um ein Jahr erachteten Eltern mit akademischem Bildungsabschluss ( $M = 2.42$ ,  $SD = 1.25$ ) als weniger sinnvoll als Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss ( $M = 2.73$ ,  $SD = 1.28$ ). Auch den Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs schätzten Eltern mit akademischem Bildungsabschluss ( $M = 3.44$ ,  $SD = 1.41$ ) als weniger sinnvoll ein als Eltern ohne akademischen Abschluss ( $M = 3.69$ ,  $SD = 0.95$ ).

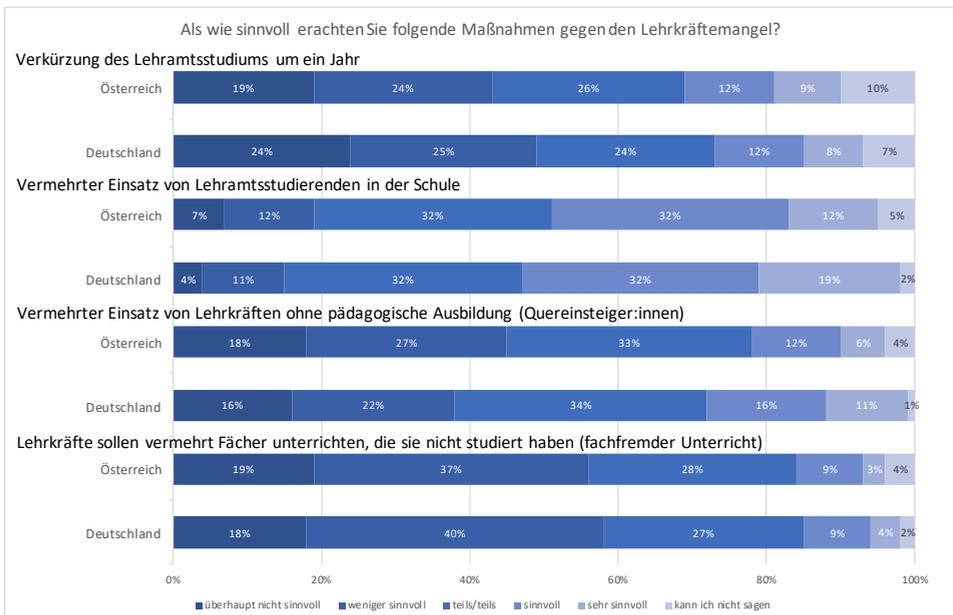


Abbildung 1: Einschätzung der Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel durch die Eltern (Österreich und Deutschland)

### 5.2.3 Einfluss des Lehrkräftemangels auf Fähigkeiten der Lehrpersonen

Die Mehrheit der Eltern, in Deutschland stärker als in Österreich, erwartete aufgrund des Lehrkräftemangels eine Verschlechterung der professionalen Kompetenzen der Lehrkräfte. Darauf deuten die in Abbildung 2 dargestellten Befunde hin. Besonders kritisch sahen die Erziehungsberechtigten die Fähigkeit der Lehrkräfte, auf die individuellen Stärken der Schüler:innen einzugehen (stärkere bis sehr starke Verschlechterung: Ö: 57 %, D: 80 %) und schwächere Schüler:innen zu unterstützen (Ö: 62 %, D: 79 %). Auch in den Bereichen der Sprachförderung (Ö: 50 %, D: 76 %), der Vermittlung von Inhalten, die mit der Lebenswelt der Kinder zu tun haben (Ö: 47 %, D: 61 %), sowie der Fähigkeit, Inhalte verständlich zu erklären (Ö: 46 %, D: 59 %) oder das Interesse der Kinder zu wecken (Ö: 46 %, D: 62 %), wurde von den befragten Eltern eine stärkere bis sehr starke Verschlechterung erwartet. Am wenigsten besorgt waren die Eltern über die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte, wobei insgesamt ebenfalls eine stärkere bis sehr starke Verschlechterung befürchtet wurde (Ö: 44 %, D: 56 %). Generell herrschten unter den Eltern beider Stichproben aufgrund des Lehrkräftemangels negative Erwartungen bezüglich der zukünftigen ‚Entwicklung‘ der Fähigkeiten von Lehrpersonen bei anhaltendem Lehrkräftemangel. In der österreichischen Stichprobe zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schultypen für die fachliche Kompetenz ( $p < .001, d = .207$ ), während für Deutschland keine Unterschiede für die Schulstufen gefunden werden konnten. Eltern von Kindern in der Mittelschule ( $M = 2.66, SD = 1.10$ ) erwarteten eine stärkere Verschlechterung der fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte als Eltern von Kindern in der allgemeinbildenden höheren Schule ( $M = 2.36, SD = 1.04$ ).

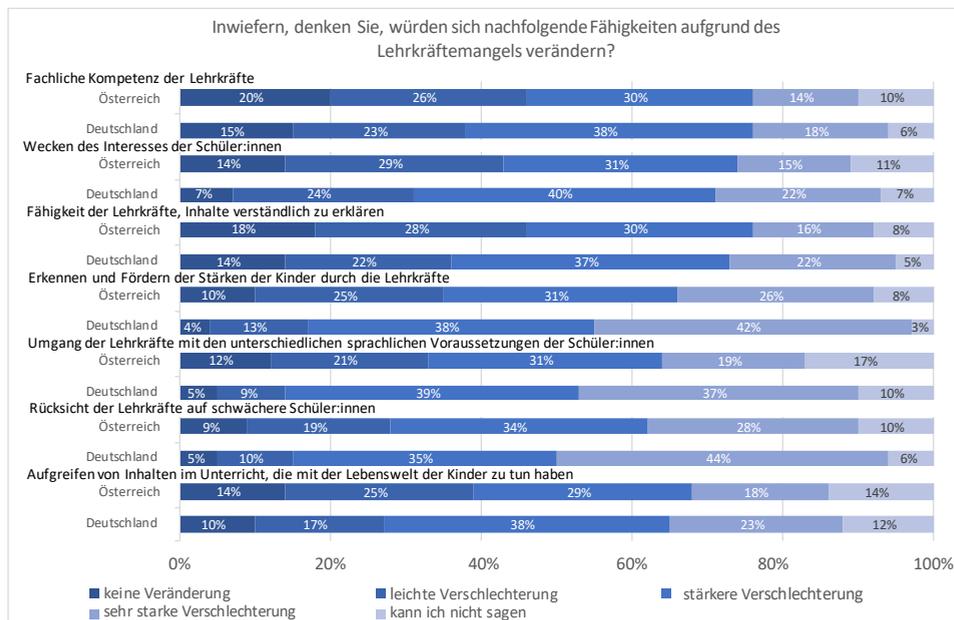


Abbildung 2: Einfluss des Lehrkräftemangels auf Fähigkeiten der Lehrkräfte (Österreich und Deutschland)

## 5.2.4 Wahrgenommene Kompetenzen verschieden qualifizierter Lehrender im Vergleich

Da aufgrund des Lehrkräftemangels vermehrt nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen in Schulen unterrichten, wurden die Eltern gebeten, für typische Lehrpersonenaufgaben (vgl. Abbildung 3) einzuschätzen, wie kompetent Quereinsteigende bzw. fachfremde Lehrkräfte im Vergleich zu einschlägig qualifizierten Lehrkräften aus ihrer Sicht sind. Für jede dieser Aufgaben mussten die Eltern einen Schieberegler in Richtung jener Lehrpersonengruppe verschieben, der sie eine höhere Kompetenz zusprachen. Wie erwartet, attestierten Eltern den einschlägig qualifizierten Lehrkräften in den Bereichen „Unterrichtsqualität“ (Ö: 50 %, D: 45 %), „Fachwissen“ (Ö: 50 %, D: 52 %) und „Erklärkompetenz“ (Ö: 38 %, D: 35 %) höhere Kompetenzen als den nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften. Zu Quereinsteigenden bzw. fachfremden Lehrkräften tendierten in den Bereichen „Unterrichtsqualität“ (Ö: 21 %, D: 9 %), „Fachwissen“ (Ö: 23 %, D: 16 %) und „Erklärkompetenz“ (18 % bzw. 12 %) wie erwartet wesentlich weniger Eltern. Hingegen wurde den Quereinsteigenden bzw. fachfremden Lehrkräften eine deutlich höhere Berufsmotivation zugeschrieben (Ö: 37 %, D: 31 % versus Ö: 9 %, D: 6 % für grundständig ausgebildete Lehrkräfte).

Die dargestellten Elterneinschätzungen waren lediglich in der Stichprobe aus Deutschland mit den Schulstufen und den Bildungsabschlüssen der Eltern assoziiert. Eltern von Kindern in der Sekundarstufe sahen eine höhere Berufsmotivation

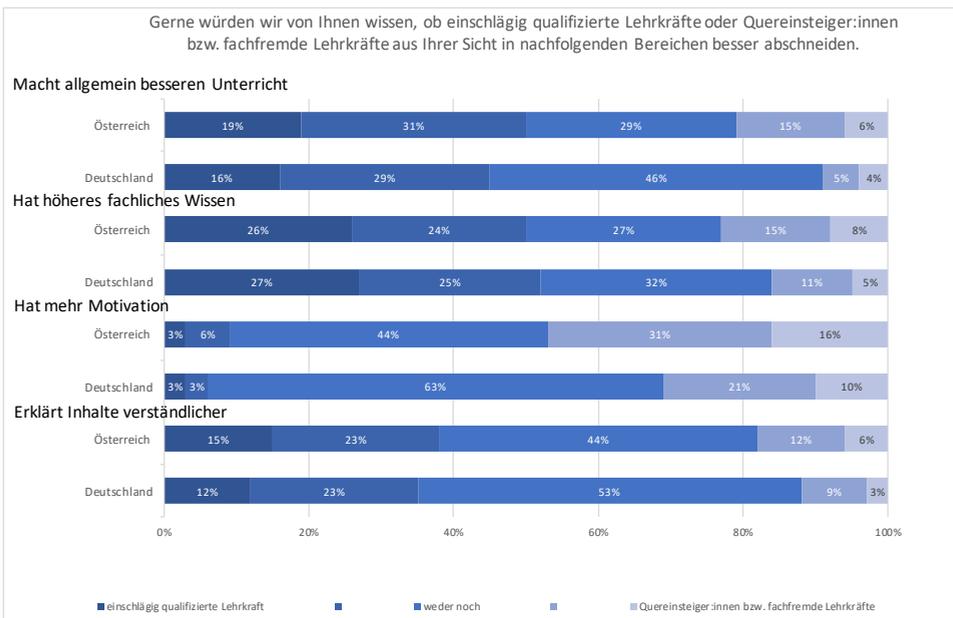


Abbildung 3: Fachfremder Unterricht/Quereinsteigende (Österreich und Deutschland; das Antwortformat war ein Schieberegler mit den beiden Polen „einschlägig qualifizierte Lehrkraft“ und „Quereinsteiger:innen bzw. fachfremde Lehrkraft“; die Kategorien dazwischen waren nicht benannt, mit Ausnahme der Mittelkategorie „weder noch“)

( $M = 3.44$ ,  $SD = 0.89$ ) der Quereinsteigenden bzw. fachfremden Lehrkräfte als Eltern von Grundschulkindern ( $M = 3.22$ ,  $SD = 0.75$ ;  $p = .015$ ,  $d = -.270$ ). Zudem zeigte sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Bildungsgrades der Eltern in der Einschätzung des fachlichen Wissens ( $p = .029$ ,  $d = -.251$ ). Eltern ohne akademischen Abschluss ( $M = 2.21$ ,  $SD = 1.18$ ) attestierten einschlägig qualifizierten Lehrkräften (im Vergleich zu Quereinsteigenden und fachfremd Unterrichtenden) deutlich häufiger ein höheres fachliches Wissen als Eltern mit akademischem Abschluss ( $M = 2.49$ ,  $SD = 1.10$ ).

### 5.3 Wahrgenommene Konsequenzen des Lehrkräftemangels für das Bildungsangebot, die Schulqualität und die Bereitschaft der Eltern zur Unterstützung

#### 5.3.1 Erwartete Konsequenzen des Lehrkräftemangels für das Bildungsangebot

Der Großteil der befragten Eltern aus Österreich und Deutschland erwartete als Konsequenz des Lehrkräftemangels eine (starke oder sehr starke) Verschlechterung des Bildungsangebots in den folgenden Aspekten: Qualität des Unterrichts (Ö: 83 %, D: 76 %), außerunterrichtliches Angebot an der Schule (Ö: 76 %, D: 72 %) und Lernerfolg der Kinder (Ö: 78 %, D: 75 %). Bei der Unterstützung der Kinder durch Lehrkräfte rechneten 39 % der Eltern aus Österreich mit einer starken oder sehr starken Verschlechterung aufgrund des Lehrkräftemangels. Die befragten Eltern in Deutschland zeichneten hier ein deutlich negativeres Bild: 82 % erwarteten eine Verschlechterung (35 % stark, 47 % sehr stark) der Unterstützung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte.

In der österreichischen Stichprobe zeigte sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Bildungsgrades der Eltern bezüglich der Einschätzung der Unterstützung der Kinder durch die Lehrkräfte ( $p < .001$ ,  $d = -.256$ ). Eltern mit akademischem Abschluss ( $M = 2.69$ ,  $SD = 1.06$ ) erwarteten eine stärkere Verschlechterung in der Unterstützung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte als Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss ( $M = 2.97$ ,  $SD = 1.11$ ). Auch hinsichtlich der Einschätzung des Lernerfolgs der Kinder zeigte sich in Österreich ein signifikanter Unterschied, hier jedoch zwischen den Schultypen ( $p < .001$ ,  $d = .205$ ). Eltern von Kindern in der Mittelschule erwarteten eine stärkere Verschlechterung im Lernerfolg der Kinder ( $M = 2.69$ ,  $SD = 0.89$ ) als Eltern von Kindern in der allgemeinbildenden höheren Schule ( $M = 2.50$ ,  $SD = 0.95$ ). Für die Stichprobe aus Deutschland zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich Schulstufen und Bildungsabschluss der Eltern.

### 5.3.2 Zufriedenheit der Eltern mit der Schulqualität

Während in Österreich 69% der befragten Eltern (eher) zufrieden mit der Qualität der Schule ihrer Kinder waren und 19% (eher) nicht, war in Deutschland lediglich knapp die Hälfte (49%) der Eltern (eher) zufrieden mit der Schulqualität, während 39% (eher) nicht zufrieden waren. Unterschiede zwischen Schultypen/Schulstufen und Bildungsabschlüssen der Eltern waren weder in Österreich noch in Deutschland beobachtbar. Der Lehrkräftemangel dürfte die Zufriedenheit der Eltern erwartungsgemäß negativ beeinflusst haben, wie ein Mittelwertvergleich der Zufriedenheit mit der Schulqualität zwischen Eltern, die bereits Konsequenzen des Lehrkräftemangels wahrgenommen hatten (Ö:  $M = 3.27$ ,  $SD = 1.18$ ; D:  $M = 2.85$ ,  $SD = 1.24$ ), und jenen, die noch keine wahrnahmen (Ö:  $M = 3.95$ ,  $SD = 0.95$ ; D:  $M = 3.90$ ,  $SD = 1.02$ ), nahelegt (Ö:  $p < .001$ ,  $d = .64$ ; D:  $p < .001$ ,  $d = .87$ ).

### 5.3.3 Bereitschaft der Eltern zur Mitwirkung

Des Weiteren wurde erfragt, ob Eltern sich vorstellen könnten, aufgrund des Lehrkräftemangels zukünftig den Lernprozess ihrer Kinder verstärkt zu unterstützen. Abbildung 4 zeigt, dass der Anteil der Eltern, die keine Einschätzung abgeben konnten, auffallend hoch ist. Für jene Eltern, die eine Auskunft geben konnten, zeigt sich, dass über alle Unterstützungstätigkeiten hinweg die Eltern aus Österreich eine geringere Bereitschaft zur Mitwirkung bzw. Unterstützung berichteten als die Erziehungsberechtigten aus Deutschland. Am ehesten sind die Eltern aus Österreich bereit, künftig stärker dafür zu sorgen, dass ihre Kinder in Ruhe ihre Hausaufgaben machen können (49%). In Deutschland besteht auch große Bereitschaft, gezielt Hilfe vor Klassenarbeiten und Referaten zu geben (64%), Hausaufgaben zu kontrollieren (59%) und Lerninhalte zu erarbeiten (56%). Unterschiede zwischen Schultypen/Schulstufen und Bildungsabschlüssen der Eltern waren wiederum weder in Österreich noch in Deutschland beobachtbar. Auch hing überraschenderweise in keinem der beiden Länder das Ausmaß der Bereitschaft zur Mitwirkung bzw. Unterstützung damit zusammen, ob die Eltern bereits Konsequenzen des Lehrkräftemangels wahrgenommen hatten oder ob dies nicht der Fall gewesen war.

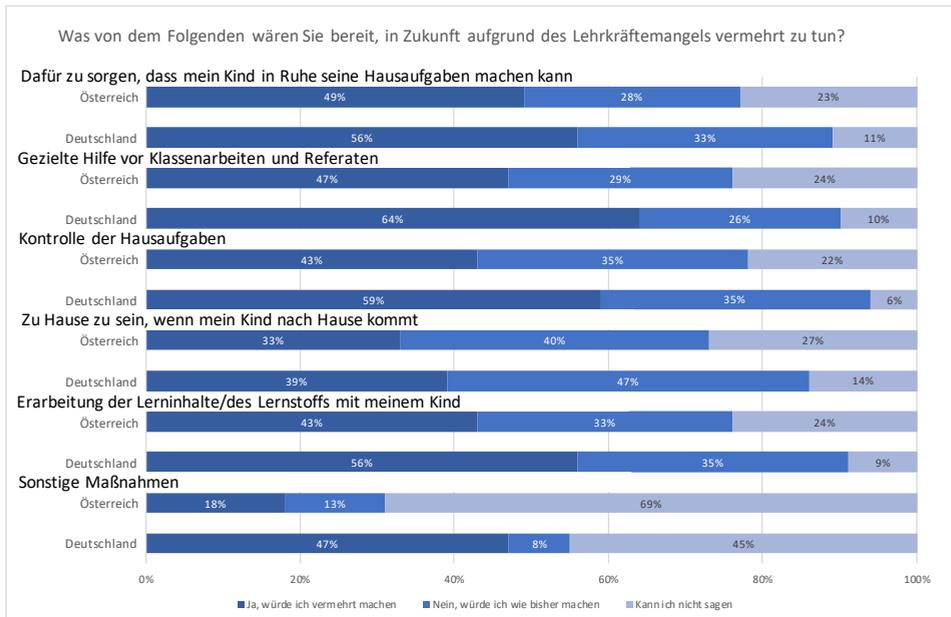


Abbildung 4: Bereitschaft der Eltern zur Mitwirkung (Österreich und Deutschland)

## 6 Fazit und Ausblick

Der gegenwärtige Lehrkräftemangel in den deutschsprachigen Ländern hat nicht nur Konsequenzen für die Schulen, Lehrkräfte und Schüler:innen, sondern auch für deren Eltern und ihr Verhältnis zur Schule. Gerade die Elternperspektive wurde unseres Wissens in dieser Hinsicht bisher empirisch kaum erforscht (vgl. für Ausnahmen Studienkreis, 2023; Werner, Freundl, Pfaehler, Wedel & Wößmann, 2023). Der Einsatz heterogen qualifizierter Lehrkräfte zur Bewältigung des derzeitigen Lehrkräftebedarfs stellt eine zentrale Maßnahme dar. Ungeklärt ist, wie Eltern – als zentrale Akteur:innen und Kund:innen des Schulsystems – dem gegenüberstehen. Daher präsentiert der vorliegende Beitrag vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen Befunde einer Online-Befragung in Österreich und Deutschland:

- 1) Die Befunde zeigen, dass ein beträchtlicher Teil der Eltern bereits negative Konsequenzen des Lehrkräftemangels wahrgenommen hat. Dies deckt sich mit früheren Befragungen (Studienkreis, 2023; Werner et al., 2023).
- 2) Mindestens (etwa) die Hälfte der Eltern hat die Erwartung, dass in allen Schultypen Lehrkräfte grundständig qualifiziert sein sollen. Nur zwei von zehn Eltern, sowohl aus Österreich als auch aus Deutschland, halten eine Verkürzung des Lehramtsstudiums um ein Jahr für sinnvoll oder sehr sinnvoll.
- 3) Eltern attestieren heterogen qualifizierten Lehrkräften (Quereinsteigende, fachfremd Unterrichtende) in Bezug auf die meisten der erfragten Kompetenzen deutlich geringere Fähigkeiten als grundständig qualifizierten Lehrkräften. Allerdings

- schneiden Erstere aus Elternsicht in Bezug auf motivationale Aspekte besser ab als facheinschlägig ausgebildete Lehrkräfte.
- 4) Nur ein kleinerer Teil der Eltern ist gewillt, sich stärker als bisher in die Lernprozesse ihrer Kinder einzubringen, worin sich möglicherweise auch ein Mangel an Ressourcen (z. B. Zeit, Kompetenzen, Motivation) widerspiegelt. Der Lehrkräftemangel kann dazu führen, dass Eltern als Kund:innen zunehmend unzufrieden sind, als Zuliefernde wollen sie jedoch nur bedingt agieren. Eine solche Unzufriedenheit könnte aufseiten der Eltern zu kollektiv organisiertem Widerstand gegen weitere Maßnahmen führen (vgl. Abschnitt 3).
  - 5) Schließlich deuten die Unterschiedsanalysen auf die Gefahr neuer Bildungsungleichheit hin. Die durchgeführten Analysen belegen wiederholt Zusammenhänge der Elterneinschätzungen mit ihrem Bildungsabschluss und dem besuchten Schultyp ihrer Kinder (z. B. ausgeprägtere Wahrnehmung negativer Konsequenzen in ‚niedrigeren‘ Schulformen). Bereits jetzt weisen Studien darauf hin, dass der Einsatz nicht facheinschlägig qualifizierter Lehrkräfte (z. B. fachfremder Unterricht) in Schulen und Schultypen mit sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innenklientel signifikant häufiger vorkommt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024; Schmich & Itzlinger-Bruneferth, 2019; Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter & Schrodt, 2019).

Eine Stärke der Studie liegt in der umfassenden Befragung einer großen Stichprobe von Eltern aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen. Dies ermöglicht einen breiten Überblick über die bisher noch nicht hinreichend empirisch erfassten Sichtweisen, Befürchtungen und Erwartungen von Eltern, die auch in der Lehrkräftebildung Berücksichtigung finden sollten. Die Wahrnehmung der Erziehungsberechtigten als Bezugsgruppe sowie die Identifikation ihrer Wünsche und Sorgen sind für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit unerlässlich und somit für angehende Lehrkräfte von besonderer Relevanz.

Einschränkungen bezüglich der Aussagekraft der Studie bestehen jedoch hinsichtlich der Repräsentativität der Stichprobe und damit der Generalisierbarkeit der Befunde. Allerdings ist die Prävalenz von Lehrkräftemangel insbesondere in sozioökonomisch benachteiligten Lagen höher, sodass die Befunde die tatsächliche Situation eher unterschätzen bzw. konservativ darstellen dürften. Darüber hinaus ist nicht unproblematisch, dass die Fragebogenitems nicht hinreichend zwischen den verschiedenen Gruppen heterogen qualifizierter Lehrkräfte (Quereinsteigende, Seiteneinsteigende, fachfremd Unterrichtende) differenzieren. Schließlich besteht ein weiterer kritischer Aspekt der Befragung darin, dass Eltern oft nicht wissen, ob Lehrkräfte fachfremd unterrichten. Dies könnte die Validität ihrer Aussagen und damit die Befunde der Studie einschränken. Daher ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die vorgelegte Studie nicht darauf abzielt, die tatsächliche Situation des Lehrkräftemangels und dessen Auswirkungen zu erfassen; vielmehr geht es um die Sichtweise der Eltern als zentraler Akteur:innengruppe im Bildungswesen. Ihren Aussagen kann jedenfalls eine perspektivische Validität (Kunter, Baumert & Köller, 2007) zugeschrie-

ben werden. Folgestudien sollten nicht nur die angesprochenen Limitationen aufgreifen, sondern auch qualitative Forschungsdesigns in Betracht ziehen, um ein vertieftes Verständnis zur Perspektive der Eltern auf den Lehrkräftemangel zu erhalten (beispielsweise wie Eltern die Auswirkungen des Lehrkräftemangels auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder wahrnehmen oder welche Strategien sie entwickeln, um ihre Kinder in dieser Situation bestmöglich zu unterstützen).

Die Befunde haben wichtige Implikationen für Bildungspolitik und Schulpraxis. Es ist erforderlich, die Qualifikation von Quer- und Seiteneinsteigenden und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften zu verbessern, um das Vertrauen der Eltern in die Qualität des Bildungssystems zu stärken. Zudem zeigt sich ein Bedarf an Strategien, die den Lehrkräftemangel adressieren, ohne die Bildungsqualität zu gefährden. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Bildungspolitik stärker auf die Bedenken und die Erwartungen der Eltern eingehen sollte, um deren Unterstützung für notwendige Reformen zu gewinnen.

## Literatur

- Bauer, C. E. & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>
- 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>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.04.04>
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-06>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Anfragebeantwortung zu der schriftlichen Anfrage (11953/J) betreffend Fachfremder Unterricht in Mittelschulen und Gymnasien*. Wien: BMBWF. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/AB/11638>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Berufseinstieg von JunglehrerInnen*. Rückblick aufs Studium, Ausblick aufs Berufsleben. Wien: Peter Hajek Public Opinion Strategies. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26afc7da-0986-4f3e-84e3-a0b0d743c555/20240424\\_junglehrerInnenbefragung\\_2023\\_haupterg.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26afc7da-0986-4f3e-84e3-a0b0d743c555/20240424_junglehrerInnenbefragung_2023_haupterg.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/GFPP/2017\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf)
- Huber, S., Pruitt, J. & Helm, C. (2024). Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024: Erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung von aktuellen Entwicklungen und He-

- erausforderungen. #schule verantworten, 4(2), 71–95. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a456>
- Jensen, M. C. & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(6), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035: Aktualisiertes Tabellenverzeichnis*. Berlin: Verband Bildung und Erziehung. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31\\_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf)
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 9–32. <https://doi.org/10.25656/01:25943>
- Radinger, R. & Sommer-Binder, G. (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2019). *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>
- Statistik Austria. (2024). *Microcensus Labour Force Survey / Housing Survey 2024 (SUF edition)*. Wien: Statistik Austria. <https://doi.org/10.11587/EADSOE>
- Studienkreis. (2023). *Lehrkräftemangel: große Mehrheit der Eltern in Sorge* [Presseinformation vom 26. Januar]. Bochum: Studienkreis. <https://www.studienkreis.de/fileadmin/dateien/unternehmen/presse/pressemitteilungen/2023/20-lehrkraeftemangel/studienkreis-pressemitteilung-lehrkraeftemangel.pdf>
- Tyrell, H. (1987). Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 102–125). Weinheim: Beltz.
- Ulrich, M. & Hachfeld, A. (2024). Familien-Schul-Kooperation zu Beginn der Sekundarstufe I: zum Aufgabenverständnis von Müttern und zur Bedeutung ihrer Passungswahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 803–828. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01230-x>
- 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 (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 194–248). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

- Weber, C., Moosbrugger, R., Hasenruber, K., Altrichter, H. & Schrod, H. (2019). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 143–182). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-4>
- Werner, K., Freundl, V., Pfaehler, F., Wedel, K. & Wößmann, L. (2023). Was die Deutschen über die Qualität der Schulen denken – Ergebnisse des zehnten ifo Bildungsbarometers 2023. *Ifo Schnelldienst*, 76(9), 37–50. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-2023.pdf>

**Teil 3:**  
**Fachfremd tätige Lehrkräfte**



*Joel Guttker, Raphaela Porsch, Jennifer Rahden und Eva Wilden*

## **Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und Kompetenzüberzeugungen heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe**

### **Ergebnisse einer Online-Lehrkräftebefragung**

#### **Zusammenfassung**

Die Einführung des Fachs Englisch in der Primarstufe führte in Deutschland zu einem hohen Bedarf an Englischlehrkräften, der in den Folgejahren durch unterschiedlich qualifizierte Lehrpersonen (reguläres Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst, fachliche Nachqualifikation, fachfremd tätig) gedeckt wurde. Diese Qualifikationswege umfassen verschiedene Lerngelegenheiten, die – dem Modell professioneller Handlungskompetenz folgend – zu Unterschieden in der professionellen Kompetenz von Englischlehrkräften führen. Der Beitrag untersucht die Überzeugungen (Selbstwirksamkeit, Kompetenz) und motivationalen Orientierungen (Enthusiasmus) heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte der Primarstufe anhand von Daten aus einer Online-Befragung ( $N = 718$ ). Ergebnisse multivariater Kovarianzanalysen deuten darauf hin, dass sich regulär ausgebildete Englischlehrkräfte in den betrachteten Merkmalen (mit Ausnahme der Selbstwirksamkeit) signifikant von Lehrkräften mit Nachqualifikation und fachfremd tätigen Lehrkräften unterscheiden.

**Schlagwörter:** Englischunterricht; Enthusiasmus; fachfremdes Unterrichten; Primarstufe; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

#### **Self-efficacy, enthusiasm and competence beliefs of (non-)specialist primary EFL teachers**

##### **Findings from an online survey**

#### **Summary**

In Germany, the introduction of English as a foreign language (EFL) education at primary level caused a high demand for EFL teachers. Consequently, teachers with different teaching qualifications have entered the education system (subject-specific teacher education at university and practical training, subject-specific post-qualification courses, out-of-field teaching). These qualifications provide teachers with different learning opportunities that – according to the model of teachers' professional competence – lead to differences in EFL teachers' professional competence. This article examines the beliefs (self-efficacy, competence) and motivational orientations (enthusiasm) of primary school EFL teachers with different subject-specific qualifications using data from an online survey ( $N = 718$ ). The results of multivariate analyses of covariance indicate that regularly trained EFL teachers differ significantly from EFL teachers who participated in post-qualification courses and out-of-field EFL teachers (except for self-efficacy).

**Keywords:** English as a foreign language education; enthusiasm; out-of-field teaching; primary level; teacher efficacy

## 1 Einleitung

In Deutschland wurde die Vermittlung der ersten Fremdsprache in der Primarstufe im Schuljahr 2003/2004 flächendeckend implementiert. In der Mehrheit der Schulen lernen Kinder seitdem Englisch bereits in der Grundschule. Durch diese Reform entstand ein Bedarf an fachlich qualifizierten Englischlehrkräften, der zunächst fast ausschließlich durch fachfremd erteilten Unterricht und Nachqualifikationen in Form von Fortbildungen gedeckt werden musste. Dieser Umstand hat bis heute Auswirkungen auf die Unterrichtsversorgung: Obwohl amtliche Statistiken für die Primarstufe fehlen, ist von einem erheblichen Anteil fachfremd erteilten Englischunterrichts auszugehen (z. B. Ziegler, Richter & Hartung-Beck, 2019). Als fachfremd tätige Lehrkräfte werden jene bezeichnet, die regelmäßig ein Fach unterrichten, jedoch keine Lehrbefähigung für dieses Fach erworben bzw. das Fach nicht im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung studiert haben (Porsch, 2016). Neben einem Mangel an qualifizierten Englischlehrkräften tragen weitere rechtliche wie auch pädagogische Gründe zu einer Verschärfung dieser Situation bei (Porsch, 2016).

Angesichts des hohen Anteils fachfremd erteilten Englischunterrichts stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß heterogen qualifizierte Lehrkräfte der Komplexität des frühen Fremdsprachenunterrichts professionell begegnen. Wenn – dem kompetenztheoretischen Paradigma (Baumert & Kunter, 2006) folgend – Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen potenzielle Lerngelegenheiten zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz beinhalten (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011), dann zeichnen sich Englischlehrkräfte in der Primarstufe dadurch aus, dass ihnen je nach Hintergrund unterschiedlich umfangreiche und qualitätsvolle Lerngelegenheiten zur Verfügung standen, die sie nutzen konnten, um fachspezifische Kompetenzen zu erwerben. Daraus folgend ist davon auszugehen, dass die Fachqualifikation von Englischlehrkräften in der Primarstufe in einem Zusammenhang mit ihrem professionellen Handeln im Unterricht steht.

Der Beitrag untersucht die Kompetenzüberzeugungen und motivationalen Orientierungen von Englischlehrkräften der Primarstufe mit unterschiedlicher Fachqualifikation. Dazu werden zunächst kompetenztheoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften zusammengefasst. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Kompetenzüberzeugungen und motivationalen Orientierungen. Beide Konstrukte werden anhand von Daten einer Online-Befragung heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte der Primarstufe aus Deutschland ( $N = 718$ ) untersucht. Davon ausgehend werden Überlegungen zur Ausgestaltung von Fortbildungsmaßnahmen für heterogen fachqualifizierte Englischlehrkräfte präsentiert.

## 2 Professionalisierung von Englischlehrkräften in der Primarstufe

### 2.1 Ausbildung von Englischlehrkräften in der Primarstufe in Deutschland

Aufgrund der eingangs geschilderten Entwicklung des Unterrichtsfachs Englisch in der Bundesrepublik sind Englischlehrkräfte in der Primarstufe heterogen qualifiziert. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Qualifikationen von Englischlehrkräften vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung systematisiert.

In Deutschland beginnt die reguläre Lehramtsausbildung mit einer universitären Phase (1. Phase). Angehende Lehrkräfte absolvieren ein Bachelor- und ein Masterstudium, das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile sowie Praxisphasen umfasst. Die Ausgestaltung der ersten Phase wird in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz geregelt (KMK, 2024). Für die Fächergruppe der Neuen Fremdsprachen, zu denen auch Englisch gehört, setzen sich die Studieninhalte aus fünf Bereichen zusammen: Sprachpraxis, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik. Obwohl die Inhalte dieser fünf Bereiche isoliert voneinander formuliert werden, fordert das fachspezifische Kompetenzprofil ein, dass angehende Lehrkräfte „das im Studium erworbene Wissen systematisch abrufen und ihre Kompetenzen unterrichtsbezogen einsetzen können“ (KMK, 2024, S. 44). An das Lehramtsstudium schließt sich – in Abhängigkeit vom Bundesland – ein 16- bis 24-monatiger Vorbereitungsdienst (2. Phase) in der Schule an (Brand & Kuhn, 2024), der mit dem Erhalt der Lehrbefähigung endet, die für eine oder mehrere Schulformen und zwei oder mehr Fächer gilt.

Die Länder unterscheiden sich dahingehend, für welche und wie viele Fächer angehende Primarstufenlehrkräfte in beiden Phasen ausgebildet werden (Porsch, 2020). Bei regulär ausgebildeten Lehrkräften, die das Fach Englisch in der Primarstufe unterrichten, lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

- *Gruppe 1 (regulär ausgebildete Englischlehrkräfte)*: Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für das Fach Englisch, die beide Phasen der Lehrkräftebildung im Fach Englisch abgeschlossen haben;
- *Gruppe 2 (Lehrkräfte mit Nachqualifikation)*: Lehrkräfte, die beide Phasen der Lehrkräftebildung ohne das Fach Englisch abgeschlossen haben und die Lehrbefähigung für das Fach Englisch durch Teilnahme an einer Nachqualifikation<sup>1</sup> erhielten;
- *Gruppe 3 (fachfremd tätige Lehrkräfte)*: Lehrkräfte, die beide Phasen der Lehrkräftebildung mit anderen Fächern als Englisch abgeschlossen haben und das Fach daher fachfremd unterrichten.

1 Die Gestaltung dieser Nachqualifikationen liegt in der Verantwortung der Länder. Folglich variieren die Angebote zur Nachqualifikation in ihrem Umfang und Inhalt stark. In Schleswig-Holstein bietet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2024) beispielsweise eine einjährige berufsbegleitende Weiterbildung an, die fachdidaktische Inhalte mit einem Sprachkurs und Unterrichtshospitationen kombiniert.

Ergänzen lässt sich diese Klassifikation um Quer- und Seiteneinsteiger:innen mit dem (anerkannten) Fach Englisch oder einem anderen Unterrichtsfach (Porsch, 2024), die seit mehreren Jahren in einigen Bundesländern eingestellt werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die drei skizzierten Gruppen regulär ausgebildeter Primarstufenlehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation für das Fach Englisch.

## 2.2 Aspekte professioneller Handlungskompetenz: Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus

Das Forschungsvorhaben orientiert sich am Modell professioneller Handlungskompetenz als Heuristik für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften. Dem Erkenntnisinteresse des Beitrags folgend liegt nachfolgend ein Schwerpunkt auf dem Bereich der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzüberzeugungen sowie dem Enthusiasmus von Lehrkräften.

Dem kompetenztheoretischen Paradigma der Professionalisierungsforschung (Baumert & Kunter, 2006) liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen von Lehrkräften nötig sind, erwerbbar und veränderbar sind (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Professionelle Kompetenzen entwickeln sich über die individuelle Nutzung von Lernangeboten in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung. Vermittelt werden Nutzungsprozesse über persönliche Dispositionen. Als Produkt solcher Professionalisierungsprozesse manifestiert sich professionelle Kompetenz in dem Verhalten von Lehrkräften in beruflichen Anforderungssituationen. So bieten beispielsweise Lehrveranstaltungen im Studium angehenden Lehrkräften Angebote zum Aufbau von Wissen, das sie zur Auswahl, Strukturierung und adäquaten Vermittlung fachlicher Unterrichtsgegenstände befähigt. Daraus lässt sich ableiten, dass sich *Qualität* und *Umfang* von Lerngelegenheiten auf die Ausbildung professioneller Kompetenz von Lehrkräften auswirken. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass sich die betrachteten Gruppen heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in ihren professionellen Kompetenzen unterscheiden, da sich ihre Ausbildungsformate (Lehramtsstudium/Vorbereitungsdienst im Fach, fachbezogene Nachqualifikation, keine Ausbildung im Fach) im Umfang, in ihrer Art und in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Sinne fachspezifischer und unterrichtspraktischer Lerngelegenheiten unterscheiden.

Baumert und Kunter (2006) unterscheiden im Modell professioneller Handlungskompetenz mit Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen (z. B. Selbstwirksamkeit, Kompetenzüberzeugungen), motivationalen Orientierungen (z. B. Enthusiasmus) sowie selbstregulativen Fähigkeiten vier Kompetenzaspekte. Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen lassen sich anhand ihrer Generalisierbarkeit auf einem Kontinuum zwischen allgemeinen und bereichs- oder situationsspezifischen Überzeugungen verorten (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) definieren Lehrkräfteselbstwirksamkeit bereichsspezifisch als „the teacher’s belief in his or her capability to organize

and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (S. 233). Empirische Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Teil professioneller Kompetenz positiv auf das unterrichtliche Verhalten von Lehrkräften auswirken (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998). Gleichzeitig ist die Frage nach der Kausalität aufgrund der wenigen verfügbaren Längsschnittstudien (z.B. Praetorius, Lauermaun, Klassen, Dickhäuser, Janke & Dresel, 2017) weiterhin strittig.

Ungeachtet der Frage nach ihrer Wirksamkeit für schulische Lehr- und Lernprozesse gelten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als veränderbar. Bandura (1977) identifiziert vier Ursachen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Handlungserfolge, stellvertretende Erfahrungen, verbales Überzeugen und emotionale Erregung. Den aus eigenen Handlungen resultierenden (Miss-)Erfolgen wird das höchste Veränderungspotenzial zugeschrieben. In empirischen Untersuchungen zeichnet sich die Erhöhung des Professionswissens von Lehrkräften als weiterer Faktor ab, über den sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Sinne einer „cognitive mastery experience“ positiv beeinflussen lassen (Morris, Usher & Chen, 2017).

Definiert als die „conjoined occurrence of positive affective experiences, that is teaching-related enjoyment, and the behavioral expression of these experiences, that is (mostly nonverbal) behaviors of expressiveness“ (Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016, S. 751), setzt sich Enthusiasmus aus einer behavioralen und einer affektiven Komponente zusammen. Es wird davon ausgegangen, dass enthusiastische Lehrkräfte nicht nur Freude beim Unterrichten *erleben*, sondern ihren Enthusiasmus auch über ihre Körpersprache *ausdrücken*. Der erlebte Enthusiasmus, der „Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 44), lässt sich wiederum theoretisch sowie empirisch in eine gegenstandsbezogene (Unterrichtsfach) und aktivitätsbezogene Komponente (Unterrichten) differenzieren (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011). Auch für Enthusiasmus wurden positive Zusammenhänge mit weiteren Merkmalen der Lehrenden und den Lernergebnissen von Schüler:innen aufgezeigt (Bleck, 2019). Unter anderem lassen sich für Enthusiasmus ein positiver Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit und ein negativer Zusammenhang mit dem beruflichen Belastungsempfinden von Lehrkräften nachweisen. Ferner deutet sich an, dass Lehrkräfteenthusiasmus positiv mit kognitiven und motivationalen Lernergebnissen von Schüler:innen zusammenhängt (Keller et al., 2016; Praetorius et al., 2017).

### 2.3 Empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von heterogen fachqualifizierten Englischlehrkräften der Primarstufe

Trotz der skizzierten Relevanz einer fachbezogenen Qualifikation von Lehrkräften rückt der Professionalisierungsprozess erst seit wenigen Jahren in das Zentrum (mehrheitlich qualitativ ausgerichteter) fremdsprachendidaktischer Forschungsarbeiten (Gerlach, Roters & Steiniger, 2020). Sowohl die Fremdsprachen- als auch die Pro-

fessionsforschung haben die besonderen Herausforderungen von fachfremd unterrichtenden Fremdsprachenlehrkräften oder solchen mit einer Nachqualifikation bislang (inter-)national kaum betrachtet.<sup>2</sup> Nachfolgend werden vorliegende Befunde zu Fremdsprachenlehrkräften der Primarstufe zusammengefasst, die sich auf ihre (fehlende) Fachqualifikation beziehen.

Porsch und Wilden (2022) befragten 844 Englischlehrkräfte der Primarstufe, die sich gemäß ihrer fachlichen Qualifikation in drei Gruppen einteilen ließen (vgl. Abschnitt 2.1), zu ihrem fach- und unterrichtsbezogenen Enthusiasmus. Hinsichtlich des fachbezogenen Enthusiasmus identifizieren sie jeweils signifikante ( $p < .001$ ) Mittelwertunterschiede zwischen regulär ausgebildeten Englischlehrkräften und den beiden anderen Gruppen. Das Ausmaß fachbezogenen Enthusiasmus steigt mit der fachlichen Qualifikation. Der unterrichtsbezogene Enthusiasmus unterscheidet sich nur zwischen regulär ausgebildeten Englischlehrkräften und solchen mit einer Nachqualifikation signifikant ( $p < .05$ ) zugunsten der ersten Gruppe. Zudem ist die erklärte Varianz des Unterrichtsenthusiasmus durch die Qualifikation der Lehrkräfte im Vergleich zum Fachenthusiasmus deutlich geringer. Schließlich bewerten Englischlehrkräfte, die ihrem Fach und dem Unterrichten enthusiastischer gegenüberstehen, auch ihre Unterrichtsqualität höher. In einer Interviewstudie verwies eine Grundschullehrerin auf den Umstand, dass sie im fachfremd erteilten Unterricht weniger Engagement zeige (Porsch, 2023). Zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (heterogen qualifizierten) Englischlehrkräften der Primarstufe sind bislang keine Studien bekannt.

Als Aspekt professioneller Kompetenz bildet das Professionswissen von Lehrkräften die Grundlage für deren unterrichtliche Performanz. Dennoch existieren unseres Wissens noch keine Befunde zum Professionswissen von Englischlehrkräften der Primarstufe. Die Entwicklung valider Professionswissenstests für diese Zielgruppe stellt daher ein zentrales Forschungsdesiderat dar. Unter Inkaufnahme subjektiver Beurteilungsfehler lässt sich das Professionswissen durch Kompetenzüberzeugungen, das heißt stärker aufgabenbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, approximieren. Zu Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften unterschiedlicher Fachqualifikation und insbesondere von fachfremd tätigen Lehrkräften liegen erste Befunde vor, die nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden.

Im Englischunterricht verwenden Lehrkräfte zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten eine Sprache, die in der Regel nicht ihrer Erstsprache entspricht und von den Schüler:innen – insbesondere in der Primarstufe – wenig beherrscht wird. Daher kommt der zielsprachlichen Kompetenz der Lehrkräfte eine zentrale Rolle zu. Wilden und Porsch (2020) baten unterschiedlich fachqualifizierte Englischlehrkräfte der Primarstufe schriftlich um eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz und ihres Einsatzes der Zielsprache im Unterricht. Je höher die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte ausfiel, desto häufiger berichteten sie, im Unterricht Englisch zu spre-

---

2 Eine mögliche Begründung dafür ist, dass in zahlreichen Ländern Lehrkräfte in der Primarstufe als Generalist:innen ausgebildet oder als solche typisiert werden, sodass die Situation eines fachfremd erteilten Fremdsprachenunterrichts zumindest formal nicht eintreten kann.

chen. Auch die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz im Englischen korrelierte positiv mit der Fachqualifikation. Diese Tendenz bildet sich auch in Interviewstudien ab, in denen fachfremd unterrichtende Englischlehrkräfte von Unsicherheit beim Einsatz der Zielsprache berichten (Deters-Philipp, 2018; Porsch, 2023). Die Befunde sind erwartungskonform, da fachfremd tätigen Lehrkräften und Lehrkräften mit Nachqualifikation Lerngelegenheiten zum Einsatz der Zielsprache fehlen, wie sie im Lehramtsstudium für das Fach Englisch beispielsweise durch sprachpraktische Kurse integriert sind.

Über die Sprachkompetenz hinaus benötigen Englischlehrkräfte der Primarstufe umfangreiches Professionswissen. Zum Beispiel erlaubt Englischlehrkräften erst ihr fachdidaktisches Wissen, Schüler:innenfehler nachzuvollziehen und adäquat darauf zu reagieren. Studien zur Untersuchung der Kompetenz oder der fachbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (z. B. Ní Riordáin, Paolucci & Dwyer, 2017; Porsch & Wendt, 2015) stützen die Annahme, dass eine quantitativ geringere Ausbildung oder eine fehlende Fachausbildung tendenziell mit geringerer Kompetenz und geringeren Kompetenzüberzeugungen einhergehen können. Mehrere qualitative Studien zeigen ebenfalls auf, dass sich fachfremd tätige Lehrer:innen weniger kompetent fühlen, das Fach ohne die Fachausbildung zu unterrichten (z. B. Hammel, 2011). So gaben fachfremd tätige Lehrkräfte an, dass sie die Erfahrung gemacht hätten, ihr Fachwissen reiche nicht aus oder spezifische Kompetenzen seien nicht vorhanden (Porsch, 2023).

Die Zusammenschau der schmalen Befundlage bezogen auf die Gruppe der Grundschullehrkräfte erlaubt den vorsichtigen Schluss, dass sich heterogen fachqualifizierte Englischlehrkräfte in der Primarstufe in ihren Kompetenzüberzeugungen sowie ihrem Enthusiasmus voneinander unterscheiden können. Eine geringere Fachqualifikation kann bedeuten, dass diese Lehrkräfte weniger überzeugt von ihren Fachkompetenzen sind und das Fach Englisch weniger enthusiastisch unterrichten.

### 3 Forschungsfragen

Der Beitrag untersucht anhand von zwei Forschungsfragen, inwiefern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und fachbezogene Kompetenzüberzeugungen sowie der Enthusiasmus von unterschiedlich fachqualifizierten Englischlehrkräften in der Primarstufe variieren.

*Forschungsfrage 1:* Inwieweit unterscheiden sich die drei Lehrkräftegruppen hinsichtlich ihrer berufsspezifischen Selbstwirksamkeit sowie ihres Fach- und Unterrichtsenthusiasmus?

- Hypothese 1a: *Berufsspezifische Selbstwirksamkeit* fokussiert Anforderungssituationen, denen Lehrkräfte im Unterricht unabhängig vom Fach begegnen. Folglich gehen wir davon aus, dass sich die drei Lehrkräftegruppen in diesem Merkmal nicht signifikant voneinander unterscheiden.

- Hypothese 1b: In Anlehnung an die Befunde von Porsch und Wilden (2022) nehmen wir an, dass regulär ausgebildete Englischlehrkräfte einen signifikant höheren *Fach-* und *Unterrichtsenthusiasmus* erleben als Lehrkräfte der beiden anderen Gruppen.

*Forschungsfrage 2:* Inwieweit unterscheiden sich die drei Lehrkräftegruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzüberzeugungen zum Sprechen sowie zu den Fachwissenschaften und zur Fachdidaktik?

- Hypothese 2a: Aufgrund der in Abschnitt 2.3 präsentierten empirischen Befundlage nehmen wir an, dass sich die *Kompetenzüberzeugungen zum Sprechen* zwischen allen drei Lehrkräftegruppen signifikant unterscheiden und die Lehrkräfte ihre Sprechkompetenz mit zunehmend ausgeprägter Fachqualifikation höher einschätzen.
- Hypothese 2b: Obwohl bislang keine empirischen Befunde vorliegen, gehen wir davon aus, dass sich die *Kompetenzüberzeugungen zu den Fachwissenschaften und zur Fachdidaktik* zwischen den drei Lehrkräftegruppen signifikant unterscheiden und für regulär ausgebildete Englischlehrkräfte am höchsten ausfallen.

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden Daten aus einer Online-Befragung (SoSci Survey, Befragungszeitraum: 01.10.2023–31.12.2023) von Lehrkräften der Primarstufe herangezogen. Die Durchführung der Befragung wurde im April 2023 in allen Bundesländern, in denen das Schulgesetz eine Genehmigung für wissenschaftliche Erhebungen an Schulen vorsieht, beantragt. Da bis zum Beginn der Datenerhebung nicht alle Anträge bearbeitet wurden, umfasst der Datensatz Lehrkräfte ( $N = 718$ ) aus Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Für die Rekrutierung wurden alle in den Schulverzeichnissen der Länder gelisteten Schulen der Primarstufe per E-Mail kontaktiert. Dabei wurde explizit darauf hingewiesen, dass die Befragung unabhängig von der Qualifikation an alle Lehrkräfte weiterzuleiten sei, die im Schuljahr 2023/2024 das Fach Englisch unterrichteten.

Alle Lehrkräfte in der Stichprobe haben ein Lehramtsstudium abgeschlossen. Anhand ihrer Qualifikation für das Fach Englisch lassen sie sich jedoch gemäß der Klassifikation aus Abschnitt 2.1 in drei Teilstichproben einteilen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Merkmale der Teilnehmer:innen nach Qualifikation für das Fach Englisch

	Teilstichprobe 1: regulär ausgebildet ( <i>n</i> = 423)	Teilstichprobe 2: Nachqualifikation im Fach Englisch ( <i>n</i> = 161)	Teilstichprobe 3: fachfremd ( <i>n</i> = 134)
Geschlecht	w	96.3 %	93.2 %
	m	3.7 %	6.8 %
Alter in Jahren	<i>M</i> = 38.56 ( <i>SD</i> = 8.77)	<i>M</i> = 50.33 ( <i>SD</i> = 6.71)	<i>M</i> = 43.08 ( <i>SD</i> = 10.17)
Berufserfahrung als Grundschullehrkraft in Jahren	<i>M</i> = 9.48 ( <i>SD</i> = 7.23)	<i>M</i> = 22.88 ( <i>SD</i> = 7.92)	<i>M</i> = 14.67 ( <i>SD</i> = 9.55)
Berufserfahrung als Englischlehrkraft in Jahren	<i>M</i> = 9.21 ( <i>SD</i> = 6.71)	<i>M</i> = 17.34 ( <i>SD</i> = 5.95)	<i>M</i> = 10.68 ( <i>SD</i> = 7.69)
Auslandsaufenthalte in englischsprachigen Ländern in Monaten	<i>M</i> = 7.88 ( <i>SD</i> = 16.09)	<i>M</i> = 7.45 ( <i>SD</i> = 14.88)	<i>M</i> = 9.35 ( <i>SD</i> = 12.64)

## 4.2 Instrumente

Zur Erfassung des Fach- und Unterrichtsenthusiasmus und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit wurden existierende Skalen eingesetzt und im Falle der ersten beiden Konstrukte leicht für das Fach Englisch adaptiert (Tabelle 2).

Tabelle 2: Skalenübersicht zur Erfassung von Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit

Skala	Antwortoptionen	Reliabilität	Beispielitem
Enthusiasmus für das Unterrichten (Kunter et al., 2010)	1: stimme nicht zu 2: stimme eher nicht zu 3: teils/teils 4: stimme eher zu 5: stimme voll zu	6 Items $\omega = .89$	Ich unterrichte Englisch mit Begeisterung.
Fachenthusiasmus (Kunter et al., 2017)	5: stimme voll zu	5 Items $\omega = .82$	Das Fach Englisch ist mir persönlich wichtig.
Berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (Schwarzer & Schmitz, 2002)	1: stimme nicht zu 2: stimme eher nicht zu 3: teils/teils 4: stimme eher zu 5: stimme voll zu	10 Items $\omega = .99$	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.

Für die Erfassung von Kompetenzüberzeugungen lagen zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine Skalen vor, sodass neue Skalen konstruiert wurden. Zur Bewertung ihrer Sprachfähigkeiten im Englischen wurden den Lehrkräften für beide Teilbereiche (monologisches/dialogisches Sprechen) jeweils sechs Items präsentiert. Jedes Item enthielt eine Kompetenzbeschreibung aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, die sich in aufsteigender Reihenfolge einem der Sprachniveaus A1 bis C2 zuordnen ließ (z. B. monologisch, A1: „Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen und einfache Beschreibungen vornehmen“). Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, für jedes Item den Grad der Zustimmung auf einer fünfstufigen Ratingskala (1: stimme nicht zu, 2: stimme eher nicht zu, 3: teils/teils, 4: stimme eher zu, 5: stimme voll zu) anzugeben. Die Reliabilität der Skalen fällt hoch ( $\omega_{\text{monologisch}} = .93$ ) bzw. akzeptabel ( $\omega_{\text{dialogisch}} = .76$ ) aus.

Zudem erfolgte eine Erfassung von Kompetenzüberzeugungen entlang der in Abschnitt 2.1 genannten Kompetenzbereiche:

- Literatur- und Kulturwissenschaft: „Ich kann kulturelle Ereignisse aus englischen Ländern (z. B. politische Reden) unter Bezugnahme auf mein kulturelles und geschichtliches Wissen einordnen.“
- Sprachwissenschaft: „Ich kann erkennen, welche Wortbildungsregeln geläufigen englischen Begriffen zugrunde liegen.“
- Fachdidaktik: „Ich kann Schüler:innenfehler (z. B. Aussprache, Grammatik) unter Bezugnahme auf mein Wissen über den Zweitspracherwerb nachvollziehen.“

Die Lehrkräfte schätzten ihre Kompetenzen zu jeder Beschreibung auf einer zehnstufigen Ratingskala ein, die nur an den Polen (1: keinerlei Kompetenz vorhanden, 10: hohe Kompetenz) beschriftet war. Auch die Reliabilität der drei Skalen zur Erfassung der Kompetenzüberzeugungen in der Literatur- und Kulturwissenschaft (5 Items,  $\omega = .91$ ), der Sprachwissenschaft (5 Items,  $\omega = .86$ ) und der Fachdidaktik (6 Items,  $\omega = .82$ ) fällt zufriedenstellend bis sehr gut aus.

### 4.3 Analysen

Die Datenanalyse erfolgte mit der Software SPSS Statistics 29. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden jeweils eine multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) und anschließend Kovarianzanalysen (ANCOVA) durchgeführt. Die Interpretation der Effektstärken orientierte sich an Cohen (1988). Das Modell zu Forschungsfrage 1 umfasste drei abhängige Variablen (berufsspezifische Selbstwirksamkeit, Fachenthusiasmus, Unterrichtsenthusiasmus), einen Faktor (Qualifikation) und eine Kovariate (Berufserfahrung als Grundschullehrkraft), in der sich die Teilstichproben signifikant unterschieden. Da das Alter der Lehrkräfte sowie ihre Berufserfahrung als Grundschul- bzw. Englischlehrkraft hoch miteinander korreliert sind ( $> .75$ ) und sich die Teilstichproben in ihrer Berufserfahrung als Grundschullehrkraft signifikant unterscheiden, wurde diese Variable als Kovariate berücksichtigt. In das Modell zu For-

schungsfrage 2 wurden fünf abhängige Variablen (Kompetenzüberzeugungen zum monologischen/dialogischen Sprechen, zur Literatur- und Kulturwissenschaft, zur Sprachwissenschaft und zur Fachdidaktik) sowie die beiden zuvor genannten Faktoren bzw. Kovariaten aufgenommen. Die Mittelwertunterschiede wurden in multiplen paarweisen Vergleichen auf Signifikanz geprüft, wobei ergänzend eine Bonferroni-Korrektur zur Vermeidung der Alphafehler-Kumulierung angewendet wurde.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Berufsspezifische Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus

Die Mittelwerte der drei Gruppen (regulär ausgebildet, Nachqualifikation, fachfremd) für die Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit sowie den Fach- und den Unterrichtsenthusiasmus sind in Abbildung 1 dargestellt.

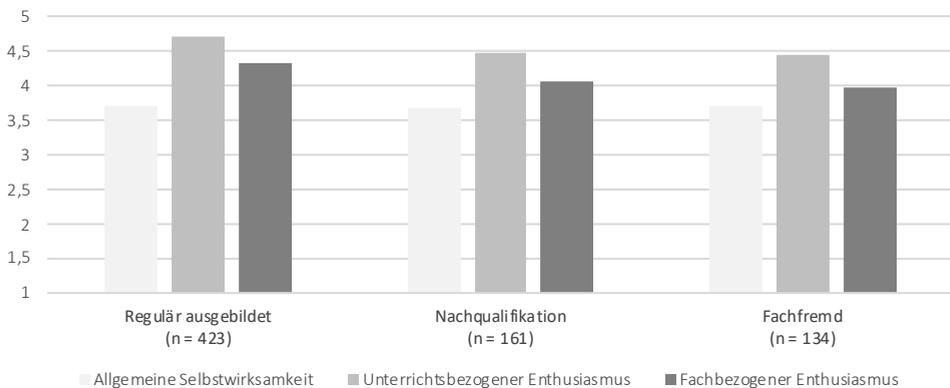


Abbildung 1: Mittelwerte für die berufsspezifische Selbstwirksamkeit und den Enthusiasmus nach Gruppenzugehörigkeit (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = stimme eher zu, 5 = stimme voll zu)

Die Ergebnisse der MANCOVA zeigen einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen bei den kombinierten abhängigen Variablen nach der Kontrolle der Berufserfahrung als Grundschullehrkraft:  $F(6, 1398) = 6.303, p < .001$ , Wilks'  $\Lambda = .948$ , partielles  $\eta^2 = .026$ .

Die Ergebnisse der ANCOVAs zeigen nach der Kontrolle der Berufserfahrung als Grundschullehrkraft signifikante Unterschiede im Unterrichtsenthusiasmus ( $F(2, 701) = 11.810, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .033$ ) und im Fachenthusiasmus ( $F(2, 701) = 16.751, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .046$ ), jedoch keine Unterschiede in der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit ( $p = .98$ ). Die Effektstärke fällt für beide Komponenten des erlebten Enthusiasmus gering aus. Die Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Analysen sind in Tabelle 3 dargestellt. Diese zeigen, dass re-

gular ausgebildete Lehrkräfte ihren unterrichts- und fachbezogenen Enthusiasmus signifikant höher einschätzen als Lehrkräfte mit Nachqualifikation und fachfremd tätige Lehrkräfte.

Tabelle 3: Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Analysen

Skala	Gruppe (I)	Gruppe (J)	Mittelwertdifferenz (I-J) [95 %-KI]	SE	p
Berufsspezifische Selbstwirksamkeit	Regulär ausgebildet (R)	Nachqualifikation (N)	.01 [-.11, .13]	.05	1.00
		Fachfremd (F)	.003 [-.11, .11]	.05	1.00
	N	F	-.01 [-.14, .12]	.05	1.00
Enthusiasmus für das Unterrichten	R	N	.17 [.04, .31]	.06	.007
		F	.23 [.11, .36]	.05	< .001
	N	F	.06 [-.09, .21]	.06	0.94
Fachenthusiasmus	R	N	.26 [.09, .43]	.07	< .001
		F	.35 [.20, .51]	.06	< .001
	N	F	.09 [-.09, .28]	.08	0.69

## 5.2 Kompetenzüberzeugungen

Die Mittelwerte der drei Gruppen (regulär ausgebildet, Nachqualifikation, fachfremd) für die Skalen zur Einschätzung der Kompetenzen im monologischen/dialogischen Sprechen sowie in der Literatur- und Kulturwissenschaft, der Sprachwissenschaft und der Fachdidaktik sind in Abbildung 2 dargestellt.

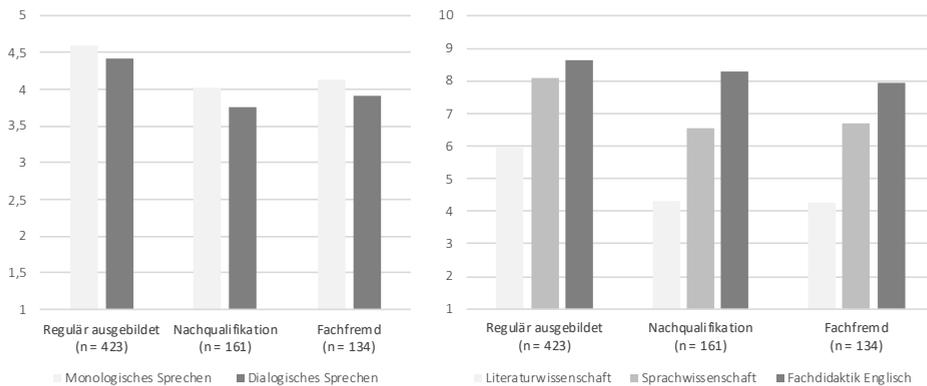


Abbildung 2: Mittelwerte für die Kompetenzüberzeugungen nach Gruppenzugehörigkeit (links: 1 = A1, 2 = A2, 3 = B1, 4 = B2, 5 = C1, 6 = C2; rechts: 1 = keinerlei Kompetenz vorhanden, 10 = hohe Kompetenz)

Die Ergebnisse der MANCOVA zeigen einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen bei den kombinierten abhängigen Variablen nach der Kontrolle der Berufserfahrung als Grundschullehrkraft:  $F(10, 1394) = 14.263$ ,  $p < .001$ , Wilks'  $\Lambda = .823$ , partielles  $\eta^2 = .093$ .

Die Ergebnisse der ANCOVAs zeigen nach der Kontrolle der Berufserfahrung als Grundschullehrkraft signifikante Unterschiede im monologischen Sprechen ( $F(2, 701) = 40.365$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .103$ ), im dialogischen Sprechen ( $F(2, 701) = 34.619$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .090$ ), in der Literatur- und Kulturwissenschaft ( $F(2, 701) = 38.095$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .098$ ), in der Sprachwissenschaft ( $F(2, 701) = 53.248$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .132$ ) und in der Fachdidaktik ( $F(2, 701) = 37.249$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .096$ ). Die Effektstärke für die Kompetenzüberzeugungen fällt in allen fünf Bereichen mittelhoch aus. Die Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Analysen sind in Tabelle 4 dargestellt. Sie verdeutlichen, dass die Kompetenzüberzeugungen von regulär ausgebildeten Lehrkräften über alle fünf Kompetenzbereiche signifikant höher ausfallen als bei Lehrkräften mit Nachqualifikation und fachfremd tätigen Lehrkräften.

Tabelle 4: Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Analysen

Skala	Gruppe (I)	Gruppe (J)	Mittelwertdifferenz (I-J) [95 %-KI]	SE	<i>p</i>
Monologisches Sprechen	Regulär ausgebildet (R)	Nachqualifikation (N)	.50 [.34, .66]	.07	< .001
		Fachfremd (F)	.44 [.29, .658]	.06	< .001
	N	F	-.07 [-.24, .11]	.07	1.00
Dialogisches Sprechen	R	N	.56 [.37, .74]	.08	< .001
		F	.44 [.27, .61]	.07	< .001
	N	F	-.12 [-.32, .09]	.08	.50
Literatur- und Kulturwissenschaft	R	N	1.51 [.96, 2.07]	.23	< .001
		F	1.62 [1.11, 2.12]	.21	< .001
	N	F	.10 [-.50, .71]	.25	1.00
Sprachwissenschaft	R	N	1.47 [1.05, 1.90]	.18	< .001
		F	1.39 [1.00, 1.78]	.16	< .001
	N	F	-.08 [-.55, .38]	.19	1.00
Fachdidaktik	R	N	.76 [.47, 1.05]	.12	< .001
		F	.58 [.59, 1.12]	.11	< .001
	N	F	.09 [-.23, .41]	.13	1.00

## 6 Diskussion

In Deutschland wird der Englischunterricht in der Primarstufe von Lehrkräften mit unterschiedlichen Fachqualifikationen erteilt. In Anbetracht des derzeit bestehenden Lehrkräftemangels (KMK, 2023) ist davon auszugehen, dass sich diese Qualifikationen – zumindest in einigen Bundesländern – weiter diversifizieren werden. Damit gewinnt die Frage nach wirksamen Maßnahmen der Lehrkräftebildung an Relevanz. Die Studie zeigt Ergebnisse einer Untersuchung der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzüberzeugungen sowie des erlebten Enthusiasmus heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte auf, um einen Beitrag zu einem bislang wenig berücksichtigten Forschungsgebiet der Fremdsprachen- und Professionsforschung zu leisten.

Die Befunde zu Forschungsfrage 1 fallen erwartungskonform aus. Hinsichtlich der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit bestehen keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den drei betrachteten Lehrkräftegruppen (Hypothese 1a). Die befragten Lehrkräfte scheinen sich im Englischunterricht in Bezug auf Anforderungssituationen mit einem geringen fachlichen Anteil unabhängig von ihrer fachbezogenen Qualifikation als ähnlich selbstwirksam zu erleben. Zu diesen Anforderungssituationen zählen gemäß der Konstruktoperationalisierung (Schwarzer & Schmitz, 2002) die Beziehungsarbeit mit Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten oder das Umsetzen von Innovationen in Unterricht und Schule. Daran wird deutlich, dass nicht zwingend fachliche Expertise zur professionellen Bewältigung dieser Anforderungen notwendig ist.

Auch Hypothese 1b wird durch die Befragungsergebnisse gestützt. Der Fach- und Unterrichtsenthusiasmus von regulär ausgebildeten Englischlehrkräften der Primarstufe fällt im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen signifikant höher aus. Fachfremde Englischlehrkräfte sowie solche mit Nachqualifikation unterscheiden sich in beiden Formen des Enthusiasmus nicht signifikant voneinander. Geht man davon aus, dass die Fächerwahl im Lehramtsstudium interessengeleitet erfolgt, erscheinen die Befunde schlüssig (Porsch & Wilden, 2022). Fachfremd unterrichtende Englischlehrkräfte, die sich vor Beginn des Lehramtsstudiums oder während ihrer Berufstätigkeit *bewusst* gegen das Studienfach Englisch bzw. gegen eine Nachqualifikation im Fach Englisch entschieden haben, erleben im Englischunterricht tendenziell weniger Enthusiasmus als fachqualifizierte Kolleg:innen.

Die Befunde zu Forschungsfrage 2 bestätigen Hypothese 2a und Hypothese 2b nur teilweise. Die Mittelwerte der Kompetenzüberzeugungen in den fünf Bereichen unterscheiden sich zwischen regulär ausgebildeten Englischlehrkräften einerseits und Englischlehrkräften mit Nachqualifikation sowie fachfremden Englischlehrkräften andererseits signifikant voneinander. Die beiden letztgenannten Lehrkräftegruppen beurteilen ihre Kompetenzen in allen fünf Bereichen jedoch ähnlich. Insgesamt deuten die Ergebnisse der ANCOVAs darauf hin, dass die Fachqualifikation auf die Einschätzung der Kompetenzüberzeugungen einen größeren Effekt hat als auf den erlebten Enthusiasmus. Dies lässt sich damit erklären, dass das Ausmaß der Kompetenzüberzeugungen – anders als Enthusiasmus – unmittelbar durch die Fachinhalte

des Lehramtsstudiums bedingt ist. Die Befunde bestärken die Annahme, dass Lerngelegenheiten in Studium und Vorbereitungsdienst zur Ausbildung höherer Kompetenzüberzeugungen beitragen. Doch sie bedürfen auch der Klärung, sollten Englischlehrkräfte durch die Bereitstellung fachlicher Lernangebote in der Nachqualifikation doch umfangreichere Gelegenheiten zur Ausbildung professioneller Kompetenz erhalten, als dies bei fachfremden Englischlehrkräften der Fall ist. Diesbezüglich gilt es einschränkend anzumerken, dass Umfang und Inhalt der Angebote zur Nachqualifikation in der vorliegenden Stichprobe sehr unterschiedlich ausfallen. Laut den Angaben der befragten Lehrkräfte variiert der Umfang von Nachqualifikationen von einem 14-tägigen Ferienkurs bis hin zu zweijährigen berufsbegleitenden Formaten mit einem Seminartag pro Woche. Es erscheint legitim, anzunehmen, dass die Intensität der Nachqualifikation beeinflusst, inwiefern sie fehlende fachliche Lernangebote aus Studium und Vorbereitungsdienst zu kompensieren vermag.

Darüber hinaus lassen sich aus den Befunden Implikationen für die Professionalisierung heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe ableiten. Grundsätzlich zeigen sich berufliche Fortbildungsmaßnahmen dazu geeignet, die Lehrkräfteselbstwirksamkeit zu erhöhen (Liu & Liao, 2019). Aufgrund des positiven Zusammenhangs mit dem erlebten Enthusiasmus (Kunter, Frenzel et al., 2011) bilden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine relevante Zielvariable in der Konzeption von Lehrkräftefortbildungen. Übereinstimmend mit Banduras (1977) Theorie der Ursachen zur Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen (Mentoring, Peer-Coaching) am stärksten positiv mit Facetten der Lehrkräfteselbstwirksamkeit korreliert (Liu & Liao, 2019). Diese Befunde legen es nahe, Fortbildungen für fachfremde Lehrkräfte und solche mit Nachqualifikation so zu gestalten, dass sie das Erleben und Reflektieren von Erfolgen in fachlichen Anforderungssituationen ermöglichen. Dies gelingt, indem Fortbildungen über einen längeren Zeitraum angeboten werden, Hospitationsangebote initiieren und Raum für die Diskussion der Unterrichtspraxis der Teilnehmer:innen (z. B. Unterrichtsvideos) bieten (für Mathematik in der Primarstufe z. B. Eichholz, 2018).

Zudem wird vor dem Hintergrund der Befunde empfohlen, zielgruppenspezifische Fortbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten, die sich an Lehrkräfte mit und ohne Nachqualifikation richten. Erstens fallen die Kompetenzüberzeugungen von fachfremden Lehrkräften und solchen mit Nachqualifikation in der Sprachwissenschaft sowie in der Literatur- und Kulturwissenschaft aufgrund der fehlenden fachwissenschaftlichen Studienanteile vergleichsweise gering aus. *Content knowledge* aus diesen Disziplinen ist für die Vermittlung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht jedoch essenziell (z. B. Glaser, 2020). Zweitens ist davon auszugehen, dass sich die drei betrachteten Lehrkräftegruppen hinsichtlich ihres Vorwissens unterscheiden. Obwohl alle drei Gruppen über *pedagogical knowledge* aus dem bildungswissenschaftlichen Anteil ihres Lehramtsstudiums verfügen, konnten fachfremde Lehrkräfte und solche mit Nachqualifikation dieses nicht anhand fachlicher Beispiele vertiefen. Drittens könnten zielgruppenspezifische Fortbildungen als geschützte Erfahrungsräume (Deters-Philipp, 2018; Porsch, 2023) fungieren, in denen fachfremde Lehrkräfte Fort-

bildungsinhalte und Unterrichtserfahrungen zunächst isoliert von ihren fachqualifizierten Kolleg:innen reflektieren.

Abschließend werden die Limitationen der Studie reflektiert: Es sei kritisch angemerkt, dass es sich bei den betrachteten Konstrukten um Kompetenzüberzeugungen handelt, die keinen direkten Rückschluss auf das jeweils entsprechende Professionswissen der Lehrkräfte erlauben. Als affektiv-motivationale Dispositionen leisten sie in Kombination mit dem Professionswissen (zu dessen empirischer Erfassung für das Fach Englisch in der Primarstufe bislang Instrumente fehlen) einen eigenständigen Beitrag zur Lehrkräfteperformanz (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dennoch könnten die neu konstruierten Skalen zur Erfassung von Kompetenzüberzeugungen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen eingesetzt werden. Erste Analysen zeigen, dass die Skalen zu den Fachwissenschaften und zur Fachdidaktik über die drei betrachteten Lehrkräftegruppen partiell metrisch invariant sind. Außerdem stellen sich die Lehrkräfte mit Nachqualifikation in dieser Studie als äußerst heterogene Gruppe hinsichtlich der Art der absolvierten Nachqualifikation dar. In zukünftigen Studien böte es sich daher an, diese Gruppe von Lehrkräften differenzierter zu betrachten. Da die berichtete Studie auf Selbsteinschätzungen von Lehrkräften basiert, war es nicht möglich, Informationen über den *gezeigten* Enthusiasmus der Lehrkräfte zu erheben. Noch ist unklar, inwiefern der von Lehrkräften erlebte Enthusiasmus auch tatsächlich zum Ausdruck kommt (Keller et al., 2016).

Der vorliegende Beitrag legt erste Befunde dar, die andeuten, dass sich heterogen fachqualifizierte Englischlehrkräfte der Primarstufe in ihren professionellen Merkmalen (Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus, Kompetenzüberzeugungen) unterscheiden. Diese Unterschiede sind relevant, weil alle Merkmale (in-)direkt mit der Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften oder den Lernergebnissen von Schüler:innen zusammenhängen. Gleichzeitig lassen sich die betrachteten Merkmale durch adäquate Professionalisierungsmaßnahmen wie berufsbegleitende Fortbildungen adressieren. Die Konzeptionierung solcher Maßnahmen für das Fach Englisch stellt ein Desiderat dar, dessen Umsetzung dazu beitragen würde, das Potenzial heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe bestmöglich zu nutzen.

## Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191>
- 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>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13)
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>

- Brand, A. & Kuhn, A. (2024). *Die wichtigsten Fragen rund um das Referendariat*. Stuttgart: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerbildung-die-wichtigsten-fragen-rund-um-das-referendariat/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Mahwah: Erlbaum.
- Deters-Philipp, A.-C. (2018). *Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Eichholz, L. (2018). *Mathematik fachfremd unterrichten*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19896-1>
- Gerlach, D., Roters, B. & Steiniger, I. (2020). Zur Spezifik fremdsprachdidaktischer Professionsforschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1), 113–130.
- Glaser, K. (2020). Assessing the L2 pragmatic awareness of non-native EFL teacher candidates. *Lodz Papers in Pragmatics*, 16(1), 33–65. <https://doi.org/10.1515/lpp-2020-0003>
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. (2024). *Weiterbildungsmaßnahme zum Erwerb der Unterrichtserlaubnis*. Kronshagen: IQSH. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/englisch/fortbildungen/weiterbildung-primarstufe.html>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- KMK. (2023). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2025*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_238\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2023.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf)
- KMK. (2024). *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)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U., Löwen, K., Richter, D. & Baumert, J. (2010). *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehr- amtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt*. München: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- 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. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016*. Frankfurt: Goethe-Universität Frankfurt.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Liu, Y. & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: Evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 487–509. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1612454>
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Ní Riordáin, M., Paolucci, C. & Dwyer, L. M. (2017). An examination of the professional development needs of out-of-field mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 64, 162–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.001>
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 9–32. <https://doi.org/10.25656/01:25943>
- Porsch, R. (2020). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht* (S. 29–47). Wiesbaden: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2)
- Porsch, R. (2023). Fachfremdes Unterrichten als ‚Boundary Crossing Event‘: Befunde einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (S. 69–90). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 76(1), 12–16. <https://doi.org/10.3262/PAED2401012>
- Porsch, R. & Wendt, H. (2015). Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt, T. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *IGLU & TIMSS. 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule* (S. 161–183). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Wilden, E. (2022). Teaching English out-of-field in primary school: Differences in professional characteristics and effects on instructional quality. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 117–134). Singapur: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_6)
- Praetorius, A.-K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S. & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2002). *WirkLehr: Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit*. Trier: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

- Wilden, E. & Porsch, R. (2020). Teachers' self-reported L1 and L2 use and self-assessed L2 proficiency in primary EFL education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 631–655. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.3.9>
- Ziegler, C., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2019). Entwicklung des Anteils fachfremden Unterrichts an Berliner Schulen. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 14, 121–139. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.08>



**Teil 4:**  
**Internationale Lehrkräfte**



*Ioanna Lialiou und Carolin Rotter*

## **Sprache als Ressource oder als Hindernis?**

### **Zum beruflichen Selbstverständnis von internationalen Lehrkräften**

#### **Zusammenfassung**

In Programmen zur Vorbereitung internationaler Lehrkräfte auf eine Tätigkeit im deutschen Schulsystem liegt der Fokus auf sprachlicher Qualifizierung, da die deutsche Sprache als zentrale Einstiegshürde und Voraussetzung für berufliche und soziale Teilhabe gilt. Im monolingual geprägten deutschen Schulsystem werden diese Lehrkräfte somit primär als Sprachlernende wahrgenommen und weniger als pädagogische Fachkräfte mit umfassender Lehrerfahrung und vielfältigen Kompetenzen. Auf der Grundlage biografisch-narrativer Interviews mit internationalen Lehrkräften, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, wird das die schulische Handlungspraxis anleitende berufliche Selbstverständnis rekonstruiert und in diesem Zusammenhang nach der Bedeutung von Sprache gefragt. Rekonstruiert werden konnten drei Typen, in denen sich ein jeweils spezifisches berufliches Selbstverständnis dokumentiert, mit dem eine unterschiedliche Relevanz von Sprache für eigenes pädagogisches Handeln einhergeht.

**Schlagwörter:** internationale Lehrkräfte; Professionalisierung; Selbstverständnis; Sprache

#### **Language as a resource or a barrier? On the professional self-concept of international teachers**

##### **Summary**

In programmes that have been designed to prepare international teachers for working in the German school system, the focus is on linguistic qualification as the German language is considered a key barrier to entry into the teaching profession and a prerequisite for professional and social participation. In the monolingually oriented German school system, these teachers are primarily perceived as language learners rather than as educational professionals with extensive teaching experience and diverse skills. Based on biographical-narrative interviews with international teachers, which were analysed using the Documentary Method, the professional self-concept guiding their educational practice is reconstructed with a focus on the significance of language in this context. Three types were identified, each of them reflecting a specific professional self-concept, accompanied by varying degrees of importance attributed to language in their pedagogical practice.

**Keywords:** international teachers; multilingualism; professionalisation; self-concept

## 1 Einleitung

Der Mangel an Lehrkräften scheint sich seit einiger Zeit als Dauerkrise (nicht nur) im deutschen Bildungssystem festzusetzen (Behrens, Forell, Idel & Pauling, 2023; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023). Mit unterschiedlichen Maßnahmen versuchen die einzelnen Bundesländer, der Diskrepanz von Angebot und Bedarf an Lehrkräften zu begegnen. Dazu zählt unter anderem auch das Erschließen neuer Ressourcen wie die Qualifizierung von internationalen Lehrkräften, die in Programmen an unterschiedlichen Universitäten auf eine Tätigkeit im deutschen Schulsystem vorbereitet werden sollen. Bei der Gestaltung der Programme liegt ein Hauptaugenmerk auf der Vermittlung der deutschen Sprache (vgl. Lialiou, Pfaff & Rotter, 2024). Sprache erscheint als zentrale Hürde für den Einstieg in das deutsche Schulsystem. Damit dokumentiert sich auch in diesen Qualifizierungsprogrammen, dass der Erwerb der deutschen Sprache als zentrale Integrationsanforderung (vgl. Dirim & Mecheril, 2017) und als notwendige Voraussetzung für berufliche wie auch soziale Teilhabe (z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018; Esser, 2006) gilt. Angesichts des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) der deutschen Schule geraten internationale Lehrkräfte somit vorrangig als Sprachlernende in den Blick und weniger als pädagogische Professionelle, die über Lehrerfahrungen in unterschiedlichen Bildungskontexten und über vielfältige sprachliche Kompetenzen verfügen.

Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag aus professionstheoretischer Perspektive die Erfahrungen erfahrener, qualifizierter Lehrkräfte in den Blick, die als Geflüchtete über derzeit durchgeführte Qualifizierungsprogramme in die deutsche Schule einmünden. Dabei fokussieren wir auf das berufliche Selbstverständnis, das die berufliche Handlungspraxis anleitet, und fragen in diesem Zusammenhang danach, welche Relevanz diese Lehrkräfte der deutschen Sprache für die Bewältigung beruflicher Anforderungen beimessen. Hierfür fundieren wir zunächst professionstheoretisch den Begriff des beruflichen Selbstverständnisses und präzisieren diesen für die empirische Untersuchung im Sinne der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive als habituelle Orientierung, die als Modus Operandi der Handlungspraxis von Lehrkräften zugrunde liegt (Abschnitt 2). Anschließend werden empirische Befunde zu beruflichem Selbstverständnis und Sprache zusammengefasst (Abschnitt 3). Im Weiteren werden method(olog)ische Prämissen der empirischen Untersuchung skizziert (Abschnitt 4). Auf der Basis dokumentarischer Analysen narrativer Interviews mit Teilnehmenden eines universitären Zertifizierungskurses konnten drei Typen rekonstruiert werden, die sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis voneinander unterscheiden und die jeweils in unterschiedlicher Weise das Verhältnis von Sprache und beruflicher Praxis verhandeln (Abschnitt 5). Abschließend soll diskutiert werden, wie diese unterschiedlichen Relationierungen von Sprache und beruflichem Selbstverständnis als Grundlage pädagogisch-professioneller Praxis zugleich bedeutsam für die (Selbst-)Positionierung der Professionellen im Feld „Schule“ und für den

Verlauf von Professionalisierungsprozessen internationaler Lehrkräfte werden (Abschnitt 6).

## 2 Zum beruflichen Selbstverständnis – eine begriffliche Präzisierung

Das berufliche Selbstverständnis ist ein vielfach verwendetes Konstrukt, das weder inhaltlich eindeutig noch theoretisch fundiert definiert ist und in verschiedenen Studien in unterschiedlicher Weise gefasst wird (von Bargen, 2014). Angesichts dieser grundsätzlichen Offenheit wird der Begriff in der Regel mithilfe anderer, theoretisch fundierter Konzepte wie zum Beispiel „berufsbezogene Überzeugungen“ bzw. „teacher beliefs“ (Baumert & Kunter, 2006), „berufliches Selbstkonzept“ (Rotter, 2014) oder „professionelles Selbst“ (Bauer, 1998) konkretisiert. Allen gemein ist die Fokussierung auf – wie auch immer theoretisch gefasste – Vorstellungen von Lehrkräften bezüglich ihrer eigenen Person und ihres eigenen pädagogischen Handelns.

Arbeiten zur Untersuchung von Vorstellungen von Lehrkräften in Bezug auf ihr professionelles Selbst (vgl. Bauer, 1998) haben in den letzten Jahren stetig zugenommen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Der Begriff des professionellen Selbst wurde bereits in den 1990er-Jahren von Bauer (1998) mit dem Bestreben einer Erweiterung des Diskurses über Professionalität um implizite Wissensbestände geprägt und auf der Grundlage empirischer Befunde stetig weiterentwickelt bzw. ausdifferenziert. Gefasst wird das professionelle Selbst als „ein überdauerndes organisierendes Zentrum, dessen Kern Werte und Ziele darstellen“ (Bauer, 1998, S. 352–353). Das Konzept ist allerdings wenig theoretisch fundiert und konnte sich in dem Diskurs um Lehrkräfteprofessionalität jenseits eines Aufgreifens des Begriffes des professionellen Selbst nicht weiter etablieren, zumal mit dem Modell der pädagogischen Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006) und der strukturtheoretischen Perspektive auf den Lehrberuf (vgl. Helsper, 2021) in den nachfolgenden Jahren wesentlich elaboriertere Konturierungen von Lehrkräfteprofessionalität entstanden, die sowohl theoretische Diskurse als auch empirische Untersuchungen prägen.

Während einige Studien zu Überzeugungen von Lehrkräften mit Blick auf Mehrsprachigkeit und zu methodisch-didaktischen Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Schüler:innenschaft vorliegen (vgl. Renner & Haagen-Schützenhöfer, 2021; Strunk & Höttecke, 2023), findet die sprachliche Kompetenz von Lehrkräften – jenseits des Fachwissens – als Bestandteil von Professionalität in strukturtheoretischen, berufsbiografischen und kompetenztheoretischen Ansätzen keine explizite Berücksichtigung (vgl. Lialiou, Pfaff & Rotter, im Erscheinen). Im angloamerikanischen Diskurs zum Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen wird „pedagogical language knowledge“ (Bunch, 2013; Galguera, 2011) in Erweiterung der Wissenstaxonomie von Shulman (1986) als Bestandteil von Professionswissen diskutiert. Dieses Konstrukt wurde von Masanek (2022) auch in den fachdidaktischen Diskurs in Deutschland eingeführt und wird als Sensibilität von Lehrkräften für die sprachliche Komplexität des Lerngegenstands gefasst.

Unabhängig von grundlagentheoretischen Differenzen scheint im professionstheoretischen Diskurs mittlerweile Konsens hinsichtlich der Bedeutung von impliziten Wissensbeständen für das Handeln von Lehrkräften zu bestehen. (Berufsbezogene) Überzeugungen stellen bei Baumert und Kunter (2006) einen bedeutsamen Bestandteil der pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrkräften dar und werden sowohl als implizite als auch als explizite Wissensbestände gefasst (Fishbein & Ajzen, 1975). Im Folgenden wird nicht an diesen pädagogisch-psychologischen Diskurs angeschlossen, sondern an eine sozialrekonstruktive Forschungsrichtung, die mit dem Begriff des Lehrkräftehabitus unterschiedliche methodische Zugänge bündelt, die Lehrer:innen anhand impliziter, handlungsleitender Wissensbestände von Lehrkräften erforschen und diese Wissensbestände unterschiedlich konzeptualisieren (Kramer & Pallesen, 2019). Der Habitus von Lehrkräften wird als praktischer Sinn (Bourdieu, 1987, S. 107) für das Berufsfeld „Schule“ gefasst und beinhaltet inkorporierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Sinne impliziten, handlungsleitenden Wissens als Grundlage der schulischen Handlungspraxis von Lehrkräften. Diese impliziten Wissensbestände, die Personen mit strukturhomologen Erfahrungen teilen und die ihnen ein unmittelbares gegenseitiges Verstehen ermöglichen, werden stets als kollektiv gedacht. Im Rahmen des Beitrags wird das berufliche Selbstverständnis anschließend an eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive (vgl. Mannheim, 1980) als habituelle Orientierung in Bezug auf die eigene Person und berufliche Aufgaben verstanden, auf die die Lehrkräfte nicht reflexiv zugreifen können, die aber dennoch handlungsleitend ist und damit als Modus Operandi die berufliche Praxis strukturiert.

### 3 Berufliches Selbstverständnis und Sprache – ein Einblick in den Forschungsstand

Die Bedeutung sprachbezogener Aspekte für das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften wird in verschiedenen Studien in unterschiedlicher Weise untersucht. Dabei sind zwei Diskursstränge voneinander zu unterscheiden. Erstens wird Sprache mit Blick auf das berufliche Selbstverständnis im Zusammenhang mit sprachbedingter Heterogenität von Schüler:innen bedeutsam. Die Studien nehmen dabei unterschiedliche schulische Lehr- und Lernkontexte in den Blick. Gemeinsam adressieren alle Untersuchungen die Frage, inwiefern sprachliche Heterogenität der Schüler:innen von Lehrkräften als berufliche Aufgabe und der Umgang damit als Teil des beruflichen Selbstverständnisses verhandelt wird. Mit Blick auf die Gestaltung eines sprachsensiblen und sprachbildenden Fachunterrichts zeigen Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer, dass diese zwischen ihrer Rolle als Fachlehrkraft und dem Umgang mit sprachlichen Herausforderungen unterscheiden (vgl. Renner & Haagen-Schützenhöfer, 2021; Strunk & Höttecke, 2023). Deutlich wird über die verschiedenen Studien eine Depriorisierung sprachsensiblen Unterrichts im schulischen Alltag, sodass nur wenige Lehrkräfte es als ihre Aufgabe an-

sehen, ihren Fachunterricht dauerhaft sprachlich zu entlasten (Riebling, 2013). Eine ähnliche Fachorientierung zeigen auch Studien im Kontext des inklusiven Unterrichts. Auch dort zeigt sich eine Fokussierung (angehender) Grundschullehrkräfte auf fachliche Aspekte des Unterrichts (Niehaus & Cantone, 2024).

Zweitens wird Sprache als Teil des beruflichen Selbstverständnisses in Bezug auf sprachliche Abweichungen aufseiten der Lehrenden in den Blick genommen. Die Auseinandersetzung mit Sprache durch Lehrende wird zunehmend in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung (vgl. z. B. Gerlach, 2023) sowie im Bereich von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache, darunter auch in der Lehrer:innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs (vgl. z. B. Knappik, Dirim & Döll, 2013) und bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. z. B. Rotter, 2014), untersucht. Bei allen Unterschieden in den untersuchten Gruppen von Lehrkräften zeigt sich über alle Studien ein Abgleich zwischen der eigenen (wahrgenommenen oder zurückgemeldeten) sprachlichen Kompetenz und der Norm des Native Speakers, den die Lehrkräfte vornehmen und mit dem sie sich im Kontext ihres beruflichen Selbstverständnisses auseinandersetzen. Eine zentrale Bedeutung erhält Sprache auch im Zusammenhang mit Professionalisierungsprozessen von international ausgebildeten Lehrkräften und Lehrkräften mit Fluchterfahrung, wobei sie in diesem Kontext als zentrale Anforderung betrachtet wird. Dadurch werden andere Aspekte der Professionalisierung weitgehend ausgeblendet und sprachliche Kompetenzen auf muttersprachlichem Niveau als Voraussetzung für eine Tätigkeit im deutschen Schulsystem betrachtet. Studien, die Professionalisierungsprozesse dieser Lehrkräfte in den Blick nehmen, weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden von fehlender Anerkennung ihrer Erfahrungen und Fähigkeiten durch Schulleitungen und Kolleg:innen berichten (Obermayr & Sowinetz, 2023, S. 72). Sprache wird von allen Beteiligten im Prozess der Professionalisierung zentralgestellt (vgl. Kreamer, Proyer & Biewer, 2020; Lialiou et al., im Erscheinen; Schmidt, Terhart, Mc Daid & Proyer, 2023). Die Studie von Schmidt et al. (2023) zeigt für verschiedene Länder, dass internationale Lehrkräfte Ängste äußern, mit Akzent zu sprechen, da dies als Marker einer Nichtzugehörigkeit wahrgenommen werde. Die erfolgreiche Ausübung ihres Berufs sehen die Teilnehmenden eng mit dem Erwerb der Sprache verbunden. Einige Lehrkräfte betrachten ihre sprachliche Kompetenz und ihre Kenntnisse aus der Migrationssituation als berufliche Chance, womit allerdings die Gefahr verbunden ist, die Rolle der besonderen Lehrkraft zu festigen (Schmidt et al., 2023, S. 112). In ersten Befunden zu einem Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte mit Fluchterfahrung konnten wiederum zwei unterschiedliche Muster im Umgang mit der Sprache im Kontext des beruflichen Selbstverständnisses rekonstruiert werden. Während sich ein Muster durch die Fokussierung auf vorhandene fachdidaktische Kompetenzen auszeichnet, wird im zweiten Muster eine Zentralstellung der Sprache deutlich (vgl. Lialiou et al., im Erscheinen). Die skizzierten Befunde deuten darauf hin, dass der Umgang mit den Normen der Sprachbeherrschung und das pädagogische Selbstverständnis nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. An diesen Befunden setzt der vorliegende Beitrag an.

## 4 Methodisches Vorgehen

Einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen bietet die Dokumentarische Methode mit den etablierten Schritten bestehend aus formulierender Interpretation, reflektierender Interpretation und Typenbildung (Bohnsack, 2017). Während in dem Schritt der formulierenden Interpretation die Analyseperspektive auf das explizit Gesagte und die bearbeiteten Themen, das Was, gerichtet ist, nimmt die reflektierende Interpretation die Art der Bearbeitung dieser Themen, das Wie, in den Blick und zielt im Prozess der fallinternen und fallübergreifenden Komparation auf die Rekonstruktion der habituellen Orientierung, die der Ausgestaltung der beruflichen Praxis zugrunde liegt. In der anschließenden sinngenetischen Typenbildung wurden die rekonstruierten Orientierungen vom Einzelfall abstrahiert und entlang minimaler und maximaler Kontraste zu Typen verdichtet. Als Tertium Comparationis, anhand dessen die Fallvergleiche vorgenommen wurden, konnte das berufliche Selbstverständnis rekonstruiert werden, das die Befragten im Verhältnis zur deutschen Sprache verhandeln.

Datengrundlage bilden 14 berufsbiografisch-narrative Interviews, in denen die Lehrkräfte zunächst aufgefordert wurden, von ihrem beruflichen Weg nach der Entscheidung für den Lehrberuf zu erzählen. Darauf folgte ein exmanenter Nachfrage- teil, in dem Fragen zu Erfahrungen mit dem Kollegium und den Schüler:innen sowie zu Herausforderungen gestellt wurden (Schütze, 1987). Die Interviews wurden im Rahmen einer Begleitforschung zu einem Qualifizierungsprogramm für internationale Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Das ein Jahr dauernde Programm „Lehrkräfte Plus“ richtet sich an qualifizierte Lehrkräfte aus Nicht-EU-Ländern mit oder ohne Fluchthintergrund, die bereits ein Lehramtsstudium im Herkunftsland absolviert haben und über Berufserfahrung verfügen. Im Rahmen des Programms werden pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen vertieft sowie Kenntnisse der deutschen Sprache vermittelt. Ziel ist die Tätigkeit als Lehrkraft an Schulen in Nordrhein-Westfalen, wobei das vorgesehene Praktikum während des Programms für die meisten den ersten Einstieg in das Schulsystem darstellt.

Die Interviews wurden in deutscher Sprache durchgeführt. Die Interviewsprache wurde von den Forschenden bestimmt, wodurch den Interviewten keine Wahl bei der Sprache blieb. Damit wirkten die Forschenden an der Reproduktion nationalsprachlicher Dominanz mit. Da aufgrund gemeinsamer Lehr- und Beratungssituationen im Rahmen des Qualifizierungsprogramms bereits eine gemeinsame Sprachpraxis zwischen Interviewten und Interviewerin bestand, konnte an diese Vertrauensbasis angeschlossen werden, sodass die sprachliche Dominanzposition im Interview dadurch gemindert werden konnte. Die Lehrkräfte hatten zum Zeitpunkt des Interviews bereits das vorgesehene Praktikum des ein Jahr dauernden Programms absolviert und somit Erfahrungen im deutschen Schulsystem sammeln können. Die (berufs-)biografischen Interviews (Nohl, 2017) wurden offen gestaltet, damit die Lehrkräfte ihre eigenen Relevanzen setzen konnten. Dabei wurden erst im Nachfrageteil konkrete Fragen zur Sprache gestellt. Diese wurde von den Teilnehmenden jedoch ausnahmslos bereits am Anfang thematisiert. Die Lehrkräfte sind MINT-Lehrkräfte aus den

Ländern Türkei, Irak, Iran und Ägypten. Sie haben das Sprachniveau B2 bis C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

## 5 Darstellung der Typologie

Drei Typen konnten rekonstruiert werden (vgl. Tabelle 1). Angesichts des begrenzten Umfangs dieses Beitrags kann der Rekonstruktionsprozess, der der Typenbildung zugrunde liegt, nur ansatzweise transparent gemacht werden; vielmehr erfolgte eine Fokussierung auf die Darstellung der drei Typen.

Tabelle 1: Übersicht über die Typologie

Typ I (Sprach-)Lernende:r	Typ II Erzieher:in und Sozialarbeiter:in	Typ III Expert:in für Lehren und Lernen
Sprache als Defizit bzw. Hindernis in der beruflichen Praxis; Fokus auf Sprache im eigenen Professionalisierungsprozess	Erweiterung des Aufgabenspektrums durch Sprache (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit)	Sprache als Medium für fachliches Lernen

### Typ I: (Sprach-)Lernende:r

Handlungsleitend für diesen Typus ist der Fokus auf sprachliche Perfektion im Sinne der Norm des Native Speakers. Die Bearbeitung beruflicher Anforderungen im deutschen Schulsystem wird ausschließlich vor dem Hintergrund der als defizitär wahrgenommenen eigenen sprachlichen Kenntnisse verhandelt. In allen Fällen, die diesem Typ zugeordnet werden konnten, zeigt sich vor diesem Hintergrund ein (berufliches) Selbstverständnis als Lernende:r, wodurch der eigene Professionalisierungsprozess und besonders der Spracherwerb im Mittelpunkt stehen. Die eigenen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen werden als Hindernis wahrgenommen, das die Handlungspraxis stark einschränkt und einen Rückgriff auf alte Routinen verhindert. Der eigene Professionalisierungsprozess wird an die sprachlichen Kenntnisse im Deutschen und an das Erfüllen der Native-Speaker-Norm gekoppelt.

Sprachbeherrschung und eigene sprachliche Unzulänglichkeiten bestimmen in allen Fällen dieses Typs die Beschreibung der beruflichen Handlungspraxis im deutschen Schulsystem und stellen eine Fokussierungsmetapher dar. Dies zeigt sich in dem Fall von Herrn Gül, der diesem Typ zugeordnet werden konnte, als Zentralstellung der Sprache im Prozess der Einmündung in das deutsche Schulsystem („Und ich dachte so: Wenn ich meine Sprache verbessern könnte, welche Probleme könnte ich dann haben?“ [Gül, Z. 599–600]). Bestärkt wird er darin durch Erfahrungen der Zurückweisung seitens anderer schulischer Akteur:innen, die er auf seine sprachlichen Kenntnisse und seinen Akzent (Z. 495) zurückführt. Im Gegensatz dazu wird

in Bezug auf den Unterricht und die Beziehung zu Schüler:innen von positiven Erfahrungen erzählt, wobei er allerdings nur wenig auf konkrete Unterrichtssituationen und das Fach eingeht. Obwohl das fachliche Können und die eigenen Erfahrungen als Lehrkraft nicht infrage gestellt werden, scheinen diese dennoch nicht als Ressource auszureichen, um die wahrgenommenen sprachlichen Abweichungen kompensieren zu können („ja ich finde mich gut in Unterrichten in Lehrer -ja Lehrertätigkeit“ [Gül, Z. 895–903]).

Obwohl die Lehrkräfte positives Feedback von Schüler:innen erhalten und eine eigene pädagogische Handlungsfähigkeit wahrnehmen, scheint dies für sie keinen Anschlusspunkt zur Gestaltung ihrer beruflichen Praxis darzustellen. Die Lehrkräfte fokussieren ausschließlich auf den eigenen Spracherwerb; eine Rekonstruktion eines beruflichen Selbstverständnisses ist für diesen Typ kaum möglich. Lediglich in Beschreibungen ihrer beruflichen Praxis im Herkunftsland finden sich Hinweise auf ein berufliches Selbstverständnis, das die berufliche Praxis als Lehrperson leitet. Auch dabei zeigt sich eine Zentralstellung von sprachlichen Kompetenzen aufseiten von Lehrkräften, insofern als diese für ein tiefer gehendes Verständnis von Schüler:innen und deren Schwierigkeiten im Lernprozess als hochbedeutsam wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte dieses Typs sind – unabhängig vom deutschsprachigen Kontext – an Bildungssprache als zentraler Grundlage beruflichen Handelns orientiert (vgl. auch Umüt, Z. 290–295). Eine herausragende sprachliche Kompetenz erlaubt der Lehrperson das Verstehen komplexer Sachverhalte, die Schüler:innen vermittelt werden sollen, und führt darüber hinaus auch zu sozialer Anerkennung im außerschulischen Kontext. Die Flucht und die damit verbundene Veränderung des sprachlichen Kontexts „nullt“ (Gül, Z. 203) die Lehrkräfte und verhindert einen Transfer beruflicher Kompetenzen in ein anderes Schulsystem, sodass das berufliche Selbstverständnis grundlegend infrage gestellt wird und in eine Krise gerät.

## Typ II: Erzieher:in und Sozialarbeiter:in

Der zweite Typus von Lehrkräften zeichnet sich dadurch aus, dass das berufliche Selbstverständnis weit über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen wird als grundlegend für die individuelle Weiterentwicklung und den Lernprozess der Schüler:innen gesehen. Betont wird, dass Lehrkräfte nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch eine bedeutende erzieherische Funktion erfüllen und Schüler:innen umfänglich auf ihren späteren Lebensweg vorbereiten. In dem Fall von Frau Aydin, der diesem Typ als einziger zugeordnet werden konnte, zeigte sich dieses berufliche Selbstverständnis bereits im Heimatland, indem sie als Vorbild und Bezugsperson für ihre Schüler:innen fungierte. Dieses berufliche Selbstverständnis wird in die schulische Praxis im deutschen Schulsystem übertragen und leitet diese trotz veränderter Rahmenbedingungen an. In der schulischen Praxis werden anfänglich wahrgenommene sprachliche Schwächen aufseiten der Lehrperson oder „Defizite“ als Non-Native Speaker zu Ressourcen und Kapital, die zu einer

Transformation des beruflichen Selbstverständnisses führen. Frau Aydin greift ihre Migrationserfahrung und ihre eigenen sprachlichen Abweichungen im Unterricht auf, wie sich im folgenden Transkriptausschnitt zeigt:

in Deutschland ist das auch so (...) langsam habe ich dieses Gefühl manchmal die Schüler kommen und Fragen ähm zu mir sie sind hier nicht geboren aber sie arbeiten hier als Lehrerin weil sie sind äh sie haben immer diese Vorurteil sie könne hier nicht Lehrer werden oder einen guten Job bekommen aber ich sage wegen meistens wegen der sch äh Aussprache [...] Ich bin hier nicht geboren ... äh deshalb hab ich eine Aussprache aber natürlich ich lerne weiter aber sie müssen auch weiter lernen [...] Ich sage ich hab auch einige Defizite oder Schwache ich kann nicht alles auch 100 Prozent gut machen (..) sie können auch aber die Mühe ist das Wichtigste für mich. (Aydin, Z. 27–44)

Deutlich wird, dass Frau Aydin ihre eigenen Schwächen und den damit verbundenen eigenen Lernprozess zum Bestandteil ihres pädagogischen Handelns macht. Ihre eigene Person und die gemachten Erfahrungen werden für sie zum Ausgangspunkt einer authentischen Beziehung zu ihren Schüler:innen, für die sie als Vorbild in Bezug auf ihren Umgang mit ihren eigenen Schwächen fungieren möchte. Sprache und Migrationserfahrung gewinnen für sie jedoch nicht nur im Unterricht eine Bedeutung, sondern auch im Bereich der Arbeit mit Eltern kann sie ihre Mehrsprachigkeit als besondere Ressource im Vergleich zu ihren ausschließlich deutschsprachigen Kolleg:innen gewinnbringend in die berufliche Praxis einbringen, wenn sie als Übersetzerin in Elterngesprächen fungiert und so einen Kontakt zu den Eltern herstellen kann. Allerdings hat sie nicht das Gefühl, im Kollegium als vollwertige Lehrkraft wahrgenommen zu werden.

Im Zusammenhang mit einem beruflichen Selbstverständnis, das an Beziehungsgestaltung und umfassender Begleitung von Schüler:innen orientiert ist, wird Sprache nicht zum Hindernis für die berufliche Tätigkeit, sondern als neue Ressource erschlossen. Die Orientierung an Erziehungsarbeit wird im neuen Umfeld transformiert; die Lehrkraft nimmt sich jetzt als Lehrkraft mit Migrationserfahrung wahr bzw. stellt sich als solche dar, die von der vorherrschenden sprachlichen Norm abweicht und damit in besonderer Weise Schüler:innen mit Migrationshintergrund adressieren kann. Das heißt, sie nimmt sich im Kollegium und in der Organisation „Schule“ als eine besondere Lehrkraft wahr, was ihr zunächst ein Gefühl der Zugehörigkeit verschafft. Sie scheint einerseits durch ihre biografisch fundierten Fähigkeiten kurzfristig handlungsfähig zu sein und die geteilte Migrationserfahrung wird als Ressource zur Krisenlösung genutzt. Dies scheint andererseits jedoch letztlich ein Durchgangsstadium zu sein auf dem Weg zu umfassenden Deutschkenntnissen, die als Ziel eines Professionalisierungsprozesses wahrgenommen werden, um den Status als besondere Lehrkraft langfristig überwinden zu können.

### Typ III: Expert:in für Lehren und Lernen

Der dritte Typus zeichnet sich durch die Orientierung an fachlicher und fachdidaktischer Expertise aus, die auch nach der Flucht als übertragbar erlebt wird. Diese Lehrkräfte verstehen sich als Expert:innen für Lehr- und Lernprozesse, die auch in einer Fremdsprache gestaltet werden können. Obwohl sprachliche Defizite potenziell die pädagogische Arbeit einschränken könnten, distanzieren sie sich von sprachlichen Normen des Native Speakers und schließen an ihre (fach-)didaktischen Kompetenzen zur Vermittlung von Inhalten und als Grundlage für die Begleitung von Lernprozessen an.

In dem Fall von Herrn Nazari, der diesem Typ zugeordnet werden konnte, wird Sprache zur Ressource, indem er einerseits ein besseres Verständnis für die Schwierigkeiten der Schüler:innen bei der Wissensvermittlung entwickelt und andererseits seine Sprache entsprechend den Eingangsvoraussetzungen der Schüler:innen anpassen kann, da er sprachbewusster geworden ist („also ich hat ich habe die Erfahrung mit Kindern sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen zu ab arbeiten (.) als Lehrer (2) und dann als ich auch nach Deutschland gekommen bin war meine Vorstellung sofort ok ich werde weiterarbeiten“ [Nazari, Z. 25–27]). Im Unterschied zum zweiten Typus sehen die Lehrkräfte in diesem Typ ihre Rolle vor allem darin, Wissen zu vermitteln, wofür sie auf zahlreiche Handlungsroutrinen und Methoden zurückgreifen können. Sprache wird als Berufssprache angesehen, die in verschiedene sprachliche Register wie zum Beispiel Fachsprache („Mathematik ist auch eine Sprache“ [Ben, Z. 127]), Jugendsprache oder Umgangssprache ausdifferenziert wird. Sprachliche Schwierigkeiten erleben die Lehrkräfte dieses Typs im Unterschied zu den anderen beiden Typen damit nicht allumfassend, sondern lediglich in Bezug auf bestimmte Register wie zum Beispiel Umgangssprache.

In ihrer Handlungspraxis orientieren sich die Lehrkräfte dieses Typs weniger an dem Ziel eigener sprachlicher Perfektion als an dem Erwerb derjenigen sprachlichen Register, die für die Bedürfnisse der Schüler:innen und die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse notwendig sind. Sprache wird zum Medium des Unterrichts und bleibt Bestandteil des eigenen Professionalisierungsprozesses, ist jedoch einer erfolgreichen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen als pädagogischer Kerntätigkeit nachgeordnet:

Die Kinder äh wissen äh dass mein Deutsch ist nicht gut [...] aber ich konnte in dieser Zeit zeigen dass ich (.) meine Mathematikverhältnisse ist gut weil (.) äh viele Fragen äh selber äh die Kinder äh nicht nur meine Kinder sondern auch die Lehrerinnen konnten äh nicht lösen ääh könnte äh das gelöst ja das war für mich sehr äh fantastische Erfahrung. (Ben, Z. 176–180)

Die Lehrkräfte dieses Typs richten ihr berufliches Selbstverständnis an Wissensvermittlung und didaktisch-methodischer Begleitung von Lernprozessen aus. Pädagogisch-professionelle Kompetenzen, die sie bereits besitzen, scheinen für sie in eine

Sprache und damit in einen neuen beruflichen Kontext transferierbar zu sein. Das Können bleibt dabei gleich und muss lediglich „übersetzt“, das heißt, sprachlich neu gerahmt werden. Es zeigt sich, dass Sprache im Vergleich zum ersten Typus nicht den Fokus des beruflichen Einstiegs in das deutsche Schulsystem darstellt, wodurch Raum für fachdidaktische Fragen, Überlegungen und Reflexionen entsteht.

## 6 Diskussion

Die drei rekonstruierten Typen unterscheiden sich zum einen in ihrem beruflichen Selbstverständnis, an dem ihr berufliches Handeln orientiert ist. Zum anderen wird dieses berufliche Selbstverständnis in den drei Typen jeweils in unterschiedlicher Weise zur Sprache relationiert (vgl. Tabelle 1). Während für Typ I „(Sprach-)Lernende:r“ die eigene sprachliche Perfektion im Sinne eines Native Speakers, die noch nicht erreicht und auf die der eigene Professionalisierungsprozess fokussiert ist, den zentralen Bezugspunkt der schulischen Handlungspraxis darstellt, ordnen die anderen beiden Typen Sprache pädagogischen Aufgaben unter. Typ II „Erzieher:in und Sozialarbeiter:in“ fokussiert auf sozialpädagogische Aufgaben im Sinne einer ganzheitlichen Begleitung von Schüler:innen im schulischen Kontext. Im Unterschied zu den anderen beiden Typen wird in der Sprache ein Erweiterungspotenzial für das eigene Aufgabenspektrum gesehen. Die Erfahrung des eigenen Spracherwerbs mit allen Herausforderungen und die eigene Mehrsprachigkeit dienen als Ausgangspunkt für die Übernahme von spezifischen Aufgaben wie zum Beispiel als Übersetzer:in bei Elterngesprächen oder als Vorbild insbesondere für Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Damit erinnert dieses Selbstverständnis an die Ausgestaltung der Lehrer:innenrolle, wie sie bei Rotter (2014) in Bezug auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund oder auch in der Studie von Akbaba (2017) herausgearbeitet wurde. Dabei werden auch Migrationserfahrungen sowie Sprachbiografien auf Lehrer:innenseite relevant. Typ III „Expert:in für Lehren und Lernen“ hingegen ist an der fachlichen Wissensvermittlung orientiert und strebt nach einer umfassenden Unterstützung von fachlichen Lernprozessen bei Schüler:innen. Sprache erscheint in diesem Typ der beruflichen Kerntätigkeit untergeordnet und nimmt im eigenen Professionalisierungsprozess im deutschen Schulkontext einen nachgeordneten Platz ein.

Die im Titel des Beitrags gestellte Frage, ob Sprache von den Lehrkräften als Ressource oder als Hindernis für den eigenen Professionalisierungsprozess bzw. für die berufliche Tätigkeit gesehen wird, ist für die drei Typen unterschiedlich zu beantworten. Für den ersten Typ wird Sprache zum Hindernis im eigenen Professionalisierungsprozess. Die (Weiter-)Entwicklung pädagogisch-professioneller Kompetenzen wird dem Erwerb der deutschen Sprache und dem Erreichen sprachlicher Perfektion gänzlich untergeordnet; fachliche und pädagogische Fragen geraten nicht in den Blick und werden durch die Fokussierung auf Sprache nahezu vollkommen verhindert. In den beiden anderen Typen wird Sprache in unterschiedlicher Weise zur Ressource. Im zweiten Typ eröffnet der Prozess des eigenen Spracherwerbs bei den Lehrkräf-

ten sprach- bzw. migrationsbezogene berufliche Aufgaben, die im beruflichen Alltag angenommen und aufgegriffen werden, wohingegen im dritten Typ die Erfahrung sprachlicher Schwierigkeiten bzw. Beschränkungen die Bedeutung fachlicher, fachdidaktischer und allgemeinpädagogischer Kompetenzen für das eigene Handeln bestärkt. Die Lehrkräfte dieses Typs erfahren für sich im neuen beruflichen Kontext eine Bestätigung ihrer eigenen fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten.

In den Typen deuten sich unterschiedliche Konsequenzen an, die sich vor dem Hintergrund der Migrationserfahrung aus dem beruflichen Selbstverständnis für den Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte im deutschen Schulsystem ergeben. Aufgrund der Engführung des eigenen Professionalisierungsprozesses auf Sprache führt der Migrationsprozess für Lehrkräfte des ersten Typs zur Krise ihres beruflichen Selbstverständnisses und damit zu Unsicherheit in der pädagogischen Praxis. Sie nehmen sich selbst lediglich in der Rolle der (Sprach-)Lernenden wahr und können ihre im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen und berufsbiografischen Erfahrungen nicht in den neuen beruflichen Kontext übertragen. Bei den Lehrkräften des zweiten Typs kommt es im Zuge der Migration zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses, wenn das bisherige Selbstverständnis, das die schulpraktische Tätigkeit im Herkunftsland anleitete, um migrations- und sprachspezifische Aufgaben erweitert wird. Dadurch wird es den Lehrkräften möglich, kurz- bzw. mittelfristig eine Zugehörigkeit zum deutschen Schulsystem zu schaffen, allerdings mit der Gefahr einer prekären Professionalität angesichts der Positionierung als ‚besondere‘ Lehrkraft für ‚besondere‘, das heißt migrationsbedingte Aufgaben (vgl. Rotter, 2014). Die Lehrkräfte des dritten Typs transferieren ihr Selbstverständnis als Expert:innen für Lehren und Lernen in den neuen beruflichen Kontext und positionieren sich somit als pädagogisch Professionelle mit entsprechenden fachlichen Kompetenzen und beruflichen Vorerfahrungen. In einem solchen Selbstverständnis scheint das größte Potenzial einer erfolgreichen Einmündung als Lehrperson in das deutsche Schulsystem zu liegen.

Qualifizierungsmaßnahmen wie das Programm „Lehrkräfte Plus“ stellen für international ausgebildete Lehrkräfte häufig die einzige Möglichkeit dar, einen beruflichen Zugang zum deutschen Schulsystem zu erhalten. Gleichzeitig verdeutlichen die oben skizzierten Befunde, dass der Wiedereinstieg dieser Lehrkräfte mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist. Sie müssen ihre pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen mit Blick auf die spezifischen Anforderungen des deutschen Schulsystems erweitern, während gleichzeitig von ihnen erwartet wird, sich in einer monolingualen Schulumgebung sprachlich zu integrieren und zu behaupten. Ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen werden dabei ambivalent wahrgenommen, indem sie sowohl als Ressource als auch als Defizitmerkmal markiert werden.

Der Professionalisierungsprozess ist insbesondere in der schulpraktischen Phase stark durch die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen schulischen Normen geprägt, die in unterschiedlicher Weise in den Interaktionen mit den beteiligten Akteur:innen Relevanz entfalten. Es bedarf einer begleitenden Unterstützung der Lehrkräfte innerhalb eines diversitätssensiblen Kontexts, damit diese die bereits vor-

handenen Ressourcen in den neuen beruflichen Kontext transferieren können und gleichzeitig neue Kompetenzen aufbauen können. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, Lehrkräfte mit Fluchterfahrung bei der Reflexion und der Weiterentwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses zu unterstützen und nicht durch die Zentralstellung sprachlicher Qualifizierung Deprofessionalisierungsprozesse zu verstärken.

## Literatur

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359
- 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>
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27671>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.). (2019). *Jahresbericht 2018*. Bonn: BIBB.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 447–462). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 85–106. <https://www.jstor.org/stable/i23479216>
- Gerlach, D. (2023). Die native speaker-Norm im Vorbereitungsdienst: Berufsbezogene Sprachkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrer\*innen aus Sicht ihrer Lehrerbildner\*innen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht* (S. 52–62). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

- Knappik, M., Dirim, İ. & Döll M. (2013). Migrationspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 42–61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18907>
- Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (2024). Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In B. Fritzsche, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold & S. War Kentin (Hrsg.), *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 139–155). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463116-011>
- Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (im Erscheinen). „... eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen“ – zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften. In S. Krause & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung de\*kolonisieren!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Masaneek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Niehaus, K. & Cantone, K. F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“ Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. In J. Bertram, K. F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–110). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998617>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Obermayr, T. & Sowinetz, M.-C. (2023). *Shared (hi)stories of (invisible) living in the in-between? Experiences of and perspectives on being, becoming, and remaining a teacher in Austria*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350244184.0011>
- Renner, M. & Haagen-Schützenhöfer, C. (2021). Vorstellungen von Physik-Lehramtsstudierenden zu Sprache im Physikunterricht. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik online Jahrestagung 2020* (S. 693–696). Essen: GDGP.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.

- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03817-5>
- Schmidt, C., Terhart H., Mc Daid, R. & Proyer, R. (2023). Unravelling the nuanced experiences of multilingual internationally educated teachers in bridging programmes. A focus on language. In S. Krause, M. Proyer & G. Kreamer (Hrsg.), *The making of teachers in the age of migration: Critical perspectives on the politics of education for refugees, immigrants and minorities* (S. 102–118). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350244184.0014>
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen* (Studienbrief). Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Geschäftsstelle der SWK. <https://doi.org/10.25656/01:25857>
- Strunk, N. & Höttecke, D. (2023). Sprache im Physikunterricht – Welche Orientierungen zeigen angehende Physiklehrkräfte? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 29, Artikel 11, 163–176. <https://doi.org/10.1007/s40573-023-00160-1>
- von Bargen, I. (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06189-0>



## **Autor:innenverzeichnis**

**Tanja Aistleitner**, M.Sc., wissenschaftliche Projektmitarbeiterin, School of Education, Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Positive Psychologie, Schulforschung.

E-Mail: [tanja.aistleitner@jku.at](mailto:tanja.aistleitner@jku.at)

**Michaela Artmann**, Dr., Postdoc in der Empirischen Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden, Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht.

E-Mail: [michaela.artmann@uni-koeln.de](mailto:michaela.artmann@uni-koeln.de)

**Gabriele Bellenberg**, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik, Direktorin der Professional School of Education, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Sch.U.L.forschung, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Bildungsübergänge, Lehrer:innenprofessionsforschung.

E-Mail: [gabriele.bellenberg@rub.de](mailto:gabriele.bellenberg@rub.de)

**Denise Demski**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Sch.U.L.forschung, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung und Steuerung im Bildungssystem, Ungleichheit im Bildungssystem und Abbau von Bildungsbarrieren, Professionalität und Professionalisierung, insbesondere in Praxisphasen.

E-Mail: [denise.demski@rub.de](mailto:denise.demski@rub.de)

**Romana Dorfer**, Mag., wissenschaftliche Projektmitarbeiterin, School of Education, Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachfremder Unterricht.

E-Mail: [romana.dorfer@jku.at](mailto:romana.dorfer@jku.at)

**Anne Frey**, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

E-Mail: [anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at)

**Manuela Gamsjäger**, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Forschungsmethodik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Demokratiebildung.

E-Mail: [manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at](mailto:manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at)

**Patrick Gollub**, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

**Jana Groß Ophoff**, Dr. habil., Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Evidenzorientierung im Bildungswesen, Professionsforschung, Lehrer:innenbildung.

E-Mail: jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

**Joel Guttke**, M.Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Englischunterricht in der Primarstufe, Fragebogenkonstruktion.

E-Mail: joel.guttke@uni-due.de

**Gerda Hagenauer**, Prof. Dr., Professorin für Bildungswissenschaft, Leiterin der School of Education, Paris-Lodron Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Emotion, Motivation und Sozialbeziehungen in Schule, Hochschule und Lehrer:innenbildung, Mixed Methods.

E-Mail: gerda.hagenauer@plus.ac.at

**Christoph Helm**, Prof. Dr., Professor für Pädagogik, Leiter der Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung, Lehrer:innenbildung, Digitalisierung im Bildungswesen.

E-Mail: christoph.helm@jku.at

**Florian Hesse**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung, Künstliche Intelligenz.

E-Mail: florian.hesse@uni-jena.de

**Michael Himmelsbach**, Dr., Senior Lecturer, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung, Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Professionalisierung in schulpraktischen Phasen, Portfolioarbeit.

E-Mail: michael.himmelsbach@jku.at

**Julia Košinár**, Prof. Dr., Leiterin Forschungszentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbiografische rekonstruktive Professionalisierungsforschung, Konzepte für die Lehrer:innenbildung und die Ausbilder:innenqualifizierung.

E-Mail: julia.kosinar@phzh.ch

**Jonas Krause**, Studienreferendar, Königin-Luise-Gymnasium Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten, Theorie-Praxis-Relationierungen im Deutschstudium.

E-Mail: jonas\_krause@aol.de

**Tobias Leonhard**, Prof. Dr., Professor für Professionsentwicklung, Abteilung Professions- und Systemforschung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professions-, Lehrer:innenbildungs- und Schulforschung.

E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

**Ioanna Lialiou**, M.A, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale Lehrkräfte, Sprache und Professionalisierung.

E-Mail: ioanna.lialiou@uni-due.de

**Sonja Nonte**, Prof. Dr., Professorin für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Geschlechtsdisparitäten im schulischen Kontext, faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung.

E-Mail: sonja.nonte@uos.de

**Angelika Paseka**, Prof. Dr., Professorin im Ruhestand, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theoretische und empirische Fassung von Lehrer:innenprofessionalität, Professionalisierung durch forschendes Lernen, Ungewissheit, Eltern und Schule, qualitative Methoden der Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Dokumentarische Methode.

E-Mail: angelika.paseka@uni-hamburg.de

**David Paulus**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, schulpraktische Professionalisierung, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: david.paulus@uos.de

**Raphaela Porsch**, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Universität Vechta. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrkräftebildung, Professionsforschung.

E-Mail: raphaela.porsch@uni-vechta.de

**Jennifer Rahden**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Lehrkräftebildung.

E-Mail: jennifer.rahden@iqb.hu-berlin.de

**Katrin Rakoczy**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Motivation im Unterricht, Leistungsbeurteilung.

E-Mail: [katrin.rakoczy@erziehung.uni-giessen.de](mailto:katrin.rakoczy@erziehung.uni-giessen.de)

**Christian Reintjes**, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Professionsforschung, Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Bildungsberichterstattung, Reflexion in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.

E-Mail: [christian.reintjes@uos.de](mailto:christian.reintjes@uos.de)

**Carolin Rotter**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Fachkultur.

E-Mail: [carolin.rotter@uni-due.de](mailto:carolin.rotter@uni-due.de)

**Salome Schneider Boye**, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Professions- und Systemforschung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Erziehungs- und Schulforschung.

E-Mail: [s.schneiderboye@phzh.ch](mailto:s.schneiderboye@phzh.ch)

**Anja Seifert**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität, Differenz, Inklusion, Grundschulpädagogik.

E-Mail: [anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de](mailto:anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de)

**Christoph Weber**, Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Lehrer:innenbildung.

E-Mail: [christoph.weber@ph-ooe.at](mailto:christoph.weber@ph-ooe.at)

**Eva Wilden**, Prof. Dr., Professorin für Didaktik des Englischen, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Englischen, Unterrichtsqualität, Inklusion, Frühbeginn.

E-Mail: [eva.wilden@uni-due.de](mailto:eva.wilden@uni-due.de)

**Isabelle Winter**, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Schulpädagogik, Arbeitsgruppe empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Osnabrück.  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung.  
E-Mail: [isabelle.winter@uos.de](mailto:isabelle.winter@uos.de)

