

Svenja Mareike Schmid-Kühn |
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

**Abbrüche, Ausstiege
und andere Wege
aus Lehramtsausbildung
und Lehrerberuf**

Erkenntnisse aus Wissenschaft
und Praxis

BELTZ JUVENTA

Svenja Mareike Schmid-Kühn | Thorsten Fuchs (Hrsg.)
Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus
Lehramtsausbildung und Lehrerberuf

Svenja Mareike Schmid-Kühn |
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7634-9 Print
ISBN 978-3-7799-7635-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8539-6 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-7635-6

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort <i>Thorsten Fuchs und Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	9
Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven <i>Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs</i>	14
TEIL I: Wege aus dem Lehramtsstudium	
Wissenschaftliche Beiträge	
Wechsel im Lehramtsstudium – ein verzögerter Abbruch? <i>Martin Petry, Marc Ode und Nils Schümann</i>	32
Wie es zu Bildungsentscheidungen gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums kommt. Biografische Perspektiven auf Studienabbruch und -wechsel bei ehemaligen Lehramtsstudierenden <i>Thorsten Fuchs, Jannis Graber und Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	50
Alternativen zu Lehramtsausbildung und Lehrkräfteberuf: Wo und wie erfolgt die Beratung von Lehramtsstudierenden? <i>Julia Lellmann und Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	70
Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis	
Zweifel als Kompetenz: Wie wir durch Beratung, Coaching und Mentoring Lehramtsstudierende bei ihrer Studien- und Berufswahlreflexion unterstützen <i>Antje Kampert und Daniela Maas</i>	90
Bin ich hier richtig? Standortbestimmung durch kompetenzbasierte Reflexion in der Bachelorphase des Lehramtsstudiums <i>Tobias Wunsch, Anne Fritz, Daniela Dyck und Alexander Woll</i>	104

„Es brennt! Wir müssen jetzt ganz dringend etwas machen.“
Studienzweifel überwinden: individuelle Beratung für klare
Perspektiven und neue Orientierung
*Melanie Pohl im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten
Fuchs* 113

TEIL II: Verlassen der Lehramtsausbildung nach dem Studium und im Vorbereitungsdienst

Wissenschaftliche Beiträge

Wer ist zufriedener in Studium und Beruf?
Erkenntnisse zur Studien- und Berufszufriedenheit
von LehramtsabsolventInnen unter Berücksichtigung
unterschiedlicher Berufsverläufe
Şeyma Gülen 124

Schwund im Vorbereitungsdienst
Annäherung an ein facettenreiches Phänomen
Svenja Mareike Schmid-Kühn 142

Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Raus aus dem Lehramt – was nun?
Berufliche Beratungen von Aussteiger*innen aus dem Referendariat
Martin Griepentrog 162

„Die Person als Mensch soll im Mittelpunkt stehen.“
Ein Coaching-Angebot für Anwärtnerinnen und Anwärter am
Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen
Neuwied mit Teildienststelle Trier in Rheinland-Pfalz
*Naveen Schwind im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten
Fuchs* 175

TEIL III: Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf

Wissenschaftliche Beiträge

Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule <i>Silvio Herzog und Anita Sandmeier</i>	184
Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen? Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur <i>Jens Oliver Krüger</i>	201

Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Ist die Lösung immer der Weg aus dem System? Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten aus Sicht des Instituts für Lehrgesundheit <i>Till Fabian Beutel</i>	218
„Wir sehen im Grunde schon fast eine Null-Prozent- Rückkehrerquote.“ Coaching für Lehrkräfte im Fokus: Wege des beruflichen Kurswechsels <i>Isabell Probst im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs</i>	226
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	234

Vorwort

Thorsten Fuchs und Svenja Mareike Schmid-Kühn

Der Mangel an Lehrkräften ist allgegenwärtig, und aktuell wird innerhalb des Bildungssystems intensiv darüber diskutiert, wie sich die erforderliche Unterrichtsversorgung in Anbetracht personeller Engpässe jetzt und in den nächsten Jahren sicherstellen lässt. Umfassende Besserung wird kurzfristig jedoch kaum zu erreichen sein, lediglich punktuelle, wie die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK¹) in ihren Stellungnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel und den Perspektiven der Lehrkräftegewinnung hervorhebt. Sie prognostiziert, dass er noch lange Zeit andauern wird, und sieht deshalb statt Maßnahmen zur Akutbekämpfung vor allem längerfristige Perspektiven vor, um diesem drängenden Problem des Lehrkräftemangels zu begegnen und Lösungen zu schaffen. Über die Gewinnung von mehr Interessierten für den Lehrkräfteberuf – auch in Form der Rekrutierung von Personen aus Feldern jenseits des Lehramts über einen Quereinstieg – und eine umfassende Anpassung der Lehreraus- und -fortbildung an sich wandelnde Anforderungen der Gesellschaft hinaus empfiehlt die SWK vor allem die Reduktion von Schwundquoten: am Anfang des Studiums wie auch in späteren Phasen der Lehramtsausbildung durch gezielte Maßnahmen zur Vermeidung von Abbrüchen und Erhöhung des Studienerfolgs. Und in der Tat: Die Zahl von Lehramtsstudierenden, die Universitäten ohne Abschluss verlassen, so machen die in den letzten Jahren entstandenen Studien zu Quoten des Dropouts und Verbleibs deutlich, ist seit geraumer Zeit weitgehend unverändert. Dies hat dazu geführt, dass der verfügbare qualifizierte Nachwuchs im Lehramt den Bedarf an Fachkräften mit Expertisen in der Vermittlung von Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler längst nicht mehr deckt. Die u. a. aus Lehrerbedarfsprognosen bekannten und ohnehin schon stark nachgefragten Mangelfächer und Schulformen sind von der personellen Unterversorgung besonders betroffen. Ein Teil angehender Lehrkräfte entscheidet zudem nach erfolgreichem Studienabschluss, alternative Wege jenseits des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes einzuschlagen. Und nicht alle, die den Vorbereitungsdienst beginnen, schließen diesen erfolgreich ab. Schließlich muss auch noch gesehen werden, dass zum

1 Beide Stellungnahmen der SWK sind im Jahr 2023 erschienen: Die „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ sind abrufbar unter dx.doi.org/10.25656/01:26372, während das Gutachten über „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ unter dx.doi.org/10.25656/01:28059 eingesehen werden kann.

akuten Lehrkräftemangel ebenfalls beiträgt, wenn nach einigen Berufsjahren der Entschluss gefasst wird, dem System Schule den Rücken zu kehren, um in anderen Tätigkeitsfeldern Fuß zu fassen. Zahlen aus einigen Bundesländern sprachen zuletzt sogar dafür, dass es mehr und mehr Lehrkräfte sind, die den Schuldienst nach einigen Jahren quittieren: sei es aufgrund der hohen Arbeitsbelastung, des Mangels an Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten oder von Umständen, die im privaten Umfeld der Personen liegen. Und die mediale Aufmerksamkeit auf diese Gruppe, die aus dem Lehrerberuf aussteigt, scheint sich zuletzt durchaus nochmals intensiviert zu haben.

Der vorliegende Band beansprucht zu dieser fraglos drängenden Debatte einen Beitrag zu leisten und in den Blick zu nehmen, wieso ein nicht unerheblicher Anteil der angehenden Lehrkräfte schon im Studienverlauf aufhört, warum Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums den ursprünglich eingeschlagenen Weg zum Lehrkräfteberuf verlassen, weshalb der Vorbereitungsdienst abgebrochen wird und Lehrkräfte aus dem Beruf aussteigen. Indem er sich Abbrüchen, Ausstiegen und anderen Wegen aus der Lehramtsausbildung und dem Lehrkräfteberuf widmet, zielt der Band darauf ab, aus wissenschaftlich-analytischer Perspektive die vorhandene Datenlage darzustellen, den aktuellen Forschungsstand vorzustellen und bestehende Forschungslücken zu identifizieren. Darüber hinaus legt er besonderen Wert darauf, Beiträge aus der Praxis gleichermaßen einzubeziehen. Dies folgt der Einschätzung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen und deren differenzierten Blick auf die Herausforderungen in einen Dialog zu bringen sind, um die komplexen Dynamiken und Bedingungskonstellationen rund um Abbruch und Ausstieg, Wechsel und Verlassen im Lehramt zu verstehen und Forschungsperspektiven entwickeln zu können. Deshalb werden nicht nur Ursachen und Motive mit wissenschaftlichen Zugängen beleuchtet, sondern auch Konzepte bzw. Umsetzungsbeispiele zur Beratung und Unterstützung von Lehramtsstudierenden, Anwärterinnen und Anwärtern sowie Lehrkräften vorgestellt, und langjährig erfahrene Professionelle geben anschauliche Einblicke in ihre Beratungspraxis.

Der erste Beitrag von *Svenja Mareike Schmid-Kühn* und *Thorsten Fuchs* bildet den Ausgangspunkt für den Band und hat das Ziel, die aktuell verfügbare Datenlage zum Verlassen der Lehramtsausbildung und des Lehrkräfteberufs darzustellen, den gegenwärtigen Stand der Forschung zu systematisieren und bestehende Leerstellen sowie damit einhergehende Forschungsbedarfe herauszuarbeiten.

Anschließend folgen drei Teile. Im Fokus von Teil I: Wege aus dem Lehramtsstudium stehen zunächst die Themenschwerpunkte „Studienabbruch und -wechsel“. Zunächst stellen *Martin Petry*, *Marc Ode* und *Nils Schümann* die Ergebnisse einer Analyse von administrativen Verwaltungsdaten der Universität Rostock vor. Die Analysen ergeben, dass ein nicht unerheblicher Anteil an Lehramtsstudierenden im Studienverlauf einen Studiengangwechsel vornimmt, und zwar sowohl innerhalb der Lehramtsstudiengänge (d. h. zwischen den verschiedenen Lehramts-

typen) als auch aus dem Lehramt heraus – dabei bestehen allerdings Unterschiede je nach angestrebtem Lehramt. Auch ermöglichen die Analysen Aussagen zum Studienerfolg der Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit der unterschiedlichen Wechselbewegungen. Der nächste Beitrag betrachtet das Verlassen des Lehramtsstudiums aus einer Lebensverlaufsperspektive: *Thorsten Fuchs, Jannis Graber* und *Svenja Mareike Schmid-Kühn* stellen erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie vor, in der Anlässe, biografische Verläufe und Bedingungskonstellationen von Studienabbruch und -wechsel im Lehramtsstudium analysiert werden. Die Analysen zeigen, dass Ursachen und Bedingungskonstellationen nicht allein im Lehramtsstudium liegen, sondern im Gesamtkontext der Biografie von ehemaligen Lehramtsstudierenden zu verorten sind. Die Beratung und Begleitung Studierender, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, ist Gegenstand des vierten Beitrags: *Julia Lellmann* und *Svenja Mareike Schmid-Kühn* stellen die Ergebnisse einer bundesweiten Bestandsaufnahme von zielgruppenspezifischen hochschulinternen und -externen Beratungsangeboten vor, die auf die (ergebnisoffene) Reflexion der Studien- bzw. Berufswahl, die Bewältigung akuter Zweifel bezüglich der Auswahl des Studienfachs und der beruflichen Laufbahn sowie mögliche Alternativen zu Lehramtsausbildung und Lehrkräfteberuf ausgerichtet sind. Insgesamt zeigt sich, dass entsprechende Angebote nicht flächendeckend verbreitet sind. Anschließend werden zwei Konzepte bzw. Umsetzungsbeispiele zur Beratung und Begleitung Lehramtsstudierender vorgestellt. Das mit Abstand umfassendste Beratungsangebot für die hier betrachteten Zielgruppen bietet die Universität zu Köln – *Antje Kampert* und *Daniela Maas* aus dem Zentrum für LehrerInnenbildung geben einen Überblick über die vielfältigen Angebote. *Tobias Wunsch, Anne Fritz, Daniela Dyck* und *Alexander Woll* aus dem Zentrum für Lehrerbildung am KIT stellen das Verbundprojekt KaiAC-T vor, ein Beratungs-, Begleit- und Eignungsfeststellungsprogramm für Lehramtsstudierende. Es hat im Bachelorstudiengang insofern eine feste Verankerung im Curriculum, als die Teilnahme verpflichtend für die Einschreibung in den lehramtsbezogenen Masterstudiengang ist. Der erste Teil endet mit einem Einblick in die Beratungspraxis von *Melanie Pohl*, die an der Universität Koblenz (Lehramts-)Studierende mit Studienzweifeln berät.

Im Fokus von Teil II steht das Verlassen der Lehramtsausbildung nach dem Studium und im Vorbereitungsdienst. *Şeyma Gülen* betrachtet auf Basis der Daten des Lehramtsstudierendenpanels – einer Zusatzstudie des Nationalen Bildungspanels (NEPS) – die Studien- und Berufszufriedenheit von Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums, die nach Studienabschluss unterschiedliche berufliche Wege eingeschlagen haben (sowohl innerhalb des Lehramts als auch außerhalb). Die Zufriedenheit mit dem abgeschlossenen Lehramtsstudium und mit der aktuellen beruflichen Situation unterscheidet sich in verschiedenen Dimensionen in Abhängigkeit der jeweiligen beruflichen Station. Im nächsten Beitrag nimmt *Svenja Mareike Schmid-Kühn* ein bislang

weitgehend unerforschtes Phänomen in den Blick: das Verlassen des berufspraktischen Vorbereitungsdienstes, der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Erstmals werden Schwundquoten im Vorbereitungsdienst anhand von administrativen Verwaltungsdaten präsentiert. Die vorgestellte explorative Studie liefert erste Erkenntnisse darüber, dass es unterschiedliche Arten von Schwund im Vorbereitungsdienst gibt und das Verlassen des Dienstes zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgt, wobei leistungsbezogene und motivationale Gründe in den meisten Fällen ausschlaggebend sind. Anschließend werden zwei Konzepte bzw. Umsetzungsbeispiele zur Beratung und Begleitung von Anwärterinnen und Anwärtern im Vorbereitungsdienst vorgestellt: *Martin Griepentrog*, ehemaliger Berufsberater im Hochschulteam der Agentur für Arbeit Bielefeld, gibt Einblicke in seine langjährigen Erfahrungen bei der Beratung von Personen, die seiner Wahrnehmung nach die größte Teilgruppe in der lehramtsbezogenen Beratung darstellen: solche, die den Vorbereitungsdienst verlassen wollen oder bereits verlassen haben. Der zweite Teil schließt mit einer Darstellung eines Coaching-Angebots, vorgestellt von *Naveen Schwind*, der Fachleiter für Berufspraxis am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen in Neuwied ist. Dieses Angebot steht allen Anwärterinnen und Anwärtern in belastenden oder herausfordernden (beruflichen) Situationen zur Verfügung – nicht nur denjenigen, die das Verlassen des Vorbereitungsdienstes in Betracht ziehen.

Teil III widmet sich einem in Deutschland bislang weitgehend vernachlässigten Feld: dem Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf. *Silvio Herzog* und *Anita Sandmeier* stellen dar, was zum Ausmaß dieses Phänomens, zu den Ursachen und dem (beruflichen) Verbleib der Ausgestiegenen bekannt ist und was nicht. Anschließend verfolgt *Jens Oliver Krüger* einen analytischen Blick auf Ratgeber für Lehrkräfte, die weitgehend – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – für einen Verbleib im Beruf plädieren, dabei aber das Bild eines Einzelkämpfertums im Beruf entwerfen. Danach stellt *Till Fabian Beutel* die Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten des Instituts für Lehrgesundheit der Universitätsmedizin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz dar, wobei der Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf nicht immer die passende Lösung für die betroffenen Lehrkräfte ist. Er zeigt auf, welche (Ausstiegs-)Optionen für Lehrkräfte bei ausgeprägter Unzufriedenheit und/oder Erkrankung bestehen. Der dritte Teil endet mit einem Einblick in die Beratungspraxis von *Isabell Probst*, die mit ihrem Team Lehrkräfte in Bezug auf Ausstieg und berufliche Umorientierung berät. Dabei wird deutlich, dass sehr unterschiedliche Motive für das Verlassen des Lehrkräfteberufs ausschlaggebend sein können.

Als Herausgeberin und Herausgeber des vorliegenden Bandes möchten wir uns an dieser Stelle bei einigen Personen bedanken, die zum Gelingen dieses Werks beigetragen haben. An erster Stelle sind dies die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge, denen wir für ihr Mitwirken und ihre sorgfältige Arbeit

beim Verfassen und Überarbeiten der Beiträge herzlich danken.² Ebenfalls großer Dank gebührt den Kolleginnen und Kollegen, welche die wissenschaftlichen Beiträge begutachtet und konstruktive Rückmeldungen zu Überarbeitungen der Beiträge gegeben haben. Weiterhin danken wir allen, die uns praxisnahe Einblicke in ihre Beratungstätigkeit ermöglicht haben. Besonderer Dank gilt der Max-Traeger-Stiftung für die finanzielle Unterstützung – nur so ist es möglich, diesen Band auch Open Access – also digital und kostenlos – zur Verfügung zu stellen und damit eine breite Leserschaft zu erreichen. Uta Marini sei mit dem von ihr angebotenen Lektoratsservice gedankt für die sorgfältige Durchsicht der Beiträge. Herrn Engelhardt vom Verlag Beltz Juventa danken wir schließlich für die wohlwollende, sorgfältige und verlässliche Zusammenarbeit und für die Aufnahme des vorliegenden Herausgeberbandes in das Verlagsprogramm.

Koblenz, im Dezember 2023

2 Eine Anmerkung zum Umgang mit geschlechtergerechter Sprache: Wenngleich es uns unheimlich wichtig erscheint, geschlechtliche Vielfalt zu berücksichtigen und in Texten sprachlich entsprechend zu gestalten, haben wir den Beitragenden zum vorliegenden Band keine spezifischen Vorgaben gemacht, wie sie zu formulieren haben, sondern es ihrem jeweiligen Urteil und der bevorzugten Handhabung überlassen. Deshalb finden sich im Weiteren unterschiedliche Umsetzungen und Formen: konsequente Doppelungen, Formulierungen mittels Partizipialkonstruktionen und auch die durchgängige Markierung unter Verwendung von Asterisken.

Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf

Datenlage und Forschungsstand – Desiderata
– Perspektiven

Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs

Abstract. Wenn (angehende) Lehrkräfte die Lehramtsausbildung oder den Beruf verlassen, trägt dies zur weiteren Verschärfung des Lehrkräftemangels bei. Was man bislang über das Ausmaß dieser Phänomene sowie die Ursachen weiß und was man noch wissen müsste, um konkrete Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgsquoten in der Lehramtsausbildung sowie der Verbleibsquoten im Lehrkräfteberuf abzuleiten, ist Gegenstand dieses Beitrags. Insgesamt zeigt sich eine durchgängig unzureichende Datenlage und ein Mangel an begrifflich-inhaltlichen Klärungen, theoretischer Einbettung und empirischen Studien in der auf Deutschland bezogenen Forschung. Insofern besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, um datengestützte Empfehlungen über erforderliche Maßnahmen ableiten zu können.

1. Einleitung

In Anbetracht des akuten Lehrkräftemangels in Deutschland konzentrieren sich die Bemühungen, auf diesen mit Gegenmaßnahmen zu reagieren, gegenwärtig insbesondere auf drei Ansätze: die Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials an qualifiziertem Personal, die Gewinnung von weiteren qualifizierten Lehrkräften sowie die Implementierung von Maßnahmen zur Reduktion des Bedarfs an Lehrkräften. Diese Strategien werden, wie u. a. im Gutachten der SWK (2023), diskutiert und teilweise auch schon umgesetzt. Dass (angehende) Lehrkräfte die Lehramtsausbildung oder den Beruf verlassen, folglich dem System Schule nicht (mehr) zur Verfügung stehen (werden) und damit zur weiteren Verschärfung des Lehrkräftemangels beitragen, spielt in der aktuellen Diskussion nur eine randständige Rolle. Angesichts des erheblichen Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften ist gleichwohl zu konstatieren, dass ein nicht unerheblicher Anteil an angehenden Lehrkräften bereits im Studium verloren geht, wenn Lehramtsstudierende die Universität ohne Abschluss verlassen, in ein nicht lehramtsbezogenes Studium wechseln oder sich nach erfolgreichem Studienabschluss entscheiden, alternative Wege jenseits des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes bzw. des Lehrkräfteberufs einzuschlagen. Auch schließen nicht alle, die den Vorbereitungsdienst

beginnen, diesen auch erfolgreich ab – etwa, weil sie diesen vorzeitig beenden oder weil die Zweite Staatsprüfung endgültig nicht bestanden wurde. Und nicht zuletzt gibt es auch vollqualifizierte Lehrkräfte, die den Beruf freiwillig verlassen.¹

Das Verlassen des ursprünglich eingeschlagenen Weges ist nicht nur aus individueller Sicht derjenigen, die sich dafür entschieden haben, sondern auch aus institutioneller (z. B. hinsichtlich zielgruppenspezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote), politisch-administrativer Sicht (z. B. mit Blick auf die Kapazitätsplanung von Studien- und Ausbildungsplätzen an Universitäten und im Vorbereitungsdienst) und angesichts des akuten Lehrkräftemangels auch aus gesellschaftlicher Perspektive ein relevantes Thema. Umso überraschender ist es, dass es in Deutschland zum Verlassen der Lehramtsausbildung und des Lehrkräfteberufs nur eine unzureichende Datenlage gibt und Ursachen sowie der Verbleib der ehemaligen (angehenden) Lehrkräfte wenig erforscht sind.

Der vorliegende Überblicksbeitrag hat das Ziel, die vorhandene Datenlage darzustellen, den aktuellen Stand der Forschung zu systematisieren und bestehende Leerstellen sowie damit einhergehende Forschungsbedarfe herauszuarbeiten. Welche Schlussfolgerungen die Befundlage in Hinblick auf mögliche Ansatzpunkte zur Erhöhung der Erfolgsquoten in der Lehramtsausbildung sowie der Verbleibsquoten im Lehrkräfteberuf zulässt, wird abschließend diskutiert.

2. Stand der Forschung

Das Verlassen der Lehramtsausbildung und des Lehrkräfteberufs ist der Dropout-Forschung zuzuordnen, die bislang vor allem in der Hochschul-, Schul- und Berufsbildungsforschung etabliert ist (vgl. z. B. Stamm 2012; Uhly 2015; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019; Hoffmann et al. 2020). Einem breiten Begriffsverständnis folgend wird unter Dropout jedes Herausfallen aus dem Bildungssystem verstanden – auch zu einem Zeitpunkt, zu dem bereits formale Qualifikationen (z. B. ein lehramtsbezogener Studienabschluss oder das Zweite Staatsexamen) vorliegen (vgl. Seelinger 2016, S. 25). In der Dropout-Forschung besteht Konsens, dass Dropout ein vielfältiges und komplexes Phänomen ist, das *multikausal* durch individuelle, institutionelle sowie strukturelle Merkmale und Einflüsse bedingt ist und *prozesshaft* verläuft.

1 Wege aus der Lehramtsausbildung oder dem Lehrkräfteberuf können selbstverständlich auch *unfreiwillig* aufgrund personenbezogener Kontextbedingungen erfolgen (z. B. Kapazitätsengpässe beim Zugang zum Vorbereitungsdienst oder schlechte Einstellungs- bzw. Arbeitsmarktchancen für Lehrkräfte, vgl. z. B. Henecka/Lipowsky 2004). Diese Perspektive ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die nachfolgende Darstellung fokussiert insofern – neben der (bildungsstatistischen) Datenlage – den empirischen Forschungsstand zur Multikausalität und Prozesshaftigkeit von Dropout.² Der Beitrag ist chronologisch ausgerichtet – von Studienabbruch bzw. -wechsel im Lehramtsstudium bis hin zum Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf. Im Fokus steht angesichts des deutschen „Sonderweges“ (Blömeke 2009, S. 486) in der Lehramtsausbildung und der spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen des Lehrkräfteberufs dabei der auf Deutschland bezogene Forschungsstand; für die nachfolgende Darstellung wurden wissenschaftliche Fachpublikationen berücksichtigt, nicht aber graue Literatur (insbesondere reine Online-Publikationen wie z. B. standort- oder länderspezifische Forschungsberichte oder Absolventenstudien³). Darüber hinaus erfolgt auch eine Einordnung in die internationale Forschungslandschaft.⁴

2.1 Abbrüche, Wechsel und andere Wege aus der Lehramtsausbildung

2.1.1 Studienabbruch und Wechsel in ein nicht lehramtsbezogenes Studium

Der Abbruch eines Lehramtsstudiums liegt vor, wenn Lehramtsstudierende die Universität ohne Abschluss verlassen (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019). Studienwechsel wird häufig als unscharfer Sammelbegriff für eine Vielzahl an Wechselbewegungen (u. a. Wechsel von einem fachwissenschaftlichen Studium in das Lehramtsstudium oder Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums, z. B. des angestrebten Lehramts oder der studierten Unterrichtsfächer) verwendet (vgl. Gausch/van Buer 2011; Güldener et al. 2020). Angesichts des Beitragsthemas wird im Folgenden lediglich der *Wechsel aus einem Lehramtsstudium in ein nicht lehramtsbezogenes Studium* betrachtet.

Die Studienabbruchquote in den Lehramtsstudiengängen ist im Vergleich zu anderen Fächern eher gering: Sie liegt bei 10 Prozent im Bachelor und 16 Prozent im Master (vgl. Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022), wobei das Ausmaß des Studienabbruchs schulform-, fach-, standort- und bundeslandspezifisch variiert (vgl. Güldener et al. 2020). Die Wechselquote liegt insgesamt bei 10 Prozent, wobei lediglich wenige Fälle in ein nicht lehramtsbezogenes Studium wechseln –

2 Empirische Studien, die ausschließlich den (beruflichen) Verbleib der ehemaligen (angehenden) Lehrkräfte fokussieren (z. B. Henecka/Lipowsky 2004), werden ebenso wenig berücksichtigt wie Studien, in denen lediglich die Intention für einen Dropout erfasst wurde (wie etwa die Studienabbruchintention von Lehramtsstudierenden, z. B. Hartl et al. 2022).

3 Eine Ausnahme stellt die Online-Veröffentlichung von Lenz et al. (2019) dar, da es eine der wenigen Publikationen ist, die sich mit Dropout im Vorbereitungsdienst befassen.

4 Auf weitere deutschsprachige, aber nicht auf Deutschland bezogene Veröffentlichungen (vorrangig aus der Schweiz) wird insofern nicht differenziert, sondern lediglich im Zuge der Darstellung des internationalen Forschungsstandes eingegangen.

die Mehrheit der Wechselbewegungen erfolgt also innerhalb der Lehramtsstudiengänge (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F4-1 und -2 web). Güldener et al. (2020) konnten zeigen, dass die Wechselquote je nach angestrebtem Lehramt variiert (zwischen 1 Prozent im Lehramt für Sonderpädagogik und 16 Prozent für das Gymnasiallehramt).

Zu den Ursachen für Studienabbruch und -wechsel im Lehramt gibt es einige empirische Studien (vgl. Henecka 1996; Henecka/Gesk 1996; Gesk 2001; Horstkemper/Nicht/Wahren 2006; Rauin 2007; Blüthmann/Thiel 2011; Herfter/Grüneberg/Knopf 2015; Wyrwal/Zinn 2018; Geisler/Rolka/Dehling 2019; Lücke 2020; Bernholt/Zimmermann/Möller 2023). Diese sind allerdings kaum theoretisch eingebettet oder greifen auf verschiedene konzeptionelle Ansätze (vgl. zsf. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019) bzw. integrierte Erklärungsmodelle (vgl. z. B. Heublein et al. 2017) der allgemeinen Studienabbruchsforschung zurück. Lehramtsspezifische Modelle oder Theorien zur Erklärung von Studienabbruch/-wechsel gibt es nicht (vgl. Herfter/Grüneberg/Knopf 2015, S. 61). Auch wird in der Regel nicht zwischen Studienabbruch und -wechsel differenziert (einzige Ausnahme: Bernholt/Zimmermann/Möller 2023). Zumeist fassen Studien diese in ihren Analysen zusammen, wenngleich die allgemeine Studienabbruchsforschung nahelegt, systematisch zwischen beiden Phänomenen zu unterscheiden und von je spezifischen Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen auszugehen (vgl. van Buer 2011).

Je nach Studie werden unterschiedliche ausschlaggebende Gründe und eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren für Abbruch bzw. Wechsel benannt. Am häufigsten kommen Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und der Wunsch nach praktischer Tätigkeit vor, wobei die Befunde teilweise widersprüchlich sind (z. B. leistungsbezogene Überforderung bei Blüthmann/Thiel 2011 vs. Unterforderung bei Rauin 2007). Auch nehmen motivationale Aspekte eine wichtige Rolle ein. So führt eine nachlassende oder fehlende Identifikation mit dem Lehrkräfteberuf zu einem Interessenverlust und schwindender Studienmotivation, was letztlich den Abbruch bzw. Wechsel bedingt. Studienabbruch/-wechsel sind zumeist bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt (vor allem auf pragmatischen Motiven basierende Studienwahlentscheidung sowie fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen: vgl. Rauin 2007; Bernholt/Zimmermann/Möller 2023). Allerdings kann sich die Studien-/Berufswahl auch erst im Laufe des Studiums als Fehlentscheidung erweisen (z. B. defizitär erlebte schulpädagogische Fähigkeiten: vgl. Gesk 2001).

Abbruch und Wechsel erfolgen zumeist nicht spontan, sondern sind das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses (vgl. z. B. Horstkemper/Nicht/Wahren 2006). In Einzelfällen wird dieser prozessuale Charakter in qualitativen Studien systematisch in den Blick genommen – allerdings sind diese nicht ausschließlich auf den Abbruch des Lehramtsstudiums fokussiert (vgl. Weinmann-Lutz/Ammann 2007; Bergmann 2020). Graber, Schmid-

Kühn und Fuchs (2023) verfolgen aktuell eine explizit auf das Lehramt fokussierte Perspektive, die den biografischen Verlauf bis hin zur Abbruch- oder Wechselentscheidung über eine Analyse lebensgeschichtlicher Erfahrungsaufschichtungen nachzeichnet und die Deutungen der Ereignisse durch die jeweils Betroffenen berücksichtigt. Sie konnten zeigen, dass Ursachen und Bedingungskonstellationen nicht allein im Lehramtsstudium liegen, sondern im Gesamtkontext der Biografie von ehemaligen Lehramtsstudierenden zu verorten sind. So sind vor allem eigene schulbiografische Erfahrungen, häufige Wechsel- und Abbrucherfahrungen in der Bildungsbiografie (mitunter seit dem frühkindlichen Bereich) sowie problematische Motivkonstellationen hinsichtlich der Studien-/Berufswahl wesentlich für die Entscheidung, das Studium abzubrechen (siehe auch den Beitrag von Fuchs, Graber und Schmidt-Kühn in diesem Band).

2.1.2 Verlassen der Lehramtsausbildung nach Abschluss des Lehramtsstudiums

Die Mehrheit derjenigen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, beginnt den Vorbereitungsdienst. Gülen, Müller und Schmid-Kühn (2022) konnten anhand der längsschnittlichen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld/Roßbach 2019) zeigen, dass 84 Prozent der Lehramtsabsolventen und -absolventinnen nach Studienabschluss im Lehramt verbleiben (*professionsspezifischer Verbleib*), wobei der Großteil (79 Prozent) nach dem Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst wechselt. Zudem gibt es eine kleine Gruppe, die direkt in den Lehrkräfteberuf einsteigt, ohne vorher den Vorbereitungsdienst zu absolvieren (insbesondere im Privatschulbereich). Zugleich orientiert sich ein nicht unerheblicher Anteil (11 Prozent) beruflich um und schlägt alternative Wege außerhalb des Lehrkräfteberufs ein (*professionsunspezifischer Verbleib*). 5 Prozent der Absolventen und Absolventinnen nehmen eine Promotion auf (*akademischer Verbleib*), wobei die Promotionsphase auch nur eine Zwischenstation vor Aufnahme des Vorbereitungsdienstes sein kann (vgl. Steinhausen 2015). Auch andere Gründe (z. B. Elternzeit, Arbeitslosigkeit, Praktikum) können zu einem verzögerten Einstieg in den Vorbereitungsdienst führen (vgl. Franz/Gäckle/Menge 2023). Diese Differenzierung des beruflichen Verbleibs von Lehramtsabsolventen und Lehramtsabsolventinnen entspricht den Befunden standortspezifischer und -übergreifender Absolventenstudien (vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022), wenngleich die Anteile derjenigen, die das traditionelle institutionelle Verlaufsmuster von Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf verlassen, standort- und länderspezifisch variieren.

Die Gründe, warum Absolventen und Absolventinnen nach ihrem Studienabschluss die Lehramtsausbildung verlassen, sowie der Prozess, der dieser Entscheidung vorangeht, bleiben weitgehend ungeklärt. Einzig Eulenberger, Piske und Thiele (2015), deren Studie allerdings vorrangig auf den Verbleib von

Lehramtsabsolventen und Lehramtsabsolventinnen nach Studienabschluss ausgerichtet ist, liefert zumindest erste Hinweise auf mögliche Gründe: Die Autoren und Autorinnen nennen einen Anteil von 15 Prozent der Lehramtsabsolventen und Lehramtsabsolventinnen in Sachsen und weisen darauf hin, dass diese Entscheidung „keine kontextuell erzwungene Strategie“ (ebd., S. 87) aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen sei, sondern eine bewusste Abwendung vom klassischen institutionalisierten Ausbildungsverlauf bzw. dem Lehrkräfteberuf, wobei sie zwei Gruppen unterscheiden: Die Gruppe „positive Abkehr“ schließt den Übergang in den Vorbereitungsdienst und den Lehrkräfteberuf nicht grundsätzlich aus, wendet sich aber alternativen Berufswegen im pädagogischen Bereich zu (z. B. außerschulische Bildungsarbeit, aber auch im Privatschulsektor) oder nimmt eine Promotion auf. Die Autoren und Autorinnen schreiben dazu: „Es ist also kein Entschluss, der an erster Stelle eine Positionierung *gegen* etwas darstellt, sondern eine Priorisierung anderer Vorstellungen und Interessen“ (ebd., S. 171; Herv.i.O.). Anders verhält es sich bei Absolventen und Absolventinnen der Gruppe „negative Abkehr“, die sich aufgrund persönlicher (Zweifel an der persönlichen Eignung) und/oder struktureller Vorbehalte (Bedingungen der Beschäftigung) gegen den Vorbereitungsdienst entscheiden und für die feststeht, keine Lehrkraft werden zu wollen. Im Rahmen der beruflichen Umorientierung distanzieren sie sich nicht nur vom Lehrkräfteberuf, sondern auch von pädagogischen Tätigkeiten im Allgemeinen.

2.1.3 Abbruch des Vorbereitungsdienstes

Einige Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen beenden den Vorbereitungsdienst vorzeitig ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung. Einzelnen Absolventenstudien zufolge liegt die Abbruchquote bei etwa 2 Prozent (vgl. Wolf 2015; Lenz et al. 2019). Als Ursachen werden neben persönlichen Gründen (Krankheit, familiäre Belastungen) insbesondere institutionelle Bedingungen des Vorbereitungsdienstes (u. a. zu hohe Anforderungen, Leistungsdruck, mangelhafte Organisation und Betreuungsqualität, soziales Klima an der Ausbildungsschule, wenig Freiraum bzw. restriktive Vorgaben) und damit einhergehende individuelle Belastungen als häufige Gründe für das Verlassen des Vorbereitungsdienstes genannt. Vereinzelt werden auch spezifische Kontextfaktoren (z. B. regionale Lage der Ausbildungsschule), motivationale Aspekte (u. a. fehlende Freude am Beruf an sich), Vorbehalte gegenüber dem Lehrkräfteberuf bzw. dem staatlichen Schulsystem und ein veränderter Berufswunsch als Abbruchgründe angegeben. Auffällig ist, dass die meisten der genannten Aspekte auch in Studien, die sich *allgemein* mit Belastungsfaktoren und -erleben im Vorbereitungsdienst befassen, benannt werden (vgl. z. B. Horstmeyer 2021), wobei die meisten Anwärter und Anwärterinnen letztlich im Vorbereitungsdienstes verbleiben und diesen erfolgreich abschließen. Welche Bedingungen und Motive also tatsächlich

zum Verlassen des Vorbereitungsdienstes führen und welcher Prozess dieser Entscheidung vorgelagert ist, sind weithin offene Fragen.

2.1.4 Einordnung in den internationalen Forschungsstand

International gibt es nur eine begrenzte und vor allem veraltete Datenlage zum Verlassen der Lehramtsausbildung; die Studienabbruchquoten scheinen jedoch ähnlich gering zu sein wie in Deutschland und je nach Lehramtstyp zu variieren (z. B. in England: 15 Prozent für das Lehramt an *secondary schools* und 12 Prozent für das Lehramt an *primary schools*, vgl. Smithers/Robinson 2006, zit. n. Chambers/Hobson/Tracey 2010, S. 2). Auch steigt ein nicht unerheblicher Anteil an Lehramtsabsolventen und Lehramtsabsolventinnen nicht in den Lehrkräfteberuf ein (vgl. Herzog et al. 2007; Rots/Aelterman/Devos 2014), der Anteil an Nichteinsteigern und -einstiegerinnen ist im Bereich *pre-school education* und *primary education* am geringsten und im Bereich *secondary education* am höchsten (vgl. ebd.).

Bielby et al. (2007) und Chambers et al. (2010) betonen, dass es nur wenige Studien explizit zu den Ursachen für einen Studienabbruch gibt – vielmehr dominieren internationale Beiträge zu Bedingungen für den Verbleib in der Lehramtsausbildung und die erfolgreiche Einmündung in den Lehrkräfteberuf. Damit verbunden sind nicht allein andere Perspektivierungen ein und desselben Phänomens, sondern differente Konzeptualisierungen und Konstruktionen, die sich nicht zuletzt in unterschiedlichen theoretischen Zugängen niederschlagen. Vergleichbar mit der nationalen Befundlage (s. Abschnitt 2.1.1) zeigt sich auch international eine Vielzahl individueller, institutioneller sowie struktureller Einflussfaktoren für einen Studienabbruch im Lehramt (vgl. Chambers et al. 2010, S. 2 f.). Bielby et al. (2007, S. 28) resümieren: „reasons for withdrawing [...] are individualised and a typical profile of a stereotypical ‚withdrawer‘ did not exist.“ Für den Nichteinstieg in den Lehrkräfteberuf erweisen sich bei Rots et al. (2014) insbesondere die Studien- / Berufswahlmotivation sowie die wahrgenommene unzureichende Vorbereitung auf den Lehrkräfteberuf als relevante Einflussfaktoren. Herzog et al. (2007) hingegen betonen besonders private (Neu-)Orientierungen als wichtigsten Grund für den Nichteinstieg, wobei sie aufgrund der vielen schulfeldnahen Beschäftigungsverhältnisse ihrer Befragten feststellen, dass „nicht so sehr die berufliche Ausrichtung, für die man sich mit der Ausbildung zur Primarlehrperson entschieden hat“ (Herzog et al. 2007, S. 268), geändert wird, sondern „eher die Bedingungen, unter denen man berufstätig ist“ (ebd.).

Vereinzelte vorliegende Fallstudien (vgl. Herzog et al. 2007; Weinmann-Lutz/Amann 2007; Chambers et al. 2010; Yilmaz/Sarpkaya 2022) richten ihren Blick auch auf den prozesshaften Verlauf von Dropout. Im Ergebnis zeigt sich, dass Abbrüche und Entscheidungen, nicht in den Lehrkräfteberuf einzusteigen, über die Studienphase hinaus bis in die Schulzeit der jeweiligen Personen zurückge-

führt werden können, wobei der Studienwahlentscheidung eine entscheidende Rolle zukommt.

2.2 Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf

Zur Anzahl der Lehrkräfte, die freiwillig aus dem Beruf aussteigen, liegen nur unzureichende sowie nur teilweise miteinander vergleichbare Daten der amtlichen Bildungsstatistik vor. Im Statistischen Bericht, Allgemeinbildende Schulen (Tabelle 21111–23) werden Zu- und Abgänge von Lehrkräften erfasst (vgl. Statistisches Bundesamt 2022), wobei nicht alle Länder in jedem Jahr Daten übermitteln. Unter *Abgänge* werden der Eintritt in den Ruhestand, Dienst-, Erwerbs-, Berufsunfähigkeit, Tod, Schulwechsel innerhalb eines Landes, Wechsel in den Schuldienst eines anderen Bundeslandes sowie befristete Abgänge (z. B. aus familiären oder gesundheitlichen Gründen) erfasst; ferner gibt es noch die Kategorie *sonstige Abgänge*. Darunter fallen je nach Bundesland ganz unterschiedliche Abgänge von Lehrkräften – neben Wechseln zu Privatschulen, in den Auslandsschuldienst und (Teil-)Abordnungen werden auch *Entlassung, Kündigung, Auflösungsvertrag* sowie *Abgang/Übergang in einen anderen Beruf* erfasst (jedoch nicht in allen Ländern)⁵. Die Daten werden jedoch nur aggregiert unter *sonstige Abgänge* berichtet – insofern gibt es zu Lehrkräften, die im Laufe der beruflichen Tätigkeit aus dem Lehrkräfteberuf aussteigen, keine aussagekräftigen Daten. Ältere Analysen auf Basis des Mikrozensus haben gleichwohl gezeigt, dass etwa 20 Prozent trotz professionsbezogenem Abschluss einem Beruf außerhalb des Lehramtes nachgehen (vgl. Huth/Weishaupt 2012).

Auch sind Ausstiege aus dem Lehrkräfteberuf kaum erforscht; einzig eine qualitative Studie aus der Gesundheitsforschung widmet sich dem Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrkräfteberuf (vgl. Druschke/Seibt 2016). Sie stellt heraus, dass zu hohe Arbeitsbelastungen der häufigste Grund sind, gefolgt von gesundheitlichen Einschränkungen (vor allem Depressionen, Angst, aber auch weitere psychische und körperliche Erkrankungen), Problemen mit Schülerinnen und Schülern oder der Schulleitung sowie mangelnden Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung (jeweils gleich häufig benannt) und (nachrangig) Problemen mit Kolleginnen und Kollegen. Inhaltlich sind die Wechselmotive der befragten Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen und erfahrenen Lehrkräfte vergleichbar, wenngleich bei den Berufseinsteigern und Beufseinstiegerinnen belastungsbegründete Motive bzw.

5 Diese Ausdifferenzierung ist den Kennziffern 26 (befristete Abgänge) und 27 (sonstige Abgänge) in der Übersicht *Zuordnung der Zu- und Abgänge nach Gründen von vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften in den Statistiken der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen auf Bundesebene* zu entnehmen (persönliche Mitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 10.03.2023).

der Wunsch, sich beruflich weiterzuentwickeln, überwiegen. Jene suchen bereits in der Berufseinstiegsphase nach Alternativen – insbesondere, wenn sie sich nicht primär aus intrinsischen, sondern v. a. aus extrinsischen Motiven für das Lehramtsstudium entschieden haben.

International zeigt sich hingegen eine elaboriertere Auseinandersetzung mit dem Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf. Die Fluktuationsrate liegt zwischen 3,3 Prozent in Israel und 11,7 Prozent in Norwegen (vgl. OECD 2021, S. 515). Die Fluktuationsraten sind in jüngeren Altersgruppen hoch, in der Mitte der beruflichen Laufbahn am niedrigsten und steigen dann wieder an (vgl. ebd.) – Rots et al. (2014) bezeichnen die Abwendung vom Lehrkräfteberuf insbesondere als Berufseinstiegsproblem, da ein Großteil der Ausstiege in den ersten fünf Berufsjahren erfolgt. Folglich stellt die Auseinandersetzung mit *early career teacher attrition* bzw. *beginning teachers' attrition* einen Schwerpunkt der internationalen (englischsprachigen) Forschung dar (vgl. zsf. den Brok/Wubbels/van Tartwijk 2017).

Zu den Gründen, die zum Berufsausstieg führen, liegen mehrere Übersichtsarbeiten vor, wobei insbesondere auf die Metaanalyse von Borman und Dowling (2008) sowie die daran anknüpfende aktualisierte Metaanalyse von Nguyen et al. (2020) hinzuweisen ist. Demnach wird die Entscheidung einer Lehrkraft zum Berufsausstieg durch zahlreiche komplexe, sich wechselseitig beeinflussende Faktoren bedingt. Dazu zählen, so lässt sich die begrifflich und inhaltlich heterogene Forschungslage zusammenfassen, *individuelle* (soziodemographische Merkmale der Lehrkräfte, Qualifikation, berufliche Zufriedenheit) und *schulische* Einflussfaktoren (verfügbare Ressourcen, einzelschulische Kontext- und Prozessmerkmale, u. a. Lage und Größe der Schule, Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung) ebenso wie *allgemeine Merkmale des Lehrkräfteberufs* (z. B. unregelmäßige Arbeitszeiten, Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und Schulreformen, begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung). Nguyen et al. (2020) betonen eine bedeutsame Weiterentwicklung des themenbezogenen Forschungsstandes in der jüngeren Zeit – so werden Ausstieg bzw. Verbleib im Lehrkräfteberuf zunehmend auch durch *schulexterne, politische Faktoren* (u. a. Beurteilungssysteme für Lehrkräfte, leistungsabhängige Bezahlung und Prämien, Beschäftigungsbedingungen und Höhe des Gehalts) beeinflusst. Wiederholt wird auch die private (Neu-)Orientierung betont (vgl. z. B. Herzog et al. 2005); dies gilt überwiegend für Frauen. Der Ausstieg erfolgt also aus unterschiedlichen Motiven und ist multifaktoriell bedingt, was sich in individuellen Profilen manifestiert (vgl. Keller-Schneider 2019). Berufseinstiegende und berufserfahrene Lehrkräfte unterscheiden sich diesbezüglich nicht (vgl. ebd.).

3. Bilanz, Desiderata und Perspektiven

Zur Darstellung kam in diesem Beitrag der auf Deutschland bezogene Forschungsstand zu ehemaligen (angehenden) Lehrkräften, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Lehramtsausbildung verlassen haben bzw. aus dem Beruf ausgestiegen sind. Ähnliche Veröffentlichungen liegen auch für andere Länder vor (vgl. z. B. den Brok/Wubbels/van Tartwijk 2017 für die Niederlande; Hobson/Giannakaki/Chambers 2009 für England) – solche länderspezifischen Betrachtungen erscheinen insofern notwendig, als die Ergebnisse angesichts der Spezifika in der Lehramtsausbildung (z. B. Zweiphasigkeit mit getrennter Zuständigkeit verschiedener Institutionen in Deutschland vs. einphasige Systeme) und der Anstellungsbedingungen von Lehrkräften (z. B. Beamten- vs. Angestelltenstatus) nicht umstandslos auf andere Kontexte übertragen werden können (vgl. Keller-Schneider 2019, S. 717).

Bilanzierend ist zunächst eine unzureichende Datenlage festzustellen; insbesondere fehlen Zahlen zu denjenigen, die den Vorbereitungsdienst verlassen und aus dem Beruf aussteigen. Daneben zeigt sich auch ein Mangel an begrifflich-inhaltlichen Klärungen, theoretischer Einbettung und empirischen Studien: Das Gros der Veröffentlichungen ist durch eine begriffliche Unschärfe gekennzeichnet (was eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert), und es mangelt an einer systematischen Differenzierung zwischen unterschiedlichen Phänomenen. So unterscheiden z. B. nicht alle Studien, die sich mit dem Verlassen des Lehramtsstudiums befassen, zwischen *Studienabbruch* und *Studienwechsel*, wenngleich die allgemeine Studienabbruchsforschung nahelegt, systematisch zwischen beiden Phänomenen zu unterscheiden und von je spezifischen Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen auszugehen (vgl. van Buer 2011, S. 466). Nur wenige Veröffentlichungen nähern sich dem Thema in konzeptioneller Weise (vgl. z. B. Kelchtermans 2017; Güldener et al. 2020).

Auch wird in den auf Deutschland bezogenen Veröffentlichungen mit theoretischen Einbettungen sehr zurückhaltend umgegangen. Sofern eine solche erfolgt, wird auf theoretische Ansätze bzw. integrierte Erklärungsmodelle der allgemeinen Studienabbruchsforschung zurückgegriffen – lehramtsspezifische Modelle oder Theorien gibt es nicht. Dies stellt sich in der internationalen Forschungslandschaft durchaus anders dar (vgl. z. B. Keller-Schneider 2019), die insgesamt durch Theoriepluralität aus unterschiedlichen Disziplinen sowie eine Dynamik gekennzeichnet ist, was sich u. a. in der Weiterentwicklung etablierter Modelle zur Erklärung von *teacher attrition* zeigt (vgl. Nguyen et al. 2020). Insofern bedarf es für zukünftige Studien einer theoretischen Grundlagenarbeit, in der vorliegende theoretische Modelle bzw. Erklärungsansätze mit professionstheoretischen Zugängen verknüpft werden.

In Deutschland liegen – verglichen mit dem internationalen Forschungsstand – wenige empirische Studien zum Verlassen der Lehramtsausbildung und des

Lehrkräfteberufs vor; lediglich zum Studienabbruch gibt es eine breitere empirische Basis. Interessant ist, dass international häufig Prädiktoren für die erfolgreiche Einmündung in den Lehrkräfteberuf und auch den Verbleib im Lehrkräfteberuf im Vordergrund stehen, während für Deutschland eine Betrachtung dominiert, die Abbruch und Schwund in den Mittelpunkt der Forschung rückt. Damit verbunden ist auch eine Sichtweise, die das Verlassen der Lehramtsausbildung (und des Lehrkräfteberufs) überwiegend negativ konnotiert und es zumeist mit Schwierigkeiten, Unzufriedenheit, Überlastung, Misserfolg, Scheitern u.Ä. assoziiert. Dass diese Phänomene auch als positiver Entwicklungsschritt betrachtet werden können – etwa als aktiv-konstruktive Anpassung an geänderte Lebensvorstellungen (vgl. Gausch/van Buer 2011, S. 147) bzw. „gewinnbringende Phase der Neuorientierung“ (Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, S. 1019), wird in den auf Deutschland bezogenen Veröffentlichungen kaum beachtet.

Gleichwohl erscheint es zentral, die Ursachen für das Verlassen der Lehramtsausbildung und des Berufs zu fokussieren, um datengestützte Hinweise zu erhalten, zu welchen Zeitpunkten und mit welchem Schwerpunkt mögliche Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgsquoten in der Lehramtsausbildung sowie der Verbleibsquoten im Lehrkräfteberuf ansetzen sollten. Auch die Prozessualität von Abbrüchen, Ausstiegen oder anderen Wegen aus der Lehramtsausbildung bzw. dem Beruf bedürfen einer differenzierteren Betrachtung. Die Ursachen liegen nicht allein in der jeweiligen Ausbildungs- bzw. Berufssituation, sondern sind in einem biografischen Gesamtzusammenhang zu betrachten. Neben der Verbesserung der bildungsstatistischen Datenlage besteht folglich ein Bedarf an quantitativ sowie auch qualitativ-rekonstruktiv angelegten empirischen Studien, um dieses Forschungsfeld sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu beleuchten.

4. Schlussfolgerungen

Wie zuvor ausgeführt, besteht in Deutschland ein erheblicher Bedarf an systematischen wissenschaftlichen Analysen sowie hinsichtlich der Verbesserung der bildungsstatistischen Datenlage. Hier bedarf es mit Blick auf die sachgerechte Erfassung der verschiedenen Phänomene noch einiger Anstrengungen und auch des bildungspolitischen und -administrativen Willens, entsprechende Daten nicht nur zu erfassen, sondern auch offenzulegen. Zudem dürfte für empirische Studien der Feldzugang eine Herausforderung darstellen, etwa in Hinblick auf die Erreichbarkeit potenzieller Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Angesichts der fragmentierten Datenlage – so die Bilanz – scheint es derzeit noch nicht angemessen, unmittelbare Handlungsempfehlungen für politische oder institutionelle Maßnahmen abzuleiten. Insbesondere zum Abbruch des Vorbereitungsdienstes sowie zum Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf gibt es bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse. Gleichwohl finden sich erste Hin-

weise, dass Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus der Lehramtsausbildung bzw. dem Lehrkräfteberuf bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt sind. Zum einen zeigen sich fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des angestrebten Berufsziels, die im weiteren Verlauf zu Enttäuschungen, Schwierigkeiten und/oder Belastungen und letztlich zum Verlassen der Lehramtsausbildung bzw. des Lehrkräfteberufs führen. Zudem scheint die Studien-/Berufswahlmotivation ein relevanter Einflussfaktor zu sein – insbesondere, wenn extrinsische Motive (z. B. gute Verdienstmöglichkeiten, sichere Berufsposition, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) entscheidend waren. Insofern scheint eine differenzierte Studieneingangsinformation bzw. -beratung mit Blick auf die Anforderungen des angestrebten Lehrkräfteberufs ebenso zentral wie begleitete Angebote zur Reflexion der Studien- und Berufswahl.

Inwiefern bestimmte (lehramtsspezifische) Strukturen und/oder institutionelle Rahmenbedingungen in der universitären Lehrkräftebildung, im Vorbereitungsdienst sowie im staatlichen Schuldienst Ausstiege und Abbrüche befördern, bedarf empirischer Klärung – auch unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen, Verläufe und Bedingungskonstellationen –, um datengestützt Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgsquoten in der Lehramtsausbildung sowie der Verbleibsquoten im Lehrkräfteberuf ableiten zu können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Bergmann, Dana (2020): Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von StudienabbrecherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernholt, Andrea/Zimmermann, Friederike/Möller, Jens (2023): Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramt. In: Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.): Pa-Lea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster: Waxmann, S. 149–177.
- Bielby, Gillian/Sharp, Caroline/Shuayb, Maha/Teeman, David/Keys, Wendy/Benefield, Pauline (2007): Recruitment and Retention on Initial Teacher Training: A Systematic Review. Final Report. London: Training and Development Agency for Schools.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Werner, Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 483–490.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2019): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: Springer VS.
- Blüthmann, Irmela/Thiel, Felicitas (2011): Abbruchgründe von Bachelorstudierenden mit und ohne Studienziel Lehramt. In: Journal für LehrerInnenbildung 11, H. 1, S. 56–65.
- Borman, Geoffrey D./Dowling, N. Maritza (2008): Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. In: Review of Educational Research 78, H. 3, S. 367–409.
- Buer, Jürgen van (2011): Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In: Zlatkin-Troit-

- schanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 463–475.
- Chambers, Gary N./Hobson, Andrew J./Tracey, Louise (2010): „Teaching Could Be a Fantastic Job But ...“. Three Stories of Student Teacher Withdrawal from Initial Teacher Preparation Programmes in England. In: *Teachers and Teaching* 16, H. 1, S. 111–129.
- Brok, Perry den/Wubbels, Theo/van Tartwijk, Jan (2017): Exploring Beginning Teachers' Attrition in the Netherlands. In: *Teachers and Teaching* 23, H. 8, S. 881–895.
- Druschke, Diana/Seibt, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 11, H. 3, S. 193–202.
- Eulenberger, Jörg/Piske, Alexander/Thiele, Anja (2015): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag.
- Franz, Sebastian/Gäckle, Stefanie/Menge, Claudia (2023): Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft? In: Ordemann, Jessica/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (Hrsg.): Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Wege in das, durch das und nach dem Studium. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–222.
- Gausch, Maika/van Buer, Jürgen (2011): Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In: Faßhauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 147–159.
- Geisler, Sebastian/Rolka, Katrin/Dehling, Herold (2019): Bleiben oder gehen? – Eine Mixed-Methods-Studie zu frühem Studienabbruch und Verbleib von Mathematikstudierenden. In: Böhler, Yvonne-Beatrice/Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen, Bd. 5. Köln: TH Köln, S. 79–90.
- Gesk, Inge (2001): Studienabbruch an pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Graber, Jannis/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2023): Wege aus dem Lehramtsstudium. Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrer:innenbildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191–205.
- Güldener, Torben/Schümann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: *Die Deutsche Schule* 112, H. 4, S. 381–398.
- Gülen, Seyma/Müller, Katharina/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2022): Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 6, H. 2, S. 149–168.
- Hartl, Anna/Holzberger, Doris/Hugo, Julia/Wolf, Kristin/Kunter, Mareike (2022): Promoting Student Teachers' Well-Being: A Multi-Study Approach Investigating the Longitudinal Relationship Between Emotional Exhaustion, Emotional Support, and the Intentions of Dropping Out of University. In: *Zeitschrift für Psychologie* 230, H. 3, 241–252.
- Henecka, Hans Peter/Gesk, Inge (1996): Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Henecka, Hans Peter (1996): Studienabbruch bei Lehramtsstudenten. In: *Das Hochschulwesen* 44, H. 4, S. 261–267.
- Herfter, Christian/Grüneberg, Tillmann/Knopf, Antje (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: *Zeitschrift für Evaluation* 14, H. 1, S. 57–82.

- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2005): Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 4, S. 595–611.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW-Brief 1. Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule. Hannover: DZHW.
- Hobson, Andrew J./Giannakaki, Marina-Stefania/Chambers, Gary N. (2009): Who Withdraws from Initial Teacher Preparation Programmes and Why? In: Educational Research 51, H. 3, S. 321–340.
- Hoffmann, Stefanie/Thalhammer, Veronika/Hippel, Aiga von/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, H. 1, S. 31–46.
- Horstkemper, Marianne/Nicht, Jörg/Wahren Marlen (2006): Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 18–29.
- Horstmeyer, Jette (2021): Belastung und Beanspruchung im Referendariat – wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In: Peitz, Julia/Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster, New York: Waxmann, S. 202–213.
- Huth, Radoslaw/Weishaupt, Horst (2012): Was wissen wir über Bedingungen der Lehrtätigkeit? In: Pädagogik 94, H. 3, S. 42–47.
- Kelchtermans, Geert (2017): „Should I stay or should I go?“ Unpacking Teacher Attrition/Retention as an Educational Issue. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 23, H. 8, S. 961–977.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41, H. 3, S. 699–724.
- Lenz, Karl/Behrendt, Clemens/Cesca, Stephanie Karin/Winter, Johannes (2019): Erste Sächsische Lehramtsabsolventenbefragung. Technische Universität Dresden: Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung. tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/Abschlussbericht_Erste-Saechsische-Lehramtsabsolventenbefragung.pdf?lang=de (Abfrage: 30.09.2023).
- Lücke, Renate Sylvia (2020): Berufsbiographische Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine Längsschnittstudie. Universität Passau.
- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 5, S. 1025–1046.
- Nguyen, Tuan D./Pham, Lam D./Crouch, Michael/Springer, Matthew G. (2020): The Correlates of Teacher Turnover: An Updated and Expanded Meta-analysis of the Literature. In: Educational Research Review 31, H. 3. DOI:10.1016/j.edurev.2020.100355.
- OECD (2021): Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media.
- Rauin, Udo (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 25, H. 3, S. 60–64.

- Rots, Isabel/Aelterman, Antonia/Devos, Geert (2014): Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? In: *European Journal of Teacher Education* 37, H. 3, S. 279–294.
- Seelinger, Sandra (2016). Schulabsentismus und Schuldropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens. Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, Margit (2012): Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Abfrage: 30.09.2023).
- Steinhausen, Julia (2015): Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat. Universität Paderborn.
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: BIBB.
- Weinmann-Lutz, Birgit/Ammann, Tina (2007): Studienabbruch nach einem Berufswechsel in den Lehrerberuf: Häufigkeit und subjektive Deutungen. In: *Bildungsforschung* 4, H. 2. <https://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/studienabbruch/> (Abfrage: 30.09.2023).
- Wolf, Vera (2015): Der Blick zurück. Wie beurteilen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ihr Studium? In: Flöther, Choni/Krücken, Georg (Hrsg.): *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung*. Münster, New York: Waxmann, S. 65–90.
- Wyrwal, Matthias/Zinn, Bernd (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: *Journal of Technical Education* 6, H. 2, S. 9–23.
- Yilmaz, Tahir/Sarpakaya, Ruhi (2022): A Case Study on University Dropout: Perspectives from Education Faculty Students and Academicians. In: *Research in Educational Administration & Leadership* 7, H. 3, S. 519–559.

TEIL I:
Wege aus dem Lehramtsstudium

Wissenschaftliche Beiträge

Wechsel im Lehramtsstudium – ein verzögerter Abbruch?

Martin Petry, Marc Ode und Nils Schümann

Abstract. Der vorliegende Beitrag liefert einen Überblick zum Themenkomplex von Studiengangs- oder Studienfachwechseln im Studienverlauf von Studierenden an Hochschulen. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung des Lehramtsstudiums, das aufgrund seiner hohen Komplexität und der besonderen motivationalen Eingangsvoraussetzungen von Studierenden einen interessanten Forschungsgegenstand darstellt. Die Datengrundlage der Analysen bilden administrative Verwaltungsdaten von 5.319 Studierenden der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock von 2012 bis 2023. Die Auswertungen zeigen zum einen, dass Wechselbewegungen substantiell sind und sich in ihrer Höhe zwischen den Lehramtstypen unterscheiden. Zum anderen wird deutlich, dass sich die Wechselbewegungen je nach Lehramtstyp in ihrem Zielstudiengang unterscheiden. Zudem tritt ein Verbleib im Studium häufiger auf, wenn der Wechsel innerhalb des Lehramts statt aus ihm heraus erfolgt. Schließlich zeigt sich, dass Studierende mit Wechselhintergrund häufiger im Lehramtsstudium verbleiben als jene ohne.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren haben die bildungspolitische Relevanz und der Stellenwert des Themas „Studienabbrüche“ aufgrund stetig steigender Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften sowohl in Deutschland als auch auf europäischer Ebene zugenommen (vgl. OECD 2022, S. 62 f., 198 f.). Obwohl die Bedingungsfaktoren und Motive für Studienabbrüche im Allgemeinen bereits gut erforscht sind (vgl. Kehm/Larsen/Sommersel 2019; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019), ist jedoch nur begrenztes Wissen über den Verbleib der Studierenden vorhanden, die einen Studiengang nicht erfolgreich beenden.

Vereinzelte Untersuchungen zeichnen auf Basis verschiedener Vorgehensweisen die Wege nach, die Studierende nach einem Studienabbruch beschreiten (vgl. Spiess 1997; Tieben 2016; Schnepf 2017). Neben verschiedenen direkten Wegen in den Arbeitsmarkt stellt für einen substantiellen Anteil der vermeintlich Abbrechenden die Aufnahme eines weiteren Studiums in Form eines Studiengangs-, Studienfach- oder Hochschulwechsels den nächsten Schritt dar, wobei die genaue Bezifferung des Anteils in der Literatur variiert (vgl. Diem 2016, S. 7 f.; Tieben 2016, S. 17 ff.).

Nicht jedes vorzeitig beendete Studium stellt also einen endgültigen Ausstieg aus dem Hochschulsystem und eine Abkehr vom Versuch des Erreichens eines tertiären Bildungsabschlusses dar (vgl. Tieben 2016, S. 2). Ähnlich wie beim Studienabbruch kann angenommen werden, dass die beschriebenen Wechselbewegungen nicht monokausal erklärt werden können, sondern sich eher als das Ergebnis eines multifaktoriellen Zusammenspiels von individuellen Merkmalen bzw. Motiven sowie von institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestalten (vgl. Kolland et al. 2009). Wechselbewegungen innerhalb des Studienverlaufs ermöglichen es Studierenden, ursprüngliche und nicht optimale Studienwahlentscheidungen zu korrigieren (vgl. Gausch/van Buer 2011, S. 156) und eine höhere Studienzufriedenheit sowie ein größeres „Commitment“ für das Erreichen eines Studienabschlusses zu erzielen (vgl. Kolland et al. 2009, S. 90).

Das Lehramtsstudium ist für die Betrachtung von Wechselbewegungen interessant, da es aufgrund des gleichzeitigen Studiums von mehreren Teilstudiengängen in Form eines Kombinationsstudiengangs vielfältigere Wechselmöglichkeiten als andere Abschlussformen bietet. Studierende können sowohl die Studienfächer und damit innerhalb eines Lehramtsstudiengangs als auch zwischen den Lehramtsstudiengängen sowie aus den allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen heraus wechseln (vgl. Güldener et al. 2020, S. 386).

Lehramtsstudierende, die nach einem Studienfachwechsel innerhalb des angestrebten Studiengangs oder nach einem Wechsel in einen anderen Lehramtsstudiengang einen Abschluss erzielen, stünden in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Dadurch könnten sie innerhalb des Bildungswesens zu einem wichtigen Baustein für gesellschaftliche Entwicklungs- bzw. Transformationsprozesse (vgl. Europäische Kommission 2020, S. 12 f.) sowie zu gefragten Arbeitskräften werden. Für den deutschen Bildungsbereich beschreiben mehrere Untersuchungen und Prognosen für die kommenden Jahre kaum zu deckende schulart-, schulfach- und regionalspezifische Lehrkräftebedarfe (vgl. Klemm/Zorn 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Kultusministerkonferenz 2022a).

Ermöglicht wird die Nachverfolgung von Studierenden, die Wechselbewegungen vollziehen, durch studienverlaufsstatistische Betrachtungsweisen. Diese zeichnen reale Studienverläufe von Studierenden individuell nach und ermöglichen die Beantwortung verschiedenster Fragestellungen (vgl. Güldener et al. 2019). Für diesen Beitrag werden Verwaltungsdaten der Universität Rostock genutzt, die den Zeitraum vom Wintersemester 2012/13 bis zum Wintersemester 2022/23 abbilden. Die Analysen basieren auf den vollständigen Verlaufsdaten aller Studierenden der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge, die im Zeitraum vom Beginn des Wintersemesters 2012/13 bis zum Ende des Wintersemesters 2019/20 mindestens ein Semester lang an der Universität Rostock immatrikuliert waren. Die Daten wurden im Rahmen der Arbeiten des Studiengangsmonitorings am landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklen-

burg-Vorpommern für Forschungszwecke nutzbar gemacht (vgl. Güldener et al. 2020; Radisch et al. 2020).

Der vorliegende Beitrag untersucht, in welchem Umfang Wechselbewegungen im Lehramt oder aus dem Lehramt heraus auftreten sowie ob die Wechselbewegung nur eine Verzögerung des endgültigen Ausscheidens darstellt und somit in Folge weitere Ressourcen im tertiären Bildungssystem bindet (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, S. 1035).

2. Studiengangswechsel – ein multikausales Phänomen

Zur Erklärung von Studienabbrüchen kann auf verschiedene theoretische Ansätze zurückgegriffen werden, während entsprechende Grundlagen zu Wechselbewegungen im Studienverlauf bisher weitgehend fehlen (vgl. Diem 2016, S. 6). Häufig wird für die Erklärung von Wechselbewegungen auf theoretische Konstrukte zurückgegriffen, die sich vorrangig mit Studienabbrüchen beschäftigen und entsprechend modifiziert werden. Spezifische Ansätze zur Erklärung von Studienabbrüchen bzw. -wechselbewegungen im Lehramt existieren nicht (vgl. Herfter/Grüneberg/Knopf 2015, S. 61), daher müssen erklärende Heuristiken identifiziert und zu untersuchende Hypothesen vor dem Hintergrund der allgemeinen Studienabbruch- und -wechselforschung abgeleitet werden.

Als wohl bekanntester Ansatz in diesem Kontext lässt sich das „Student Integration Model“ von Tinto (1975) beschreiben, welches davon ausgeht, dass die soziale und akademische Integration der Studierenden eine zentrale Rolle für den Verbleib im Studium spielen. Die akademische Integration, welche sich in der Bewältigung von Leistungsanforderungen zeigt, ist insbesondere für erzwungene Studienabbrüche von Bedeutung. Die soziale Integration, die durch die Beziehungen zu Mitstudierenden und zum akademischen Personal geprägt wird, erklärt vor allem freiwillige Abgänge. Tinto (1975) folgend, führt eine ungenügende soziale und/oder akademische Integration und eine damit verbundene fehlende Selbstverpflichtung, ein Studium in der bisherigen Institution bis zur Erlangung des Studienabschlusses fortzuführen, zu einem Abgang aus dem angestrebten Studienabschluss. Relevant hierfür ist die Fragestellung, ob die Kosten des Verbleibs im Studium den erwarteten Nutzen übersteigen. Wechselbewegungen werden dabei nicht explizit betrachtet, können jedoch als Form des Ausscheidens aus einem Studiengang interpretiert werden (vgl. Diem 2016, S. 6).

Ströhlein (1983) präsentiert einen eher konflikttheoretischen Ansatz zur Erklärung von Studienverlaufsentscheidungen. Demzufolge sorgt die „mangelnde Übereinstimmung zwischen individuellen Erwartungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen (inkl. Leistungen) oder Zielen einerseits und den wahrgenommenen Anforderungen und Gegebenheiten des eigenen Studiums andererseits“ (ebd., S. 59) für eine wahrgenommene Dissonanz. Wird diese Dissonanz in der Wahr-

nehmung der Studierenden als relevant bzw. nicht mehr tragbar beurteilt, so wird versucht, diese Dissonanz zu minimieren. Mögliche Handlungsalternativen umfassen neben einem endgültigen Studienabbruch und der Suche nach einer Ausbildungs- oder Berufsmöglichkeit auch Wechselbewegungen innerhalb des Studiensystems. Eine Wechselbewegung wird dann vollzogen, wenn dies für Studierende die beste verfügbare Möglichkeit zur Minimierung der wahrgenommenen Dissonanz darstellt (vgl. Spiess 1997, S. 25 f.; Ströhlein 1983).

Becker (1993) erklärt Wechselbewegungen in Anlehnung an die Humankapitaltheorie dadurch, dass Bildungsentscheidungen einem rationalen Nutzenkalkül folgen. Individuen verfolgen grundsätzlich das Ziel, ihr Lebenseinkommen zu maximieren. Infolgedessen fragen sie so lange Bildung nach, bis die Kosten der Bildungsprozesse den zu erwartenden Nutzen übersteigen. Wechselbewegungen können somit als Folge einer rationalen Entscheidung interpretiert werden, die dem Individuum die Chance eines Nutzenzuwachses bietet (vgl. Diem 2016, S. 6). Inwieweit ausschließlich rationale Nutzenkalküle zur Erklärung von Verhaltensentscheidungen herangezogen werden können, lässt sich jedoch hinterfragen (vgl. Braun 2009, S. 411 ff.).

Ein theoretisches Konstrukt, das sich spezifisch auf Studienfachwechsel bezieht, formuliert Busse von Colbe (1985). Die Autorin führt Studienfachwechsel primär auf eine misslungene Fächerwahl zurück. Auslöser für die unpassende Studiengangwahl seien unzureichende Informationen sowie Belastungen zum Zeitpunkt der Studienwahlentscheidung. Wechselbewegungen dienen dann der Korrektur dieser unpassenden Studienwahlentscheidung (vgl. Busse von Colbe 1985; Spiess 1997, S. 26 f.).

Festhalten lässt sich, dass sowohl Studienabbrüche als auch Wechselbewegungen als komplexe, multikausal begründete Prozesse verstanden werden sollten (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019). Die dargelegten Ansätze für die Erklärung von Studienverlaufsentscheidungen fokussieren jeweils unterschiedliche Aspekte. Ein integrierendes Gesamtmodell fehlt bislang. Empirische Studien sollten entsprechend verschiedene Teilaspekte der beschriebenen theoretischen Ansätze kombinieren. Der vorliegende Beitrag liefert Befunde und Muster für das Lehramtsstudium, die ein erklärendes Modell anreichern können.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierungen die verfügbaren Studien, die versuchen, die Quantität von wechselnden Studierenden für diverse Studiengänge, Fächergruppen und Kontexte zu beziffern, dann zeigen diese substanzielle Wechselbewegungen in diversen Hochschulkontexten auf. Weck (1991) und Spiess (1997) machen deutlich, dass ca. ein Fünftel aller von ihnen betrachteten Studierenden an einer Universität mindestens einmal im Studienverlauf einen Studienfachwechsel vollziehen. Weitere Arbeiten bestätigen je nach Vorgehensweise diesen Befund und weisen einen Anteil von wechselnden Studierenden zwischen 10 und 30 Prozent aus (vgl. Kolland et al. 2009; Diem 2016; Tieben 2016). Lehramtsspezifische Betrachtungen existieren kaum (vgl.

Güldener et al. 2020). Bezüglich des Zeitpunktes des stattfindenden Wechsels zeigt sich in den benannten Auswertungen, dass dieser (wie auch Abbrüche) eher früh im Studienverlauf stattfindet. Große Teilmengen der Wechselbewegungen sind nach dem zweiten bzw. dritten Semester vollzogen (vgl. Weck 1991; Spiess 1997; Kolland et al. 2009).

Fokussiert man auf die Frage nach (ursprünglichen) Motiven wechselnder Studierender, dann nimmt in theoretischen Überlegungen eine mangelnde Übereinstimmung zwischen individuellen Erwartungen, Fähigkeiten, Leistungen oder Zielen mit wahrgenommenen Anforderungen eine eigene Rolle ein (vgl. Ströhlein 1983; Busse von Colbe 1985). Verschiedene Studierendenbefragungen geben Hinweise darauf, dass nicht erfüllte Erwartungen sowie bestehendes Interesse an einem anderen Fach die wichtigsten Motive für eine vollzogene Wechselbewegung bilden (vgl. Weck 1991; Kolland et al. 2009; Blüthmann/Lepa/Thiel 2012). Leistungs- bzw. Anforderungsschwierigkeiten spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle für die wechselnden Studierenden (vgl. Spiess 1997; Kolland 2002). Eine Vielzahl von Studien bestätigen diese Befunde ebenfalls für Studienabbrüche im Lehramtsstudium (vgl. Blüthmann/Thiel 2011; Herfter/Grüneberg/Knopf 2015; Bernholt/Zimmermann/Möller 2023).

Es zeigt sich insgesamt, dass Wechselhandlungen weniger als Entscheidungen aus Verlegenheit oder als Reaktion auf ein mögliches Scheitern verstanden werden können, sondern vielmehr als optimierende, erfolgssteigernde Handlung und biografischer Orientierungsvorgang (vgl. Gausch/van Buer 2011, S. 156 f.). Wechselentscheidungen erlauben es den Studierenden, ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen und ihr „Commitment“ gegenüber einem angestrebten Studienabschluss zu stärken (vgl. Kolland et al. 2009). Bei dieser eher positiven Sichtweise muss allerdings auch beachtet werden, dass Wechselvorgänge mit potenziellen Kosten und Risiken verbunden sein können. Diese können nicht nur aufseiten der Studierenden in Form von psychologischen Belastungen angesiedelt sein, sondern auch aufseiten des öffentlichen Sektors bzw. der Gesellschaft in Form von entstandenen Kosten (vgl. Spiess 1997; Kolland et al. 2009; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019).

Festzuhalten bleibt, dass sich innerhalb verschiedener Kontexte und Stichproben relevante Wechselbewegungen von Studierenden nachzeichnen lassen. Bislang wurde jedoch unzureichend untersucht, ob sich der durch bisherige Studien ermittelte Anteil von 10 und 30 Prozent der Studierenden (vgl. Kolland et al. 2009; Diem 2016; Tieben 2016) auch für das Lehramtsstudium bestätigen lässt. Dementsprechend fokussiert die erste zu untersuchende Hypothese dieses Desiderat:

Hypothese 1: Auch für die betrachteten Lehramtsstudiengänge lässt sich ein substantieller Anteil von wechselnden Studierenden beschreiben.

Neben der Frage nach dem Ausmaß von Wechselbewegungen ist auch die Frage nach den Wechselzielen von Studierenden von Interesse. Bisher lassen sich (ausschließlich für fachbezogene Studiengänge) nur vereinzelte Studien finden, die Wechselrichtungen adressieren und hinreichend auf Fachgruppenebene differenzieren (vgl. Spiess 1997; Diem 2016). Studiengangswchsel wie zum Beispiel zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen werden dagegen kaum betrachtet. Zentraler Grund dafür sind die hohen Anforderungen an die Daten, die für solche Fragestellungen benötigt würden. Dies betrifft vor allem die Notwendigkeit von (möglichst lückenlosen) Individualdaten vom Beginn des Ausgangsstudiengangs bis zur Erlangung des Studienabschlusses im Zielstudiengang. Entsprechende Datenerhebungen über lange Zeiträume sind aufwendig und nur schwer realisierbar (vgl. Tieben 2016, S. 5 f.).

Die Frage nach studiengangsbezogenen Wechselzielen von Lehramtsstudierenden bzw. Wechselbewegungen innerhalb des Lehramtsstudiengangs ist aus gesellschaftlicher Perspektive für die Prognose des Lehrkräfteangebotes für einzelne Schulformen bedeutsam. Vor dem Hintergrund des bestehenden Lehrkräftemangels stellen Wechselbewegungen von Studierenden, die das Lehramtsstudium aufgeben, eine besonders ungünstige Entwicklung dar (vgl. Kultusministerkonferenz 2022a). Die hier vorgestellte Untersuchung ist die erste, die diese Wechselbewegungen detailliert prüft. Sie gibt Auskunft darüber, in welchem Ausmaß Wechselbewegungen aus dem Lehramtsstudium hinaus sowie auch zwischen den Lehramtsstudiengängen vorkommen.

Befunde zu Eingangsvoraussetzungen und Studienwahlmotivation legen nahe, dass lehramtsübergreifend weniger fachliche Interessen als vielmehr pädagogische Interessen sowie der gesellschaftliche Beitrag der späteren Berufstätigkeit die Hauptmotive für die Entscheidung für ein Lehramtsstudium darstellen (vgl. Klusmann et al. 2009; König et al. 2013; Puderbach 2016). Eine starke Orientierung am „Lehrberuf“ könnte dazu führen, dass Teile der wechselnden Studierenden bei einer vollzogenen Wechselbewegung eher innerhalb des Lehramtes wechseln und weniger häufig aus dem Lehramtsstudium in fachbezogene Studiengänge.

Mehrere Studien weisen außerdem darauf hin, dass sich die Lehramtsstudierenden je nach gewähltem Lehramtstyp¹ auch hinsichtlich ihrer Studienwahlmotivation unterscheiden. Es zeigt sich, dass Studierende der Lehramter für die Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) und die Lehramter für Sonderpädagogik (Lehramtstyp 6) im Vergleich zu den anderen Lehramtstypen ein höheres pädagogisches Interesse aufweisen, während Studierende für die Lehramter der Sekundarstufe II bzw. für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) dem fachlichen Inte-

1 Der vorliegende Beitrag orientiert sich an der Typologie von Lehramtstypen, welche von der Kultusministerkonferenz (KMK) seit dem Jahr 1995 verwendet wird. Für eine Übersicht der existierenden Lehramtstypen wird die Stellungnahme der KMK zur Studienstrukturreform für die Lehrerbildung empfohlen (vgl. Kultusministerkonferenz 1995).

resse als Studienwahlmotiv größere Bedeutung zuweisen (vgl. Ulich 2004, S. 21; Retelsdorf/Möller 2012, S. 12). In Bezug auf Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) finden vereinzelte Studien Hinweise auf die Bedeutung von eigenen Schulerfahrungen als motivationale Komponente für die Studienwahl. Weiterhin scheint diesem Lehramtstyp eine Rolle als Alternative zuzukommen, nachdem Bewerbungen für das präferierte Lehramt erfolglos geblieben sind (vgl. Puderbach 2016).

Eine stärkere fachliche Motivation der Studierenden des gymnasialen Lehramtes sollte dazu führen, dass für diese eine Wechselbewegung aus dem Lehramt hinaus deutlich attraktiver erscheint als für die Studierenden der anderen Lehramtstypen. Das starke pädagogische Interesse in den Lehramtstypen 1 und 6 lässt annehmen, dass entsprechende Studierende eher in einem Lehramtsstudiengang verbleiben und sich nach einem Wechsel weniger häufig für ein Fachstudium entscheiden. Wechselbewegungen aus den Lehramtstypen 1 und 6 können darüber hinaus im Vergleich zu den anderen Lehramtstypen mit höheren Opportunitätskosten verbunden sein, da sich zum Beispiel aus dem Studienaufbau resultierend weniger Möglichkeiten zur Anrechnung fachwissenschaftlicher Studienanteile im lehramtsfremden Zielstudiengang ergeben. Die ähnliche Ausrichtung auf pädagogische Interessen und vergleichbare Studienwahlmotivbündel sollte im Falle einer Wechselbewegung dazu führen, dass für Studierende der Lehramtstypen 1 und 6 der jeweils andere Lehramtsstudiengang als attraktivste Alternative infrage kommt.

Aus der Rolle des „Ausweichstudiengangs“ für das Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) ließe sich ableiten, dass Studierende dieses Lehramtstyps nach der Aufnahme des Studiums häufiger einen Wechsel innerhalb der Lehramtsstudiengänge (in das eigentliche Wunschlehramt) anstreben. Entsprechend werden für die Analysen die folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 2: Ein substanzieller Anteil von Studierenden verbleibt nach Ausscheiden aus dem Ausgangsstudiengang in einem anderen Lehramtsstudiengang.

Hypothese 2a: Studierende des Lehramtstyps 4 (Sek II) wechseln häufiger in nicht lehramtsbezogene Bachelor- oder Masterstudiengänge als die Studierenden eines anderen Lehramtsstudiengangs.

Hypothese 2b: Studierende des Lehramtstyps 1 (Primarstufe) und des Lehramtstyps 6 (SoPäd) wechseln seltener im Vergleich zu den Studierenden eines anderen Lehramtsstudiengangs.

Hypothese 2c: Studierende des Lehramtstyps 1 (Primarstufe) und Lehramtstyps 6 (SoPäd) wechseln häufiger in den jeweils anderen Lehramtsstudiengang als die Studierenden eines anderen Lehramtsstudiengangs.

Hypothese 2d: Studierende des Lehramtstyps 3 (Sek I) wechseln häufiger innerhalb der Lehramtsstudiengänge als die Studierenden eines anderen Lehramtsstudiengangs.

Angesichts der in der Literatur beschriebenen substanziellen Anteile von wechselnden Studierenden und der Bedeutsamkeit, die Wechselbewegungen zugeprochen werden kann, stellen Verbleibsaussichten von Studierenden im Zielstudiengang ein wichtiges Desiderat dar. Einzelne Studien geben Hinweise darauf, dass Studierende mit Studiengangs- oder Fachgruppenwechsel im Vergleich zu jenen ohne Wechselbewegungen seltener oder bestenfalls gleich häufig einen Studienabschluss erreichen (vgl. Spiess 1997; Diem 2016; Tieben 2016). Gleichzeitig gibt es allerdings auch Hinweise, dass substanzielle Anteile von Studierenden, die eine zweite Studienepisode durchlaufen, diese erfolgreich beenden (vgl. Tieben 2016, S. 9). Bislang liegen nur vereinzelte Befunde zu Erfolgsaussichten von wechselnden Studierenden vor. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden die folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 3: Lehramtsstudierende, die einen Studiengangswechsel vornehmen, scheiden nicht zeitnah aus dem Zielstudiengang aus.

Hypothese 3a: Studierende, die aus dem Lehramtsstudium hinaus wechseln, scheiden im Vergleich zu Studierenden, die innerhalb des Lehramtsstudiums wechseln, häufiger aus dem Zielstudiengang aus.

Hypothese 3b: Studierende, die einen Studiengang wechseln, studieren im Vergleich zu Studierenden ohne Wechselbewegung weniger erfolgreich.

3. Methodik

Für die durchgeführte Studie wurden die Studienverlaufsdaten von Studierenden der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock genutzt. Dies betrifft die Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 1 (Primarstufe), Lehramtstyp 3 (Sek I), Lehramtstyp 4 (Sek II) und Lehramtstyp 6 (SoPäd). Die Regelstudienzeit dieser Studiengänge beträgt zehn Semester für die Lehramtstypen 3 und 4 und neun Semester für die Lehramtstypen 1² und 6. Die Studiengänge werden in einer grundständigen Studienstruktur angeboten und schließen mit dem Ersten Staatsexamen ab.

Eine Betrachtung des Studienerfolges anhand des Erwerbs eines Studienabschlusses im angestrebten Studiengang erfordert es, dass die betrachteten Kohorten vollständig abgeschlossen sind. Dies ist in Rostock zum Zeitpunkt der Durchführung der Analysen für keine der bisherigen Kohorten der Fall. Die Notwendigkeit, sich dem Studienerfolg proximal durch den Verbleib innerhalb des Studiums

2 Die Regelstudienzeit für das Lehramtsstudium der Grundschulpädagogik an der Universität Rostock beträgt ab dem Wintersemester 2020/21 zehn Semester. Studierende dieser Kohorten wurden nicht in die Analysen einbezogen.

bis zu einem zu wählenden Zeitpunkt zu nähern, ergibt sich aus den hohen zeitlichen Anforderungen an die Datengrundlage für die Abbildung von Wechselbewegungen im Studienverlauf und des anschließenden Studienerfolgs bei begrenzter Verfügbarkeit von Daten seit der Einführung des modularisierten Lehramtes in Mecklenburg-Vorpommern.

Zur Betrachtung des Studienerfolgs wurde das siebte Fachsemester ausgewählt, da bis zu diesem Zeitpunkt bereits etwa 85 Prozent aller bisher beobachteten Wechselvorgänge inklusive Studienabbrüche im Lehramtsstudium vollzogen sind (vgl. Radisch et al. 2020, S. 35, 49). Ein Verbleib über das siebte Fachsemester hinaus ist demnach mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses verbunden.

Die Datengrundlage bilden Hochschulverwaltungsdaten, die den Zeitraum vom Wintersemester 2012/13 bis zum Wintersemester 2022/23 abbilden. Die Analysen basieren auf den vollständigen Verlaufsdaten aller Studierenden der Lehramtsstudiengänge, die im Zeitraum vom Beginn des Wintersemesters 2012/13 bis zum Ende des Wintersemesters 2019/20 mindestens ein Semester lang an der Universität Rostock immatrikuliert waren. Insgesamt betrifft dies 5.319 Studierende. Für die Verbleibsbetrachtung wird der komplette Studienverlauf im Ausgangsstudiengang sowie bei gegebenenfalls stattgefundenem Wechsel bis zu sieben Fachsemester innerhalb des Zielstudiengangs untersucht. Studienverläufe vor der Aufnahme des Ausgangsstudiengangs konnten nicht berücksichtigt werden, da diesbezüglich keine Informationen vorlagen.

Die Verlaufsdaten geben semesterweise Auskunft, ob die Studierenden sich für einen Studiengang neu eingeschrieben haben (Aufnahme des Studiums), ob sie sich für das kommende Semester in diesem Studiengang zurückgemeldet haben (also im Studiengang verbleiben), ob sie im Folgesemester in einen anderen Studiengang hinein wechseln und ob sie die Hochschule mit oder ohne einen Abschluss verlassen haben. Im Fall des Verlassens der Hochschule kann nicht nachvollzogen werden, ob dies mit einem Wechsel an eine andere Hochschule verbunden ist oder ob die Studienabsicht vollkommen aufgegeben wurde, da es sich dabei nur um eine Selbstangabe zum Zeitpunkt der Exmatrikulation handelt und eine Möglichkeit zur Nachverfolgung fehlt (vgl. Mordhorst 2017). Für Studierende, die zu keinem Zeitpunkt ihres Studiums in ein Lehramtsstudium eingeschrieben waren, liegen keine Daten vor, sodass entsprechende vergleichende Analysen mit Studierenden, die ausschließlich nicht lehramtsbezogene Studiengänge studieren, nicht möglich sind.

Für die Analysen lassen sich folgende Studierendengruppen unterscheiden und vergleichen: (1) Studierende, die ein Lehramtsstudium aufnehmen und keine Wechselbewegung vornehmen, (2) Studierende, die ein Lehramtsstudium aufnehmen und innerhalb der Lehramtsstudiengänge den Lehramtstyp wechseln, (3) Studierende, die ein Lehramtsstudium aufnehmen und aus diesem heraus in

einen nicht lehramtsbezogenen Studiengang (Ein-Fach-Bachelor-, Zwei-Fach-Bachelor- und Masterstudium) wechseln.

4. Studiengangswechsel von Lehramtsstudierenden

Tabelle 1 zeigt für die einzelnen Lehramtstypen die Anteile der Studierenden, die im Laufe ihres Studiums (bis zum Ende des siebten Fachsemester) aus dem Studiengang hinaus wechseln. Auffällig ist, dass Wechsel vor allem im Lehramtstyp 3 und 4 (Sek I und Sek II, beide 16%) vorkommen und seltener im Lehramtstyp 1 (Primarstufe, 5%) vollzogen werden. Studierende des Lehramtstyps 6 (SoPäd, 2%) wechseln kaum.

Tabelle 1: Anteile der Studiengangswechsel im Lehramt

		Typ 1	Typ 3	Typ 4	Typ 6
Studiengangswechsel	nein	1.078	1.089	1.628	595
		95%	84%	84%	98%
	ja	62	203	313	10
		5%	16%	16%	2%

Cramers V = 0,18; p = 0,001

(Quelle: Eigene Berechnung basierend auf administrativen Verwaltungsdaten der Universität Rostock)

Cramers V = 0,38; p <= 0,001

(Quelle: Eigene Berechnung basierend auf administrativen Verwaltungsdaten der Universität Rostock)

Cramers V = 0,37; p <= 0,001

(Quelle: Eigene Berechnung basierend auf administrativen Verwaltungsdaten der Universität Rostock)

Cramers V = 0,2; p <= 0,001

(Quelle: Eigene Berechnung basierend auf administrativen Verwaltungsdaten der Universität Rostock)

Auf welche Zielstudiengänge sich die wechselnden Studierenden aus den jeweiligen Lehramtstypen verteilen, lässt sich der Tabelle 2 entnehmen. Es fällt auf, dass kaum aus dem Lehramtstyp 6 heraus gewechselt wird (siehe Befunde zur Hypothese 1). Ein Wechsel in nicht lehramtsbezogene Masterstudiengänge kommt ebenfalls nur in Einzelfällen vor. Jeweils etwa die Hälfte der Wechselnden der Lehramtstypen 1, 3 und 4 verlässt die lehramtsbezogenen Studiengänge und nimmt anschließend ein fachbezogenes Bachelorstudium auf. Aus den beiden sekundarstufenbezogenen Lehramtsstudiengängen finden Wechsel aus dem Lehramt heraus substanziell häufiger statt als aus dem Lehramtstyp 1. 60 Prozent bzw. 57 Prozent der wechselnden Studierenden der Lehramtstypen 3 und 4 verlassen das Lehramt. Aus dem Lehramtstyp 1 nehmen 47 Prozent der wechselnden Studierenden ein Studium im nicht lehramtsbezogenen Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Bachelor auf.

Die Betrachtung der Wechselbewegungen innerhalb des Lehramts zeigt, dass Studierende des Lehramtstyps 1 eher in den Lehramtstyp 6 wechseln. Studierende der Lehramtstypen 3 und 4 wechseln signifikant in den jeweils anderen sekundarstufenbezogenen Studiengang. Insgesamt ist der Zielstudiengang also abhängig vom jeweils ursprünglich aufgenommenen Typ des Lehramtsstudiums.

Tabelle 2: Verteilung der Studiengangswechsel auf die Zielstudiengänge

Ausgangsstudiengang Lehramt		Zielstudiengang						
		Lehramt				Nicht-LA Bachelor		Nicht-LA Master
		Typ 1	Typ 3	Typ 4	Typ 6	1-Fach	2-Fach	2-Fach
Typ 1		10	7	25	21	16	<5	
		13%	9%	32%	27%	20%	0%	
Typ 3	8		59	10	62	52	<5	
	4%		31%	5%	32%	27%	0%	
Typ 4	22	95		17	104	78	<5	

In Tabelle 3 zeigt sich, dass ein Abbruch des Studiengangs nach einem Wechsel eher in den nicht lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen vorkommt. Nach einem Wechsel in einen nicht lehramtsbezogenen Ein-Fach-Bachelorstudiengang brechen 57 Prozent das Studium bis zum Ende des siebten Fachsemesters ab. Ein Wechsel in einen nicht lehramtsbezogenen Zwei-Fach-Bachelorstudiengang führt bei 34 Prozent der Studierenden zu einem Studienabbruch. Bei den Studierenden, die innerhalb der Lehramtsstudiengänge wechseln, ist der Anteil mit 10 bis 19 Prozent substanziell niedriger. Die Unterschiede sind signifikant.

Tabelle 3: Häufigkeit des Ausscheidens aus dem Zielstudiengang nach einem Wechsel aus einem Lehramtsstudiengang

		Lehramt				Nicht-LA Bachelor		Nicht-LA Master
		Typ 1	Typ 3	Typ 4	Typ 6	1-Fach	2-Fach	2-Fach
Abbruch bis Ende 7. Semester	nein	27	86	58	43	82	99	<5
		90%	81%	88%	83%	43%	66%	33%
	ja	<5	20	9	9	107	50	<5
		10%	19%	13%	17%	57%	34%	67%

Für den Vergleich mit den entsprechenden Anteilen bei Studierenden, die jeweils keinen Wechsel vorgenommen haben (Tabelle 4), liegen nur Daten für die

Lehramtsstudiengänge vor (s. Abschnitt 3). Betrachtet man nicht wechselnde Studierende, so weist der Lehramtstyp 3 (40 %) die höchsten Anteile von Studienabbrüchen auf – gefolgt vom Lehramtstyp 4 (26 %) und 1 (21 %). Im Lehramtstyp 6 (12 %) sind Studienabbrüche besonders selten (vgl. Radisch et al. 2020). Studierende mit Wechselhintergrund in den Lehramtstypen 1, 3 und 4 weisen im Vergleich zu denen ohne Wechselbewegung im Studienverlauf jeweils deutlich geringere Anteile an Studienabbrüchen auf. Im Lehramtstyp 6 sind lediglich kleine Unterschiede festzustellen. Studierende, die innerhalb der Lehramtsstudiengänge wechseln, verbleiben also häufiger im (Ziel-)Studiengang als Studierende, die keinen Wechsel vornehmen. Auch hier sind die Unterschiede zufallskritisch abgesichert und substantiell.

Tabelle 4: Ausscheiden aus dem Lehramtsstudiengang für wechselnde und nicht wechselnde Studierende

		Typ 1		Typ 3		Typ 4		Typ 6	
		Wechsel		Wechsel		Wechsel		Wechsel	
		nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja
Abbruch bis Ende 7. Semeste	nein	880	27	715	86	1.394	58	485	43
		79%	90%	60%	81%	74%	88%	88%	83%
	ja	230	<5	471	20	480	9	68	9
		21%	10%	40%	19%	26%	13%	12%	17%

5. Diskussion

Die vorliegende Analyse zum Wechselverhalten von Lehramtsstudierenden trägt zu einer Erweiterung der Befundlage um die Unterschiede zwischen Lehramtsstudiengängen und der Abbruchwahrscheinlichkeit nach einem Wechsel bei. Je nach Lehramtstyp zeigen sich Unterschiede im Wechselverhalten auf Ebene der Studiengangswechsel (Hypothese 1), im Wechselziel (Hypothese 2) sowie im Verbleib nach einem Wechsel (Hypothese 3).

Mit den Analysen konnte aufgezeigt werden, dass ein beträchtlicher Anteil der Lehramtsstudierenden im Studienverlauf einen Studiengangswechsel vornimmt, wobei sich die Studierenden der Lehramtsstudiengänge untereinander in Bezug auf ihr Wechselverhalten signifikant unterscheiden. So liegen vor allem in den Studiengängen der Lehramtstypen 3 (Sek I) und 4 (Sek II) Wechselbewegungen vor. In den Lehramtstypen 1 (Primarstufe) und 6 (SoPäd) stellen Wechsel nur eine

Randerscheinung dar – wenn, dann wechseln Lehramtsstudierende des Typs 1 in den Lehramtstyp 6 oder in ein nicht lehramtsbezogenes Bachelorstudium.

Die Befunde zu den Wechselzielen legen nahe, dass jeweils ca. die Hälfte und damit substantielle Anteile der wechselnden Studierenden der Lehramtstypen 1, 3 und 4 einen lehramtsinternen Wechsel vornehmen. Für den Lehramtstyp 6 können aufgrund der insgesamt nur sehr wenigen Wechselbewegungen keine verlässlichen Aussagen getroffen werden.

Aus den differenzierten Betrachtungen der Lehramtstypen ergeben sich interessante Erkenntnisse: In den Analysen zeigt sich, dass Lehramtsstudierende des Lehramtstyps 4 tatsächlich häufiger als Studierende der Lehramtstypen 1 und 6 in einen nicht lehramtsbezogenen Studiengang wechseln, jedoch nicht häufiger als Studierende des Lehramtstyps 3. Erklärung hierfür könnte zum Beispiel sein, dass die Lehramtstypen 3 und 4 im Vergleich zu den Lehramtstypen 1 und 6 über größere fachwissenschaftliche Studienanteile verfügen (vgl. Kultusministerkonferenz 2022b). Dadurch bieten sich wechselnden Studierenden umfangreichere Möglichkeiten für Leistungsanrechnungen bei einem Wechsel in einen nicht lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang. Der Wechsel aus dem Lehramtsstudium scheint somit für die Studierenden dieser beiden Lehramtstypen attraktiver zu sein.

Die These, dass der Lehramtstyp 3 häufiger als Ausweichstudium angewählt wird, könnte ebenfalls erklären, warum Studierende dieses Lehramtstyps in der Analyse häufig aus dem Lehramtsstudium hinaus wechseln. Analysen der TU Dresden zufolge benennen 41 Prozent der Studierenden dieses Lehramtstyps einen anderen Lehramtstyp als ihr Wunschstudium (vgl. Gehrman et al. 2020, S. 25). Hieraus ließe sich ableiten, dass diese Studierenden eine heterogenere Studienwahlmotivation aufweisen, woraus eine generelle und breitere Offenheit für verschiedene Wechselziele resultieren könnte.

Die Betrachtung des Wechselverhaltens der Studierenden in den Lehramtstypen 1 und 6 weist für diese Lehramtstypen eine signifikant geringere Wechselwahrscheinlichkeit im Vergleich zu den Studierenden der anderen betrachteten Lehramtsstudiengänge aus. Es lässt sich vermuten, dass vor allem die hohe Ausprägung pädagogischer und sozialer Interessen (vgl. Ulich 2004, S. 21; Retelsdorf/Möller 2012, S. 12) zu einer größeren Studienwahlsicherheit sowie zu einer erhöhten Resilienz gegenüber Herausforderungen und resultierend zu geringeren Wechselbewegungen in den Lehramtsstudiengängen der Lehramtstypen 1 und 6 führt. Klare Vorstellungen der Studierenden zum Anforderungsprofil des Studiums und des späteren Berufes in diesen beiden Lehramtstypen führen gegebenenfalls zu einer konkreteren und passgenaueren Studienwahl in den Lehramtstypen 1 und 6 (vgl. Ulich 2004). Zusätzlich werden durch Studierende dieser beiden Lehramtstypen vor allem pädagogische und soziale Motive benannt, die sich auf die Arbeit mit Grundschulkindern bzw. Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen fokussieren. Dies würde bei einer Wechselbewegung verloren gehen.

Die Studierenden des Lehramtstyps 1 sehen den Lehramtstyp 6 als potenziell attraktivste Alternative zum Ausgangsstudium an. Für die gegenläufige Wechselbewegung können aufgrund geringer Fallzahlen keine verlässlichen Aussagen getroffen werden. Erklärungen für die Wechselströme aus dem Lehramtstyp 1 in den Lehramtstyp 6 könnten in der bereits beschriebenen hohen Bedeutsamkeit pädagogischer und sozialer Interessen als Studienwahlmotivation der Studierenden liegen. Neben intrinsischen Motivlagen können auch extrinsische Motive Wechselbewegungen beeinflussen. Ebenfalls haben beide Lehramtsstudiengänge eine ähnliche Struktur, die deutlich größere Unterschiede zu den Lehramtstypen 3 und 4 aufweist (vgl. Kultusministerkonferenz 2022b). Zu berücksichtigen ist, dass das Studiengangsangebot einen vielfältigen Einfluss auf die Wechselbewegungen von Studierenden aufweisen kann. Eine Ausweitung der Analysen auf weitere Hochschulen würde eine Berücksichtigung des Einflusses durch das vorliegende Studiengangsangebot auf die Wechselbewegungen der Lehramtsstudierenden ermöglichen.

Es lässt sich nicht bestätigen, dass die Studierenden des Lehramtstyps 3 häufiger zwischen den Lehramtsstudiengängen wechseln als die Studierenden eines anderen Lehramtsstudiengangs. Für die Lehramtsstudierenden der Lehramtstypen 3 und 4 lassen sich die größten bzw. große Wechselströme in Richtung der nicht lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge beschreiben. Als potenzielle Erklärungsansätze hierfür können die bereits in der Diskussion angeführten Sachverhalte zu den Motivbündeln der Studienwahl und fachwissenschaftlichen Studienanteilen dieser Studiengänge herangezogen werden.

Studienerfolgs- bzw. -abbruchbetrachtungen für Studienverläufe nach einem Studiengangswechsel stellen bislang ein erhebliches Desiderat dar. Die Analysen zeigen nun, dass Studiengangswechsel von Lehramtsstudierenden zu großen Teilen zum Verbleib im neuen Studiengang führen. Es zeigt sich, dass wechselnde Studierende häufiger im Lehramtsstudium als in einem nicht lehramtsbezogenen Bachelorstudium verbleiben. Strukturell ist ein solcher Wechsel in der Regel mit einem fachkulturellen Wechsel sowie Anrechnungs- und Nacherwerbsnotwendigkeiten verbunden. Dies trifft insbesondere auf die Lehramtstypen 1 und 6 zu, da die Fachanteile in diesen geringer ausfallen.

Aufbauend auf den bisherigen Betrachtungen, führt ein Vergleich von wechselnden Lehramtsstudierenden und nicht wechselnden Lehramtsstudierenden zu interessanten Befunden. Die wenigen vorliegenden (nicht auf das Lehramt fokussierten) Arbeiten zu diesem Thema belegen, dass wechselnde Studierende weniger oder maximal ähnlich erfolgreich sind als nicht wechselnde Studierende (vgl. Spiess 1997; Diem 2016; Tieben 2016). Unsere Analysen zeigen, dass in Lehramtsstudiengängen wechselnde Studierende in Anbetracht der Verbleibsaussichten erfolgreicher sind als Studierende, die ohne Studiengangswechsel studieren. Die damit vorliegenden Befunde stützen für das Lehramtsstudium die Annahme, dass es sich bei Wechselbewegungen um optimierende und erfolgssteigernde

de Entscheidungen handelt. Dies kann mit der Korrektur von bereits erwähnten (lehramtsinternen) Ausweichentscheidungen zusammenhängen, die vorgenommen werden, sobald ein Studienplatz im gewünschten Studiengang frei wird.

Auch wenn ein Wechsel im Folgestudium seltener zum Studienabbruch führt, muss einschränkend beachtet werden, dass in der vorliegenden Untersuchung ein Hochschulwechsel als Studienabbruch gewertet wird, da die Verläufe der Studierenden nicht über Hochschulgrenzen hinweg nachverfolgt werden können. Dies führt zu einer Unschärfe in den Ergebnissen. Abhilfe könnte hierbei die Einführung eines Bildungsverlaufsregisters bzw. einer lebensbegleitenden Matrikelnummer bieten. Hierdurch wäre eine Verfolgung eines hochschulübergreifenden Studienverlaufs denkbar. Dies scheiterte aber bislang an datenschutzrechtlichen Einwänden (vgl. Mordhorst 2017; Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten 2022). Einzig hochschulübergreifende Befragungen wie das DZHW-Absolventenpanel sowie das Lehramtsstudierendenpanel (LAP), welches Bestandteil der Längsschnitterhebungen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ist, bieten zurzeit die Möglichkeit, Hochschulwechsel abzubilden. Dabei unterliegen diese aber methodischen Herausforderungen wie geringen Rücklaufquoten, Panelmortalität und Selektionsbias, was zu anderen Einschränkungen der Aussagekraft führt (vgl. Liebeskind/Vietgen 2017; Baillet et al. 2022, S. 17f.).

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag bietet die Grundlage für vielfältige vertiefende Analysen. So könnten beispielsweise Einflussfaktoren wie das vorliegende Studiengangsangebot, der Einfluss von Merkmalen wie Alter und Geschlecht der Studierenden oder auch die studierten Fächer berücksichtigt werden. Ebenso ist eine Hinzunahme von Prüfungsdaten empfehlenswert, um Wechselbewegungen detaillierter zu untersuchen. Die Ergänzung um Prüfungsdaten der Studierenden würde es ermöglichen, Anrechnungseffekte im Zielstudiengang und die Auswirkungen auf den Studienerfolg und die Studiendauer zu betrachten.

Ebenfalls bieten sich die Replikation der Analysen auf einer breiteren Datengrundlage³ sowie die Erweiterung der Betrachtungen um die Studienfachperspektive an. In den vorliegenden Analysen wurden lehramtstypinterne Fachwechsel ausgeblendet. Eine Klärung der Bedeutung von Passung, Motivlagen und von strukturellen Rahmenbedingungen wie z. B. Zulassungsbeschränkungen für die Häufigkeit und Zielrichtung von Wechselbewegungen wäre insbesondere für die Planung und Umsetzung von Beratungs- und Begleitangeboten von großem Interesse.

3 Zum Beispiel mehrere Studienstandorte und vollständig abgeschlossene Kohorten.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern bedeutsame Erkenntnisse für die Gestaltung von lehramtsbezogenen Studiengängen und für die Studierendenberatung. Es bestätigt sich, dass Wechselbewegungen insbesondere im Lehramtsstudium große Potenziale zum Erhalt von Studierenden im System der Lehrkräftebildung aufweisen und dass Wechselbewegungen erfolgssteigernde Effekte haben können. Vor diesem Hintergrund und angesichts des Lehrkräftemangels sollten Wechselbewegungen von Lehramtsstudierenden strukturell unterstützt werden. Dies könnte durch parallelisierte (Teil-)Modulpläne sowie einfache und transparente Wechsel- und Anrechnungsregelungen geschehen. Zudem sind lehramtstypbezogene Beratungsangebote denkbar, die die spezifischen Bedarfe (z. B. präferierte Wechselrichtungen) fokussieren. Besonders in den ersten Semestern sollten die Studierenden gezielt bei solchen Entscheidungen beraten und unterstützt werden. Dadurch könnten die Kapazitäten der Lehrkräftebildung effizienter genutzt werden. Entsprechende Beratungsangebote sollten niedrigschwellig durch die Studierenden erreichbar und zum anderen gezielt und flexibel auf Studienabbruchsgefährdungen ausgerichtet sein (vgl. Speck/Feldhaus 2020).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004799aw.
- Becker, Gary (1993): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen: Mohr.
- Baillet, Florence/Euler, Thorsten/Franken, Andreas/Schmidtchen, Henrike/Weber, Anne (2022): DZHW-Absolventenpanel 2009. Daten- und Methodenbericht zu den Erhebungen der Absolvent*innenkohorte 2009 (1.–3. Befragungswelle). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). DOI: 10.21249/DZHW-gra2009:2.0.0.
- Bernholt, Andrea/Zimmermann, Friederike/Möller, Jens (2023): Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudium. In: Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster, New York: Waxmann, S. 149–177.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 1, S. 89–108. DOI: 10.25656/01:10497.
- Blüthmann, Irmela/Thiel, Felicitas (2011): Abbruchgründe von Bachelorstudierenden mit und ohne Studienziel Lehramt. In: Journal für LehrerInnenbildung 11, H. 1, S. 56–65.
- Braun, Norman (2009): Rational Choice Theorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395–418. DOI: 10.1007/978-3-531-91600-2_19.
- Busse von Colbe, Isabel (1985): Studienfachwechsel: Ursachen und Wirkungen antizipierter Entscheidungsrevisionen. Hannover: Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen.

- Diem, Andrea (2016): Studienfachwechsel im Bologna-System. Eine Analyse der universitären Hochschulen der Schweiz. Aarau. DOI: 10.25656/01:15243.
- Europäische Kommission (2020): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des Europäischen Bildungsraums bis 2025. Brüssel: Europäische Kommission.
- Gausch, Maika/van Buer, Jürgen (2011): Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In: Fafshauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung: Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 147–159. DOI: 10.25656/01:7038.
- Gehrmann, Axel/Kühn, Thomas/Pospiech, Gesche/Niethammer, Manuela (2020): Motive der Studienwahl und das Bewerbungsverhalten in den Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden. Befunde einer schriftlichen Befragung der Studienanfängerkohorte 2018/19. Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). DOI: 10.25656/01:27132.
- Güldener, Torben/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona/Radisch, Falk (2019): Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 41, H. 2, S. 72–83.
- Güldener, Torben/Schümann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule 112, H. 4, S. 381–398. DOI: 10.31244/dd.2020.04.03.
- Herfter, Christian/Grüneberg, Tillmann/Knopf, Antje (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: Zeitschrift für Evaluation 14, H. 1, S. 57–82.
- Kehm, Barbara M./Larsen, Malene Rode/Sommersel, Hanna Bjørnøy (2019): Student Dropout from Universities in Europe: A Review of Empirical Literature. In: Hungarian Educational Research Journal 9, H. 2, S. 147–164. DOI: 10.1556/O63.9.2019.1.18.
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht: Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2017048.
- Klusmann, Uta/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, H. 3–4, S. 265–278. DOI: 10.1024/1010-0652.23.34.265.
- Kolland, Franz (2002): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller.
- Kolland, Franz/Morgeditsch, Wolfgang/Ahmadi, Pegah/Haas, Katharina (2009): Studienwechsel an Universitäten (Projektbericht). Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Universität Wien: Institut für Soziologie.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Darge, Kerstin/Lünnemann, Melanie/Tachtsoglou, Sarantis (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 3, S. 553–577. DOI: 10.1007/s11618-013-0373-5.
- Kultusministerkonferenz (1995): Studienstrukturreform für die Lehrerbildung: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.
- Kultusministerkonferenz (2022a): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2022b): Sachstand in der Lehrerbildung. Berlin.
- Liebeskind, Uta/Vietgen, Sandra (2017): Panelfall in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels. Analysen des Ausfallprozesses zwischen der ersten und zweiten telefonischen Befragung. NEPS Working Paper No. 70. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi).
- Mordhorst, Lisa (2017): Lebensbegleitende Matrikelnummer. Weniger Bürokratie, mehr Transparenz. In: DUZ Spotlight – Gute Praxis international, 9, S. 72–85.

- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, H. 5, S. 1025–1046. DOI: 10.1007/s11618-019-00904-1.
- OECD (2022): *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/3197152b-en.
- Puderbach, Rolf (2016): Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. In: *Die Deutsche Schule* 108, H. 1, S. 47–66. DOI: 10.25656/OI:25945.
- Radisch, Falk/Driesner, Ivonne/Güldener, Torben/Schumann, Nils (2020): Abschlussbericht Studierenerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium: Zweite Projektphase. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2022): *Aufbau eines Bildungsverlaufsregisters: Datenschutzkonform und forschungsfreundlich*. Berlin. <https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/Positionspapier-RatSWD-Aufbau-eines-Bildungsverlaufsregisters.pdf> (Abfrage: 15.10.2023).
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, H. 1, S. 5–17. DOI: 10.1024/1010-0652/a000056.
- Schnepf, Sylke (2017): How do Tertiary Dropouts Fare in the Labour Market? A Comparison between EU Countries. In: *Higher Education Quarterly* 71, H. 1, S. 75–96. DOI: 10.1111/hequ.12112.
- Speck, Karsten/Feldhaus, Michael (2020): Implikationen für die Praxis. In: Feldhaus, Michael/Speck, Karsten (Hrsg.): *Herkunftsfamilie, Partnerschaft und Studierenerfolg*. Würzburg: Ergon, S. 325–336. DOI: 10.5771/9783956507526.
- Spiess, Claudia (1997): *Studienwechsel: Ausmass, Bedingungen und Folgen*. Hochschulschrift. Zürich.
- Ströhlein, Gerhard (1983): *Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten*. Frankfurt a. M., Bern: Peter Lang.
- Tieben, Nicole (2016): *Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht*. Bonn: BIBB.
- Tinto, Vincent (1975): *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. In: *Review of Educational Research* 45, H. 1, S. 89–125.
- Ulrich, Klaus (2004): *Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weck, Michael (1991): *Der Studienfachwechsel: Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.

Wie es zu Bildungsentscheidungen gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums kommt.

Biografische Perspektiven auf Studienabbruch und -wechsel bei ehemaligen Lehramtsstudierenden

Thorsten Fuchs, Jannis Graber
und Svenja Mareike Schmid-Kühn

Abstract. Das anhaltende Problem des Lehrkräftemangels und die Suche nach effektiven Maßnahmen zur Lehrkräftegewinnung rücken auch die Verbesserung der Forschungslage in den Blick, damit umfassender auf die Frage geantwortet werden kann, wer sich aus welchen Gründen sowohl dafür als auch dagegen entscheidet, die Lehramtslaufbahn fortzuführen und in den Schuldienst einzutreten. Das Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biografische Bildungsentscheidung“ untersucht Lebensgeschichten von ehemaligen Lehramtsstudierenden, die ihr Studium abgebrochen oder in ein anderes Studium gewechselt haben. Durch den Einsatz narrativ-autobiografischer Interviews zielt es darauf ab, die Erfahrungen ehemaliger Studierender zu rekonstruieren und so Erkenntnisse in die Genese der Bildungsentscheidungen wie auch die lehramtsspezifischen Aspekte von Studienabbrüchen und -wechseln zu gewinnen. Der vorliegende Beitrag bietet nicht nur einen Überblick über die Konzeption des Projekts und seine methodologische Fundierung, sondern legt auch erste wichtige Erkenntnisse dar und diskutiert den weiterführenden Forschungsbedarf sowie handlungspraktische Konsequenzen für die Lehrkräftebildung.

1. Einleitung

Die Prognose, dass der Bedarf an Lehrkräften für die Dauer von mindestens zehn Jahren ungedeckt bleiben wird, selbst bei optimalen Ausbildungs- und Berufseintrittsquoten, hat zuletzt für viel Aufmerksamkeit gesorgt. Mehr noch: Lehrkräftegewinnung ist ein echtes bildungspolitisches Problem geworden, in dessen Zusammenhängen insbesondere Maßnahmenpakete sondiert werden. Im Zuge eigener Berechnungen zur datengetriebenen Ermittlung des tatsächlichen Ausmaßes – in Form eines sogenannten Lehrkräftetrichters, der über die Ausbildungsphasen des Studiums und Vorbereitungsdienstes hinweg ermittelt, wie viele potenzielle Lehrkräfte auf dem Weg in den Beruf verloren gehen – sind jüngst vom Stifterverband (2023) ebenfalls nochmals Vorschläge gemacht worden, die besa-

gen, was zu tun ist, um dem Lehrkräftemangel konkret begegnen zu können. Die vorgesehenen Maßnahmen setzen aus zwei Richtungen an: Zum einen wird vorgeschlagen, überhaupt mehr Menschen dazu zu bewegen, ein Lehramtsstudium anzufangen. Zum anderen sehen die Empfehlungen eine Reduktion der zum Teil beträchtlichen Schwundquoten vor – am Anfang des Studiums wie auch in späteren Phasen der Lehramtsausbildung. Hand in Hand haben die Vorschläge des Stifterverbands dabei mit Verbesserungen der Forschungslage zu gehen, um auf Fragen wie die folgenden überhaupt verlässlicher antworten zu können: „Wer studiert aus welchen Gründen (nicht) auf Lehramt und wer entscheidet sich aus welchen Gründen (nicht), die Lehramtslaufbahn fortzuführen und in den Schuldienst einzutreten?“ (Ebd.)

Studien, die sich dieser Fragen systematisch annehmen und es erlauben, gezielt Antwort zu geben, gibt es bislang in der Tat kaum bzw. bleiben in ihrer Erklärungskraft letztlich limitiert. Wenn Befunde der allgemeinen Studienabbruchsforschung auf Konstellationen des Lehramts übertragen werden, um Wege des Studienabbruchs bzw. -wechsels auch im Lehramt als komplexe Phänomene auszuweisen, die multikausal durch individuelle, institutionelle sowie strukturelle Merkmale und Einflüsse bedingt sind und prozesshaft verlaufen (vgl. z. B. Heublein et al. 2017, S. 11), sind Lehramtsspezifika nicht klar erfasst. Dies gilt es auch zu konstatieren im Fall von Forschungsarbeiten, die studiengangsunabhängige Anlässe, biografische Verläufe und Bedingungskonstellationen des Abbruchs bzw. Wechsels ermitteln und hierbei Personen aus ganz unterschiedlichen Studiengängen – darunter auch solche des Lehramts – für Befragungen rekrutieren, um so in der Gegenüberstellung der Fälle maximale Kontrastierungen aufzuzeigen (vgl. zuletzt etwa Bergmann 2020). Wenn wiederum Bedingungen der Studienvorphase, Studiensituation und Entscheidungssituation bei der Analyse von Gründen des Abbruchs bzw. Studienwechsels von (ehemaligen) Lehramtsstudierenden differenziert werden, bleiben Anschlüsse an eine Perspektive des Lebensverlaufs nur recht statisch abgebildet. Nicht aufzeigen lässt sich dann, inwiefern Gründe des Abbruchs oder Wechsels aus Erfahrungsaufschichtungen heraus emergieren, der Prozess des Studienabbruches also in einem biografischen Schnittpunkt aus der „eng mit der Studiensituation verknüpften individuellen Lebenswelt und der dieser Phase vorausgehenden Bildungsentwicklung“ (Gesck 2001, S. 148) kulminiert.

In Anbetracht einer solchen Ausgangslage zielt das Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biographische Bildungsentscheidung“¹ darauf, Entstehung und Verlauf von Studienabbrüchen und -wechseln bei Lehramtsstudierenden gleichermaßen biografieanalytisch wie lehramtsspezifisch in den Blick zu nehmen. Konzentriert wird sich darauf, im

1 Durchgeführt mit den Mitteln der Landesforschungsinitiative Rheinland-Pfalz; Projektzeitraum: 10/2021–08/2024.

Horizont lebensgeschichtlicher Erfahrungsaufschichtungen die biografischen Bildungsentscheidungen zu rekonstruieren, die ehemalige Studierende des Lehramts dazu veranlasst haben, ihr Studium gänzlich abzubrechen oder in ein anderes zu wechseln. Hierzu kommen narrativ-autobiografische Interviews mit der Stimulierung von Stegreiferzählungen zum Einsatz. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Konzeption des Projekts und bietet Einblicke in erste wichtige Erkenntnisse.

Im Weiteren wird zunächst eine Bilanzierung des Forschungsstands zu Abbruch und Wechsel im Lehramtsstudium dargelegt und daraufhin mit dem theoretischen Konzept biografischer Bildungsentscheidungen in Verbindung gebracht (Abschnitt 2). Dieser Zugang erlaubt es, das Verlassen eines Lehramtsstudiums in seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungs- und Ereignisverkettung über die Ablösungs- bzw. Umgestaltungsprozesse in den Selbst-, Sozial- und Weltreferenzen der Personen zu erschließen. Damit findet ein weiter Begriff der Bildungsentscheidung Berücksichtigung, der nicht einer spezifischen Theorieperspektive innerhalb von Ansätzen der Entscheidungsforschung folgt oder nur bestimmte Bildungsmotive anerkennt, sondern seinen Ausgang von biografischen Perspektiven nimmt, durch die herausgestellt wird, dass „der eigentlichen Bildungsentscheidung eine längere [...] Vorgeschichte vorausgeht“ (Miethe/Dierckx 2014, S. 35) und „deshalb nur verstanden werden [kann], wenn deren Genese mit in die Betrachtung einbezogen wird“ (ebd.). Daran anschließend wird das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung von narrativ-autobiografischen Interviews mit ehemaligen Lehramtsstudierenden dargelegt wie auch die methodologische Begründung einer Kombination aus narrationsstrukturellem Verfahren und Dokumentarischer Methode entfaltet (Abschnitt 3). Dem folgt eine Darstellung von Ergebnissen anhand je eines ausgewählten Abbruchs- und Wechselfalls (Abschnitt 4). In deren komparativer Analyse werden sodann Besonderheiten und übergreifende Charakteristika in den Bildungsentscheidungen aufgewiesen, ehe eine Diskussion des weiterführenden Forschungsbedarfs und handlungspraktischer Konsequenzen den Beitrag beschließt (Abschnitt 5).

2. Forschungsstand und theoretischer Zugang mittels des Konzepts biografischer Bildungsentscheidungen

In ihrer prinzipiellen Differenz als je eigenständige Phänomene werden Abbrüche des Lehramtsstudiums auf der einen und Wechsel auf der anderen Seite eher selten betrachtet (vgl. Gausch/van Buer 2011). In aller Regel kommt es in Studien zu einer gemeinsamen Verrechnung. Dies macht es folglich schwer, zu belastbaren Aussagen zu kommen und gesicherte Zahlen über diejenigen anzugeben, die nach dem Abbruch dauerhaft das Hochschulwesen verlassen bzw. vom Lehramt

in ein nicht lehramtsbezogenes Fach wechseln. Datentechnische Unschärfen, die sich aufgrund der jeweiligen Operationalisierung in den unterschiedlichen Studien ergeben, sodass kategoriale Grenzen zwischen Studienabbruch und dem Wechsel von Studienprogrammen verschwimmen (vgl. ebd., S. 150; Güldener et al. 2020, S. 384), haben so auch Konsequenzen für die Interpretation von Daten über Studien hinweg (vgl. hierzu Horstkemper/Nicht/Wahren 2006, S. 23). Einige Studien betrachten den Wechsel in ein Nichtlehramtsstudium als Studienabbruch und sprechen von Wechsel, wenn dieser innerhalb „der Universität (zur Fortsetzung des Lehramtsstudiums)“ (Lücke 2020, S. 84) erfolgt, die „Schulart oder eines bzw. mehrere[] Fächer“ (ebd.) betrifft. Andere sprechen sich dafür aus, Studierende, die ihren Studiengang oder ihre Hochschule wechseln, weder als Abbrecher*innen zu klassifizieren noch zu den Weiterstudierenden zu zählen. Stattdessen werden sie innerhalb einer eigenen Kategorie behandelt (vgl. Schiefele/Streblow/Brinkmann 2007, S. 129; Bernhold/Zimmermann/Möller 2023, S. 150 f.²). Für eine auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern bezogene Studie berücksichtigen Güldener et al. (2020) den Wechsel in ein nicht lehramtsbezogenes Studium als eine von sieben Varianten des Schwunds (u. a. neben „Veränderung des Fachsemesters“, „Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums“ und „Abbruch“). Sie bietet dabei auch Zahlen zum Ausmaß: Der Anteil des Wechsels am Gesamtaufkommen des Schwunds liegt demzufolge nach zehn Semestern – je nach Laufbahn bzw. studierter Schulform – bei 1 Prozent (Sonderpädagogik; Gesamtschwund ca. 20 %), 7 Prozent (Grundschule; Gesamtschwund etwa 40 %), 12 Prozent (regionale Schule; Gesamtschwund über 70 %) bzw. 16 Prozent (Gymnasium; Gesamtschwund ca. 60 %) (vgl. ebd., S. 391; für eine detailliertere Darstellung vgl. auch Radisch et al. 2020; für eine ähnlich gelagerte standortspezifische Untersuchung von Studienverläufen an der Universität Salzburg Eder et al. 2021). Ursachen und Gründe werden hierbei wiederum aber nicht ermittelt. Wie auch in der allgemeinen Studienabbruchsforschung sind es in lehramtsspezifischen Untersuchungen insbesondere soziologisch-institutionelle, psychologisch-individuelle und entscheidungstheoretische Ansätze, auf die ansonsten zurückgegriffen wird, um Gründe und Bedingungen von Studienabbrüchen zu erklären (vgl. Neugebauer/Heublein/David 2019). Sie werden genutzt, damit sich ausschlaggebende Gründe und rahmende Bedingungen unterscheiden lassen, die in je eigener Weise auf Gründe und Ursachen

2 In der PaLea-Studie zu professionellen Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium wird u. a. nach Unterschieden zwischen Abbruch und Wechsel in Hinblick auf die angegebenen Ursachen und Gründe gefragt. Zurückgeführt werden diese – wiederum recht statisch – auf Varianzen in soziodemographischen und studienbezogenen Variablen, Motiven der Studienwahl sowie kognitiven, motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen der Betroffenen (vgl. Bernhold/Zimmermann/Möller 2023). Allerdings werden Abbruch und Wechsel hierbei auch nicht gleichermaßen untersucht: Im Fokus steht der Abbruch. Zudem wird, wie auch beim Schwund im Lehramtsstudium, die biografische Perspektive nicht berücksichtigt.

des Studienabbruchs einwirken. Die Bedingungsfaktoren werden differenziert betrachtet nach ihrer Verortung in Studienvorphase (z. B. Bildungsherkunft, schulische Leistungen, Aspekte der Studienwahl), Studiensituation (Aspekte des individuellen Studienprozesses wie die Studienmotivation sowie institutionelle Studienbedingungen wie Leistungsansprüche) und hochschulexterne Lebensbedingungen (speziell finanzielle, familiäre und gesundheitliche Aspekte). Die Sicht der Betroffenen auf die ausschlaggebenden Gründe ihres Abbruchs wird in empirischen Studien wiederum in Form von Motiven erhoben: Zu den am häufigsten genannten gehören Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und der (unerfüllte) Wunsch nach praktischer Tätigkeit, aber auch finanzielle, familiäre und persönliche Gründe, berufliche Alternativen sowie die Bedingungen bzw. Organisation des Studiums sind demnach mit entscheidend (vgl. Heublein et al. 2017, S. 21).³ Nahegelegt wird dabei unter anderem, dass Gründe bereits im Vorfeld des Studiums angelegt sind, sich die Studien- und Berufswahl allerdings erst im Studienverlauf als Fehlentscheidung erweist (z. B. angesichts des Eindrucks defizitärer schulpädagogischer Fähigkeiten, vgl. Gesk 2001; Kölling et al. 2017) und sich sodann als Studienabbruch oder Wechsel Bahn bricht. Die Genese solcher Entscheidungen wird dabei für die Betroffenen zwar häufig als krisenhaft und belastend beschrieben, der lebensgeschichtliche Hintergrund, der für die Analyse Relevanz entfaltet, wird in diesen Studien allerdings gar nicht systematisch reflektiert (vgl. zu dieser Kritik u. a. Horstkemper/Nicht/Wahren 2006).

Indem Abbrüche und Wechselvollzüge als biografische Bildungsentscheidungen konzeptualisiert werden, sind im Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium“ lebensgeschichtliche Verläufe thematisch gemacht und werden methodisch ins Zentrum gerückt. Das Augenmerk richtet sich auf Abwägungsprozesse – mindestens zwischen „zwei unterschiedliche[n] und sich gegenseitig ausschließende[n] Alternativen“ (Schmid-Hertha 2023, S. 85), die zur Wahl stehen – im Kontext einer dynamischen Verknüpfung von Lebensereignissen und vielschichtigen Bedingungskonstellationen (vgl. Dausien 2014). Dabei grenzt sich dieses Projekt von Ansätzen ab, die Entscheidungen vorrangig als Resultate der Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen sehen. Stattdessen betont es die aktive Rolle der Individuen, die ihre Bildungsentscheidungen in Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen statt theoretischen Erwägungen treffen (vgl. Miethe/Dierckx 2014; Krüger 2019). Sich zu entscheiden, ist damit „ein praktisches Tun, mit dem auf ein Wählen-Müssen und Wählen-Können reagiert wird“ (Rabenstein/Gerlach 2016, S. 209). Es geht einher mit Ablösungs- und Umgestaltungsprozessen in den Selbst-, Sozial- und Weltreferenzen der Personen (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 32 ff.). Dabei interessieren aus einer Perspektive der Biografieforschung die

3 Die Motive des Studienabbruchs werden hierbei typologisch abgebildet (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Blüthmann/Lepa/Thiel 2012; Wismath/Reuer/Löbmann 2020).

„Umdeutungen, Konsolidierungen oder auch potenzielle[n] Umentscheidungen“ (Rabenstein/Gerlach 2016, S. 209), von denen ehemalige Lehramtsstudierende erzählen. Weder ist mit der Rede von Bildungsentscheidungen also impliziert, dass ausschließlich Entscheidungen in den formalen Institutionen des Bildungssystems Relevanz zukommt, noch ist gemeint, dass – wie in Rational-Choice-Ansätzen entworfen – nur rationale Überlegungen in Bildungsentscheidungen eingehen. Und wenn man Bildungsentscheidungen auf diese Weise auslegt, werden schließlich auch keine hohen normativen Maßstäbe transportiert, mit denen kraft exklusiver bildungstheoretisch begründeter Gesichtspunkte eine Abgrenzung gegenüber einfachen Entscheidungen im Lebensverlauf hergestellt werden könnte. So betrachtet macht sich die biografieanalytische Untersuchung von Bildungsentscheidungen das begriffliche Instrumentarium der Entscheidungsforschung als Heuristik zunutze, um die der eigentlichen Abbruch- bzw. Wechselentscheidung vorgelagerte Geschichte zu rekonstruieren und diese durch Berücksichtigung der jeweiligen Gesamtbiografie zu kontextualisieren.

3. Methodisches Vorgehen

Insgesamt sind im Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium“ 23 narrativ-autobiografische Interviews mit ehemaligen Lehramtsstudierenden geführt und sodann thematische Verläufe wie auch die üblichen Transkripte angefertigt worden, die nach den Standards der qualitativen Bildungsforschung ausschließlich in anonymisierter Form in die Auswertung einfließen. 9 Befragte vollzogen einen Abbruch ihres Lehramtsstudiums: jeweils 3 vor dem vierten Semester, vor Erreichen des Bachelorabschlusses bzw. nach diesem. Ihr Geschlecht gaben sie in 6 Fällen als weiblich an, in 3 als männlich. Einen Studienwechsel vollzogen 14 der Befragten, von denen 9 ihr Geschlecht als weiblich angaben. In 4 Fällen geschah der Wechsel vor dem vierten Semester, in einem weiteren noch vor Abschluss des Bachelors. 6 Befragte gaben an, ihr Lehramtsstudium erst nach Abschluss des Bachelors gewechselt zu haben, 3 haben ausgesagt, dies sei bei ihnen zu Beginn des Masterstudiums geschehen. In allen Fällen war der Abbruch bzw. Wechsel des Lehramtsstudiums bereits vollzogen.

Als Grundlage für die Rekonstruktion der jeweiligen Anlässe und Verläufe, Erfahrungs- und Ereignisverkettungen sowie Bedingungsgefüge, die in eine biografische Bildungsentscheidung einfließen, dient ein aus narrativ-autobiografischen Interviews hervorgegangener Erzähltext (vgl. Schütze 2016, S. 57). Dieser Text stellt den sozialen Prozess der Entwicklung und Veränderung einer biografischen Identität fortlaufend dar und erläutert ihn. Neben der Ermittlung von gesamtbiografischen Prozessen, darin eingelagert Prozessesstrukturen des Lebensablaufs, liegt der Fokus der Rekonstruktion zusätzlich auf dem impliziten bzw. atheoretischen Wissen, das im Zusammenhang mit den biografischen

Erfahrungsverarbeitungen erschlossen wird. Auf diesem Wege werden handlungsleitende Orientierungen aufgespürt und über „Einzelfall-Entfaltungen“ (Schütze 2005, S. 216) hinaus analysiert, in welcher Weise ein Thema bzw. eine Problemstellung in anderen empirischen Fällen figuriert. In Anknüpfung an das forschungsmethodische Angebot von Nohl (2017) wird hierzu die Auswertung als Kombination aus narrationsstrukturellem Verfahren und Dokumentarischer Methode zum Einsatz gebracht. Über fallvergleichend entwickelte Typisierungen von Orientierungen in ihrer Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit erfolgt die sinngenetische Interpretation als Analyse des *modus operandi* der Handlungspraxis. Mittels der soziogenetischen Typenbildung wiederum werden auf der Grundlage von komparativen Fallanalysen „die sozialen Zusammenhänge, in denen die einzelnen typisierten Orientierungen entstehen“ (ebd., S. 115), ermittelt. Unterschiedliche generalisierungsfähige Typiken lassen sich so in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar machen (vgl. Bohnsack 2021, S. 154 ff. sowie zum Verständnis von Generalisierung über Typenbildungen Bohnsack 2013; ebenso Nohl 2017, S. 47 f.). Interpretationen, die im Verlauf des Projekts bislang angefertigt wurden, beleuchten zunächst nur die Rolle gesamtbiografischer Erfahrungsaufschichtungen – freilich über komparative Analysen, nicht aber schon unter systematischem Einbezug der sozialen Zusammenhänge. Eine soziogenetisch angelegte Analyse – orientiert an den Kategorien „Generation, Milieu und Geschlecht“ (Bohnsack 1989) – ist zum jetzigen Zeitpunkt des Projektfortschritts noch nicht hinreichend ausgearbeitet; ihre Vorstellung bleibt damit späteren Veröffentlichungen vorbehalten.

4. Biografische Rekonstruktion zweier Fälle

Im ersten Fall, dem von Carmen Matthäus, geht es um die biografische Bildungsentscheidung eines vorläufigen Abbruchs, im zweiten Fall, der lebensgeschichtlichen Erzählung von Anton Liebscher, um die eines Wechsels nach erfolgreichem ersten B.A.-Abschluss im Lehramtsstudium.⁴ Vorgestellt werden sie zunächst einzeln, gefolgt von einer komparativen Analyse, die anhand unterschiedlicher thematischer Passagen und entlang von empirisch generierten Vergleichshorizonten erfolgt.

4 Alle persönlichen Angaben der Befragten wurden wie genannt anonymisiert – bei den Namen der beiden hier vorgestellten Fälle handelt es sich demnach um Pseudonyme.

4.1 Carmen Matthäus: Ein Lehramtsstudium, „das ist nicht das Passende für mich“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Carmen Matthäus 32 Jahre alt. Ihr Geschlecht gibt sie im Datenbogen als weiblich an, ihre Nationalität wie auch die ihrer Eltern als deutsch. Die Laufbahn auf das Berufsschullehramt bricht sie laut eigenen Angaben nach vier Semestern ab, noch bevor sie das Bachelorstudium abschließen kann, um eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.⁵

Die Biografie von Frau Matthäus ist bis zu diesem Punkt ihres Lebenswegs nach ihren Darstellungen bereits durch zahlreiche Erfahrungen von Abbrüchen und Wechseln gesäumt. Biografische Diskontinuitäten sind also überaus evident. Aufgewachsen sei sie zunächst in dörflicher Umgebung in einem ausdrücklich nicht akademischen Haushalt;⁶ der Vater habe ein Versicherungsbüro geführt, die Mutter in einer Wohnungsverwaltung gearbeitet. In der Zeit des Besuchs von Grund- und Realschule seien ihre Leistungen „nicht superschlecht aber auch nicht supergut“ (Z. 24) gewesen. Allerdings hätten sich, so Frau Matthäus, negative Erfahrungen eingepreßt, vor allem aufgrund von Mobbing, das sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern stattgefunden habe als auch von Lehrkräften ausgegangen sei. Es bleibt unklar, inwieweit dies ihre Bildungsentscheidung beeinflusst hat, nach dem Realschulabschluss die Vorbereitung auf das Fachabitur abzubrechen. Nachdem sie zunächst noch den praxisbezogenen Teil in Form eines Praktikums im Krankenhaus absolviert habe, sei von ihr nicht die nötige Motivation für den schulischen Teil aufgebracht worden. Es folgt ein Freiwilligendienst, in dem sie die Betreuung von Kindern mit besonderen Bildungsvoraussetzungen übernommen habe, woraufhin von ihr beabsichtigt worden sei, sich zur Heilerziehungspflegerin ausbilden zu lassen. Sie habe aber dann feststellen müssen, dass es ihr hierzu an den formalen Zugangsvoraussetzungen fehlte: Gefordert wurde eine Fachhochschulreife. Noch folgen allerdings keine handlungsschematischen Konkretisierungen, die darauf hinausführen, die nötigen formalen Zugangsvoraussetzungen nachträglich zu erwerben. Denn Frau Matthäus erzählt, wie sie zunächst eine Reihe von Ausbildungen begonnen habe und Beschäftigungsverhältnissen nachgegangen sei. Die Ausbildung zur

5 Zu einem späteren Zeitpunkt folgt dann ein weiteres Studium. Ihre Einschreibung in ein FH-Studium der Sozialen Arbeit begründet Frau Matthäus dabei damit, dass die Studienanforderungen deutlich geringer seien, was es ihr ermöglicht habe, das Vollzeitstudium parallel zu ihrer beruflichen Tätigkeit zu verfolgen. Weiteres hierzu folgt im Verlauf der biografischen Rekonstruktion des Falls.

6 Dies wird noch hervorgehoben durch den Verweis, ihr Vater habe ebenso ein Studium „angefangen und abgebrochen“ (Z. 142 f.) – innerfamiliär sind Entscheidungen des Abbruchs von Bildungswegen also durchaus als Erfahrung thematisch, wenngleich es gewiss zu weit gehen würde, hier sogleich von einer transmissiven Wirkung zu sprechen (vgl. Bertaux/Bertaux-Wiame 1991).

medizinischen Fachangestellten habe sie sodann tatsächlich abgeschlossen, aufgrund mangelnder Passungen teilweise Anstellungen in der Folge wieder rasch gekündigt, um auf anderen Stellen – jedoch im erlernten Beruf – tätig zu werden. Im Interview führt Frau Matthäus dabei ihre wechselhafte Laufbahn auf ihr Naturell zurück, das darauf ausgerichtet sei, eigenständige Entscheidungen zu treffen und eine selbstbestimmte Lebensweise zu bevorzugen. Dafür nehme sie auch den Umgang mit Herausforderungen in Kauf, statt sich in Abhängigkeit von anderen zu begeben (in mehreren Darstellungszügen wird dieses biografische Handlungsschema konturiert – etwa, wenn Frau Matthäus darauf zu sprechen kommt, dass sie während einer Ausbildungsphase mit deutlich limitierten finanziellen Mitteln für „Nudeln mit Ketchup“ (Z. 344) als Nahrungsgrundlage optiert, statt wieder bei ihren Eltern einzuziehen – es verweist auf eine Autonomieorientierung, die statt einer Sicherheitsorientierung handlungsleitend ist). Es ist eine zufällige Bekanntschaft am Rande eines Kneipenbesuchs, über die sie sodann in Erfahrung gebracht habe, das Abitur an einer Abendschule mittels finanzieller Unterstützung durch ein Schüler-BAföG absolvieren zu können. Die Begegnung an jenem Abend dient – so lässt sich interpretieren – nicht allein als Informationsquelle, sondern wirkt als Impuls für die Enaktierung der in ihrem biografischen Entwurf ruhenden Intention, einen höheren Schulabschluss zu erwerben, der es ihr möglich machen soll, den beruflich unbefriedigenden Status zu beenden. Die Umsetzung lässt nicht lange auf sich warten. Wie sie im weiteren Verlauf des Interviews schildert, gelingt Frau Matthäus das Abitur mit der Note *gut*. Rückblickend sei dies „mit die beste Entscheidung“ (Z. 62 f.) gewesen, die sie je getroffen habe, und sie elaboriert dieses Urteil mit Erzählungen über die Geselligkeit innerhalb der Klasse sowie die Unterstützung durch Lehrkräfte, die Frau Matthäus auf ihrem zweiten Bildungsweg erfahren habe. Der Entschluss, ein Lehramtsstudium zu beginnen, gibt ihrer schulischen Qualifikation retrospektiv eine zielführende Bedeutung. Zwischenzeitlich seien zwar auch anderweitig Studienangebote für Frau Matthäus attraktiv gewesen, doch erwiesen sich diese aufgrund der Notwendigkeit eines Wohnortwechsels letztlich als nur schwer realisierbar. Die Präferenz für das Lehramt begründet sich nicht nur durch antizipierte materielle Sicherheiten wie Einkommen und berufliche Stabilität sowie vermutete Freizeitvorteile, sondern auch durch ein idealistisches Motiv, eine positivere pädagogische Wirkung zu entfalten als die Lehrpersonen, mit denen sie in der Vergangenheit negative Erfahrungen sammelte. Die Kombination des Fachs Deutsch, in dem sie nach eigenen Angaben im Abitur sehr gut gewesen sei, mit den Förderschwerpunkten Lernen bzw. sozial-emotionale Entwicklung stellt ihr zudem eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Aussicht, die besondere Bildungsvoraussetzungen haben, was an positiv konnotierte praktische Erfahrungen früherer Tage anknüpft (nämlich während des absolvierten Freiwilligendienstes). An der Universität habe sie sich jedoch unvermittelt mit Leistungsansprüchen konfrontiert gesehen, denen sie nicht zu genügen

vermochte. Die Darstellungen verweisen dabei darauf, dass es Frau Matthäus an grundlegendem Orientierungswissen zum universitären Studium fehlte, was Aufgaben wie das Erstellen eines Stundenplans oder das Finden von Seminarräumen zu einer Herausforderung für sie gemacht habe. Zusätzlich dokumentiert sich im Erzähltext aus der Distanz des Studiums zur beruflichen Praxis eine generelle Infragestellung der Erfüllung akademischer Anforderungen und der abverlangten Selbstorganisation. Überforderungserfahrungen, die sie machte, spitzen sich so merklich zu und kulminieren schließlich in einer Lebenssituation, in der finanzielle Engpässe und der Verlust einer nahestehenden Person im Freundeskreis die Bildungsentscheidung gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums besiegeln. Diese Entscheidung ist nicht zuletzt von der Einsicht geleitet gewesen, dass ein Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit unter den gegebenen Umständen ohnehin unwahrscheinlich wurde. Bei einer Einrichtung der Lebenshilfe, so wird erzählt, nimmt Frau Matthäus in der Folgezeit eine Stelle an. Diese erlaubt ihr wieder ein praktisches Tätigsein, über das sie ihre Autonomieorientierung – das Streben nach Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit – teilweise wiedererlangt. Gewissermaßen komplettiert wird die Autonomieorientierung in Folge durch die Begegnung mit zwei Studierenden der Sozialen Arbeit während ihrer Ausübung des Berufs bei der Lebenshilfe. Durch Gespräche mit ihnen sei Frau Matthäus davon überzeugt worden, dass ein Studium der Sozialen Arbeit, im Gegensatz zum Lehramtsstudium, auch berufsbegleitend erfolgreich absolviert werden könnte. Diese Perspektive eröffnet ihr einen Weg, der dem eigenen Bekunden nach ihren Neigungen und Fähigkeiten besser entspricht und sie auch optimistisch stimmt, wenn sie konstatiert: Das Studium der Sozialen Arbeit sei genau das, „was mir am meisten liegen wird und was ich problemlos meistern werde“ (Z. 973 f.). Die abermals durch die Begegnung mit anderen Personen veranlasste Rekonfiguration ihrer Bildungslaufbahn gestaltet sich – unter Beibehaltung der Autonomieorientierung – als Veränderungsinitiative zu einer neuen Beruflichkeit.

4.2 Anton Liebscher: „Lehramt macht zwar furchtbar viel Spaß, aber das Drumherum [...] passt einfach nicht“

Anton Liebscher ist zum Interviewzeitpunkt 30 Jahre alt. Sein Geschlecht gibt er als männlich an, seine Nationalität wie auch die seiner Eltern als deutsch. Nach insgesamt sechs Jahren, die er zur Beendigung des Bachelorstudiums für das Lehramt an Gymnasien⁷ aufgebracht hat, verfolgt er das Vorhaben, Lehrer zu werden, nicht weiter und wechselt in ein duales Studium der Sozialen Si-

7 Auf zwei Jahre Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Physik folgen – nach einem Orts- und Fachwechsel – vier Jahre Lehramtsstudium mit den Fächern Physik und Chemie.

cherung. Gebeten, seine Lebensgeschichte zu erzählen, teilt Herr Liebscher im Interview einige Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend, die durch soziale Unterschiede geprägt gewesen seien. Aufgewachsen in einem wohlbehüteten Elternhaus mit akademischem Bildungshintergrund sei die Nachbarschaft seines Heimatortes von sozioökonomisch schwächer aufgestellten Verhältnissen gezeichnet gewesen. In diesen „zwei Welten direkt nebeneinander“ (Z. 195) habe sich Herr Liebscher, konfrontiert mit Rollenkonflikten, gleichermaßen heimisch und fremd gefühlt, adressiert als „Assi“ (Z. 206) in der einen, als „Schnösel“ (Z. 207) in der anderen Welt. Während seine Schulzeit bis zur Mittelstufe dagegen unproblematisch erscheint, bildet die Oberstufe den Ausgangspunkt einer Reihe von Wechselerfahrungen in der Biografie von Herrn Liebscher. Obgleich ihm die Schule nie viel Spaß bereitet habe, sei er bis dahin der Ansicht gewesen, „[m]an kommt durch, egal ob man was macht oder nicht“ (Z. 265). Mit dieser Einstellung sei er zu jener Zeit in der Oberstufe jedoch an Grenzen gestoßen, und er habe sich in einer Lebenssituation wiedergefunden, in der er dem elterlich verordneten Schulwechsel in ein Internat nachkommen musste. Nach einem halbjährigen Aufenthalt dort, so wird von Herrn Liebscher erzählt, kann er an seine vorherige Schule zurückkehren und die elfte Klasse wiederholen. Die Allgemeine Hochschulreife kann er schließlich mit der Durchschnittsnote *befriedigend* abschließen.

Die darauf folgende Studienwahl begründet sich für Herrn Liebscher erneut durch Vorgaben und Bildungsaspirationen des Elternhauses. Vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen in der Schulzeit sei dabei das Lehramt erst gar nicht infrage gekommen. Erzählt wird von Herrn Liebscher, wie er ein Studium des Bauingenieurswesens antritt, nach zwei Semestern aus diesem heraus wechselt und weiter Vermessungswesen studiert, da ihm dieser Bereich (zunächst) mehr Spaß bereitet habe. Aufgrund des Desinteresses an beruflichen Perspektiven habe er die Studienwahl jedoch erneut in Zweifel gezogen. Nunmehr – mit zeitlichem Abstand zur Schulzeit – habe das Lehramt dabei für ihn an Attraktivität gewonnen. Impulse der Neuorientierung kommen wieder von seinen Eltern, sind aber dieses Mal auch durch positive eigene Lehrerfahrungen in Form von Mathematik-Nachhilfestunden und Tennisunterricht begründet. Herr Liebscher erzählt, wie er im Lehramt beginnt, rasch aber auch hier insbesondere durch hohe Studienanforderungen und einen empfundenen Mangel an Praxisbezug auf Schwierigkeiten stößt. Trotz eines erneuten Wechsels von Hochschulort und Fächerkombination seien Leistungsprobleme ebenso akut geblieben wie das Unbehagen gegenüber der Kontinuität des Späßerlebens. Seine grundsätzliche Studienentscheidung habe er indes nicht infrage gestellt. Erst weitere Erfahrungen hätten dann zu einer Umorientierung geführt. Der Erzähltext verdeutlicht, dass diese zum einen aus Einblicken in die Berufsrealität während eines Schulpraktikums resultiert. Für Herrn Liebscher habe nämlich die umfangreiche Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstunden zu argem

Verdross geführt. Zum anderen sei er von der Dozentin eines besuchten Seminars zu Studium und Gesundheit mit der Deutung konfrontiert worden, sein von zahlreichen Wechseln gezeichneter Studienverlauf könne über das Motiv hedonistischer Orientierung erklärt werden, das ihn von einem Abschluss des Studiums abhalte. Nachdem er bis dahin hauptsächlich externe Einflüsse für seinen Lebensweg verantwortlich gemacht hätte, habe er nunmehr zum ersten Mal bewusst über die eigenen Verursachungen nachgedacht, wie Herr Liebscher erzählt. Es dürfte in Anbetracht des im Interview Ausgeführten dabei nicht zu weit hergeholt sein, wenn interpretiert wird, dass Herr Liebscher die ihm gegenüber präsentierte Deutung der Dozentin im Weiteren konstruktiv für den Abschluss seines Bachelorstudiums im Lehramt aufgreift. Auf dieser Basis kann sodann auch die Bildungsentscheidung selbstbewusster getroffen werden, nicht mit einem Master im Lehramt das Studium fortzusetzen. Und sie geht einher mit der Umsetzung seiner Orientierung nach Zufriedenheit und Sinnstiftung durch die Aufnahme eines dualen Studiums der Sozialen Sicherung, eines praxisnahen und seinen Interessen besser entsprechenden Studiengangs.

4.3 Komparative Analyse

In Gegenüberstellung der beiden Rekonstruktionen fallen die Gründe, die lehramtsbezogene Laufbahn nicht weiter zu verfolgen, auseinander, wenngleich es auch Gemeinsamkeiten gibt. In beiden Interviews werden nämlich Leistungsprobleme aufgerufen, die sich in eine Reihe von Abbruchs- bzw. Wechselerfahrungen vor dem Hintergrund mangelnder Passungsverhältnisse zwischen Rahmenbedingungen und persönlichen Vorstellungen einfügen.

Die Entscheidung für den Abbruch bzw. Wechsel geht dabei auch mit einer Entlastung von Leistungsansprüchen einher. Während die Handlungsoption bei Frau Matthäus abermals (wie auch schon der Schritt, das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg nachzuholen) zufällig auftritt, begibt sich Herr Liebscher – nach eigener Aussage zum ersten Mal – auf eine systematische Suche nach Möglichkeiten, die seinen persönlichen Präferenzen besser entsprechen. Beide Lebensläufe münden dabei in Felder des Sozialwesens ein; im Fall von Frau Matthäus ist es zunächst die Lebenshilfe (nach einiger Zeit in diesem Beruf sodann auch das Studium der Sozialen Arbeit), im Fall von Herrn Liebscher das Studium der Sozialen Sicherung.

Allerdings gestalten sich die Motivlagen aus den jeweiligen Biografieanalysen im Detail recht unterschiedlich. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass im Fall von Herrn Liebscher die Leistungsprobleme im Studium mehrmalige Wechsel und in der Folge dessen Verlängerungen seiner biografischen Stationen bedingen, während sie bei Frau Matthäus kurzerhand den Studienabbruch begründen. Bedeutsam ist auch der Unterschied der finanziellen Situation, in der sich bei-

de befinden. Der Abbruch von Frau Matthäus begründet sich letztlich auch durch eine finanzielle Problematik, die für Herrn Liebscher aufgrund materieller Absicherung durch das Elternhaus an keiner Stelle eine Rolle spielt. Und wirksam werden die Bildungsentscheidungen gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums bei beiden vor dem Hintergrund der gesamtbiografischen Orientierungen, die nicht ineinander fallen, auch wenn der *modus operandi* bei Frau Matthäus und Herrn Liebscher in einer Stärkung der Selbstbestimmung bzw. der Besinnung auf sich selbst zu sehen ist. Im Fall von Frau Matthäus steht das Studium des Lehramts im Widerspruch zur Vorstellung, die Grundlage für ein zukünftiges Dasein in größerer Selbstbestimmung zu sein. Für sie stellt der Abbruch des Studiums somit eine Revision des unter anderen Annahmen getroffenen Entschlusses der Studienwahl dar. Der Abbruch folgt ihrer Orientierung der Selbstständigkeit. Bei Herrn Liebscher ist auch das Lehramtsstudium vom elterlichen Einfluss geprägt, den er zunächst zulässt, von dem er aber sodann sieht, sich ebenso emanzipieren zu müssen, um seine Orientierung an Zufriedenheit und Sinnstiftung in der beruflichen Tätigkeit umsetzen zu können, wie sich vom Spaß als alleinigem bzw. letztmaßgeblichem Maßstab zur Bewertung des Studiums zu distanzieren.

Wird gefragt, was an beiden Fällen lehramtsspezifisch ist, so dürfte der Blick allen voran auf die Enttäuschungserfahrungen durch den Theorie-Praxis-Hiatus geleitet sein. Während für Frau Matthäus jedoch festzuhalten gilt, dass sich die Enttäuschungserfahrungen aus der grundlegenden Distanz des Studiums zur beruflichen Praxis ergeben, auf der Basis einer ohnehin offenbar stärker extrinsisch motivierten Studienwahl, die eher nachträglich mit einem gesellschaftlichen Wert belegt wird (vgl. zur Klassifikation von Studienwahlmotiven im Lehramt etwa Göller/Besser 2021) – nämlich es besser zu machen als die Lehrkräfte, die sie in der eigenen Schulzeit erlebt hatte –, stört sich Herr Liebscher an den Schulpraktika selbst. Für ihn können sie mit ihrem „Drumherum“ (Z. 157) trotz positiver Vorerfahrungen aus außerschulischen Feldern, konkret sind es bei ihm Mathematiknachhilfe und Tennisunterricht, keinen Beitrag zur Festigung der vorgesehenen Berufsrolle leisten. Ihr Anforderungsgrad einer methodisch und didaktisch kontrollierten Gestaltung von Unterricht wird als zusätzliche Belastung der Leistungserbringung erlebt und geht nicht gegenüber der allen Bestandteilen des Studiums formulierten Erwartung auf, Spaß zu machen.

5. Diskussion und Fazit

Die für Studienabbrüche und -wechsel immer wieder indizierte Komplexität von Bedingungen und Motiven zeigt sich bei beiden vorangehenden und mittels einer biografieanalytisch-rekonstruktiven Perspektive untersuchten Fällen. Denn bei Carmen Matthäus und Anton Liebscher lässt sich eine Gemengelage von Leistungsproblemen und mangelnder Studienmotivation ebenso ausma-

chen wie finanzielle, familiäre und persönliche Belastungsfaktoren. Sie decken damit zugleich die häufigsten ausschlaggebenden Gründe für Studienabbruch und -wechsel ab, die der facheinschlägigen Forschungsliteratur zu entnehmen sind (vgl. Heublein et al. 2017). Ein qualitativ-biografisches Vorgehen, wie es vorangehend in Auseinandersetzung mit den Fällen von Carmen Matthäus und Anton Liebscher entfaltet wurde und insgesamt für das Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biographische Bildungsentscheidung“ konzeptualisiert ist, kann sich in der Rekonstruktion jedoch nicht damit zufriedengeben, einzelne Indikatoren zu ermitteln, die Bedingungen und Motive für Studienabbruch bzw. -wechsel einsichtig machen. Das biografische Format der Forschung würde nur unterminiert zur Geltung kommen, d. h. nicht gemäß eigener Ansprüche erkenntnisbereichernd eingesetzt werden, wenn man es ausschließlich auf eine solche Weise nutzen würde. Mit anderen Worten – indem man lediglich einzelne Indikatoren des Studienabbruchs bzw. -wechsels ermittelt, können gerade nicht die komplexen Dynamiken analysiert werden, die sodann in die biografische Bildungsentscheidung gegen die Fortführung eines Studiums des Lehramts einmünden und mit Ablösungs- und Umgestaltungsprozessen in den Selbst-, Sozial- und Weltreferenzen der Personen einhergehen. Erst dadurch, dass der Blick in die Interviews über biografietheoretische Kategorien der Ereignis- und Erfahrungsverkettung als „Abfolge von Zustandsänderungen“ (Schütze 1984, S. 88) vorgenommen wird, lässt sich verdeutlichen, dass in der Entscheidung zum Austritt aus der lehramtsbezogenen Laufbahn die gesamtbiografischen Orientierungen wesentlich sind. Kontrastiv, d. h. im Fallvergleich ist dabei zugleich eine Differenz hervorzuheben, die Potenzial hat, biografische Bildungsentscheidungen einander gegenüberzustellen, die für den Wechsel auf der einen, den Abbruch auf der anderen Seite Bedeutung erlangen; und zwar dahingehend, ob sich die biografischen Bildungsentscheidungen als *Revision* früherer Entscheidungen – wie bei Carmen Matthäus – oder als *Rückbesinnung* auf frühere Überzeugungen, die im Laufe des Studiums an Kontur verloren haben, bzw. seinerzeit noch nicht ausreichend genug präzisierete Ziele gestalten – wie es für Anton Liebscher zutrifft. Im Versuch einer sinngenetischen Typenbildung deutet sich im bisherigen Projektverlauf nämlich an – bei aller Vorläufigkeit einer noch nicht beendeten Studie und gegenüber Forschungsbefunden überhaupt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 1 ff.) –, dass die Bildungsentscheidung des Abbruchs mit einer Neubewertung der persönlichen Ziele, Werte und Interessen einhergeht. Dieser Prozess der *Revision* kann dabei zwar durch unterschiedliche Erfahrungen freigesetzt sein, darunter die Einsicht in Fehleinschätzungen, Ressourcenbeschränkungen, die Entstehung neuer Handlungsoptionen oder die auf Basis neuer Informationen entstandene Erkenntnis, dass die bisherige Laufbahn nicht den eigenen Vorstellungen von Wohlergehen oder Selbstverwirklichung entspricht. Er macht aber gleichsam *tabula rasa* mit vorherigen Überzeugungen und Plänen und ermöglicht, mit einer frischen Perspektive auf neuem Gebiet

zu beginnen. Ebenso zeigt sich für die Fälle des Wechsels, dass diese durch eine *Rückbesinnung* auf ursprüngliche Interessen und Überzeugungen motiviert sind, die durch Erfahrungen im Bildungssystem in den Hintergrund gedrängt wurden, sich zumindest nicht ins eigene Handeln bringen ließen. Der Wechsel wird dann als eine Möglichkeit wahrgenommen, unter grundsätzlicher Affirmierung des ehemaligen Vorhabens den Bildungsweg nun etwa stärker an den eigenen, authentischen Zielen und Wünschen auszurichten, also sich etwa von auferlegten Lebensentwürfen zu befreien.

Diese entscheidungstheoretische Fassung hat Aussicht darauf, den Blick auf lebensgeschichtliche Abwägungsprozesse des Studienabbruchs und -wechsels zu präzisieren. Inwiefern die Unterscheidung einer revidierenden Orientierung (bei den Fällen des Abbruchs) und rückbesinnenden Orientierung (bei den Fällen des Wechsels) gänzlich trägt, muss sich in weiterführenden Biografieanalysen erweisen. Bewährt sie sich, dann ließe sich auf die drängende und eingangs eröffnete Frage, wer sich aus welchen Gründen – bzw. welchen biografischen Verläufen – dafür entscheidet, die Lehramtslaufbahn nicht fortzuführen, eine differenzierte Antwort finden.⁸

Schon jetzt sind die Befunde aber so weit entwickelt, dass zumindest zwei Einschätzungen formuliert werden können, die empirisch begründet auf die gegenwärtige Debatte des Lehrkräftemangels und der forcierten Rekrutierung von Studierenden des Lehramts reagieren. Die eine betrifft die Sache der fundierten Studienwahl (1), die andere die Frage der Ausweitung von Praxisphasen (2):

1. Die Entscheidung zur Aufnahme des Lehramtsstudiums zeigt sich anhand der Aussagen in den geführten Interviews gelegentlich gewiss als intrinsisch motiviert (u. a. fachliches Interesse, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), jedoch wenig auf das genuine Lehrkräftehandeln bezogen. Von einer Freude am Unterrichten als Entscheidungsgrundlage spricht etwa kaum jemand. Verschiedentlich bringen die Befragten in Hinblick auf die Studienwahlentscheidung die Abwägung zwischen Lehramtsstudium und inhaltlich affinen, jedoch nicht auf das Lehramt ausgerichteten Studiengängen zur Sprache (z. B. Arbeit im Bereich der Förderung und Inklusion). Das Einwirken von pragmatischen (speziell Einflüsse durch Eltern, Lebenspartner oder Freunde) und extrinsischen (gute Verdienstmöglichkeiten, sichere Berufsposition, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) Studienwahlmotiven auf die Entscheidung

8 Ein weiterer Typ zeichnet sich gegenwärtig in der komparativen Analyse ab, bei dem es zu einer Weiterentwicklung bzw. Modifikation initialer Motivationen und Ziele kommt, sich jedoch über Abbruch- und Wechselfälle hinweg erstreckt. Im Sinne einer Mehrdimensionalität kollektiver Erfahrungshintergründe weisen die bisherigen Ergebnisse zudem auf die Relevanz der Dimension *Geschlecht* hin, die für die Entwicklung einer soziogenetisch begründeten Typologie aufschlussreich scheint (wie übrigens auch schon in einer Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in Zeiten von Corona; vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022).

für das Lehramtsstudium führten bei den Befragten in der Regel zu Enttäuschungserfahrungen im Zuge ihres Studiums. Das lässt sich durchaus auf eine fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des angestrebten Berufsziels zurückführen, und zwar insbesondere hinsichtlich der (unterschätzten) Komplexität der Anforderungen des Lehrkräfteberufs. Indes wurden Beratungsangebote kaum vorab frequentiert. Die Befunde sprechen folglich dafür, vor Studienaufnahme (verbindliche) Angebote einer fundierten und eigenverantwortlichen Studienwahl zu machen (vgl. Graber/Schmid-Kühn/Fuchs 2023, S. 202 f.). Zwar sind Angebote zur Einschätzung der persönlichen Berufseignung und -motivation an einigen bundesdeutschen Universitäten vorhanden (z. B. CCT, SeLF). Diese werden jedoch keineswegs flächendeckend und vor allem nicht verbindlich an den lehrkräftebildenden Standorten eingesetzt bzw. beworben. Vor dem Hintergrund der aktuellen Engpässe und der Debatte um Möglichkeiten, mehr Studierende ins Lehramt zu bringen, scheinen solche Angebote womöglich jedoch sogar noch dringlicher zu sein, um die Unterrichts- und Beziehungsqualität mittel- und langfristig zu sichern und einem Verlust im Ansehen des Lehrerberufs entgegenzuwirken.

2. Eine weitere „Ausdehnung berufspraktischer Lerngelegenheiten“ (Gröschner/ Ulrich/Thiel 2020, S. X), die das Ziel verfolgt, „Praxisnähe und Berufsfeldorientierung in das Studium zu integrieren“ (ebd.), inzwischen sogar in Reaktion auf zum Teil recht hohe Abbruchzahlen mit der „Einführung eines zweiten Praxissemesters“ (FiBS 2021, S. 65) im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang diskutiert, dürfte mit größter Vorsicht zu betrachten sein. Eine solche Intensivierung von Praxiskontakten als vermehrte Langzeitpraktika mag denjenigen guttun, die – auch bei entsprechender universitärer Begleitung (vgl. Basedow et al. 2023) – dazu finden, Situationen des Schul- und Unterrichtsalltags über eine theoretische Fundierung mit wissenschaftlicher Reflexion systematisch miteinander zu verknüpfen. Sie erweist sich für diejenigen, die Schwierigkeiten mit einer methodisch und didaktisch kontrollierten Unterrichtsvorbereitung und theoriegeleiteten Vorgehensweise haben, dem sogar insgesamt wenig abgewinnen können (wie etwa im Fall von Anton Liebscher zum Ausdruck gebracht), nicht als Gelegenheit für Kompetenzentwicklung und berufliche Orientierung. Man muss insofern bezweifeln, dass mehr Praxisphasen ein Allheilmittel zur Reduktion von Schwundquoten im Lehramt darstellen. Das heißt nicht, auf die Ausdehnung von Praxisphasen gänzlich zu verzichten. Sie stellt aber eine zweiseitige Strategie dar: Einerseits bietet sie durchaus die Chance, Studierenden noch mehr praktische Einblicke in ihr zukünftiges Berufsfeld zu geben und so potenziell die Berufsfeldorientierung zu steigern. Andererseits besteht die Gefahr, dass die Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung zum Nachteil der erstgenannten durch fehlende Gelegenhei-

ten der Reflexion von berufspraktischen Explorationen deutliche Einbußen erfährt, was dann die Qualität der Lehrerausbildung beeinträchtigt – ein Befund, der sich u. a. auch aus kritischen Perspektiven ergibt, die sich den verschiedenen Evaluationen des Praxissemesters widmen bzw. dem Status der Schulpraktika in Studiengängen des Lehramts insgesamt nachgehen (vgl. Hascher 2006; Zurstrassen 2018). Nicht umsonst hat man vor diesem Hintergrund die Schlussfolgerung gezogen, statt unbedingt ein Mehr an Praxiskontakten zu schaffen, in Form von handlungsentlasteten Szenarien – wie sie etwa Fall- bzw. Lernwerkstätten darstellen (vgl. u. a. Heinzel 2003) – die Aufmerksamkeit verstärkt darauf zu richten, Kompetenzen in der Anwendung pädagogisch-didaktischer Theorien zu erwerben.

Abschließend bleibt festzuhalten: Die Erörterung verschiedener Maßnahmen in ihrer Eignung, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, koinzidiert fraglos mit Verbesserungen der Forschungslage. Dabei die Aufmerksamkeit auf lebensgeschichtliche Verläufe derjenigen zu richten, die sich gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums entschieden haben, d. h. sich gerade der dem Abbruch bzw. Wechsel vorangegangenen biografischen Ereignis- und Erfahrungsverkettung zu widmen, dürfte einen Beitrag dazu leisten, bisherige Einsichten zu erweitern und den Prozess notwendiger Erkenntnisgenerierung auf einem Feld, das zahlreiche Herausforderungen und ungelöste Fragen birgt, weiter voranzutreiben.

Literatur

- Basedow, Benedikt/Reinhardt, Marie/Grölz, Katrin/Müller, Andrea (2023): Die Bedeutung der universitären Begleitung in Praxisphasen für das Beanspruchungserleben von Studierenden des Förderschullehramts. In: Böhnert, Anne/Grölz, Katrin/Hartig, Katja/Klingebiel, Franz/Müller, Andrea/Staab, René (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster, New York: Waxmann, S. 227–258.
- Bergmann, Dana (2020): Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernholt, Andrea/Zimmermann, Friederike/Möller, Jens (2023): Frühe Prädikatoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudium. In: Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster: Waxmann, S. 149–178.
- Bertaux, Daniel/Bertaux-Wiame, Isabelle (1991): „Was du ererbst von deinen Vätern ...“. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 4, H. 1, S. 13–40.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 1, S. 89–108.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Mi-

- chael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 39–61.
- Eder, Ferdinand/Oberwimmer, Konrad/Carmignola, Matteo/Eder, Anna Maria (2021): Studienverlauf von Lehramtsstudierenden. In: Eder, Ferdinand/Hörl, Gabriele (Hrsg.): Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–80.
- FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2021): Evaluierung der Berliner Lehrkräftebildung. Abschlussbericht zur Vorlage an die Senatskanzlei Wissenschaft und Forschung. https://www.fu-berlin.de/sites/dse/weiterentwicklung/qm/Endbericht_Evaluation_Lehrkraeftebildung_Langfassung.pdf (Abfrage: 03.10.2023).
- Gausch, Maika/van Buer, Jürgen (2011): Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In: Faßhauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 147–159.
- Gesk, Inge (2001): Studienabbruch an pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Göller, Robin/Besser, Michael (2021): Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 37, H. 4, S. 305–321. DOI: 10.1024/1010-0652/a000317.
- Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2022): Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte unter Pandemie-Bedingungen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung 5, H. 1, S. 391–408. DOI: 10.11576/hlz-4997.
- Graber, Jannis/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2023): Wege aus dem Lehramtsstudium. Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrer:innenbildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191–205.
- Gröschner, Alexander/Ulrich, Immanuel/Thiel, Felicitas (2020): Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb – Einführung in die Edition. In: Ulrich, Immanuel/Gröschner, Alexander (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS, S. V–XI.
- Güldener, Torben/Schümann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule 112, H. 4, S. 381–398.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 130–148.
- Heinzel, Friederike (2003): Zur Funktion von Fallanalysen für didaktische Initiativen im Unterricht. In: Brinkmann, Erika (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – verstehen – lehren. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 19–35.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen

- des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: DZHW.
- Horstkemper, Marianne/Nicht, Jörg/Wahren, Marlen (2006): Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam. In: Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 18–29.
- Kölling, Daniela/Schmechtig, Nelly/Puderbach, Rolf/Heinig, Mathis (2017): Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. https://www.tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf (Abfrage: 03.10.2023).
- Krüger, Jens Oliver (2019): Bildungsentscheidungen. Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsentscheidung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, H. 1, S. 59–72. DOI: 10.3224/zqf.v20i1.05.
- Lücke, Renate Sylvia (2020): Berufsbiographische Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine Längsschnittstudie. Dissertation, Universität Passau. https://www.opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/772/Luecke_Renate_Entwicklungsverlauf_Lehramt.pdf (Abfrage: 03.10.2023).
- Miethe, Ingrid/Dierckx, Heike (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–38.
- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 5, S. 1025–1046.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarb. u. erw. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Rabenstein, Kerstin/Gerlach, Jennifer Marie (2016): Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 17, H. 1, S. 205–219.
- Radisch, Falk/Driesner, Ivonne/Güldener, Torben/Schümann, Nils (2020): Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zweite Projektphase. Abschlussbericht. https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf (Abfrage: 03.10.2023).
- Schiefele, Ulrich/Streblow, Lilian/Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 39, H. 3, S. 127–140.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2023): Modelle zu Bildungsentscheidungen. In: Pädagogische Rundschau 77, H. 1, S. 85–100.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Melzer, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, H. 2, S. 211–248.
- Schütze, Fritz (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Schütze, Fritz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 55–74.
- Stifterverband – Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023): Der Lehrkräftetrichter. Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg in den Beruf verlieren. <https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-07/lehrkraefetrichter.pdf> (Abfrage 03.10.2023).

- Wismath, Christina-Maria/Reuer, Claudia/Löbmann, Rebecca (2020): Überfordert und verwählt. Eine Replikation von Studienabbrechertypologien. In: *Erziehung und Unterricht* 34, H. 3, S. 261–274.
- Zurstrassen, Bettina (2018): Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz. In: *Politisches Lernen* 36, H. 3–4, S. 10–12.

Alternativen zu Lehramtsausbildung und Lehrkräfteberuf: Wo und wie erfolgt die Beratung von Lehramtsstudierenden?

Julia Lellmann und Svenja Mareike Schmid-Kühn

Abstract. Für viele Lehramtsstudierende, die aus verschiedenen Gründen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, besteht ein hoher spezifischer Beratungsbedarf. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer bundesweiten Bestandsaufnahme zu hochschulischen sowie hochschulexternen, institutionell verankerten Beratungsangeboten in diesem spezifischen Beratungsfeld vorgestellt. Die Analysen zeigen, dass es an knapp der Hälfte der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, die Lehramtsstudiengänge anbieten, spezifische Beratungsangebote für diese Zielgruppe gibt; weitere, hochschulexterne Beratungseinrichtungen spielen hingegen kaum eine Rolle. Gegenstand der informativen Studienberatung, von Beratungsgesprächen, Coachings und Workshops sind die Reflexion der Studien- und/oder Berufswahl, Zweifel hinsichtlich der Studien- bzw. Berufswahl sowie Alternativen zu Lehramtsausbildung und Lehrkräfteberuf.

Aufgrund der hohen Anzahl an Lehramtsstudierenden, die die lehrerbildenden Hochschulen ohne Abschluss verlassen, in ein nicht lehramtsbezogenes Studium wechseln oder sich nach Studienabschluss entscheiden, alternative Wege jenseits des Vorbereitungsdienstes und des Lehrkräfteberufs einzuschlagen (vgl. Schmid-Kühn/Fuchs in diesem Band), ist anzunehmen, dass für viele der Studierenden, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, ein hoher spezifischer Beratungsbedarf besteht. Dies bestätigen u. a. auch Erfahrungsberichte aus der Studienberatung an lehrerbildenden Hochschulen (vgl. Egerer/Ammerwies/Förster 2021) und den studien- bzw. berufsbezogenen Beratungs- und Orientierungsangeboten der Agenturen für Arbeit (vgl. Griepentrog 2021a). Der vorliegende Beitrag¹ widmet sich diesem spezifischen Beratungsfeld im Kontext des Lehramtsstudiums und stellt Befunde einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme zu zielgruppenspezifischen hochschulischen Beratungsangeboten vor. Angesichts der Breite der Beratungsangebote im Feld der Studienberatung widmet sich der Beitrag in einem Ausblick auch weiteren, hochschulexternen Beratungsangeboten, wenngleich – analog zu Befunden der studiengangüber-

1 Teile des vorliegenden Beitrags wurden bereits in der Zeitschrift für Beratung und Studium, Heft 1/2024 veröffentlicht.

greifenden (nicht lehramtsspezifischen) Beratungsforschung – deutlich wird, dass institutionelle Beratungsangebote außerhalb der lehrerbildenden Hochschulen nur eine marginale Rolle in diesem spezifischen Beratungsfeld spielen.

1. Theoretische und empirische Zugänge

1.1 Erklärungsansätze zum Verlassen der Lehramtsausbildung und empirische Befunde

Zu den Ursachen für das Verlassen der Lehramtsausbildung gibt es nur wenige empirische Studien. Diese sind auf Studienabbruch bzw. -wechsel konzentriert (und nicht auf den Ausstieg nach Studienabschluss) und greifen auf verschiedene soziologisch-institutionelle, psychologisch-individuelle bzw. auf dem Rational-Choice-Ansatz aufbauende Erklärungsansätze (vgl. zsf. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019) bzw. integrierte Erklärungsmodelle (vgl. z. B. Heublein et al. 2017) der *allgemeinen* Studienabbruchsforschung zurück. Lehramtsspezifische Modelle oder Theorien zur Erklärung von Studienabbruch oder -wechsel gibt es indes nicht (vgl. Herfter/Grüneberg/Knopf 2015, S. 61). Diejenigen, die ein begonnenes Lehramtsstudium aufgeben, nennen dafür u. a. *lehramtsunabhängige* Gründe, die aus der allgemeinen Studienabbruchsforschung bekannt sind (z. B. Leistungsprobleme, finanzielle oder gesundheitliche Probleme). Eine zentrale Rolle nehmen gleichwohl *lehramtsspezifische* motivationale Aspekte ein, die mit der Berufswahl zusammenhängen. So führen eine nachlassende oder fehlende Identifikation mit dem Lehrkräfteberuf zu einem Interessenverlust und schwindender Studienmotivation, was letztlich den Abbruch bzw. Wechsel bedingt. Studienabbruch oder -wechsel sind oftmals bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt, vor allem aufgrund einer auf extrinsischen oder pragmatischen Motiven basierenden Studienwahlentscheidung sowie fehlender Informiertheit und damit einhergehenden falschen Vorstellungen und Erwartungen (vgl. Rauin 2007; Bernholt/Zimmermann/Möller 2023). Allerdings kann sich die Studien- und Berufswahl auch erst im Laufe des Studiums als Fehlentscheidung erweisen (z. B. defizitär erlebte schulpädagogische Fähigkeiten: vgl. Gesk 2001).

Insgesamt kann das Verlassen durch *kausale* Faktoren motiviert sein (*Push-Faktoren* bzw. *Druckmotive*), d. h. durch Gründe, die *gegen* Lehramtsausbildung bzw. Lehrkräfteberuf sprechen, wie Schwierigkeiten, Zweifel oder Unzufriedenheit. Dabei steht das Verlassen der aktuellen Situation im Fokus (Perspektive: *weg von*). Andererseits können auch *finale* Faktoren das Verlassen bedingen (*Pull-Faktoren* bzw. *Zugmotive*), die die Betroffenen gewissermaßen aus der Lehramtsausbildung „herausziehen“, wie das Interesse an einer beruflichen Neuorientierung oder ein attraktives Stellenangebot, z. B. eine Promotionsstelle. Das Verlassen ist dem-

nach durch die angestrebten Ziele motiviert (Perspektive: *hin zu*) (vgl. Bieri 2002; Keller-Schneider 2019). Insofern ist das Verlassen der Lehramtsausbildung nicht ausschließlich negativ als „Scheitern“ (Gausch/van Buer 2011, S. 147) oder „Krisenphänomen“ (van Buer 2011, S. 470) zu betrachten, sondern kann auch als „aktiv-konstruktive Anpassung an geänderte Lebensvorstellungen“ (Gausch/van Buer 2011, S. 147) bzw. „gewinnbringende Phase der Neuorientierung“ (Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, S. 1019) und damit als positiver Entwicklungsschritt verstanden werden.

1.2 Ratsuchende Lehramtsstudierende als Zielgruppe professioneller Beratung

Das Verlassen der Lehramtsausbildung erfolgt zumeist nicht spontan, sondern ist das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses (vgl. z. B. Horstkemper et al. 2006). In der Forschung zu Studienabbruch bzw. -wechsel (vgl. Heublein et al. 2017) und Studienzweifel (vgl. Next Career 2021) wird die Relevanz institutionalisierter Beratungsangebote betont, um Studierende in diesem Prozess entsprechend ihren individuellen Anliegen ergebnisoffen und lösungsorientiert zu unterstützen. Hochschulische Beratungseinrichtungen haben ihr Angebot in der Regel auf das Studium bzw. auf die Unterstützung zum Erreichen eines Studienabschlusses fokussiert, während hochschulexterne Anbietende – und hier dem gesetzlichen Auftrag entsprechend insbesondere die Agenturen für Arbeit, aber auch andere Anbietende wie Kammern, Berufsverbände u. ä. (vgl. Grüneberg/Knickrehm/Thiel 2021) – die berufliche Neuorientierung bzw. die Erarbeitung von konkreten beruflichen Alternativen in den Mittelpunkt stellen. Allerdings sind Beratungsangebote häufig nicht bekannt und werden nur selten genutzt (vgl. Heublein et al. 2017, S. 181 ff.); dies gilt vor allem für hochschulexterne Angebote. An den Hochschulen nehmen Studienzweifelnde allgemeine Beratungsangebote mit einem weiten Problemhorizont (wie etwa die allgemeine Studienberatung) zwar häufiger in Anspruch als spezifische Beratungsangebote – letztere werden aber positiver eingeschätzt. So erweisen sich vor allem solche Beratungsangebote als gewinnbringend, die auf persönliche und häufig auch wiederholte Gespräche angelegt sind, in denen die Studierenden benötigte Informationen erhalten, intensive Zuwendung erfahren und das Gefühl haben, dass sie verstanden werden und ihr individuelles Anliegen ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Next Career 2021, S. 44 ff.).

In den oben genannten Studien wird die Gruppe der Lehramtsstudierenden nicht gesondert betrachtet. Erfahrungsberichte aus der Lehramtsberatung (vgl. Egerer/Ammer-Wies/Förster 2021; Griepentrog 2021a) weisen jedoch darauf hin, dass für Lehramtsstudierende ein erheblicher Beratungsbedarf besteht und dass die Beratungsanliegen wie auch die Gruppe der ratsuchenden Lehramtsstudie-

renden heterogen sind: So kann das Verlassen der Lehramtsausbildung aus unterschiedlichen Gründen (s. Abschnitt 1.1) und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgen, zudem scheint es sowohl Lehramtsstudierende mit eher vagen Ausstiegsgedanken als auch solche mit konkreten Ausstiegsplänen zu geben. Inwieweit es – an den lehrerbildenden Hochschulen, aber auch darüber hinaus – *zielgruppenspezifische* Beratungsangebote zur Reflexion der Studien- und Berufswahl, zum Umgang mit Zweifeln oder gar Krisen sowie zu möglichen Alternativen zu Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Lehrkräfteberuf gibt, ist Gegenstand dieses Beitrags.

1.3 Fragestellungen

Der vorliegende Beitrag nimmt Akteure, Inhalte und Merkmale der Beratung innerhalb des spezifischen Beratungsfeldes „Verlassen der Lehramtsausbildung“ in den Blick, wobei der Fokus auf (eher) formalisierten, institutionell verankerten Beratungsangeboten liegt, d. h. informelle Formen des Austauschs und der Unterstützung (z. B. Verständigung mit Eltern, Freunden, Bekannten sowie Peer-Beratung in unterschiedlichen Kontexten, z. B. Fachschaften oder Gruppen in Sozialen Medien wie etwa die Facebookgruppe „Lehrer auf Abwegen“) werden nicht berücksichtigt. Konkret beantwortet werden sollen folgende Forschungsfragen:

1. Inwieweit gibt es an den lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland *spezifische* Beratungsangebote für Studierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen?
2. Welche Merkmale kennzeichnen die bestehenden hochschulinternen Angebote?
3. Welche weiteren, hochschulexternen Akteure bieten welche Form der Beratung zum „Verlassen der Lehramtsausbildung“ an?

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Datengrundlage

Die Bestandsaufnahme basiert auf einer Analyse der Webseiten aller 69 Universitäten (einschließlich Pädagogische Hochschulen) in Deutschland, die Lehramtsstudiengänge anbieten. Kooperierende Hochschulen, deren Studienangebot im Lehramt nur einzelne Fächer umfasst (z. B. Kunst-, Musik- und Sporthochschulen und Hochschulen für bestimmte berufliche Fachrichtungen), wurden *nicht* berücksichtigt. Zum Auffinden der konkreten Angebote wurde zunächst

der Navigationsbereich der Webseiten auf relevante Unterseiten (z. B. Beratung, Lehramt) durchsucht sowie explizit nach spezifischen Schlagworten (Zweifel, Abbruch, Lehramt) gesucht. Zudem wurde mittels Google-Suche unter Verwendung derselben Schlagworte sowie des Namens der jeweiligen Hochschule nach entsprechenden Angeboten gesucht, um auch Landingpages zu erreichen. Stichtag für den Abruf war der 30.04.2023.

In die Analyse einbezogen wurden nur konkrete hochschulinterne Angebote für Studierende, aus deren Angebotsbeschreibung hervorgeht, dass das Verlassen der Lehramtsausbildung (auch) thematisiert wird bzw. werden kann. Angebote für Studieninteressierte sowie solche, die ausschließlich auf Wechselvorgänge innerhalb der Lehramtsstudiengänge (d. h. Wechsel des Unterrichtsfachs und/oder des angestrebten Lehramtes) wurden in den Analysen ebenso wenig berücksichtigt wie bloße Verweise auf themenbezogene Veranstaltungen (ohne jegliche weitere Konkretisierung), auf etablierte, öffentlich zugängliche Online Self-Assessments zur Studien- und Berufswahl „Lehramt“ (wie CCT oder SeLF) oder alleinige Hinweise auf andere hochschulinterne und -externe Beratungseinrichtungen (z. B. Career Service oder Agentur für Arbeit als zuständige Beratungsinstanz). Analyseeinheit ist jeweils *ein* konkretes Angebot, wobei alle angebotsrelevanten, institutionell verantworteten und öffentlich zugänglichen Informationen und Dokumente in die Analyse einbezogen wurden.

Die themenbezogene Auseinandersetzung hat gezeigt, dass das Gros dieser spezifischen Beratungsangebote für Lehramtsstudierende im hochschulischen Kontext verortet ist. Während das Feld der Studienberatung insgesamt durch eine erhebliche Pluralität der Beratungseinrichtungen innerhalb und außerhalb der Hochschulen gekennzeichnet ist (vgl. Grüneberg/Knickrehm/Thiel 2021), scheinen sich zudem nur wenige institutionell angebundene Anbietende außerhalb der lehrerbildenden Hochschulen dieser spezifischen Zielgruppe innerhalb des Lehramts zu widmen, und zwar (auf kommunaler Ebene) die Agenturen für Arbeit sowie (vereinzelt) auch (auf Bundes- oder Landesebene) Lehrerverbände oder -gewerkschaften, die auch die Interessen von Lehramtsstudierenden vertreten. Auch deren Angebote wurden systematisch erfasst und kategoriengeleitet analysiert.

2.2 Datenanalyse

Zur Analyse des Datenmaterials wurde die Methode der inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse eingesetzt. Diese kombiniert die quantitative Erhebung von Daten mit deren anschließender Auswertung nach dem Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). Die Kategorienbildung erfolgte entlang eines deduktiv-induktiven Vorgehens: Die Hauptkategorien wurden deduktiv aus der Literatur zur Studienberatung (vgl.

Grüneberg et al. 2021) und insbesondere zur Beratung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern (vgl. Heublein et al. 2017) und Studienzweifelnden (vgl. Next Career 2021) sowie Forschungsergebnissen zum Verbleib von (ehemaligen) Lehramtsstudierenden abgeleitet; diese wurden im Laufe der Analyse induktiv, d. h. aus dem Material heraus ergänzt sowie spezifiziert. Folgende Hauptkategorien leiteten den Vergleich der Beratungsangebote:

- Institutionelle Verortung der Beratungsangebote
- Inhalte der Beratung (Beratungsschwerpunkte/-themen, thematische Exklusivität, Auffindbarkeit)
- strukturell-organisatorische Merkmale der Beratungsangebote (Handlungsformen, Beratungsformate, Kommunikationsform, Häufigkeit, Ablauf, Verbindlichkeit)
- Beratungsanbietende (professioneller Hintergrund der Beratenden, institutionelle Zugehörigkeit)

Das Kategoriensystem wurde in einem mehrstufigen Prozess der Erprobung und Diskussion (vgl. z. B. Kuckartz 2018, S. 206 ff.) mehrmals überarbeitet. Darüber hinaus wurden die Kodierungen konsensuell validiert (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 328).

3. Ergebnisse

Von den 69 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Lehramtsstudiengänge anbieten, verfügen 32 Standorte über insgesamt 48 spezifische Beratungsangebote für Studierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen. Flächendeckend verbreitet sind dementsprechende Angebote nicht: In Berlin und Brandenburg konnten keine zielgruppenspezifischen Beratungsangebote ermittelt werden, in vielen Bundesländern gibt es diese nur an einzelnen Standorten (z. B. Bayern, Nordrhein-Westfalen) und in manchen Ländern an (fast) allen Standorten (z. B. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). In Baden-Württemberg gibt es mehrere gemeinsame Angebote von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (z. B. KAiAC-T als gemeinsames Angebot des Karlsruher Institut für Technologie und der PH Karlsruhe). Die Mehrheit der Standorte hält *ein* Angebot bereit, an manchen Standorten gibt es sogar mehrere verschiedene Angebote. Das mit Abstand umfassendste Angebot bietet die Universität zu Köln mit sieben unterschiedlichen Angeboten. Im Folgenden werden die ermittelten hochschulischen Angebote entlang der oben genannten Kategorien differenziert beschrieben, woran sich ein Überblick über weitere, hochschulexterne Anbietende in diesem spezifischen Beratungsfeld anschließt.

3.1 Hochschulische Beratungsangebote

3.1.1 Institutionelle Verortung der Beratungsangebote

Die große Mehrheit (42) der hochschulischen Angebote für diejenigen, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, wird von den Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education (oder vergleichbaren zentralen, fakultätsübergreifenden Einrichtungen der Länder bzw. Hochschulstandorte) verantwortet. An jeweils zwei Standorten gibt es hingegen Angebote der allgemeinen Studienberatung, von einzelnen Fakultäten oder von mehreren Beratungseinrichtungen gemeinsam.

3.1.2 Beratungsinhalte

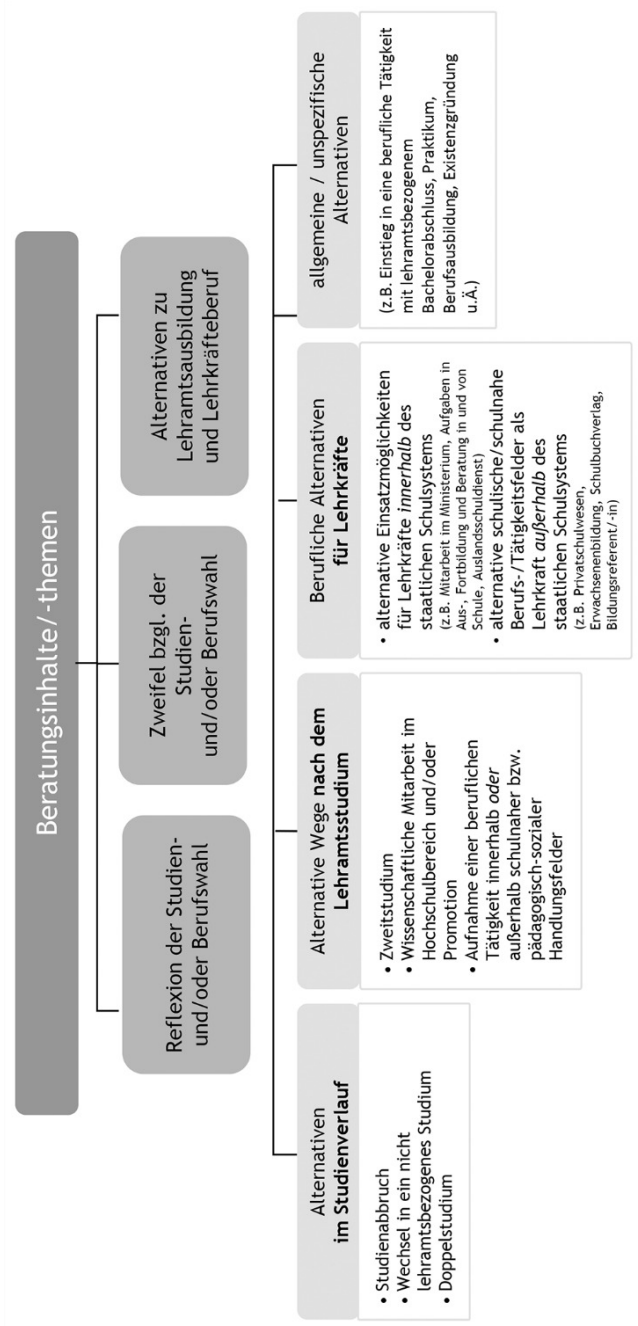
Es gibt drei zielgruppenspezifische Beratungsschwerpunkte bzw. -themen (Abbildung 1): Angebote zur *Reflexion der Studien- und/oder Berufswahl* sind ergebnisoffen angelegt und können zur Bestätigung oder Revision der Studien- / Berufswahl führen (z. B. Tübingen: TüSE – Reflect your choice). Weitere Angebote adressieren explizit Studierende mit konkreten *Zweifeln hinsichtlich der Studien-/Berufswahl* (z. B. Köln: Sprechstunde – Studienzweifel und Berufswahlmotivation). Die meisten Angebote thematisieren mögliche *Alternativen zum Lehramt*, und zwar

- Alternativen im Studienverlauf (Studienabbruch, Wechsel in ein Nicht Lehramtsstudium, Doppelstudium),
- alternative Wege nach dem Lehramtsstudium jenseits von Referendariat und Lehrkräfteberuf (Zweitstudium, Berufe ohne Aufnahme einer zusätzlichen Qualifikation im oder jenseits des pädagogisch-sozialen Bereichs),
- die Möglichkeit der wissenschaftlichen Mitarbeit im Hochschulbereich und/oder Promotion,
- alternative Berufs- und Tätigkeitsfelder für Lehrkräfte *innerhalb* des staatlichen Schulsystems (z. B. Mitarbeit im Ministerium oder Landesinstitut) und
- alternative Einsatzmöglichkeiten als Lehrkraft *außerhalb* des staatlichen Schulsystems (z. B. im Privatschulbereich).

Teilweise bleiben die Angebotsbeschreibungen allerdings vage und weisen nur auf vorhandene, aber nicht näher konkretisierte Studien- und Berufsalternativen bzw. allgemeine (lehramtsunabhängige) Alternativen (z. B. Berufsausbildung, Existenzgründung) hin.

Ein Drittel der Angebote thematisiert *ausschließlich themenrelevante Inhalte*, wobei entweder ein oder mehrere der oben genannten Themen behandelt werden. In den anderen Angeboten werden die für die hier betrachtete Zielgruppe im Fokus stehenden Inhalte *neben anderen* für Lehramtsstudierende relevanten Themen an-

Abbildung 1: Beratungsschwerpunkte im Kontext „mögliches Verlassen des Lehramtsstudiums“



gesprächen, z. B. mögliche Alternativen nach dem Lehramtsstudium neben Informationen zum Referendariat (z. B. Augsburg: Was kommt nach dem Studium?).

Nimmt man die Perspektive der ratsuchenden Studierenden ein, fällt für die Mehrheit der Angebote (28) auf, dass aufgrund von vagen oder verklausulierten Titeln wie „Professionsbezogene Beratung“ (Marburg, Darmstadt) oder „Game of Milestones“ (Mainz) nicht direkt ersichtlich ist, dass damit (auch) Studierende angesprochen werden sollen, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen. Die übrigen Angebote (20) haben hingegen einen eindeutigen Titel (z. B. Stuttgart: Plan B – Alternativen zum Lehramt).

3.1.3 Merkmale der Angebote

Der Großteil der Angebote (34) adressiert Studierende unabhängig davon, in welcher Studienphase sie sich befinden. Einige Angebote (10) fokussieren den Übergang nach dem Master bzw. den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudengang (5). Nahezu alle Angebote basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, d. h. die Inanspruchnahme der Beratung ist *freiwillig*. Drei Angebote, die (auch) der Reflexion der Berufswahl dienen, sind hingegen im Bachelorstudiengang curricular verankert bzw. verpflichtend für die Einschreibung in den lehramtsbezogenen Masterstudiengang und damit *verbindlich* (Marburg: ProPraxis/Professionsbezogene Beratung; Karlsruhe: KAIAAC-T; Tübingen: TüMAS) – individuelle Beratungsgespräche sind hier gekoppelt an weitere Angebots Elemente (z. B. Veranstaltungen, Online Self-Assessment), wobei die Teilnahme an den Gesprächen freiwillig ist.

Alle Angebote wurden entlang der vier Handlungsformen der Studienberatung – *Informieren, Beraten, Coachen* und *Moderieren* (vgl. Nierobisch 2021) – klassifiziert. Bei knapp der Hälfte der analysierten Angebote handelt es sich um Informationsangebote (22); ferner gibt es auch Beratungsangebote (13), Coachingformate (8) und Workshops (5), welche als klassisches Veranstaltungsformat für die Handlungsform des Moderierens gelten (vgl. ebd., S. 728). Im Folgenden werden deren Merkmale näher betrachtet.

3.1.3.1 Informationsangebote

Angebote der informativen Studienberatung umfassen das strukturierte Bereitstellen von Informationen und sind dadurch gekennzeichnet, dass (potenzielle) Antworten auf Fragen, die jemand stellt bzw. die sehr wahrscheinlich in einem bestimmten Themenzusammenhang gestellt werden, präzise und knapp sowie verständlich beantwortet werden (vgl. Giesecke 2015, S. 81). Sie vermitteln in der Regel, *was* es gibt (z. B. Alternativen zum Lehramtsstudium) und/oder *wie* etwas geht (z. B. ein Studiengangwechsel) (vgl. Egerer 2021, S. 742) – im Unterschied zu begleitender Prozessberatung und Coaching werden Entscheidungsanregungen gegeben, nicht jedoch Entscheidungen abgewogen (vgl. ebd., S. 743).

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass es Informationsangebote zu nahezu allen oben genannten Themen gibt (mit Ausnahme von Studienabbruch). Die Mehrheit der Angebote (15) ermöglicht es Studierenden, sich eigenständig anhand von Informationsmaterialien und/oder -medien (z. B. Broschüren, Flyer, Online-Portale) zu informieren (z. B. Hamburg: Karrierewege). Zudem gibt es einige Angebote der informativen Gruppenberatung (7), in denen auch eine unmittelbare Austauschmöglichkeit zwischen Beratenden und Studierenden besteht (v. a. Informationsveranstaltungen zu möglichen Alternativen zum Lehramt, z. B. Hildesheim: Wege nach dem Lehramtsstudium). Entsprechende Angebote gibt es – sofern dazu Angaben gemacht werden – regelmäßig, gewöhnlich wird die gleiche Informationsveranstaltung in einem bestimmten Turnus wiederholt angeboten (z. B. einmal im Semester oder Jahr). Sie finden zumeist an der jeweiligen Universität statt; vereinzelt gibt es auch Online-Formate (Köln: Talk – Lehrer*in werden oder doch nicht?!).

3.1.3.2 Beratungsangebote

Als Beratungsangebote wurden intervenierende Handlungsformate im Sinne einer Prozessberatung erfasst (vgl. Loebbert 2017, S. 27), die über die reine Informationsvermittlung hinausgehen, indem Studierende bei der Auseinandersetzung mit ihren individuellen Anliegen unterstützt und gegebenenfalls im eigentlichen Prozess der Entscheidung begleitet werden (vgl. Nierobisch 2019): Diejenigen, die eine Beratungsstelle aufsuchen, haben erkannt, dass ein Problem vorliegt (z. B. Studienzweifel) oder es ein Anliegen gibt (z. B. Möglichkeit der Promotion nach einem Lehramtsstudium), welches nicht eigenständig bearbeitet werden kann, sondern einer Expertenmeinung bedarf (vgl. Lippmann 2019, S. 463 f.). Im Unterschied zu Coachingangeboten (Kap. 3.1.3.3) liegt die Problemlösekompetenz vorrangig bei den Beratenden und nicht bei den Ratsuchenden.

Für die hier fokussierte Zielgruppe gibt es – mit Ausnahme einer explizit auf Lehramtsstudierende konzentrierten *psychologischen Beratung* an der Universität Leipzig, die auf die Bewältigung von aktuellen krisenhaften und/oder als emotional belastend erlebten Anliegen, Problemen und/oder Konflikten ausgerichtet ist – ausschließlich Angebote zur *Studien-, Berufs- und Laufbahnberatung*. Diese dienen entweder der Reflexion der Studien- und Berufswahl (z. B. Kiel: Lehramt und ich ...!? Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende) bzw. der Auseinandersetzung mit konkreten Studien- und Berufswahlzweifeln (z. B. Mainz: Einzelberatung u. a. zu Studienzweifeln) oder haben Alternativen zum Lehramtsstudium und/oder zum Lehrkräfteberuf als Schwerpunktthema. Während in der psychologischen Beratung auch andere Themen (z. B. Schwierigkeiten im Studium, Konflikte) besprochen werden können, adressieren die Angebote zur Studien-, Berufs- und Laufbahnberatung ausschließlich Fragen des Studiums, des Berufs und/oder der Laufbahn und keine anderen Themen. Die Beratung erfolgt in der Regel als persönliche Einzelberatung in verschiedenen, häufig durch

die Studierenden wählbaren Formaten (Präsenz-, Telefon- oder Onlineberatung). Die Angebote sind fortlaufend verfügbar (z. B. regelmäßige Sprechstunden o.Ä.) und können teilweise bei Bedarf auch mehrmals (mit oder ohne Begrenzung der Terminanzahl) in Anspruch genommen werden.

3.1.3.3 Coachingangebote

Einzelne Universitäten bieten auch Coaching an, überwiegend zur (ergebnisoffenen) Reflexion der Studien- und Berufswahl (z. B. Köln), wobei mögliche Alternativen zum Lehramt mitunter auch explizit thematisiert werden. In den Angebotsbeschreibungen findet sich häufig eine klare Abgrenzung von Coaching zur psychologischen Beratung. Coaching umfasst eine prozessbezogene Unterstützung der Studierenden zur selbstständigen Bearbeitung individueller Anliegen mit Blick auf das Lehramtsstudium bzw. das spätere Berufsfeld. Dabei liegt die Prozessverantwortung bei den Coaches, während die Hauptaktivität – Klärung des Anliegens, der Ziele, Problemlösung sowie Entscheidungsfindung und -umsetzung – den Coachingteilnehmenden obliegt. In diesen Angeboten sollen Studierende also durch unterstützende Anleitung zur eigenen Problemlösung und Entscheidungsfindung befähigt werden (vgl. Ullmann/Jörg 2019, S. 419). Bei den Coachingangeboten handelt es sich – sofern angegeben – um Einzelcoachings, die meist in Präsenz, teilweise aber auch als Online-Coaching stattfinden und fortwährend zur Verfügung stehen. Termine werden in der Regel kurzfristig und nach vorheriger Anmeldung bzw. individueller Absprache vergeben; häufig wird angegeben, dass ein Coaching bei Bedarf auch mehrfach in Anspruch genommen werden kann.

3.1.3.4 Workshops

Vereinzelt werden auch Workshops angeboten, die zumeist explizit Studierende mit bestehenden Studien- und Berufswahlzweifeln adressieren (z. B. Koblenz: Ich will doch nicht Lehrkraft werden – Alternativen zum Lehramt entwickeln); teilweise werden mögliche Zweifel aber auch nur am Rande erwähnt, während der eigentliche Schwerpunkt des Workshops ein anderer ist (z. B. Freiburg: (Traum-)Beruf Gymnasiallehrer*in). Workshops werden gewöhnlich moderiert und folgen der Trias von Information, Steuerung und Unterstützung (vgl. Nierobisch 2019, S. 728). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass eine Gruppe von Lehramtsstudierenden mit einem gemeinsamen Anliegen aktiv und gemeinsam an derselben Problemstellung und möglichen Lösungsszenarien arbeitet. Im Vergleich zu Informationsveranstaltungen und Beratungsterminen ist für Workshops ein größeres Zeitfenster vorgesehen. Sie finden ausschließlich in Präsenz statt und werden regelmäßig in größeren zeitlichen Abständen angeboten.

3.1.4 Beratungsanbietende

Nicht nur die Beratungsanliegen und -angebote sind durch Pluralität gekennzeichnet, sondern auch die Gruppe der Beratenden. Die verschiedenen Angebote werden entweder von *hochschulinternen* (d. h. Mitgliedern der jeweiligen Universität) oder von *hochschulexternen* Personen durchgeführt, vor allem durch geschulte Beratende (z. B. Berufsberatende der Agentur für Arbeit), aber auch andere externe Referierende wie z. B. aktive oder ehemalige Lehrkräfte, Seminarleitungen o.Ä. Nicht immer ist ersichtlich, welchen für die Beratungstätigkeit relevanten professionellen Hintergrund (z. B. Vita, Qualifizierung als Coach/Berater oder Beraterin o.Ä.) die Beratenden aufweisen, dies gilt insbesondere für hochschulinterne Beratende (hier finden sich häufig außer der Funktionsbezeichnung „wissenschaftliche Mitarbeitende“ keine weiteren Angaben). Auffällig ist, dass die unterschiedlichen Angebote von verschiedenen Personengruppen durchgeführt werden: Während Informationsveranstaltungen und Workshops sowohl durch hochschulinterne als auch hochschulexterne Personen angeboten werden, obliegt die Durchführung von Beratungs- und Coachingangeboten nahezu ausschließlich den Mitgliedern der jeweiligen Universität.

3.2 Weitere, außerhochschulische Beratungsangebote

Außerhalb der Hochschulen verfügen auch die Agenturen für Arbeit (AA) über ein umfangreiches Angebot zur Studien- und Berufsberatung, womit auch Studienzweifelhafte und -abbrecherinnen bzw. -abbrecher sowie Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium adressiert werden (vgl. Griepentrog 2021b) – viele der dort Ratsuchenden stammen offenkundig aus dem Lehramt (vgl. Griepentrog in diesem Band). Einige Niederlassungen der Agentur für Arbeit machen gezielt Angebote für Lehramtsstudierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen (neben Studierenden werden mit diesen Angeboten z. T. auch noch Referendarinnen und Referendare sowie ggf. Lehrkräfte im Berufseinstieg adressiert, z. B. AA Augsburg: Berufliche Perspektiven für Lehrer/-innen außerhalb der Schule). Flächendeckend verankert sind diese Angebote allerdings auch nicht – so konnten zum Stichtag der Recherche lediglich acht zielgruppenspezifische Angebote ermittelt werden, vor allem in Städten bzw. Regionen mit großen Lehrkräftebildungsstandorten. Dabei handelt es sich nahezu ausschließlich um Angebote der informativen Studienberatung in Form von Informationsveranstaltungen, die in größeren zeitlichen Abständen (jedoch nicht regelmäßig) überwiegend in Präsenz (z. T. auch online) angeboten werden. Einzig die Agentur für Arbeit Ahlen-Münster bietet regelmäßig Beratungsgespräche explizit für „Studierende mit dem (ursprünglichen) Ziel Lehramt“ an (Präsenz-, Telefon- oder Onlineberatung). Inhaltlich fokussieren die Veranstaltungen hauptsächlich Alternativen

tiven zum Lehramt – entweder recht unspezifisch oder alternative Wege *nach* dem Lehramtsstudium (und ggf. dem Vorbereitungsdienst), z. B. AA Hamburg: „Leere statt Lehre? Was Lehrer:innen alles tun können“. Zwei Angebote thematisieren zusätzlich auch explizit Zweifel hinsichtlich der Studien- bzw. Berufswahl (u. a. AA Marburg: Zweifel ohne zu verzweifeln – über Möglichkeiten des Lehramtsstudiums und Alternativen zum Lehrberuf). Insgesamt stellt die Auffindbarkeit dieser Angebote eine Herausforderung dar, anders als bei den hochschulinternen Angeboten sind die Titel der Veranstaltungen im Wesentlichen zwar eindeutig formuliert, allerdings sind die Webseiten der Arbeitsagenturen kaum nutzerfreundlich gestaltet (v. a. Navigation, Suchfunktion), sodass möglicherweise auf diesem Wege nicht alle Ratsuchenden erreicht werden.

Nicht zuletzt wurde *ein* zielgruppenspezifisches Angebot gefunden, dass von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) für Lehramtsstudierende (die GEW-Mitglied sind) angeboten wird, und zwar die Veranstaltung „Plan B – Alternativen zum Lehrberuf“, ausgerichtet in Form eines Webseminars vom Landesverband Baden-Württemberg. Ergänzend dazu gibt es auch eine gleichnamige Informationsbroschüre, die ebenfalls ausschließlich für Mitglieder verfügbar ist. Andere Berufsverbände bzw. Gewerkschaften für Lehrkräfte machen keine dementsprechenden Angebote.

4. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Beratungsangebote für Studierende, die – aus unterschiedlichen Gründen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten – das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, kategoriengeleitet analysiert. Analog zu den Befunden der allgemeinen Studienberatungsforschung wird deutlich, dass Beratungseinrichtungen außerhalb der Hochschule kaum eine Rolle spielen. Gleichwohl scheint die Agentur für Arbeit im Kontext der Lehramtsberatung ein wichtiger Akteur zu sein – neben den (wenigen) zielgruppenspezifischen Angeboten einzelner Niederlassungen (Abschnitt 3.2) gibt es an vielen Standorten gemeinsame Angebote der Hochschulen und der örtlichen Agentur für Arbeit. Weitere externe Akteure wie Berufsverbände bzw. Gewerkschaften für Lehrkräfte, die auch Interessen im Bereich der Lehramtsausbildung vertreten, spielen hinsichtlich der Beratung Studierender, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, offenbar kaum eine Rolle – deren „Kerngeschäft“ dürften schulbezogene Anliegen aktiver Lehrkräfte sein.

Wenngleich eine möglichst vollständige Beschreibung der zielgruppenspezifischen Angebotsstruktur institutionell verorteter Beratungseinrichtungen intendiert war, ist gleichwohl auf Limitationen hinzuweisen: So wurden nur solche Angebote berücksichtigt, die (schwerpunktmäßig oder auch nur am Rande) explizit das Verlassen der Lehramtsausbildung thematisieren. Gleichwohl

ist anzunehmen, dass diese Anliegen auch in anderen hochschulischen Beratungseinrichtungen zur Sprache kommen, ohne dort explizit „beworben“ zu werden (z. B. allgemeine Studienberatung, Career Center) – insbesondere an lehrerbildenden Universitäten, die keine zielgruppenspezifischen Beratungs- und Unterstützungsangebote haben. Gleiches gilt auch für die Agenturen für Arbeit – nahezu alle Niederlassungen haben allgemeine Informations- und Beratungsangebote für Studienzweifeln, Absolvierende u. v. m., ohne explizit Lehramtsstudierende zu adressieren. Insofern ist anzunehmen, dass auch einige Lehramtsstudierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, ihre spezifischen Anliegen in diesen allgemeinen Beratungsangeboten der Agenturen für Arbeit zur Sprache bringen. Vermutlich trifft das auch für weitere Anbietende im Feld der Studien- und Berufsberatung wie etwa Kammern (z. B. HWK, IHK) oder öffentliche, private oder kirchliche Träger zu. Da der Fokus des Beitrags auf institutioneller Beratung lag, können zudem auch keine Aussagen zu freien (und damit kommerziellen) Beratungsanbietenden getroffen werden. Erste Recherchen haben gleichwohl ergeben, dass es in diesem Kontext vereinzelt auch explizite Angebote für die hier betrachtete Zielgruppe gibt, vor allem durch freiberufliche Coaches, aber auch Beratungsunternehmen wie „Lehrer | Schüler – Die Bildungsdienstleister“. Nicht zuletzt dürfte auch informelle Beratung (z. B. Austausch mit Eltern, Freunden, Mitstudierenden) für Studierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, eine zentrale Rolle spielen (vgl. Heublein et al. 2017; Next Career 2021) – auch diese ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags, sondern bedarf gesonderter Betrachtung.

Nicht zuletzt basieren die Befunde ausschließlich auf einer Webseitenanalyse. In den Angebotsbeschreibungen finden sich allerdings nicht zu allen Analysekatégorien die erforderlichen Informationen (z. B. Ablauf der Beratung, professioneller Hintergrund der Beratenden), sodass für einzelne Angebote zu bestimmten Kategorien keine Aussagen möglich sind. Zudem lassen die Beschreibungen auch keine Aussagen über die tatsächliche inhaltliche Ausrichtung der Angebote und Beratungsverläufe zu – hierzu wäre ein anderer Forschungszugang erforderlich.

4.1 Zentrale Befunde: Zusammenfassung und Diskussion

An 32 der 69 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, die Lehramtsstudiengänge anbieten, gibt es spezifische Beratungsangebote für Studierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen; weitere, hochschulexterne Beratungseinrichtungen spielen kaum eine Rolle. Die lehrerbildenden Hochschulen machen jeweils ein Angebot, in einigen Fällen auch mehrere unterschiedliche Angebote. Warum es diese an einigen Standorten gibt (oder auch nicht) und warum dort jeweils bestimmte inhaltliche Schwerpunk-

setzungen – aber nicht alle möglichen – vorgenommen werden, sind weithin offene Fragen. Schwerpunkte der Beratung sind die (ergebnisoffene) Reflexion der Studien- und/oder Berufswahl, konkret bestehende Zweifel und mögliche Alternativen zum Lehramtsstudium sowie zum „klassischen“ institutionellen Verlaufsmuster vom Lehramtsstudium über das Referendariat hin zum Lehrkräfteberuf im staatlichen Schuldienst, wobei das Gros der Angebote mögliche Alternativen thematisiert. Auffällig ist, dass in vielen Fällen die Bezeichnung der zielgruppenspezifischen Angebote deren Auffindbarkeit erheblich erschwert (Welche/r Studierende, der/die auf der Suche nach Alternativen zum Lehramt ist, vermutet beispielsweise unter „Game of Milestones“ dementsprechende Informationen?). Warum mitunter vage Bezeichnungen anstelle eindeutiger Angebotstitel gewählt wurden, kann auf Basis der vorgenommenen Analysen nicht geklärt werden. Bei den Angeboten, die einen explizit zielgruppenadressierenden Titel aufweisen, fällt allerdings auf, dass diese mitunter defizitorientiert formuliert sind (Perspektive *weg von* anstelle von *hin zu*; s. Abschnitt 1.1), wie etwa „Was, wenn doch nicht ...?“ (Trier). Dies gilt mitunter auch für Angebote der Agenturen für Arbeit (z. B. AA Heidelberg: Muss ich mit Lehramt in die Schule?).

Es gibt hochschulinterne Angebote entsprechend allen vier Handlungsformen der Studienberatung (vgl. Nierobisch 2021), wobei Informationsangebote dominieren; auch bei den externen Angeboten der Agenturen für Arbeit handelt es sich fast ausschließlich um Informationsveranstaltungen. Bei den anderen Angeboten erscheint die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Handlungsformen in den Angebotsbeschreibungen nicht immer trennscharf (z. B. Beratung vs. Coaching: Orientierungs- und Entscheidungsberatung, München/LMU, oder Beratungsangebot der AA Ahlen-Münster). Die Angebote unterscheiden sich hinsichtlich der inhaltlichen Beratungsschwerpunkte sowie verschiedener strukturell-organisatorischer Merkmale. Entsprechend dem Prinzip der Freiwilligkeit handelt es sich bei fast allen analysierten Beratungsangeboten um optionale Angebote, die Lehramtsstudierende in Anspruch nehmen können, aber nicht müssen. Drei hochschulinterne Angebote sind hingegen formal bzw. curricular in der Lehramtsausbildung verankert und damit obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden. Welche Intentionen mit diesen verpflichtenden Formaten verbunden sind und inwiefern die intendierten Ziele erreicht werden, kann auf Basis dieser Dokumentenanalyse jedoch nicht beantwortet werden.

4.2 Implikationen und Ausblick

In der Gesamtschau weisen die Befunde darauf hin, dass es für Studierende, die aus unterschiedlichen Gründen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen, mitunter zielgruppenspezifische Beratungsangebote gibt und damit zentrale Anliegen im Bereich der

Lehramtsberatung explizit aufgegriffen werden. Die Beratungseinrichtungen der Hochschulen erweisen sich hier als zentrale Akteure, insbesondere auch die Zentren für Lehrerbildung (bzw. vergleichbare Einrichtungen). Deren Beratung dürfte sich allerdings im Spannungsfeld bewegen, Studierende einerseits im Kontext des allgegenwärtigen Lehrkräftemangels gut zu beraten und möglichst viele zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen und andererseits – analog zu Entstandardisierungsprozessen in anderen Berufsfeldern – individuelle und alternative Entwicklungen zu unterstützen.

Die zugrunde liegenden Analysekriterien können u.E. genutzt werden, um neue Formate zu entwickeln bzw. bestehende Angebote zu optimieren (z. B. hinsichtlich der Auffindbarkeit). Allerdings fällt auf, dass viele der bestehenden Angebote im Kontext von zeitlich begrenzten Förderprogrammen entstanden sind (z. B. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) – inwieweit daraus hervorgegangene Konzepte und Formate weiterentwickelt und verstetigt werden, bleibt abzuwarten. Bereits im Zuge der Genese dieses Beitrags zeigte sich, dass einzelne Angebote, die in der Vergangenheit wiederholt durchgeführt wurden, zum Stichtag der Recherche nicht mehr angeboten wurden (dies gilt auch für die Angebote der Agenturen für Arbeit). Mit Blick auf mögliche Weiterentwicklungen fällt zudem auf, dass kaum Informationen darüber zu finden sind, ob es datengestützte Informationen zu den bestehenden Angeboten gibt. Lediglich zum Beratungsangebot „ProfiL – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium“ (Tübingen) gibt es eine wissenschaftliche Begleitung und zur „Professionsbezogenen Beratung“ (Marburg) liegen Ergebnisse einer Evaluation vor. Insofern ist für das Gros der Angebote offen, inwieweit diese genutzt werden, wie vonseiten der Ratsuchenden deren Nützlichkeit eingeschätzt wird und welche Wirksamkeit die Angebote entfalten. Auch zur Gruppe der Ratsuchenden gibt es keine Informationen: Welche Lehramtsstudierenden nehmen welche Beratungsangebote in Anspruch (und wer nicht und warum)? Gleiches gilt für die Gruppe der Beratenden: Wer berät mit welchem (professionellen) Hintergrund und gegebenenfalls welcher Beratungserfahrung diejenigen, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen? Über welches (berufsfeldspezifische) Wissen und welche beraterrelevanten Kompetenzen verfügen sie? Gerade bei hochschulinternen Personen, zu denen kaum Informationen außer der Funktionsbezeichnung „wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in“ zu finden sind, ist unklar, ob diese tatsächliche professionell Beratende sind (und z. B. über eine zertifizierte Beratungs- und/oder Coachingsausbildung bzw. ein entsprechendes Studium verfügen) oder lediglich eine halbformalisierte Beratung anbieten. Insofern ermöglichte die hier dokumentierte Analyse eine erste Annäherung an ein relevantes Feld der Lehramtsberatung, deren Befunde auch für die Weiterentwicklung bestehender Angebote genutzt werden können, gleichwohl sind zahlreiche Fragen noch offen, die es in weiterführenden Studien zu beleuchten gilt.

Literatur

- Bernholt, Andrea/Zimmermann, Friederike/Möller, Jens (2023): Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramt. In: Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.): Pa-Lea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster, New York: Waxmann, S. 149–177.
- Bieri, Thomas (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Tübingen: Universität.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Buer, Jürgen van (2011): Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 463–475.
- Egerer, Juliane/Ammer-Wies, Annett/Förster, Anna (2021): Lehramt: Interessierte, Studierende und Absolvent:innen. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Bd. 2. Bielefeld: wbv, S. 555–572.
- Egerer, Juliane (2021): Informieren in der Studienberatung. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Bd. 2. Bielefeld: wbv, S. 742–748.
- Gausch, Maika/van Buer, Jürgen (2011): Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In: Fafshauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 147–159.
- Gesk, Inge (2001): Studienabbruch an pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Griepentrog, Martin (2021a): Scheinsicherheit mit Risiko. Zur beruflichen Neuorientierung von AussteigerInnen aus dem Lehramt. In: *dvb forum* 60, H. 2, S. 41–46.
- Griepentrog, Martin (2021b): Studienberatung an den Agenturen für Arbeit. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. Bielefeld: wbv, S. 77–82.
- Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung. Bielefeld: wbv.
- Grüneberg, Tillmann/Knickrehm, Barbara/Thiel, Rainer (2021): Beratungslandschaft und Beratungsorganisation. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. Bielefeld: wbv, S. 60–70.
- Herfter, Christian/Grüneberg, Tillmann/Knopf, Antje (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: *Zeitschrift für Evaluation* 14, H. 1, S. 57–82.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: *Forum Hochschule*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Abfrage: 29.06.2023).
- Horstkemper, Marianne/Nicht, Jörg/Wahren Marlen (2006): Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam. In: Zentrum für Lehrerbildung

- (Hrsg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag, S. 18–29.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41, H. 3, S. 699–724.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lippmann, Eric (2019): Beratung und Coaching im Einzel- und Gruppensetting. In: Lippmann, Eric/Pfister, Andreas/Jörg, Urs (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 459–481.
- Loebbert, Michael (2017): Coaching Theorie. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 5, S. 1025–1046.
- Next Career (2021): Studienzweifel und Beratung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. <https://www.nextcareer.de/wp-content/uploads/2021/05/Studienzweifel-und-Beratung-an-den-Hochschulen-in-Nordrhein-Westfalen.pdf> (Abfrage: 29.06.2023).
- Nierobisch, Kira (2019): Dritte in der Beratung. Reflexive Zugänge zu einem vielseitigen Phänomen. In: dvb forum 58, H. 2, S. 30–35.
- Nierobisch, Kira (2021): Mehr als eine Jonglage – Informieren, Beraten, Coachen und Moderieren als Handlungsformen in der Studienberatung. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Bd. 2. Bielefeld: wbv, S. 724–731.
- Rauin, Udo (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 25, H. 3, S. 60–64.
- Ullmann, Gisela/Jörg, Urs (2019): Arbeit in und mit Gruppen. In: Lippmann, Eric/Pfister, Andreas/Jörg, Urs (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 393–455.

Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Zweifel als Kompetenz: Wie wir durch Beratung, Coaching und Mentoring Lehramtsstudierende bei ihrer Studien- und Berufswahlreflexion unterstützen

Antje Kampert und Daniela Maas

Abstract. Die Universität zu Köln (UzK) ist mit ca. 13.000 Lehramtsstudierenden die größte lehrer*innenbildende Universität Deutschlands. In Zeiten des Lehrer*innenmangels sieht das Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) sich insbesondere in der Verantwortung, Lehramtsstudierende zu Lehrkräften so auszubilden und zu begleiten, dass sie motiviert, reflektiert, gefestigt, lernoffen und gesund in den Beruf übergehen und diesen langfristig ausüben können. Ein Leitziel unserer Institution ist es, Studierenden im Studium Erfahrungsräume zu bieten, in denen sie ihre Studien- und Berufswahl reflektieren und sich auf dem Weg als angehende Lehrkraft professionalisieren können.

Um Studienabbrüchen entgegenzuwirken, Studierende gut auf den späteren Beruf vorzubereiten und gleichzeitig auch denen, die starke Zweifel haben, ob der Beruf zu ihnen passt, einen Reflexionsraum zu bieten, hat das Zentrum für Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren verschiedene Beratungs- und Begleitformate entwickelt.

1. Unsere Ausgangssituation

Ich komme mit Studienzweifeln (Lehramt Latein und Mathematik, 7. Fachsemester). Latein macht mir zwar weiterhin Spaß, aber Mathe nicht. Momentan weiß ich einfach nicht mehr, ob ich mich noch als Lehrerin sehe, ob ich den Master anstrebe oder doch lieber zu einem anderen (welchem?) Studienfach wechseln möchte.¹

Im Herbst werde ich ins Praxissemester gehen. Der Gedanke, vor der Klasse zu stehen, beunruhigt mich, auch weil ich mich im Fach Englisch so inkompetent fühle. Bei Vorträgen bin ich auch immer sehr nervös. Unter Freund*innen bin ich sehr selbstbewusst und kann meine Meinung äußern, gut vor anderen sprechen. Trotzdem zweif-

1 Dieses und die folgenden Zitate wurden der Vorabbefragung des Coachings oder E-Mails zu Anfragen eines Sprechstundenbesuchs „Studienzweifel und Berufswahlmotivation“ entnommen.

le ich noch immer, ob ich genug mitbringe, um Lehrkraft zu werden. Ich habe zwar schon als Vertretungslehrkraft gearbeitet, dort habe ich aber kaum Frontalunterricht gegeben. Das freie Sprechen fällt mir sehr schwer.

Ich studiere derzeit im 3. Master-Semester Lehramt an der Universität zu Köln und befinde mich gerade im Praxissemester an einer Gesamtschule. Es gefällt mir gut und es gibt viele Tätigkeiten, die mich am Lehrer*innen-Beruf faszinieren. Dennoch glaube ich, dass es eine Reihe anderer Jobs gibt, die zu mir passen könnten. Derzeit kann ich mir nicht vorstellen, dass ich 40 Jahre Schüler*innen unterrichten soll. Über andere Tätigkeiten, die man mit einem Lehramtsstudium machen kann, weiß ich nur wenig und ich kann mir auch nicht vieles in anderer Richtung vorstellen, weil das Studium einen ja schon ziemlich auf die Lehrer*innen-Tätigkeit festlegt.

Regelmäßig erreichen Anfragen dieser Art die Berater*innen und Coaches am ZfL. Nicht erst seitdem der Lehrkräftemangel und die daraus resultierenden Arbeitsbedingungen für Lehrer*innen in Deutschland medial stark in den Fokus geraten sind, ist das Thema Studienzweifel und Zweifel an der Berufswahl eines, dessen sich die universitären Einrichtungen verstärkt annehmen. Verschiedene Programme und Projekte, z. B. das Projekt „Erfolgreich Studieren an der UzK“², wurden entwickelt, um Studienabbrüchen entgegenzuwirken. Aber insbesondere im Lehramt befinden wir uns in einem Spannungsfeld: Bundesweit werden möglichst schnell tausende Lehrkräfte benötigt. Gleichzeitig braucht das System nicht nur quantitativ Zuwachs, sondern ein hohes Maß an Qualität, d. h. wir brauchen motivierte, gut ausgebildete, gesunde *change agents* (vgl. Busse 2021, S. 1 ff.) in der Schule, die sowohl das System Schule als auch sich und ihre Berufsbiografie stetig weiterentwickeln.

Wenn wir die Anliegen betrachten, mit denen zweifelnde Studierende an uns herantreten, können wir grob drei Fallgruppen identifizieren:

1. Studierende, die aufgrund mangelnder Zufriedenheit mit dem Studium einen Abbruch in Erwägung ziehen,
2. diejenigen, die ihre Motivation oder Eignung als angehende Lehrkraft infrage stellen und
3. die, die unsicher sind, ob der Lehrer*innenberuf zu ihrem Lebensentwurf passt und ihnen ausreichend Perspektiven bietet.

Für diese Fallgruppen hat das ZfL Beratungsformate entwickelt, die die Studierenden mit ihren Unsicherheiten ernst nehmen und ihnen zeigen, dass zweifeln eine Kompetenz sein kann. In den unterschiedlichen Formaten setzen sich die Studierenden kritisch mit ihrer Studien- und Berufswahl und ihrer Eignung auseinander und können bestenfalls Lösungsstrategien entwickeln, wie sie mit ihren

2 Hierzu die Webseite: <https://www.portal.uni-koeln.de/subportale/erfolgreich-studieren-ander-uzk>

Zweifeln besser umgehen bzw. an welchen Stellen sie Maßnahmen ergreifen können. Ziel ist es, mit den Angeboten die Studierenden dabei zu unterstützen, ihr professionelles Handeln zu reflektieren und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

2. Die Angebote des ZfL für Zweifler*innen

2.1 Das Peer-Mentoring für Erstsemesterstudierende: ein Onboarding-Konzept für Studierende

Laut Neugebauer, Heublein und Daniel (2019, S. 1031) erfolgt „[i]m Durchschnitt [...] ein Studienabbruch nach 3,8 Fachsemestern [...]. 47% der Studienabbrecher/innen beenden dabei ihr Studium schon in den ersten beiden Fachsemestern“. Die Gründe hierfür können vielschichtig sein, z. B.

- die Konfrontation mit einem exklusiven Habitus an der Universität (vgl. Alheit 2014, S. 196),
- die fehlende soziale Eingebundenheit an einer der größten Universitäten Deutschlands (vgl. Heublein et al. 2010, S. 117 ff.),
- eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität in Bezug auf den Studiengang oder die studierten Fächer (vgl. Herfter/Grünberg/Knopf 2015, S. 60; Kuhn 2023).

Insbesondere während der Corona-Pandemie stiegen die Anfragen von Erstsemesterstudierenden, die aufgrund der Schließungen der Universitäten Schwierigkeiten hatten, an der Universität und im Studium anzukommen. Informationen zum Studieneinstieg wurden zwar digital bereit- oder in digitalen Veranstaltungen vorgestellt. Hierbei kamen jedoch oft die Vernetzung und der Austausch der Studierenden untereinander zu kurz. So wurde zum Wintersemester 2021/22 das Peer-Mentoring für Erstsemesterstudierende im Rahmen der Masterarbeit eines Lehramtsstudenten entwickelt. Zunächst sollte das Programm Studierende der ersten Generation ansprechen. Diese Gruppe macht mehr als ein Drittel (interne Erhebung der UzK, Stand 2018) der Lehramtsstudierenden an der UzK aus und bedarf hinsichtlich eines guten Onboardings verstärkter Aufmerksamkeit, da sie vermehrt Schwierigkeiten hat, sich an der Institution Universität zurechtzufinden. Bereits im ersten Durchgang wurde das Programm aber für alle Studienanfänger*innen im Lehramt geöffnet, da sich der Bedarf einer guten Begleitung im Übergang Schule–Studium nicht nur bei Studierenden der ersten Generation gezeigt hat.

2.1.1 Aufbau und Ziel des Peer-Mentorings

Das Peer-Mentoring wird von Lehramtsstudierenden in höheren Semestern ehrenamtlich durchgeführt. Die Mentor*innen werden vor Beginn ihrer Tätigkeit geschult und regelmäßig supervidiert. Das Mentoring startet sowohl im Sommer- als auch im Wintersemester.

Die Mentor*innen führen in Zweierteams monatliche Mentoringsitzungen mit bis zu zehn Studierenden aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen und Fächern durch.

Die thematische Ausgestaltung der einzelnen Sitzungen ist flexibel. In erster Linie sollen die Mentees hier einen geschützten Raum erfahren, in dem sie ihre Erfahrungen mit Peers austauschen und über mögliche Herausforderungen offen sprechen können. Zwar stehen auch Fachberater*innen der Fächer und Berater*innen des ZfL in herausfordernden Situationen zur Verfügung. Gleichzeitig ist der Zugang zu Peer-Angeboten in der Regel niedrigschwelliger, da die Studierenden in keinem Hierarchie- oder Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Mentor*innen stehen, sondern sich in einer ähnlichen Lebenswelt und miteinander auf Augenhöhe befinden (vgl. Reindl/Weiß 2012, S. 8).

Wenngleich es kein festes Curriculum für die Mentoringsitzungen gibt und die Anliegen der Mentees im Vordergrund stehen, orientieren die Mentor*innen sich bei der Ausgestaltung der Sitzungen am Semesterzyklus. So wird zu Semesterbeginn stark auf das Ankommen und die Orientierung an der Universität, die verschiedenen Fachkulturen im Lehramt und organisatorische Themen fokussiert. Während des Semesters stehen Themen wie Zufriedenheit mit der Studienwahl und Zeit- und Selbstmanagement auf dem Programm. Gegen Ende des Semesters wird dann auf die bevorstehende Prüfungsphase vorbereitet.

Das Mentoring soll hier nicht nur Raum für Erfahrungsaustausch bieten, sondern auch als eine Art Früherkennungssystem fungieren. Sollten Studierende bereits früh im Studium an ihrer Studienwahl zweifeln oder mit der Studiensituation überfordert sein, können die Mentor*innen auf die entsprechenden Beratungsstellen hinweisen.

Darüber hinaus erfüllt das Mentoring eine Doppeldeckerfunktion: Es bietet nicht nur den Mentees einen Reflexionsraum, sondern auch die erfahrenen Studierenden, die die Mentorings leiten, haben so noch einmal die Möglichkeit, ihre Studien- und Berufswahl zu überprüfen. Zudem machen die Studierenden Erfahrungen mit einem Beratungsformat, das sie idealerweise später im Schulkontext im Rahmen des Berufseinstiegs erneut durchlaufen oder – falls nicht vorhanden – etablieren können.

2.1.2 Herausforderungen und Entwicklungspotenziale

Die Etablierung des Peer-Mentorings als geeignetes Onboarding-Instrument ist mit Herausforderungen verbunden. Insgesamt erreicht das Format bisher nur maximal 10 Prozent der Studienanfänger*innen. Von denen, die sich dafür anmelden, brechen zudem im Durchschnitt 30 Prozent im Laufe des Semesters das Mentoring ab. Der Versuch, die Gründe für den Abbruch zu evaluieren, war bisher aufgrund der zu geringen Rücklaufquote der Evaluation nicht erfolgreich. Über die Gründe lässt sich daher nur spekulieren. Eine Vermutung ist, dass das Mentoring als eine gute Starthilfe insbesondere für organisatorische Fragen genutzt wird, die Bindung zur Mentoringgruppe aber nicht bei allen gelingt und daher eine geringe Verbindlichkeit seitens der Mentees besteht.

Dies kann u. a. darin begründet sein, dass die Gruppenzusammensetzung sehr heterogen ist. Die Mentoringgruppen sind nicht nach Schulform oder Fächern zusammengestellt, sondern danach, welche Termine für die Studierenden passen. Ein Matching nach Schulform und gegebenenfalls nach Fächern könnte unter Umständen ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl und damit auch eine stärkere Verbindlichkeit fördern.

Auch die Akquise neuer Mentor*innen ist nicht ganz einfach, da die Mentor*innentätigkeit auf ehrenamtlicher Basis erfolgt und nicht für das Studium kreditiert wird. Ungefähr 70 Prozent der Studierenden sind neben dem Studium erwerbstätig (vgl. Wellenreuther 2003, S. 8), sodass eine ehrenamtliche Tätigkeit für viele Studierende eher eine zusätzliche Belastung ist. Die Mentor*innentätigkeit z. B. innerhalb des verpflichtenden Berufsfeldpraktikums im Lehramtsstudium ableisten zu können, wäre ein erster Schritt, die Attraktivität dieser Tätigkeit zu erhöhen.

2.2 Coaching als eignungsreflexives Instrument

Nicht nur der Einstieg in das Lehramtsstudium kann für Studierende eine Herausforderung darstellen. Die Studienberatungen erreichen regelmäßig Anfragen von Studienzweifler*innen aller Studienphasen. Man geht von ca. 56 Prozent Studienzweifler*innen aus (vgl. Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 6). Die Hochschulen haben aus ökonomischer Sicht ein großes Interesse daran, ihre Abbruchquoten zu verringern (vgl. Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022, S. 1). Hinzu kommt, dass im Lehramt der gesellschaftliche und politische Druck in Zeiten des Lehrer*innenmangels hoch ist – auch auf die Universitäten. Allein deshalb ist es im Interesse der Universitäten, geeignete Formate zur Studienwahlreflexion anzubieten.

Darüber hinaus besteht im Lehramt der gesetzliche Auftrag, Studierende bei der Reflexion ihrer Eignung für den Beruf zu begleiten und zu unterstützen. Eine

stetige Reflexion der eigenen Ressourcen und der Rolle als angehende Lehrkraft ist ein unabdingbares Element der Professionalisierung. Die Begleitseminare zu den Praxisphasen im Lehramt, die alle Lehramtsstudierenden durchlaufen, greifen diese Themen bereits früh im Studium auf. Durch das verpflichtende E-Portfolio werden die Lehramtsstudierenden regelmäßig zur Selbstreflexion aufgerufen und ermutigt. Flankierend kann Coaching hier ein sehr effektives Instrument sein. Laut Wiemer (2012, S. 55)

„kann Coaching für Studierende wertvolle Dienste leisten, da es die Möglichkeiten für notwendige Perspektivenwechsel, für das Einfinden in neue Rollen und Zusammenhänge und das Einüben einer wissenschaftlichen Haltung schon in der Lehre bereitstellt und zur Steigerung der Leistungsfähigkeit und Optimierung der Work-Life-Study-Balance in lehrveranstaltungsexternen Coachingangeboten beitragen kann. Dass dies eine Steigerung der Studierfähigkeit impliziert und damit eine Steigerung der Zufriedenheit und Motivation sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden einhergeht, steht zu vermuten.“

2.2.1 Zielgruppe, Ablauf und Ziel des Coachings

Das Coaching für Lehramtsstudierende wird von derzeit zehn Kolleg*innen am ZfL durchgeführt, die zu *Fachcoaches Lehrer*innenbildung* durch ein zertifiziertes Coachinginstitut³ ausgebildet wurden oder über eine einschlägige Ausbildung verfügen. Die einstündigen Coachings finden in Präsenz und digital statt. Die Coachingnehmer*innen wählen das Format bei der Terminbuchung. Das Angebot steht allen Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln offen. Studieninteressierte können ebenfalls Coachings buchen.

Der Coachingprozess beginnt bereits mit der Terminbuchung, da die Coachingnehmer*innen in der Vorabbefragung fünf Reflexionsfragen beantworten müssen:

1. Beschreiben Sie bitte kurz (in max. 5 Sätzen) Ihr Anliegen.
2. Was erhoffen Sie sich durch den Coachingtermin in Bezug auf Ihr Anliegen?
3. Was sollte beim Coachingtermin auf keinen Fall passieren?
4. Was haben Sie bisher in Bezug auf Ihr Anliegen unternommen?
5. Versetzen Sie sich bitte in die Rolle einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen oder jemand anderen, die*der Sie sehr gut kennt. Schildern Sie bitte kurz, wie diese Person Sie in Bezug auf Ihr Anliegen wahrnimmt.

Im Coaching selbst wird dann zunächst erneut das Anliegen geklärt, da zwischen der Buchung und dem Coaching in der Regel mindestens eine Woche liegt. Mit der Auftragsklärung wird ein Ziel formuliert, das in der Coachingsitzung erreicht

3 Die Ausbildung erfolgte durch Wild Consulting: wild-consulting.de.

werden soll. Sollte sich in der Sitzung abzeichnen, dass die Zeit für die Bearbeitung des Anliegens nicht ausreicht, kann individuell zwischen Coach und Coachingnehmer*in ein weiterer Termin vereinbart werden.

Das Coaching ist grundsätzlich ergebnisoffen. Die Coaches agieren nicht-direktiv und neutral. Ihre Rolle ist die eines wertschätzenden *Sparringpartners*, der*die den Prozess methodisch begleitet und immer wieder zum Perspektivwechsel anregt. Typische Anliegen der Coachingnehmer*innen sind die Reflexion der Studien- und Berufswahl, Zeit- und Selbstmanagement und damit einhergehend Ressourcenaktivierung oder Entscheidungsfragen in Bezug auf die Berufsbiografie. Das Coaching soll immer dazu dienen, die Handlungsfähigkeit zu erhöhen.

Die Evaluation des Coachings erfolgt in zwei Schritten. Direkt nach dem Coaching wird durch eine Kurzevaluation die Zufriedenheit der Coachingnehmer*innen abgefragt. Nach vier Wochen werden die Studierenden per E-Mail gebeten, online an einer längeren Post-Befragung teilzunehmen, um die Nachhaltigkeit des Coachings zu evaluieren.

2.2.2 Evaluationsergebnisse der Post-Befragung nach vier Wochen

Von Oktober 2017 bis Juni 2023 wurden 687 Coachings gebucht. Davon haben 619 Coachings tatsächlich stattgefunden.⁴ Die Post-Befragung nach vier Wochen haben 149 Coachingnehmer*innen ausgefüllt. Das ergibt eine Rücklaufquote von ca. 24 Prozent.

Von diesen 149 Studierenden waren 78 Prozent Bachelorstudierende, 22 Prozent waren zum Zeitpunkt des Coachings im Master eingeschrieben. Auffällig ist, dass sich 39 Prozent der Befragten in der Bachelorabschlussphase (5. Semester und höher) und 15 Prozent in der Masterabschlussphase (3. Mastersemester und höher), also in den Übergangsphasen im Studium oder vom Studium in den Vorbereitungsdienst befanden.

Was die Zufriedenheit und den Nutzen des Coachings betrifft, wurde das Coaching gut bis sehr gut evaluiert:

- 85 Prozent der Befragten haben durch das Coaching mehr Klarheit über ihre Situation gewonnen.
- 73 Prozent fühlen sich emotional entlasteter.
- 79 Prozent der Coachingnehmer*innen sind sich ihrer Stärken nach dem Coaching deutlicher bewusst.
- 81 Prozent sehen einen langfristigen Nutzen in dem Coaching.

⁴ Ca. 10 Prozent der gebuchten Coachings wurden entweder abgesagt oder die Coachingnehmer*innen sind nicht erschienen.

- 89 Prozent der Coachingnehmer*innen gaben an, dass sie mit dem Coaching insgesamt zufrieden oder sehr zufrieden waren.
- 96 Prozent der Befragten würden das Coaching weiterempfehlen.

2.2.3 Herausforderungen und Entwicklungspotenziale

Trotz der durchweg positiven Rückmeldungen seitens der Studierenden erreichen wir nicht immer die, für die das Format hilfreich sein könnte. Wir stellen immer wieder fest, dass ein Großteil der Studierenden keine Kenntnis über das Angebot hat. Wir erreichen mit dem Format diejenigen, die einen enorm hohen Leistungsdruck verspüren, oder diejenigen, die bereits viele Angebote in Anspruch genommen haben und dieses Angebot auch noch „mitnehmen“ wollen. Das ist aber nur ein sehr kleiner Teil der Studierendenschaft. Präventiv wird das Coaching bisher kaum genutzt, um sich z. B. auf herausfordernde Situationen in den Praxisphasen oder in Prüfungsphasen vorzubereiten. Auch von Studieninteressierten, die sich noch unsicher bezüglich ihrer Studienwahl sind, wird das Coaching nur selten gebucht. Daher werden Studierende der Begleit- und Vorbereitungsseminare der Praxisphasen seit einigen Semestern proaktiv über das Angebot informiert, wenn sie kurz vor dem Praktikum stehen oder es gerade angetreten haben. Studieninteressierte werden bei Informationsveranstaltungen konkret auf das Angebot hingewiesen und ermuntert, es in Anspruch zu nehmen.

Eine weitere Herausforderung ist das Erwartungsmanagement der Coachingnehmer*innen und die Abgrenzung zu anderen Beratungsformaten. Da der Begriff *Coaching* im alltäglichen Sprachgebrauch recht inflationär gebraucht wird, kommt es regelmäßig vor, dass Studierende mit Anliegen, die eher in der Studienberatung oder in der psychosozialen Beratung ihren Platz fänden, ein Coaching buchen. Hier entwickeln wir derzeit zielgerichtete Informations- und Werbemaßnahmen.

Flankierend zum Coaching wird eine Sprechstunde zu Studienzweifeln und Berufswahlmotivation angeboten. Die Sprechstunde fängt in Teilen die Erwartungen ab, die im Coaching nicht erfüllt werden können, da hier wesentlich direkter seitens der Beraterin agiert werden kann. Zudem ist der Zugang zum Sprechstundenangebot niedrighwelliger, da die Sprechstunde direkt bei der Leitung des Teams Beratung gebucht werden kann.

Bei der Terminbuchung des Coachings hingegen wissen die Studierenden nicht, welche Person sie coachen wird, sondern erhalten diese Information erst durch die Kontaktaufnahme des Coaches kurz vor dem Coaching. Die Entscheidung für einen bestimmten Coach könnte sich u.E. positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Coachingnehmer*in und damit auf den Verlauf und das Ergebnis des Coachings auswirken. Die Entwicklung eines geeigneten und transparenteren Buchungprozesses wurde daher kürzlich angestoßen.

Um möglichst Doppelungen im Beratungsangebot innerhalb des ZfL aber auch mit den Angeboten anderer Beratungseinrichtungen der Universität zu vermeiden, stimmen wir uns regelmäßig zur Abgrenzung der unterschiedlichen Formate ab. Ziel ist es, für die Studierenden, aber auch für die Mitarbeitenden Transparenz zu schaffen und möglichst Fehlverweise zu unpassenden Beratungsangeboten, insbesondere zwischen der Sprechstunde zu Studienzweifeln und Berufswahlmotivation, dem Coaching und der psychologischen Beratung der Zentralen Studienberatung (ZSB) zu vermeiden. Auch wenn die Angebote zum Teil ineinandergreifen, kann folgende Übersicht über typische Anliegen Orientierung geben:

Sprechstunde „Studienzweifel und Berufswahlmotivation“	Wie finde ich heraus, was zu mir passt? Welche Perspektiven gibt es innerhalb des Lehramts (z. B. Abordnungen, Promotion etc.) In welchen Berufsfeldern arbeiten ehemalige Lehramtsstudierende?
Coaching	Was sind meine Stärken und Potenziale und wie setze ich sie im späteren Beruf ein? Will ich wirklich Lehrer*in werden? Wie gehe ich mit herausfordernden Situationen um? Wie kann ich Erfahrungen aus den Praxisphasen besser einordnen?
Psychologische Beratung der ZSB	Wie gehe ich mit Prüfungsangst um? Wie komme ich aus einer akuten Belastungssituation heraus? Wie finde ich Unterstützung bei einer psychischen Krise?

2.3 Talkrunde „Lehrer*in werden – oder doch nicht?“

Neben den oben genannten individuellen Formaten bietet das ZfL in Kooperation mit der ZSB und dem Career Service (CS) der Philosophischen Fakultät die Talkrunde „Lehrer*in werden – oder doch nicht?“ an.

Die beteiligten Einrichtungen haben verschiedene Angebote für Studienzweifler*innen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Während das ZfL eine Anlaufstelle bei Fragen zur Eignung und Professionalisierung im Lehramt ist, fokussieren die anderen beiden Einrichtungen auf Alternativen zum Lehramt – die ZSB mit dem Fokus auf alternative Studiengänge und Programme zum Ausstieg, z. B. mit dem Ziel, eine Ausbildung zu absolvieren, der CS mit dem Schwerpunkt auf außerschulische Berufsfelder mit einem Bachelor- oder Masterabschluss in den Geisteswissenschaften. In dieser Talkrunde werden die unterschiedlichen Schwerpunkte miteinander verknüpft.

2.3.1 Das Konzept der Veranstaltung

Die moderierte Talkrunde findet ein Mal pro Semester als zweistündiges digitales Format statt. Drei bis vier Talkgäste, die entweder ein Lehramtsstudium absolviert oder abgebrochen haben, berichten über ihren berufsbiografischen Werdegang. Während in der Veranstaltung früher stark auf außerschulische Alternativen fokussiert wurde, wird nun auch immer eine aktive Lehrkraft eingeladen. Der derzeit eher negativen Berichterstattung über den Beruf und der fehlenden Transparenz über die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Berufs möchten wir damit etwas entgegensetzen. Die eingeladenen Lehrkräfte geben einen persönlichen Einblick in ihren Berufsalltag und ihren Werdegang im schulischen Kontext. In der Regel setzt sich die Talkrunde aus Gästen mit folgenden Profilen zusammen:

- eine Person, die das Lehramtsstudium abgebrochen oder nicht den Master of Education absolviert hat,
- eine Person, die nach dem Master nicht den Vorbereitungsdienst angetreten hat,
- eine Person, die nach dem Vorbereitungsdienst alternative Wege gegangen ist,
- eine Person, die derzeit als Lehrkraft arbeitet.

Neben den Erzählungen über die individuellen Berufswege, ausgehend vom Lehramtsstudium, steht der Umgang mit den eigenen Zweifeln und Unsicherheiten stark im Vordergrund. Die Gäste geben persönliche Einblicke in ihr Emotionserleben während des Berufsfindungsprozesses und stellen dar, wie sie zu der Entscheidung für oder gegen das Lehramt gekommen sind.

Ziel der Veranstaltung ist es, Beispiele für mögliche Werdegänge außerhalb des Lehramts, aber auch über Perspektiven innerhalb des Schulsystems (Abordnungen, Beförderungsmöglichkeiten, Schulentwicklung, Auslandsschuldienst) zu geben. Gleichzeitig sollen die Teilnehmer*innen der Veranstaltung realisieren, dass sie mit ihren Zweifeln nicht alleine sind, und dass der Prozess des Zweifelns nicht grundsätzlich als etwas Negatives zu betrachten ist. Zweifel können zunächst ein Ausgangspunkt für Selbstreflexion sein und müssen nicht notwendigerweise zu einem Abbruch des Lehramtsstudiums führen.

Im Anschluss an die moderierte Talkrunde haben die Studierenden die Möglichkeit, Fragen an die Gäste zu stellen und sich untereinander auszutauschen. Zudem informieren die Mitarbeiter*innen der kooperierenden Einrichtungen über ihre Beratungsangebote für Studienzweifler*innen.

2.3.2 Herausforderungen und Entwicklungspotenziale

Den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen können wir entnehmen, dass sie grundsätzlich durch das Format wieder zuversichtlicher sind, auch mit einer

möglichen Entscheidung gegen den Lehrer*innenberuf beruflich erfolgreich sein zu können und für sich eine berufliche Alternative zu finden. Gleichzeitig stellen wir fest, dass viele Studierende erwarten, dass sie in der Veranstaltung konkrete Berufe genannt bekommen, die sie mit ihrer individuellen Fächerkombination nach dem Studium ausüben können. Abgesehen davon, dass diese „endliche Liste“ mit klaren Alternativen zum Lehramt nicht existiert, verfolgt die Veranstaltung eher das Ziel, durch den Einblick in ausgewählte Berufsbiografien einen Reflexionsprozess bei den Studierenden anzustoßen. Wenn Studierende über ihre Stärken, ihre Motivation und ihre Interessen nachdenken und auf dieser Basis entscheiden, ob sie sich vom Lehramt weg orientieren oder den Weg in den Lehrer*innenberuf weiterverfolgen, ist das Ziel der Talkrunde bereits erreicht.

Das damit einhergehende Entwicklungspotenzial sehen wir darin, die Angebote der beteiligten Einrichtungen stärker mit der Veranstaltung zu verzahnen, sodass die Studierenden im Folgenden die Möglichkeit haben, ihren individuellen Weg in den entsprechenden Formaten zu erarbeiten.

2.3.3 Erkenntnisse zum Verbleib der Abbrecher*innen

Nach Durchsicht der Referent*innenliste aus ca. sieben Jahren zeigt sich, dass ein überwiegender Teil der Personen nach dem Ausscheiden aus dem Lehramt (unabhängig des Abbruchzeitpunkts) dem Bildungssektor treu geblieben ist. So arbeiten Lehramtsabsolvent*innen z. B. als Bildungsreferent*innen, Schulbegleitungen, Studien- oder Berufsberater*innen oder in Stiftungen, die sich auf den Bildungsbereich spezialisiert haben. Ein Teil der Referent*innen ist weiterhin im öffentlichen Dienst beschäftigt, viele davon an einer Universität sowohl in der Wissenschaft als auch im Verwaltungsbereich. Einige wenige arbeiten in einschlägigen Bereichen, so z. B. ein ehemaliger Geschichtslehrer, der nun eine leitende Funktion am NS-Dokumentationszentrum hat.

Nur einzelne Personen aus dem Kreis der Referent*innen sind in fachfremde, nicht pädagogische Berufsfelder gewechselt, z. B. ins Personalwesen.

Die Referent*innenliste lässt jedoch keine Generalisierung über den Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen zu, da sie eine subjektive Auswahl der beteiligten Akteur*innen ist.

Bei den Studienabbrecher*innen können wir zwei Gruppen unterscheiden: diejenigen, die ein anderes Studium aufnehmen und diejenigen, die sich für eine Ausbildung entscheiden. Auch hier lässt sich beobachten, dass die Bereiche, in die die Abbrecher*innen wechseln, in der Regel dem Lehramtsstudium oder einzelnen Fächern nahe sind. Aber auch hier muss betont werden, dass die Bildungs- und Berufsbiografien der Referent*innen nur ein kleiner Ausschnitt sind und nicht unbedingt eine Generalisierung zulassen.

Zusätzlich gibt es einige Lehrkräfte, die nicht endgültig aus dem Lehrer*innenberuf ausgeschieden sind, sondern sich zunächst in andere Bereiche abord-

nen lassen. Viele dieser Personen sind in der Lehrer*innenbildung tätig, gehen in den Auslandsschuldienst oder kehren temporär an die Universität zurück, um zu promovieren.

3. Ausblick: Wo wollen wir hin?

Wie oben dargestellt, ist ein häufiger Abbruchgrund ein mangelndes Passungsverhältnis zwischen den Erwartungen an das Studium und/oder den Lehrer*innenberuf und der Realität, mit der die Studierenden früh im Studium konfrontiert sind. Zudem gehen wir davon aus, dass wir mit den Studienorientierungsformaten an der Universität eine bestimmte Schüler*innengruppe nicht erreichen, nämlich diejenigen, die bisher ein Studium gar nicht in Betracht ziehen. Eine geplante Maßnahme in Kooperation mit der Zentralen Studienberatung der UzK besteht darin, Lehramtsstudierende als Studienbotschafter*innen in Schulen zu entsenden, wo sie über ihre Entscheidung für das Studium, ihren Studienalltag (inklusive dessen Herausforderungen) und ihre Praxiserfahrungen im Rahmen des Lehramtsstudiums berichten. Wir erhoffen uns, damit eine potenzielle Bewerber*innengruppe anzusprechen, die dann mit realistischeren Erwartungen in das Studium geht.

Eine weitere Möglichkeit, früh die Studien- und Berufswahlreflexion anzustoßen, sind verpflichtende Online Self Assessments (OSA), mithilfe derer Studieninteressierte erkunden können, inwiefern ein Studiengang (und im Falle des Lehramts der damit verbundene Beruf) ihren Interessen und ihrer Eignung entspricht (vgl. Becker et al. 2023, S. 18). Derzeit empfehlen wir, den CCT, den Fit-L oder die SELF⁵ vor der Studienwahl zu nutzen, und bieten an, die Ergebnisse der jeweiligen Assessments in einem Coaching zu reflektieren. Ein verpflichtendes OSA vor der Einschreibung, gekoppelt an unser Coachingangebot, kann zu einer bewussteren Entscheidung für oder auch gegen das Studium führen. Im Studium könnten die OSA dann eng mit der Begleitung der Praxisphasen verzahnt werden, um regelmäßige Reflexionsanlässe über die Weiterentwicklung der Studierenden zu schaffen.

Langfristig möchten wir alle drei Praxisphasen im Lehramt durch Supervision begleiten (vgl. ebd., S. 19). Seit zwei Semestern werden Supervisionen in ausgewählten Praxisphasenprojekten des ZfL durchgeführt. Erste Evaluationen zeigen sehr positive Rückmeldungen der Studierenden. Die Supervision wird als hilfreich und entlastend empfunden. Es zeigt sich, dass besonders der gemeinsame Austausch und die Erkenntnis ähnlich gelagerter Erfahrungen und Herausforde-

5 Die OSA sind auf der Website des ZfL verlinkt: zfl.uni-koeln.de/studieninteressierte/bin-ich-fuer-den-beruf-lehramt-geeignet.

rungen die Studierenden erleichtern, die Kommunikationsbereitschaft erhöhen und kooperatives Agieren fördern.

Zudem ist unser Ziel, dass Studierende, die im Studium Supervision und kollegiale Beratung durchlaufen, diese Formate als angehende Lehrkräfte in das System Schule tragen, sie einfordern und etablieren, sodass auch dort langfristig unterstützende Angebote für Lehrkräfte in herausfordernden Situationen eine Selbstverständlichkeit sind.

Zuletzt sehen wir in phasenübergreifenden Austausch- und Reflexionsformaten Entwicklungspotenzial. Das phasenübergreifende Portfolio wird derzeit am ZfL Köln zusammen mit einzelnen Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL) erprobt und soll perspektivisch auf alle ZfsL der Ausbildungsregion ausgeweitet werden. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, die Akteur*innen der verschiedenen Phasen, also Studierende, Referendar*innen und Lehrer*innen in Austauschformaten zusammenzubringen, um Vorurteile und Ängste vor dem, was sie in der nächsten Phase erwartet, abzubauen.

Literatur

- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Becker, Eva/Berninger, Ina/Kampert, Antje/Maas, Daniela/Maiworm, Jasper (2023): Lehrkräftemangel. Was die Lehrer*innenbildung tun kann. https://www.zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/discussion-papers/discussion-paper_2023_4.pdf (Abfrage 29.09.2023).
- Busse, Beatrix (2021): Let's co-create and re-value teacher education: Lehrerinnen und Lehrer als change agents und „avant-garde“-Profession. Vision einer ganzheitlichen und zukunftsgerichteten Lehrer*innenbildung. https://www.researchgate.net/publication/350855625_Let%27s_co-create_and_re-value_teacher_education_Lehrerinnen_und_Lehrer_als_change_agents_und_avant-garde-Profession_Vision_einer_ganzheitlichen_und_zukunftsgerichteten_Lehrerinnenbildung (Abfrage 29.09.2023).
- Herfter, Christian/Grüneberg, Tillmann/Knopf, Antje (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. Zeitschrift für Evaluation 14, H. 1, S. 57–82.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf (Abfrage: 14.07.2023).
- Kuhn, Annette (2023): Studienabbruch. Wieso eine Lehramtsstudentin aufgibt. <https://www.deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/studienabbruch-wieso-eine-lehramtsstudentin-aufgibt/> (Abfrage: 07.07.2023).
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Studienzweifel und Beratung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. <https://www.nextcareer.de/wp-content/uploads/2021/05/Studienzweifel-und-Beratung-an-den-Hochschulen-in-Nordrhein-Westfalen.pdf> (Abfrage: 14.07.2023).

- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 1025–1046.
- Reindl, Richard/Weiß, Stephanie (2012): Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/reindl_weiss.pdf (Abfrage: 14.07.2023).
- Wellenreuther, Martin (2003): Bericht zur empirischen Evaluation des Lehramtsstudiengangs aus der Sicht der Studierenden. <https://www.pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/303/file/EvaluationsberichtLehramt.pdf> (Abfrage: 14.07.2023).
- Wiemer, Matthias (2012): Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 19, H. 1, S. 49–57.

Bin ich hier richtig?

Standortbestimmung durch kompetenzbasierte Reflexion in der Bachelorphase des Lehramtsstudiums

Tobias Wunsch, Anne Fritz, Daniela Dyck und Alexander Woll

Abstract. Kompetenzorientierung hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Standard für die Lehramtsausbildung an Hochschulen entwickelt. Studierende sollen nachvollziehen können, welche Kompetenzen sie auf dem Weg zur Lehrkraft bereits erworben haben und welche sie noch entwickeln müssen. Auf diesem prozessorientierten Verständnis von Professionalisierung basierend wurde am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) das Beratungs-, Begleitungs- und Eignungsfeststellungsprogramm *Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers* (KAiAC-T) etabliert. Grundlage dafür ist ein am ZLB entwickeltes Kompetenzraster. Das Programm ist im Bachelor of Education (B.Ed.) verortet und als Zulassungsvoraussetzung zum Master of Education (M.Ed.) verankert.

1. Einführung

Bin ich hier richtig? Diese wichtige Frage sollten sich junge Studierende in der ersten Phase ihres Lehramtsstudiums stellen. Sie zu beantworten ist aber meist gar nicht so einfach. Im fachwissenschaftlich geprägten Bachelor of Education (B.Ed.) ist an baden-württembergischen Universitäten der Bezug zum Berufsziel nicht immer klar ersichtlich. Die Herausforderung für die Hochschulen besteht also darin, ihre Lehramtsstudierenden im B.Ed. bestmöglich zu begleiten, um sie, wie in der Bologna Reform gefordert, in den Mittelpunkt zu stellen (Schmidt 2019). Die strukturellen Änderungen der Lehramtsstudiengänge, die sich durch die Umstellung vom Staatsexamen auf die Bachelor-Master-Struktur im Jahr 2015 ergeben haben, sollten dabei möglichst gut genutzt werden. So wurde im B.Ed. das Orientierungspraktikum von zwei auf drei Wochen verlängert und mit einer hochschulseitigen Begleitung versehen. Das Orientierungspraktikum ist somit für die „Überprüfung und Fundierung der Studien- und Berufswahlentscheidung“ von entscheidender Bedeutung.

In den Standards für die Lehrer:innenbildung von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird den Hochschulen in den offiziellen Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung zudem nahegelegt, „kontinuierliche bzw. wiederkehrende Angebote zur Selbstreflexion

über die Eignung für das Lehramt“ (KMK 2013) zu bieten. Das Absolvieren des Orientierungspraktikums ist demnach nicht ausreichend, dass Studierende Rückschlüsse über ihre Kompetenzentwicklung ziehen können. Professionalisierung ist vielmehr ein kontinuierlicher Prozess, der mit einer reflexiven Haltung die drei Perspektiven „Studentische Person“, „Theorie/Wissensbestände“ und „Schulische Praxis“ (Denner 2016, S. 17) verbindet. Beratung, Lernbegleitung und eigenverantwortliche Reflexion gehören demnach untrennbar zusammen (vgl. Hesse/Lütgert 2020). Diesem Verständnis von Professionalisierung folgend wurde am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) das Beratungs-, Begleitungs- und Eignungsfeststellungsprogramm *Karlsruhe individual Aptitude Check for Teachers* (KAiAC-T) entwickelt. Es wurde im Rahmen der Landesstrategie „Eignung und Auswahl“ (Förderrichtlinie 4 des Fonds „Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“ (FEST-BW)) als Verbundprojekt des KIT und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (PHKA) gefördert und ist Teil des „Programms zum Ausbau der Eignungsfeststellungs-, Beratungs- und Begleitungsstrukturen in der Bachelorphase der Lehramtsstudiengänge“.

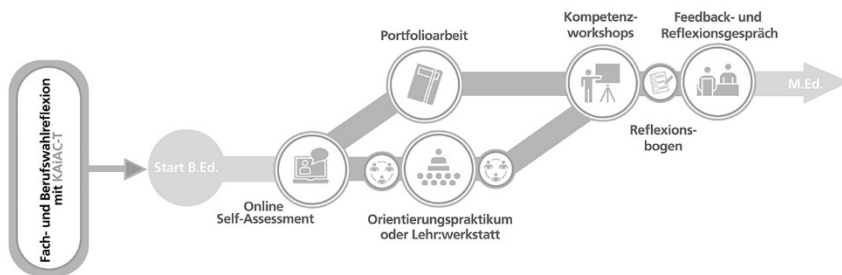
Ziel des Projektes ist die kompetenzorientierte Selbstreflexion von Studierenden und die kontinuierliche Weiterentwicklung der überfachlichen und persönlichen Kernkompetenzen professionellen Lehrpersonenhandelns. Durch KAiAC-T erhalten Lehramtsstudierende die Gelegenheit, sich im Verlauf ihres Bachelorstudiums intensiv mit den Anforderungen des Lehrer:innenberufs auseinanderzusetzen und sich persönlich im Bereich des professionellen Lehrer:innenhandelns weiterzuentwickeln. Das Programm erstreckt sich über den B.Ed. und ist als Zulassungsvoraussetzung zum Master of Education (M.Ed.) strukturell in der Lehramtsausbildung am KIT verankert.

2. Das Beratungs-, Begleitungs- und Eignungsfeststellungsprogramm KAiAC-T

Das studienbegleitende Programm KAiAC-T besteht aus den Kernelementen: (1) Online Self-Assessment, (2) E-Portfolio zum Orientierungspraktikum, (3) Kompetenzworkshops und (4) Feedback- und Reflexionsgespräch. Die Einzelelemente bauen sukzessive aufeinander auf (Abbildung 1) und werden im Folgenden näher erläutert. Die Grundlage dafür bietet das für KAiAC-T entwickelte und in Abschnitt 3 vorgestellte *Karlsruher Kompetenzraster* (vgl. Dyck/Woll/Wunsch 2022).

1. Zu Beginn ihres Studiums durchlaufen die Studierenden ein videogestütztes *Online Self-Assessment* (OSA). In 16 Themenfeldern werden die Studierenden mit den eigenen Vorstellungen zur Lehrperson, zu Schule als Arbeitsplatz, Elternarbeit, Erziehung, Verantwortung und Vorschriften, Heterogenität, Homeoffice, Inklusion, Amtseid u. v. m. konfrontiert. Die an der Ludwig-Ma-

Abbildung 1: Programmablauf KAiac-T (Quelle: Zentrum für Lehrerbildung des Karlsruher Instituts für Technologie)



ximilians-Universität München produzierten Kurzvideos dienen als visuelle Grundlage (vgl. Kriesche et al. 2019), während die anschließenden Einschätzungsfragen, Rückmeldungen und die weiterführenden Reflexionsaufgaben von KIT und PHKA entwickelt wurden.

2. Das Orientierungspraktikum, die erste Praxisphase im Lehramtsstudium, ist für den Professionsbezug der Studierenden von besonderer Bedeutung. Neben der fundierten hochschulseitigen Vor- und Nachbereitung sind besonders die Erfahrungen in der Schulpraxis prägend. Studierende werden am KIT angeleitet, das Erlebte in einem E-Portfolio zu dokumentieren und zu reflektieren und erhalten dazu eine kompetenzbasierte Rückmeldung durch geschulte Mitarbeiter:innen des ZLB.
3. Im Anschluss an das OSA und das Orientierungspraktikum absolvieren die Lehramtsstudierenden zwei verpflichtende *Kompetenzworkshops*. Sie ermöglichen ihnen, gezielt an individuellen Entwicklungsfeldern und Defiziten, die in der Rückmeldung zum OSA und E-Portfolio diagnostiziert wurden, zu arbeiten. Die Workshops werden von Expert:innen aus dem ZLB, dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und dem aktiven Schuldienst durchgeführt. Im Sinne des Verbundprojektes können die Studierenden auch die Angebote der PHKA besuchen.
4. Für die letzte Phase von KAiac-T wurde ein Feedback- und Reflexionsbogen (vgl. Jahncke et al. 2018) erarbeitet. Nach dessen Bearbeitung steht den Studierenden ein individuelles Feedback- und Reflexionsgespräch zur Selbstreflexion am ZLB offen. Nach eingehender Analyse des OSA und des E-Portfolios wird das Gespräch förderbedürftigen Studierenden besonders empfohlen. Im ca. 45–60-minütigen Zweiergespräch haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen Fortschritte zu benennen, Kompetenzen anzuvisieren, ihre Berufsentscheidung zu reflektieren und Ziele zu definieren. Unterschiedliche Reflexionsmethoden (vgl. Rohr et al. 2013) werden adressatengerecht in die Gespräche integriert.

3. Ein Kompetenzraster zur kompetenzbasierten Reflexion und Eignungsüberprüfung

Das am ZLB entwickelte Karlsruher Kompetenzraster (vgl. Dyck/Woll/Wunsch 2022) markiert den roten Faden, an dem sich alle Bausteine von KaiAC-T orientieren. Es bildet die Basis für die Erstellung der Selbsteinschätzungsfragen zum OSA, die Beurteilung des begleitenden E-Portfolios sowie die Auswahl der angebotenen Kompetenzworkshops, welche die Studierenden nach Abschluss des orientierenden Schulpraktikums besuchen (vgl. Busse/Bosse 2020; Völschow/Warrelmann 2020). Besonderer Einsatz findet das Kompetenzraster in der Gestaltung der Feedback- und Reflexionsgespräche. Studierende können hier individuelle Schwerpunkte setzen und ihre eigene Entwicklung, bezogen auf die gewählten Kompetenzen, reflektieren und begleitet analysieren. So lassen sich weitergehende Schlüsse für den Verlauf des Studiums und eventuelle Entscheidungsfindungen optimal unterstützen.

Das Karlsruher Kompetenzraster besteht insgesamt aus drei Kompetenzdimensionen: (1) Personale Kompetenz, (2) Professions- und (3) Sozialkompetenz. Die Dreiteilung orientiert sich an der allgemein anerkannten Untergliederung der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Linten/Prüstel 2015, S. 2), wobei die in Karlsruhe verwendete „Professionskompetenz“ sowohl die Fach- als auch Methodenkompetenzen umfasst. Eine Aufgliederung der Professionskompetenz bietet sich für den Masterstudiengang an, wenn die Studierenden ihre fachdidaktischen Kenntnisse erweitern und das Schulpraxissemester absolvieren.

Die drei Kompetenzdimensionen gliedern sich in insgesamt 16 Kompetenzbereiche (jeweils sechs zu personaler Kompetenz und Professionskompetenz und vier zur Sozialkompetenz), die als erlernbare Handlungsressourcen zu betrachten sind und sich teilweise überschneiden (Abbildung 2). Die Auswahl, kategoriale Zuordnung und Bezeichnung der Items stellen eine Zusammenstellung aus deduktiv identifizierten und induktiv abgeglichenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium dar (Caruso 2019, S. 28, 31). Dabei flossen neben den KMK-Standards vor allem die Sichtweise von Lehrkräften (vgl. Weiß/Schramm/Kiel 2014), Studien zu Berufseignung und Resilienz (vgl. z. B. Nolle 2014; Schaarschmidt/Kieschke/Fischer 2017) und Projekterkenntnisse wie die des Career Counselling for Teachers (CCT), des Passauer Parcours oder des Kasseler BA-SIS-Studienelements (vgl. Boeger 2016) ein.

Abbildung 2: Drei Kompetenzdimensionen des Karlsruher Kompetenzrasters, aufgegliedert in insgesamt 16 Kompetenzbereiche



Jeder einzelne Kompetenzbereich ist in vier Niveaustufen ausdifferenziert. Die vier Niveaustufen wurden dabei (ähnlich wie von Arianta/Schmidt/Stärk 2019, S. 457f.) in einer Reduktion der Bloom'schen Lernzieltaxonomie wie folgt definiert:

- A: Wissen und verstehen (unistruktuell)
- B: Anwenden (multistruktuell)
- C: Analysieren (relational)
- D: Bewerten und individualisieren (erweitert abstrakt)

Dabei soll ebenso, wie in der jüngst wieder für den deutschsprachigen Raum betonten SOLO-Taxonomie (vgl. Sliwka/Klopsch 2022, S. 139 ff.), zunehmend komplexeres Können und verantwortungsbewusstes Anwenden abgebildet und messbar gemacht werden. Auf eine rein vorstrukturelle, propädeutische Kompetenz-

stufe wird deshalb im Gegensatz zur SOLO-Taxonomie verzichtet und in Stufe D die Individualisierung der Kompetenz fokussiert.

4. Typische Fallbeispiele

Rückmeldung zum E-Portfolio

Alle Studierenden erhalten nach Abgabe des E-Portfolios eine individuelle Rückmeldung. Aus dem E-Portfolio werden dazu Rückschlüsse auf die individuelle Kompetenzentwicklung des:der Studierenden gezogen. Anhand konkreter Beobachtungen gibt das ZLB-Portfolioteam dann lösungsorientierte Impulse, verweist auf weiterführende Angebote oder empfiehlt passende Kompetenzworkshops (Abbildung 3). Die Portfoliorückmeldung ist als Einladung und Aufforderung zur weiteren Selbstreflexion zu sehen und wird immer zusammen mit dem Kompetenzraster versandt. So können die Studierenden anschließend weitere Entwicklungsschritte gehen.

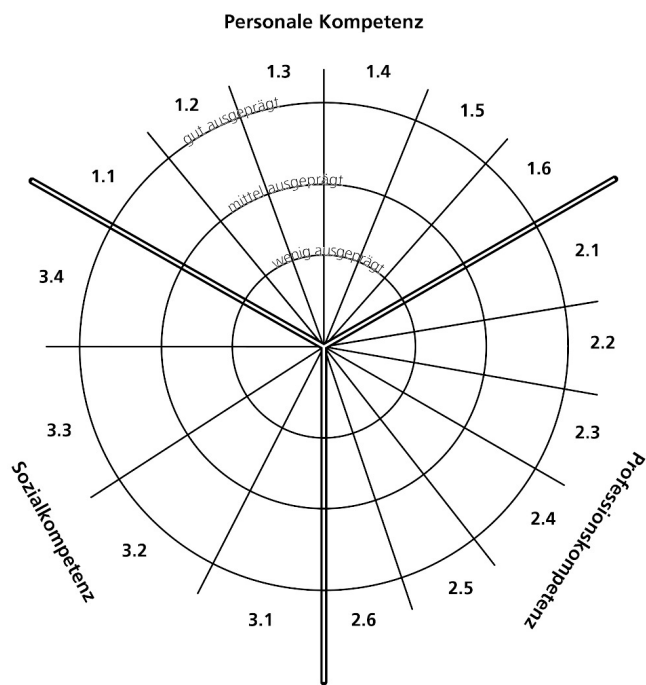
Abbildung 3: Auszug aus einer Rückmeldung zum E-Portfolio

Kategorie	Ausprägung	++	+	0	-	--	Ausprägung
1 Personale Kompetenzen							
1.1 Selbstorganisation (Struktur, Planung, Gewissenhaftigkeit, Autonomie, ...)	Ich kann meine Termine/Aufgaben ausdifferenzieren, nach Prioritäten sortieren, in machbaren Realisierungsschritten in meinen Zeitplan entsprechend meiner Kapazitäten integrieren und gewissenhaft umsetzen.		x				Ich kann meine anstehenden Termine und Aufgaben benennen, im Überblick behalten, vorausschauend planen und abarbeiten.
1.3 Resilienz (Stressmanagement, Belastbarkeit)	Ich erkenne persönliche Stressfaktoren im Voraus, achte auf meine seelische Gesundheit, kenne/wende Methoden zur Stressbewältigung an, kann auch nach herausfordernden Phasen effektiv weiterarbeiten.			x			Ich kenne meine Stressfaktoren und Methoden, Stress selbstwirksam und resilient zu begegnen.
1.6 Reflexionsfähigkeit (Selbsteinschätzung)	Ich kann meine Ziele und Handlungen kritisch hinterfragen, die zugrundeliegenden Prinzipien/Ursachen umfassend evaluieren, nehme Kritik als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung auf. Ich suche aktiv nach Rückmeldungen von anderen, um zu wachsen.	x					Ich kann mich auch bei Kritik selbst ehrlich einschätzen und reflektiere Prinzipien und Ursachen meines Denkens und Handelns.

Feedback- und Reflexionsgespräche

Der abschließende Baustein von KAiaC-T, das Feedback- und Reflexionsgespräch, soll, wie in Abschnitt 2 erwähnt, die Studierenden noch einmal ganz persönlich ansprechen. Den Einstieg in die Gespräche bildet jeweils eine Selbsteinschätzung mithilfe des Feedback- und Reflexionsbogens, der den Kompetenzspiegel aus Abbildung 4 enthält. Anhand des Kompetenzspiegels lassen sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung in den verschiedenen Kompetenzbereichen analysieren. Ebenso eignet er sich, um persönliche Schwerpunkte und Entwicklungsschritte zu visualisieren.

Abbildung 4: Kompetenzspiegel zur Selbsteinschätzung im Feedback- und Reflexionsgespräch



5. Fazit

Die Stärke von KAIAC-T liegt in seiner Individualität. Dem zugrunde liegt das Verständnis, dass eine Person nicht per se als kompetent für den Lehrer:innenberuf eingestuft werden kann. Eine Kompetenzanalyse sollte stets individuell und kontextbezogen durchgeführt werden (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2012). KAIAC-T bietet jeder:jedem Studierenden eine prozessorientierte Grundlage für die nächsten Entwicklungsschritte. Die Studierenden setzen sich intensiv mit den Anforderungen des Lehrberufs und ihren eigenen Erwartungen, Interessen und Fähigkeiten auseinander. Dies führt in den meisten Fällen zu einer Bestärkung in der Masterentscheidung, verbunden mit einer Zielsetzung im Bereich der überfachlichen und persönlichen Kompetenzen professionellen Lehrer:innenhandelns. Es kann aber auch zur Fokussierung auf eine lehramtsaffine Laufbahn wie z. B. eine Promotion oder eine Umorientierung hinsichtlich der Studienentscheidung führen. Die Verortung von KAIAC-T im B.Ed. hat den Vorteil, dass Studierende sehr früh die eingangs gestellte Frage „Bin ich hier richtig?“ für sich beantworten können. Dies führt einerseits zu einer höheren Studierendenzufriedenheit und einem klaren Professionsbezug, soll andererseits aber auch dazu beitragen, die

Abbruchquoten in höheren Semestern oder gar im Vorbereitungsdienst zu senken.

Durch das hohe Maß an Individualität im Programm KAIAC-T entsteht pro Student:in ein verhältnismäßig großer Betreuungsaufwand. Daher ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms wichtig, um Einzelprozesse noch effizienter gestalten zu können. Digitale Unterstützungsmöglichkeiten, wie z. B. der Einsatz von Rückmeldegeneratoren, sollen künftig dazu beitragen, Informationen vorzubereiten und Ressourcen zu schonen. Der Fokus auf das Individuum ist aber unabdingbar und sollte als Kern des Programms KAIAC-T stets erhalten bleiben.

Literatur

- Arianta, Katrin/Schmidt, Christian/Stärk, Manuela (2019): Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolges. In: die hochschullehre 5, S. 454–473.
- Boeger, Annette (Hrsg.) (2016): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Busse, Annette/Bosse, Dorit (2020): Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In: BMBF (Hrsg.): Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung. Berlin: BMBF, S. 54–65.
- Caruso, Carina (2019): Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte. Wiesbaden: Springer VS.
- Coly, Maresa/Dyck, Daniela/Wunsch, Tobias/Traub, Silke (2023): Beratung, Begleitung und Eignungsfeststellung für zukünftige Lehrkräfte im Bachelorstudium. Das Karlsruher Programm „KAIAC-T“. In: Lehren & lernen 49, H. 1, S. 27–31.
- Denner, Liselotte (2016): Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien. Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Professionalisierung des Lehrberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Universitätsverlag, S. 5–64.
- Rohr, Dirk/Hummelsheim, Annette/Kricke, Meike/Amrhein, Bettina (2013): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Münster: Waxmann.
- Dyck, Daniela/Woll, Alexander/Wunsch, Tobias (2022): Ein Kompetenzraster für den Bachelor of Education: Ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 17, H. 3, S. 86–91.
- Hesse, Florian/Lütgert, Will (Hrsg.) (2020): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahncke, Heike/Berding, Florian/Porath, Jane/Magh, Katharina (2018): Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. In: die hochschullehre 4, S. 505–530.
- Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (Abfrage 03.10.2023).
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage 03.10.2023).

- Linten, Markus / Prüstel, Sabine (2015): Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (<https://www.ldbb.de>). Version 7.0. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Handreichung zum Orientierungspraktikum für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe 1, Sonderpädagogik, Gymnasium. https://www.llpa.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E689206315/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/llpa-bw/pdf/2019%20Handreichung_OSP.pdf (Abfrage 03.10.2023).
- Nolle, Timo (2014): Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Auf der Suche nach personalen Voraussetzungen für professionelle Kompetenz. In: Höhle, Gerhard (Hrsg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 20. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 109–122.
- Pfadenhauer, Michaela / Kunz, Alexa Maria (2012): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf / Fischer, Andreas W. (2017): Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, Ute (2019): HRK Nexus Impulse für die Praxis: Kompetenzorientiert Prüfen – zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. https://www.sle.kit.edu/downloads/Sonstige/Leitfaden_kompetenzorientiertes_Pruefen.pdf (Abfrage 03.10.2023).
- Sliwka, Anne / Klopsch, Britta (2022): Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim, Basel: Beltz.
- Völschow, Yvette / Warrelmann, Julia-Nadine (2020): Gelingensbedingungen für eine reflexivitätsfördernde ePortfolioarbeit. In: Kaspar, Kai / Becker-Mrotzek, Michael / Hofhues, Sandra / König, Johannes / Schmeink, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster, New York: Waxmann, S. 265–270.
- Weiß, Sabine / Schramm, Simone / Kiel, Ewald (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 15, H. 3, Art. 20. DOI: 10.17169/fqs-15.3.2174.

„Es brennt! Wir müssen jetzt ganz dringend etwas machen.“

Studienzweifel überwinden: individuelle Beratung für klare Perspektiven und neue Orientierung

Melanie Pohl im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs

Melanie Pohl ist Psychologin und arbeitet im Team des Interdisziplinären Karriere- und Studienzentrums (IKaruS) der Universität Koblenz. Dort bietet sie Beratungsdienste für Studierende an, die mit Unsicherheiten bezüglich ihres Studiums konfrontiert sind. Die Fokussierung auf die emotionale Komponente ist ein zentrales Element in ihrer Arbeit, da sie davon überzeugt ist, dass Emotionen oft wesentlich sind, wenn es darum geht, Entscheidungen über Studium und Beruf zu treffen.

Frau Pohl, bitte beschreiben Sie die Angebote, die Sie und das Team von IKaruS vorhalten. Schildern Sie auch, wie Sie vorgehen und worauf Sie besonders Wert legen.

Wir bei IKaruS halten verschiedene Beratungsangebote vor. Dazu gehören spezielle Beratungen für Studierende mit Beeinträchtigungen, sei es durch Behinderungen oder andere Einschränkungen. Ebenso richten sich unsere Angebote an Quereinsteiger, die ohne Abitur studieren möchten. Unser Mentoring-Programm soll auch dazu beitragen, dass sich die Studierenden gegenseitig unterstützen und idealerweise Zweifeln schon vorbeugen, bevor sie entstehen. Durch unsere Alumni-Arbeit vernetzen wir Studierende mit Ehemaligen unserer Universität, um ihnen Perspektiven aufzuzeigen, wohin ihr Weg sie führen kann. Besonders Studierende, deren Studiengänge keine eindeutig vorgezeichneten beruflichen Pfade aufzeigen, können hiervon in besonderem Maße profitieren, beispielsweise die Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden. Aber auch Lehramtsstudierende, die über den Tellerrand schauen möchten, finden hier Kontakte und Vorbilder. Derzeit sind wir dabei, unseren Career Service auszubauen und wir haben ein umfangreiches Kursprogramm im Bereich Sprachen und der Skills Academy. Außerdem sind wir an verschiedenen Drittmittelprojekten beteiligt. In meinem Bereich konzentriere ich mich besonders auf Studienzweifel, also jene Studierende, die sich fragen „Will ich mein Studium überhaupt fortsetzen?“ oder „Was mache ich falsch im Studium?“. Dabei geht es darum, Studierende zu unterstützen, die unsicher sind, ob sie überhaupt weiterstudieren möchten

oder ihre Fachrichtung wechseln sollten. Ein aktuelles Phänomen ist, dass viele Studierende, bedingt durch die Corona-Situation, Schwierigkeiten haben, sich ins Studierendenleben zu integrieren. Viele fühlen sich überfordert und sind verzweifelt, da sie das Campusleben und die organisatorischen Abläufe nicht richtig verstehen. Sie suchen dann Hilfe bei uns, sogar unabhängig vom Geschlecht, was mich persönlich überrascht hat, muss ich ehrlich sagen, weil das Vorurteil besteht, dass die Männer nicht so gut Hilfe annehmen können. Das scheint aber gar nicht so zuzutreffen.

Der Ablauf der Beratung ist in der Regel so, dass Anfragen entweder über das Kontaktformular auf unserer Webseite oder per E-Mail eingehen. Die Studierenden beschreiben meist schon ihre Situation, und anhand des Tons in der Anfrage erkenne ich in der Regel, wie dringend Hilfe benötigt wird. Da heißt es dann „Es brennt! Wir müssen jetzt ganz dringend etwas machen“. Manchmal handelt es sich auch um generelle Anfragen zur Studienberatung. In solchen Fällen verweise ich die Studierenden an entsprechende Stellen. Wenn das Interesse an meiner spezifischen Beratung besteht, vereinbaren wir einen Termin. Vorher frage ich meist nach weiteren Details, z. B. in welchem Semester sich die Person befindet, welche Fächer sie studiert und was ihr Anliegen bzw. Problem ist. Während der Beratung ist meine Technik so, dass ich erst einmal reden lasse. Nach einem kurzen Small Talk merke ich die Erleichterung: „Ich kann jetzt über diese Zweifel sprechen“, „Ich kann jetzt hier einfach reden“, „Ich kann alles sagen; ich muss nicht auf die Emotionen meines Gegenübers Rücksicht nehmen, zum Beispiel bei den Eltern zu sagen: ‚Ich habe überhaupt keine Lust. Ich will gar kein Lehrer werden, verflucht noch mal!‘“. Das alles können sie bei mir einfach offen sagen. Ich verurteile niemanden dafür. Und meine Aufgabe ist auch nicht, sie in ihr Studienfach zurückzudrängen, sondern zu helfen, sich selbst quasi zu finden. Ich habe zum Beispiel auch schon gesagt: „Denken Sie vielleicht mal drüber nach, ein Urlaubssemester zu nehmen und vielleicht Praktika zu machen in Ihrem Traumberuf, um zu gucken: Ist das wirklich so toll?“ Und wenn dann die Praxiserfahrung da ist, dann kann man immer noch überlegen: „Ja, ist wirklich so toll!“ Oder: „Nein, ich habe es idealisiert und in Wirklichkeit ist es vielleicht doch das Studium, das mir näher liegt“.

Es entsteht dabei oft ein regelrechter „Wasserfall“ an Informationen. Das ist für mich hilfreich, um die Situation zu verstehen und zu überlegen, in welche Richtung es weitergehen könnte. Der Verlauf der Beratung variiert. Manchmal ist es mehr eine Gesprächsberatung, bei der ich zuhöre, nachhake, spiegele, was mir gesagt wurde. Was dann oft auch schon viel bewegt. Und manchmal geht es mehr darum, Lerntechniken zu erarbeiten. Ich versuche weniger, Informationen weiterzugeben, sondern aktiviere und zeige Wege auf, wo Studierende, die zu mir kommen, selbst nachschauen können. Und dann nach der Sitzung schreibe ich nochmals eine E-Mail und frage, wie es so läuft und biete ein erneutes Treffen an.

Das Wesentliche in meiner Beratung ist tatsächlich das aktive Zuhören und das Spiegeln. Ich nehme mir die Zeit, den Personen wirklich zuzuhören und dann ihre Gedanken oder Gefühle zurückzugeben. Ich formuliere Sätze wie: „Ich habe verstanden, dass ...“ oder „Meine Wahrnehmung ist, dass es so und so ist“. Dabei betone ich stets, dass es meine subjektive Wahrnehmung ist und ermutige die Personen zu widersprechen, wenn meine Einschätzung nicht zutrifft. Zu dem Zeitpunkt, an dem ich die Leute berate, kenne ich sie ja noch nicht gut genug, um definitive Persönlichkeitstypen festzulegen. Ich kann lediglich meine Einschätzung anbieten und sagen, wie es für mich klingt. Ein Beispiel ist, wenn jemand seine Optionen auflistet, wie zum Beispiel eine Ausbildung zu machen und Karriere zu machen oder das Studium zu beenden und in einen bestimmten Bereich zu gehen. Ich teile dann mit: „Ich habe das und das gehört, aber das und das habe ich nicht gehört. Zum Beispiel kam die Idee einer vierzigjährigen Karriere als Lehrer überhaupt nicht vor.“ Dieses Spiegeln hilft oft, den Personen klarzumachen, in welcher Situation sie sich befinden. Es gibt den bekannten Spruch: „Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.“ Ich glaube, das trifft hier wirklich zu. Die Personen sind in all diesen Informationen gefangen und sehen oft nicht klar, wenn sie so tief in ihren Gedanken stecken. Manchmal denken sie Tag und Nacht darüber nach, machen Listen und sind in ihren eigenen Überlegungen gefangen. Mein Ziel ist es, durch das aktive Zuhören und Spiegeln Klarheit und Perspektive zu schaffen.

Gibt es „typische“ Fälle oder Muster, die Ihnen begegnen? Und welche nehmen Sie als herausfordernd in der Beratung wahr, welche sind einfacher?

Eines der häufig auftretenden Muster, das mir in der Zeit meiner Tätigkeit als Beraterin besonders aufgefallen ist, betrifft die Beziehung der Studierenden zu ihren Eltern. Oft höre ich die Aussage: „Meine Eltern fanden das Lehramt ganz toll, und denen zuliebe möchte ich das so gerne fertig machen. Aber ich bin damit unglücklich.“ Diese Situation kommt wirklich häufig vor. Die Eltern, die entweder selbst Lehrer sind oder bislang keine Erfahrungen mit dem akademischen Umfeld haben, wünschen sich für ihre Kinder einen sicheren Beruf, den sie mit dem Lehramt verbinden. Einige Studierende berichten darüber, wie sie sich mit ihren Eltern austauschen und diese sie bestärken, ihren eigenen Weg zu gehen. Andere sind introvertiert und befinden sich noch im Prozess des Erwachsenwerdens. Sie haben Schwierigkeiten, sich gegenüber ihren Eltern durchzusetzen und wünschen sich, diese nicht zu enttäuschen. An einen Studenten erinnere ich mich besonders gut, der mir gegenüber äußerte, dass er häufig Auseinandersetzungen mit seinem Vater habe. Es käme oft zu Konflikten, da beide sehr starke Persönlichkeiten seien und sich regelrecht aneinanderreiben würden. Diese Situation ist nicht ungewöhnlich, insbesondere wenn Vater und Sohn sich ähnlich sind. Der Student selbst war sehr extrovertiert und wusste genau, was er will. Er war auch sehr reflektiert. Dennoch war es ihm wichtig, seine Eltern nicht zu enttäu-

schen. Es geht in solchen Fällen weniger darum, dass die Eltern Druck ausüben oder streng sind, sondern vielmehr darum, dass die Kinder sich sehr wünschen, ihre Eltern nicht zu enttäuschen und vielleicht eher, als ein gutes Kind wahrgenommen zu werden.

Ein weiteres Motiv, das sich mir in der Beratung aufgedrängt hat, betrifft das Lernen lernen. Einige Studierende sind stark strukturiert und finden ihren eigenen Weg. Aber es gibt auch diejenigen, die Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation haben. Die kommen dann zu mir. Also dass Studierende zum Beispiel ganz ehrlich sagen: „Ja, ich weiß, eigentlich müsste ich für die Klausur lernen, aber ich habe mein Handy, ich habe YouTube, ich habe TikTok und dann verdaddle ich den ganzen Tag.“ Die Schwierigkeit, selbstständig zu lernen, wird besonders dann deutlich, wenn keine externen Motivationsanreize vorhanden sind, beispielsweise durch Präsenzveranstaltungen oder Unterschriftenpflichten.

Die Frage nach dem beruflichen Weg und das Verspüren von Unsicherheit ist etwas, was bei jenen Studierenden auftritt, die ich gelegentlich als Quo-vadis-Typ bezeichne. Einige zweifeln daran, ob sie den sicheren Weg gehen sollen, der durch das Lehramtsstudium vorgezeichnet ist, oder ob sie ihrem Herzensprojekt nachgehen sollten, das vielleicht unsicherer erscheint. Ich habe zum Beispiel schon gehört: „Ja, ich habe Lehramt studiert. Die belegten Fächer waren auch meine Leistungskurse, ich fand das spannend. Und das ist ja auch eine sichere Berufsaussicht, Lehrer werden immer gebraucht. Aber will ich vierzig Jahre lang immer nur Lehrer sein? Wo soll mich das hinführen? Was kann ich damit machen? Wie kann ich mich da weiterentwickeln oder kann ich mich überhaupt weiterentwickeln? Will ich vielleicht wechseln in ein Fach, das offener ist?“ Es gibt also eine Dualität zwischen dem, was einem am Herzen liegt, und dem, was vernünftig erscheint.

Ziemlich lehramtsspezifisch ist auch das Ringen mit den Fächern. Studierende, die mich aufsuchen, hatten beispielsweise in der Oberstufe Englisch als Leistungskurs und dann heißt es: „Ich studiere Lehramt“. Die Vorstellung davon kann sich für Außenstehende anders gestalten, besonders wenn man nur einen kleinen Teil dessen sieht, was Lehrkräfte tatsächlich tun. Zudem stellt sich die Frage: „Wenn ich meinen bisherigen Weg fortsetze oder noch ein oder zwei Semester dranhänge, kann ich dann mit meinen Scheinen noch das Fach wechseln? Gibt es noch Möglichkeiten, wenn ich meine Entscheidung ändere?“ Oder umgekehrt: „Wenn ich jetzt etwas anderes wähle, kann ich später vielleicht noch ins Referendariat gehen oder meinen Master machen, selbst wenn ich nur den Bachelor habe?“ Solche Überlegungen beschäftigen einige. Aber der Fachwechsel im Sinne von „ich möchte ein anderes Fach innerhalb des Lehramts studieren“ kommt letztlich nicht so häufig vor, wie die Frage: „Will ich überhaupt noch Lehramt studieren?“

Persönlich finde ich es besonders herausfordernd, wenn Menschen bereits lange mit ihren inneren Konflikten kämpfen, weil das sehr belastend ist und oft zu Selbstwertproblemen führt. In solchen Fällen kann ich manchmal nicht mehr weiterhelfen. Ehrlich gesagt melde ich dann zurück: „Es wäre super, wenn

Sie zum Beispiel zur psychosozialen Beratungsstelle gingen.“ Natürlich ist das schwierig, denn die Hemmschwelle ist hier oft höher. Ich versuche stets, Werbung dafür zu machen, da ich die Arbeit der psychosozialen Beratungsstellen kenne und weiß, dass sie großartige Unterstützung bieten. Ich versuche, die Ängste zu nehmen. Doch sobald das Wort „psychosozial“ fällt, entsteht oft eine gewisse Scheu. Einfacher ist es natürlich, wenn konkrete Lösungen vorhanden sind. Wenn es beispielsweise um Lerntechniken geht, kann ich sagen: „Das kann man lernen“. Die Wahrnehmung, dass man das Lernen selbst erlernen muss, ist vielleicht nicht überall präsent. An einigen Schulen wird dies bereits bewusst als Strategie gelehrt, wenn auch nicht unbedingt als eigenständiges Fach. An anderen Schulen hingegen nicht. Meine Kollegin, die ich aktuell vertrete, hat eine beeindruckende Sammlung mit Tipps zu Lernstrategien erstellt, in die ich gerne schaue, um Informationen weiterzugeben.

Was sind aus Ihrer Perspektive die Ursachen für akuten Studienzweifel?

Die Ursachen für Studienzweifel sind vielfältig und hängen oft mit individuellen Herausforderungen zusammen, wie ich sie gerade kurz erläutert habe. Eine institutionelle Ursache für Studienzweifel gerade jetzt, würde ich sagen, betrifft eigentlich alle, die durch die Corona-Thematik stark verunsichert wurden. Einige haben mir von Kommilitonen erzählt, die ihr Studium genau deshalb abgebrochen haben, weil die Betreuung nicht mehr so eng war und alles online ablief. Sie berichteten beispielsweise: „Das war mein allererstes Semester“, Wintersemester 2021, „und alles lief digital. Die haben nur ihre Präsentationen online gestellt, und damit bin ich überhaupt nicht klargekommen.“ Das ist natürlich eine Herausforderung, besonders wenn es am Anfang des Studiums auch darum geht, universitäre Gepflogenheiten zu verinnerlichen. In solchen Situationen muss vieles erlernt werden, was nicht unbedingt fachbezogen ist. Das war besonders schwierig, als aufgrund der Corona-Thematik keine Präsenzveranstaltungen stattfanden und der Austausch mit Kommiliton*innen eingeschränkt war.

Was wissen Sie über die Wirksamkeit Ihres Angebots, gibt es eine Evaluation?

Die Wirksamkeit meines Angebots lässt sich im Moment leider nicht so einfach beurteilen, da ich auf freiwillige Rückmeldungen der Studierenden nach den Beratungssitzungen angewiesen bin. Wir können natürlich niemanden zwingen, uns rückzumelden, wie hilfreich das Angebot letztendlich war. Ich ermutige die Studierenden immer dazu, sich bei mir zu melden und mir mitzuteilen, wie es für sie nun läuft. Mein Ziel ist es sicherzustellen, dass meine Unterstützung effektiv ist und den individuellen Bedürfnissen entspricht. Ich schreibe Studierende auch häufig noch einmal an, warte jedoch eine angemessene Zeit, um die Studierenden nicht zu überfordern oder negative Emotionen zu wecken. Mir ist ja auch klar, dass die Studierenden mit ihren eigenen Herausforderungen beschäftigt sind und die Rückmeldung an mich nicht unbedingt oberste Priorität hat.

Leider – und wohl auch verständlicherweise – ist es derzeit allerdings so, dass ich nach der Beratung zumeist nur von denjenigen Studierenden etwas höre, die weiterhin Probleme haben und noch einmal einen Beratungstermin vereinbaren möchten. Der – wie ich hoffe – große Anteil der Studierenden, deren Zweifel mithilfe unseres Gesprächs aufgelöst werden konnten, melden sich selten bei mir.

Nach jeder Sitzung frage ich die Studierenden persönlich, wie das Gespräch ihrem Empfinden nach lief und ob sie den Eindruck haben, ein Stück weitergekommen zu sein auf dem Weg zur Lösung ihres Problems. Dabei ermuntere ich auch offen zum Äußern negativer Aspekte und betone, dass ich solche Äußerungen nicht persönlich nehme. Da ich zumeist Einzelsitzungen mit Studierenden führe, muss ich realistisch sein und wissen, dass ich nicht alle Probleme in dieser kurzen Zeit lösen kann. Aber mein Ziel ist es, einige Schritte mit ihnen zu gehen und weitere Schritte einzuleiten. Die Rückmeldung ist eigentlich immer positiv, doch ich bin mir dessen bewusst, dass das natürlich eine verzerrte Wahrnehmung ist und die wirkliche Wirkung des Beratungsgesprächs sich erst in der Folge zeigen wird.

Wir arbeiten als Coachingteam gerade auch daran, die Evaluationsmöglichkeiten zu vereinheitlichen und technisch neu umzusetzen. Die Herausforderungen liegen hier zum Teil in der Diversität der Angebote von IKaruS, aber zum Großteil auch darin, dass uns der Datenschutz und die Wahrung der Anonymität unserer Studierenden sehr am Herzen liegen. Wir möchten dementsprechend den Spagat schaffen zwischen guten Daten, die uns eine Erhaltung und Verbesserung unserer Angebote ermöglichen und dem Respekt vor den Rechten der Studierenden in Bezug auf ihre persönlichen Daten und ihre Entwicklung. Das braucht Zeit.

Persönlich führe ich eine Exceltabelle, um gewisse Kategorien zu erfassen. Hier trage ich ohne das Festhalten von Namen wichtige Rahmendaten ein. In dieser Tabelle zeigt sich beispielsweise, dass ziemlich genau gleich viele männliche wie weibliche Studierende sich bei mir melden. Außerdem ist auch die Verteilung über die verschiedenen Fachsemester relativ gleichmäßig, es sind also Studierende aus allen Studienphasen, die Zweifel haben.

Was ließe sich Ihres Erachtens im Umgang mit Studienzweifel bzw. zu dessen Vermeidung verbessern?

Im Umgang mit Studienzweifeln bzw. zu deren Vermeidung sehe ich vor allem die Möglichkeit, eine verbesserte Begleitung und Unterstützung sowohl in der Schule als auch an der Universität anzubieten. Hier kann schon eine stärkere Vernetzung zwischen Schulen und Universität helfen, denn so können Schüler*innen schon während ihrer Schulzeit eine Vorstellung vom Studieren und den Möglichkeiten an Universitäten entwickeln und die Scheu vor dem Studium wird abgebaut. Veranstaltungen wie der Uni-Erlebnistag oder Schnuppernachmitta-

ge, Besuche von Studierenden an Schulen oder andere direkte Verbindungen zwischen Schüler*innen- und Studierendenleben halte ich hier für sehr wertvoll.

Die Begleitung und Unterstützung sollte natürlich nicht nur die fachliche Orientierung umfassen, sondern auch eine stärkere Betonung der persönlichen Entwicklung und Selbstreflexion beinhalten. Hierbei sehe ich auch eine verbesserte Informationsstruktur über verschiedene Berufsperspektiven und Möglichkeiten mit verschiedenen Studienfächern als relevant. Wenn ich nachfrage: „Wie lief das in der Schule?“, oder auch im Gespräch über Karrierethemen mit Studierenden außerhalb der Beratungssitzungen, dann sind die Angebote der Schulen schon sehr unterschiedlich. Es gibt Fälle, in denen der Besuch im Berufsinformationszentrum das Einzige ist, was in Bezug auf Berufsorientierung passierte. Studierende berichten, dass seitens der Lehrkräfte teilweise wenig Interesse gezeigt wurde, die Findung des Karrierewegs weiter zu begleiten – was sicherlich auch zu einem großen Teil auf personelle Ressourcen zurückzuführen ist und keine Kritik an Lehrkräften darstellt. Auf der anderen Seite gibt es Schulen, die umfassendere Maßnahmen ergreifen und so auch Eigenverantwortung und berufliche Orientierung fördern. Auch Fälle, in denen einzelne Lehrkräfte einen großen Eindruck im Werdegang einzelner Schüler*innen haben, höre ich immer wieder. „Frau X hat mir zugetraut, dass ich studieren kann, deshalb habe ich mich getraut, mich zu bewerben.“ Solche oder ähnliche Aussagen zeigen für mich deutlich, wie wichtig eine persönliche Begleitung schon in der Schulzeit ist.

Darüber hinaus ist es auch sinnvoll, innerhalb der Universität anzusetzen, um bei den Bedingungen für alle Studierenden die Chancengleichheit besser zu gestalten. Vor allem die Förderung der Durchlässigkeit, insbesondere für Studierende erster Generation, die möglicherweise nicht viel elterliche Unterstützung erfahren (können), betrachte ich als einen vielversprechenden Ansatz. Diese Studierenden sind selbstverständlich nicht weniger kompetent als ihre Kommiliton*innen aus akademischen Haushalten, aber ihnen fehlt viel Wissen, Erfahrung und die Selbstverständlichkeit, mit der sich Akademikerkinder häufig am Campus bewegen.

Für alle Studierenden können gezielte Kurse, die beispielsweise im Bereich der Studienorganisation oder im wissenschaftlichen Lesen und Schreiben grundlegende Kompetenzen vermitteln, eine Bereicherung darstellen. Außerdem können Angebote mit Blick auf die Entwicklung eines persönlichen Profils für die weitere Karriere vielen Studierenden aufzeigen, wo ihr Weg sie hinführen könnte. Es ist wünschenswert, solche Kurse für eine breite Zielgruppe zugänglich zu machen und nicht nur in bestimmten Studiengängen zu implementieren. Dies könnte auch den Übergang von der Schule zur Universität erleichtern und eine unterstützende Struktur schaffen.

Abschließend finde ich den Aspekt der Fehlerkultur sehr wichtig. In einer sehr erfolgs- und leistungsorientierten Gesellschaft wird es oft als Versagen wahrgenommen, das Studienfach zu wechseln oder gar das Studium zu beenden. Zweifel

im Studium werden dadurch viel zu häufig als Charakterfehler empfunden. Dass persönliche Karrierewege häufig Schleifen und Umwege beinhalten, dies aber bei den meisten Menschen gar nicht zur Sprache kommt, ist vielen Studierenden nicht klar. Wenn ich selbst davon berichte, während meines Studiums das Studienfach gewechselt zu haben, bekommen viele der Studierenden, die ich berate, große Augen. Ich würde mir wünschen, dass es als normal angesehen werden könnte, einen einmal eingeschlagenen Weg zu verlassen, wenn klar wird, dass es nicht der richtige ist. Studierende sollten lieber das Studienfach wechseln oder das Studium beenden als in einem Studium festzustecken, das nicht zu ihnen passt.

TEIL II:

**Verlassen der Lehramtsausbildung
nach dem Studium
und im Vorbereitungsdienst**

Wissenschaftliche Beiträge

Wer ist zufriedener in Studium und Beruf?

Erkenntnisse zur Studien- und Berufszufriedenheit von LehramtsabsolventInnen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Berufsverläufe

Şeyma Gülen

Abstract. Auch wenn nach wie vor die Mehrheit der LehramtsabsolventInnen dem institutionellen Verlaufsmuster folgend in den Lehrdienst übergeht, weisen Forschungsarbeiten nach, dass sich ihre Berufspfade pluralisiert haben. Anhand des Nationalen Bildungspanels untersucht dieser Beitrag Merkmale von LehramtsabsolventInnen, die sowohl in als auch außerhalb des Lehrdienstes tätig sind. Im Fokus steht hierbei die Zufriedenheit mit dem Studium und dem späteren Beruf. Die Ergebnisse zeigen, basierend auf bivariaten Verfahren der Inferenzstatistik, dass AbsolventInnen, die eine akademische Karriere einschlagen, eine größere Zufriedenheit mit den Studieninhalten aufweisen. Hinsichtlich der Berufszufriedenheit weisen die Befunde nach, dass bei denjenigen AbsolventInnen, die eine professionsunspezifische Tätigkeit aufnehmen, eine vergleichsweise geringere Zufriedenheit vorliegt. Lediglich mit der Beschäftigungssicherheit sind diejenigen mit akademischer Berufslaufbahn deutlich unzufriedener.

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund des aktuell allgegenwärtigen Lehrkräftemangels und der Bemühungen, den Lehrkräftebedarf zu decken, hat in den letzten Jahren das Forschungsinteresse an der Lehrkräfteforschung zugenommen. So befassen sich Studien mit den unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung auf dem Weg in den Lehrdienst. Dazu zählen der Studieneintritt (vgl. Lautenbach 2019; Savage et al. 2021), der Studienerfolg (vgl. Heublein et al. 2017; Gülen 2021) und letztlich der Berufseinstieg bzw. Berufsverbleib (vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022). Dabei schlagen LehramtsabsolventInnen unterschiedliche Wege nach dem Studium ein (vgl. Huth/Weishaupt 2012; Herzog/Sandmeier/Terhart 2021). Wie diese differierenden post-hochschulischen Pfade mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen und wie zufrieden die LehramtsabsolventInnen in ihrem späteren Beruf (in den unterschiedlichen Verbleibsmustern) sind, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrages.

Dieser Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst bzw. der weitere Berufseinstieg von LehramtsabsolventInnen, ungeachtet des eingeschlagenen Berufes, ist bislang wenig erforscht. Die randständige Thematisierung innerhalb

der Forschung ist insbesondere auf das Fehlen von geeigneten Längsschnittdaten und auf die wissenschaftliche Fokussierung des „klassischen“ institutionellen Verlaufsmusters von Lehrkräften zurückzuführen. Der Berufseinstieg von LehramtsabsolventInnen ist allerdings ein ebenso relevanter Forschungsgegenstand, wie der der Studienphase. Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass sich, wie in anderen Berufsfeldern auch, die Berufswege von LehramtsabsolventInnen pluralisiert haben und folglich nach Studienabschluss auch noch Wechselbewegungen aus dem Lehramt stattfinden (vgl. Huth/Weishaupt 2012; Herzog/Sandmeier/Terhart 2021).

Anknüpfend an dieses Forschungsdesiderat zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, mögliche Zusammenhänge zwischen dem Lehramtsstudium und dem späteren Berufsverbleib zu identifizieren. Im Fokus steht hierbei die Zufriedenheit mit dem Studium. Im zweiten Schritt wird dann die Berufszufriedenheit fokussiert. Dabei ist von besonderem Interesse, ob und inwieweit hinsichtlich der Berufszufriedenheit Differenzen zwischen LehramtsabsolventInnen vorliegen, die eine Berufslaufbahn innerhalb des Lehrdienstes aufgenommen haben, und denjenigen, die eine professionsunspezifische Tätigkeit aufgenommen haben.

Die Analysen basieren auf den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)¹, welche anhand einer Längsschnittbefragung die Nachverfolgung des Berufseinstiegs von LehramtsabsolventInnen auf bundesweiter Ebene erlauben. Darüber hinaus lassen sich Studien- und Berufsmerkmale identifizieren, anhand derer untersucht werden kann, inwiefern Merkmale der Studienzufriedenheit Hinweise hinsichtlich des zukünftigen Berufsverbleibs geben.

In Anlehnung an Befunde, die aufzeigen, dass sich die Studienzufriedenheit auf den Studienerfolg bzw. Dropout auswirkt (vgl. Schiefele/Streblow/Brinkann 2007; Schreiner 2009), soll mit diesem Beitrag ein erster Versuch unternommen werden, mögliche deskriptive Zusammenhänge zwischen der Studienzufriedenheit und dem beruflichen Verbleib zu identifizieren. Die daran anschließende Untersuchung der Berufszufriedenheit ist als wesentlicher Bestandteil der allgemeinen Lebenszufriedenheit (vgl. Ammann 2004) sowie des Berufserfolges von Relevanz (vgl. Ng et al. 2005), weshalb sie im zweiten Schritt den Analysegegenstand bildet.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsfragen

Theoretische Modelle der Studienzufriedenheit bzw. Berufszufriedenheit zielen primär darauf ab, die komplexe und mehrdimensionale Struktur der verschiede-

1 Für diesen Beitrag wurden Daten des Nationalen Bildungspanels (vgl. Blossfeld/Roßbach 2019) genutzt. Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

nen Zufriedenheitsfacetten zu erfassen und diese zu systematisieren (vgl. Bernholt et al. 2018).

2.1 Studienzufriedenheit

Zur Bestimmung der Studienzufriedenheit unterscheiden Westermann et al. (1996) drei Zufriedenheitsdimensionen, die sich empirisch bewährt haben (vgl. z. B. Bernholt et al. 2018). Diese Zufriedenheitsfacetten definieren die AutorInnen als subjektive Einstellung der Studierenden gegenüber dem Studium. Dazu zählt 1. die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* (ZSI), beispielsweise erfasst über die Freude am Lernstoff. Außerdem zählt 2. die *Studienzufriedenheit mit den Studienbedingungen* (ZSB) dazu. Darunter ist die Zufriedenheit mit den Kontextfaktoren wie die der Studienorganisation gefasst. Die letzte Dimension ist 3. die *Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen* (ZBSB). Sie umfasst unter anderem die Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Studienbelastung im Rahmen alltäglicher Studien- und Alltagssituationen.

2.2 Berufszufriedenheit

Die unterschiedlichen Facetten der Berufszufriedenheit fassen Fabian und Briedis (2009) anhand folgender drei Zufriedenheitsdimensionen zusammen: 1. *Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung und den Arbeitsbedingungen*. Dazu zählen unter anderem Zufriedenheitsaspekte wie die Tätigkeitsinhalte, die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen oder die Arbeitsausstattung. Die 2. Dimension der *Zufriedenheit mit den Erträgen und Perspektiven* umfasst unter anderem die Zufriedenheit mit dem Einkommen oder den Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf. Zuletzt zählen 3. zu der *Zufriedenheit mit den zeitlichen Rahmenbedingungen* Aspekte der Vereinbarkeit des Berufes mit der Familie oder die Zufriedenheit mit der Work-Life-Balance. Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Beruf ergibt sich folglich aus einem Gesamturteil über die verschiedenen Teilbereiche der Arbeitszufriedenheit.

2.3 Forschungsfragen

In Anlehnung an sozial-kognitive Theorien (vgl. Bandura 1986) wird mit diesen Modellen der Zufriedenheit angenommen, dass die subjektive Bewertung der Umwelt die Motivation, Emotionen und schließlich das Handeln von Individuen beeinflusst und so ein relevantes Merkmal für den Studien- bzw. Berufserfolg abbildet. Darauf aufbauend wird angenommen, dass die Studienzufriedenheit auch eine Einflussgröße für den späteren Berufsverbleib darstellt. Entlang der

theoretisch fundierten Dimensionen der Studien- und Berufszufriedenheit zielt der vorliegende Beitrag auf die Beantwortung folgender zwei *Forschungsfragen*:

1. Inwiefern unterscheiden sich LehramtsabsolventInnen mit differierendem Berufsverbleib in ihrer *Studienzufriedenheit* voneinander?
2. Inwiefern unterscheiden sich LehramtsabsolventInnen mit differierendem Berufsverbleib in ihrer *Berufszufriedenheit* voneinander?

Das Ziel dabei ist es, entlang der zeitlichen Abfolge des Studien- und Berufsverlaufes zunächst die Studienzufriedenheit zu untersuchen und im Anschluss daran die Zufriedenheit derselben Befragten im späteren Beruf nach Beendigung des Studiums zu analysieren. Der Fokus ist dabei jeweils auf die unterschiedlichen Berufsverläufe gerichtet, die sowohl die Lehrtätigkeit als auch Berufe außerhalb der Lehrkräfteprofession bzw. den akademischen Verbleib umfassen.

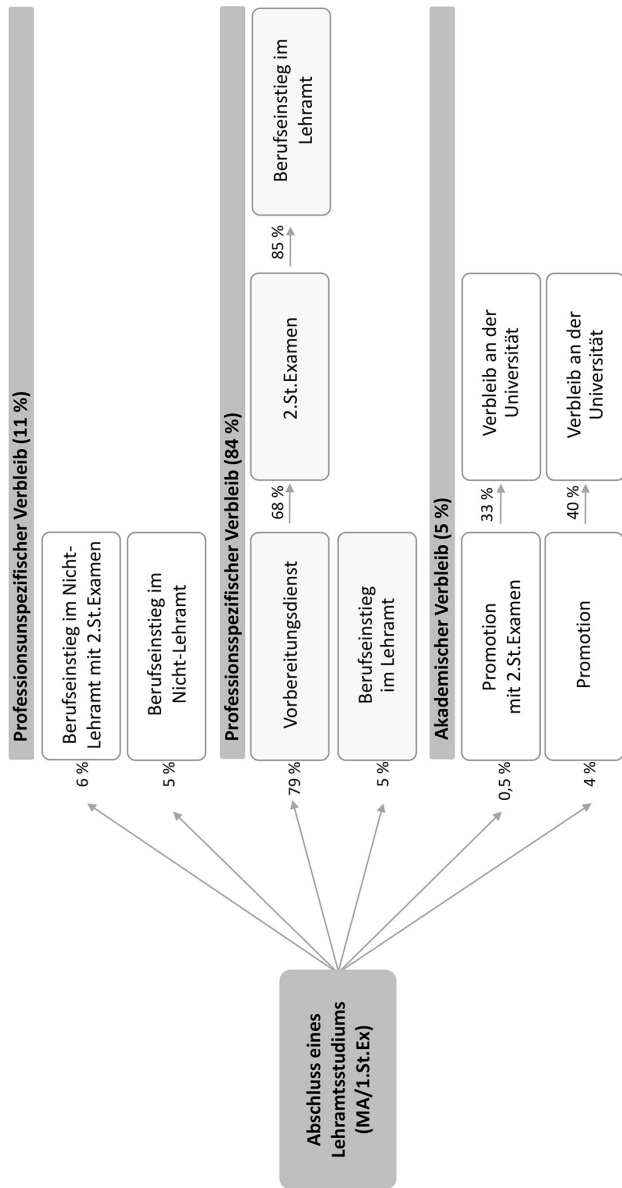
3. Forschungsstand

Die Forschungslandschaft zum *Berufsverbleib* von LehramtsabsolventInnen ist bislang recht überschaubar. Es liegen nur vereinzelt Studien vor, die zusätzlich Berufsverläufe von LehramtsabsolventInnen thematisieren, die nicht im Lehrdienst münden und alternativen Wegen folgen (für eine detaillierte Übersicht vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022). Nach wie vor orientiert sich die Forschung am Kontinuitätsparadigma der Lehrkräfteprofession (vgl. Wieschke et al. 2014) und fokussiert folglich die klassischen Berufswege vom Referendariat in den Lehrdienst. Diese dreiphasige Struktur der Lehrkräftebildung stellt im internationalen Vergleich für die Bundesrepublik Deutschland eine Besonderheit dar (vgl. Blömeke 2009), weshalb im Folgenden der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum fokussiert wird.

Bundesweit differenzierte Befunde hinsichtlich des beruflichen Überganges nach erfolgreicher Beendigung des Lehramtsstudiums legt die Studie von Gülen, Müller und Schmid-Kühn (2022) vor. Darin werden drei unterschiedliche berufliche Pfade im Anschluss an das Lehramtsstudium differenziert und unter dem Begriff des beruflichen Verbleibes untersucht. Zu den betrachteten drei post-hochschulischen beruflichen Pfaden zählen der professionsunspezifische Verbleib, der professionsspezifische Verbleib sowie der akademische Verbleib (Abbildung 1).

Die Ergebnisse, ebenfalls basierend auf den NEPS-Daten (StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2010/2011) zeigen, dass entsprechend dem tradierten institutionellen Verlaufsmuster die Mehrheit der LehramtsabsolventInnen in den Vorbereitungsdienst wechselt (79 %) bzw. innerhalb der Lehrkräfteprofession (84 %) verbleibt (professionsspezifischer Verbleib). Allerdings geht auch ein nicht unerheblicher Anteil von 11 Prozent der LehramtsabsolventInnen in einen Beruf außerhalb des Lehrdienstes über (professionsunspezifischer Verbleib). Weite-

Abbildung 1: Beruflicher Verbleib von LehramtsabsolventInnen



Quelle: In Anlehnung an Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022

re 5 Prozent schlagen demgegenüber zunächst eine akademische Karriere ein (akademischer Verbleib).

Hinsichtlich der *Studienzufriedenheit* von angehenden Lehrkräften ist festzustellen, dass die Forschung primär darauf fokussiert ist, die Studienzufriedenheit als Kriterium des Studienerfolges zu untersuchen. Im Vordergrund steht dabei die Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit (vgl. Greiner 2010; Künsting/Lipowsky 2011; Multrus/Simeaner/Bargel 2012; Bernholt et al. 2018; Besa 2020). Als ein Spezifikum des Lehramtsstudiums zeigen die Befunde dabei, dass für die Studienzufriedenheit der Theorie-Praxis-Bezug eine besondere Bedeutung einnimmt (vgl. Gröschner/Schmitt/Seidel 2013). Die wenigen vorliegenden Studien zur *Berufszufriedenheit* von Lehrkräften thematisieren die Zufriedenheit demgegenüber primär im Kontext der Lehrkräftegesundheit (vgl. Ammann 2004; Cihlars 2011; Klusmann et al. 2012), wobei diese auf einen positiven Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Lehrkräftegesundheit bzw. einem geringeren Belastungserleben verweisen (vgl. Lutz et al. 2018).

In der Zusammenführung dieser Forschungsstränge zur Zufriedenheit von (angehenden) Lehrkräften und ihrem Berufsverbleib bleibt aufgrund der mangelnden Datenlage offen, inwiefern die Zufriedenheit während des Studiums eine Einflussgröße für den späteren Berufsverbleib nach erfolgreichem Studienabschluss darstellt. So zeigen die Befunde einer dieser Studie vorangestellten Untersuchung (vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022), dass zwischen den personellen und formalen Studieneingangsbedingungen und dem Berufsverbleib von LehramtsabsolventInnen Zusammenhänge bestehen. Das heißt, dass bestimmte Merkmale bereits im Vorfeld Hinweise auf den späteren Berufsverbleib geben können, wie z. B. eine ausgeprägte intrinsische Studienwahlmotivation für AbsolventInnen mit akademischem Verbleib charakterisierend ist (vgl. ebd.). Inwiefern sich ähnliche Muster zwischen der Studienzufriedenheit und einem spezifischen Berufsverbleib zeigen, soll im Folgenden untersucht werden. Darüber hinaus ist auch empirisch ungeklärt, inwiefern sich die Berufszufriedenheit zwischen AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums unterscheidet, die differierende berufliche Pfade eingeschlagen haben, was im zweiten Schritt den Analysefokus bildet.

4. Methodik

4.1 Datengrundlage

Zur Analyse des post-hochschulischen beruflichen Verbleibs von LehramtsabsolventInnen wird die Studierendenkohorte des NEPS herangezogen (vgl. Blossfeld/Roßbach 2019). Diese umfasst ca. 17.000 StudienanfängerInnen, die im Winter-

semesters 2010/2011 bundesweit an staatlich anerkannten Hochschulen erstmals ein Studium aufgenommen haben (vgl. Aschinger et al. 2011). Die Analysen beruhen auf den im Längsschnitt erhobenen Paneldaten, wobei die letzte Befragung im Jahr 2019 durchgeführt wurde (Datenversion „SC5:15.0.0“, vgl. NEPS-Netzwerk 2021). Anhand dieser Längsschnittperspektive lässt sich der berufliche Verbleib der LehramtsabsolventInnen über einen längeren Zeitraum untersuchen. So können Angaben derselben Befragten während des Lehramtsstudiums mit ihrer späteren beruflichen Situation sowie ihrer Berufszufriedenheit zusammengeführt werden, womit die zeitliche Kausalität Berücksichtigung findet. Die bundesweite Stichprobe ermöglicht darüber hinaus standortübergreifende Analysen hinsichtlich der Verbleibsmuster von LehramtsabsolventInnen aus Hochschulen innerhalb der Bundesrepublik.

4.2 Methodisches Vorgehen

Als Analyseverfahren werden Methoden der deskriptiven Statistik und der Inferenzstatistik verwendet. Zur Überprüfung der Verallgemeinerbarkeit der Befunde werden für die vorliegenden metrisch skalierten Variablen einfaktorielles Varianzanalysen (ANOVA) mit anschließenden Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests berechnet. Zusätzlich zum Signifikanzniveau wird die Effektstärke Eta-Quadrat berichtet. Die Interpretation der Effektgrößen kann nach Cohen (1988) vorgenommen werden. Demnach gilt für Eta-Quadrat (η^2) folgender Richtwert: 0,01 (klein); 0,06 (mittel); 0,14 (groß).

Für die Analyse des post-hochschulischen beruflichen Verbleibs werden die Daten der NEPS-Studierendenkohorte auf AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums (Master- bzw. Staatsexamensniveau) beschränkt ($n = 2.914$). Um Aussagen über die Zufriedenheitsmerkmale und den beruflichen Verbleib der AbsolventInnen treffen zu können, werden darüber hinaus diejenigen Fälle aus der Analysestichprobe ausgeschlossen, für die nach dem Lehramtsabschluss keine weiteren Informationen vorliegen (6%). Die folgenden Analysen basieren somit auf einer Stichprobe von $n = 2.729$ LehramtsabsolventInnen. Die Fallzahlen in den einzelnen Gruppen des post-hochschulischen beruflichen Verbleibs sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Stichprobengröße nach beruflichem Verbleib von *LehramtsabsolventInnen*

	gesamt	professionsspezifisch	akademisch	professionunspezifisch
Prozent	100	84	5	11
n	2.729	2.299	132	298

Hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale der Befragten liegen folgende Informationen vor: Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei Studienbeginn bei 20,6 Jahren, 77 Prozent der Befragten sind entsprechend der Geschlechterverteilung im Lehramt weiblich und 44 Prozent der Stichprobe hat einen Bildungshintergrund mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss.

4.3 Operationalisierung

Die Operationalisierung der abhängigen Variable wird hier in Anlehnung an die in Abschnitt 4.2 berichtete Studie zum post-hochschulischen Verbleib von LehramtsabsolventInnen vorgenommen (vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022). Demnach weist die nominalskalierte abhängige Variable des *beruflichen Verbleibs* die Ausprägungen (1) professionsspezifischer Verbleib, (2) akademischer Verbleib und (3) professionsunspezifischer Verbleib auf. Der professionsspezifische Verbleib umfasst den Berufsverbleib im Lehrkräfteberuf und fokussiert AbsolventInnen, die sich nach dem Studium noch im Vorbereitungsdienst befinden oder bereits als Lehrkraft tätig sind. Davon ausgenommen sind Lehrende im außerschulischen Bereich (z. B. an Sprachakademien, Musikschulen oder Ähnliches). AbsolventInnen, die eine Promotion begonnen haben oder diese bereits abgeschlossen haben, sind dem akademischen Verbleib zugeordnet. Die Kategorie des professionsunspezifischen Verbleibs umfasst LehramtsabsolventInnen, die nach dem Studienabschluss eine Berufstätigkeit außerhalb des Lehramtes ausüben, unter der Bedingung, nach Studienabschluss bislang nicht im Lehrkräfteberuf tätig gewesen zu sein.

Da der Fokus der folgenden Analysen auf den an das Hochschulstudium anschließenden beruflichen Verbleib der AbsolventInnen gerichtet ist, werden mögliche Stationen nach dem Studium, die keine Auskunft über den beruflichen Verbleib geben (z. B. Care-Arbeit, Reisen, Arbeitslosigkeit), im Rahmen der folgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt. Folglich umfasst die abhängige Variable nicht alle möglichen Pfade, die die AbsolventInnen nach dem Hochschulstudium durchlaufen haben, sondern die für den vorliegenden Beitrag relevanten Optionen des beruflichen Verlaufes.

Die unabhängigen Variablen der Zufriedenheit wurden alle anhand von Einzelitems erfasst und lassen sich entsprechend der in Abschnitt 4.2 dargelegten theoretischen Annahmen unterschiedlichen Zufriedenheitsdimensionen zuordnen. Mit der differenzierten Analyse von Einzelitems der Zufriedenheit mit Studium und Beruf wird eine möglichst detaillierte Untersuchung der einzelnen Zufriedenheitsdimensionen bezweckt. So gelingt es, Befunde darzulegen, die auf spezifische Bedingungen der Zufriedenheit hinweisen, die unter Umständen von der allgemeinen Zufriedenheit abweichen können. Operationalisiert sind sie je-

weils über eine 11-stufige Likert-Skala, welche die Zustimmung zu einer Aussage von 0 „trifft gar nicht zu“ bis 10 „trifft völlig zu“ umfasst.

Die Angaben zur *Studienzufriedenheit* der Lehramtsstudierenden entstammen der fünften Welle des NEPS und wurden im dritten Studienjahr erhoben (2013). Sie wurden in Anlehnung an Westermann et al. (1996) dreidimensional erfasst. Die Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI) ist anhand der Items „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“ und „Ich finde mein Studium wirklich interessant“ operationalisiert. Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) umfasst die Items „Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Hochschule besser wären“, „Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend“ und „Es wird an meiner Hochschule zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet“. Die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) ist anhand der Zustimmung zu den Aussagen „Das Studium frisst mich auf“ und „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen“ operationalisiert. Für eine einheitliche Interpretation der Skalen wurden die Items der ZSB und ZBSB so umkodiert, dass hohe Werte für eine hohe Zufriedenheit und niedrige Werte für eine geringere Zufriedenheit stehen. Darüber hinaus wird die allgemeine Studienzufriedenheit berücksichtigt, die anhand der Zustimmung zu folgender Aussage erfasst wurde: „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden“.

Die Angaben zur *Berufszufriedenheit* der Befragten entstammen der elften NEPS-Erhebungswelle und wurden im Jahr 2016 erhoben. Dieser Zeitpunkt entspricht der frühen Berufseinstiegsphase der Lehramtsstudierenden, ausgehend vom Studienstart im Wintersemester 2010/2011. Für die Erhebung wurde ein transformiertes Messinstrument in Anlehnung an Fabian und Briedis (2009) verwendet. Die mehrdimensionalen Aspekte der Berufszufriedenheit wurden anhand der Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Beschäftigung? In Bezug auf [...]“ erhoben. Für die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung und den Arbeitsbedingungen wurden die Aspekte in Bezug auf „Art und Inhalt“, „Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen“, „Kolleginnen und Kollegen“, „Organisation und Leitung Ihres Unternehmens“ und „Ihre Arbeitsbedingungen (z. B. technische Ausstattung, Arbeitsmittel, Umgebung)“ erfasst. Die Beurteilung der Zufriedenheit mit den Erträgen und Perspektiven der Arbeit ist operationalisiert über die Zufriedenheit in Bezug auf „Entwicklungsmöglichkeiten“, „Möglichkeit, Ihre Fähigkeiten anzuwenden“, „Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen“, „Einkommen“ sowie über die Zufriedenheit in Bezug auf die „Beschäftigungssicherheit“. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit den zeitlichen Rahmenbedingungen wurde die Zufriedenheit in Bezug auf die „Arbeitszeitregelungen“, „Möglichkeiten, Familie und Beruf zu vereinbaren“ sowie die „Work-Life-Balance“ erhoben. – Die allgemeine Beschäftigungszufriedenheit wurde über die Frage „Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Beschäftigung?“ erfasst.

5 Empirische Befunde

5.1 Studienzufriedenheit

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte der einzelnen Items der Studienzufriedenheit von LehramtsabsolventInnen differenziert nach ihrem beruflichen Verbleib abgebildet. Ziel der folgenden Analysen ist es, ausgehend von der ersten Forschungsfrage deskriptiv die Studienzufriedenheit mit Blick auf den post-hochschulischen Berufsverbleib von LehramtsabsolventInnen zu untersuchen.

Tabelle 2: Beruflicher Verbleib von LehramtsabsolventInnen nach Aspekten der Studienzufriedenheit

Mittelwerte (M) Skala 0-10	gesamt	PSV	AKV	PUV	p	η^2
Freude am Studium	7,4	7,4 ^a	8,2 ^b	7,5 ^a	<0,001	0,01
Studieninteresse	7,5	7,5 ^a	8,5 ^b	7,5 ^a	<0,001	0,02
Studienbedingungen	3,0	3,0	3,4	3,0	n. s.	--
Äußere Stud.-Bedingungen	5,9	5,9	6,0	5,7	n. s.	--
Berücksichtigung Studienbelange	4,5	4,4	4,9	4,5	n. s.	--
Umgang mit Studienbelastung	7,2	7,2	7,3	6,9	n. s.	--
Vereinbarkeit	5,6	5,7	5,4	5,4	n. s.	--
Zufriedenheit insgesamt	7,8	7,7 ^a	8,4 ^b	7,6 ^a	<0,001	0,01

Signifikante Gruppenunterschiede sind mit unterschiedlichen Buchstaben (a/b) versehen. Interpretationshinweis (Bsp. Freude am Studium): Die Verbleibsgruppe „akademisch“ unterscheidet sich signifikant von den zwei Vergleichsgruppen PSV und PUV in ihrer Studienzufriedenheit.
n = 2.526–2.530

Bei AbsolventInnen, die einen akademischen Verbleib einschlagen (AKV), war zu Studienzeiten die Zufriedenheit mit der Freude am Studium und dem Studieninteresse im Mittel signifikant höher ausgeprägt im Vergleich zu denjenigen LehramtsabsolventInnen, die innerhalb der Profession des Lehrkräfteberufes verbleiben (PSV) oder nach Studienabschluss außerhalb des Lehrkräfteberufes tätig sind (PUV).

Hinsichtlich der folgenden drei Indikatoren im Rahmen der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen liegen demgegenüber keine Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen vor. Hierbei fällt allerdings die durchschnittlich geringe Zufriedenheit der Befragten auf (im Vergleich zu den anderen Zufriedenheitsdimensionen), wobei insbesondere die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen über alle Gruppen hinweg sehr gering ausfällt (M = 3,0). Ebenfalls keine signifikanten

Gruppenunterschiede liegen für den Umgang mit Studienbelastung und die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Verpflichtungen vor.

Als letztes Merkmal wird die Studienzufriedenheit in einer Gesamtbeurteilung betrachtet. Hierbei unterscheiden sich diejenigen AbsolventInnen, die im Anschluss an das Lehramtsstudium eine Promotion aufnehmen, signifikant von den zwei Vergleichsgruppen der weiteren Verbleibsmuster. Demnach geben AbsolventInnen, die den akademischen Weg einschlagen, während ihres Studiums eine höhere allgemeine Studienzufriedenheit an als diejenigen, die im professionspezifischen oder professionsunspezifischen Verbleib münden ($M = 8,4$ vs. $7,7$ bzw. $7,6$).

In einer Gesamtschau der Ergebnisse deuten die Befunde darauf hin, dass insbesondere Zufriedenheitsindikatoren auf inhaltlicher Ebene mit dem späteren Berufsverbleib in Zusammenhang stehen und weniger Aspekte der Studienbedingungen bzw. Aspekte der Bewältigung von Studienbelastungen.

5.2 Berufszufriedenheit

In Tabelle 3 sind Aspekte der Berufszufriedenheit differenziert nach dem beruflichen Verbleib der LehramtsabsolventInnen abgebildet. Hierbei geht es in Anlehnung an die zweite Forschungsfrage darum zu untersuchen, ob und inwiefern sich die LehramtsabsolventInnen in ihrer Berufszufriedenheit je nach eingeschlagenem Berufsweg im Anschluss an ein Lehramtsstudium unterscheiden.

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Art und dem Inhalt des ausgeübten Berufes unterscheiden sich LehramtsabsolventInnen in den unterschiedlichen Berufspfaden nicht signifikant voneinander. Hier liegt mit einem Mittelwert von insgesamt $7,7$ auf einer Skala von 0 bis 10 eine relativ hohe Berufszufriedenheit über alle Gruppen hinweg vor. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Einbringung eigener Ideen im Berufskontext sind diejenigen AbsolventInnen, die in einem professionsunspezifischen Berufsfeld tätig sind, weniger zufrieden als diejenigen im professionsspezifischen und akademischen Verbleib. Die Zufriedenheit mit den KollegInnen ist insgesamt auf einem relativ hohen Niveau ($M = 8,2$), wobei keine signifikanten Differenzen nach beruflichem Verbleib vorliegen. Auch hinsichtlich der Unternehmensorganisation und -leitung liegen keine Gruppenunterschiede vor, die Zufriedenheit fällt hier allerdings im Vergleich weniger gut aus ($M = 6,7$). Die Beurteilung der Arbeitsbedingungen bzw. der Ausstattung fällt für diejenigen AbsolventInnen, die eine akademische Karriere einschlagen, signifikant höher aus als für diejenigen, die im Lehrkräfteberuf münden. Zwischen AbsolventInnen im professionsunspezifischen Verbleib und dem Rest gibt es hingegen keine signifikanten Differenzen.

Als nächstes folgen in Tabelle 3 die Befunde zur Zufriedenheit mit den Erträgen und Perspektiven der Arbeit. Die Zufriedenheit mit den beruflichen

Tabelle 3: Beruflicher Verbleib von LehramtsabsolventInnen nach Aspekten der Berufszufriedenheit

Mittelwerte (M) Skala 0-10	gesamt	PSV	AKV	PUV	p	η^2
Art u. Inhalt	7,7	7,7	7,9	7,6	n. s.	--
Einbringung eigener Ideen	8,0	8,0a	8,2a	7,4b	<0,01	0,01
KollegInnen	8,2	8,3	7,9	8,0	n. s.	--
Unternehmensorg. u. -leitung	6,7	6,7	6,2	6,3	n. s.	--
Arbeitsbedingungen/Ausstattung	6,4	6,4a	7,2b	6,8	<0,01	0,01
Entwicklungsmöglichkeiten	7,0	7,0	7,6a	6,7b	<0,05	0,01
Anwendung eigener Fähigkeiten	8,0	8,0a	8,3a	7,3b	<0,01	0,01
Entscheidungsfreiheit	7,6	7,7a	7,7	7,2b	<0,05	0,01
Einkommen	7,3	7,4	7,1	6,8	n. s.	--
Beschäftigungssicherheit	8,0	8,3a	5,1b	7,3c	0,000	0,09
Arbeitszeitregelung	6,9	6,9a	7,6b	7,2	<0,05	0,01
Vereinbarkeit Familie/Beruf	7,5	7,6a	7,2	6,6b	<0,001	0,01
Work-Life-Balance	6,0	6,0	6,5	6,4	n. s.	--
Beschäftigung insgesamt	7,7	7,7	7,5	7,5	n. s.	--

Signifikante Gruppenunterschiede sind mit unterschiedlichen Buchstaben (a/b/c) versehen. Interpretationshinweis: (Bsp. Beschäftigungssicherheit): Alle drei Verbleibgruppen unterscheiden sich signifikant in ihrer Beschäftigungssicherheit voneinander.
n = 1.024-1.044

Entwicklungsmöglichkeiten beurteilen diejenigen signifikant niedriger, die eine professionsunspezifische Tätigkeit aufgenommen haben, allerdings nur im Vergleich zu denjenigen mit akademischem Berufsverbleib ($M = 6,7$ vs. $7,6$). Ebenfalls eine geringere Zufriedenheit weisen diejenigen im professionsunspezifischen Verbleib hinsichtlich der Anwendung eigener Fähigkeiten und der Entscheidungsfreiheit (im Vergleich zum PSV) auf. Was die Zufriedenheit mit dem Einkommen angeht, unterscheiden sich die Vergleichsgruppen nicht signifikant voneinander. Hier liegt der Gesamtmittelwert bei $7,3$. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit unterscheiden sich alle drei Vergleichsgruppen signifikant voneinander, wobei erwartungskonform Lehrkräfte am zufriedensten sind ($M = 8,3$), gefolgt von denjenigen im professionsunspezifischen Berufsfeld ($M = 7,3$) und zuletzt von denjenigen im akademischen Verbleib mit einer durchschnittlichen Bewertung von $5,1$.

Mit den zeitlichen Rahmenbedingungen der Arbeit sind diejenigen im Lehrdienst unzufriedener als diejenigen, die einen akademischen Verbleib aufweisen ($M = 6,9$ vs. $7,6$). Die Beurteilung der Berufsvereinbarkeit mit der Familie ist erwartungskonform für diejenigen, die als Lehrkräfte tätig sind, höher als für dieje-

nigen in einem professionsunspezifischen Berufsfeld, wohingegen keine Unterschiede zwischen denjenigen im akademischen Verbleib und den Vergleichsgruppen vorliegen. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Work-Life-Balance liegen demgegenüber keine signifikanten Gruppenunterschiede vor.

Bezüglich der Zufriedenheit mit der Beschäftigung insgesamt liegen ebenfalls keine Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen vor. Mit einem Durchschnittswert von 7,7 ist die Zufriedenheit in einer Gesamtbeurteilung als relativ hoch zu bewerten. Wenn zusätzlich die allgemeine Beschäftigungszufriedenheit über alle Studiengänge der AbsolventInnen hinweg betrachtet wird (tabellarisch nicht ausgewiesen), zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den LehramtsabsolventInnen und den restlichen AbsolventInnen aus anderen Fachbereichen. Demnach bewerten LehramtsabsolventInnen ihre allgemeine Berufszufriedenheit signifikant ($p < 0,001$) höher als die AbsolventInnen anderer Fachrichtungen ($M = 7,7$ vs. $7,1$).

6. Fazit und Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Das Forschungsinteresse der dargelegten empirischen Analysen zielte auf die Deskription der Studienzufriedenheit im Kontext des späteren Berufsverbleibs von AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums ab. Darüber hinaus wurde die Berufszufriedenheit von LehramtsabsolventInnen differenziert nach unterschiedlichen Verbleibsmustern analysiert. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung leisten so einen Beitrag zum Erkenntnisgewinn hinsichtlich möglicher Bedingungsfaktoren des spezifischen post-hochschulischen Berufsverbleibs, auch jenseits der Lehrkräfteprofession.

Die Befunde zur *Studienzufriedenheit* zeigen auf, dass diesbezüglich keine Unterschiede zwischen AbsolventInnen, die dem „klassischen“ Verlauf einer Lehrkraft folgen, und denjenigen, die einen professionsunspezifischen Berufsweg einschlagen, vorliegen. Demgegenüber unterscheidet sich die Gruppe derjenigen AbsolventInnen, die eine akademische Karriere einschlägt, signifikant hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Studieninhalten, die sie deutlich positiver bewertet im Vergleich zu den zwei Vergleichsgruppen. Gleiches zeigte sich für die Gesamteinschätzung der Studienzufriedenheit. In Bezug auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen sind hingegen keine Unterschiede festzustellen. Diese Befunde stehen im Einklang mit den Ergebnissen von Gülen, Müller und Schmid-Kühn (2022), die dieselben drei Verbleibsgruppen hinsichtlich der Studieneingangsbedingungen untersuchten, wobei ebenfalls die Gruppe mit akademischem

Berufsverbleib sich signifikant von denjenigen mit professions(un)spezifischem Verbleib unterscheidet. Darüber hinaus wurde eine vergleichsweise geringe Zufriedenheit mit den Studienbedingungen festgestellt. Dieses Ergebnis zeigt sich anschlussfähig an vorliegende empirische Befunde, die auf die spezifische Studiensituation zwischen den Fachdisziplinen im Lehramt (vgl. Künsting/Lipowsky 2011) und die geringe Integration in die Hochschule (vgl. Berthold/Leichsenring 2012) hinweisen.

Die Befunde zu der *Berufszufriedenheit* zeigen hingegen Unterschiede zwischen denjenigen mit professionsunspezifischem Verbleib versus denjenigen mit professionsspezifischem bzw. akademischem Verbleib. In einer Gesamtschau fällt die Berufszufriedenheit bei AbsolventInnen, die außerhalb der Lehrkräfteprofession tätig sind, in den meisten betrachteten Merkmalen niedriger aus. Lediglich die Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit fällt bei denjenigen, die eine akademische Karriere eingeschlagen haben, geringer aus. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den LehramtsabsolventInnen wurden hingegen in der Zufriedenheit mit der Art und dem Inhalt sowie der Unternehmensorganisation und den KollegInnen festgestellt.

6.2 Diskussion

Die vorgelegten Befunde lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Studienzufriedenheit nicht nur im Rahmen des Studienerfolges (vgl. z. B. Schiefele/Streblow/Brinkann 2007; Schreiner 2009), sondern auch hinsichtlich des späteren Berufsverbleibes von Bedeutung sein kann. So zeigen die Analysen, dass AbsolventInnen, die eine wissenschaftliche Karriere einschlagen, zu Studienzeiten eine höhere Zufriedenheit mit den Studieninhalten aufwiesen. Demgegenüber erscheinen die weiteren untersuchten Dimensionen der Studienzufriedenheit nicht von Bedeutung. Dieser Befund steht im Einklang mit dem Ergebnis früherer Analysen (vgl. Gülen/Müller/Schmid-Kühn 2022), die aufzeigen, dass eine ausgeprägte intrinsische Studienwahlmotivation für eine akademische Laufbahn von Bedeutung ist. Beide Ergebnisse zusammengeführt, lässt sich schlussfolgern, dass eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation, die ebenfalls auf die Inhaltsebene zielt, bzw. eine hohe Studienzufriedenheit mit den Studieninhalten hierfür von Relevanz sind. Auch vor dem Hintergrund, dass das Lehramtsstudium mit einem klaren Berufsbild aufgenommen wird und damit bestimmte Erwartungen an das Studium einhergehen (vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013), ist zu hinterfragen, inwiefern die (Nicht-)Erfüllung dieser Erwartungen zur Reflexion und gegebenenfalls Revision der Wahl für die zukünftige Berufstätigkeit führt.

Ein weiterer spannender Befund zeigt sich darin, dass LehramtsabsolventInnen, die eine akademische Karriere eingeschlagen haben, zu Studienzeiten eine höhere Zufriedenheit als die Vergleichsgruppen hinsichtlich der Studienin-

halte aufwiesen. Diese hohe Zufriedenheit zeigt sich auch später hinsichtlich der Tätigkeitsinhalte und der Erträge des ausgeübten Berufes. Demgegenüber fällt die Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit im Vergleich zu den zwei anderen Vergleichsgruppen deutlich geringer aus. Hier trifft eine inhaltlich besonders interessierte und zufriedene Gruppe auf ungünstige Kontextbedingungen, die eine langfristige Perspektive in diesem Tätigkeitsbereich womöglich erschweren. Dabei sind insbesondere die prekären Beschäftigungsverhältnisse zu nennen, die mit befristeten Verträgen für eine langfristige Berufsplanung eher hinderlich sind. Vor dem Hintergrund dieser Befunde zeigt sich zudem die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung der Zufriedenheitsdimensionen als relevant. Während nämlich die allgemeine Beschäftigungszufriedenheit derjenigen AbsolventInnen, die eine akademische Karriere eingeschlagen haben, auf einem relativ hohen Niveau liegt ($M = 7,5$), ist die Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit sehr gering ($M = 5,1$). Solche Besonderheiten in spezifischen Zufriedenheitsdimensionen lassen sich nur anhand einer differenzierten Operationalisierung und Analyse schlussfolgern, nicht durch Globalurteile. Die Befunde verdeutlichen, dass aus der Gesamtbeurteilung falsche Rückschlüsse gezogen werden können, die einzelne und zentrale (Un-)Zufriedenheitsdimensionen überdecken können.

Auch bestätigen die Ergebnisse in einer Gesamtschau, dass den Selektionsmechanismen nach einem Lehramtsabschluss mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. So geben die Befunde Hinweise darauf, dass AbsolventInnen, die zu ihrer Studienzeit eine geringe Studienzufriedenheit aufwiesen, auch im späteren Berufvergleichsweise unzufrieden sind, oder diese als Anlass dafür genommen wird, um einem Beruf außerhalb des Lehramtes nachzugehen, mit dem Ziel, die berufliche Zufriedenheit zu erhöhen. Auf Letzteres weisen die Befunde hin, dass hinsichtlich der Beschäftigungszufriedenheit mit Art und Inhalt keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen vorliegen (entgegen den Unterschieden in der Studienzufriedenheit).

Hinsichtlich der ermittelten Effektstärken ist zu erwähnen, dass diese für die hier betrachteten Variablen insgesamt moderat ausfallen. Größere Effektstärken sind möglicherweise zu erwarten, wenn im Gegensatz zu den hier im Fokus stehenden Merkmalen, spezifischere Studienmerkmale analysiert würden, die im Folgenden im Rahmen der weiterführenden Forschungsfragen aufgegriffen werden.

So werfen die vorgelegten Befunde eine Reihe *weiterführender Forschungsfragen* auf, die richtungsweisend für zukünftige Forschungsarbeiten sein können. Hierbei sind zunächst weitere Bedingungsfaktoren des beruflichen Verbleibs von LehramtsabsolventInnen zu nennen, wie beispielsweise weitere Studienmerkmale, die Interessensentwicklung während des Studiums oder mögliche Zusammenhänge aus Erfahrungen mit Praxisphasen im Studium oder aus dem Vorbereitungsdienst. Über die Erweiterung der Analyseperspektive sind an die-

ser Stelle auch weiterführende multivariate Analyseverfahren zu benennen, die Aussagen über Einflussgrößen unter der simultanen Betrachtung unterschiedlicher Variablen erlauben und so auch Aussagen über Wahrscheinlichkeiten über einen bestimmten Berufsverbleib ermöglichen würden. Darüber hinaus wären zur Identifikation von Einflüssen auf der Ebene von Bundesländern oder Hochschulen Mehrebenenanalysen denkbar.

Weitere spezifische Forschungsfragen ergeben sich im Rahmen der Kontextbedingungen des beruflichen Überganges. So sind weiterführende Analysen hinsichtlich der Frage nach freiwilligem oder erzwungenem Wechsel der professionellen Laufbahn interessant. Auch wenn im Rahmen des aktuell allgegenwärtigen Lehrkräftemangels kaum thematisiert, gibt es doch auch Phasen des Lehrkräfteüberhangs in bestimmten Fächern. Ebenso ist hier an das Verlassen des Vorbereitungsdienstes ohne Abschluss zu denken. Darüber hinaus zeigt sich eine spannende Anschlussfrage hinsichtlich der AbsolventInnen, die eine akademische Karriere eingeschlagen haben. Inwiefern im Rahmen der Konstellation zwischen einer hohen Zufriedenheit mit den Studien- und Berufsinhalten und der hohen Unzufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit der langfristige Verbleib im akademischen Kontext möglich ist (Befristung) bzw. der Konkurrenz im Lehrdienst mit einer hohen Beschäftigungssicherheit standhalten kann, ist eine Frage, die es im Rahmen weiterführender Forschung zu klären gilt.

Des Weiteren eröffnen die differierenden Befunde hinsichtlich einzelner Dimensionen der Berufszufriedenheit weitere Optionen für Anschlussfragen. So zeigten die Ergebnisse hinsichtlich der Art und des Inhaltes keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen in der Berufszufriedenheit. Damit geht die Annahme einher, dass der Berufseinstieg außerhalb der Profession mit der Absicht, eine höhere Berufszufriedenheit zu erreichen, erfolgte. Dem gegenüber steht allerdings für den professionsunspezifischen Verbleib die geringere Zufriedenheit mit den Erträgen und Perspektiven der Arbeit. Inwiefern der eingeschlagene Berufsweg diesem Dilemma langfristig standhält oder zukünftig Alternativen gesucht werden, muss im Rahmen zukünftiger Arbeiten geklärt werden. Hier bieten die NEPS-Daten weiterhin eine gute Datenbasis, im Rahmen dessen die AbsolventInnen auch in ihrem zukünftigen Berufsverlauf fortlaufend beobachtet werden.

Als *Limitation* der Untersuchung ist an dieser Stelle die querschnittliche Analyse zu benennen, anhand derer die Entwicklung der Studienzufriedenheit im Studienverlauf und dessen Auswirkungen auf den Verbleib nicht berücksichtigt wurden. Auch wenn die Kausalität hinsichtlich des Übergangs vom Studium in den Beruf inkludiert wurde, bietet das NEPS darüber hinaus Potenzial für weiterführende Forschung, die auch Entwicklungsverläufe im Studium und Beruf inkludiert. Daneben ist zu erwähnen, dass es sich hier um eine selektive Gruppe handelt. Inwiefern berufliche Umorientierungsprozesse bereits im Studium stattge-

funden haben, lässt sich anhand der Beschränkung des Analysesamples auf LehramtsabsolventInnen im Rahmen der vorliegenden Studie nicht benennen.

Literatur

- Ammann, Thomas (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aschinger, Florian/Epstein, Heiko/Müller, Sophie/Schaeper, Hildegard/Vöttner, Andreas/Weiß, Thomas (2011): Higher Education and the Transition to Work. In: Blossfeld, Hans-Peter/Maurice, Jutta von (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–282.
- Bandura, Albert (1986): Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bernholt, Andrea/Hagenauer, Gerda/Lohbeck, Annette/Gläser-Zikuda, Michaela/Wolf, Nicole/Moschner, Barbara/Lüschen, Iris/Klaß, Susi/Dunker, Nina (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: Journal for Educational Research Online 10, H. 1, S. 24–51.
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (Hrsg.) (2012): CHE Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1–D3). Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Besa, Kris-Stephen (2020): Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 5, H. 2, S. 6–15.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 483–490.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2019): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: Springer VS.
- Cihlars, Doris (2011): Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Aufl. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fabian, Gregor/Briedis, Kolja (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. Hannover: HIS.
- Greiner, Tanja (2010): Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Empirische Analysen an drei Pädagogischen Hochschulen und zwei Universitäten und Folgerungen für die Hochschul-ausbildung. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Dissertation.
- Gröschner, Alexander/Schmitt, Cordula/Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, H. 1–2, S. 77–86.
- Gülen, Şeyma (2021): Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Gülen, Şeyma/Müller, Katharina/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2022): Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 6, H. 2, S. 149–168.
- Hasenberg, Svea/Schmidt-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, H. 1–2, S. 87–93.

- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Terhart, Ewald (2021): Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiene Erwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Huth, Radoslaw/Weishaupt, Horst (2012): Was wissen wir über Bedingungen der Lehrertätigkeit? In: *Pädagogik* 64, H. 3, S. 42–47.
- Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Voss, Thamar/Baumert, Jürgen (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, H. 4, S. 275–290.
- Künsting, Josef/Lipowsky, Frank (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25, H. 2, S. 105–114.
- Lautenbach, Corinna (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, H. 6, S. 1461–1488.
- Multrus, Frank/Simeaner, Hans/Bargel, Tino (2012): Studienqualitätsmonitor: Datenalmanach 2007–2010. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- NEPS-Netzwerk (2021): Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierendende. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:15.0.0>.
- Ng, Thomas W. H./Eby, Lillian T./Sorensen, Kelly L./Feldman, Daniel C. (2005): Predictors of Objective and Subjective Career Success: A Meta-Analysis. In: *Personnel Psychology* 58, H. 2, S. 367–408.
- Savage, Corey/Ayaita, Adam/Hübner, Nicolas/Biewen, Martin (2021): Who Chooses Teacher Education and Why? Evidence From Germany. In: *Educational Researcher* 50, H. 7, S. 483–487.
- Schiefele, Ulrich/Streblow, Lilian/Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, H. 3, S. 127–140.
- Schreiner, Laurie (2009): *Linking Student Satisfaction and Retention*. Coralville: Noel-Levitz.
- Schumacher, Lutz/Nieskens, Birgit/Sieland, Bernhard/Heyse, Helmut/Dadaczynski, Kevin/Petzel, Thomas/Rupprecht, Silke/Erbring, Saskia/Bräuer, Heidrun/Thomas, Hella/Hundeloh, Heinz (2018): *Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern*. DGUV Information 202–098. Hamburg, Düsseldorf, Berlin: DGUV.
- Westermann, Rainer/Heise, Elke/Spies, Kordelia/Trautwein, Ulrich (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, H. 1, S. 1–22.
- Wieschke, Johannes/Kopečný Silvia/Reimer, Maike/Falk, Susanne/Müller, Christina (2014): *Bildungswege und Berufseinstiege bayerischer Absolventen des Jahrgangs 2014. Ergebnisse des bayerischen Absolventenpanels (BAP)*. www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Sonstige_Publikationen/BAP_Bildungswege_und_Berufseinstiege_bayerischer_Absolventen_des_Jahrgangs_2014.pdf (Abfrage: 30.07.2023).

Schwund im Vorbereitungsdienst

Annäherung an ein facettenreiches Phänomen

Svenja Mareike Schmid-Kühn

Abstract. Nicht alle angehenden Lehrkräfte, die den schulpraktischen Vorbereitungsdienst beginnen, schließen diesen auch erfolgreich ab. Das Verlassen der Lehramtsausbildung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes ist bislang ein weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld. In diesem Beitrag werden erstmals Daten zu Art und Umfang des Schwunds im Vorbereitungsdienst präsentiert, basierend auf Verwaltungsdaten aus Rheinland-Pfalz. Im selben Bundesland wurde eine qualitativ-explorative Studie mit Seminar- und Fachleitungen der Staatlichen Studienseminare durchgeführt. Erste Ergebnisse zeigen, dass es verschiedene Arten von Schwund im Vorbereitungsdienst gibt und das Verlassen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgt. Es konnten fünf ausschlaggebende Motive für das Verlassen herausgearbeitet werden, insbesondere Leistungsprobleme (in Form fehlenden Professionswissens) und die Erkenntnis der falschen Berufswahl. Die Befunde weisen auf mögliche geschlechts- und fachspezifische Motivlagen hin, die einer genaueren Betrachtung bedürfen.

Der Vorbereitungsdienst¹ (im Folgenden: VD) ist die berufspraktisch ausgerichtete zweite Phase der Lehramtsausbildung in Deutschland mit abschließender (Zweiter) Staatsprüfung, die (formal) zur Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrkraft an einer staatlichen Schule berechtigt (KMK 2012). Einige Anwärterinnen und Anwärter verlassen den VD für das jeweils angestrebte Lehramt allerdings – zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Gründen – ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung (Abschnitt 1). In Anlehnung an die Ausführungen zum Lehramtsstudium von Güldener et al. (2020, S. 386) wird dieses Phänomen nachfolgend allgemein als *Schwund im Vorbereitungsdienst* bezeichnet.

Schwund im VD stellt ein bislang weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld dar: Die Datenlage zum Ausmaß ist unzureichend; Anlässe, Verläufe und Bedingungskonstellationen für das vergleichsweise späte Verlassen der Lehramtsaus-

1 Die von der Kultusministerkonferenz festgelegte Bezeichnung der zweiten Phase der Lehramtsausbildung lautet *Vorbereitungsdienst*, wengleich in der Öffentlichkeit eher der beamtenrechtliche Begriff *Referendariat* geläufig ist. Dieser ist streng genommen nur zu verwenden, wenn der VD für den höheren Dienst abgeleistet wird. In diesem Beitrag wird durchgängig der Begriff *Vorbereitungsdienst* verwendet (und für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie Studienreferendarinnen und -referendare, die den VD durchlaufen, der Sammelbegriff *Anwärterinnen und Anwärter*).

bildung wurden bislang nicht systematisch untersucht. Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die bisherige Daten- und Forschungslage und nimmt dann eine datengestützte Annäherung an dieses facettenreiche Phänomen vor: Vorgestellt wird ein Forschungsprojekt aus Rheinland-Pfalz, für das Verwaltungsdaten zur Verfügung gestellt wurden, die Aussagen darüber zulassen, wie viele Anwärterinnen und Anwärter tatsächlich aus dem VD ausscheiden. Zudem wurde eine qualitativ-explorative Studie durchgeführt, um Schwund im VD möglichst differenziert zu beschreiben und Ursachen für das Verlassen des VD zu explorieren. Erste Befunde werden im Folgenden vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion möglicher Implikationen und benennt Desiderata für zukünftige Forschung.

1. Datenlage und Stand der Forschung

Einzelne Absolventenstudien beziffern den Anteil an Anwärterinnen und Anwärtern, die den VD ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung verlassen (vgl. Wolf 2015; Lenz et al. 2019), auf etwa 2 Prozent. Lenz et al. (2019, S. 47) verweisen zudem noch auf die Gruppe der Nichteinsteigenden, also diejenigen, die sich zwar für die Aufnahme in den VD beworben haben, den zugewiesenen Platz aber (zumeist aus familiären Gründen) nicht antreten. Bundesweite Daten gibt es gleichwohl nicht und auch der amtlichen Schul- und Bildungsstatistik der Länder sind keine auf den VD bezogene Erfolgs- oder Schwundquoten zu entnehmen. Insofern mangelt es gänzlich an aktuellen, umfassenden und differenzierten (öffentlich zugänglichen) Daten, auf deren Basis verlässliche Aussagen über das tatsächliche Ausmaß von Schwund im VD getroffen werden können.

In den beiden schon erwähnten Lehramtsabsolventenbefragungen werden am Rande auch Bedingungen und Motive für das Verlassen des VD – im Sinne einer Auflistung von Einzelaspekten – aufgeführt: Neben persönlichen Gründen (Krankheit, familiäre Belastungen) werden insbesondere institutionelle Bedingungen des VD (u. a. zu hohe Anforderungen, Leistungsdruck, mangelhafte Organisation und Betreuungsqualität, soziales Klima an der Ausbildungsschule, wenig Freiraum/restriktive Vorgaben) und damit einhergehende individuelle Belastungen als häufige Gründe für das Verlassen des VD genannt. Vereinzelt werden auch spezifische Kontextfaktoren (z. B. regionale Lage der Ausbildungsschule), motivationale Aspekte (u. a. fehlende Freude am Beruf an sich), Vorbehalte gegenüber dem Lehrkräfteberuf bzw. dem staatlichen Schulsystem und ein veränderter Berufswunsch als Abbruchgründe angegeben. Auffällig ist, dass die vorgenannten Aspekte auch in Studien, die sich *allgemein* mit Belastungsfaktoren und -erleben im VD befassen, als belastende Faktoren benannt werden (vgl. zsf. Horstmeyer 2021), wobei die große Mehrheit der Anwärterinnen und Anwärter letztlich im VD verbleibt und diesen erfolgreich abschließt. Neben der

unzureichenden bildungsstatistischen Datenlage mangelt es also bislang auch an systematischen wissenschaftlichen Analysen zur Frage, auf welche Ursachen das Verlassen des VD zurückzuführen ist. Gerade gesichertes empirisches Wissen darüber ist jedoch zentral, um passende präventive und/oder interventive Maßnahmen abzuleiten.

2. Schwundquoten im Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz

Zur Vorbereitung des hier dokumentierten Forschungsprojekts wurden durch die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) des Landes Rheinland-Pfalz, der für die Personalverwaltung an Schulen zuständigen Behörde, Verwaltungsdaten für drei Jahre (2018, 2019, 2020) in aggregierter Form übermittelt. Im Folgenden werden ausschließlich die Daten für 2018 berichtet.²

Die Grundgesamtheit umfasst alle Personen, die im Jahr 2018 in Rheinland-Pfalz in den VD für die Lehrämter an Grundschulen, Realschulen plus, Gymnasien, berufsbildenden Schulen oder Förderschulen eingestellt wurden. Die Daten differenzieren dabei *nicht* zwischen Absolventinnen und Absolventen eines grundständigen Lehramtsstudiums und Quereinsteigenden³. Übermittelt wurde ferner die Anzahl derjenigen Personen der Grundgesamtheit, die vorzeitig aus dem VD ausgeschieden sind, und zwar differenziert nach formal-juristischen Gründen;⁴ dies sind in der Regel die Entlassung auf eigenen Antrag eines Anwärter bzw. einer Anwärterin, die Entlassung durch den Dienstherrn⁵ oder das endgültige Nichtbestehen der Zweiten Staatsprüfung.

Von den Anwärterinnen und Anwärtern, die im Jahr 2018 eingestellt wurden ($N = 1.427$), haben 8,8 Prozent den rheinland-pfälzischen VD ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung verlassen ($n = 126$); der VD für das Lehramt an Gymnasien

2 Die Ausbildungsjahrgänge 2019 und 2020 dürften in besonderem Maße von den Auswirkungen der Corona-Pandemie betroffen gewesen sein, woraus möglicherweise erhebliche Änderungen hinsichtlich der Schwundquote resultieren (etwa aufgrund von Langzeiterkrankungen oder veränderter Ausbildungs- oder Prüfungsmodalitäten).

3 Personen im Quereinstieg werden in Rheinland-Pfalz gemeinsam mit den Lehramtsabsolventinnen und -absolventen eingestellt, allerdings dauert der VD für diejenigen aufgrund zusätzlicher Ausbildungseinheiten sechs Monate länger (24 Monate statt 18 Monate). Anwärterinnen und Anwärter sind in dieser Zeit in der Regel Beamtinnen bzw. Beamte auf Widerruf.

4 Das Verlassen des VD ist – mit Ausnahme des endgültigen Nichtbestehens der Zweiten Staatsprüfung – ein beamtenrechtlicher Verwaltungsakt; mögliche Gründe sind der rheinland-pfälzischen Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung (LVO § 8) sowie dem Beamtenstatusgesetz (BeamtStG § 22 und 23) in Verbindung mit dem Landesbeamtengesetz (LBG § 30 und 31) zu entnehmen.

5 Anwärterinnen und Anwärter können gemäß § 8 LVO „entlassen werden, wenn ein wichtiger Grund vorliegt, insbesondere wenn sie durch ihre Führung zu erheblichen Beanstandungen Anlass geben, in der Ausbildung nicht hinreichend fortschreiten oder den Vorbereitungsdienst oder das Prüfungsverfahren nicht innerhalb angemessener Frist beenden können.“

weist dabei die höchste Quote (9,6%) auf und der VD für das Lehramt an Förderschulen die geringste Quote (6,5%) (Tabelle 1).

Tabelle 1: Schwundquoten im Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz im Jahr 2018

	<i>N</i>	<i>n</i>	Anteil
insgesamt	1.427	126	8,8%
Lehramt an Grundschulen	315	28	8,9%
Lehramt an Realschulen plus	238	21	8,8%
Lehramt an Gymnasien	551	53	9,6%
Lehramt an berufsbildenden Schulen	170	14	8,2%
Lehramt an Förderschulen	153	10	6,5%

Die Mehrheit der Anwärterinnen und Anwärter (74,6%) hat den VD auf eigenen Antrag verlassen, d. h. freiwillig vorzeitig beendet – das Verlassen des VD für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgte sogar in allen Fällen freiwillig. Nur einzelne Anwärterinnen und Anwärter für die Lehrämter an Grundschulen, Realschulen plus und Gymnasien haben die Zweite Staatsprüfung endgültig nicht bestanden (die Fallzahlen liegen jeweils im einstelligen Bereich) – im VD für die Lehrämter an berufsbildenden Schulen und Förderschulen hat niemand aus dem Einstellungsjahr 2018 die Zweite Staatsprüfung endgültig nicht bestanden. Auch die Entlassung durch den Dienstherrn erfolgte nur in wenigen Einzelfällen; lediglich im Kontext des Förderschullehramtes stellte die Entlassung durch den Dienstherrn den häufigsten Grund für das Ausscheiden aus dem VD dar (allerdings liegen die Fallzahlen auch hier im einstelligen Bereich).

3. Projektvorstellung: Ziele, Fragestellungen, Forschungsdesign

3.1 Ziele und Forschungsfragen

Die bereitgestellten Verwaltungsdaten ermöglichen es zwar, Schwund im VD zu quantifizieren (auch schulformspezifisch und differenziert nach formalen Entlassungsgründen), allerdings bleiben viele Fragen offen. So ist unklar, *welche Arten von Schwund* es konkret gibt und – bezogen auf die große Gruppe derjenigen, die den VD freiwillig vorzeitig verlassen – *wann* die Beendigung erfolgt. Auch *wer* den VD ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung verlässt, ist bislang nicht geklärt. Insofern ergibt sich folgende Forschungsfrage:

1. Wie lässt sich das Phänomen *Schwund im VD* konkret beschreiben?

Darüber hinaus ist unklar, welche konkreten Gründe ausschlaggebend für die Beendigung des VD ohne Abschluss sind. Den Ausführungen von Heublein et al. (2017) zum Studienabbruch folgend ist anzunehmen, dass das Ausscheiden aus dem VD nicht monokausal bedingt ist, sondern sich durch Kumulation verschiedener Bedingungsfaktoren, die sich untereinander bedingen und verstärken, entwickelt – wenngleich zumeist ein bestimmtes Motiv entscheidend ist. Daher soll auch folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

2. Welche Gründe sind ausschlaggebend für das Verlassen des VD?

Insgesamt strebt dieser Beitrag eine erste Annäherung an das Phänomen *Schwund im VD* an, verfolgt aber auch das Ziel, bestehende Leerstellen aufzuzeigen und weiterführende Forschungsfragen zu formulieren.

3.2 Forschungsdesign

Zur Annäherung an das Phänomen *Schwund im VD* wurde ein qualitativ-exploratives Forschungsdesign gewählt, da die Exploration von unerforschten Phänomenen eine wesentliche Funktion qualitativer Forschung darstellt (vgl. z. B. Döring/Bortz 2016; Lamnek/Krell 2016). Um das Phänomen in seiner Breite zu erfassen, wurden Vertreterinnen und Vertreter der Staatlichen Studienseminare befragt, d. h. diejenigen, die Anwärterinnen und Anwärter im VD begleiten, beraten und beurteilen. Befragt wurden Seminar- und Fachleitungen, die jeweils unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen haben: Fachleiterinnen und Fachleiter begleiten die ihnen zugeordneten Anwärterinnen und Anwärter während des VD sehr eng (u. a. Durchführung von Seminarveranstaltungen, Unterrichtsbesuche) in der Regel in einem auf die studierten Fächer bezogenen fachdidaktischen Seminar oder im berufspraktischen Seminar. Sie kennen einzelne Fälle sehr detailliert und prozesshaft. Sofern ein Anwärter oder eine Anwärterin den VD verlassen möchte, ist in Rheinland-Pfalz ein Beratungsgespräch mit der Seminarleitung verpflichtend vorgesehen. Häufig ist der Seminarleiter bzw. die Seminarleiterin aber auch in den dem endgültigen Verlassen des VD vorgelagerten Prozess eingebunden, sodass sie folglich einen Überblick über eine Vielzahl an Fällen haben.

Als Erhebungsmethode dienten problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1985). Insgesamt wurden 20 Interviews mit Seminar- und Fachleitungen der Staatlichen Studienseminare geführt (jeweils eine Seminar- und Fachleitung an zwei Seminarstandorten pro Lehramtstyp). Die Geschlechterverteilung der Befragten ist ausgeglichen ($m = 10$, $w = 10$). Die befragten Seminar- und Fachleitungen verfügen über unterschiedlich lange Berufserfahrung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (5–30 Jahre).

Die Auswertung der transkribierten Interviews folgt den Prinzipien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl theoriegeleitet-deduktiv als auch induktiv-materialbasiert, d.h. Kategorien wurden aus der Literatur benachbarter Forschungsgebiete (z. B. konzeptionell-begriffliche, theoretische und empirische Aspekte aus der allgemeinen und lehramtsspezifischen Studienabbruchsforschung, Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften) abgeleitet und im Laufe des Auswertungsprozesses induktiv auf Basis der Interviewdaten ergänzt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden folgende thematische Hauptkategorien herangezogen:

- Arten von Schwund im VD
- (*bei freiwilligem Verlassen*)⁶ Zeitpunkte von Schwund im VD
- soziodemographische Merkmale der ausgeschiedenen Anwärterinnen und Anwärter (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund)
- ausbildungsbezogene Merkmale der ausgeschiedenen Anwärterinnen und Anwärter (Fach, Zugangswege zum VD)
- ausschlaggebende Gründe

Das Kategoriensystem wurde in einem mehrstufigen Prozess der Erprobung und Diskussion mehrmals überarbeitet. Darüber hinaus wurden die Kodierungen konsensuell validiert (vgl. ebd., S. 206 ff.).

4. Ergebnisse

Die Darstellung der Befunde ist entlang der Forschungsfragen sowie der zugehörigen thematischen Hauptkategorien gegliedert und wird durch ausgewählte Belegzitate⁷ illustriert.

-
- 6 Betrachtet wird nur, wann das freiwillige vorzeitige Verlassen auf Antrag der Anwärterinnen und Anwärter erfolgt. Das endgültige Nichtbestehen ist in zeitlicher Hinsicht klar geregelt; die Entlassung durch den Dienstherrn hingegen wird durch zahlreiche, mitunter langwierige Prozesse beeinflusst (z. B. Langzeiterkrankungen verbunden mit amtsärztlicher Begutachtung), sodass der konkrete Entlassungszeitpunkt nur wenig aussagekräftig ist.
- 7 Für jede Befragte und jeden Befragten wurde zur Anonymisierung ein Kürzel vergeben, das sich aus dem jeweiligen Lehramt (GS = Grundschule, RS = Realschule plus, GY = Gymnasium, BBS = berufsbildende Schule und FS = Förderschule), der Funktion (SL = Seminarleitung, FL = Fachleitung) und einer (für jedes Lehramt neu beginnenden) fortlaufenden Nummer zusammensetzt, wobei zu jedem Belegzitat noch die jeweilige Absatznummer ergänzt wird.

4.1 Beschreibung des Phänomens Schwund im Vorbereitungsdienst

4.1.1 Arten von Schwund im Vorbereitungsdienst

Anwärterinnen und Anwärter können im Kontext des VD auf verschiedene Arten „verloren gehen“: Die erste Kategorie von Schwund ist der *Nichteinstieg* und umfasst Personen, die einen Platz im VD erhalten haben, diesen jedoch nicht in Anspruch nehmen. Dabei handelt es sich nicht nur um Einzelfälle („Und oftmals sind es bestimmt so 10 bis 15 Personen, die dann oftmals noch mal abspringen.“; FS-FL2: 12). Dieses Phänomen kann einmalig, z. B. bei Inanspruchnahme eines Platzes im VD in einem anderen Bundesland oder der Aufnahme einer alternativen beruflichen Tätigkeit, oder auch über einen längeren Zeitraum wiederholt auftreten („Wir haben auch Personen, die wir schon seit fünf oder sechs Jahren auf der Liste haben und das in regelmäßigen Situationen. Und die Personen stehen immer auf der Liste und haben noch nie den Kurs angetreten.“; FS-FL2: 14).

Das freiwillige vorzeitige Beenden des VD umfasst drei Varianten, die allerdings nicht immer gleichbedeutend mit einem Abbruch, d. h. einem dauerhaften Verlassen des VD ohne Abschluss sind: Die (1) *Beendigung aus wichtigen Gründen* (z. B. Schwangerschaft, Kinderbetreuung, schwere und/oder längere Erkrankung o.Ä.) ist – bei Anerkennung der Gründe – mit einer Wiedereinstellungszusage verbunden, sodass das Verlassen des VD nur temporär sein kann („Zwischenlösung“; FS-SL2: 60) und ein späterer Wiedereinstieg möglich ist, was häufig, aber nicht in allen Fällen erfolgt. Die freiwillige (2) *Beendigung aus anderen Gründen* (z. B. berufliche Überforderung oder Neuorientierung, persönliche Krisenergebnisse o.Ä.) stellt hingegen den tatsächlichen, in der Regel unumkehrbaren Abbruch des VD dar. Eine Wiederaufnahme ist – zumindest bezogen auf das angestrebte Lehramt – nicht möglich, was Betroffene entweder in Kauf nehmen („Sondern sie hat dann aus persönlichen Gründen gekündigt [...] und das bedeutet, dass sie eben in Rheinland-Pfalz nicht wieder in den Vorbereitungsdienst einsteigen kann und auch in vielen anderen Bundesländern nicht. Und das hat sie dann hingenommen.“; FS-SL2: 14) oder bewusst entscheiden („Ein Anwärter, der hat sich entlassen lassen ohne triftige Gründe und hat das auch bewusst so gewollt. [...] er hat eine klare Entscheidung getroffen: Er wollte Fakten für immer und er hat klipp und klar gesagt: Ich möchte die Entlassung ohne triftigen Grund.“; FS-SL1: 76). Die Befragten berichten für alle Lehrämter von beiden Varianten.

Eine spezielle Variante der freiwilligen vorzeitigen Beendigung stellt der (3) *strategisch geplante Ausstieg* dar, der in der Regel auf die Rahmenbedingungen der rheinland-pfälzischen Lehramtsausbildung zurückzuführen ist. Durch das nur zwei- (Lehramt an Grundschulen) bzw. dreisemestrige Masterstudium (Lehramt an Realschulen plus und Förderschulen) müssen noch Leistungen im VD erbracht werden, um die erforderliche Anzahl an Leistungspunkten für den Erwerb des

Master of Education zu vervollständigen. Insofern gibt es im Kontext dieser drei Lehrämter Personen, die den VD antreten mit der klaren Intention, diesen nach einem halben Jahr bzw. einem Jahr mit Erreichen des Masterabschlusses wieder zu verlassen („Also eigentlich hatte sie nie vor, Lehrerin zu werden. Das hat sie dann einhellig gesagt. [...] Sondern sie wollte das Ganze bis zum Halbjahr durchziehen, weil in Rheinland-Pfalz ist es ja so, dass man noch bestimmte credit points braucht.“; FS-SL2: 8 f.).

Ferner gibt es diejenigen, die den VD nicht freiwillig verlassen, sondern entlassen werden: Das *endgültige Nichtbestehen der Zweiten Staatsprüfung* führt dazu, dass Anwärtinnen und Anwärter aufgrund gesetzlicher Vorgaben unmittelbar aus dem VD entlassen werden („Die ging dann ins erste Examen, ist durchgefallen. Ist ins zweite Examen gegangen, ist wieder durchgefallen. Damit war sie raus.“; BBS-FL2: 99). Auch wenn die *Beendigung nicht realistisch* ist, kann es zur Entlassung aus dem VD kommen, wobei diese Variante zumeist im Zusammenhang mit Langzeiterkrankungen auftritt („Also wir haben Referendare, die so lange erkrankt sind.“; GY-SL1: 96). Die Entlassung erfolgt, wenn der VD oder das Prüfungsverfahren nicht innerhalb angemessener Frist beendet werden können („Also Sie bekommen da einen Termin beim Amtsarzt und dann wird geschaut: Kann die Dienstfähigkeit wieder hergestellt werden in absehbarer Zeit? [...] Und wenn das nicht gewährleistet ist, dann kommt die Entlassung.“; BBS-FL2: 63), und für den Fall, dass nicht von der Anwärtin oder dem Anwärter selbst ein Antrag auf Entlassung gestellt wird („Wenn also jemand ein Jahr lang da nicht mehr dabei war, also dann ist das kein freiwilliges Ausscheiden aus dem Dienst, sondern dann kommt man demjenigen ja zuvor.“; BBS-FL2: 75). Eine weitere, wenn auch nur sehr selten vorkommende Variante ist die Entlassung aufgrund von *Fehlverhalten*, wobei es sich um schwerwiegendes dienstliches Fehlverhalten („Wenn Gefahr in Verzug ist. [...] Oder wir vermuten, dass Schülerinnen und Schüler da zu Schaden kommen, dann gehe ich den Weg dann“; RS-SL2: 90) oder auch strafbares außerdienstliches Verhalten jenseits einer Bagatelle oder Ordnungswidrigkeit handeln muss („ein schwieriges Verhalten politischer Art im weitesten Sinn [...] Also jemand, gegen den ein Strafverfahren eingeleitet wird, der wird überall rausgeworfen“; GY-SL2: 122). Nicht zuletzt kommt es auch zur Entlassung, wenn *kein Fortschritt in der Ausbildung* erkennbar ist – allerdings berichten die Befragten, dass dies mit hohen rechtlichen Hürden verbunden ist und insofern auch nur sehr selten vorkommt („Also es gibt so einen Passus, wir könnten kündigen bei nicht hinreichendem Fortschritt der Ausbildung. Das ist aber formal ganz, ganz schwierig, wirklich schwierig. [...] Also in meiner ganzen langen Laufbahn als Seminarleiterin haben wir EINEN Anwärter entlassen nach einem Jahre dauernden, hoch emotionalen Rechtsstreit.“; BBS-SL2: 104; 156).

Nicht zuletzt ist auch der *Umstieg* eine Form von Schwund, wenn eine Anwärtin oder ein Anwärter den VD für das ursprünglich angestrebte Lehramt freiwillig verlässt, dann aber (ggf. nach einer Unterbrechung) in den VD für ein an-

deres Lehramt wechselt („und hat gesagt, mit der Grundschule, das ist sowieso nichts, das hätte er jetzt auch gemerkt. [...] er würde jetzt für Realschule weiterstudieren“; GS-SL1: 50; 36). Entsprechende Wechselbewegungen werden von allen Befragten – mit Ausnahme der Seminar- und Fachleitungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen – berichtet; zudem erfolgen offenbar keine Wechsel hin zum Gymnasiallehramt, sondern nur von diesem weg.

4.1.2 Zeitpunkte von Schwund im Vorbereitungsdienst

Das freiwillige vorzeitige Beenden des VD findet den Seminar- und Fachleitungen zufolge zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Einige Anwärtinnen und Anwärter stellen schon *sehr früh* einen Antrag auf Entlassung, d. h. wenige Tage („der Extremfall war nach drei oder sechs Tagen ohne Feindkontakt, um es mal so zu bezeichnen, also dass mal jemand in der Schule war.“; GY-SL1: 30) bzw. Wochen nach Beginn des VD („Also die erste Phase, würde ich sagen, so zwei, drei Wochen nach Ausbildungsbeginn“; GY-FL1: 12). Sie haben zu diesem Zeitpunkt in der Regel noch keinen eigenen Unterricht erteilt und es haben noch keine Unterrichtsbesuche stattgefunden. Der Ausstieg erfolgt so früh, dass es die Befragten überrascht („Aber so in der ersten, zweiten Woche, wenn dann jemand kommt und sagt: ‚Ich mach es jetzt nicht‘, dann ist es überraschend.“; RS-SL2: 66). Aus Sicht der Befragten erfolgen die meisten freiwilligen Ausstiege während der ersten beiden Ausbildungshalbjahre, und zwar entweder *früh*, d. h. innerhalb des ersten Ausbildungshalbjahres („Also die meisten brechen so nach drei, vier Monaten ab.“; BBS-FL1: 54), nachdem die Anwärtinnen und Anwärter schon selbst unterrichtet und erste Unterrichtsbesuche stattgefunden haben, oder in der *Mitte* des VD („im zweiten Ausbildungshalbjahr abgebrochen“; FS-SL1: 4). In diese Zeitfenster fallen auch diejenigen, die mit Erreichen des Masterabschlusses geplant aussteigen (siehe 4.1.1). Darüber hinaus gibt es Anwärtinnen und Anwärter, die den VD erst *spät* im dritten Ausbildungshalbjahr verlassen, und zwar nach Bekanntgabe der Vornote und vor Beginn der Prüfungsphase („Und die dritte Phase ist mit Beginn der Prüfungen, das heißt, bevor die verbindlich sagen, ‚Ja, ich starte jetzt in die Prüfung.‘“; GY-FL1: 12). Einige verlassen den VD auch *sehr spät* nach dem ersten nicht bestandenen Prüfungsversuch („der hat es einmal probiert. [...] Der ist kein zweites Mal angetreten.“; BBS-SL2: 154).

4.1.3 Soziodemographische und ausbildungsbezogene Merkmale der ausgeschiedenen Anwärtinnen und Anwärter

Die Seminar- und Fachleitungen wurden ferner gefragt, ob diejenigen, die den VD ohne Abschluss verlassen, durch bestimmte soziodemographische oder ausbildungsbezogene Merkmale charakterisiert werden können, um zu eruieren, ob für bestimmte Anwärtergruppen eine stärkere Abbruchgefährdung

besteht. Zur Sprache kamen Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund sowie Unterrichtsfächer (bzw. Lernbereiche oder Förderschwerpunkte) und Qualifizierungswege (grundständige Lehramtsausbildung vs. Quereinstieg).

Ein höheres *Alter* derjenigen, die den VD vorzeitig beenden, bringen fast überwiegend die Befragten aus dem berufsbildenden Lehramt zur Sprache (und nur vereinzelt die Befragten aus den anderen Lehrämtern), wobei sich ein breites Altersspektrum zeigt (von „Die waren so im Bereich von 30 bis 35“ bis „also er hatte die Mitte 50 schon überschritten“; BBS-FL1: 24 und 58). Häufig wird in diesem Kontext auf die Gruppe der Quereinsteigenden verwiesen („das sind insgesamt ältere Anwärter gewesen im Quereinstieg“; BBS-SL2: 2). Aus den Interviews ergeben sich gleichwohl keine ausdrücklichen Hinweise, dass Quereinsteigende häufiger aus dem VD ausscheiden als Anwärterinnen und Anwärter mit grundständiger Lehramtsausbildung, wenngleich es dazu offenbar unterschiedliche Wahrnehmungen gibt („Also kann man nicht sagen, was ja manche so sehen, dass Quereinsteiger eher gefährdet sind.“; BBS-FL2: 45).

In Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale *Geschlecht* und *Migrationshintergrund* werden lehramtsübergreifend keine grundsätzlichen Unterschiede wahrgenommen: Auffällige Geschlechterunterschiede werden von den Befragten – auch unter Berücksichtigung der je nach Lehramtstyp teilweise sehr ungleichen Geschlechterverteilung innerhalb der Gesamtgruppe – kaum erwähnt; sofern überhaupt Unterschiede wahrgenommen werden, scheinen diese nur gering ausgeprägt zu sein (z. B. „tendenziell“; GY-SL1: 54 oder „minimal“; RS-FL1: 20). Allerdings finden sich mitunter Hinweise auf geschlechtsspezifische Motive für das Verlassen des VD und geschlechtsspezifische Bedingungsfaktoren, die das Risiko für eine vorzeitige Beendigung erhöhen. Auch Anwärterinnen und Anwärter mit *Migrationshintergrund* beenden den VD aus Sicht der Befragten nicht häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund („Nein. [...] Also Migrationshintergrund schon gar nicht.“; GY-SL1: 56).

Aus Sicht der befragten Seminar- und Fachleitungen scheiden Anwärterinnen und Anwärter aus allen *Fächern* aus dem VD aus („es gibt alle Fächer; alle Fächer haben aufgehört.“; GY-SL1: 54), wobei es fachbezogene Unterschiede hinsichtlich der Gründe zu geben scheint („Das ist quer durch die einzelnen Fächer mit unterschiedlichen Schwierigkeiten.“; GY-FL1: 36). Diesbezüglich kommen wiederholt bestimmte Fächer bzw. Fächergruppen zur Sprache: Zum einen die Fremdsprachen („Der Klassiker ist wirklich, ich kann die Fremdsprache nicht, die ich studiert habe“; GY-SL2: 90), wobei insbesondere (aber nicht ausschließlich) das Fach Französisch häufig erwähnt wird („in Französisch tritt das viel häufiger auf als in Englisch“; RS-SL2: 40). Zum anderen werden mehrere gesellschaftswissenschaftliche Fächer wiederholt benannt, vor allem Ethik/Philosophie, aber auch Religion, Erdkunde und Sozialkunde, wobei hier aus Sicht der Befragten verschiedene problematische Bedingungskonstellationen aufseiten der Anwärterinnen und Anwärter zusammenwirken („Und bei dieser Sorte, fachliche Mängel gepaart mit

schwierigen Persönlichkeitsmerkmalen sind die Fächer Erdkunde und Ethik ganz weit vorne“; RS-FLI: 40). Kritische Perspektiven gibt es insbesondere bezogen auf das Unterrichtsfach Ethik/Philosophie, wobei nicht die Bedeutsamkeit des Faches infrage gestellt wird („Ich habe ein Problem mit einem Fach, das haben Sie eben schon gemerkt. Und zwar nicht, weil ich dieses Fach schlecht finde. Nein, ich halte das Fach für existenziell wichtig.“; RS-SL1:76), sondern dieses wird vielmehr (aber nicht ausschließlich) als „Sammelbecken“ für leistungsschwache, potenziell abbruchgefährdete Anwärterinnen und Anwärter wahrgenommen („aber ich vermute, dass Ethik mittlerweile wirklich studiert wird, wenn man nichts anderes kann und nichts anderes weiß.“; RS-FLI: 42).

Darüber hinaus wird auf eine „Begleitfach-Problematik“ hingewiesen, und zwar vor allem im Bereich der beruflichen Fächer sowie in den Fächern Kunst, Musik und Sport, wenn die Kompetenzen und/oder Interessen der Anwärterinnen und Anwärter auf ein Fach konzentriert sind und sich Probleme im bzw. mit dem zweiten Fach ergeben: „Wenn jemand ein Fach mit Kunst, Musik oder Sport hat, dann sind das in der Regel erst mal Künstler, Musiker und Sportler. Dann brauchen sie noch ein anderes Fach. Wie wählt man das? So. Also das heißt, auch hier ist eher mal damit zu rechnen, dass in diesen Kombinationen diese künstlerischen Fächer oder auch die musischen Fächer und die sportlichen Fächer kaum eine Schwierigkeit darstellen. [...] Das andere Fach dann, weil es aus Motiven gewählt wird, die nicht immer so ganz durchsichtig sind.“; GY-SL1: 50–52.

4.2 Gründe für das Verlassen des Vorbereitungsdienstes

Aus Sicht der befragten Seminar- und Fachleitungen wird das Verlassen des VD durch fünf wesentliche Motivlagen bestimmt: Mit Abstand am häufigsten werden (1) *Leistungsprobleme* benannt, die dazu führen, dass Anwärterinnen und Anwärter ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung aus dem VD ausscheiden. Ausschlaggebend ist das fehlende Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter, wobei am häufigsten *fehlendes allgemeines pädagogisches Wissen und Können* benannt werden, vor allem in den Bereichen Unterrichtskommunikation, Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Planung und Strukturierung von Unterricht, aber auch Klassenführung, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Diagnostik und individuelle Förderung. Fast ebenso häufig wird auf *fehlendes Fachwissen* hingewiesen („ja, wo wir uns natürlich fragten: Wie hat diese Person ihr erstes Staatsexamen gemacht? Weil für uns nicht erkennbar war, dass das Fachwissen vorhanden war“; FS-SL1: 24). *Fehlendes fachdidaktisches Wissen* wird hingegen deutlich seltener benannt, wobei dieses sowohl im Zusammenhang mit fehlendem Fachwissen („wenn er nicht so kompetent ist, Fehlermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern vorwegzusehen, dann ist das natürlich ein Problem“; RS-SL2:

36) als auch unabhängig davon erwähnt wird („Fachlich war der fit, aber fachdidaktisch hatte er überhaupt nichts drauf“; BBS-FL2: 107). Insbesondere denjenigen, die erst zu einem späten Zeitpunkt den VD freiwillig beenden sowie denjenigen, die die Zweite Staatsprüfung endgültig nicht bestehen, werden kaum positive Veränderungen im professionellen Handeln und damit *keine ausreichende Weiterentwicklung* attestiert („Das sind die, die eine Nullentwicklung geschafft haben. Die vielleicht die Meldekette etablieren in einer Klasse, aber substanziiell, was Unterricht betrifft, tatsächlich keine Fortschritte gemacht haben.“; RS-FL1: 94).

Ein zweiter wesentlicher Grund für das Verlassen des VD ist die (2) *Erkenntnis der falschen Berufswahl*: Anwärterinnen und Anwärter äußern gegenüber den Befragten, nicht (mehr) Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen. Die Erkenntnis der falschen Berufswahl resultiert aus einer Diskrepanz zwischen den berufspraktischen Erfahrungen der Anwärterinnen und Anwärter und ihren individuellen Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des Berufsziels Lehrerin bzw. Lehrer, die sich als falsch bzw. unrealistisch erweisen („da waren die Vorstellungen einfach anders und sie sagen: Na ja, das ist nicht das, was ich mir gedacht habe“; BBS-SLI: 7). Vorstellungen/Erwartungen und Erfahrungen unterscheiden sich insbesondere mit Blick auf das *Lehrersein/-handeln an sich* („er hat klipp und klar zu mir gesagt: Ich arbeite gerne mit Menschen zusammen, aber unterrichten macht mir keine Freude.“; FS-SLI: 10) – genannt werden u. a. keine Freude an Kerntätigkeiten des Lehrerhandelns (z. B. Unterrichten) oder im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die unterschätzte Komplexität der Anforderungen des Lehrkräfteberufs (auch jenseits des Unterrichtens) sowie die wahrgenommene zeitliche Rahmung bzw. der langfristige Planungshorizont. Auch bestehen falsche Vorstellungen hinsichtlich der *Art des pädagogischen Handelns*, d. h. Anwärterinnen und Anwärter möchten zwar mit Kindern und/oder Jugendlichen zusammenarbeiten, aber mit einem anderen pädagogischen, eher sozial- oder erlebnispädagogischen Anspruch. Diskrepanzen ergeben sich auch bezogen auf das *angestrebte Lehramt*, u. a. mit Blick auf den Einsatzort (z. B. Gesamtschule statt Gymnasium, Schwerpunktschule statt Förderschule, Gymnasium in sozialräumlich benachteiligter Lage statt in einem privilegierten Umfeld), aber vor allem resultierend aus falschen Vorstellungen bzw. unrealistischen Erwartungen hinsichtlich des gewählten Lehramtes (z. B. eigene fachliche Unterforderung, entweder grundsätzlich oder in bestimmten, anspruchsniedrigen Bildungsgängen). Auch die *Rahmen-/Arbeitsbedingungen des Lehrkräfteberufs im staatlichen Schuldienst* werden in diesem Kontext erwähnt, und zwar sowohl die tatsächlichen, objektiv belegbaren Rahmenbedingungen des Lehrkräfteberufs (z. B. Arbeitszeiten, Arbeitsbelastung, nie fertig sein) als auch die Bedingungen im staatlichen Schulsystem (hierarchisches und formalisiertes System, zu wenig Freiheiten/Flexibilität/Gestaltungsmöglichkeiten).

Auch (3) *gesundheitliche Gründe* sind nicht selten ausschlaggebend für das Ausscheiden aus dem VD, die den Seminar- und Fachleitungen von den Betrof-

fenen mitgeteilt werden. Relevant sind sowohl körperliche Erkrankungen („die hatte schlicht Pfeiffersches Drüsenfieber. Das muss man auch erst mal diagnostizieren, weil man da auch so erschöpft ist und im Grunde so. Aber die sagte: ‚Herr [Name der Seminarleitung], ich bin im Grunde nicht trist. Ich bin nur müde.‘; GS-SL2: 41) und Beeinträchtigungen („So hatten wir Schwerbehinderte, die vielleicht zu früh eingestiegen sind, die aber bei einer weiteren Stabilisierung das sicherlich werden schaffen können“; GY-SL2: 26) als auch psychische Störungen („Also von denen, die aufhören, ist das auch ein wichtiger Anteil, also wo wirklich psychische Probleme ein Grund sind und nicht angeeignet im Vorbereitungsdienst, sondern eigentlich schon damit gekommen.“; FS-SL2: 26). Auch Stressfolgeerkrankungen spielen eine Rolle, wobei (vermeintliche) Erkrankungen in direktem Zusammenhang mit den Belastungen im VD zu sehen sind. Allerdings wird in vielen Interviews deutlich, dass die tatsächliche Ursache eine andere zu sein scheint (z. B. Leistungsprobleme oder Ressourcenmanagementprobleme), die sich in Stressfolgeerkrankungen manifestieren („Also letztendlich geht es immer um eine hohe psychische Belastung. Ja. Also ein klares Erkennen: Ich schaffe das nicht oder das passt nicht zu mir.“; GY-SL2: 20). Eine Fachleiterin mit mehr als 20-jähriger Berufserfahrung schildert, dass dies erst in jüngerer Zeit verstärkt auftritt: „Also ich würde mal sagen, so die psychische Disposition: Eher in den letzten Jahren fällt mir das auf. [...] Also die Gründe, die so zu Beginn meiner Fachleitertätigkeit waren, die waren teilweise sehr rational auch gefasst. Ich erinnere mich an Fälle, die sozusagen das Feld abgeklopft haben, die dann auch sagten: ‚Nein.‘ Und haben sehr viel schneller diese Entscheidung getroffen. Während das in den letzten Jahren, diese Entscheidung so nicht angenommen werden kann, sondern was ich eben auch sagte, es plätschert so ein Stück weit dahin auch. Und es ist mehr so, dass es heißt: ‚Ja, das belastet mich psychisch, das hat mit dem Anderen nichts zu tun.‘ Also das ist so ein, ich will nicht sagen, so eine Entschuldigung geworden. Das möchte ich denen jetzt auch nicht unterstellen. Aber es kommt so bei einem dann auch an.“; GS-FL1: 42; 48.

Auch (4) *familiäre Gründe* können ausschlaggebend für das Verlassen des VD sein, vor allem im Zusammenhang mit Elternschaft (zumeist Unvereinbarkeit von VD und Kinderbetreuung, aber auch der Wunsch, sich ausschließlich der Elternrolle bzw. dem Familienleben widmen zu wollen). Hier zeigen sich dann auch die erwähnten Geschlechtsspezifika („Es geht um die Damen mit Kindern. Die Männer haben das auch (lacht). Also das wird offenbar familiär anders organisiert, weil nach wie vor scheint das so zu sein, dass für die Betreuung der Kinder doch eher die Frauen zuständig sind. Oder da Familie einen anderen Stellenwert hat. Also ich gucke noch mal da drauf: Keiner der männlichen Abbrecher hat familiäre Gründe angegeben. Da scheint tatsächlich nach wie vor noch ein tradiertes Rollenverständnis zu sein.“; BBS-SL2: 28). Daneben werden auch vereinzelt andere familiäre Problemlagen oder Konfliktsituationen im pri-

vaten Nahumfeld der Anwärterinnen und Anwärter (Pflege, Krankheit, Tod enger Angehöriger, Verschuldung) als ausschlaggebende Gründe benannt.

Nachrangig benannt werden (5) *Ressourcenmanagementprobleme*, vor allem Defizite im Bereich von Ressourcenmanagementstrategien („Diese Gruppe kennzeichnet an erster Stelle ein Problem in der Selbstorganisation und im Zeitmanagement.“; FS-SL1: 10). Auch dieses Motiv scheint in jüngerer Zeit verstärkt aufzutreten („Das ist ein riesen Thema und jetzt seit Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge tatsächlich immer größer“; FS-SL2: 52).

5. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Dieser Beitrag widmet sich erstmals einem bislang nicht erschlossenen Forschungsfeld: Neben der Darstellung der Schwundquoten im VD wurden erste Befunde einer qualitativ-explorativen Studie vorgestellt, um das facettenreiche Phänomen *Schwund im VD* näher zu beschreiben. Damit ist auf folgende Limitationen hinzuweisen: Die Studie wurde ausschließlich in Rheinland-Pfalz durchgeführt – aufgrund der strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung sind Aussagen nicht direkt auf den VD in anderen Bundesländern übertragbar. Eine vergleichbare Studie in Ländern mit anderen Modellen der Lehramtsausbildung (z. B. mit verpflichtendem Langzeitpraktikum oder Praxissemester, andere Dauer des VD) oder anderen rechtlichen Rahmenbedingungen⁸ könnte möglicherweise andere quantitative wie qualitative Erkenntnisse hervorbringen. Die bereitgestellten Verwaltungsdaten ermöglichen zwar eine Aussage über die Schwundquote im VD allgemein, weitere Differenzierungen sind jedoch nicht möglich (z. B. differenziert nach Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern mit klassischer Lehramtsausbildung vs. Quereinsteigende oder nach soziodemographischen Merkmalen, z. B. Geschlecht). Viele offene Fragen zur Beschreibung des Phänomens könnten allerdings durch die Auswertung bereits vorliegender Daten, die zur Einstellung in den VD ohnehin übermittelt werden, beantwortet werden – hier ergeben sich jedoch klare datenschutzrechtliche Grenzen. Aufgrund des fehlenden empirischen Forschungsstandes wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt, um die Gesamtheit der Motivlagen möglichst umfassend explorieren zu können. Allerdings wurden hier nur die Ergebnisse der Befragung von Seminar- und Fachleitungen erfasst – eine Befragung der betroffenen Anwärterinnen und Anwärter würde vermutlich noch

8 Andere Bundesländer sehen teilweise deutlich mehr Möglichkeiten zur Entlassung von Anwärterinnen und Anwärtern vor, u. a. auch im Falle von „Nichteignung“ (z. B. Baden-Württemberg: „wer sich in solchem Maße als ungeeignet erwiesen hat, dass sie oder er nicht länger ausgebildet oder im Unterricht eingesetzt werden kann“ oder Niedersachsen: Entlassung durch Verwaltungsakt wegen Nichteignung).

einmal andere Aspekte hervorbringen. Insofern stellt dieser Beitrag eine erste Annäherung dar, woraus sich zahlreiche offene Fragen ergeben, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Die Schwundquote im rheinland-pfälzischen VD liegt bei 8,8 Prozent und ist im Vergleich mit den Schwundquoten im und nach dem Lehramtsstudium (vgl. Beitrag von Schmid-Kühn und Fuchs in diesem Band) eher gering. Unterschiede zwischen den Lehrämtern sind zwar vorhanden, erscheinen aber nicht substanziell. Die große Mehrheit der Anwärterinnen und Anwärter verlässt den VD freiwillig; zur Entlassung und zum endgültigen Nichtbestehen der Zweiten Staatsprüfung kommt es nur selten. Dies bestätigt auch die Befragung der Seminar- und Fachleitungen, aus der neun Arten von Schwund im VD abgeleitet werden konnten, die jedoch teilweise einen späteren (Wieder-)Einstieg – im Falle des Nichteinstiegs, der Beendigung aus wichtigen Gründen und des Umstiegs – nicht ausschließen und damit zu einem Verbleib im Lehramt führen. Wie häufig es zu verzögerten Einstiegen, Wiedereinstiegen und Lehramtswechselln kommt, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht sagen. Interessant wäre zudem die Ermittlung der spezifischen Gründe für die verschiedenen Arten von Schwund, insbesondere dort, wo sie nicht offensichtlich sind. Diese Erkenntnisse wären aufschlussreich, um passende Maßnahmen zur Reduzierung von Schwund- bzw. Erhöhung der Erfolgsquoten zu entwickeln. Auch der berufliche Verbleib derjenigen, die sich dauerhaft vom VD abwenden, stellt einen interessanten Forschungsgegenstand dar.

Diejenigen, die den VD freiwillig verlassen, treffen diese Entscheidung zu unterschiedlichen Zeitpunkten – teilweise bereits nach wenigen Tagen, mitunter aber auch erst nach dem ersten nicht bestandenen Prüfungsversuch. Gerade diese beiden Extreme erscheinen besonders interessant für eine genauere Betrachtung: Wie kommt es dazu, dass Anwärterinnen und Anwärter bereits nach wenigen Tagen – ohne Schulkontakt, eigenen Unterricht oder Unterrichtsbesuche – den VD verlassen? Und warum steigen einige nach dem ersten Prüfungsversuch aus, ohne die Möglichkeit der Wiederholungsprüfung in Anspruch zu nehmen? Insgesamt dürfte es aufschlussreich sein zu ermitteln, welche Motive zu welchem Zeitpunkt zum Tragen kommen.

Die Seminar- und Fachleitungen wurden auch gefragt, ob für bestimmte Anwärtergruppen eine stärkere Abbruchgefährdung besteht. Hier kamen verschiedene soziodemographische und ausbildungsbezogene Merkmale zur Sprache, wobei mit bestimmten Merkmalen (v. a. Geschlecht und Fach, aber auch Quereinstieg vs. grundständige Lehramtsausbildung) spezifische Motive für das Verlassen des VD verknüpft sein können.

Hinsichtlich der Frage, warum es zum Verlassen des VD kommt, konnten fünf wesentliche Motive herausgearbeitet werden, wobei primär leistungsbezogene und motivationale Gründe ausschlaggebend für die Beendigung sind. Im Leistungsbereich wird am häufigsten auf fehlendes allgemeines pädagogisches

Wissen hingewiesen, vor allem in den Bereichen Unterrichtskommunikation, Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Planung und Strukturierung von Unterricht. Damit mangelt es Anwärterinnen und Anwärtern an (mindestens) einer der wesentlichen Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert/Kunter 2006). Unklar bleibt, ob es an theoretisch-formalem Wissen und/oder praktischem Wissen und Können (Fenstermacher 1994) mangelt – vereinzelte Aussagen in den Interviews legen zwar nahe, dass es an praktischem Wissen und Können fehlt („Lehrerhandwerklich“; RS-SLI: 2), hierzu wären aber weitergehende Studien mit anderen Forschungszugängen notwendig. Fast ebenso häufig wird auf – teilweise gravierende – Defizite im Bereich des Fachwissens hingewiesen. Die Befragten erwähnen in diesem Zusammenhang mitunter schlechte Studienabschlussnoten („Aber die Anwärter [...], die abgebrochen haben, das waren auch alles nicht Anwärter mit wirklich guten Noten, also guten Examina“; GS-FL2: 63) und grundsätzliche Leistungsdefizite – in weiteren Studien wäre zu klären, inwiefern bestimmte Leistungsmerkmale mit dem Verlassen des VD zusammenhängen. Das zweithäufigste Motiv ist die Erkenntnis der falschen Berufswahl. Hier stellt sich, zumindest für Anwärterinnen und Anwärter, die eine grundständige Lehramtsausbildung durchlaufen haben, tatsächlich die Frage, warum es erst zu diesem vergleichsweise späten Zeitpunkt zu dieser Erkenntnis kommt. Die Aussagen der Befragten weisen darauf hin, dass die Ursachen hierfür in vielen Fällen bereits in den Studien- bzw. Berufswahlmotiven (vgl. z. B. Scharfenberg 2020) liegen, wenn sich vorrangig etwa aus extrinsischen (z. B. Beamtenstatus, Gehalt, Ferien), pragmatischen (Lehramt als Notlösung, Einflüsse Dritter) oder nicht lehramtsspezifisch intrinsischen Motiven (z. B. „Interesse am Fach“, aber nicht „Freude am Unterrichten“) für die Aufnahme der Lehramtsausbildung entschieden wurde.

Ferner werden gesundheitliche Gründe, familiäre Gründe und – mit nachrangiger Bedeutung – Ressourcenmanagementprobleme benannt. Insbesondere psychische Störungen und Stressfolgeerkrankungen werden häufig erwähnt. Aus der Forschung zu Belastung im VD ist bekannt, dass der VD als belastend erlebt wird (vgl. zsf. Horstmeyer 2021) – trotzdem schließt die überwiegende Mehrheit diesen erfolgreich ab. Insofern bleibt offen, welche Faktoren zum Ausstieg aus diesen Gründen führen – hier dürften vermutlich das Verhalten und individuelle Ressourcen der Anwärterinnen und Anwärter (z. B. mangelnde berufliche Selbstregulation), aber auch verschiedene Konfliktkonstellationen (z. B. Konflikte an der Ausbildungsschule) eine Rolle spielen. Das Datenmaterial liefert dazu entsprechende Hinweise, die jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht genauer betrachtet werden können.

Insgesamt ermöglicht dieser Beitrag eine erste Annäherung an zentrale Gründe für das Verlassen des VD ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung. Anknüpfend an Befunde der Hochschul-, Schul- und Weiterbildungsforschung zur Beendigung von Bildungsmaßnahmen ohne Abschluss (vgl. z. B. Stamm 2012; Heub-

lein et al. 2017; Hoffmann et al. 2020) ist anzunehmen, dass das Verlassen des VD *multikausal* durch individuelle, institutionelle sowie strukturelle Merkmale und Einflüsse bedingt ist und *prozesshaft* verläuft. Die Analyse von Bedingungskonstellationen, d. h. verschiedener, sich wechselseitig beeinflussender Faktoren, die das Risiko für die Beendigung des VD ohne Abschluss erhöhen, und der Prozesshaftigkeit bedürfen einer genaueren Betrachtung im Rahmen vertiefender Auswertungen des vorliegenden Datenmaterials und insbesondere in weiterführenden quantitativ- und qualitativ-empirischen Studien, um das Phänomen in der Breite und Tiefe zu beleuchten. Hierzu erscheint es zentral, notwendige theoretische Einbettungen vorzunehmen, indem vorliegende theoretische Modelle bzw. Erklärungsansätze adaptiert und mit professionstheoretischen Zugängen verknüpft werden. Dabei dürfte ein multiperspektivischer Blick auf das Phänomen durch die Befragung unterschiedlicher Akteursgruppen (Anwärterinnen und Anwärter, Seminar- und Fachleitungen, Mentorinnen und Mentoren, Schulleitung) besonders ertragreich sein.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fenstermacher, Gary D. (1994): The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In: Review of Research in Education 20, H. 1, S. 3–56.
- Güldener, Torben/Schümann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die deutsche Schule 112, H. 4, S. 381–398.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
- Hoffmann, Stefanie/Thalhammer, Veronika/Hippel, Aiga von/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, H. 1, S. 31–46.
- Horstmeyer, Jette (2021): Belastung und Beanspruchung im Referendariat – wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In: Peitz, Julia/Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster, New York: Waxmann, S. 202–213.
- KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des VD und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lenz, Karl/Behrendt, Clemens/Cesca, Stephanie Karin/Winter, Johannes (2019): Erste Sächsische Lehramtsabsolventenbefragung. Technische Universität Dresden: Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung.

- Scharfenberg, Jonas (2020): Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamm, Margit (2012): Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227–255.
- Wolf, Vera (2015): Der Blick zurück. Wie beurteilen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ihr Studium? In: Flöther, Choni / Krücken, Georg (Hrsg.): Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung. Münster, New York: Waxmann, S. 65–90.

Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Raus aus dem Lehramt – was nun?

Berufliche Beratungen von Aussteiger*innen aus dem Referendariat

Martin Griepentrog

Abstract. Wenn es in der akademischen Berufsberatung um berufliche Aus- und Umstiege geht, ist das Lehramt der häufigste Einzelberuf, den Ratsuchende verlassen möchten. Dazu werden hier reale Fallbeispiele geschildert und die Ursachen für Lehramtsausstiege zusammengefasst, die in vielen Beratungen deutlich werden. Es folgen Erläuterungen des zugrunde liegenden ressourcenorientierten und auf Selbstklärung und individuelle Berufszielentwicklung fokussierten Beratungskonzeptes und seiner selbstwirksamkeitsstärkenden Wirkungen. Hinweise zum allgemeinen Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit und Ideen für Veränderungen in der Lehramtsausbildung, Resultat langjähriger Beratungserfahrung, schließen den Beitrag ab.¹

1. Lehramt – ein Beratungs-„Hotspot“

Das Auf und Ab des Lehramtsarbeitsmarktes in den letzten Jahrzehnten kenne ich aus eigenem Erleben: War meine Schulzeit – 1965 bis 1977 – noch überwiegend vom Lehrkräfte-Mangel geprägt, so zeichnete sich während meines Studiums und meines Vorbereitungsdienstes zum gymnasialen Lehramt eine zunehmende Überfüllungskrise in diesem Beruf ab. So bin ich, wie viele andere, in den 1980er Jahren mangels Einstellungschancen aus dem Lehramt „ausgestiegen worden“.

Nach Stationen in der Museumspädagogik und als wissenschaftlicher Angestellter begann ich 1991 als akademischer Berufsberater bei der damaligen Bundesanstalt für Arbeit. Als Berater für diverse akademische Berufs- und Bildungswege spielt das Lehramt in meiner Arbeit eine recht große Rolle, es gibt sowohl eine stabile Nachfrage nach Unterstützung beim Ausstieg aus dem Lehramt als auch beim möglichen Seiteneinstieg ins Lehramt für berufserfahrene Akademiker*innen.

1 Teile der Abschnitte 2, 3 und 7 übernehmen Gedanken aus zwei Veröffentlichungen aus dem Jahr 2021 (Griepentrog 2021a, b).

So habe ich seit 2002 pro Jahr etwa fünf spezielle Berufsorientierungsveranstaltungen mit Lehramtsthematik durchgeführt, sowohl für Zweifelnde am Lehrer*innenberuf (Studierende, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräfte im Beruf) als auch zu den Chancen für Seiteneinsteiger*innen in das Lehramt. Mein Angebot umfasst Gruppen-Infoveranstaltungen, selbsterkundende Kleingruppen-Workshops sowie diverse Einzelberatungsangebote, von Kurzgesprächen über Beratungssequenzen bis zu zeitintensiven Kompaktberatungen und Beratungsspaziergängen. Pro Jahr habe ich insgesamt etwa 500 Ratsuchende in Einzelgesprächen – in der Regel in Sequenzen mit mehreren Terminen – beraten; geschätzt etwa 15 bis 20 Prozent davon, also ca. 75 bis 100 Personen pro Jahr, hatten lehramtsbezogene Anliegen. An den Gruppenveranstaltungen mit Lehramtsthemen nahmen im Durchschnitt etwa 90 bis 100 Personen pro Jahr teil.

Damit ist, trotz einer unterdurchschnittlich kleinen Abbrecherquote in den Lehramtsstudiengängen (vgl. Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022) und einer begrenzten, auf maximal 10 Prozent geschätzten Ausstiegsquote aus dem Vorbereitungsdienst, das Lehramt der Einzelberuf, der am häufigsten Thema in meiner Beratung ist. Dafür ist nicht nur die absolut große Zahl von Lehramtsstudierenden und Berufseinsteigenden verantwortlich: Gerade wegen der vermeintlichen Berechenbarkeit des Weges ins Lehramt ergibt sich ein besonders intensiver individueller Klärungsbedarf, wenn sich dieser scheinbar klare Berufsweg als nicht passend erweist. Beratungsbedarf entsteht dabei vor allem an den typischen „Gelenkstellen“ des Ausbildungs- und Berufsweges:

- Bei Studierenden können Pflichtpraktika und Praxissemester zu Zweifeln am Lehramt und zu entsprechender Beratungsnachfrage führen.
- Bei Lehramtsanwärter*innen, bei denen der Berufserfolg fraglich ist, hat sich eine Vernetzung mit den regionalen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sehr bewährt: Die Ausbilder*innen weisen bei Bedarf auf mein Beratungs- und Veranstaltungsangebot hin, was dann oft schon vor einem Abbruch des Vorbereitungsdienstes genutzt wird.
- Beratungsbedarf bei erfolgreichen Lehramtsanwärter*innen und Lehrer*innen im Beruf entsteht vor allem bei berufsbedingten Gesundheitsstörungen.

2. Fallbeispiele

Im Folgenden skizziere ich mit fünf Fallbeispielen (alle Namen geändert) die größte Teilgruppe in der Beratung, die potenziellen Aussteiger*innen aus dem Vorbereitungsdienst.

Jonas kam vor mehr als zehn Jahren, im Alter von Ende Zwanzig, zum ersten Mal in meine Beratung, weil er im Referendariat mit der Lehrtätigkeit kaum zu-

rechtkam und aussteigen wollte. Wir entwickelten in mehreren Gesprächen zunächst Alternativen im Bereich Kultur- bzw. Musikjournalismus sowie in kulturell ausgerichteter Museumsarbeit, hier gab es Kenntnisse und Vorerfahrungen als Praktikant. Ein stabiler Berufseinstieg kam gleichwohl nicht zustande, sodass zunehmend die Rückkehr zur Universität und eine fachwissenschaftliche Promotion in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Auf Wunsch des Klienten habe ich ihn, dann mehrjährig, bei seiner Vorbereitung des Doktorats sowie parallel zu seiner Arbeit als Doktorand beraterisch begleitet und diese Begleitung fortgesetzt, als die Promotion abgeschlossen wurde und es um die außeruniversitäre Stellensuche ging.

Kathrin dagegen hat bereits nach drei kurz hintereinander stattfindenden Beratungen ihre Lösung gefunden: Ebenfalls eine Aussteigerin aus dem Referendariat, entschließt sie sich, der in der Beratung entwickelten Idee eines dualen Studiums für den öffentlichen Dienst zu folgen, und meldet sich einige Zeit später mit einer Erfolgsmeldung:

Da der Bewerbungsprozess mittlerweile beendet ist, kann ich Ihnen mit Freuden berichten, dass mein Immatrikulationsprozess derzeit läuft und ich im September engagiert und motiviert in das duale Studium starte. (...) Ich freue mich riesig (...) und wollte mich noch mal herzlichst bei Ihnen bedanken, ohne Sie wäre ich niemals auf diesen Beruf gekommen und ich stehe immer noch voll und ganz hinter dieser Entscheidung, der Bewerbungsprozess hat mich nur weiter bestärkt. Also: Vielen Dank!

Annette kam als krankgeschriebene Noch-Referendarin in die Beratung. In drei Beratungsgesprächen wurden zunächst ausführliche Profilanalysen vorgenommen (s. Abschnitt 4), bei denen sich der Ausstieg aus dem Lehramt als hochwahrscheinlich herausstellte und einerseits aufgrund vorhandener Talente, Fachkenntnisse und Erfahrungen andere Menschen fördernde Berufe als gut passend erkannt wurden. Andererseits wurde ein aktueller innerer Widerwille gegenüber allen „helfenden“ Tätigkeitsbereichen deutlich, sodass zunächst eine ergebnisoffene Erkundung anderer Dienstleistungstätigkeiten (z. B. im Verkauf) verabredet wurde. Als einige Monate später die Ratsuchende eigeninitiativ wieder zur Beratung kam, wurde in zwei weiteren Terminen herausgearbeitet, dass die schon ganz zu Anfang des Beratungsprozesses geäußerte Zielidee „Motopädie und Frühförderung“ am besten passt und dass es jetzt darum geht, den passenden Qualifizierungsweg festzulegen. Im letzten Termin wurden dazu konkrete Recherche- und Handlungsplanungen erarbeitet. Nach einiger Zeit meldete sich die Ratsuchende noch einmal und machte deutlich, dass die gewählte Weiterbildung „zum richtigen Zeitpunkt (kam), (sie) gefällt mir sehr gut. Vielen Dank noch einmal für Ihre Unterstützung und Beratung!“

Ein auf vordergründige Effizienz getrimmter Betrachter dieses Beratungsprozesses, der mit fünf Terminen insgesamt etwa ein Jahr dauerte und nach di-

versen Ideensammlungen, ergebnisoffenen Brainstormingprozessen und Praxiserkundungen wieder bei dem beruflichen Ziel anlangte, wofür die Ratsuchende schon zu Beginn Neigungen äußerte, könnte meinen, dass hier Zeit verschwendet wurde. Dies ist natürlich nicht so, wie auch der Dank der Klientin am Ende deutlich macht: Indem die berufliche Beratung den beruflichen Umbruchprozess geduldig begleitete und den gedanklichen und zeitlichen Raum zur ergebnisoffenen Suche nach diversen Alternativen ermöglichte, konnte erstens die persönlich belastende Abbruchserfahrung gut bewältigt werden und zweitens ohne zu viel Druck eine Alternative so gründlich entwickelt und geprüft werden, dass sie sich als tragfähig erwies.

Sara und Lena, Zwillingsschwestern mit exakt gleichem Lehramtsstudium, demselben Starttermin ins Referendariat im selben Ausbildungsseminar und genau demselben, bereits vier Wochen nach dem Start erfolgten Kündigungstermin des Vorbereitungsdienstes kamen zweimal gemeinsam in die persönliche Beratung. Sie erarbeiteten sich dabei einen Überblick über mögliche Alternativen zum Lehramt sowie wichtige Eckpunkte ihrer persönlichen Interessen, Stärken, Werte und Ziele und entschlossen sich gemeinsam am Ende des Beratungsprozesses zur erneuten Anmeldung für den Vorbereitungsdienst zum nächstmöglichen Zeitpunkt. Beide gaben als Hauptgrund für die schnelle Kündigung nach dem Start der Ausbildung die fehlende Betreuung an den jeweiligen Ausbildungsschulen an.

Wolfgang schließlich schreibt mir Anfang 2023 Folgendes:

2018 stieg ich aus dem Lehramt [Lehramtsausbildung, M. G.] aus. Damals hatte ich bei Ihnen in Bielefeld drei Beratungstermine und fühlte mich angenommen und aufgehoben. Wir hatten eine „Potenzialanalyse“ gemacht und Sie hatten mir über die Auswertung Berufe empfohlen, bei denen es zum damaligen Zeitpunkt für mich noch utopisch war, da einmal hinzukommen: (...) Arbeitsvermittler in der Agentur für Arbeit, Führungskraft/Teamleiter bei einem Bildungsträger, Dozent in der Erwachsenenbildung (...) Erstaunt bin ich, wenn ich auf die vergangenen vier Jahre zurückblicke:

2018–2019: Dozent in der Erwachsenenbildung

2019–2021: Teamleiter bei einem Bildungsträger (...)

Seit Okt. 2021: Arbeitsvermittler in der Agentur für Arbeit (...) Ich bin fasziniert und möchte Ihnen noch einmal meinen herzlichen Dank aussprechen. Ohne Ihre Impulse wäre dieser Weg nicht möglich gewesen.

3. Ausstiegsursachen

Welche Ausstiegsursachen werden bei den Beratungen explizit oder implizit deutlich?

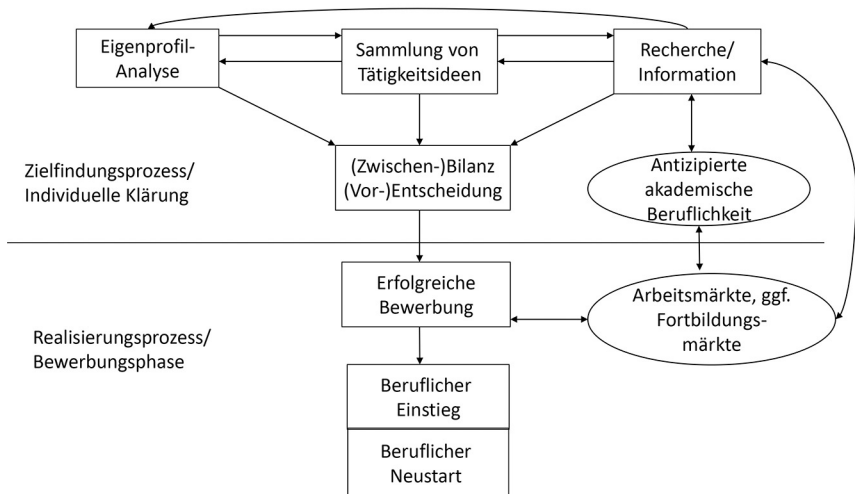
1. Der Einstieg in den Lehrer*innenberuf ist prinzipiell anspruchsvoll, da von Anfang an die komplette und komplexe Unterrichtssituation durchlebt und durchgestanden werden muss – eine Anfänger*innen latent überfordernde Situation, in der sich Fachlichkeit, Gruppendynamik und Auftrittsgestaltung vor Gruppen kompliziert überschneiden.
2. Im Vergleich zu Trainee- und Einstiegsprogrammen in anderen Berufen ist – außer bei Seiteneinsteiger*innen in das Lehramt – der Verzicht auf ein persönliches Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst ein problematischer Sonderfall.
3. Häufig wird ein selbst erlebtes und bei Mentor*innen beobachtetes hohes Arbeitsvolumen, mit unterrichtsfernen Aufgaben, als Nachteil des Lehramtes erlebt.
4. Teilweise werden berufserfahrene Kolleg*innen als demotiviert oder überfordert und nicht als Rollenvorbilder erlebt.
5. Teilweise widersprüchliche Rückmeldungen und Bewertungen von Fachleiter*innen, Mentor*innen sowie Schüler*innen können Orientierungsprobleme vergrößern.
6. Bei Ausstiegsinteressierten kommt es zu selten zu einer stärkenden Aktivierung des eigenen Resilienzpotenzials: Immer wieder wünscht man den Beratungsklient*innen eine Art „starken Trotz“, sich von schwierigen Einstiegs- und Arbeitsbedingungen nicht zu schnell unterkriegen zu lassen!
7. In diesem Zusammenhang fällt das Fehlen professioneller Supervision als Regelangebot auf – das sogenannte Coaching der Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst ist mit der Verquickung von Ausbildungs-, Bewertungs- und Beratungsrolle kein hinreichender Ersatz.

4. Wer bin ich? Was will ich? Wer braucht mich? Beratungskonzept und Klärungsschritte

Potenzielle Aussteiger*innen aus der Lehramtsausbildung oder dem Lehramtsstudium haben beim Verlust des bisher scheinbar klaren Berufsziels „Lehrer*in“ berufliche Orientierungsbedürfnisse, wie sie für viele andere Studienfächer typisch sind: Nun gilt auch hier, dass – anders als bei der beruflichen Scheinsicherheit im Lehramt – Studienentscheidungen häufig noch keine definitiven Berufsfestlegungen mit sich bringen; konkrete akademische Berufspläne werden

meist am Ende des Studiums oder auch in den ersten Berufsjahren entwickelt (vgl. Griepentrog 2009; Kohn 2021). Dabei sind Hochschulabsolvent*innen mit nicht festgelegten Berufsoptionen häufig durch widersprüchliche Informationen zu ihren Berufsaussichten verunsichert; hier helfen dann nicht weitere Informationen, sondern vor allem Selbstklärungsschritte weiter. Deshalb werden in meiner Beratung individuelle Qualifikations-, Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile und entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhoben, bewusst gemacht, gestärkt und interpretiert: Auf dieser Basis lassen sich dann die vielfältigen Angebote des Bildungs- und Beschäftigungssystems sinnvoll bewerten und individuell stimmige (neue) Berufsziele und Realisierungsstrategien entwickeln (vgl. Bolles 2000; Griepentrog 2009, 2017). Idealtypisch kann dieser Beratungsprozess in sechs Klärungsschritten ablaufen (Abbildung 1).

Abbildung 1: Klärungs- und Handlungsschritte in der beruflichen Beratung und Orientierung von Studierenden und Akademiker*innen

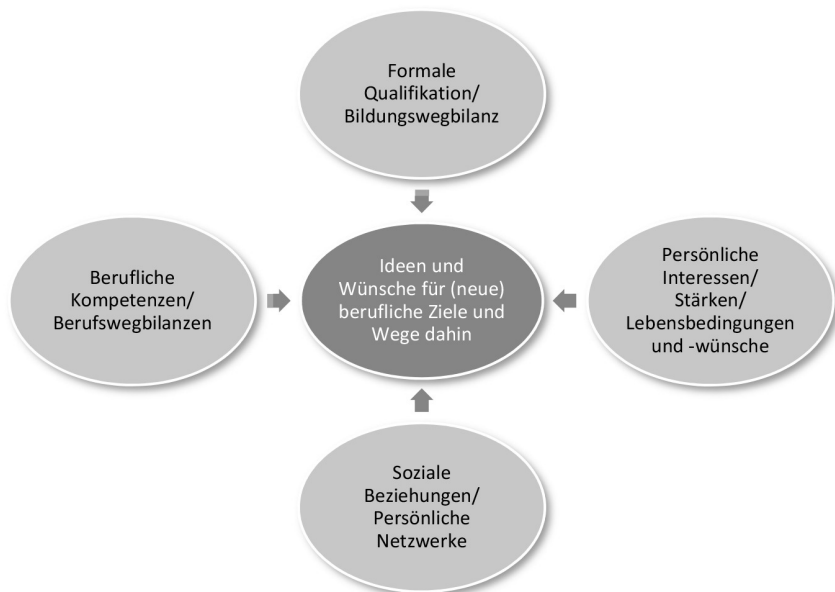


Erster und zweiter Schritt: Eigenprofilanalysen und neue Tätigkeitsideen

Bei der Bestandsaufnahme des eigenen Profils werden Ratsuchende zu Selbstexplorationen in vier Dimensionen angeleitet (Abbildung 2).

- Bestandsaufnahme der im Bildungsweg erworbenen formalen Qualifikationen und Bildungserfolge

Abbildung 2: Eigenprofilanalyse



- Bestandsaufnahme der in haupt- oder nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Erfahrungen erworbenen Praxiskompetenzen und Erfolge
- Bestandsaufnahme wichtiger Eckpunkte der individuellen Selbsteinschätzung – Interessenschwerpunkte, Fähigkeiten und Stärken, persönliche Werthaltungen, Wünsche zur zukünftigen Arbeits- und Lebenssituation
- Bestandsaufnahme der sozialen Beziehungen, des persönlichen „Netzwerkes“, in dem sich die Ratsuchenden bisher bewegt haben und in dem Berufswünsche und berufliche Suchbewegungen besprochen und entsprechende Tipps und Anregungen ausgetauscht werden können

Zu dieser Selbsterkundung erhalten die Ratsuchenden einen detaillierten Fragebogen, der sie zur stichwortartigen Formulierung von persönlichen Erlebnissen, Erfolgen, Wünschen, Zielen, Werten und Kontakten anleitet. Diese Sammlung von biografischen Erinnerungen und persönlichen Gedanken kann dann in Einzelgesprächssequenzen oder in Kleingruppen-Workshops ausgewertet werden: Im assoziativen, „querdenkenden“ Brainstorming und im Dialog von Ratsuchenden und Beratenden entsteht so eine Liste denkbarer neuer Berufsziele oder neuer Arbeitgeber, Branchen oder passender Informationsquellen.

In dieser Phase können Kleingruppenveranstaltungen – zum Beispiel das Zielfindungsseminar „Raus aus dem Lehramt – aber wohin?“ – den bei Ratsuchenden weitverbreiteten Irrtum, es handle sich bei ihren beruflichen Schwierigkeiten

rigkeiten um rein individuelles „Versagen“, wirksam begrenzen und die Solidarität und Kompetenz von Gruppen bei der Problemanalyse und -bearbeitung nutzen.

Dritter und vierter Schritt: Information und Entscheidungshilfe

Im nächsten Schritt geht es für die Ratsuchenden darum, in ausgewählten Recherchen zu prüfen, welche Zielideen am ehesten infrage kommen. Hier könnte die Fülle digital verfügbarer Informationen nahelegen, dass persönliche Beratungen entbehrlich sind – wenn es so wäre, dass Probleme der beruflichen Zielfindung und Realisierung mit einer großen Zahl diverser Informationen lösbar wären. Da aber die Berufs- und Arbeitsstellenwahl vor allem eine Frage der persönlichen Identität und persönlicher Lebensentscheidungen ist, können berufs- und arbeitsplatzbezogene Informationen nur dann sinnvoll verarbeitet werden, wenn ihnen mit klaren, persönlichen Kriterien individuell bedeutsame Sinngehalte entnommen und irrelevante Informationen gezielt missachtet werden. In persönlichen Beratungen kann diese kognitive und emotionale Verarbeitung von individuell sinnvollen Informationen angeregt, erläutert und reflektiert werden; die konkrete Recherche können Ratsuchende – speziell bei akademischer Vorbildung – selbstständig durchführen. Beratende fungieren so als „Navigationshelfer*innen“ in der digitalen Informationsfülle: Sie geben Tipps und Hinweise zur Informationsbeschaffung, zur gezielten Informationsreduktion und zur persönlichen Bewertung und Einordnung von Informationen nach Relevanz und Glaubwürdigkeit, und sie erörtern Anstöße und Rückmeldungen zur persönlichen Identitäts- und Zielfindung.

Im Rahmen persönlicher Reflexionsgespräche können Ratsuchende auch bei der persönlichen (Vor-)Entscheidung für bestimmte berufliche Alternativen unterstützt werden: Entscheidungen können in vertraulichen Beratungen probeweise erörtert oder mit erlebnisorientierten Methoden – z. B. der Aufstellung des „inneren Teams“ der Ratsuchenden oder der Arbeit mit leeren Stühlen – durchgespielt werden. (vgl. Pörksen/Schulz v. Thun 2014, S. 92 ff.; ÖAGP o. J.)

Fünfter Schritt: Aufgaben im Realisierungsprozess

Speziell bei akademischen Qualifikationsniveaus sind individualisierte, personenzentrierte Beratungsangebote auch in der Realisierungs- bzw. Bewerbungsphase sinnvoll: Selbstvermarktungs-, Job-search- und Life-work-planning-Prozesse sowie verdeckte, inoffizielle Stellenmärkte haben im Vergleich zur klassischen Stellenvermittlung bei akademischen Arbeitsmärkten eine große Bedeutung, und hier müssen Bewerber*innen neben ihrer Selbstdefinition auch

Selbstvermarktungskompetenzen entwickeln (vgl. Bolles 2000; Egle / Bens 2001). Berater*innen können Ratsuchende hier mit Tipps zum Agieren auf verdeckten Stellenmärkten oder auch zur Optimierung von Bewerbungen und zur Vor- und Nachbereitung von Vorstellungsgesprächen wirksam unterstützen und vor allem nach ersten, noch nicht erfolgreichen Bewerbungen stärkend zum weiteren Handeln ermutigen.

Sechster Schritt: Beratungen im weiteren Arbeitsweg

Beraterische Begleitung kann, wie das Fallbeispiel von Jonas zeigt, nach Wunsch auch über längere Zeit stattfinden, denn die häufige Fragmentierung akademischer Berufskarrieren in einer mehrjährigen Einstiegsphase führt zu einer verstärkten Nachfrage nach beruflicher Beratung und Orientierung auch nach dem beruflichen (Neu-)Start. Hier können etwa mit Methoden der beruflichen Fallsupervision bzw. Praxisberatung Ratsuchende sowohl beim (vorläufigen) Verbleib in Lehramtsausbildung bzw. Lehramtsberuf als auch beim Einstieg in andere Berufswege unterstützt werden.

5. Bestärkende und reflexive Wirkungen der Beratung

Walter Benjamin hat schon Anfang der 1930er Jahre die selbststärkende Wirkung von Beratung betont:

Nicht abraten. Wer um Rat gefragt wird, tut gut, zuerst des Fragenden eigene Meinung zu ermitteln, um sie sodann ihm zu bekräftigen. Von eines anderen größerer Klugheit ist keiner so leicht überzeugt, und wenige würden daher um Rat fragen, geschähe es mit dem Vorsatz, einem fremden zu folgen. Es ist vielmehr ihr eigener Entschluss, im Stillen schon gefasst, den sie noch einmal, von der Kehrseite gleichsam, als „Rat“ des anderen kennen lernen wollen. Diese Vergegenwärtigung erbitten sie von ihm, und sie haben recht. Denn das Gefährlichste ist, was man „bei sich“ beschloss, ins Werk zu setzen, ohne es Rede und Gegenrede wie einen Filter passieren zu lassen. Darum ist dem, der Rat sucht, schon halb geholfen, und wenn er Verkehretes vorhat, so ist, ihn skeptisch zu bestärken, besser, als ihm überzeugt zu widersprechen. (Benjamin 1932)

Benjamin betont – neben Essenziellem wie der Freiwilligkeit einer „Frage um Rat“ und dem Raum zum Erörtern „der eigenen Meinung“ der Ratsuchenden –, dass in diskursiven Beratungen die schon vorhandenen oder sich gerade entwickelnden Pläne und Ideen der Ratsuchenden im „Filter“ von „Rede und Gegenrede“ so geklärt und gestärkt werden können, dass die Ratsuchenden zu Macher*innen ihres

Lebens und ihrer Lösungen werden. Eine „skeptische Bestärkung“ ist genug Infragestellung, Ratsuchenden ihre Pläne und Wünsche ausreden zu wollen ist zwecklos (vgl. ausführlicher Achenbach o. J.). Das Fallbeispiel von Annette (s. Abschnitt 2) macht diese selbstwirksamkeitsstärkende Beratungswirkung sehr deutlich.

Benjamins Gedanken passen zum Konzept der *reflexiven Beratung*, in dem die Beratenen sich selbst und ihre Beziehungen zu anderen zum Gegenstand machen (grammatisch bedeutet reflexiv: „sich (mit sich selbst) beraten“). Ratsuchende setzen sich dabei mit ihrer Position in sozialen Gefügen auseinander und ziehen aus beobachteten Entwicklungen Konsequenzen für das eigene Leben; die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorüberlegungen sowie der vertrauliche Austausch mit anderen – Beratern oder auch Kleingruppenmitgliedern – ermöglichen es, berufliche Ideen und Entscheidungsgesichtspunkte zu entwickeln, zu ordnen und zu prüfen, zu stärken, zu erweitern oder auch zu relativieren (vgl. DGfB 2013; zu reflexiven Gruppenangeboten: Griepentrog 2014).

Insbesondere bei reflexiven Beratungsformen begründet das sogenannte Gesetz des Wiedersehens die Notwendigkeit *externer*, von der jeweiligen Arbeits- oder Ausbildungsorganisation unabhängiger Berater*innen. In hauptamtlichen Rückmeldegesprächen, Ausbildungsgruppen, Arbeitsteams oder Kollegien kann mit einer Bereitschaft zur Offenlegung und Erörterung persönlicher Überlegungen und existenzieller Fragen zur eigenen beruflichen Laufbahn nicht unbedingt gerechnet werden: Der Zwang, nach der Beratung oder Gruppenveranstaltung weiter dienstlich miteinander umzugehen, die eigene, beruflich erworbene oder gefährdete Stellung, eventuelle Konkurrenzen der Beteiligten oder Beurteilungs- und Vorgesetztenfunktionen der Gesprächspartner*innen verhindern, dass Ratsuchende sich hier vorbehaltlos öffnen können (Kühl 2008, S. 81 f.).

6. Die „lebensbegleitende Berufsberatung“ der Bundesagentur für Arbeit

Die hier skizzierte Berufsberatung für fortgeschrittene Studierende, Hochschulabsolvent*innen und berufstätige Akademiker*innen, die wir in der Agentur für Arbeit in Bielefeld seit mehr als zwanzig Jahren praktizieren (Griepentrog 2017), wurde erst Ende der 2010er Jahre in der Bundesagentur für Arbeit (BA) als „lebensbegleitende Berufsberatung“ zum bundesweiten Regelangebot. Seit 2021 bieten alle Agenturen für Arbeit eine Beratung für Erwachsene in Beschäftigung zur Berufswegeplanung sowie zur Neu- und Umorientierung im Erwerbsleben an, die auch Ausstiegsinteressierte aus dem Lehramt nutzen können (Bundesagentur für Arbeit 2021).

Damit wurden ziemlich alte Überlegungen reaktiviert: Bereits das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 sah eine lebensbegleitende berufliche Beratung für alle

Bürger*innen der Bundesrepublik Deutschland vor, und das dann folgende Sozialgesetzbuch III bestätigte diesen Beratungsanspruch (vgl. Schmuhl 2003, S. 461; SGB III §§ 29, 30). Allerdings hatte in der Realität für die Arbeitsverwaltung seit den späten 1970er und 1980er Jahren die Administration der Massenarbeitslosigkeit Priorität; nicht zufällig entdeckte die BA erst im Zeichen des aktuell diskutierten „Fachkräftemangels“ die berufliche Beratung für erwachsene Nichtarbeitslose wieder neu. Zielgruppen, Themen und Methoden dieser Beratung sind vor Ort bislang recht unterschiedlich; das hier geschilderte, ressourcen- und selbstklärungsorientierte Beratungskonzept mit speziellen Beratungen und Veranstaltungen zum Thema „Lehramt“ bleibt zurzeit – 2023 – in der BA eine Ausnahme.

7. Neue Lehramtsausbildungen?

Beratungsarbeit mit Zweifelnden am Lehramt kann, wie geschildert, die Betroffenen individuell und wirksam unterstützen, verändert aber nicht grundsätzlich die Belastungen in der Lehramtsausbildung. Hier drängen sich dem langjährig Beratenden strukturelle Veränderungsideen auf (vgl. Griepentrog 2021a, b): Damit sich Studienbewerber*innen nicht schon direkt nach dem eigenen Abitur auf das Lehramt als Berufsziel festlegen müssen, sollten Studienangebote stärker offene Optionen für das Lehramt als eine von mehreren denkbaren beruflichen Perspektiven eröffnen, und akademisch vorgebildete Späteinsteiger*innen in das Lehramt sollten gleichberechtigt als Regelbewerber*innen einsteigen können. Dazu könnten Studiengänge mit Lehramtsoptionen – für Berufstätige auch in Teilzeitform – fachwissenschaftliche Qualifikationen in potenziellen Unterrichtsfächern oder in Kindheits- oder Sonderpädagogik so mit didaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienmodulen verbinden, dass lehramtsübergreifende Kenntnisse in Allgemeiner und Fach-Didaktik, Medienwissenschaft, Lernpsychologie sowie Auftrittsgestaltung vor Gruppen erworben und auch Kompetenzen für außerschulische Aufgaben vermittelt werden (z. B. im Fach Geschichte für Museums- oder Gedenkstättenpädagogik).

Solchen multioptionalen Studiengängen könnte dann statt des bisherigen Vorbereitungsdienstes ein bedarfsorientiertes Traineeprogramm zum Lehramt an Schulen folgen: Hier würden sich Schulen und Schulbehörden in einem persönlichen Auswahlverfahren sowohl unter jüngeren Hochschulabsolvent*innen als auch unter berufserfahrenen „Späteinsteiger*innen“ Trainees nach ihrem konkreten Nachwuchsbedarf selbst aussuchen und dann so vital am Erfolg der für Planstellen vorgesehenen Nachwuchskräfte interessiert sein, dass eine gute Betreuung zwangsläufig zustande kommt. Dieses schulpraktische Traineeprogramm mit externer Supervision sollte als befristeter Vertrag mit dem regulären Lehramtsgehalt vergütet werden, um Berufserfahrenen die Teilnahme zu erleichtern und die Attraktivität zu erhöhen.

Damit entspräche sowohl der hier behandelte Ausstieg als auch der Späteinstieg in das Lehramt der Normalität in der Arbeits- und Berufswelt der Moderne, die schon seit dem frühen 20. Jahrhundert einen hohen Anteil von Berufswechseln aufweist (vgl. Mayer 2000).

Literatur

- Achenbach, Gerd B. (o. J.): Philosophische Praxis, Stichwort „Berater“. https://www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis_text_beraten.asp (Abfrage: 27.06.2023).
- Benjamin, Walter (1932): Tagebuch, Spanien 1932. <https://www.projekt-gutenberg.org/benjamin/selbstze/chap005.html> (Abfrage: 27.06.2023).
- Bolles, Richard Nelson (2000): Durchstarten zum Traumjob. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Bundesagentur für Arbeit (2021): Die Lebensbegleitende Berufsberatung der BA. Nürnberg 2021. https://www.arbeitsagentur.de/datei/die-lebensbegleitende-berufsberatung-der-ba_ba035445.pdf (Abfrage: 27.06.2023).
- DGfB – Deutsche Gesellschaft für Beratung (2013): Beratung in der reflexiven Gesellschaft. In: *dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* 52, H. 2, S. 42–45.
- Egle, Franz/Bens, Walter (2001): *Talentmarketing. Strategien für Job-Search und Selbstvermarktung*. Wiesbaden: Gabler.
- Griepentrog, Martin (2009): Berufliche Beratung von Erwachsenen mit akademischer Qualifikation – ein Erfahrungsbericht. In: *dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* 48, H. 2, S. 39–43.
- Griepentrog, Martin (2014): Arbeit mit Gruppen – ihr Nutzen und Nachteil für die Bildungs- und Berufsberatung. In: Melter, Ingeborg/Kanelutti-Chilas, Erika/Stifter, Wolfgang (Hrsg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III – Wirkung, Nutzen, Sinn*, Bielefeld: wbv, S. 177–188.
- Griepentrog, Martin (2017): Lebensbegleitende Berufsberatung für Studierende und Hochschulabsolventen/innen. In: *dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* 56, H. 2, S. 4–7.
- Griepentrog, Martin (2021a): Am System Schule verzweifelt? Beratungserfahrungen mit Aussteiger/innen aus Lehramtsstudium, Referendariat und Lehrer/innenberuf. In: Deile, Lars/Riedel, Peter/Norden, Jörg van (Hrsg.): *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Festschrift für Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 84–91.
- Griepentrog, Martin (2021b): Scheinsicherheit mit Risiko. Zur beruflichen Neuorientierung von AussteigerInnen aus dem Lehramt. In: *dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung* 60, H. 2, S. 41–46.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW-Brief* 05.2022. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf (Abfrage: 05.07.2023).
- Kohn, Karl-Heinz P. (2021): Studienwahl ist noch keine Berufswahl – Berufskunde für die Studienberatung. In: Grüneberg, Tillmann/Blaich, Ingo/Egerer, Juliane/Knickrehm, Barbara/Liebchen, Maria/Lutz, Lukas/Nachtigäller, Ulrike/Thiel, Rainer (Hrsg.): *Handbuch der Studienberatung*, Bd. 1. Bielefeld: wbv, S. 347–356.
- Kühl, Stefan (2008): *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, Karl Ulrich (2000): Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, Jürgen/Claus Offe (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 383–409.

- Pörksen, Bernhard/Schulz von Thun, Friedemann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens, Heidelberg: Carl-Auer.
- ÖAGP (o. J.): Wiki-Lexikon zur Gestalttheoretischen Psychotherapie. Stichwort „Arbeiten mit dem leeren Stuhl“. https://www.oeagp.at/dokuwiki/doku.php?id=leerer_stuhl (Abfrage: 28.06.2023).
- Schmuhl, Hans-Walter (2003): Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871–2002 (BeitrAB 270). Nürnberg: IAB.
- SGB III – Sozialgesetzbuch Drittes Buch. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/BJNR059500997.html (Abfrage: 05.07.2023).

„Die Person als Mensch soll im Mittelpunkt stehen.“

Ein Coaching-Angebot für Anwärtnerinnen und Anwärtler am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen Neuwied mit Teildienststelle Trier in Rheinland-Pfalz

Naveen Schwind im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs

Naveen Schwind ist Fachleiter für Berufspraxis am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen in Neuwied. Er war und ist maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung des Konzepts *Kontinuierliche Reflexion der individuellen Entwicklung im Vorbereitungsdienst* beteiligt, das an beiden rheinland-pfälzischen Studienseminaren für das Lehramt an Förderschulen etabliert ist. Ein Element des Konzepts ist ein Coaching für Anwärtnerinnen und Anwärtler in Neuwied und Trier, das Naveen Schwind anbietet.

Herr Schwind, worum geht es in Ihrem Coaching-Angebot und wie kam es zu diesem Angebot?

Ich biete ein berufsbezogenes Coaching für Anwärtnerinnen und Anwärtler an. Ziel meines Coachings ist es, Anwärtler*innen in herausfordernden Situationen eine Unterstützung zu bieten, um eigene Ressourcen zu entdecken, Lösungen zu finden und ihr Potenzial zu entfalten. Dabei geht es darum, sie nach und nach, Stück für Stück zu begleiten. Wir wollen, dass Coaching ein professioneller Akt ist, dass es für alle da ist, in jeder Situation und Lage. Ich bespreche allerdings keine fachdidaktischen Inhalte mit den Anwärtler*innen. Das ist Aufgabe der einzelnen Fachleiter*innen. Ich kläre auch keine privaten Situationen zwischen Anwärtler*innen und Fachleiter*innen. Häufig geht es um Themen wie: „Ich schaffe es nicht, mich so zu organisieren, zu sortieren, dass ich zu einem gewissen Zeitpunkt meine Unterrichtsplanungen fertig habe. Sondern es häuft sich alles auf und dann arbeite ich nachts.“ Oft spielen in Beratungen Persönlichkeitssituationen und familiäre Situationen eine Rolle. Manche Anwärtnerinnen und Anwärtler haben auch eine kurze Minikrise. Mit sich selbst, privat oder gerade in der Schule. Gleichzeitig hat diese dann Auswirkungen auf das Lernen und auf das Arbeiten im Vorbereitungsdienst. Die Anliegen sollten sich im Wesentlichen mit dem Vorbereitungsdienst befassen, jedoch kann man das Private nicht ganz davon trennen.

Dabei geht es um die Annahme der Person, um Wertschätzung und um Wohlwollen. Die Person als Mensch soll im Mittelpunkt stehen.

Bereits vor diesem Angebot wurde in vielen Situationen klar, dass der Vorbereitungsdienst eine sehr herausfordernde Phase ist. Viele Anwärter*innen haben zu Beginn noch viele Fragen und brauchen Unterstützung: Wie kann ich effektiv lernen? Wie kann ich meinen Unterricht passgenau vorbereiten? Wie arbeite ich? Und da habe ich in den Pausen nachgefragt: „Wie geht es Ihnen gerade? Wie ist ihre aktuelle Situation?“ Da kamen mehrere Aussagen, bei denen mir klar wurde: Okay, das Thema Prüfungsangst oder Selbstorganisation werden wir jetzt nicht in einem Pausengespräch klären und lösen können. So sind die ersten Gesprächssituationen entstanden. Gemeinsam mit unserem Seminarleiter habe ich das Angebot des Coachings etabliert. Er hat mir die Möglichkeit gegeben, dies selbst durchzuführen. Seit drei Jahren begleite ich nun unsere Anwärter*innen mit diesem freiwilligen Angebot.

Mit welchen Anliegen kommen Anwärterinnen und Anwärter üblicherweise zu Ihnen, was sind typische Unterstützungsbedarfe?

Der häufigste Aspekt ist das Zeitmanagement und die Frage: Wie gelingt es mir, in dieser Situation mit Druck und Stress umzugehen? Wie kann ich noch ein Stück weit Freizeit haben? Gerade zum Beginn des Vorbereitungsdienstes werden viele organisatorische Dinge wie Terminabsprachen etc. verlangt. Es gibt einen Terminplan, den haben die Anwärter*innen vom ersten Tag an vor sich. Der Ablauf ist eng getaktet, was unter Umständen herausfordernd wirken kann. Ich kann die Anwärter*innen verstehen, die erst einmal denken: „Das schaffe ich nie!“ Hier setze ich an, um mit ihnen die ersten Schritte zu besprechen.

Daneben stellt sich für jeden persönlich die Frage: Welchen Anspruch habe ich an mich selbst? Oft gibt es Rückmeldungen wie: „Ich bin im Vorbereitungsdienst und alles, was unter 15 Punkten ist, ist schlecht.“ Diese Einstellung erzeugt natürlich einen enormen inneren Druck. Diese Gedanken haben sich längerfristig aufgebaut und sind mit den individuellen Glaubenssätzen verbunden. Oftmals äußert sich dies in einem immens hohen Perfektionismus. Da entlastet es, indem ich vermittele, dass guter Unterricht gut genug ist.

Es kam auch vor, dass Anwärter*innen gesagt haben: „Ich habe mir alles angeschaut und habe jetzt schon Angst vor der Prüfung.“ Obwohl es erst der zweite Tag war. Daraus entstanden blockierende Ideen, Gedanken, unter Umständen auch Prüfungsangst oder bei manchen ein negatives Gefühl. Eventuell haben sie auch schon Situationen in früheren Prüfungen erlebt, die negativ konnotiert waren. An diesem Punkt können wir auch unterstützen und coachen.

Ein weiteres Thema ist die Kommunikation und Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren oder mit Schulen und Schulleitungen. Eine Anwärterin hatte den Mut zu sagen: „Im Moment fühle ich mich in diesem Setting, in dem ich gerade bin, absolut unwohl.“ Diese Situation konnte im gemeinsamen Gespräch mit

Schule, Mentor*innen und Fachleiter*innen gut geklärt werden. Hier brauchte es die Sicht von außen. Wir haben eine gute und zufriedenstellende Lösung gefunden. In einer Rückmeldung schrieb mir die Anwärterin, sie fühle sich nach dem Gespräch sehr wohl und angenommen. Ja, es war eine gute Entscheidung, das Coaching in Anspruch zu nehmen, um so die eigene Perspektive auf die Situation zu erweitern.

Weitere Themen sind private Situationen, die dazwischenkommen. Ereignisse, die für die Menschen sehr belastend sein können: Jemand aus der Familie oder dem Freundeskreis ist schwer erkrankt oder sogar gestorben. Dann muss geschaut werden: Wie kann ich trotzdem meinen Vorbereitungsdienst weiterführen? Welche Ressourcen helfen, diese Krise zu meistern? In diesen Fällen bin ich natürlich im engen Kontakt mit der Seminarleitung, um in diesen besonderen Lagen und Situationen für individuelle Lösungen zu sorgen. Sei es durch das Verschieben von Terminen oder andere Unterstützungsmöglichkeiten. Den Anwärter*innen soll es menschlich gut gehen.

Wie werden die Anwärterinnen und Anwärter über dieses Angebot informiert?

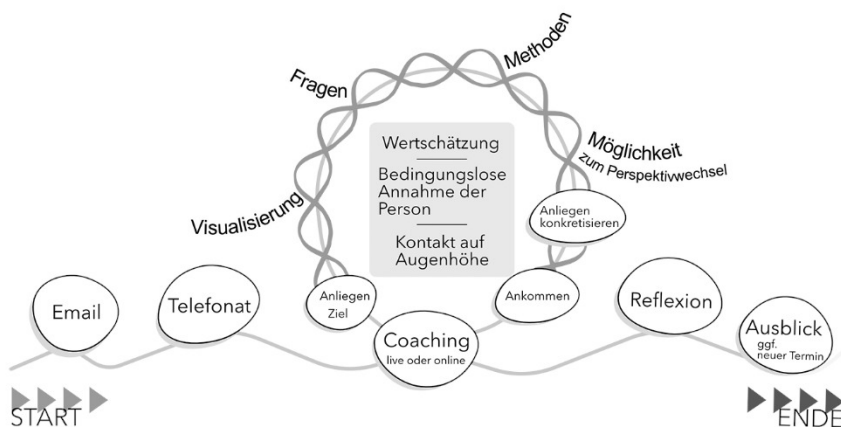
Das Coaching ist in unserem Konzept verankert und wird in den ersten Veranstaltungen im Berufspraktischen Seminar vorgestellt. So bekommen die Anwärter*innen eine Idee davon: Hier werde ich nicht alleine gelassen und darf mich an Herrn Schwind wenden. Das Angebot ist vertraulich und kostenlos. Ich habe einen Flyer erstellt, der allen online zugänglich ist. Das Coaching ist jederzeit verfügbar. Alle Beteiligten im Studienseminar wissen darum. Wenn sie merken, dass es einer Person nicht gut geht, dann bringen sie ihr das Angebot nahe oder erinnern daran.

Wie läuft das Coaching üblicherweise ab?

Die Anwärter*innen fragen mich persönlich oder per E-Mail nach einem Termin. Sie schreiben mir ein kurzes Statement, worum es grundsätzlich gehen soll. Meist kann ich innerhalb der nächsten ein bis zwei Wochen einen Termin anbieten. Soweit möglich, gibt es in dringenden Fällen auch Termine am darauffolgenden Tag. Zunächst vereinbaren wir einen Telefontermin, damit ich die Anwärter*innen ein Stück weit kennenlernen kann. Darin wird der Ablauf geklärt (siehe Abb. 1) und der aktuelle Standort beleuchtet: Wie geht es ihnen gerade im Moment? Wie dringend ist das Anliegen? Anschließend wird der Coaching-Termin ausgemacht und ob dieser in Präsenz oder online stattfindet. In dieser Phase bekommen die Coachees meist auch einen kleinen Auftrag von mir, in dem es darum geht, ihre Situation zu beobachten. Das Coaching an sich dauert meistens zwischen 60 und 90 Minuten. Wir klären zu Beginn ganz konkret das Anliegen: „Was soll heute im Coaching geschehen, das Sie sagen können, das hat sich für mich gelohnt?“ Mithilfe verschiedener Fragen wird das Anliegen herausgearbeitet und schriftlich festgehalten. Im nächsten Schritt suchen wir gemeinsam eine mögli-

che Methode aus. Ich mache dazu verschiedene Vorschläge. Zum Schluss gibt es dann eine Zusammenfassung, was der Coachee heute mitnimmt und wir überprüfen das Ergebnis anhand des Anliegens: Was war das heutige Anliegen? Passt das Ergebnis jetzt so oder fehlt noch etwas? Im Anschluss gibt es die Möglichkeit, mir eine Rückmeldung zu geben, welche Methode hilfreich oder auch nicht so günstig war. Eine gute Reflexion auf Augenhöhe ist mir sehr wichtig. Als letzten Schritt des Prozesses höre ich nach ein bis zwei Wochen mit einer E-Mail nach, wie es dem Coachee geht, oder auch, ob es noch weiteren Bedarf für ein Coaching gibt. Das Angebot ist offen. Ein weiterer Termin ist möglich.

Abbildung 1: Mögliche Struktur für den Ablauf eines Coachings



Bitte schildern Sie doch einmal einen konkreten Fall.

Ich habe ein Beispiel von einem jungen Mann, dessen Entscheidungsprozess wir intensiv begleitet haben. Er hat für sich festgestellt, dass Organisation überhaupt nicht seine Stärke ist. Dementsprechend kam er mit den schriftlichen Unterrichtsplanungen nicht zurecht, auch wenn die Grundideen für seine Klasse passend waren. Er stellte fest: „Ich kann gut mit Kindern arbeiten. Den Unterricht zu planen, zu verschriftlichen und zu differenzieren liegt mir nicht.“ Er hatte Schwierigkeiten, sich zeitlich zu strukturieren. Nach einem Coaching hat er für sich entschieden: „Ja, ich probiere es noch mal.“ Dazu haben wir mit seinen Freunden gemeinsam eine Aufräumaktion geplant. Er hat dann ein ganzes Wochenende seine Wohnung aufgeräumt. Das hat ihm in der Weise geholfen, dass er sich so auch innerlich sortieren konnte. In einem weiteren Coaching hat er dann festgestellt: „Planen ist immer noch nicht mein Ding.“ Er hat sich entschieden, den Vorbereitungsdienst zu beenden und arbeitet heute bei einem sozialen Träger. Dort hat er die Verantwortung für Menschen mit Behinderungen. Ich habe

nach einer Zeit nochmal Kontakt mit ihm aufgenommen: Er ist so glücklich, weil er keinen Unterricht mehr planen muss. Er kann mit den Jugendlichen Freizeit gestalten, sich mit ihnen um ihre Alltagssituationen kümmern und sie begleiten. Das ist wunderbar. Und er ist froh, diese Entscheidung getroffen zu haben.

Was wissen Sie über die Wirksamkeit Ihres Angebots, gibt es eine Evaluation?

Nein, da gibt es noch keine Evaluation. Die Anwärter*innen haben die Möglichkeit, mir nach dem Coaching eine schriftliche Rückmeldung in Form einer E-Mail zukommen zu lassen. Hier dürfen auch gerne kritische Punkte beschrieben werden. Das ist mir ganz wichtig. Bis jetzt kann ich sagen, waren die Rückmeldungen sehr positiv. Anwärter*innen haben mitgeteilt: „Jetzt kann ich noch mal anders auf die Situation sehen. Jetzt geht es mir deutlich besser. Das hat mir geholfen.“

Wo besteht aus Ihrer Sicht Handlungsbedarf in der Unterstützung von Anwärterinnen und Anwärtern, was müsste sich ändern?

Lehramtsanwärter*innen haben aus meiner Sicht ein Recht auf eine professionelle Begleitung. Ich sehe es so, dass dies die beste Burnout-Prophylaxe ist, welche schon in der Ausbildungsphase etabliert werden kann. Oftmals hilft eine Supervision oder ein Coaching, um sich selbst zu reflektieren, die Situation aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die Spannungsfelder im Beruf einer Lehrkraft werden im Vorbereitungsdienst sichtbar. Daher braucht es Reflexionsmöglichkeiten: Welche Herausforderungen begegnen mir? Welche Ressourcen kann ich für diese nutzen? Ist der Beruf einer Lehrkraft für mich passend und geeignet? Wie gehe ich mit Lebenskrisen um? Ein Angebot des Coachings kann in diesen Situationen unterstützen. Dieses sollte jemand Professionelles anbieten, der systemisch geschult ist, ein Psychologe oder eine Person mit einer professionellen Ausbildung zum Berater oder Coach. Gleichzeitig kann es hilfreich sein, wenn der Coach auch praktische Erfahrung im System Schule und den Herausforderungen des Lehrerberufs hat.

Ich glaube, ich würde zwei unterschiedliche Angebote generieren. Einmal sollte es die Möglichkeit geben, auch professionell begleitet, in Form einer kollegialen Beratung oder Gruppensupervision zusammenzukommen. Noch häufig erlebe ich, dass der Gedanke vorherrscht: Ich muss als Einzelkämpfer da durch. Eine Gruppe, gegebenenfalls aus verschiedenen Lehrämtern, bietet Rückhalt, Unterstützung und einen Erfahrungsaustausch. Die Gruppe meldet dem Fallgeber zurück: Du bist nicht alleine mit dieser Situation, mit dem Problem; es betrifft auch viele andere. Diese Lösungen haben wir gemeinsam gefunden. So entsteht durch die Gruppe eine entlastende Situation, in der deutlich wird, dass es normal ist, dass man auch Höhen und Tiefen im Vorbereitungsdienst hat.

Neben der Gruppe sollte es auch die Möglichkeit des Einzelcoachings oder der Einzelsupervision geben, die individuell abrufbar sind. Dieses Angebot sollte zeitnah und unkompliziert genutzt werden können. Hier hat sich die Form eines Online-Angebotes bewährt, auf das die Anwärter*innen schnell zugreifen können. Daneben braucht es eine einladende und motivierende Information bzw. Einladung zu diesem Angebot. Besonders wichtig ist mir der Aspekt, dass Supervision und Coaching den Stellenwert bekommen: Es ist etwas Professionelles. Es ist normal, bei Schwierigkeiten Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

TEIL III:

Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf

Wissenschaftliche Beiträge

Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule

Silvio Herzog und Anita Sandmeier

Abstract. Der Fluktuation aus dem Lehrberuf kommt gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels hohes Interesse zu. Um geeignete Maßnahmen zu ergreifen, welche die Attraktivität des Berufsverbleibs erhöhen, braucht es auf Empirie gestützte Erkenntnisse. Der vorliegende Beitrag trägt Forschungsbefunde zum Ausmaß, den Wegen, den Gründen, zum Zeitpunkt des Berufsausstiegs und zu Merkmalen der Berufsaussteigenden zusammen. Die dargestellten Studien weisen darauf hin, dass die Suche nach beruflichen Perspektiven einer der zentralen Gründe für das Verlassen des Lehrberufs ist. Will die Schule „entwicklungsorientierte“ Lehrpersonen nicht verlieren, muss sie Laufbahnmodelle konzipieren, die Perspektiven im Arbeitsfeld Unterricht bieten. Die dafür erforderlichen Anpassungen am Arbeitsort Schule und am Lehrberuf werden in Form von Postulaten zur Diskussion gestellt.

1. Aktuelle und systematische Diskussionsanlässe

„Deutschschweiz ächzt unter dem Lehrermangel“ (Blick 2022), „Bundesweit fehlen mehr als 12.000 Lehrkräfte“ (tagesschau 2023) oder „Die Flucht der Frustrierten“ (Spiegel 2022) und „Lehrermisere: Ist die Schule noch zu retten?“ (Lippert 2022). Der Lehrberuf ist im Mittelpunkt der aktuellen öffentlichen Diskussion. Auch wenn von der reißerischen Berichterstattung abstrahiert wird, bleibt die Erkenntnis, dass der aktuelle Mangel an Lehrpersonen für Schulleitungen, Lehrpersonen und schlussendlich die Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellt. Gleichzeitig bietet der Lehrpersonenmangel die Möglichkeit, grundsätzlicher über den Lehrberuf und die Organisation Schule nachzudenken. Die Aufgabe der Forschung ist es, mit den Erkenntnissen aus empirischen Studien und vorhandenen Statistiken eine faktenbasierte Analyse der aktuellen Situation anzuregen und zur Versachlichung der Diskussion beizutragen. Denn nur, wenn die Maßnahmen auf die „richtigen“ Probleme ausgerichtet sind, haben sie auch das Potenzial, den Lehrpersonenmangel zu mindern. Betrachtet man die aktuelle Situation in Deutschland und der Schweiz, wird rasch erkennbar, dass die Datengrundlage nicht systematisch ist. Es liegen keine belastbaren Zahlen vor, welche Auskunft darüber geben können, wie ausgeprägt der Lehrpersonenmangel tatsächlich ist (vgl. Huber/Lusnig 2022). Dabei gehen die Schätzungen teilweise deutlich auseinander (in Deutschland: vgl. Klemm 2022; KMK 2022) oder das

Ausmaß wird in kantonalen Statistiken als Anzahl unbesetzter oder befristet besetzter Stellen definiert, ohne die formale Qualifikation der Unterrichtenden zu berücksichtigen (in der Schweiz: vgl. Sandmeier/Herzog 2022). In beiden Ländern sind sich jedoch Expertinnen und Experten einig, dass der Lehrpersonenmangel über die nächsten zehn Jahre eine große Herausforderung für die Schulen darstellen wird, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern bzw. Kantonen zu erwarten sind (vgl. BFS 2022; Huber/Lusnig 2022). Gefordert sind demnach nicht lediglich kurzfristige Maßnahmen, um sicherzustellen, dass vor jeder Schulklasse eine Person steht. Die Problematik muss nachhaltiger und somit grundsätzlicher angegangen werden. Schlussendlich steht über allen Maßnahmen das Interesse an der Frage im Mittelpunkt, wie der Arbeitsort Schule und der Lehrberuf attraktiv bzw. attraktiver gestaltet werden können. Die Frage bezieht sich einerseits auf die *Gewinnung* neuer Lehrpersonen, womit die Berufswahlmotive und auch die Wege durchs Studium und in den Lehrberuf besonders interessieren. Andererseits muss der *Personalerhaltung* besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden wie auch der Frage, weshalb Lehrpersonen im Lehrberuf bleiben bzw. weshalb sie ihn verlassen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert den zweiten Aspekt und berichtet forschungsbasierte Ergebnisse zu den folgenden Fragen: Wie viele Lehrpersonen steigen aus ihrem Beruf aus? Wohin führen ihre beruflichen Wege? Was sind die Gründe für den Ausstieg oder den Verbleib? Wann erfolgt der Berufswechsel? Wer wechselt den Beruf?

Basierend auf einer kurzen theoretischen Verortung (Abschnitt 2) werden Forschungsbefunde mehrheitlich aus dem deutschsprachigen Raum berichtet (Abschnitt 3), um anschließend davon ausgehend Postulate zu formulieren, wie der Arbeitskontext Schule und der Lehrberuf mittel- und langfristig attraktiver gestaltet werden können (Abschnitt 4).

2. Theoretische Perspektiven

Die Fluktuation aus dem Beruf kann freiwillig oder unfreiwillig (z. B. durch Krankheit, Entlassung) erfolgen und wird in der klassischen *Turnover*-Forschung mit den Kriterien Funktionalität, Vermeidbarkeit und Ziel charakterisiert (vgl. Hom et al. 2012). Das Kriterium der Funktionalität ist eine Einschätzung des Abgangs auf der Basis der Qualität des wechselnden Arbeitnehmers, die durch die Organisation vorgenommen wird. Kündigungen von „leistungsstarken“ oder nur schwer zu ersetzenden Personen werden als dysfunktionale Wechsel bezeichnet, während Abgänge von „leistungsschwachen“ Angestellten als funktional für das System verstanden werden. Das Kriterium der Vermeidbarkeit hilft zu unterscheiden, welche Wechsel durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen vermieden werden könnten und welche Kündigungen unvermeidbar sind,

da sie auf Faktoren außerhalb des Einflussbereiches der Leitung beruhen (z. B. private Gründe). Das Kriterium des Ziels von Mobilität fragt danach, wohin die Mobilität führt. Grundsätzlich wird unterschieden zwischen innerbetrieblicher Mobilität durch Funktionswechsel, Wechsel zu einem anderen Arbeitgeber (*organizational turnover*), Berufswechsel (*occupational turnover*), Wechsel zu unbezahlter Arbeit (z. B. Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Eltern) oder zu anderen Tätigkeiten (z. B. Weiterbildungen). Für den Lehrberuf spezifisch ist, dass innerbetriebliche Mobilität durch Funktionswechsel aufgrund der geringen Ausdifferenzierung des Berufs eher selten vorkommt (vgl. Herzog/Leutwyler 2010).

In Zeiten des Lehrpersonenmangels wird Fluktuation vor allem aus einer bildungsökonomischen Perspektive betrachtet. Wie Sandmeier, Gubler und Herzog (2018) in ihrer Systematisierung der Forschung zur beruflichen Mobilität von Lehrpersonen aufzeigen, sind aber für die Weiterentwicklung des Arbeitsorts Schule und des Lehrberufs weitere Zugänge vielversprechend (Abbildung 1).

Berufliche Mobilität von Lehrpersonen hat für die einzelne Schule und das Bildungssystem auch unabhängig von Zeiten des Mangels an Fachpersonal eine unmittelbare Relevanz (vgl. Herzog/Sandmeier/Terhart 2022). Da die Lehrtätigkeit stark personengebunden ist, spielt der Faktor Personal an Schulen eine entscheidende Rolle (vgl. Terhart 2010). Personelle Abgänge können tiefgreifende Konsequenzen für die Qualität und Effizienz an Schulen haben (vgl. Hanushek/Rivkin/Schiman 2016). Schulleitungen und die Bildungspolitik haben deshalb ein großes Interesse zu verstehen, was zu beruflicher Mobilität führt und wie man diese so steuern kann, dass die Schulqualität gesichert wird. Die Möglichkeiten der Steuerung sind dabei stark abhängig von länderspezifischen, kulturellen und strukturellen Unterschieden in der Ausbildung des Lehrpersonals und in den Anstellungsbedingungen.

Die in Abbildung 1 aufgezeigten Zugänge sollen im Folgenden genutzt werden, wenn der Stand der Forschung zur Fluktuation von Lehrpersonen aufbereitet und die Folgerungen für den Arbeitsort Schule abgeleitet werden.

Abbildung 1: Raster zur Strukturierung des Forschungsfeldes zur beruflichen Mobilität von Lehrpersonen (Sandmeier/Gubler/Herzog 2018)

	Fokus auf das Bildungssystem		Fokus auf die Lehrperson
Objektive Aspekte	<p>Fluktuationsrate Bedarf an Personal Attraktivität des Lehrberufs Arbeitsmarkt Soziodemographische Merkmale der Schulen und der Lehrpersonen</p> <p>BILDUNGSSTEUERUNG und ÖKONOMISCHE ANSÄTZE</p>	1	<p>Berufliche Transitionen Laufbahnmuster Lebensverlauf</p> <p>PROFESSIONSFORSCHUNG SOZIOLOGISCHER ANSATZ</p>
Subjektive Aspekte	<p>Fluktuationsrate/Kündigungen Organisationale Bedingungen der Schule Soziale Beziehungen Arbeitsaufgabe</p> <p>ARBEITS- und ORGANISATIONS- THEORETISCHE ANSÄTZE</p>	2	<p>Berufsbiographie Professionelle Identität Kündigung/Kündigungsabsicht Belastung/Beanspruchung</p> <p>PROFESSIONSFORSCHUNG PSYCHOLOGISCHE ANSÄTZE</p>



3. Ausstieg aus dem Lehrberuf: zum Stand der Forschung

Um es vorwegzunehmen: Die Datenlage zur beruflichen Mobilität ist dünn und lückenhaft. So liegen im deutschsprachigen Raum und auch in einer internationalen Betrachtung nur wenige empirische Studien vor, welche die Fluktuation aus dem Lehrberuf systematisch untersuchen (vgl. Herzog/Sandmeier/Terhart 2022). Gleichsam weisen die vorliegenden Erkenntnisse auf das große Potenzial für die Entwicklung des Arbeitsorts Schule hin, wenn die berufliche Mobilität von Lehrpersonen erfasst und zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht wird.

Nachfolgend werden die relevanten Ergebnisse in zusammenfassender Form präsentiert. Für Informationen zu den Stichproben und methodischen Zugänge sowie den konkreten Zahlen wird auf die angegebene Literatur verwiesen.

3.1 Ausstiegsquote

Wie groß die Anzahl der Lehrpersonen ist, die jährlich aus dem Lehrberuf aussteigt, lässt sich meist aus den Statistiken und Berichten der jeweiligen Kultus- bzw. Schulministerien ablesen. Allerdings ist das Zahlenmaterial diesbezüglich in der Regel wenig elaboriert, sodass kaum übergreifende Erkenntnisse daraus gewonnen werden können. Es wird zum Beispiel oftmals nicht unterschieden, ob es sich um einen Stellen- oder einen Berufswechsel handelt, was jedoch aus einer ganzheitlichen Bildungsperspektive relevant ist.

In der *Schweiz* sind 2011 die kantonalen Statistiken des Lehrpersonals harmonisiert worden, womit übergreifende Erkenntnisse gewonnen werden können. Allerdings werden diese Daten bisher nicht regelmäßig ausgewertet und systematisch publiziert. Aus den vorliegenden Berichten ist jedoch erkennbar, dass die Fluktuation im Lehrberuf nicht höher ist als in anderen Berufen (vgl. BFS 2014). Jährlich kündigen in der Schweiz ca. 15 Prozent der aktiven Lehrpersonen; die Hälfte davon verlässt den Lehrberuf, die andere Hälfte wechselt die Schule. Insgesamt zeigen auch jüngere Auswertungen, die einer anderen Methodik folgen, dass die Verbleibsquote im Lehrberuf in der Schweiz relativ hoch ist (vgl. BFS 2022). Dabei ist wichtig anzumerken, dass Lehrpersonen in der Schweiz nicht verbeamtet werden und sie ihre meist unbefristete Anstellung innerhalb von drei oder sechs Monaten auf Schuljahresende kündigen können.

In *Deutschland* lassen sich auf nationaler Ebene keine Angaben zur Fluktuation aus dem Lehrberuf machen (vgl. KMK 2022; Rackles 2022). Auch die länderspezifischen Auswertungen werden nur sehr zurückhaltend kommuniziert.

Im Gegensatz zu Europa besteht in den *USA* mit dem Schools and Staffing Survey (SASS) und dem daran gekoppelten Teacher Follow-up Survey (TFS) seit 1987 auf nationaler Ebene eine ungleich breitere Datenbasis, um die berufliche Mobilität von Lehrpersonen und deren Ursachen zu analysieren (vgl. als Überblick:

Guarino/Santibanez/Daley 2006; Borman/Dowling 2008). Diese Surveys basieren auf umfangreichen, national repräsentativen Stichproben und beinhalten neben Fluktuationsraten auch Befragungen von Bildungsträgern auf Distriktebene, Schulleitungen und Lehrpersonen.

3.2 Wege aus dem Lehrberuf

Zur Frage, wohin die beruflichen Wege der aussteigenden Lehrpersonen führen, gibt es in der *Schweiz* mehrere Studien (vgl. Herzog et al. 2007; Ingrisani 2014; Bauer/Trösch/Aksoy 2021). Herzog et al. (2007) haben die Berufe, welche im Anschluss an den Lehrberuf ausgeübt werden, klassifiziert und dabei gezeigt, dass die meisten ehemaligen Lehrpersonen zwar nicht dem angestammten Lehrberuf gemäß ihrer Ausbildung, aber der Schule und Pädagogik im weiteren Sinne „treu“ bleiben. So sind es in dieser Stichprobe lediglich 10 Prozent, welche in außerschulischen Berufsfeldern ihre Laufbahn weiterführen. Dieser Befund wird vom jüngsten Bildungsbericht Schweiz (SKBF 2023) bestätigt. Mit diesen Erkenntnissen kann die berufliche Mobilität von Lehrpersonen weniger als individuelle Maßnahme eines „Job-Change“ (sic), sondern vielmehr eines „Job-Enrichment“ (sic) bezeichnet werden. Verfolgt werden berufliche Perspektiven im pädagogischen Berufsfeld, welche der Lehrberuf mit seinen wenigen, formalisierten Entwicklungsperspektiven nicht bietet (vgl. Herzog/Leutwyler 2010). Inwiefern diese Ergebnisse aus der Schweiz auf die Situation in *Deutschland* übertragbar sind, kann an dieser Stelle jedoch nur bedingt beantwortet werden, da es keine repräsentativen Studien gibt, die ähnliche Fragestellungen für deutsche Lehrkräfte untersuchen. Erste Hinweise bietet die qualitative Studie von Druschke und Seibt (2016), die elf Berufswechselrinnen und -wechsler in den Ländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Berlin interviewt haben. Auch hier haben die meisten Personen in Berufe an einer Schule bzw. im schulnahen Bereich gewechselt. Die Interviewstudie wurde in Bundesländern durchgeführt, in denen Lehrkräfte vorrangig als Angestellte des öffentlichen Dienstes tätig sind, „eine Übertragbarkeit der Prozesse auf verbeamtete Lehrkräfte ist nur eingeschränkt gegeben“ (ebd., S. 199).

3.3 Gründe für den Ausstieg und den Verbleib

Die *Kündigungsgründe* von Lehrpersonen sind vielfältig. Sie lassen sich in folgende Bereiche kategorisieren:

1. **Private Gründe.** Der Ausstieg aus dem Lehrberuf hat bei diesen Personen weder mit dem Lehrberuf noch mit den schulischen Rahmenbedingungen zu tun. Vielmehr sind die Familiengründung oder andere familiäre Verpflichtungen

tungen ausschlaggebend (vgl. Herzog et al. 2007; Borman/Dowling 2008; Keller-Schneider 2010).

2. **Perspektivensuche.** Die Suche nach neuen Herausforderungen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zeigt sich in verschiedenen Studien als wichtigster Grund, weshalb der Lehrberuf verlassen wird, insbesondere von Männern sowie Frauen ohne Kinder in der mittleren Karriere (vgl. Nieto 2003; Herzog et al. 2007; Day et al. 2009; Keller-Schneider 2010; Rinke 2013). Die große Bedeutung der Perspektivensuche weist auf die bereits erwähnte Problematik hin, dass der Lehrberuf wenig formalisierte Laufbahnen bietet, welche eine berufliche Weiterentwicklung innerhalb des Lehrberufs ermöglichen.
3. **Balance von Ressourcen und Belastungen.** Auf der Makroebene können Schulreformen ein Grund für Kündigungen sein, wenn sie zu wesentlichen Veränderungen der Kernaufgaben und der Arbeitsbedingungen führen (vgl. Keller-Schneider 2010). Auf der Mesoebene der Einzelschule stehen kompetente, unterstützende Schulleitende und Teams im Zusammenhang mit niedrigeren Fluktuationsraten (vgl. Borman/Dowling 2008; Druschke/Seibt 2016). Auf der Ebene der einzelnen Schulklasse können verschiedene Faktoren wie Probleme mit der Disziplin der Schüler oder die Heterogenität der Schulklasse zu Fluktuation führen (vgl. Johnson/Berg/Donaldson 2005; Druschke/Seibt 2016). Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Belastung und Kündigung jedoch nicht eindeutig: In quantitativen Studien zeigen stark belastete Lehrpersonen zwar mehr Kündigungsabsichten (vgl. Bieri 2006), aber ausscheidende Personen sind nicht stärker belastet als bleibende (vgl. ebd.; Herzog et al. 2007; Keller-Schneider 2010). In der qualitativen Studie aus Deutschland (Druschke/Seibt 2016) waren zu hohe Belastungen und gesundheitliche Gründe die meistgenannten Gründe, neben dem Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung.

Für die Thematik der beruflichen Mobilität sind auch die Gründe von Interesse, weshalb Lehrpersonen den Beruf explizit *nicht* verlassen. In einer Studie aus der Schweiz wurde diese Frage mit dem Fokus auf Faktoren die Ebene der Einzelschulen betreffend erforscht. Autonomie, Unterstützung durch die Schulleitung und wahrgenommene Entwicklungsmöglichkeiten haben einen positiven Zusammenhang mit Verbleibsabsichten. Arbeitsbelastungen, Rollenunklarheiten sowie Veränderungen aufgrund von Reformen haben einen negativen Zusammenhang mit der beruflichen Eingebundenheit (vgl. Sandmeier/Muehlhausen 2020; Muehlhausen et al. 2023). Im Berufseinstieg sind die Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung die wichtigsten Faktoren für die Eingebundenheit, da sie Überlastung und Rollenunklarheiten verringern (vgl. Sandmeier/Muehlhausen 2018). Lehrpersonen, die den Beruf als Berufung erleben, bleiben mit höherer Wahrscheinlichkeit auch langfristig in die Schule eingebunden.

Feedbacks (z. B. vom Kollegium, von der Schulleitung, von Eltern und Schülerinnen und Schülern) sowie klar definierte Aufgaben erhöhen die Eingebundenheit der Lehrpersonen (vgl. Muehlhausen et al. 2023). Dieser Aspekt wird im Abschnitt 3.5 nochmals aufgegriffen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gründe für den Ausstieg bzw. den Verbleib im Lehrberuf erstens mit der Passung zwischen den Karriereabsichten und den wahrgenommenen Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung zusammenhängen, zweitens mit der Passung zwischen den individuellen Kompetenzen und den Anforderungen am Arbeitsplatz und drittens mit sozialen Aspekten wie der Unterstützung durch den Vorgesetzten und die Einbindung in das Arbeitsteam. Viertens sind die Vorteile bedeutsam, welche der Lehrberuf im Vergleich zu anderen Berufen bietet, wie die hohe Autonomie oder die Möglichkeit, in Teilzeit zu arbeiten.

3.4 Zeitpunkt des Ausstiegs

Die Frage nach dem Zeitpunkt des Ausstiegs ist mindestens aus zwei Gründen relevant: Erstens kann mit der Novizen-Experten-Forschung davon ausgegangen werden, dass die Expertise als Lehrperson mit der Erfahrung steigt (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014). Zweitens führt eine längere Verweildauer im Beruf zu einer geringeren Fluktuationsrate und somit zu einem reduzierten Bedarf an neuen Lehrpersonen. Somit gibt es sowohl aus einer qualitativen als auch einer quantitativen Sicht ein großes Interesse daran, dass die Lehrpersonen längerfristig im Beruf tätig sind und sich darin weiterentwickeln.

Aufgrund der hohen Relevanz ist besonders bedauerlich, dass der Zeitpunkt des Ausstiegs aus dem Lehrberuf kaum untersucht wird. Aber dort, wo Daten vorliegen, weisen sie auf eine problematische Situation hin. Laut Berechnungen des Bundesamts für Statistik (2014) finden in der Schweiz die häufigsten Berufswechsel in der ersten Berufsphase statt und nehmen dann kontinuierlich ab. In der bereits berichteten Studie von Herzog et al. (2007) erfolgen über 80 Prozent der Berufsausstiege in den ersten zehn Jahren, die meisten zwischen zwei und fünf Jahren. Im Vergleich zur Ausbildungsdauer und zur Phase des Kompetenzaufbaus während der ersten Berufsjahre ergibt dies eine kurze Verweildauer. Ihre Erhöhung bietet damit ein erhebliches Potenzial zur Steigerung der Qualität des Unterrichts und der Minderung des Lehrpersonenmangels.

3.5 Merkmale der Berufsaussteigenden

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, sind zentrale Kriterien bei Kündigungen, ob es sich um einen leistungsstarken Abgang handelt (Kriterium Funktionalität) und ob die

Kündigung durch geeignete Maßnahmen hätte verhindert werden können (Kriterium Vermeidbarkeit).

Werden in Austrittsgesprächen die Gründe des Ausstiegs vertieft und offen ergründet, können die Schulen wichtige Rückmeldungen zur Arbeitsplatzgestaltung erhalten. Auch eine übergreifende Analyse vermag wichtige Hinweise zur Schule als Arbeitsort zu geben, wie folgende zwei Studien exemplarisch zeigen. Die US-amerikanische Untersuchung von Cochran-Smith et al. (2012) hat auf der Basis von Fallstudien einen Zusammenhang zwischen der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen in den ersten drei Berufsjahren und der Qualität ihres Unterrichts hergestellt und Gruppen geclustert. Sie stellen fest, dass Bleibende und Gehende keine homogenen Gruppen sind, sondern dass es fünf verschiedene Variationen zwischen Karriereentscheidungen und Kompetenz gibt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Typen basierend auf Cochran-Smith et al. (2012, S. 13 ff.)

Typus	Beschreibung
Stark beginnen und dabeibleiben!	Dies ist der ideale Fall: Sehr kompetente und engagierte Berufsanfänger starten von Beginn an stark, machen einen sehr guten Unterricht und verbleiben in der Schule.
Stark beginnen, aber weiterziehen!	Wie bei Typus 1, jedoch wechseln solche Lehrpersonen nach einiger Zeit einmal oder mehrfach die Schule, häufig weil sie anspruchsvollere Schulen suchen.
Unauffällig sein und weiterziehen!	Lehrpersonen mit Startschwierigkeiten und weniger qualifiziertem Unterricht wechseln aus Eigeninitiative oder müssen wechseln. Es kann positive oder negative Weiterentwicklungen geben.
Nicht zurechtkommen, aber dableiben!	Lehrpersonen mit niedriger Kompetenz und niedrigen Ansprüchen verbleiben mangels Alternativen im Beruf, wechseln aber ggf. die Schulen – ohne Qualitätssteigerung.
Nicht zurechtkommen und den Beruf verlassen!	Bei diesem Typus ist die ungünstige Konstellation eingetreten: Person, Qualifikation und Position passen nicht zueinander – Ausstieg aus dem Beruf ist die passende Strategie.

Auch wenn die Übertragung auf europäische bzw. kontinentale Verhältnisse kritisch zu prüfen ist, zeigt diese Studie erstens, dass es sich aus Sicht der Personalentwicklung mindestens für drei Gruppen lohnt, solche Differenzierungen vorzunehmen.

1. Bei denjenigen, die „stark beginnen und dranbleiben“, steht die Erhaltung ihrer Schaffenskraft im Vordergrund.
2. Wenn Lehrpersonen „stark beginnen, aber weiterziehen“, dann muss die Schule bzw. das Schulsystem prüfen, wie man den Arbeitsort so gestalten kann, dass man diese Personen länger im Beruf halten kann.

3. Zwar nicht aus einer quantitativen Sicht, aber aus einer qualitativen Perspektive muss der Fokus schließlich denjenigen gelten, die „nicht zurechtkommen, aber dranbleiben“. Hier braucht es gezielte Maßnahmen, welche ihre Kompetenzen und Ansprüche erhöhen – oder sie zum Verlassen des Berufsfelds bewegen.

Diese Studie zeigt weiter auf, dass es in der Fluktuationsfrage keine einfachen kausalen Zusammenhänge gibt, sondern personale Faktoren mit professionellen und systemischen Faktoren interagieren (vgl. auch Kelchtermans 2017). Die kontextuellen Bedingungen auf der Ebene des Bildungssystems und der einzelnen Schule wirken sich nicht für alle Personen gleich aus, sondern werden moderiert durch die individuelle Biografie, besonders auch durch Gründe im außerberuflichen Bereich, und durch die individuellen Ziele, Überzeugungen und Erwartungen (vgl. Rinke 2014).

Dies zeigt auch das Beispiel einer Studie von Herzog (2007) im Schweizer Kontext, die die Selbstwirksamkeitserwartung im beruflichen Verlauf aus einer Retrospektive erfasst hat. Der Selbstwirksamkeitserwartung – definiert als Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten, eine anstehende Aufgabe zu bewältigen – wird große Bedeutung zugemessen, um größere und kleinere Hindernisse zu überwinden, gesund zu bleiben oder Entscheidungen zu fällen. Herzog stellt fest, dass die Selbstwirksamkeitserwartung im Lebenslauf zunimmt. Besonders relevant für die Entwicklungen sind berufliche Übergänge wie Berufseinstieg, Stellen- oder Berufswechsel, Stufenwechsel oder Pensenreduktionen. Der Grund dafür besteht darin, dass sich in beruflichen Transitionen Kontexte verändern, welche die Personen herausfordern, ihre Verhaltensweisen weiterzuentwickeln. In diesen Übergängen bestehen große Chancen und gleichzeitig erhebliche Gefahren für die berufliche Entwicklung. Besonders interessant ist die Erkenntnis, dass diejenigen, die aus dem Lehrberuf ausgestiegen sind, nach dem Ausstieg über eine größere Selbstwirksamkeitserwartung verfügen als ihre „berufstreuen“ Kolleginnen und Kollegen – dies, obschon sie sich zuvor nicht unterschieden hatten. Aus den Interviews konnten vier Gründe dafür herausgearbeitet werden: Die Selbstwirksamkeit wurde gestärkt, weil sich die Lehrpersonen durch den Ausstieg aus dem Lehrberuf erstens fachlich spezialisiert hatten, zweitens die Anforderungen an ihre neue Tätigkeit klarer, transparenter und auch eingegrenzter wurden und sie sich drittens hinsichtlich dieser Spezialisierung gezielt weitergebildet hatten. Viertens beschreiben viele ein berufliches Umfeld, in dem sie direkter ein Feedback zum Gelingen ihrer Berufstätigkeit erhalten als noch im Lehrberuf. Fachliche Spezialisierung, transparente und eingegrenzte Tätigkeiten, gezielte Weiterbildung und unmittelbares Feedback sind im Lehrberuf nur bedingt möglich, weil es sich teilweise um berufsimmanente Merkmale handelt (vgl. Fuchs/Herzog 2022). Diese Ergebnisse liefern jedoch eine wichtige Grundlage für Maßnahmen, um insbesondere die entwicklungsorientierten

Lehrpersonen im Beruf zu halten und damit zur Stärkung der Qualität der Schule beizutragen: Es braucht Profilierungsmöglichkeiten im Beruf, indem der Berufsauftrag geklärt, das Aufgabenspektrum gezielt reduziert und indem auf den Kompetenzaufbau in spezifischen Bereichen fokussiert wird (vgl. ebd.).

4. Zusammenfassung und Diskussion

Auf der Basis der in Abschnitt 3 präsentierten Forschungslage lassen sich sieben zentrale Erkenntnisse *zusammenfassen*:

1. Die Verbleibsquote ist im Lehrberuf – mindestens in der Schweiz – im Vergleich mit anderen Berufen relativ hoch.
2. Berufswechselnde bleiben zwar nicht dem Lehrberuf, aber weitgehend dem Berufsfeld der Bildung treu.
3. Der Berufsausstieg entspricht in vielen Fällen der Suche nach neuen beruflichen Perspektiven: Perspektiven, welche der Lehrberuf nicht bietet.
4. Die Berufswechsel erfolgen am häufigsten in den ersten Berufsjahren.
5. Die Erhöhung der Verweildauer hat ein erhebliches Potenzial zur Steigerung der Qualität des Unterrichts und zur Minderung des Lehrpersonenmangels.
6. Zur Stärkung der Qualität der Schule muss der Fokus auf die entwicklungsorientierten Lehrpersonen gelegt werden, damit sie den Lehrberuf nicht verlassen. Oder anders ausgedrückt: Gute Lehrpersonen müssen Lehrpersonen bleiben wollen.
7. Lehrpersonen müssen sich in ausgewählten Bereichen profilieren können, indem ihr Berufsauftrag geklärt, ihr Aufgabenspektrum reduziert und ihr Kompetenzaufbau fokussiert wird.

In der Forschung zur beruflichen Mobilität von Lehrpersonen wird deutlich, dass von einer zunehmenden Vielfalt von Wegen im Lehrberuf und darüber hinaus auszugehen ist (vgl. Herzog/Sandmeier/Terhart 2022). Diese gesellschaftliche Entwicklung fordert die Schule als Organisation in ihren Grundsätzen heraus und macht einen umfassenden Veränderungsprozess notwendig. Folgende fünf Postulate weisen auf mögliche *Implikationen* für die Weiterentwicklung des Arbeitsorts Schule hin.

1) Schulen bieten Lehrpersonen berufliche Perspektiven im Lehrberuf.

Mit den dargestellten Forschungsbefunden konnte gezeigt werden, dass zur Erhaltung entwicklungsorientierter Lehrpersonen berufliche Perspektiven notwendig sind, welche (auch) Wege innerhalb des Lehrberufs ermöglichen. Denn wer die heute formalisierten Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet, stellt fest, dass diese fast ausschließlich aus dem Tätigkeitsfeld des Klassenunterrichts hinausführen (vgl. Herzog/Leutwyler 2010). Auch

für Deutschland stellen Druschke und Seibt (2016) fest, dass Karrieremodelle, die in den einzelnen Berufsphasen Lösungen zur Fortführung der Erwerbsbiografie bieten, für den Lehrberuf insgesamt fehlen: „Laufbahnmodelle können Perspektiven für innerberufliche Weiterentwicklung bieten – ein bislang kaum genutztes Potenzial zur Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf“ (ebd., S. 201). Auch die Studie von Booth et al. (2021) in Großbritannien bringt deutlich zum Ausdruck, dass Lehrpersonen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts suchen, welche das System derzeit jedoch zu wenig bietet. Dieses Postulat birgt, wie bereits erwähnt, sehr viel Potenzial zur Steigerung der Qualität von Unterricht und zur Erhöhung des Status der Lehrtätigkeit. Zur Einlösung dieses Postulats sind Maßnahmen auf struktureller, kultureller und praktischer Ebene notwendig, was zu den nächsten Implikationen führt.

2) Schulen brauchen differenzierende Strukturen.

Damit berufliche Laufbahnen von Lehrpersonen am Arbeitsort Schule möglich sind, müssen das Berufsfeld differenziert und die Ziele innerberuflicher Mobilität definiert werden. Dieser Ansatz ist nicht neu: In der Schweiz wies bereits der Bericht „Lehrerbildung von morgen“ (LEMO) von 1975 (Müller et al. 1975) auf die Bedeutung einer Spezialisierung von Lehrpersonen und einer strukturierten Lehrerinnen- und Lehrerschaft hin. Auch in den vergangenen Jahren ist das Thema in unterschiedlichen Zusammenhängen wieder aufgenommen worden, beispielsweise von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2001, 2008), dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH 2010) oder dem Verbund der Pädagogischen Hochschulen (Kraus/Arpagaus 2018). Insgesamt scheint eine gewisse Einigkeit darin zu bestehen, dass Differenzierungen der beruflichen Tätigkeit an Schulen die Schulentwicklung fördern können. Gleichzeitig ist dabei auch auf Risiken verwiesen worden. Für Herzog (2018) entstehen die Gefahren von Differenzierungen „insbesondere dann, wenn a) Prozesse der Bildung und Erziehung, die zusammengehören, getrennt werden, b) Expertise über Beziehungen gestellt wird und c) Verantwortung und Verbindlichkeit diffus oder dysfunktional sind“.

Demnach benötigt die Differenzierung des Berufsauftrags von Lehrpersonen klare Kriterien. Abächerli und Leutwyler (2018) haben hierzu aus einem analytischen Zugang Voraussetzungen und Qualitätsansprüche formuliert, welche die Etablierung und Ausübung schulischer Spezialfunktionen aus einer organisationsorientierten und einer professionsorientierten Perspektive beurteilen. Sie können als Raster verwendet werden, wenn es in einem ersten Schritt gilt, Funktionen eines ausdifferenzierten Berufsauftrags zu definieren und die Anforderungsprofile zu beschreiben. Für die Schule als Organisation ist es in einem zweiten Schritt wichtig, dass die verschiedenen Funktionen zueinander in Beziehung gesetzt und sowohl im Betriebskonzept der Schule als auch im Berufsauftrag der Lehrpersonen verankert werden. Auf dieser Grundlage können

in einem dritten Schritt Laufbahnen und Qualifikationswege konzipiert und sichtbar gemacht werden. – Solche strukturellen Maßnahmen, welche auch Differenzierungen in den Personalkategorien notwendig machen, benötigen zudem eine Veränderung von Haltungen und Kulturen an Schulen.

3) Schulen brauchen Kulturen, die Unterschiedlichkeit als Chance sehen.

Auch wenn sich die Teamkultur an den Schulen in den letzten fünf Jahrzehnten stark verändert hat, ist weiterhin implizit oder explizit eine traditionelle Berufskultur erkennbar, die Lortie (1975) als „Autonomie-Paritäts-Muster“ bezeichnet hat. Die Aufgabenwahrnehmung erfolgt erstens weitgehend autonom im Klassenzimmer, und individuelle Freiheiten sind ein wichtiges Merkmal der Expertenorganisation Schule. Zweitens unterscheiden sich die Aufgaben der Lehrpersonen kaum und die informellen Normen sind identisch für alle. Laufbahnen und damit verbundene Differenzierungen des Berufsfeldes lassen jedoch Unterschiede manifest werden, was dem traditionellen Selbstverständnis von Lehrpersonen und dem Gedanken der Parität widerspricht. Eine solche Berufskultur erschwert die Umsetzung von Laufbahnen an Schulen. Oder anders ausgedrückt: „Während der Umgang mit Heterogenität in den Schulklassen zu einer herausfordernden Selbstverständlichkeit geworden ist, bedarf der Umgang mit Heterogenität in den Lehrpersonenteams noch weiterer Entwicklungsschritte“ (Fuchs/Herzog 2022, S. 41).

Mit dem vorgeschlagenen Ansatz entstehen Teams von Mitgliedern, „deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, für gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und sich gegenseitig zur Verantwortung ziehen“ (Katzenbach/Smith 1993, zit. n. Achermann 2005, S. 4). Hierfür benötigen Schulen eine Kultur der Unterschiedlichkeit, die Unterschiede zwischen den Kompetenzprofilen von Lehrpersonen zulässt, Unterschiede von Lehrpersonen als Chance für das Lernen voneinander versteht und die Vielfalt im Sinne einer „guten Schule“ orchestrieren kann.

4) Schulen brauchen biografieorientierte Personalentwicklungskonzepte.

Neben Fragen zu den Strukturen und Kulturen sind auch ganz konkrete Praktiken darauf auszurichten, die Erkenntnisse zur beruflichen Mobilität von Lehrpersonen zur Personalerhaltung einzusetzen (vgl. auch Druschke/Seibt 2016; Sandmeier 2023). Eine zentrale Bedeutung kommt hier der Personalentwicklung zu, die durch gezielte Maßnahmen die Passung zwischen den individuellen Kompetenzen, Wünschen und Belastungen der Lehrperson und den Anforderungen und Möglichkeiten des Arbeitsplatzes erhöht. So gilt es die Personalentwicklungskonzepte der Schulen so auszuformulieren, dass die Maßnahmen

- a) früh in der Laufbahn einer Lehrperson ansetzen,
- b) vielfältige Vorstellungen von Laufbahnen berücksichtigen,

- c) Differenzierungen als Ziele klar erkennbar machen und
- d) diese in Beziehung zu einem wirkungsvollen Kompetenzportfolio für das ganze Team setzen.

Solche Forderungen an die Personalentwicklung an Schulen implizieren aufgrund ihrer Komplexität erhebliche Herausforderungen (vgl. Herzog / Leutwyler 2011). Über die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen sowie begleitende Beratung können den Schulen Unterstützungsleistungen angeboten werden.

5) Schulen brauchen eine evidenzbasierte Entwicklung.

Inwiefern die in diesen Folgerungen beschriebenen Maßnahmen *tatsächlich* zur Verbesserung des Arbeitsplatzes Schule und zur Personalerhaltung dienen, ist empirisch noch nicht nachgewiesen. Dieser Hinweis führt uns zur eingangs angesprochenen Rolle der Forschung bzw. dem Verhältnis von Forschung und Schulentwicklung. Wie in der Darstellung des Forschungsstandes hervorgehoben, ist die Datenlage dünn und sind die Forschungsdesiderate zur Berufsbiografie sowie zur beruflichen Mobilität von Lehrpersonen groß. Ihre Schließung hat auch eine hohe praktische Notwendigkeit: Wir brauchen mehr systematische Daten zum Mobilitätsverhalten von Lehrpersonen, zu ihren Motiven und Wegen. Und wir brauchen mehr Politikerinnen und Politiker, die ihre Entscheidungen auf solche Forschungsergebnisse stützen. Denn nur dann kann die Forschung dazu beitragen, dass aktuelle Fragen des Lehrpersonenmangels und gleichzeitig „krisenunabhängig“ Themen der Weiterentwicklung von Schule und Lehrberuf evidenzbasiert bearbeitet werden.

Wir brauchen also ein stärkeres Zusammenspiel der Akteure aus der Praxis, der Wissenschaft und der Politik. Denn nur so wird es gelingen, den Lehrberuf und die Schule zu stärken – in Krisen wie dem Lehrpersonenmangel und sowieso.

Literatur

- Abächerli, André / Leutwyler, Bruno (2018): Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36, H. 1, S. 82–102.
- Achermann, Edwin (2005): Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern: Schulverlag blmv.
- Bauer, Catherine Eve / Trösch, Larissa Maria / Aksoy, Dilan (2021): „So I had to give it up“: the role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. In: Swiss Journal of Educational Research 43, H. 3, S. 464–475.
- BFS (2014): Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule 2014. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2022): Verbleib der Lehrkräfte an der obligatorischen Schule. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/news/de/2021-0281> (Abfrage: 01.11.2022).
- Bieri, Thomas (2006): Lehrpersonen: hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.

- Blick (2022): Aushilfen ohne Lehrerdiplom. Deutschschweiz ächzt unter Lehrermangel. <https://www.blick.ch/schweiz/aushilfen-ohne-lehrerdiplom-deutschschweiz-aechzt-unter-lehrermangel-id17784109.html> (Abfrage: 15.09.2023).
- Booth, Josephine/Coldwell, Mike/Müller, Lisa-Maria/Perry, Emily/Zuccollo, James (2021): Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. In: *Education Sciences* 11, H. 6. DOI:/10.3390/educsci11060299.
- Borman, Geoffrey D./Dowling, N. Maritza (2008): Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. In: *Review of Educational Research* 78, H. 3, S. 367–409.
- Cochran-Smith, Marilyn/McQuillan, Patrick/Mitchell, Kara/Terrell, Diana Gahlsdorf/Barnatt, Joan/D'Souza, Lisa/Jong, Cindy/Shakman, Karen/Lam, Karen/Gleeson, Ann Marie (2012): A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. In: *American Educational Research Journal* 49, H. 5, S. 844–880.
- Day, Christopher/Sammons, Pam/Gu, Qing/Kington, Alison/Stobart, Gordon (2009): Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: Bayer, Martin/Brinkkjær, Ulf/Plauborg, Helle/Rolls, Simon (Hrsg.): *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer, S. 49–70.
- Druschke, Diana/Seibt, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 11, H. 3, S. 193–202.
- EDK (2001): Erklärung der EDK zu Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2008): Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft (EDK-Bericht 27A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fuchs, Michael/Herzog, Silvio (2022): Die „profilierter“ Lehrperson: eine konzeptionelle Antwort auf berufsimmante Widersprüche. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 44, H. 1., S. 35–47.
- Guarino, Cassandra M./Santibanez, Lucrecia/Daley, Glenn A. (2006): Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. In: *Review of Educational Research* 76, H. 2, S. 173–208.
- Hanushek, Eric A./Rivkin, Steven G./Schiman, Jeffrey C. (2016): Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. In: *Economics of Education Review* 55, S. 132–148.
- Herzog, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Herzog, Silvio (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und-Lehrerbildung* 36, H. 1, S. 25–32.
- Herzog, Silvio/Leutwyler, Bruno (Hrsg.) (2010): *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen*. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes. Bern: Haupt.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Terhart, Ewald (2022): Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hom, Peter W./Mitchell, Terence R./Lee, Thomas W./Griffeth, Rodger W. (2012): Reviewing Employee Turnover: Focusing on Proximal Withdrawal States and an Expanded Criterion. In: *Psychological Bulletin* 138, H. 5, S. 831–858.
- Huber, Stefan Gerhard/Lusnig, Larissa (2022): Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. In: *# schuleverantworten* 2, H. 3, S. 49–64.

- Ingrisani, Daniel (2014): Die „neuen“ Lehrerinnen und Lehrer: eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung der deutschen Schweiz. Bern: Haupt.
- Johnson, Susan Moore/Berg, Jill Harrison/Donaldson, Morgaen L. (2005): Who Stays in Teaching and Why?: A Review of the Literature on Teacher Retention. Project on the Next Generation of Teachers. Harvard Graduate School of Education.
- Kelchtermans, Geert (2017): „Should I stay or should I go?“ Unpacking Teacher Attrition/Retention as an Educational Issue. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23, H. 8, S. 961–977.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Kündigungsmotive von Lehrpersonen – Berufseinsteigende und berufserfahrene, kündigende und nicht-kündigende Lehrpersonen im Vergleich. Zürich: Pädagogische Hochschule. DOI: 10.13140/RG.2.2.12493.97768.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030 – Expertise. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kraus, Katrin/Arpagaus, Jürgen (2018): Kommentar zum Positionspapier „Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 36, H. 1, S. 103–108.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 241–261.
- LCH (2010): Personalvielfalt an Volksschulen (LCH-Positionspapier). Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lippert, Lukas (2022): Lehrer-Misere. Ist die Schule noch zu retten? In: *Beobachter*, Nr. 13 vom 24.06.2022, S. 13–21.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Muehlhausen, Julia/Spurk, Daniel/Hirschi, Andreas/Sandmeier, Anita (2023): Called to stay? The Moderating Roles of Feedback from Others and Role Clarity in the Relationship Between Experiencing a Calling and Organizational Embeddedness. In: *Career Development International* 28, H. 2, S. 160–179.
- Müller, Fritz/Gehrig, Hans/Jenzer, Carlo/Kaiser, Lothar/Strittmatter, Anton (1975): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch.
- Nieto, Sonja (2003): *What Keeps Teachers Going?* New York: Teachers College Press.
- Rackles, Mark (2022): *Wege aus dem Lehrkräftemangel. Zukunftsvertrag Lehrkräfte-Bildung und Bundesweite Ausbildungsoffensive 2023–2032*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Rinke, Carol R. (2013): Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. In: *Teaching and Teacher Education* 34, H. 4, S. 98–106.
- Rinke, Carol R. (2014): Why half of teachers leave the classroom. Understanding recruitment and retention in today's schools. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Sandmeier, Anita (2023): Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen. In: *Empirische Pädagogik* 37, H. 2, S. 172–190.
- Sandmeier, Anita/Gubler, Martin/Herzog, Silvio (2018): Berufliche Mobilität von Lehrpersonen – Ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. In: *Journal for Educational Research Online* 10, H. 2, S. 54–73.
- Sandmeier, Anita/Herzog, Silvio (2022): *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. DOI: 10.5281/zenodo.6983545.

- Sandmeier, Anita/Muehlhausen, Julia (2018): Eingebundenheit in den Lehrberuf beim Berufseinstieg: Zusammenhang mit Belastungen, Kompetenz und Unterstützung (WahLiS-Studie). Präsentation im Symposium „Berufseinstieg – Welche Rolle spielen Belastungen, personale und soziale Ressourcen für den Verbleib im Beruf?“ an der Fachtagung „Wege in den Lehrberuf“, 13.09.2018 in Brugg.
- Sandmeier, Anita/Muehlhausen, Julia (2020): Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf der Schulebene. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. DOI: 10.5281/zenodo.3595206.
- SKBF (2023): Schweizer Bildungsbericht 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/> (Abfrage: 25.09.2023).
- Spiegel (2022): Lehrkräftemangel an Schulen. Die Flucht der Frustrierten. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrermangel-an-schulen-die-flucht-der-frustrierten-a-3586583f-9861-4d4b-894d-ae9d45abd21b> (Abfrage: 25.09.2023).
- tagesschau (2023): Bundesweit fehlen mehr als 12.000 Lehrkräfte. (Meldung vom 25.01.2023). <https://www.tagesschau.de/inland/bildung-schulen-lehrermangel-101.html> (Abfrage: 25.09.2023).
- Terhart, Ewald (2010): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–275.

Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen?

Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur

Jens Oliver Krüger

Abstract. Auf dem deutschen Buchmarkt findet sich eine bemerkenswerte Anzahl an Ratgebern, die sich mit dem Versprechen von Glück, Zufriedenheit und Gesundheit an Lehrkräfte richten. Im Kontext dieser Ratgeberliteratur wird trotz zahlreicher Belastungsanzeigen in der Regel gegen einen Ausstieg aus dem Lehramt argumentiert. Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass sich die Ratgeberliteratur vor diesem Hintergrund durchaus als Beitrag zur Dropoutprävention perspektivieren lässt. Doch wie genau wird ratgeberisch gegen den Dropout argumentiert? Im Horizont dieser Fragestellung untersucht der Beitrag Bilder des LehrerInnenberufs, die im Kontext der Ratgeberliteratur regelmäßig Erwähnung finden. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das Motiv der Lehrkraft als EinzelkämpferIn gerichtet, zu dem man sich im Kontext der Ratgeberliteratur überaus ambivalent verhält.

„Lehrer waren immer Einzelkämpfer, mit allen Vor- und Nachteilen. Was sie im Klassenraum machten, wie sie unterrichteten, wurde nur dann hinterfragt, wenn Probleme auftauchten [...]. Der Einzelkämpferstatus lässt z. B. manche Überlastung lange nicht sichtbar werden“ (Frank 2010, S. 128).

Das Bild der Lehrkraft als EinzelkämpferIn ist in der Ratgeberliteratur für LehrerInnen weit verbreitet: Wiederkehrend wird ein Berufsalltag beschrieben, in dem es selbstverständlich erscheint, dass man auf sich allein gestellt ist, „sich durchbeißt“ oder „am eigenen Schopf aus dem Sumpf zieht“. Die Ratgeberliteratur ist in zweierlei Hinsicht an der Hervorbringung dieses Bildes beteiligt. Zum einen (re)produziert sie dieses Bild auf der diskursiven Oberfläche, indem sie das Dasein als EinzelkämpferIn als schulische Normalität inszeniert („Lehrer waren immer Einzelkämpfer“; ebd.). Zum anderen sind Ratgeber aber auch strukturell dazu geeignet, Lehrkräfte in die Position der EinzelkämpferInnen hineinzurufen, insofern sie Hilfe zur Selbsthilfe offerieren: Was könnte eine EinzelkämpferInnenmentalität besser unterstützen, als Bücher, die mit dem Versprechen kokettieren, durch Lektüre an der Lösung von Problemen im Alleingang zu arbeiten?

Der vorliegende, bewusst explorativ gehaltene Beitrag beschäftigt sich näher mit der Eigenlogik der ratgeberischen Verhandlung von Bildern des LehrerInnenberufs, zu der auch das EinzelkämpferInnenmotiv gehört. Es wird der Befund referiert, dass in den meisten Ratgebern ein relativ düsteres Bild des LehrerInnen-

berufs dominiert: Die Arbeit von Lehrkräften wird als überaus belastend beschrieben. Trotz dieser Belastungsanzeige lassen sich nur wenige Ratgeber auffinden, die einen möglichen Dropout aus dem Lehramt empfehlen (zu Ausnahmen vgl. Unruh 2012; Probst 2019). In den meisten Ratgebern wird allem Belastungserleben zum Trotz für einen Verbleib im Beruf plädiert: Es geht darum, was Lehrkräfte tun können, um (wieder) „gesund“ (Baier / Rotter 2003, S. 5), „glücklich“ (Vogel 2002), „erfolgreich“ (Veith 2002) und „zufrieden“ (Kirstein 2011, S. 13) zu werden oder sich „wohl[zu]fühlen“ (Miller 2000, S. 10). Dieser selbst gesetzten Agenda entsprechend, ließe sich die Ratgeberliteratur für Lehrkräfte also durchaus als Beitrag zur Dropoutprävention perspektivieren. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie ein solcher Beitrag aussehen kann, wenn in den Ratgebern gleichzeitig am düsteren Bild des LehrerInnenberufs festgehalten wird.

In der Beschäftigung mit dieser Frage referiert der vorliegende Artikel ausgewählte Ergebnisse des DFG-geförderten Projekts „Populäres Wissen in der Lehrer*innenbildung. Eine Untersuchung der aktuellen Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer“ (Projektnummer 435371369), das aktuell an der Universität Koblenz durchgeführt wird. Es wird in drei Schritten argumentiert: Zum Ersten geht es darum, sich näher mit der Eigenlogik der ratgeberischen Wissensproduktion zum Lehramt auseinanderzusetzen. Hier steht der heuristische Status von ratgeberischen Repräsentationen des LehrerInnenberufs im Mittelpunkt, die nicht pauschal als Spiegel der sozialen Wirklichkeit missverstanden werden dürfen. In einem zweiten Schritt geht es anschließend um einen empiriebasierten Einblick in die ratgeberische Thematisierung von Bildern des LehrerInnenberufs in einschlägigen ratgeberischen Publikationen. Vor diesem Hintergrund wird zum Ende des Beitrages näher auf die ratgeberische Thematisierung des EinzelkämpferInnenmotivs (das nicht nur in der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte aufzufinden ist; vgl. u. a. Roeder 1991; Stegmann 2008) eingegangen.

1. Zur Eigenlogik der ratgeberischen Wissensproduktion

Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung hat trotz einzelner Vorarbeiten aus den 1990er Jahren (vgl. z. B. Oelkers 1995) lange nur sporadisch Aufmerksamkeit erhalten. Obwohl in jüngerer Vergangenheit ein erhöhtes erziehungswissenschaftliches Publikationsaufkommen zur Ratgeberliteratur zu verzeichnen ist (Keller 2008; Schmid 2011; Schmid et al. 2019) und RatgeberforscherInnen unterschiedlicher Provenienz in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Netzwerk zusammenarbeiten,¹ zeich-

1 „Ratgeben und Ratnehmen zwischen Selbst- und Fremdoptimierung. Empirische Rekonstruktionen zur Produktion und Rezeption von Ratgebermedien“ (Laufzeit: 2021–2024; Antragstellung und Koordination: Ulf Sauerbrey, Nicole Vidal und Steffen Großkopf).

nen sich noch immer zahlreiche Desiderate ab. Eines dieser Desiderate betrifft die Ratgeberliteratur für LehrerInnen, denn die meisten erziehungswissenschaftlichen Studien konzentrieren sich auf Erziehungsratgeber für Eltern. Die Ratgeberliteratur für LehrerInnen ist demgegenüber bislang nur selten zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen geworden (zu Ausnahmen vgl. Drerup 1988; Diederich 1993; Hoffmann 2011; Krüger/Konrad 2019; Vidal 2019; Krüger/Konrad 2022; Krüger 2022). Die Datenlage zur Verbreitung dieser Publikationen ist dünn. Das ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass sich Verlage bei der Kommunikation von Verkaufszahlen aus unternehmenstaktischen Gründen zurückhalten. In der Warengruppensystematik des deutschen Buchhandels tauchen Ratgeber für LehrerInnen bemerkenswerterweise gar nicht als Ratgeber auf. Ratgeber werden hier – genauso wie im Katalog der deutschen Nationalbibliothek – als „praxisbezogene Einführung[en] für Laien“² definiert. Da sich die Ratgeberliteratur für LehrerInnen jedoch an eine professionell ausgebildete Berufsgruppe richtet, wird sie in Verkaufsstatistiken in der Regel nicht als Ratgeberliteratur berücksichtigt – selbst dann, wenn die Bezeichnung „Ratgeber“ gut sichtbar auf dem Titel steht.

Nun lässt sich aus professionstheoretischen Gründen und ganz unabhängig von Verkaufszahlen hinterfragen, warum sich eine professionell ausgebildete Berufsgruppe für die Lektüre von Ratgeberliteratur interessieren sollte. Darüber hinaus ist fraglich, warum ausgerechnet zum LehrerInnenberuf eine – im Vergleich zu anderen Berufsgruppen – relativ intensive ratgeberische Bearbeitung stattfindet. Eine explorative Recherche, die zur Vorbereitung des vorliegenden Artikels durchgeführt wurde, führte zu dem Schluss, dass für kaum eine andere professionell ausgebildete Berufsgruppe ähnlich viele Ratgeber erhältlich sind wie für LehrerInnen. So lassen sich z. B. im medizinischen und juristischen Bereich zwar zahlreiche medizinische und juristische Ratgeber für Laien auffinden, aber nur wenig Ratgeberliteratur, die sich explizit an professionell tätige MedizinerInnen und JuristInnen richtet. Wenn doch einmal professionelle AkteurInnen adressiert werden, handelt es sich zumeist um Ratgeber zu Sonderthemen (Berufseinstieg, Stressbewältigung, Steuersparen). Ratgeberliteratur, die auf das Kerngeschäft der Profession zielt (z. B. Ratschläge zu chirurgischen Eingriffen für Chirurgen), ist überaus selten. Im Unterschied hierzu gibt es zahlreiche Ratgeber, die Lehrkräfte über ihr Kerngeschäft des Unterrichtens aufklären. Eine umfassendere vergleichende Untersuchung ratgeberischer Angebote für unterschiedliche Berufsgruppen steht noch aus.

Zu der Frage, wie die anhaltende Konjunktur von Ratgebern, die sich pädagogischen Handlungsfeldern widmen, zu erklären ist, lassen sich vonseiten der Ratgeberforschung zwei unterschiedliche Lesarten auffinden. Eine erste

2 Nähere Informationen hierzu finden sich im Katalog der deutschen Nationalbibliothek: <https://www.d-nb.info/gnd/4048476-2> (Recherche 02.08.2022).

Lesart, die unter anderem von der Bildungshistorikerin Christa Berg vertreten wird, geht davon aus, dass die „große Nachfrage [nach Ratgebern] als Indiz für große Ratlosigkeit“ (Berg 1991, S. 713) zu verstehen sei. Wenn das zutrifft, dann ließe die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit der Ratgeberliteratur für LehrerInnen Rückschlüsse auf berufsbezogene Problemlagen zu. Die zweite Lesart zeigt sich in Hinblick auf solche Ableitungsmöglichkeiten skeptischer. So argumentiert der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers, dass Ratgeber nicht nur auf einen vorhandenen Bedarf antworten, sondern ihre eigene Notwendigkeit performativ selbst mit hervorbringen. Ihre „kleinen Schritte“ [können sich] endlos fortsetzen. [...] Sie stimulieren die Erklärbarkeit einer Situation“ (Oelkers 1995, S. 221). Wenn das stimmt, dann bestünde Anlass, die Selbstverständlichkeit in der der LehrerInnenberuf in der Ratgeberliteratur problematisiert wird, kritisch zu hinterfragen: Die Ratgeberliteratur wäre an der Hervorbringung der in ihr bearbeiteten Probleme mit beteiligt. Das grimmige Bild des LehrerInnenberufs, von dem oben die Rede war, käme dann nicht ausschließlich als Spiegel der sozialen Wirklichkeit infrage, sondern ließe sich in Teilen auch als Ausdruck von Vereinseitigungs- und Verkennungsprozessen dieser sozialen Wirklichkeit reflektieren. Doch auch wenn das der Fall sein sollte, besteht kein Anlass, die Beschäftigung mit den grimmigen Bildern des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur weniger engagiert voranzutreiben, insofern diese Bilder einen eigenen Beitrag zur öffentlichen Wahrnehmung des LehrerInnenberufs leisten. Es gilt zu ergründen, „welche Bilder als (Vor-)Urteile wie (re-)produziert und vermittels öffentlicher Medien verstärkt werden“ (Matthes/Pallesen 2022, S. 3).

Die folgende Analyse versteht sich als explorativ. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Ratgeberliteratur zum Glück, zur Zufriedenheit oder zur Gesundheit von LehrerInnen müsste nicht nur ein größeres Sample, sondern auch den Wandel dieser Publikationen in diachroner Perspektive mit berücksichtigen. Im vorliegenden Fall wurde lediglich eine Marge von zehn Ratgebern zum LehrerInnenberuf (Baier 2002; Baier/Rotter 2003; Orth-Dauphin/Baier 2003; Tornsdorf 2006; Hillert 2007; Seeger/Seeger 2007; Brose/Pfaffe 2008; Landmann 2008; Frank 2010; Kirstein 2011), die aktuell auf dem deutschen Buchmarkt verfügbar sind, einer näheren Betrachtung unterzogen. Über die Beschäftigung mit diesen Publikationen hinausgehend wird punktuell flankierend – und zur Veranschaulichung diskursiver Regelmäßigkeiten – auf weitere Buchtitel Bezug genommen, die nicht in gleicher analytischer Tiefenschärfe zum Gegenstand der Untersuchung avancieren. Bei dem Sample der zehn ausgewählten Ratgeber handelt es sich um Publikationen, die sich inhaltlich auf das LehrerInnensein im Allgemeinen bzw. auf Themen wie die Zufriedenheit oder das berufliche Glück von Lehrkräften konzentrieren. Spezifischere Ratgeber, die zum Beispiel den Umgang mit Unterrichtsstörungen oder die Herstellung von gutem Unterricht in den Mittelpunkt stellen, bleiben unberücksichtigt. Im Horizont des Forschungsinteresses an den Bildern des LehrerInnenberufs wurden zunächst alle in den Publikatio-

nen enthaltenen Abbildungen und Texte offen codiert. Auf Basis dieser Codierung wurden diskursive Regelhaftigkeiten (vgl. hierzu Foucault 1981; Bublitz 2003, S. 49) identifiziert, die im rekonstruierbaren ratgeberischen Diskurs zum LehrerInnenberuf strukturbildend wirken. Die Logik der ratgeberischen Argumentationen betreffend, ließ sich dabei zunächst zwischen einer Dethematisierung und einer Problematisierung des LehrerInnenberufs unterscheiden.

2. Einblicke in die ratgeberische Thematisierung des LehrerInnenberufs

2.1 Dethematisierung des LehrerInnenberufs

In der näheren Beschäftigung mit der Ratgeberliteratur für LehrerInnen fällt auf, dass es ratgeberische Initiativen gibt, die gar nicht darauf angewiesen sind, Konkretes über den LehrerInnenberuf auszusagen. Insbesondere dort, wo die Zufriedenheit von LehrerInnen im Allgemeinen im Mittelpunkt steht, ist vom Beruf der LehrerInnen oder von Schulbezügen mitunter wenig zu lesen. Stattdessen geht es um Strategien der allgemeinen Selbstregulation. Man liest über „mentale und körperliche Techniken, die helfen, den Stress besser zu managen“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 8) oder über „Rituale zur Stärkung der Psychohygiene“ (Seeger/Seeger 2007, S. 17). Diese Selbsttechniken sollen das Innenleben der Lehrkräfte schützen und „emotional[e] Ausgeglichen[heit]“ (Kirstein 2011, S. 13) herstellen. Vordergründig geht es um „Bausteine für ein zufriedenes Lehrerleben“ (ebd.), aber tatsächlich thematisiert man Techniken der Selbstführung, die geeignet sind, das allgemeine menschliche Wohlbefinden zu steigern. So solle man zum Beispiel „folgende Grundregeln beachten: genügend Schlaf, Erholungsphasen einplanen, gesunde Ernährung, viel trinken, ausreichende Bewegung, frische Luft, Freizeit aktiv nutzen, viel Tageslicht (vor allem im Winter)“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 66). Solche „Grundregeln“ erscheinen wenig kontrovers und es ist anzunehmen, dass auch Lehrkräfte von ihnen profitieren – aber eben nicht ausschließlich. Gleiches gilt für Hinweise auf die wohltuende Kraft von „Ayurveda“ (Baier/Rotter 2003, S. 50), „Qi Gong“ (ebd., S. 82), „Autogene[m] Training“ (Hilbert 2007, S. 215; Landmann 2008, S. 99), „Progressive[r] Muskelrelaxation“ (Hilbert 2007, S. 213; Landmann 2008, S. 100), „Shiatsu“ (Kirstein 2011, S. 73), „Pilates“ (ebd., S. 74), „Tai-Chi“ (ebd., S. 75) oder „Yoga“ (ebd., S. 76). Ein Ratgeber zur LehrerInnengesundheit empfiehlt sogar Kochrezepte für „Nudeln mit Zucchini-Tofu-Sauce“ oder „Kürbiscremesuppe“ (Baier/Rotter 2003, S. 34).

All diese Empfehlung zu einer Sorge um sich, werden regelmäßig mit bestimmten Werthaltungen supplementiert, die man zum Beispiel aus der „Gestalttherapie“ (Seeger/Seeger 2007, S. 21) oder der „humanistische[n] Psychologie“

(ebd., S. 22) ableitet. Man plädiert für „Ganzheitlichkeit“ (ebd.), „Achtsamkeit“ (ebd., S. 17), „Awareness“ (ebd.), „persönliche Authentizität“ (Tornsdorf 2006, S. 101) und „Kongruenz“ (Seeger/Seeger 2007, S. 30). Um solchen Werthaltungen Raum zu verschaffen, gelte es „innere Störgrößen“ (Landmann 2008, S. 48) zu beseitigen, „Erfolgsfresser [zu] eliminieren“ (Kirstein 2011, S. 14) oder „Energieräuber“ (ebd., S. 45) auszuschalten.

Hier dominiert ein Vokabular der Aktivierung, das die Subjekte dazu aufruft, in ein strategisches Verhältnis zu sich einzutreten: Man soll an sich arbeiten, Ressourcen mobilisieren, Energie „tanken“ (Baier/Rotter 2003) und die eigene „Selbstwirksamkeit“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 8) verbessern.³ Punktuell wird die Lehrkraft als ManagerIn angesprochen, wenn von „Ressourcenmanagement“ (Landmann 2008, S. 15), „Aufgaben- und Zeitmanagement“ (Tornsdorf 2006, S. 13), „Misserfolgsmanagement“ (Landmann 2008, S. 50), „Stressmanagement“ (ebd., S. 57; vgl. hierzu auch Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 8), „Energie-management“ (Landmann 2008, S. 45) oder allgemein dem „Selbstmanagement“ (ebd., S. 15) die Rede ist:

„Was bleibt in der Schule zu managen? Eine ganze Menge“
(Brose/Pfaffe 2008, S. 153).

Die bis hierhin angesprochenen ratgeberischen Argumentationen sind also weniger auf eine Änderung des beruflichen Alltags der LehrerInnen hin orientiert, sondern animieren Lehrkräfte dazu, ihr subjektives Verhältnis zu diesem beruflichen Alltag zu verändern. Ratschläge zielen darauf, „den inneren Schweinehund [zu] überwinden“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 85), „nicht den Kopf in den Sand [zu] stecken“ (Landmann 2008, S. 68) oder „sich immer wieder selbst zu motivieren“ (Seeger/Seeger 2007, S. 16). Bei ratgeberischen Argumentationen, die stark auf das individuelle Selbstmanagement zielen, rückt die Auseinandersetzung mit dem LehrerInnenberuf oder dem schulischen Alltag also tendenziell an den Rand. Es genügt, den Berufsalltag von LehrerInnen als konstant belastend vorauszusetzen, um sich anschließend der Frage zu widmen, wie man an sich selbst arbeiten kann, um mit diesen Belastungen besser fertig zu werden bzw. sie als weniger belastend zu empfinden.

3 Mitunter ist zu bemerken, dass in den ratgeberischen Empfehlungen Zweck und Mittel kurzgeschlossen werden, wenn zum Beispiel das Ziel der emotionalen Ausgeglichenheit mit dem Ratschlag angesteuert wird, dass man „im Laufe einer Unterrichtswoche [...] die meisten Stunden emotional ausgeglichen verlassen“ (Kirstein 2011, S. 13) solle.

2.2 Problematisierung des LehrerInnenberufs

Dort, wo der LehrerInnenberuf nicht dethematisiert wird, dokumentiert sich in den untersuchten Publikationen ganz überwiegend eine problematisierende Perspektive darauf. Um auf grimmige Bilder dieses Berufs zu stoßen, braucht man mitunter gar nicht in die Ratgeber hineinzulesen – häufig genügt ein Blick auf deren Buchdeckel: Ratgeber tragen Titel wie: „Überleben im Schulalltag“ (Juno 2014), „Überleben in der Schule“ (Münz 1999), „Überleben unter Schülern“ (Freitag 2016), „Überleben als Lehrer“ (Butschkow 2016), „Survival für Lehrer“ (Brose/Pfaffe 2008), „Survival in der Schule“ (Brenneisen 1988), „Das Survival-Handbuch für Lehrer“ (Golluch 2017) und viele andere mehr. Der LehrerInnenberuf wird mit solchen Überschriften als lebensgefährliche Angelegenheit inszeniert. Beratungsangebote scheinen nicht notwendig auf Optimierungen ausgerichtet, sondern die Wirksamkeit von „Life-Hacks“ (Auer 2018) erweist sich mitunter schon in der Wahrung des Status quo. Erfolg im LehrerInnenberuf scheint demgegenüber geradezu übermenschliche Kräfte vorauszusetzen. Dementsprechend wird die erfolgreiche Lehrkraft auf Titelbildern von Ratgebern wiederkehrend als SuperheldIn inszeniert (vgl. die Titelbilder von Klein 2006; Golluch 2017; Brokemper 2018; Reitmann 2022).⁴

Im Fließtext der Bücher dominiert häufig ein negativer Grundton. Davon, dass es sich bei dem Beruf der Lehrkraft um einen Traumjob handelt, ist zumindest relativ wenig zu lesen. Wiederkehrend wird auf den „belastungsreiche[n] Alltag“ (Landmann 2008, S. 44) verwiesen:

„Die Liste der Belastungen ist lang“ (Kirstein 2011, S. 9).

„Von Lehrerinnen und Lehrern wird sehr viel erwartet und sie tragen schwer an dieser Last“ (Frank 2010, S. 16).

„Die Grenze zwischen Belastung und Überlastung ist unscharf“ (Hillert 2007, S. 50).

Exemplarisch sollen im Folgenden vier Belastungsdimensionen aufgezählt werden, die sich auf Basis der durchgeführten Codierung regelmäßig identifizieren ließen:

4 Eine Analyse von Coverbildern der hier untersuchten Publikationen würde eine eigene Untersuchung rechtfertigen. Regelmäßig stehen die Überschriften im Kontrast zu den bildlichen Darstellungen: Auf dem 2012 erschienenen Buch „Entspannt durch den Anfangsunterricht: Über 200 Tricks, Organisations-Tipps und Methoden“ von Sharon MacDonald sieht man zum Beispiel eine Lehrkraft, die alles andere als entspannt aussieht. Kleine Comicfiguren spielen auf dem Kopf der Lehrerin Ball. – Auch die Lehrkraft auf Sue Cowleys Ratgeber „Wie Sie Ihre Pappeneimer im Griff haben: Verhaltensmanagement in der Klasse“ wirkt alles andere als souverän: Sie hat sich aus Frust in einer Tischplatte des Pults verbissen. Und auf dem Titelbild des Buches „Der Mutmacher. Ratgeber für den pädagogischen Berufseinstieg“ (Handke 2004) ist die Lehrkraft auf den ersten Blick nur schwer zu entdecken. Sie hält sich – alles andere als mutig – in ihrer Schultasche versteckt.

- **Strukturelle Belastungen.** Die strukturellen Probleme, die man dem LehrerInnenberuf in der Ratgeberliteratur zuschreibt, sind vielgestaltig: Man kritisiert den „Klassenwechsel im Stundentakt“ (Kirstein 2011, S. 9), „strikte Lehrpläne“ (Baier 2002, S. 15) und „hohe Klassenstärken“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 6). Man beschwert sich über „fehlende Unterstützung“ (ebd.) und „Wertschätzung“ (Frank 2010, S. 25) seitens der Schulleitungen, über „schwierige Schüler“ (Baier 2002, S. 15) mit einer „Zunahme der Verhaltensauffälligkeiten“ (Frank 2010, S. 24), „Disziplinschwierigkeiten“ (Hillert 2007, S. 56) sowie „anstrengende Eltern“ (Baier 2002, S. 15).⁵ Rhetorisch wird das Belastungserleben rund um strukturelle Probleme des LehrerInnenberufs in den Ratgebern regelmäßig mit einer Art anekdotischer Evidenz kommuniziert, wenn zum Beispiel gesagt wird:

„Herr Mayer ist total erledigt von den beiden vorhergehenden Doppelstunden. Das Unterrichten dieser beiden Klassen mit jeweils über 35 pubertierenden Schülerinnen und Schülern, darunter viele Problemfälle, kostet ihn regelmäßig den letzten Nerv“ (Landmann 2008, S. 68).

Die Ratgeberliteratur genießt im Unterschied zu wissenschaftlicher Literatur eine bemerkenswerte Freiheit in der Darstellung und Autorisierung von Deskriptionen sozialer Wirklichkeit. Dazu kann auch die Arbeit mit Metaphern gehören, die hier zum Beispiel die Kritik am Sanierungsbedarf von Schulgebäuden illustrieren:

„Ist es in Betracht der baulichen Ausstattung unserer Schulen nicht heilsam zu sagen: Tschüss, ihr feuchten, toten Gräfte! Tschüss, ihr alten kalten Tempel, in denen unsere Gesundheit geopfert wird! Tschüss, ihr hallenden Hallen, in denen gekniet wird vor einer funktionalen Bildung!?“ (Kutting 2009, S. 90 f.).

Hier wird mit Dramatisierungen gearbeitet, die man im Kontext wissenschaftlicher Literatur eher selten findet. Schulen werden zu „toten Gräfte[n]“ (ebd.) oder „kalten Tempel[n]“ (ebd.). Gerade angesichts der großen Freiheit, die die Ratgeberliteratur in der Deskription sozialer Wirklichkeit genießt, ist größere Aufmerksamkeit für die rhetorische Inszenierung und die Art und Weise, wie über strukturelle Belastungen gesprochen wird, zu investieren.

5 In den Ratgebern kommen weitere Belastungen zur Ansprache, wenn „physische Anforderungen wie Lärm- und Sprechbelastung“ (Landmann 2008, S. 11), der „immense Zeitdruck, die Lautstärke“ (Frank 2010, S. 10) sowie ein „körperfeindlicher Stundenplan“ (Kirstein 2011, S. 9) moniert werden. Außerdem beklagt man äußere Bedingungen wie die „mangelnde Schulausstattung“ (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 6) oder die „Raumnot“ (Kirstein 2011, S. 9).

- **Reputation.** Wiederkehrend wird in der Ratgeberliteratur festgestellt, dass die Belastungen, die man dem LehrerInnenberuf zuschreibt, in einem unausgeglichenen Verhältnis zum „Mangel an Anerkennung“ (Kirstein 2011, S. 9) für diesen Beruf stehen. Man beklagt ein „Klima der permanenten öffentlichen Herabsetzung dieses Berufsstandes“ (Torns Dorf 2006, S. 10) oder moniert ein „niedrige[s] Berufsprestige“ (Hillert 2007, S. 13) bzw. ein „schlechte[s] Berufsimage des Lehrerberufs in der Gesellschaft“ (Landmann 2008, S. 11). „Wertschätzung und Vertrauen“ seien „nicht gerade selbstverständlich“ (Frank 2010, S. 9). Dabei blieben „viele kraftraubende Spannungsfelder im Beziehungsnetz Schule und Gesellschaft“ (Frank 2010, S. 10) unberücksichtigt, denn Lehrkräfte könnten für nahezu alle Krisen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen responsabilisiert werden und stünden außerdem unter einem permanenten Innovationsdruck. Solche Ausführungen zur Reputation des LehrerInnenberufs lassen Anchlüsse an erziehungswissenschaftliche Diskurse zur ungerechtfertigten „Verachtung“ (Ricken 2007) der Pädagogik zu, die immer dann selbstverschuldet ist, wenn Erwartungen, die sich nicht einlösen lassen, von den PädagogInnen selbst geweckt werden.
- **Begrenzung subjektiver Freiheit.** In der untersuchten Ratgeberliteratur wird wiederkehrend bemängelt, dass den Lehrkräften im Schulalltag „der gestalterische Spielraum“ (Frank 2010, S. 45) fehle. Es seien „vergleichsweise geringe Freiheitsgrade in Bezug auf berufliche Ziele und die eigene Berufslaufbahn“ (Landmann 2008, S. 11) festzustellen. Der beruflichen Sicherheit, die mit dem LehrerInnenberuf (z. B. im Gegensatz zur freien Wirtschaft) assoziiert wird, stellt man die Schattenseite relativ festgelegter Karrierewege und eingeschränkter individueller Entfaltungsmöglichkeiten gegenüber. Man moniert also nicht nur den „hohe[n] Erwartungsdruck“ (Frank 2010, S. 26), sondern auch „zu wenig Herausforderung und Abwechslung, eine eintönige Arbeit, in der [man] sich unterfordert“ (Baier 2002, S. 15) fühle.
- **Ein entgrenzter Arbeitskontext.** In der Ratgeberliteratur wird wiederkehrend beklagt, dass das Lehramt einen entgrenzten Arbeitskontext biete, der Lehrkräfte zu sehr „einnimmt“ (Baier 2002, S. 15). Man sagt:

„Lehrer/-innen arbeiten in einem Beruf, der in vielerlei Hinsicht keine Grenzen hat. Man könnte nun vermuten, dass dies zu einem großen Pool an Möglichkeiten führt, konstruktiv mit dieser Offenheit umzugehen. Denn Grenzenlosigkeit bedeutet ja erst einmal eine große Freiheit im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Kapazitäten. Aber oftmals mündet diese Freiheit in Erschöpfung und chronischer Überlastung“ (Frank 2010, S. 18).

Das Phänomen der Entgrenzung beruflicher Kontexte, von dem hier die Rede ist, ließe sich mit Untersuchungen des US-amerikanischen Soziologen Lewis A. Coser in Verbindung bringen, der die Rede von „gierigen Institutionen“ (Coser 2015) geprägt hat. Coser stellt fest, dass es Institutionen gebe, die die Bindung ihrer MitarbeiterInnen und deren Engagement „nicht durch äußere Zwänge zusammenhalten. Ganz im Gegenteil beruhen sie vielmehr auf freiwilliger Fügsamkeit und entwickeln Maßnahmen zur Aktivierung von Engagement und Gehorsam“ (ebd., S. 16). Es handelt sich um Institutionen, deren Gier in dem Umstand sichtbar wird, dass sie ihren MitarbeiterInnen das Gefühl vermitteln, dass diese stets noch mehr für sie tun könnten. Auch wenn Coser sich in seinem Werk nicht mit Schulen beschäftigt, so lässt sich beim Studium der Ratgeberliteratur der Eindruck gewinnen, dass Schulen ebenfalls als gierige Institutionen wahrgenommen werden können, die LehrerInnen das Gefühl vermitteln, dass „die Arbeit von Lehrkräften nie gut genug sein kann“ (Landmann 2008, S. 77).

Strukturelle Belastungen, fehlende gesellschaftliche Anerkennung, ein entgrenzter Arbeitskontext bei gleichzeitiger Begrenzung subjektiver Freiheit – die bis hierher skizzierten ratgeberischen Ausführungen zeichnen ein düsteres Bild: Der LehrerInnenberuf wird als Beruf inszeniert, der nicht nur die subjektive Zufriedenheit riskiert, sondern im Extremfall sogar krank macht. Als LehrerIn sei man Teil einer „Risikogruppe“ (Baier/Rotter 2003, S. 75).

Nun ließe sich argumentieren, dass die Existenz von grimmigen Bildern des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur für sich genommen wenig erstaunlich ist. Schließlich scheint die Ratgeberliteratur strukturell darauf angewiesen, sich zur Suche ihrer AdressatInnen nach Beratung in irgendeiner Form affirmativ in ein Verhältnis zu setzen, um sich selbst eine Legitimationsgrundlage zu verschaffen. Für Menschen, die meinen, dass im LehrerInnenberuf alles zum Besten stünde, ist Ratgeberliteratur nicht gedacht. Der negative Grundton, in dem in der Ratgeberliteratur über den LehrerInnenberuf gesprochen wird, legitimiert implizit immer auch das Bestreben, sich Rat zu diesem Beruf zu suchen.

Trotzdem erscheint die schwache Sichtbarkeit positiver Gegenhorizonte in den untersuchten Ratgebern bemerkenswert. Welche Perspektive kann die Ratgeberliteratur ihren RezipientInnen anbieten, wenn sie gleichzeitig am grimmigen Bild des LehrerInnenberufs festhält?

3. Ausblick

Die aufgezeigte Dethematisierung und Problematisierung des LehrerInnenberufs treffen sich in einem gemeinsamen Punkt: der Feststellung, dass explizit berufsbezogene Beratungsangebote nicht notwendig im Zentrum ratgeberischer Aktivitäten zum LehrerInnenberuf stehen. Das erscheint plausibel, wenn man der Ratgeberliteratur noch andere Funktionen jenseits eines engen Verständ-

nisses des „Rat gebens“ zuerkennt: Ratgeber beraten nicht nur – sie spenden auch Trost.⁶ Dem/der LeserIn wird signalisiert, dass es verständlich sei, an der beruflichen Realität zu leiden. Und dem/der LeserIn wird signalisiert, dass er/sie mit seinem/ihrer Belastungserleben nicht allein ist. Die Feststellung, dass man sich mit dem Leiden am LehrerInnenberuf in guter Gesellschaft befindet, kann entlastend wirken. Dementsprechend versteht z. B. die Gruppenpsychotherapie die „Universalität des Leidens“ (Yalom 2019, S. 28) als einen therapeutischen Faktor. Doch im Gegensatz zur Gruppenpsychotherapie bleiben die LeserInnen der Ratgeber allein: Ratgeber leiten die Lehrkräfte dazu an, sich selbst am Schopf aus dem Sumpf zu ziehen (Abbildung 1).

Abbildung 1: Eine Lehrkraft hilft sich selbst (Orth-Dauphin/Baier 2003, S. 6)



Unter performativen Gesichtspunkten stützen die Ratgeber damit eine EinzelkämpferInnenmentalität, auch wenn sie diese auf der diskursiven Oberfläche beklagen. Das EinzelkämpferInnentum wird in der Ratgeberliteratur dementsprechend ambivalent thematisiert:

So wird beschrieben, dass die Ausübung des Lehramts nicht nur strukturell zur „vereinzelnde[n] Arbeitsorganisation“ (Kirstein 2011, S. 9) tendiere und dass „Lehrer [...] immer Einzelkämpfer“ (Frank 2010, S. 128) gewesen seien – das „Ein-

6 Neben dem „Rat geben“ und dem „Trost“ ließe sich noch über weitere Funktionen, wie z. B. die „Unterhaltung“ oder das „Amüsement“ nachdenken.

zelkämpfertum“ (Landmann 2008, S. 11) wird verschiedentlich als eine Art allgemeine Mentalität des LehrerInnenberufs vorausgesetzt:

„Isolation und Kontaktarmut der Lehrerinnen und Lehrer untereinander wird [...] als ein zentrales Merkmal des Lehrerberufs beschrieben: entsprechend dem Ergebnis mehrerer Befragungen dominiert *Einzelkämpfertum* das Selbstbild der meisten Lehrpersonen“ (Hillert 2007, S. 124).

Zum EinzelkämpferInnenmotiv setzt man sich sehr unterschiedlich in ein Verhältnis. Einerseits steht es für Vereinzeln, „Isolation und Kontaktarmut“ (ebd.) sowie für den Mangel an Zusammenarbeit, Austausch und Kooperation. Andererseits schwingt in der Thematisierung des EinzelkämpferInnentums auch ein Ton der Anerkennung mit, insofern man EinzelkämpferInnen Autonomie, Durchsetzungsfähigkeit und Kraft attestiert:

„Einzelkämpfer sind stark. Sie wissen, auf wen sie sich verlassen können: auf sich selber. Manche lieben diese Rolle, was sie im Kollegium vermutlich nicht immer beliebt macht. Zumal sie andere zwingen, Einzelkämpfer wider Willen zu werden“ (ebd.).

EinzelkämpferInnen erscheinen bedauernswert und man zollt ihnen gleichzeitig Respekt. Das EinzelkämpferInnenmotiv fungiert als Problemanzeige und Lösungsangebot zugleich.⁷ Gerade weil es so schwer und herausfordernd ist, alleine klarzukommen, erscheint es umso aner kennenswerter, wenn dies dennoch gelingt. Schwäche zu zeigen, bleibt demgegenüber ungleich herausfordernder, und auch diesbezüglich kultiviert die Ratgeberliteratur eine Ambivalenz. Der Ratgeberforscher Heiko Wandhoff sieht einen Grund für den Erfolg von Ratgeberliteratur in Schriftform darin, dass sich diese im Verborgenen konsultieren lässt. Im Unterschied zu einer mündlichen Beratungsinteraktion bleibe die Ratgeberliteratur stumm (Wandhoff 2019, S. 272). Insofern ihr Kauf und ihre Lektüre durch das Eingeständnis eines subjektiv empfundenen Ungenügens motiviert wird, muss dieses Eingeständnis nicht öffentlich artikuliert werden. Der/die EinzelkämpferIn kann alleine bleiben.

An dieser Stelle kann nicht entschieden werden, ob die EinzelkämpferInnenmentalität unter Lehrkräften verbreiteter ist als in anderen Berufen.⁸ Es lässt sich aber feststellen, dass die Ratgeberliteratur – nolens volens – einen Beitrag dazu leistet, Lehrkräfte in die Position von EinzelkämpferInnen hineinzurufen und ge-

7 Ähnliches wird auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs festgestellt: „Die zumeist pejorativ verwendete Formel des Einzelkämpfers kann auch so gewendet werden, dass eine Einzelkämpfer*in auszeichnet, dass sie im Zweifelsfall auch alleine zurechtkommen kann“ (Goldmann 2018, S. 131).

8 Eine Forsa-Umfrage im Auftrag der Deutschen Schulakademie kommt zu dem Schluss: „Viele Lehrkräfte sind Einzelkämpfer“ (Robert Bosch Stiftung 2018).

rade daher liegt es nahe, sich mit der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte auch unter professionstheoretischen Gesichtspunkten intensiver auseinanderzusetzen.

Selbstverständlich sind nicht alle Lehrkräfte EinzelkämpferInnen.⁹ Und ebenso leiden nicht alle Lehrkräfte an ihrer beruflichen Realität. Eine praktische Herausforderung für die Lehrkräftebildung besteht vor diesem Hintergrund darin, gerade solche Lehrkräfte zu adressieren, die sich mit ihrem beruflichen Belastungserleben alleingelassen fühlen. Es stellt sich die Frage, wie sich vermehrt Beratungsangebote zur Dropoutprävention etablieren lassen, die auch performativ einen positiven Gegenentwurf zum EinzelkämpferInnentum im Lehramt offerieren. Diesbezüglich könnte die stärkere Institutionalisierung interaktiver und kooperationsbezogener Formate – wie Teamteaching, gruppenbezogene Weiterbildung oder kollegiale Fallberatung – in den schulischen Alltag weiterführend erscheinen. Ratgeberliteratur für LehrerInnen kann es dann immer noch geben. Aber möglicherweise wäre schon einiges gewonnen, wenn die darin enthaltenen Bilder des LehrerInnenberufs zukünftig weniger grimmig ausfallen.

Literatur

- Auer (2018): *Lehrer Life Hacks Sekundarstufe: Geniale Tipps & Tricks für den Schul- und Lebensalltag* (5. bis 13. Klasse). Augsburg: Auer.
- Baier, Thomas (2002): *Lehrer und glücklich*. Neuried: PauCARE.
- Baier, Thomas/Rotter, Anne (2003): *Lehrer und gesund*. Neuried: PauCARE.
- Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berg, Christa (1991): „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, H. 5, S. 109–134.
- Brenneisen, Wolfgang (1988): *Survival in der Schule – Tricks für Lehrer und was Schüler daraus lernen können*. München: Heyne.
- Brokemper, Peter (2018): *Klassenlehrer in der Sekundarstufe I: Das Praxisbuch für einen anspruchsvollen Auftrag*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brose, Karin/Pfaffe, Wolfgang (2008): *Survival für Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Butschkow, Peter (2016): *Überleben als Lehrer*. Oldenburg: Lappan.
- Coser, Lewis (2015): *Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement*. Berlin: Suhrkamp.

9 Erziehungswissenschaftlich wird seit Längerem diskutiert, inwiefern die Kooperationsbereitschaft unter Lehrkräften durch eine berufssozialisatorisch angeeignete EinzelkämpferInnenmentalität eingeschränkt sein könnte (vgl. Lortie 1972). In der Bewältigung des Berufsalltags lasse sich ein „Autonomie-Paritäts-Muster“ beobachten – ein Verhaltensmuster, das u. a. die gegenseitige Nichteinmischung unter Lehrkräften zur Norm erhebe. Jüngere Befunde legen nahe, dass die Überbetonung der Autonomie, die die EinzelkämpferInnenmentalität auszeichnet, bei nur knapp einem Drittel der Lehrkräfte feststellbar ist (vgl. Eder/Dämon/Hörl 2011, S. 202). Die übrigen Lehrkräfte zeigten sich in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften aufgeschlossener. Zu Kollegialität und Kooperation im schulischen Kontext vgl. Baum/Idel/Ullrich 2012.

- Cowley, Sue (2010): *Wie Sie Ihre Pappenheimer im Griff haben: Verhaltensmanagement in der Klasse*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Diederich, Jürgen (1993): *Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet*. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 181–191.
- Drerup, Heiner (1988): *Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur*. In: *Bildung und Erziehung* 41, H. 1, S. 103–122.
- Eder, Ferdinand/Dämon, Konrad/Hörl, Gabriele (2011): *Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorbereitend erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation?* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1, H. 3, S. 199–217.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, Heike (2010): *Lehrer am Limit. Gegensteuern und Durchstarten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Freitag, Frau (2016): *Für mich ist auch die 6. Stunde: Überleben unter Schülern*. Berlin: Ullstein.
- Goldmann, Daniel (2018): *Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, S. 122–134.
- Golluch, Norbert (2017): *Das Survival-Handbuch für Lehrer: Entspannt von Ferien zu Ferien*. München: Riva.
- Handke, Ulrike (2004): *Der Mutmacher. Ratgeber für den pädagogischen Berufseinstieg*. Berlin: Cornelsen.
- Hillert, Andreas (2007): *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hoffmann, Nicole (2011): *Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. In: *Der pädagogische Blick* 19, H. 1, S. 4–12.
- Juno, Tom (2014): *Das Lehrerbuch: Überleben im Schulalltag*. Oldenburg: Carlsen.
- Keller, Nicole (2008): *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Bern: Peter Lang.
- Kirstein, Nikolaus (2011): *99 Tipps. Lehrgesundheit erhalten*. Berlin: Cornelsen.
- Klein, Kerstin (2006): *KlassenlehrerIn sein: Das Handbuch. Strategien, Tipps, Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Krüger, Jens Oliver (2022): *Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik. Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98, H. 2, S. 217–231.
- Krüger, Jens Oliver/Konrad, Sofia (2019): *Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen*. In: Krüger, Jens Oliver/Müller, Thomas (Hrsg.): *Wirksamkeit als Argument*. Berlin: epubli, S. 89–101.
- Krüger, Jens Oliver/Konrad, Sofia (2022): *Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer*. In: *Pädagogische Rundschau* 76, H. 6, S. 633–645.
- Kutting, Dirk (2009): *Lehrer und Gesundheit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landmann, Meike (2008): *Entspannt durch den Schulalltag: Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lortie, Dan C. (1972): *Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule*. In: Dechert, Hans Wilhelm (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, S. 37–76.
- MacDonald, Sharon (2012): *Entspannt durch den Anfangsunterricht: Über 200 Tricks, Organisations-Tipps und Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (2022): *„Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn ...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung*. In: Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–36.
- Miller, Reinhold (2000): *Als Lehrer souverän sein: von der Hilflosigkeit zur Autonomie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Münz, Heinrich (1999): *Überleben in der Schule: Lösungsstrategien finden – alleine und im Team*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Oelkers, Jürgen (1995): *Pädagogische Ratgeber: Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Orth-Dauphin, Silke/Baier, Thomas (2003): *Lehrer und trotzdem gut drauf*. Neuried: PauCARE.
- Probst, Isabell (2019): *Ausgelehrt. Ab morgen läuft die Schule ohne mich!: So gelingen Ausstieg und Umorientierung als Lehrer: Erfahrungen, Praxistipps und Strategien für Abwägung und Neuanfang*. Sankt Augustin: Isabell Probst.
- Reitmann, Alina (2022): *Unterrichtsstörungen – Klasse im Griff: Mit einfachen und effektiven Methoden langfristig Unterrichtsstörungen vermeiden und einen stressfreien Unterricht gestalten*. Selbstverlag.
- Ricken, Norbert (2007): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robert Bosch Stiftung (2018): *Viele Lehrkräfte sind Einzelkämpfer*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/news/viele-lehrkraefte-sind-einzelkaempfer> (Abfrage: 28.01.2024).
- Roeder, Peter M. (1991): *Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur*. In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): *Lehrer auf der Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung*. Stuttgart: Metzler, S. 77–87.
- Schmid, Michaela (2011): *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (2019) (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seeger, Norbert/Seeger, Rita (2007): *Was Lehrer stark macht. Ein Wegweiser*. Donauwörth: Auer.
- Stegmann, Sebastian (2008): *Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen*. In: Krause, Andreas/Schübach, Heinz/Ulich, Eberhard/Wülser, Marc (Hrsg.): *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Tornsdorf, Helmut (2006): *Ratgeber für die Unterrichtspraxis. Unterrichtsmethoden und Organisationshilfen für Lehrer aller Schularten*. Neuried: Care-Line.
- Unruh, Thomas (2012): *Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Veith, Peter (2002): *Erfolgreich sein im Klassenzimmer*. Donauwörth: Auer.
- Vidal, Nicole (2019): *Selbstständiges Lernen. Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte*. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–151.
- Vogel, Klaus (2002): *Als Lehrkraft glücklich? Trotzdem! Ein Ratgeber und „Glücksbuch“ für Lehrer*innen, die Freude an ihrem Beruf suchen*. Kerpen: Kohl.
- Wandhoff, Heiko (2019): *Der Ort der Ratgeberliteratur in der Geschichte der Beratung*. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–276.
- Yalom, Irvin D. (2019): *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Konzepte, Umsetzungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Ist die Lösung immer der Weg aus dem System?

Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten aus Sicht des Instituts für Lehrergesundheit

Till Fabian Beutel

Abstract. Das Institut für Lehrergesundheit (IfL) unterstützt und berät schulische Bedienstete in Rheinland-Pfalz in allen Anliegen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Die Beratungsangebote finden auf verschiedenen Ebenen der Prävention statt, welche sich zum einen an schulische Bedienstete als Einzelpersonen sowie an Schulen oder Institutionen des Schulsystems richten. Die Beratungsanliegen beinhalten auf individueller Ebene beispielsweise die Gefährdungsbeurteilung im Rahmen des Mutterschutzes, Vorsorgeuntersuchungen, Sprechstunden oder die Unterstützung beim betrieblichen Eingliederungsmanagement. Auf schulischer Ebene unterstützt das IfL zum Beispiel bei der Durchführung der Gefährdungsbeurteilung, ebenso werden Fort- und Weiterbildungen angeboten. Das Institut kooperiert mit verschiedenen Akteuren im Schulsystem und führt Forschungsaktivitäten im Themenfeld der Lehrergesundheit durch. Die Beratungsleistungen sind ein Beitrag, um Ausstiegen von schulischen Bediensteten aus dem System Schule entgegenzuwirken.

1. Einführung und Beschreibung des Beratungs- und Unterstützungsangebots

Das Institut für Lehrergesundheit (IfL) ist für die arbeitsmedizinische, psychologische und sicherheitstechnische Beratung und Betreuung von Bediensteten im staatlichen Schuldienst von Rheinland-Pfalz (RLP) zuständig. Es wurde 2011 gegründet und ist dem Institut für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin der Universitätsmedizin Mainz angegliedert.

Die Zielgruppen der Beratungsleistungen sind auf individueller Ebene schulische Bedienstete, hierzu gehören u. a. Lehrkräfte, Schulleitungen, pädagogische Fachkräfte und Anwarter*innen. Darüber hinaus werden Schulen als System beraten als auch weitere Institutionen (z. B. das Ministerium für Bildung RLP). Das IfL besteht aus einem interdisziplinären Team, in dem u. a. Arbeitsmediziner*innen, Fachkräfte für Arbeitssicherheit, Psycholog*innen und medizinische Fachangestellte tätig sind.

Die Beratungsangebote finden auf allen Ebenen der Prävention, vorrangig der Primärprävention statt. Hierzu gehören beispielsweise die Angebote medizinischer Gesundheits-Check-up-Untersuchungen oder Impfberatungen. Ein häufiges Beratungsanliegen stellt die Gefährdungsbeurteilung im Rahmen des Mutterschutzes dar. In diesem Zusammenhang hat der Arbeitgeber sicherzustellen, dass die Schwangere nicht mit Arbeiten betraut wird, die Leben oder Gesundheit der werdenden Mutter oder ihres Kindes gefährden. Hierbei werden die werdende Mutter sowie die Schulleitung vonseiten des Instituts unterstützt und beraten. Im rheinland-pfälzischen Schuldienst gibt es jährlich etwa 1.600 Schwangerschaften, von denen das IfL in Kenntnis gesetzt wird.

Auf schulischer Ebene stellt die Unterstützung bei der Durchführung einer allgemeinen Gefährdungsbeurteilung ein zentrales Aufgabenfeld des IfL dar. Entsprechend § 5 des Arbeitsschutzgesetzes hat der Arbeitgeber durch eine Beurteilung die mit der Arbeit verbundenen Gefährdungen zu ermitteln und gegebenenfalls erforderliche Maßnahmen im Sinne des Arbeitsschutzes durchzuführen. Die Gefährdungsbeurteilung stellt daher die Grundlage für eine Verbesserung der Arbeitssituation von Bediensteten dar. Hierbei unterstützt und berät das IfL interdisziplinär, u. a. mittels eines eigenständig entwickelten web-basierten Instruments („Cockpit IfL“). Hiermit werden Schulen in allen Teilschritten der Gefährdungsbeurteilung unterstützt (Analyse, Auswertung, Dokumentation). Mittels eines Online-Fragebogens werden die individuelle Arbeitssituation und arbeitsbezogene Belastungen sowie das Gesundheitsempfinden erfragt als auch tätigkeits- und objektbezogene Gesundheitsgefahren ermittelt. Je nach Problemlage kann es weiteren Beratungsanlass geben, wie z. B. eine sicherheitstechnische Begehung vor Ort.

Eine weitere Beratungsleistung im Rahmen der Primärprävention stellen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen dar, z. B. in Form von Studien- und Gesundheitstagen, in denen die Schulen bei der bedarfsgerechten Planung und Durchführung unterstützt werden. Dies erfolgt in einem systematischen Prozess, in welchem die schulischen Bedarfe erfasst werden. Hierfür wird die oben genannte Online-Befragung ebenfalls eingesetzt. In die Planung und Durchführung eines Studientags wird in der Regel das jeweils zuständige schulpsychologische Beratungszentrum des Pädagogischen Landesinstituts mit einbezogen. Das IfL blickt hier auf eine etablierte Kooperation zurück. Bei Studientagen werden Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitssituation an den Schulen thematisiert. Darüber hinaus wird auf individueller Ebene angestrebt, die Bediensteten zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Gesundheit zu sensibilisieren und zu motivieren. Ein Studientag stellt somit auch eine Möglichkeit zum Einstieg der Schule in das schulische Gesundheitsmanagement dar und kann u. a. mit folgenden Zielen verbunden sein: a) Schutz der Bediensteten vor arbeitsbedingten Gesundheitsbelastungen, b) Förderung des Gesundheitsbewusstseins, c) Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium sowie d) Erhalt und

Steigerung der Arbeitszufriedenheit, Leistungsfähigkeit und Motivation (vgl. Beutel 2019). Kern eines Studientages bildet die Arbeit in Kleingruppen mit ca. 15 Teilnehmer*innen. Häufige Themenbereiche stellen Stress- und Ressourcenmanagement, Muskel-Skelett-Beanspruchung, Zeitmanagement oder strukturelle Themen auf Schulebene dar (z. B. schulische Störfaktoren, Pausengestaltung). Das IfL vertritt diese Themen mit eigenen Referent*innen im Rahmen der personalen Möglichkeiten. Es besteht aufseiten der Schulen ein großes Interesse an diesen Themen und die in diesem Zusammenhang erhobenen Evaluationen zeigen eine hohe Zufriedenheit. Idealerweise werden durch einen Studientag nachhaltige Verbesserungen im Sinne eines schulischen Gesundheitsmanagements angestoßen (vgl. ebd.). Diese Beratungsleistung dient primär dem Arbeits- und Gesundheitsschutz. Aufgrund des damit verbundenen Ziels, Arbeitsbedingungen zu verbessern und sicherer zu gestalten, kann dies auch einen Beitrag leisten zur Verhinderung von Ausstiegen aus dem Schuldienst.

Zu den Beratungsangeboten der primären bzw. sekundären Prävention gehört beispielsweise die arbeitsmedizinische Sprechstunde zur individuellen Beratung von Bediensteten hinsichtlich körperlicher oder psychischer Erkrankungen sowie arbeitsplatzbezogener Probleme. Diese Sprechstunde wird in der Regel von Bediensteten aufgesucht, die über hohe Belastungen klagen und bereits ausgeprägte Beanspruchungen oder Gesundheitsstörungen aufweisen. Je nach Hintergrund werden diese beraten und gegebenenfalls im Sinne einer Lotsenfunktion weitervermittelt (z. B. Empfehlung einer weiteren fachärztlichen Abklärung oder einer ambulanten oder stationären Therapie). Ebenso können vermittelnde Gespräche mit anderen Beteiligten stattfinden.

Eine spezifische sekundärpräventive Vorsorgeleistung, die sich aus der arbeitsmedizinischen Vorsorgeverordnung (ArbmedVV; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013) ableitet, bezieht sich auf die Pflichtvorsorge für biologische Gefährdungen an Förderschulen mit den Schwerpunkten G (ganzheitliche Entwicklung) und M (motorische Entwicklung).

Eine weitere Beratungsleistung, die der tertiären Prävention zuzuordnen ist, stellt das betriebliche Eingliederungsmanagement (BEM) dar. Dies betrifft längerfristig erkrankte Bedienstete, die mindestens sechs Wochen in den zurückliegenden zwölf Monaten arbeitsunfähig erkrankt waren. Beim BEM handelt es sich um ein nach dem Sozialgesetzbuch (SGB IX) gefordertes Verfahren, um längerfristig erkrankte Beschäftigte, soweit möglich, wieder in den beruflichen Alltag zu integrieren. Wenn das zeitliche Kriterium für ein BEM-Verfahren erfüllt ist, ist das Angebot vonseiten der Schulleitung obligatorisch. Ob ein BEM angenommen wird, ist hingegen freiwillig. Es dient der Unterstützung des erkrankten Bediensteten. In den BEM-Prozessen, die vom IfL betreut werden, sind in etwa gleich häufigem Maße körperliche und psychische Erkrankungen als Ursache zugrunde liegend. Die häufigste Maßnahme im Rahmen des BEM stellt die stufenweise Wiedereingliederung dar, in der das Deputat bzw. die schulischen Ver-

pflichtungen beim Wiedereinstieg nach Krankheit sukzessive erhöht werden. Auf Grundlage eines individuellen Stufenplans werden die Beschäftigten in regelmäßig stattfindenden Terminen begleitet, bis der BEM-Prozess abgeschlossen ist.

Auch die Analyse von Unfallgeschehen (Wegeunfälle und Unfälle am Arbeitsplatz Schule) stellt eine Unterstützungsleistung im Rahmen der tertiären Prävention dar. Die systematische Auswertung von Unfallanzeigen dient dem Erkennen von Unfallrisiken und kann so z. B. durch Schwerpunkttaktionen zur zukünftigen Vermeidung von Unfällen beitragen. Bei schwerwiegenderen Unfällen wird zudem Kontakt zum Verunfallten aufgenommen, um gegebenenfalls arbeitsmedizinisch unterstützen zu können.

Darüber hinaus ist das Institut mit Forschungsaktivitäten mit Bezug zur Lehrkräftegesundheit als auch dem Verfassen von Berichten befasst (z. B. schuljahresbezogene Gesundheitsberichte; vgl. Letzel et al. 2021, 2023). Ziel ist es dabei, anwendungsorientierte wissenschaftliche Studien im Bereich der Lehrergesundheit durchzuführen, um die vielfältigen Aspekte der Gefährdung, der Gesundheit sowie der Gesundheitsförderung zu untersuchen. Die Ergebnisse der Studien fließen dabei in allgemeine wissenschaftliche Empfehlungen zur Lehrkräftegesundheit und in die tägliche Arbeit des IfL ein. Somit wird durch eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis eine qualitätsgesicherte Betreuungsarbeit gewährleistet. Weiterhin erfolgt die Publikation von Studienergebnissen in Fachzeitschriften sowie eine Beteiligung an nationalen und internationalen wissenschaftlichen Kongressen, um in Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen zu treten.

2. Nutzung des bestehenden Angebots und Kontaktpunkte zum Thema Ausstieg

Den individuellen Beratungen geht in der Regel eine ausführliche ganzheitliche Anamnese voraus, u. a. werden Beschwerden und Symptome erfragt, bisherige Behandlungen sowie die Einnahme von Medikamenten. Ebenso werden Risikofaktoren bzw. Angaben zum Gesundheitsverhalten und eine Sozialanamnese erhoben. Ein Schwerpunkt liegt zudem auf der beruflichen Situation und auf Arbeitsbelastungen. Vor allem berichten Sprechstundenbesucher*innen häufig von einem hohen Leidensdruck. Im Rahmen der Sprechstunden können schulische und außerschulische Faktoren differenziert und Ansatzpunkte auf verschiedenen Ebenen besprochen werden (z. B. ärztliche/psychotherapeutische Therapie vs. organisatorische Maßnahmen in der Schule). Die Sprechstunden bestehen aus einem oder mehreren Kontakten, werden entweder ärztlich oder psychologisch oder im Team geführt und unterliegen wie auch alle anderen Beratungsprozesse der Schweigepflicht.

Die Beratungen selbst können durch ein spezifisches Problem oder Anliegen geprägt sein. Nicht selten findet sich jedoch eine Vermischung verschiedener Problembereiche (z. B. schulisch, privat, gesundheitsbezogen). In Hinblick auf schulische Probleme führen erfahrungsgemäß eine fehlende soziale Unterstützung und insbesondere ausgeprägte Konflikte zu einem hohen Unzufriedenheitserleben. Dies in besonderem Maße, wenn es sich um interpersonale Schwierigkeiten mit der Schulleitung handelt. Diese Erfahrungswerte spiegeln sich auch in empirischen Daten wider. Eine Auswertung von Sprechstundendaten des Instituts der routinemäßig eingesetzten Gesundheitsfragebögen zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß berichteter Konflikte und dem psychischen Befinden (z. B. depressive Symptome). Ein gutes Zurechtkommen mit Kolleg*innen bzw. der Schulleitung wiederum war mit Arbeitsbelastungen, Ungerechtigkeitserleben sowie depressiver Symptomatik signifikant negativ korreliert, d. h. ein als positiv empfundenes Miteinander war mit einem höheren Wohlbefinden verknüpft.

Nicht selten liegt bei den beratenen schulischen Bediensteten eine bereits länger bestehende Arbeitsunfähigkeit vor. Auch können zwischenzeitlich eine Behandlung erfolgt oder andere Institutionen involviert sein (z. B. amtsärztliche Begutachtung). Eine Dienstfähigkeitsbeurteilung über die zentrale medizinische Untersuchungsstelle (ZMU) wird in der Regel nach längerer Arbeitsunfähigkeitsdauer initiiert. Im Schuljahr 2020/2021 haben in Rheinland-Pfalz ca. 450 Begutachtungen stattgefunden. Die meisten hiervon waren Erstgutachten, nach denen etwa ein Viertel als dienstfähig und knapp die Hälfte als dienstunfähig begutachtet wurde. Bei etwa zwei Drittel der Begutachteten handelte es sich um einen medizinischen Hintergrund aus dem psychiatrischen Krankheitspektrum.

Hinweise auf potenzielle „Aussteiger*innen“ im Rahmen der Sprechstunden können sich aus dem Anamnesebogen ableiten, in dem gefragt wird, ob die Erwerbsfähigkeit durch den eigenen Gesundheitszustand als dauerhaft gefährdet betrachtet wird. Dem stimmt etwa ein Viertel der Sprechstundenbesucher*innen zu. Etwa zwölf Prozent geben an, sich mit dem Gedanken zu tragen, einen Rentenantrag (Frührente aus Gesundheitsgründen) zu stellen. Diese Angaben beziehen sich auf Daten einer hoch belasteten Teilstichprobe (ca. 600 Sprechstundenbesucher*innen) aus dem Zeitraum Februar 2019 bis März 2023. In den Beratungen selbst wird der explizite Wunsch, aus dem System Schule herauszugehen, eher selten geäußert. Diejenigen, die nicht nur den Wunsch äußern, sondern tatsächlich Schritte zum Ausstieg ernsthaft in Erwägung ziehen oder einleiten, sind absolute Einzelfälle. Häufiger wird hingegen – vor allem im Falle einer ausgeprägten Unzufriedenheit mit der schulischen Situation – der Wunsch nach einem Schulwechsel geäußert. Seltener wird ein Wechsel der Schulform angestrebt oder eine Teilabordnung. Eine Teilabordnung kann beispielsweise an ein Studienseminar oder eine Universität erfolgen. In besonders seltenen Fällen ist ein Wechsel

an eine Krankenhausschule oder Auslandsschule erfolgt. Eine absolute Ausnahme bildet der Ausstieg aus dem Schuldienst bei gleichzeitigem Verbleib im Dienstverhältnis (z. B. Beamtenverhältnis), indem eine sonstige Landesstelle (z. B. Museum) angetreten wird. In der überwiegenden Anzahl der Beratungen wird hingegen kein Wunsch nach einem Wechsel geäußert, die/der schulische Bedienstete möchte in der Regel weiterhin an ihrer/seiner Schule verbleiben. Zusammenfassend spielt das Thema „Dropout von Lehrkräften aus dem System Schule“ in den Beratungen nur eine äußerst geringe Rolle.

Im Rahmen eines BEM werden schulische Bedienstete in der Regel über einen längeren Zeitraum beraten und begleitet. In regelmäßig stattfindenden Gesprächen wird beispielsweise über das Belastungserleben gesprochen oder evaluiert, ob der ausgearbeitete Stufenplan mit dem Gesundheitszustand vereinbar scheint. Im Rahmen eines BEM kommen verschiedene Maßnahmen zum Tragen, hierzu gehört in erster Linie die stufenweise Wiedereingliederung. Diese wird in etwa der Hälfte aller BEM-Verfahren angewandt. Alternativ oder ergänzend kommen auch arbeitsorganisatorische Maßnahmen (z. B. in Hinblick auf die Lage der Arbeitszeiten, Vertretungs- oder Klassenlehrertätigkeiten) in Betracht, was in Abstimmung mit den schulischen Gegebenheiten erfolgt. Auch findet im Rahmen eines BEM, wenn notwendig, ein Einbezug von oder der Verweis auf externe Experten statt. Erfahrungsgemäß beenden etwa zwei Drittel der vom IfL betreuten BEM-Teilnehmenden dieses als voll arbeits- bzw. dienstfähig. Es kann angenommen werden, dass diese Form der Unterstützung einen Beitrag zur Verhinderung von Ausstiegen aus dem System Schule leistet, da längerfristig erkrankte Bedienstete umfangreich begleitet werden, um diesen einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den Schuldienst zu ermöglichen.

3. Herausforderungen, Bedarfe und Weiterentwicklungen

Die Angebote des IfL werden kontinuierlich weiterentwickelt und an sich ändernde Bedingungen angepasst. So wurden beispielsweise im Rahmen der Corona-Pandemie spezifische Beratungsangebote entwickelt, u. a. in Form von Videosprechstunden. Die Themenbereiche der Beratungen erstreckten sich von persönlichen Hygiene- und Schutzmaßnahmen über technische und organisatorische Hygienemaßnahmen (z. B. Raumlüftung) bis hin zu Fragen bezüglich Impfungen oder von Testkonzepten.

In den letzten Jahren hat das Institut zudem verstärkt digitale Beratungsangebote entwickelt und eingesetzt. Hierzu gehören telemedizinische Beratungen oder auch digitale Informations- und Beratungsangebote (vgl. Kegel/Schöne/Letzfel 2020; Letzel et al. 2020). So wurden Videos erstellt, die bestimmte arbeits- und gesundheitsschutzrelevante Themen erläutern. Ziel hiervon ist es, Schulleitungen, Bedienstete und weitere interessierte Kreise über wichtige The-

men des schulischen Arbeits- und Gesundheitsschutzes mittels multimedialer Aufbereitung (Kurzvideos, interaktive Onlinemodule) zeitgemäß und effizient zu informieren. Damit sollen Verständnis, Akzeptanz und Umsetzung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Schule gefördert werden. Ein Teilprojekt zielte darauf ab, eine Übersichtsseite über die wichtigsten Institutionen und deren Aufgaben und Funktionen im Bereich Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz an Schulen aufzuzeigen, um hier einen guten Überblick über vorhandene Versorgungsstrukturen, Ansprechpartner bzw. Zugangswege bereitzustellen.

Ebenso wurden E-Learnings entwickelt, um die Beratungen digital zu ergänzen bzw. zu erweitern (vgl. Schöne/Beutel 2022). Hintergrund hierfür war u. a., dass psychische Beanspruchungen (z. B. Erschöpfung, Schlafstörungen) immer wieder von Lehrkräften berichtet wurden, ohne dass hierbei eine manifeste Psychopathologie vorliegen muss. Hierdurch können jedoch arbeitsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen (z. B. Arbeitszufriedenheit, „innere Kündigung“, Fehlzeiten) ungünstig beeinflusst werden und es besteht das Risiko, dass sich dauerhafte psychische Beeinträchtigungen entwickeln. Um dem entgegenzuwirken, wird den schulischen Bediensteten daher ein onlinebasiertes Trainingsprogramm angeboten. Im Rahmen einer indikationsbasierten Anwendung werden beispielsweise Sprechstundenbesucher*innen, die Probleme im Umgang mit beruflichen Stressoren haben oder von arbeitsbezogenem Insuffizienzerleben berichten, im Nachgang einer Sprechstunde „Stress- und Ressourcenmanagement“ oder „Zeitmanagement“ als Online-Training angeboten.

Die Gefährdungsbeurteilung stellt ein zentrales Beratungsangebot dar, welches sowohl inhaltlich als auch technisch kontinuierlich weiterentwickelt wurde und wird (vgl. Becker et al. 2020). Perspektivisch sollen alle Schulen in RLP bei ihrer gesetzlichen Pflicht zur Durchführung einer Gefährdungsbeurteilung durch das Instrument „Cockpit IfL“ unterstützt werden.

Die Dienstleistungen des IfL zielen darauf ab, den Arbeits- und Gesundheitsschutz von schulischen Bediensteten in RLP zu verbessern. Dies ist auch vor dem Hintergrund wichtig, dass gesunde, zufriedene Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Anwärter*innen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit im System Schule verbleiben. Dies gewinnt in Anbetracht des derzeitigen und weiter zu erwartenden Lehrkräftemangels zunehmend an Bedeutung (vgl. SWK 2023).

Literatur

- Beutel, Till Fabian (2019): Schulisches Gesundheitsmanagement. In: SchulVerwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement Hessen/Rheinland-Pfalz 24, H. 11, S. 292–294.
- Becker, Jan/Schöne, Klaus/Letzel, Stephan/Beutel, Till Fabian (2020): Digitale Gefährdungsbeurteilung – Ergebnisse einer Pilotstudie an Schulen in Rheinland-Pfalz. Posterdiskussion auf der

60. Wissenschaftlichen Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Arbeitsmedizin und Umweltmedizin e.V. in München (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Verordnung zur arbeitsmedizinischen Vorsorge (ArbMedVV). <https://www.gesetze-im-internet.de/arbmedvv/BJNR276810008.html> (Abfrage: 13.09.2023).
- Kegel, Peter/Schöne, Klaus/Letzel, Stephan (2020): Entwicklung audiovisueller Informations- und Schulungsangebote für Schulen. Posterdiskussion auf der 60. Wissenschaftlichen Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Arbeitsmedizin und Umweltmedizin e.V. in München (unveröffentlicht).
- Letzel, Stephan/Kegel, Peter/Schöne, Klaus/Rose, Dirk-Matthias (2020): Telematik in der arbeitsmedizinischen Vorsorge. In: Letzel, Stephan/Schmitz-Spanke, Simone/Lang, Jessica/Nowak, Dennis (Hrsg.): Telematin. E-Health in der Arbeitsmedizin. Landsberg am Lech: ecomed, S. 96–102.
- Letzel, Stephan/Becker, Jan/Beutel, Till/Bogner, Kathrin/Kloos, Jendrik/Köstner, Clemens/Reinhardt, Annika/Riechmann-Wolf, Merle/Scherer, Susanne/Rose, Dirk-Matthias (2021): Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz. Schuljahr 2018/2019. www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/2021-06-28_Gesundheitsbericht_2018_2019_final_inkl._Vorwort_Cover.pdf (Abfrage: 13.09.2023).
- Letzel, Stephan/Becker, Jan/Beutel, Till/Diehl, Elisabeth/Imm, Carolin/Kegel, Peter/Oehler, Kathrin/Scherer, Susanne/Rose, Dirk-Matthias (2023): Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz. Fokus: Corona an Schulen. Schuljahre 2019/2020 & 2020/2021. https://www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/2023-04-24_Gesundheitsbericht_2019_2020_2020_2021_Vorwort_inkl_Cover_final.pdf (Abfrage: 13.09.2023).
- Schöne, Klaus/Beutel, Till (2022): Audiovisuelle Informations- und eLearning-Angebote für Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP). In: Mühlpfordt, Susann/Prodehl, Guido (Hrsg.): Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Multiprofessionelle Perspektiven. Lengerich/Westfalen: Pabst Science Publishers, S. 136–145.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Abfrage: 30.10.2023).

„Wir sehen im Grunde schon fast eine Null-Prozent-Rückkehrerquote.“

Coaching für Lehrkräfte im Fokus:
Wege des beruflichen Kurswechsels

Isabell Probst im Gespräch mit Svenja Mareike Schmid-Kühn
und Thorsten Fuchs

Isabell Probst war acht Jahre lang verbeamtete Gymnasiallehrerin in Nordrhein-Westfalen für die Fächer Englisch und Geschichte, bevor sie aus dem Lehrerberuf ausstieg. Heute leitet sie als systemischer Coach und Laufbahnberaterin ein Team von acht Personen, das sich auf die Unterstützung von Lehrkräften bei beruflichem Kurswechsel spezialisiert hat. Sie und ihr Team betreuen deutschlandweit eine Vielzahl von Lehrkräften, und bisher haben mehr als 2.000 Personen von ihrer Expertise profitiert.

Frau Probst, bitte beschreiben Sie Ihr Angebot. An wen richtet es sich? Schildern Sie auch, wie Sie vorgehen und worauf Sie besonders Wert legen.

Mein Angebot richtet sich an Lehrkräfte, die sich in beruflichen Krisen befinden oder nach neuen Perspektiven suchen. Als ehemalige Gymnasiallehrerin mit acht Jahren Erfahrung im Lehrerberuf habe ich mich darauf spezialisiert, Menschen in dieser herausfordernden Phase zu unterstützen. Es kommen Lehrkräfte zu uns, die oft seit Jahren eine Berufskrise verschleppt haben und die schon ohne substanzielle Besserung den Versuch unternahmen, sie selbst zu lösen. Und oft ist die Motivation, mit uns Kontakt aufzunehmen, zieloffen. Es geht gar nicht unbedingt bei allen um Ausstieg. Bei manchem hat sich das natürlich schon sehr manifestiert, weil sie meinen Podcast hören oder das Buch gelesen haben, und das Vorhaben ist schon seit Längerem in ihnen gereift. Dann geht es eher um Umsetzungshilfe. Die Allermeisten kommen aber in einem viel früheren Stadium zu uns, wenn sie sich unzufrieden mit ihrem Berufsalltag fragen „Was ist mein Ausweg?“. Es geht also auch in unserer Beratungstätigkeit überhaupt nicht darum, einen Berufswechsel als die Lösung schlechthin für ihr berufliches Karrierewohl anzupreisen, sondern es geht wirklich darum, im wahrsten Sinne von Coaching zieloffen bei eigenen Lösungsentwicklungen zu begleiten.

Der Prozess beginnt dann mit intensiven Erstgesprächen, in denen wir gemeinsam klären, ob und wie unsere Unterstützung den individuellen Zielen entsprechen kann. Dann folgt ein Onboarding. Das heißt, die Person wird in unsere Prozesse eingewiesen und einer Kleingruppe zugeordnet, die sie über den ganzen Prozess begleitet. Wir nennen das Fokusgruppe. Das sind immer an die fünf Personen, die sich selbst organisieren. Das heißt, sie treffen sich in der Regel wöchentlich oder vierzehntäglich, um ihren eigenen Fortschritt zu gewährleisten. Wir geben den Gruppen Leitfäden an die Hand, um sich zu committen, sich Ziele zu setzen, ihren Prozess und Fortschritt seit dem letzten Mal zu reflektieren und sich dann auch durch ihre eigene Expertise gegenseitig weiterzuhelfen. Darüber hinaus gibt es wöchentlich mit uns mehrere Berührungspunkte in virtuellen Zoomräumen: immer zu verschiedenen Themenbereichen. Entweder es gibt offene Fragerunden oder Formate wie Peer-Coachings. Alles ist immer niederschwellig aufbereitet. Das heißt, unsere Kund*innen können das Beratungs- und Coachingangebot nach eigenem Bedarf wahrnehmen. Manche tun das sehr intensiv und sind ein- bis zweimal die Woche in einem Zoomraum. Manche sind es in größeren Abständen. Der virtuelle Lerncampus, den wir als Online-Campus bezeichnen, bildet die Basis für verschiedene Kursangebote. Unsere Kurse sind maximal binnendifferenziert, von einem Grundlagenkurs mit Selbstcoaching-Impulsen bis zu spezialisierten Kursen wie „Berufsalternativen“ oder „Zweitbusiness gründen“. Denn es gibt auch Lehrkräfte, die nicht die Absicht haben, aus dem Schulsystem komplett rauszugehen, aber sehr gerne ihre Stunden reduzieren würden, um auf andere Art und Weise professionell wirksam zu werden. Oft ist das im pädagogischen, lerntherapeutischen oder gesundheitsförderlichen Bereich. Wir begleiten über etwa ein halbes Jahr, bei Bedarf verlängerbar. Zum Abschluss machen wir ein Offboarding, das heißt, es geht dann um Fragen wie „Was hat mir diese Zeit gebracht?“, „Welche Ziele sind noch offen, was möchte ich umsetzen?“. Eine häufige Rückmeldung unserer Kund*innen ist, dass neben dem erworbenen Wissen und den umgesetzten Zielen vor allem die persönliche Stärkung als besonders wertvoll empfunden wird, eine Bestärkung in eigenen Bedürfnissen, dass sie nicht verkehrt sind.

Wert lege ich bei all dem besonders auf die jeweils individuelle Zielsetzung und darauf, Menschen unsererseits zieloffen in ihrer eigenen Lösungsentwicklung zu begleiten. Es geht nicht darum, den Berufswechsel als die einzige Lösung zu propagieren, sondern darum, alle in ihrer Veränderungskompetenz zu stärken. Ein wichtiger Aspekt ist die Entwicklung eines Growth-Mindsets, das den Fokus auf Dynamik und Entwicklung legt. Unser Anliegen ist es, Lehrkräften zu ermöglichen, ihre eigene Toleranz gegenüber dem nicht Planbaren zu entwickeln und ihre Veränderungsreise experimentell und erkundend anzutreten. Sie entwickeln durch die Zusammenarbeit eine Risiko- und Veränderungskompetenz, die sie für ihren weiteren Lebensweg nachhaltig stärkt.

Gibt es „typische“ Fälle oder Muster, die Ihnen bei den Lehrkräften begegnen, die sich an Sie wenden und eine berufliche Veränderung anstreben?

Ja, ich habe tatsächlich einige Beobachtungen zu „typischen“ Fällen während der zurückliegenden Jahre im Coaching gemacht. Obwohl jeder Fall natürlich individuell ist, lassen sich dennoch gewisse Muster erkennen, die aber auch aufeinander treffen oder kombiniert sein können.

Eine Gruppe, die häufig vertreten ist, sind junge Lehrkräfte mit weniger als fünf bis acht Jahren Berufserfahrung, die sich psychosozial überbelastet fühlen. Das heißt, man ist angekommen im Beruf, aber man fühlt sich überfordert von der Häufung entgrenzter zeitkritischer Aufgaben oder der Konstellation der Schulklientel. Man sieht sich in der Regel allein gelassen und ist psychosozial sehr belastet, oft auch schon mit ersten gesundheitlichen Folgen.

Ein weiteres Muster, das wir aus der Beratungspraxis kennen, sind die „Rückkehrer“ – sei es aus Elternzeit, Sabbatjahren, Auslandsschuldienst etc. Diese Personen haben eine Abstandserfahrung gemacht, die eine Außensicht auf den Beruf ermöglichte. Allerdings empfinden viele von ihnen diese Perspektive als verstörend und möchten nicht mehr in ihren alten Trott zurückkehren. Hierzu gehören etwa jene, die Kinder bekommen haben und im Grunde Elternschaft als Katalysator erfahren, um beruflich neu Position zu beziehen. Andere machen gute Erfahrungen an deutschen Schulen im Ausland und sagen: „Bloß nicht zurück ins Regelschulsystem in Deutschland!“ Die Rückkehrer aus Abordnungen wiederum haben sich oft weiter professionalisiert oder interessante berufliche Kontakte geschlossen und wollen dann nicht wieder auf ihrer früheren Stelle arbeiten.

Dann gibt es das Muster „Krankheit“: Also Personen nach Burnout, Personen in Dienstunfähigkeit, bei denen es um Wiedereingliederung geht oder auch um Fragen der Gesunderhaltung. Hierbei muss ich deutlich betonen, dass wir uns äußerst umfassend versichern, dass diese Personen die notwendige gesundheitliche und psychische Stabilität aufweisen, die das Format „Coaching“ in Abgrenzung zu Therapie erfordert. Ist diese gegeben und wird diese Person bereits von medizinisch-psychologischem Fachpersonal begleitet, so arbeiten wir auch verschränkt mit deren Therapeut*innen. Wir haben sehr gut ausgearbeitete Handouts für therapeutische Begleitungen, damit unsere Kund*innen zusammen mit ihren Therapeut*innen gemeinsam entscheiden, ob ein ergänzendes Coachingangebot für sie gerade infrage kommt oder nicht. Denn Coaching ist für manche Personen mit akuten psychischen Erkrankungen kontraindiziert. Deshalb arbeiten wir nicht in Fällen akuten Burnouts.

Erfahrene Lehrkräfte über 40, die ein pädagogiknahes Business gründen, stellen ein weiteres Muster dar. Oft haben diese Personen Ausbildungen aus eigener Tasche finanziert, um ihre Expertise zu erweitern: zum Beispiel indem sie sich als Lerntherapeut*in weiterqualifizieren, als Dyskalkulietrainer*in, als Gesundheits- oder Elternberater*in, im Bereich psychosoziale Beratung, im Bereich Gestalttherapie, im Bereich systemische Beratung usw. Sie finden dann aber in der

Schule keinen Wirkungsbereich, um diese neuen Fähigkeiten einzubringen. Und gesucht werden dann Wege, wie sie diese Professionalisierung jenseits der Schule ausleben können.

Dann gibt es den Personenkreis der Führungskräfte: Schulleitungen, Fachleitungen, Schulentwickler*innen oder auch Leitungen von Zentren für schulpraktische Studien, die eine Werteentfremdung fühlen oder sich mit der Überbürokratisierung nicht identifizieren können. Wenn wir über Schulleitungen sprechen, dann meistens aus dem Grundschulbereich oder aus dem erweiterten Schulleitungsteam in Gymnasien, die aber auch Schadensbegrenzung betreiben wollen. Sie sind dann A15er oder A16er; das muss man erst einmal auffangen. Da geht es dann eher darum „Wie kann ich mich innerhalb des Schulsystems verändern?“ oder „Was gibt es für Karriereschritte?“. Sie suchen vor allem nach Veränderungsmöglichkeiten innerhalb des Schulsystems. Manche davon machen aber auch gänzlich den Absprung, zum Beispiel in die Hochschullehre.

Dann gibt es das Muster „Funktionsstellenhopper“. Das sind die Personen, bei denen ein Professionalisierungsboreout eine Rolle spielt – das meint, Personen, die in der Schule zu den High Performern oder High Potentials gehören und die schon alles Mögliche gemacht haben oder in Personalunion übernehmen: vom Schulleitungsteam über Betreuung der Schulcomputer, Beratungslehrer*in, Ausbildungskoordinator*in der Referendare usw. Diese Funktionsstellenhopper eint die Erfahrung, immer wieder festzustellen „Ich stehe wieder vor der gleichen gläsernen Wand. Es geht hier kein Weg weiter in der Schule für mich. Ich habe jetzt wirklich alles ausgeschöpft“. Sie finden dann keine weiteren Perspektiven für ihre Karriere in der Schule.

Schließlich gibt es die Gruppe der „Creative Misfits“, zu der zum Beispiel kreative Köpfe aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, der Musik-, Kunst- oder Theaterpädagogik gehören. Diese Personen, oft auch aus Subkulturen oder der LGBTQ-Community, identifizieren sich nicht mit dem Konformismus in Kollegien. Sie fühlen sich oftmals irgendwie anders, im Geist nicht zugehörig, in ihrer Persönlichkeit erstickt, kreativer, sind nicht selten auch autoritätskritischer und finden damit innerschulisch keine Nische.

Was sind aus Ihrer Perspektive die Ursachen für die beruflichen Krisen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert werden und die bei Ihnen Gegenstand des Coachings sind?

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die ineinandergreifen und zu den beruflichen Krisen von Lehrkräften führen, wobei wir natürlich immer nur die Seite der Lehrkraft wissen, die uns die Missstände im Coaching berichtet, und nicht das Gesamtbild. Ein zentrales Thema ist dabei die hohe psychosoziale Belastung, die durch die Reizdichte im Schulalltag entsteht. Der Mangel an Rückzugsräumen und die Abwesenheit von Schutzräumen verstärken diese Belastung. Auch das Lehrerzimmer ist kein Rückzugsraum, sondern ist natürlich Raum ständiger professioneller Gespräche. Pausenaufsichten sind auch kein Rückzugsraum. Von

der ersten Sekunde, in der man das Schulgebäude betritt, bis zur letzten Sekunde ist man immer ansprechbar. In der Sozialpsychologie spricht man vom Crowding-Effekt. Also einer Stressreaktion auf eine dauerhaft zu hohe soziale Dichte und Befuerung mit Reizen. Dann ist aber natürlich auch zentral, dass Schule nicht die Strukturen, nicht die sächliche Ausstattung und die personellen Ressourcen hat, mit diesen Bedürfnissen umzugehen oder ihnen gut zu begegnen. Die Lehrkräfte müssen viele Rollen übernehmen, sind jedoch in erster Linie auf das Unterrichtsgeschäft vorbereitet. Trotzdem würden die allermeisten unserer Kund*innen sagen „Ich arbeite eigentlich gerne mit Kindern und Jugendlichen“. Also wenn man jetzt fragen würde „Was ist denn der Grund, dass du den Beruf verlässt?“, dann sagen die wenigsten unserer Kund*innen „Es liegt an den Schüler*innen. Die sind alle so schwierig geworden und die bringen jetzt so viel mit und die wissen sich alle nicht mehr zu benehmen“. Teilweise wird das zwar genannt. Manche Lehrkräfte finden sich in Klassen wieder, in denen eigentlich zwei Drittel der Schüler*innen gar nicht auf dem vorgesehenen Klassenniveau und unter Einhaltung basaler Verhaltenskonventionen beschulbar sind. Manche Lehrkräfte machen auch traumatisierende Gewalterfahrungen. Aber das ist unter unseren Kund*innen doch eher eine Ausnahme. Für die allermeisten sind die Schüler*innen nicht der ausschlaggebende Grund für den Ausstieg. Sondern es sind die Strukturen, die so mangelhaft sind, dass dem nicht professionell begegnet werden kann. Zu nennen sind Probleme, wie der chronische Ressourcenmangel, basale Ausstattungsprobleme, aber auch, dass Kolleg*innen nicht an einem Strang ziehen, Teamarbeit nicht ausgeschöpft wird und schlechte Führung vorherrscht. Das alles trägt zu beruflichen Krisen bei. Die Verwaltungsmentalität in Schulen, geprägt von Anonymität und fehlendem Personalmanagement, führt dazu, dass Lehrkräfte sich nicht wertgeschätzt und allein gelassen fühlen. Lehrkräfte wollen ihren Beruf als professionelle Verlängerung eigener Werte erleben, stoßen jedoch auf Strukturen, die diesen Ansprüchen nicht gerecht werden. Schule ist im Kern ein Behördensystem, das an erster Stelle Verwaltungsvorgänge bearbeitet. Das zeigt sich sowohl auf Ebene der Schüler*innen, wo pädagogische Arbeit und echtes Lernen dem Primat der Prüfungskultur zum Opfer fallen, als auch auf der Ebene der Lehrpersonen als Arbeitskräfte. Was einen Schulwechsel angeht oder einen Bundeslandwechsel, kommt einem Staatsakt gleich. Aufgrund von Personalmangel werden Teilzeitoptionen, Fortbildungen und Versetzungen gestrichen. Um menschenzugewandte Personalpolitik geht es dabei nicht. Auch nicht um die Frage des Retention Managements, also wie man Mitarbeitende halten kann. Das ist eine Frage, die es im Lehrerberuf nicht gibt.

Was wir jetzt nur angekratzt haben: die individuellen Faktoren des Ausstiegs. Wir haben jetzt viel über Systembedingungen gesprochen. Was ich ebenso spannend finde, ist die Konstitution, die begünstigt, dass Menschen in diese Situation kommen. Die individuellen Faktoren des Berufsausstiegs beziehen sich oft auf die Berufswahl, erlernte Muster aus dem Elternhaus, psychologische Dispositionen

wie das Helfersyndrom und dysfunktionale Selbstregulationsmuster. Aus meiner Sicht ist die Frage nach den Berufswahlmotiven von zentraler Bedeutung, denn sie wirft das Licht auf falsche Erwartungen an Schule als Arbeitsort und auch auf eine unzutreffende Selbsteinschätzung. Oft stellt der Ausstieg eine Spätkorrektur von möglicherweise falschen Lebensentscheidungen dar. Einige wurden von ihren Eltern förmlich in den Beruf hineinmanövriert, stammen aus besonders sicherheitsorientierten oder konservativen Elternhäusern. Manche geben zu, dass der Lehrerberuf für sie zunächst eine sichere Bank war, besonders wenn sie zuvor orientierungslos waren. Manche werden auch Lehrer*in, weil sie ein Helfersyndrom entwickelt haben, ihre Existenzberechtigung also nur darüber konstruieren, dass sie anderen nützlich sind. Es ist spannend und tragisch zugleich, diese Psychodynamiken zu betrachten, die dann auch schon genau die Kriterien sind, die zum Burnout führen; dass dieser Beruf eigentlich gerade auch die anzieht, die besonders burnoutgefährdet sind, und dann Strukturen bietet, die wiederum Hochrisikofaktoren sind.

*Haben Sie Einblicke darin, in welchen Berufen ihre Kund*innen nach dem Ausstieg arbeiten und ob der Ausstieg von Dauer ist?*

In der Regel pflegen wir, sofern es beidseitig gewünscht ist, sehr enge Verbindungen mit unseren Kund*innen, auch nachdem die Zusammenarbeit offiziell beendet ist. Oft bleiben wir über Social Media oder E-Mails in Kontakt, und viele teilen uns später mit, wie es ihnen ergangen ist und welche neuen Wege sie eingeschlagen haben. Etwa die Hälfte unserer Kund*innen kündigt tatsächlich. Bei denen, die im pädagogischen Bereich bleiben, beobachten wir, dass vor allem Primarlehrkräfte in Schulbuchverlagen, in lerntherapeutischen Feldern oder im Bereich des Lerncoachings Fuß fassen. Dann geht ein kleiner Teil von Grundschullehrkräften als Fachkraft in die Kita. Und es gibt auch einen Teil, das sind dann eher die Lehrkräfte von weiterführenden Schulen, der geht ins Projektmanagement. Ein aufstrebender Bereich sind auch Start-ups im EdTech-Bereich, besonders im Bereich schulischer Selbstverwaltungsprogramme und Lernsoftware. Ohnehin lässt sich sagen, die IT ist gegenwärtig auf starkem Wachstumskurs und absorbiert deshalb Quereinsteiger*innen aller Art. Man kann also bilanzieren: Die wesentlichen Karrierewege für solche Personen, die aus dem Lehrerberuf aussteigen, sind momentan IT, Projektmanagement, Bildungsreferenten und alles, was Lerntherapie und schulische Hilfsperipherie sowie Lehrmittel angeht.

Noch zur Frage nach der Dauerhaftigkeit des Ausstiegs: Durch die sorgfältige Planung eines solchen Ausstiegs gibt es kaum Rückkehrer in den Lehrerberuf. Die meisten, die für sich nach dieser langen Arbeit erklärt haben „Ich mache das und ich nehme diese hohen Risiken und Kosten für mich in Kauf“, die gehen dann auch nicht zurück, sondern halten an ihrer Entscheidung fest. Wir sehen im Grunde schon fast eine Null-Prozent-Rückkehrerquote. Es gibt natürlich die Leute, die im Coachingprozess merken, dass sie gar nicht so viel Gestaltungsmöglichkeiten

haben, weil es sie finanziell ruinieren würde, die dann den Weg wählen müssen, sich im Schulsystem zu arrangieren. Selbst dieser Personenkreis würde über sich aber wohl nicht sagen „Ich bin gescheitert“. Es geht immer darum, Kund*innen zu Entscheidungen zu begleiten, hinter denen sie auch dauerhaft stehen können.

Welche Veränderungen sind Ihrer Meinung nach notwendig, um die Situation von Lehrkräften im beruflichen Alltag zu verbessern und somit Ausstiege zu reduzieren?

In meinen Augen ist es dringend erforderlich, auf verschiedenen Ebenen anzusetzen. Ein grundlegender Mentalitätswechsel auf nationaler Ebene ist notwendig. Es wird immer wieder betont, dass Bildung Chefsache werden müsse. Hierbei ist ein nationaler Konsens erforderlich, der Bildung als vorrangige Aufgabe betrachtet. Finanzielle Mittel in Milliardenhöhe müssten mobilisiert werden, und zwar nicht in kleinteiliger, föderaler Weise, sondern mit zentraler Lenkung und Finanzierung durch den Bund. Zusätzlich dazu sind Veränderungen wie die Einführung multiprofessioneller Teams, eine umfassende Entbürokratisierung und die Stärkung von Schulen vor Ort in Bezug auf Entscheidungsfindung und Budgets dringend notwendig. Es wäre von Vorteil, die Entscheidungsbefugnisse auf Schulen vor Ort zu verlagern, um ihnen mehr Autonomie und Vertrauen zu schenken. Also Schulen müssten das Vertrauen genießen, das Budget erhalten und das Empowerment haben, um für ihre Bedürfnisse selbst entscheiden und agieren zu können. Gleichzeitig muss Führung in Schule dringend verbessert, Führungspersonal anhand moderner Leadershipkonzepte geschult und Dienstherren im oftmals beschämenden Personalmanagement auf den Zahn gefühlt werden. Ich bin auch der Meinung, dass die schulische Welt sich vehement öffnen müsste für Eltern, für Arbeitgeber aus der freien Wirtschaft, also für Kooperationen mit Konzernen und den mittelständischen Betrieben vor Ort, um die professionalisierte Welt hereinzuholen – nicht mehr diese Blackbox zu sein. Denn die Schule ist sehr auf Abschottung bedacht. Sie müsste sich ganz selbstverständlich öffnen und ihre Gestaltung zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe werden. Dazu gehört auch, sich die Expertise von Eltern zunutze zu machen, um das Vertrauen bei Eltern zu stärken. Eine Reform der Lehrer*innen-ausbildung in Studium und Referendariat wird aktuell intensiv diskutiert und ist sicherlich notwendig. Dazu gehört aus meiner Sicht jedoch auch ein ehrlicher Umgang mit dem Thema Eignungsüberprüfung. Dann müsste es darum gehen, dass Lehrerfortbildung ihren Namen verdient. Lehrerfortbildung ist viel zu oft mehr Schein als Sein. Sie muss verbindlich sein mit Fortbildungspunkten, die alle das Jahr über zu sammeln haben. Das sehen manche Bundesländer vor, andere wiederum nicht. Es bedarf ferner einer umfassenden Schulentwicklung als Selbstverständlichkeit, unterstützt durch Steuergruppen und strukturelle Veränderungen. Eine Reform des Beamtenrechts könnte mehr Flexibilität und Karrieremöglichkeiten schaffen, Laufbahnen permeabler machen. Es müsste Karrieremöglichkeiten jenseits von Verwaltung und Bewertung geben. Denn im

Grunde genommen gibt es eigentlich nur die Verwaltungskarriere Schulleitung und die Bewertungskarriere Lehrerausbildung. Nichts darüber hinaus. Aber ganz viele Lehrkräfte oder zumindest unsere Kund*innen professionalisieren sich in einem bewertungsfreien Rahmen, indem sie Expertisen in psychosozialer Beratung, Coaching oder Lerntherapie erlangen. Das aber sind gar kein Karrierewege, die in der Schule irgendwie wertgeschätzt werden. Kurzum: Personalmanagement, Personalentwicklung ist zu fördern. Dann ist natürlich die Entschlackung von Lehrplänen ein Thema. Ich glaube, die reine Quantität macht es gar nicht möglich, kreativ wie auch interessegeleitet zu arbeiten und Schüler*innen einen Rahmen zur Entfaltung zu geben. Vorrangig ist gerade am Gymnasium das Durchpreschen. Das habe ich auch selbst so erlebt während meiner Zeit als Lehrerin. Es ist wichtig, von einer Kultur des Verhinderns und Sanktionierens zu einer Kultur des Möglichmachens, des Vertrauens und des Experimentierens zu gelangen. Eine solche Veränderung könnte eine positive und nachhaltige Wirkung auf das Bildungssystem insgesamt haben.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Beutel, Till Fabian, Dr., ist leitender Psychologe am Institut für Lehrergesundheit, das dem Institut für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin der Universitätsmedizin Mainz angegliedert ist.

Dyck, Daniela, Dr., war bis Juni 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und ist nun wissenschaftliche Referentin beim DLR Projektträger.

Fritz, Anne, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT).

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz.

Graber, Jannis, war bis Februar 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik und am Institut für Schulpädagogik der Universität Koblenz.

Griepentrog, Martin, Dr., war von 1991 bis 2023 Berufsberater für akademische Berufe in der Bundesagentur für Arbeit.

Gülen, Şeyma, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Herzog, Silvio, Prof. Dr., ist Bildungswissenschaftler und berät mit seiner Firma *Mutaufruch* Hochschulen, Schulen und andere Organisationen.

Kampert, Antje, ist Leiterin des Teams *Beratung* am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln.

Krüger, Jens Oliver, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Beratung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Lellmann, Julia, war wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Schulpädagogik der Universität Koblenz, absolvierte dort den Bachelor of Education, bevor sie 2020 mit dem Bachelor of Science Psychologie an der Universität Trier begann und nun im Masterstudiengang Psychologie studiert.

Maas, Daniela, ist Leiterin des Teams *Beratung* am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln.

Ode, Marc, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Bildungsforschung/Prüfungsmonitoring am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) an der Universität Rostock.

Petry, Martin, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Bildungsforschung/Studiengangsmonitoring und Prüfungsmonitoring am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) an der Universität Rostock.

Pohl, Melanie, Dr., ist Koordinatorin beim Interdisziplinären Karriere- und Studienzentrum (IKaruS) der Universität Koblenz.

Probst, Isabell, ist systemisch ausgebildete Karrierecoachin und Laufbahnberaterin, Geschäftsführerin der Probst Laufbahn & Business Coaching GmbH sowie ehemalige verbeamtete Gymnasiallehrerin in Nordrhein-Westfalen für Englisch und Geschichte.

Sandmeier, Anita, Prof. Dr., ist Professorin für Personalentwicklung im Schulkontext am Institut Professionsforschung und Personalentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

Schmid-Kühn, Svenja Mareike, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Koblenz.

Schümann, Nils, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Bildungsforschung/Studiengangsmonitoring am landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (ZLB) an der Universität Rostock.

Schwind, Naveen, ist Förderschullehrer (Fachrichtung Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik), Fachleiter und Mitglied der erweiterten Seminarleitung am Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen in Neuwied, Fachberater Autismus, Systemischer Berater (DGSF), Systemischer Pädagoge (ISTN).

Woll, Alexander, Prof. Dr., hat die wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) inne.

Wunsch, Tobias, Dr., ist Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).