

Lehrkräftemangel

WAS DIE LEHRER*INNENBILDUNG TUN KANN

Eva Becker, Ina Berninger, Antje Kampert,
Daniela Maas und Jasper Maiworm

Universität zu Köln

Kontakt: eva.becker@uni-koeln.de; i.berninger@uni-koeln.de;
akampert@uni-koeln.de; dmaas1@uni-koeln.de; jmaiwor1@uni-koeln.de

Zusammenfassung: In den Praxisphasen des Lehramtsstudiums erhalten Studierende erste Einblicke in ihren zukünftigen Beruf. Ein Großteil der Studierenden fühlt sich nach den Praxisphasen (EOP und Praxissemester) in ihrer Berufswahl bestärkt. Seltener in der Berufswahl bestärkt fühlen sich jene Studierenden, denen „gesunde Arbeitsbedingungen“ sowie eine „angemessene Work-Life-Balance“ bei ihrer Berufswahl wichtig war, die diese Aspekte jedoch in der Praxisphase beim Lehrkraftberuf in dem Ausmaß nicht vorfinden konnten. Ferner fühlen sich Studierende, die ihre eigene Belastbarkeit, Selbstbehauptung, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit niedriger bewerten, eher nicht in ihrer Berufswahl bestärkt. Die Lehrer*innenbildung kann bereits vor dem Studium über den Lehrer*innenberuf und das Studium aufklären (Erwartungsmanagement) sowie Interessierte ihre Eignung für den Beruf testen lassen (Online Self Assessment). Phasenübergreifende Mentoring- und Supervisionsangebote können Studierende im Laufe ihres Studiums und beim Berufseinstieg begleiten, sodass Lehrkräfte bestmöglich auf ihren Beruf vorbereitet sind und langfristig in diesem verbleiben können.

Schlüsselwörter: Lehrkräftemangel, Berufswahl, Berufsverbleib, Lehrer*innenbildung, Praxisphasen

ZfL Discussion Papers (Band 11)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

ZfL Discussion Papers | Band 11 | Juli 2023

ISSN: 2750-4050

1. Einleitung

*„Zum Schuljahresbeginn fehlen an den Schulen in Deutschland nach Einschätzung des Deutschen Lehrer*innenverbands bis zu 40.000 Lehrkräfte“, berichtet die taz Ende August 2022 (vgl. taz 2022).*

„Im Schuljahr 2025/2026 werden in Deutschland voraussichtlich 35.000 Lehrerinnen und Lehrer fehlen – fünf Jahre später schon 68.000 und 2035/2036 sogar 76.000“, prognostiziert das Institut der deutschen Wirtschaft (vgl. IDW 2022).

Als Ursachen für diesen Mangel an Fachkräften werden u.a. Pensionierungswellen, eine hohe Teilzeitquote sowie ein starker Zuwachs an Schüler*innen ausgemacht (vgl. Sandmeier/Herzog 2022: 49). Nur rund ein Fünftel der Lehrkräfte verbleibt bis zur Regelaltersgrenze im Beruf und bei rund 17% ist dies mit Dienstunfähigkeit begründet (vgl. Destatis 2022). Der Lehrkraftberuf ist insgesamt durch ein hohes Belastungserleben gekennzeichnet, welches sich laut neueren Untersuchungen bereits im Referendariat abzeichnet: 24 % der Referendar*innen berichteten ein individuelles Risikomuster, welches bei entsprechenden Belastungen im Berufsfeld ein starkes Burnout-Risiko birgt (vgl. Gäckle/Menge 2023). Gleichzeitig ist die Zahl der Lehramtsstudierenden in den ersten Semestern rückläufig (vgl. Güldener et al. 2020: 384; Herfter et al. 2015: 66) und auch die Abbrecher*innenquote steigt (vgl. Destatis 2021: 11).

Es besteht das Gefahrenpotenzial, dass der Lehrkräftemangel zu einer (weiteren) Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen führt, wodurch die Attraktivität des Berufes (weiter) leidet und sich noch weniger Personen für einen entsprechenden Ausbildungsweg entscheiden. Ziel muss es daher sein, dass die Attraktivität des Lehrkraftberufs erhöht wird, die Zahl der Absolvent*innen steigt und die Studierenden gut vorbereitet und gestärkt in den Beruf einsteigen können. Dafür braucht es ein breites Maßnahmenpaket. Der vorliegende Artikel möchte einen empirischen Beitrag zur Diskussion möglicher Lösungsansätze zur Stärkung der Berufswahl in der Lehrer*innenbildung leisten.

Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Rolle der Praxisphasen gelegt, da diese ein Kernelement der Ausbildung darstellen (vgl. Arnold et al. 2011; Häscher 2012) und den Studierenden einen Einblick und Abgleich mit ihrem späteren Berufsfeld bieten. Die Datenerhebung dieser Studie fand an der Universität zu Köln im Anschluss an das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) sowie das Praxissemester (PS) statt. Lehramtsstudierende berichteten, inwiefern sie nach den Praxisphasen in ihrer Berufswahl bestärkt wurden. Zudem beurteilten sie verschiedene Aspekte, die sie für ihre persönliche Berufswahlmotivation als relevant erachteten (z.B. eine sinnstiftende Tätigkeit auszuführen) und bewerteten gleichzeitig, wie stark diese Aspekte durch die Eindrücke aus dem Praxisfeld gedeckt wurden. Ebenfalls gaben sie eine Selbsteinschätzung ihrer Berufseignung in Bezug auf verschiedene Dimensionen (z.B. Selbstvertrauen, Empathie) ab. Bei der Auswertung werden die Unterschiede zwischen den Schulformen bzw. dem studierten Lehramt berücksichtigt.

Der Artikel startet mit einem Überblick über den aktuellen und prognostizierten Lehrkräftemangel sowie den gesundheitlichen Belastungen im Lehrer*innenberuf (Kap. 2). Im Anschluss werden theoretische Überlegungen zum Wohlbefinden und potenziellen Studienabbrüchen angestellt (Kap. 3). Kapitel 4 und 5 enthalten die Beschreibungen der Datenerhebung und Analysemethoden sowie die Studienergebnisse. In Kapitel 6 wird ein Zwischenfazit gezogen. Der Artikel

schließt mit einem Ausblick zu Möglichkeiten der Lehrer*innenbildung, Lehrkräfte bestmöglich auf ihren Beruf vorzubereiten und damit einem Lehrkräftemangel ein Stück weit entgegenzuwirken.

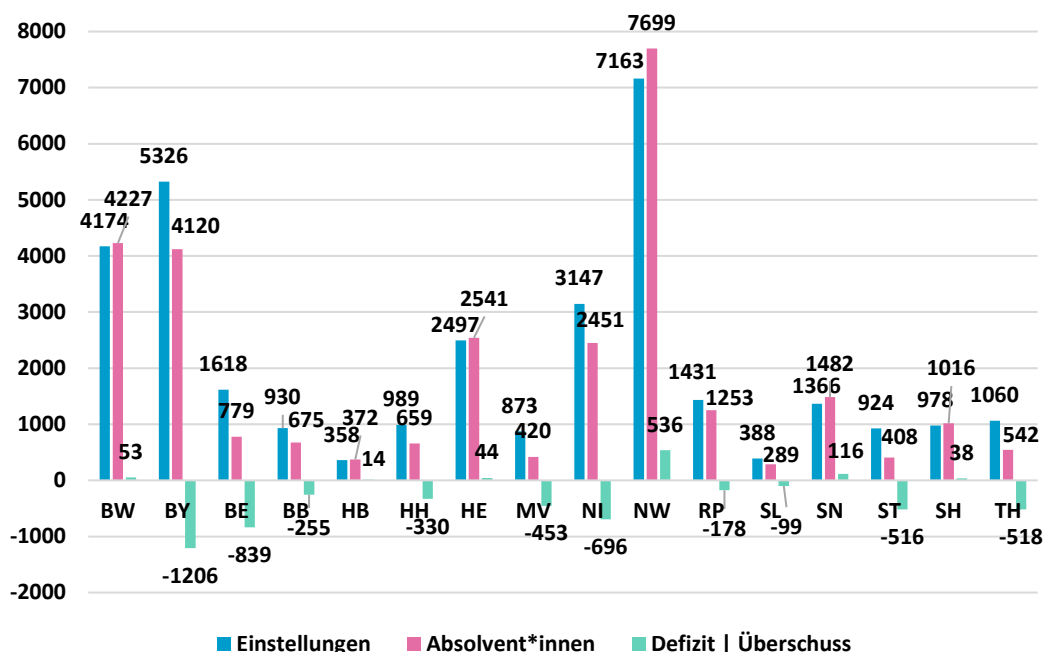
2. Forschungsstand zum Lehrkräftemangel

Lehrkräftemangel – Aktueller Stand und Prognosen

Ein Lehrkräftemangel besteht bereits jetzt und soll sich in den kommenden Jahren deutlich verschärfen (vgl. Klemm 2020/2022; Rackles 2023). Zwar stieg die Anzahl angestellter Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2022 insgesamt um etwa 3% und somit circa 25.000 Lehrer*innen. Der zum Schuljahresbeginn 2022/23 geschätzte Bedarf von mindestens 30.000 unbesetzten Stellen konnte jedoch dennoch nicht vollständig aufgefangen werden (vgl. Huber/Lusnig 2022: 50 f.).

Grundsätzlich schwanken die jährlichen Bedarfslagen der einzelnen Bundesländer. Die absolute Anzahl der nicht durch grundständig¹ ausgebildete Lehrkräfte besetzbaren Stellen aggregiert sich bundesweit trotzdem jährlich zu einem gesamtheitlichen Defizit, da nahezu alle Bundesländer mehr Lehrkräfte einstellen (müssten) als sie über die letzten Jahre jährlich ausbilden konnten (vgl. KMK 2022; Rackles 2023: 32).

Abb. 1: Neuanstellungen Absolvent*innen, Defizite und Überschüsse an neu ausgebildeten Lehrkräften im Jahr 2021 nach Bundesland (absolute Häufigkeiten)



Quelle: KMK 2022, eigene Darstellung

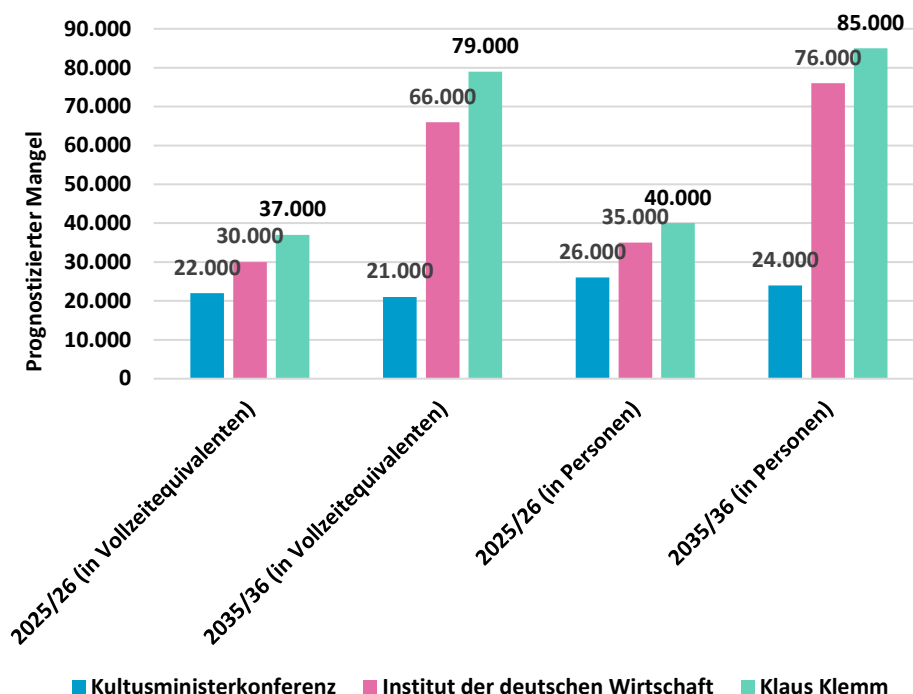
¹ Grundständig bezieht sich in diesem Kontext auf offene Stellen, die nicht durch explizit als Lehrkraft ausgebildete Absolvent*innen besetzt werden können – Quereinsteiger*innen o.Ä. sind von den nachfolgenden Berechnungen folglich ausgeschlossen.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über Neuanstellungen, Absolvent*innen und die Defizite bzw. Überschüsse an neu ausgebildeten Lehrkräften nach Bundesland. In fast allen Bundesländern zeigt sich eine defizitäre Situation. Dies ist insbesondere in Bayern, Berlin und Niedersachsen der Fall (vgl. Abb. 1).

Das Ausbildungsdefizit beläuft sich, den Daten der Kultusministerkonferenz (2022) folgend, für das Jahr 2021 auf 4.289 nicht durch Absolvent*innen desselben Jahres besetzbare Stellen an allgemeinbildenden Schulen und führt perspektivisch zu einem Lehrkräftemangel von circa 23.800 Lehrkräften im Jahr 2035 (vgl. KMK 2022: Anhang). Diese Einschätzung könnte noch deutlich übertroffen werden, wenn die hohe Fluktuation während der ersten Anstellungsjahre unter den neubesetzten Stellen berücksichtigt wird sowie der Umstand, dass ausgebildete Lehrkräfte teilweise ins Ausland oder den Bereich der privaten Bildung abwandern (vgl. Klemm 2020: 26).

In den Berechnungen der KMK würden laut Klemm (2020/2022) jedoch demographische Entwicklungen nur unzureichend abgebildet, ebenso wie absehbare Zusatzbedarfe in den Bereichen Ganztags, Inklusion oder Schulen in deprivierten Wohnlagen. Die Prognose der KMK wird von Klemm (2022) unter Berücksichtigung dieser Aspekte um das sechsfache überschritten, sodass zwischen 2030 und 2035 ein Defizit von circa 127.000 bis 159.000 Lehrkräften zu erwarten sei (vgl. z.B. Huber/Lusnig 2022; Rackles 2023). Auch das Institut der deutschen Wirtschaft schätzt die Situation kritischer ein als die KMK und prognostiziert einen Mangel von 76.000 Lehrkräften im Jahr 2035 (vgl. Geis-Thöne 2022). Abbildung 2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Schätzungen.

Abb. 2: Prognosen zum Lehrkräftemangel in Deutschland bis zum Schuljahr 2035/36



Quelle: Geis-Thöne (IW Köln) 22; Klemm 22; KMK 22. Darstellung: Statista 23

Gesundheitliche Belastungen im Lehrer*innenberuf

Der Lehrberuf ist nicht nur durch eine hohe Anzahl sinnstiftender Tätigkeiten gekennzeichnet, die zu einer insgesamt durchschnittlich hohen Berufszufriedenheit führen (vgl. Kretschmann 2012), sondern auch durch verschiedene potenziell herausfordernde Arbeitsbedingungen, die auch Stressoren oder objektive Belastungen genannt werden (vgl. Rudow 1994). Ob sich diese Belastungsfaktoren auf die Gesundheit auswirken und kurz- oder langfristige Beanspruchungsreaktionen hervorrufen, hängt von individuellen Faktoren ab, die auch unter dem Begriff der Resilienz diskutiert werden (vgl. Frick 2021).

Zu den objektiven Belastungen zählen unter anderem die Klassengröße und das Stundendeputat, welches insbesondere durch die steigende Anzahl an zusätzlichen Aufgaben und in Hinblick auf Fächer mit hohem Korrekturaufwand, immer wieder kritisch diskutiert wird. Obwohl die Forschung keine einheitlich positiven Effekte der Klassengröße auf das Lernen der Schüler*innen nachweisen konnte (vgl. Hattie 2005), finden sich regelmäßig Zusammenhänge zum Belastungserleben der Lehrpersonen (vgl. Huang et al. 2022; van Dick 1999). Auch der Lärmpegel und das Arbeiten unter Zeitdruck werden von Lehrpersonen als potenziell stressauslösende Faktoren berichtet (vgl. Scheuch et al. 2015). Die zeitliche Belastung von Lehrpersonen ist über das Schuljahr hinweg nicht gleich verteilt, wodurch es bei einem vollen Deputat in einzelnen Wochen zwangsläufig zu Wochenarbeitszeiten weit über der einer 40-Stunden-Woche kommt (vgl. Kretschmann 2012).

Zudem werden eine Vielzahl von Stressoren auf relationaler Ebene genannt, die sich durch das herausfordernde Beziehungsgefüge zu Kollegium, Verwaltung, Eltern und Schüler*innen ergeben können. Psychoemotionale Stressoren stehen daher bei vielen Untersuchungen zur Lehrkräftegesundheit an erster Stelle (vgl. Scheuch et al. 2015).

Die Beanspruchungsreaktionen auf diese Stressoren reichen von kurzfristigen Reaktionen, wie verringerter Motivation oder physiologischen Reaktionen, wie einem Tinnitus, über so genannte Risikozustände wie das Burnoutsyndrom, bis hin zu ausgereiften mentalen und psychosomatischen Krankheitsbildern, wie z.B. Depressionen und chronifizierten Erschöpfungszuständen. Käser und Wasch (2009, S. 70 f.) geben unter Verweis auf Studien von Barth (1997) sowie Gamsjäger und Sauer (1996) an, dass etwa ein Fünftel der deutschen Lehrkräfte in einem behandlungsbedürftigen Maß ausgebrannt sei. Ein Gutachten der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) schätzt den Anteil der deutschen Lehrkräfte, der Stand 2013 zu einem behandlungswürdigen Grad an psychischen Problemen leidet, auf bis zu ein Drittel (vgl. Blossfeld et al. 2014). Dies führt nicht selten zu einer Dienstunfähigkeit und dem damit verbundenen, frühzeitigen Ausscheiden aus dem Lehrberuf. Der Anteil an Frühpensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit betrug 2021 rund 17% (vgl. Destatis 2022) und laut Schätzungen sind zwischen 32 und 50% der Fälle auf mentale und psychosoziale Krankheitsbilder zurückzuführen (vgl. Scheuch et al. 2015: 347, 354).

Die um 2020 weltweit eintretende Pandemiesituation trug zu einer weiteren Verschärfung der Problematik bei: Lehrpersonen standen hier einer Vielzahl an Maßnahmen und Umstellungen des Bildungssystems gegenüber, bei häufig nur unzureichender professioneller Begleitung und Unterstützung dieser Veränderungsprozesse. Das führte unter den Lehrkräfte zu einem erhöhten Stresslevel (vgl. Koestner et al. 2022). Stress im Berufsalltag von Lehrkräfte ist allerdings keinesfalls ein neues oder regionales, sondern ein weltweit verbreitetes und anhaltendes Problem (vgl. Pyhältö et al. 2021: 219).

Einflussfaktoren auf das Belastungserleben

Koestner und Kolleg*innen (2022) stellen im Zuge einer Studie über die Zusatzbelastung der mentalen Gesundheit von Lehrkräften im Kontext der COVID19-Pandemie (N=31.089) fest, dass Lehrkräfte von Förderschulen im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schultypen weniger arbeitsbedingten Stress erfahren. Lehrkräfte an Gymnasien berichteten hingegen über das höchste Maß an festgestelltem Stress. Auf Basis von qualitativen Interviews mit Lehrkräften, die an Förderschulen unterrichten und an die Ergebnisse anknüpfend geführt wurden, vermuten die Autor*innen vorsichtig einen Zusammenhang zwischen dem geminderten Stresslevel dieser Gruppe und einer durchschnittlich deutlich kleineren Klassengröße (vgl. Koestner et al. 2022: 12 ff.). Eine bedeutend größere Rolle ist der Anstellungsart, Voll- oder Teilzeit, beizumessen, wobei vor allem in Teilzeit angestellte Lehrkräfte unter einem erhöhten Stresslevel leiden (vgl. Hinz et al. 2014: 224, 226–29).

Während ein erhöhtes Ausmaß an erlebtem Stress den Lehrer*innenberuf kennzeichnet und eine Vielzahl heterogener Stressoren identifiziert werden kann, weist eine Bandbreite relevanter Publikationen auf ein positives Potential von Prävention, Entlastung und Unterstützungsangeboten für die Lehrer*innenschaft hin, die, gerade im Zusammenspiel, den Stress bzw. die hiermit verknüpften Auswirkungen auf die Gesundheit bedeutend mindern können (vgl. Bauer et al. 2006: 203; Käser/Wasch 2009: 100–104, 111 ff.; Kesel 2015: 267 ff.; Lütke Lanfer et al. 2022: 13 f.).

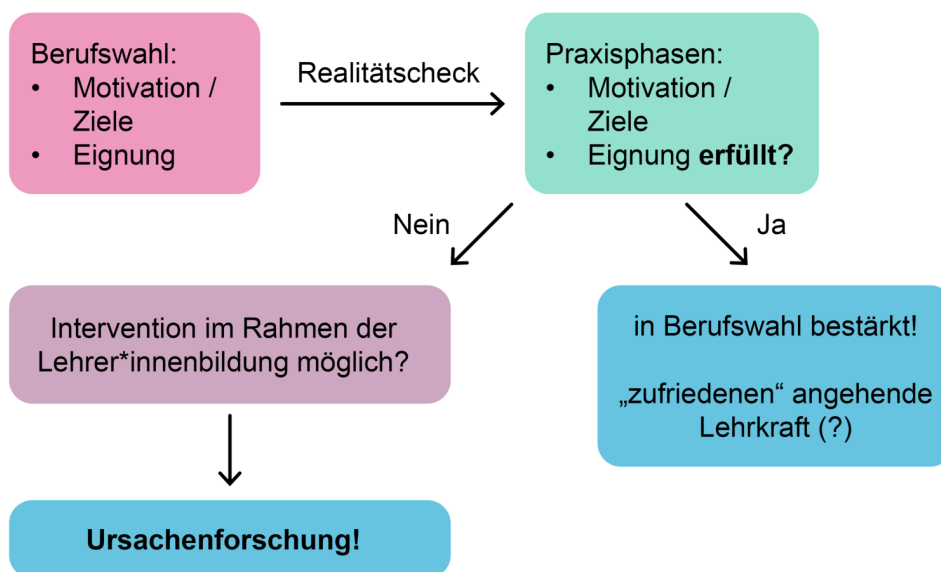
Alles in allem sind Lehrkräfte häufig mit einem hohen Level an Stress konfrontiert. Dieser resultiert u.a. aus einer hohen Arbeitsbelastung, eng gestaffelten Terminen und Abgabefristen sowie einem herausforderndem Schüler*innenverhalten. Daraus sich ergebende Folgen, sind eine Hemmung der Leistungsfähigkeit und eine negative Beeinflussung der psychischen Gesundheit, die in einer überproportionalen Anfälligkeit für stressbedingte, psychische Krankheitsbilder – wie Burnout oder Depressionen – münden (vgl. Koestner et al. 2022; Lütke Lanfer et al. 2022). Umgekehrt lässt sich feststellen, dass eine Entlastung und die psycho-soziale Unterstützung von Lehrkräften zu einem verbesserten Well-Being, einer erhöhten Performanz und einer gesteigerten Unterrichtsqualität beitragen kann (vgl. Bauer et al. 2007; Fiorilli et al. 2019; Lütke Lanfer et al. 2022; vgl. Phyltö et al. 2020).

3. Theoretische Überlegungen

Das Wohlbefinden von Lehrkräften wird von diversen Faktoren beeinflusst (vgl. Hascher/Waber 2021). In Theorien zum subjektiven Wohlbefinden (Well-Being) wird thematisiert, dass die Möglichkeit individuelle (Lebens-)Ziele umzusetzen, zu einem hohen Level an Wohlbefinden führt (vgl. Diener et al. 1999).

Für (angehende) Lehrkräfte heißt das, dass sich jene Menschen im Lehrkraftberuf wohler fühlen, die ihre (beruflichen) Ziele im Beruf umsetzen können. Die Praxisphasen im Lehramtsstudium sind ein erster „Realitätscheck“, ob die Erwartungen bzgl. des Berufs der Wirklichkeit entsprechen. Ein weiterer „Realitätscheck“ der Praxisphasen ist die Prüfung der individuellen Eignung für den Lehrer*innenberuf. Ist beides erfüllt, sollte sich ein*e Studierende*r nach einer Praxisphase eher in der Berufswahl bestärkt fühlen und – so die Hoffnung – eine zufriedene angehende Lehrkraft werden, die möglichst lange in diesem Beruf verweilt. Zeigt sich in den Praxisphasen, dass die Erwartungen bzgl. des Berufs nicht zutreffen und/oder die individuelle Eignung (noch) nicht gegeben ist, werden sich die angehenden Lehrkräfte vermutlich seltener in ihrer Berufswahl bestätigt sehen. Hier stellt sich die Frage, ob es für die Lehrer*innenbildung Möglichkeiten gibt zu intervenieren (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Berufswahlmotivation und Realitätscheck in den Praxisphasen



Quelle: Eigene Darstellung

4. Daten und Methode

Im März 2023 wurden Lehramtsstudierende der Universität zu Köln im Anschluss an ihre Praxisphasen teilstandardisiert befragt. Für das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) wurden insgesamt 705 Studierende angeschrieben. Die Umfrage endete mit einer Teilnehmer*innenzahl von n=352, was einem Rücklauf von 49,9 % entspricht. Bei der Befragung zum Praxissemester (PS) wurden 606 Studierende angeschrieben und es ergab sich eine Fallzahl von n=128, was einem Rücklauf von 21,1 % gleichkommt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die absoluten Rückläufe nach studiertem Lehramt. Aufgrund der sehr niedrigen Fallzahlen im Lehramt Berufskolleg werden diese Fälle aus den Analysen ausgeschlossen.

Tab. 1: Fallzahlen nach studiertem Lehramt

	EOP	PS
Grundschule (G)	71	12
Lehramt Haupt, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe)	59	15
Lehramt Gymnasium Gesamtschule (GymGe)	91	60
Lehramt Berufskolleg (BK)	8	-
Lehramt Sonderpädagogische Förderung (SoPäd)	123	41
Gesamt	352	128

Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Die in diesem Artikel verwendeten Fragen betreffen die Bestärkung in der Berufswahl, die Wichtigkeit verschiedener Merkmale² bei der Berufswahl sowie die Eindrücke aus der schulischen Praxis zu diesen Berufsmerkmalen im Lehrer*innenberuf. Aus den letzten beiden Fragen wurde die Diskrepanz zwischen Wichtigkeit der Merkmale und Eindrücke im Beruf berechnet.

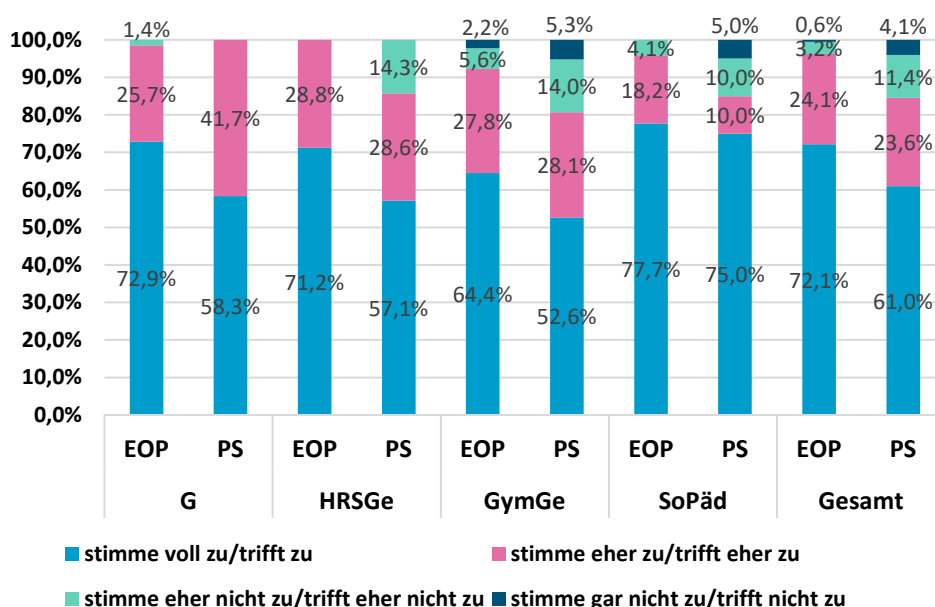
Weitere Fragen wurden aus dem Fragenbogen Fit-L „Fit für den Lehrerberuf?!“ entnommen (vgl. Faust et al. 2016). Diese betreffen die Selbsteinschätzung zur Eignung für den Beruf in verschiedenen Dimensionen. Ein Überblick zu den Dimensionen, den Fragen und der jeweiligen Polung findet sich im Anhang (Tab. A 1). Die jeweils zwei Items zu den jeweiligen Dimensionen wurden zu einer Skala zusammengefasst.

5. Ergebnisse

Nach der Praxisphase in der Berufswahl bestärkt?

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie sich durch ihre Praxisphase in der Berufswahl bestärkt gefühlt haben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 5 dargestellt. Die allermeisten Studierenden – deutlich über 80% – beantworten diese Frage mit (starker) Zustimmung. Nach dem PS fühlen sich mit 15,5% etwas mehr Studierende (eher) nicht in der Berufswahl bestärkt; nach dem EOP sind es nur 3,8%, die der Aussage (eher) nicht zustimmen. Vergleicht man die Lehramter untereinander, so fühlen sich angehende Sonderpädagog*innen am häufigsten in ihrer Berufswahl bestärkt. Studierende des Studiengangs GymGe sowie, nach dem PS, ebenfalls des Studierende Studiengangs HRSGe fühlen sich – im Vergleich – seltener in der Berufswahl bestärkt (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: In Berufswahl bestärkt nach Praxisphase und studiertem Lehramt



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

² Verwendet wurde das Instrument von Zentralarchiv für empirische Sozialforschung (ZA) & Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) e.V.; die Skala wurde von 7 auf 6 Items (endpunkt-benante Skala von 1 = "überhaupt nicht wichtig" bis 6 = "sehr wichtig") re-duziert. DOI: <https://doi.org/10.6102/zis12>

Präferenzen bei der Berufswahl und Eindrücke des Lehrer*innenberuf

Die Studierenden sollten angeben, als wie wichtig sie bestimmte Merkmale für die berufliche Arbeit bzw. den Beruf empfinden. In einer weiteren Frage wurde erhoben, wie stark – aus der Sicht der Studierenden – diese Merkmale auf den Lehrer*innenberuf zutreffen. Die ausführlichen Auswertungen zu diesen Antworten nach Praxisphase und studiertem Lehramt befinden sich im Anhang (vgl. Abb. A1.1.- A 4.2). Die Ergebnisse unterscheiden sich teils nach studiertem Lehramt und nach der Praxisphase, wobei sich durchaus ähnliche Tendenzen ergeben. In beiden Praxisphasen sind die folgenden Punkte besonders wichtig bei der Berufswahl:

- Gesunde Arbeitsbedingungen
- Ein Beruf, der einem das Gefühl gibt, etwas Sinnvolles zu tun
- Ein Beruf, der für die Gesellschaft nützlich ist
- Ein Beruf, bei dem man anderen helfen kann
- Interessante, vielfältige Tätigkeit

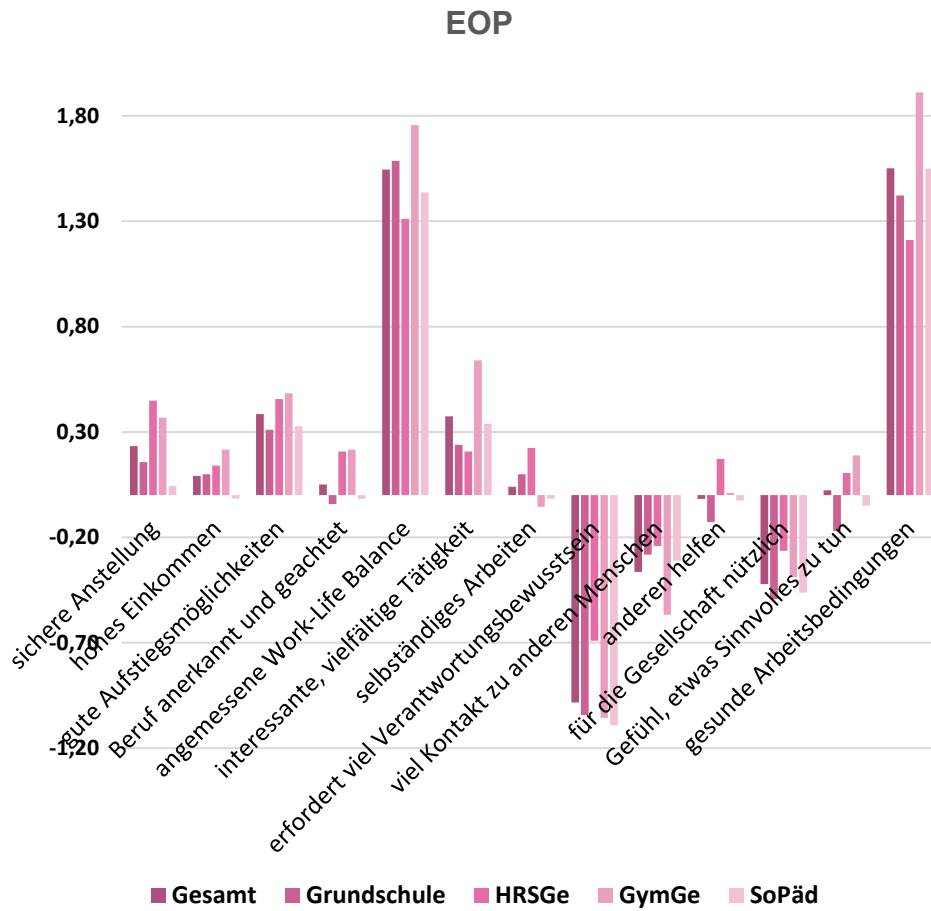
Im EOP kam außerdem der Aspekt „viel Kontakt zu anderen Menschen“ unter die besonders häufig genannten Punkte und im PS die „sichere Anstellung“ (vgl. Abb. A1.1- A2.2).

Bei der Frage nach den Eindrücken zum Lehrer*innenberuf in der jeweiligen Praxisphase ergaben sich im EOP einige Überschneidungen zu den häufig genannten wichtigen Merkmalen bei der Berufswahl. Allerdings erkannten die Studierenden im EOP den Lehrkraftberuf als Beruf mit Aufgaben, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern. Diese Aspekte hatte bei der Wahl des Berufes eher keinen so hohen Stellenwert. Gesunde Arbeitsbedingungen – ein wichtiger Aspekt bei der Berufswahl – wurden von den Studierenden im EOP in der Praxisphase weniger häufig in Schule vorgefunden. Im PS wurde dieser Aspekt allerdings vergleichsweise häufig genannt (vgl. Abb. A3.1- A4.2).

Zur Beantwortung der Fragestellung dieses Artikels ist die Diskrepanz zwischen den Präferenzen der Studierenden und ihren Eindrücken zum Beruf zentral. Diese Diskrepanzen sind in den beiden Abb. 6 und 7 dargestellt. Positive Werte bedeuten, dass der Aspekt wichtig bei der Berufswahl war, aber in der Praxis (eher) nicht der Eindruck bestand, dass der jeweilige Aspekt auch auf den Lehrer*innenberuf zutrifft. Negative Werte zeigen an, dass ein Merkmal (eher) nicht wichtig für die Berufswahl war, der Eindruck in der Praxis jedoch zeigte, dass dieses Merkmal auf den Lehrer*innenberuf zutrifft.

In beiden Praxisphasen (EOP und PS) zeigt sich, dass die beiden Aspekte „Beruf mit angemessener Work-Life Balance“ sowie „gesunde Arbeitsbedingungen“ den Studierenden (eher) wichtig sind, sie aber weniger den Eindruck haben, dass dies auch auf den Lehrer*innenberuf zutrifft. Die Diskrepanz zwischen den Wünschen und Eindrücken ist im PS höher als im EOP. In beiden Praxisphasen zeigt sich außerdem, dass den Studierenden der Aspekt „Aufgaben, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern“ eher nicht so wichtig bei der Berufswahl ist, der Lehrer*innenberuf allerdings – laut den Eindrücken in der Praxisphase – durchaus Aufgaben beinhaltet, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern. Hier ergeben sich höhere Werte im EOP im Vergleich zum PS.

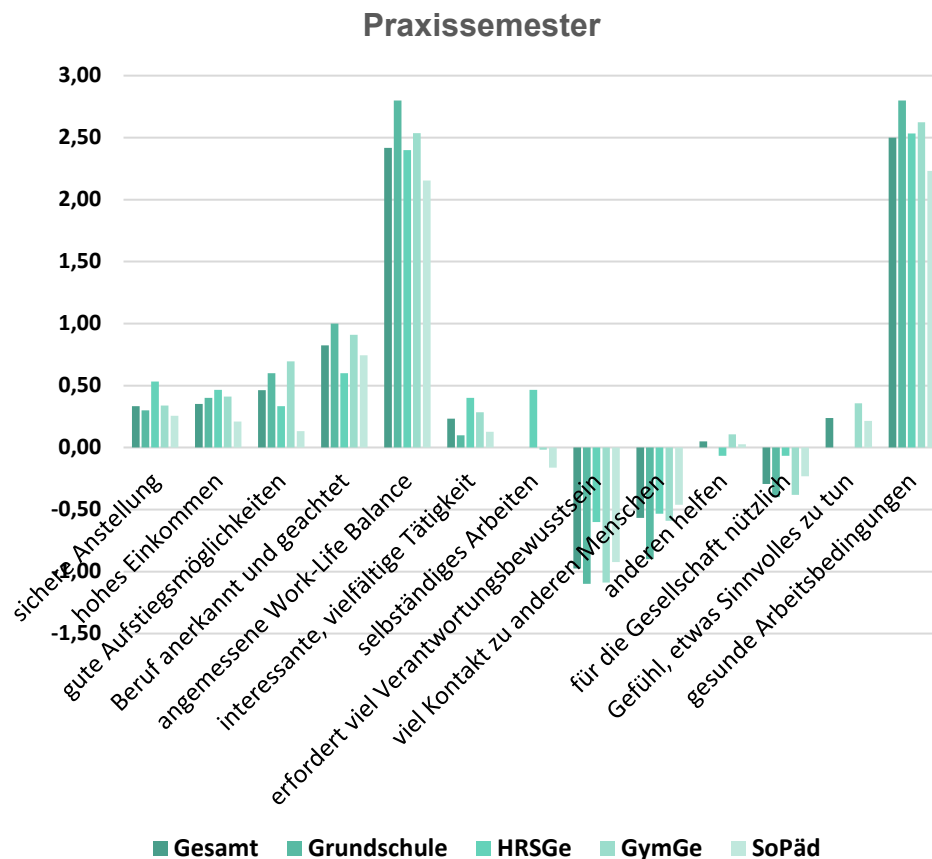
Abb. 6: Diskrepanz zw. Wichtigkeit von Aspekten bei der Berufswahl und Eindrücken zum Lehrkraftberuf (EOP)



Anmerkung:
 Positive Werte = Merkmal (eher) wichtig bei Berufswahl u. (eher) nicht der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft; negative Werte = Merkmal (eher) nicht wichtig bei Berufswahl u. (eher) der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft.

Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. 7: Diskrepanz zw. Wichtigkeit von Aspekten bei der Berufswahl und Eindrücken zum Lehrkraftberuf (PS)



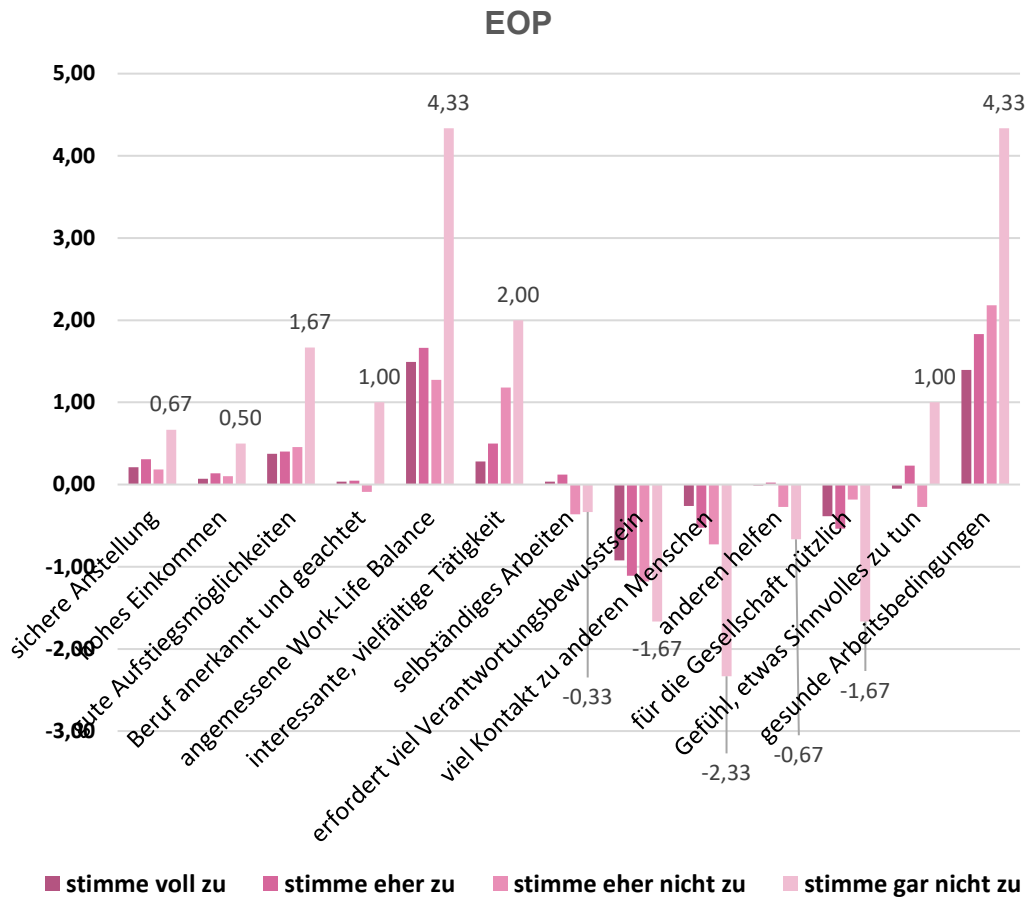
Anmerkung:

Positive Werte = Merkmal (eher) wichtig bei Berufswahl u. (eher) nicht der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft; negative Werte = Merkmal (eher) nicht wichtig bei Berufswahl u. (eher) der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft.

Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Ein zweiter Auswertungsschritt zeigt den Zusammenhang zwischen den eben dargestellten Diskrepanzen zwischen Wünschen und Eindrücken und der Bestärkung in der Berufswahl. Die Auswertungen zu den beiden Praxisphasen zeigen besonders hohe Diskrepanzen zwischen den wichtigen Aspekten bei der Berufswahl und den Eindrücken des Lehrer*innenberufs unter jenen Studierenden, die sich ihrer der Berufswahl *nicht bestärkt* fühlen (vgl. Abb. 8 und Abb. 9). Diese Diskrepanzen sind besonders hoch bei den beiden Aspekten „Beruf mit angemessener Work-Life Balance“ sowie „gesunde Arbeitsbedingungen“.

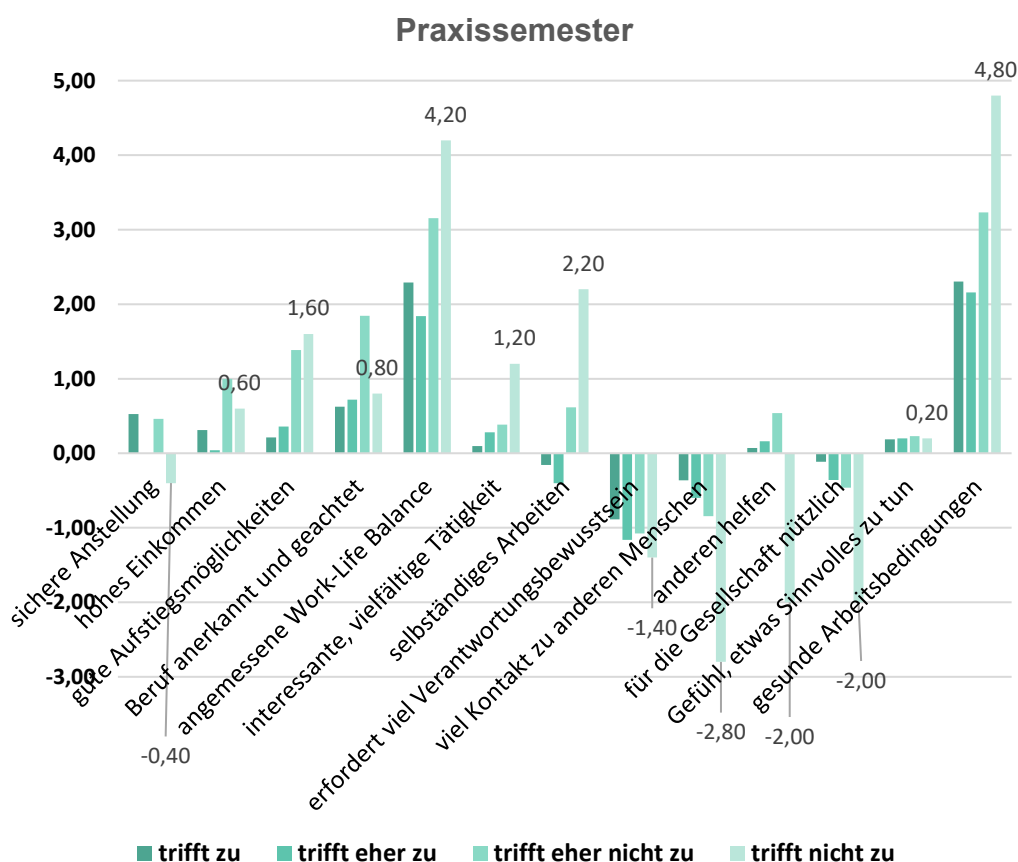
Abb. 8: Diskrepanzen zw. Wünschen und Eindrücken und Bestärkung in Berufswahl (EOP)



Anmerkung:
Positive Werte = Merkmal (eher) wichtig bei Berufswahl u. (eher) nicht der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft; negative Werte = Merkmal (eher) nicht wichtig bei Berufswahl u. (eher) der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft.

Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. 9: Diskrepanzen zw. Wünschen und Eindrücken und Bestärkung in Berufswahl (PS)



Anmerkung:

Positive Werte = Merkmal (eher) wichtig bei Berufswahl u. (eher) nicht der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft; negative Werte = Merkmal (eher) nicht wichtig bei Berufswahl u. (eher) der Eindruck, dass Merkmal auf Lehrer*innenberuf zutrifft.

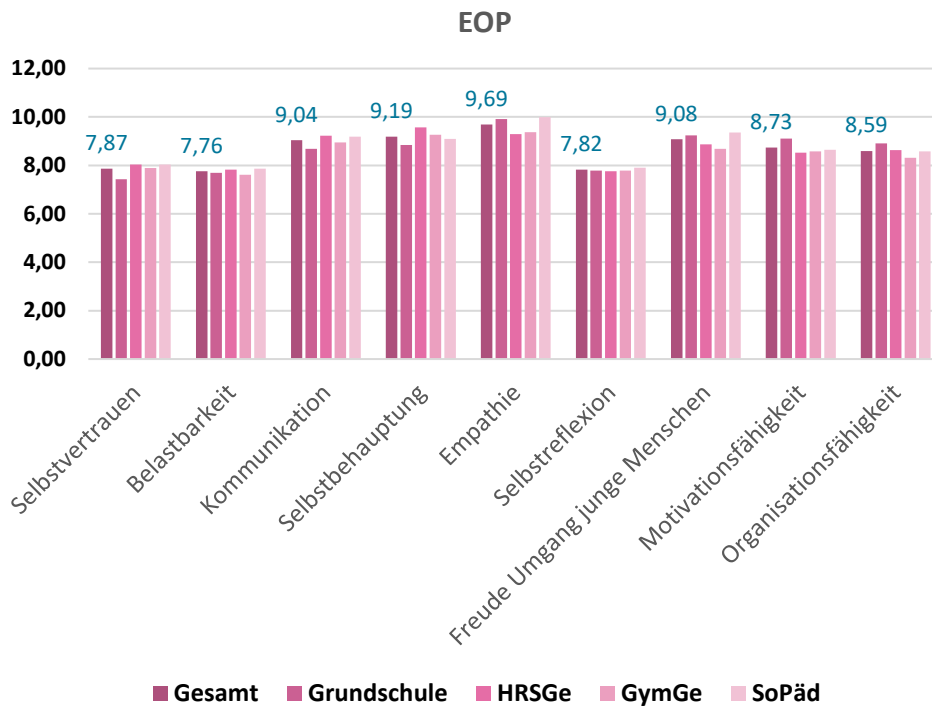
Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Eignung

Die Studierenden sollten im Rahmen der Befragung eine Selbsteinschätzung zu relevanten Fähigkeiten des Lehrkraftberufes abgeben. Die Ergebnisse finden sich in den Abbildungen 10 und 11. Im EOP schneiden die Bereiche Selbstvertrauen, Belastbarkeit und Selbstreflexion weniger gut ab. Als besonders ausgeprägt empfinden die Studierenden ihre Fähigkeiten im Bereich Empathie. Es ergeben sich keine größeren Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrkräften.

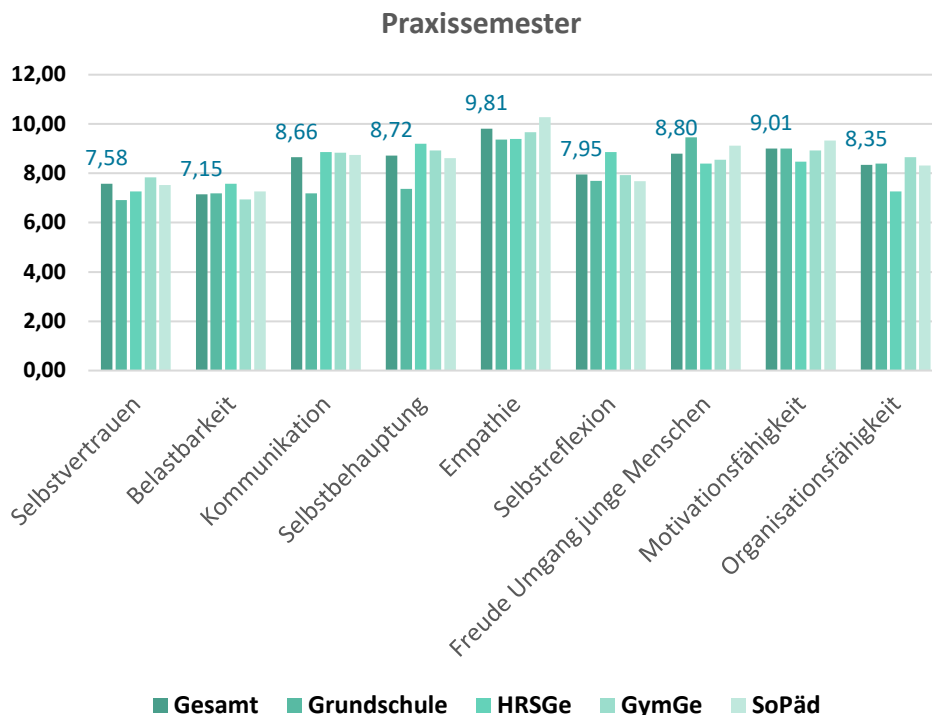
Im PS zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch hier schneiden die Bereiche Selbstvertrauen, Belastbarkeit und Selbstreflexion weniger gut und der Bereiche Empathie besonders gut ab. Allerdings ergeben sich etwas größere Unterschiede zwischen dem studierten Lehramt. Diese leichten Schwankungen sollten jedoch gegeben der niedrigen Fallzahl (vgl. Kap. 4) nicht überinterpretiert werden.

Abb. 10: Selbsteinschätzung relevante Fähigkeiten des Lehrkraftberufes (EOP)



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

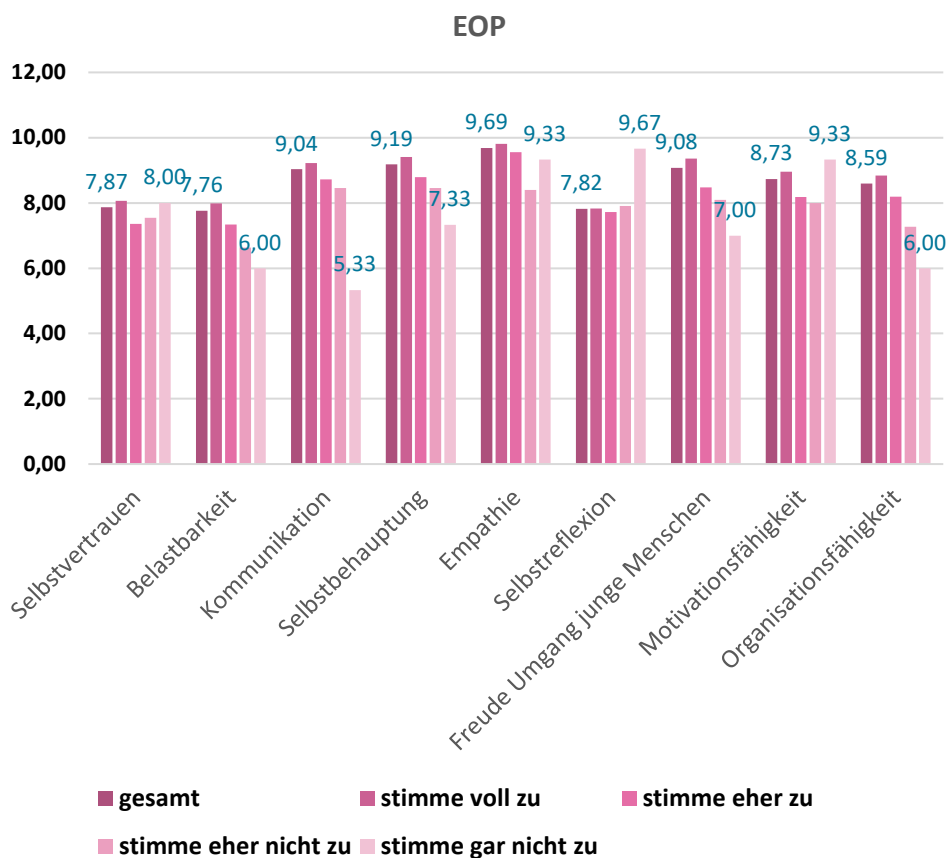
Abb. 11: Selbsteinschätzung relevante Fähigkeiten des Lehrkraftberufes (PS)



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Ein zweiter Auswertungsschritt zeigt den Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung zu relevanten Fähigkeiten im Lehrer*innenberuf und der Bestärkung in der Berufswahl. Im EOP zeigen sich in den Bereichen Kommunikation und Organisationsfähigkeit sowie bei der Belastbarkeit niedrigere Werte bei jenen Studierenden, die sich *nicht* in ihrer der Berufswahl *bestärkt* fühlen. Bei der Selbstreflexion zeigen diese Studierenden allerdings höhere Werte (vgl. Abb. 12).

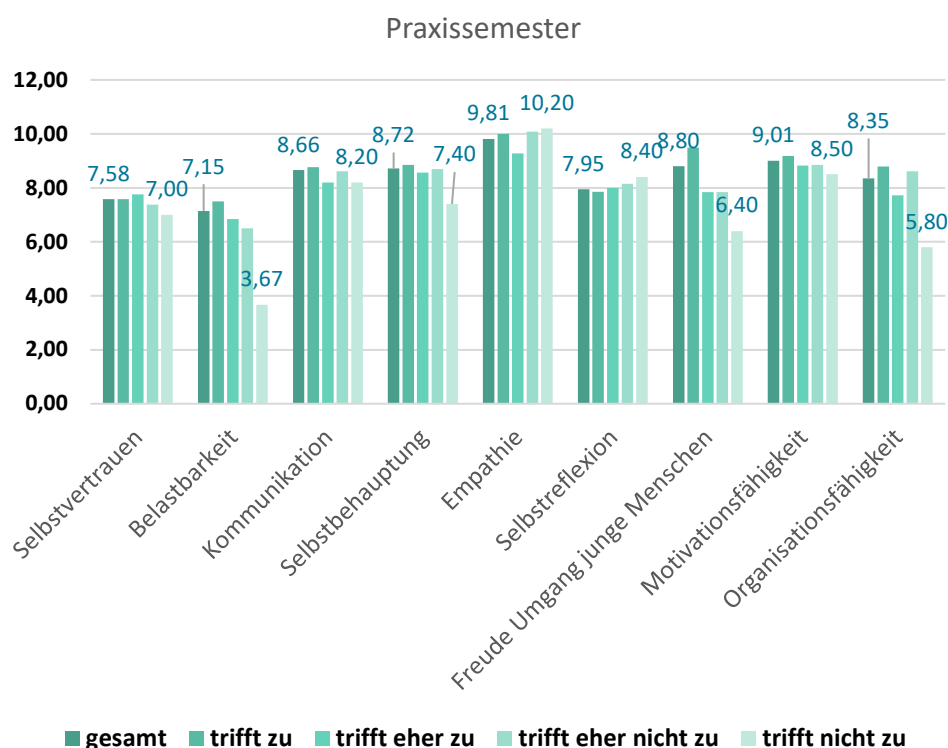
Abb. 12: Selbsteinschätzung zu relevanten Fähigkeiten im Lehrer*innenberuf und der Bestärkung in der Berufswahl (EOP)



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Im PS sind insbesondere Studierende, die sich als wenig belastbar einstufen, *nicht* in der Berufswahl *bestärkt*. Niedrigere Werte derjenigen, die sich nicht bestärkt fühlen, zeigen sich außerdem bei der Organisationsfähigkeit und bei der Freude am Umgang mit jungen Menschen sowie – etwas weniger ausgeprägt – bei der Selbstbehauptung (Abb. 13).

Abb. 13: Selbsteinschätzung zu relevanten Fähigkeiten im Lehrer*innenberuf und der Bestärkung in der Berufswahl (PS)



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Die qualitativen Analysen untermauern dieses Bild. Studierende, die sich (eher) nicht in der Berufswahl bestätigt gefühlt haben, thematisieren bei der Frage nach herausfordernden Erlebnissen im EOP besonders häufig belastende berufliche Situationen, wie mangelnden Respekt, aber auch ganz allgemein (psychische) Belastungen:

„Teilweise waren die Kinder so respektlos, dass selbst die Androhung und Umsetzung jeglicher Konsequenzen zu keiner Veränderung des Verhaltens geführt haben.“

„Die psychische Belastung war (jedenfalls der Schule, an der ich war) um einiges höher, als ich es [...] erwartet hatte. Das Praktikum ließ mich zweifeln, ob dieser Beruf richtig für mich ist.“

Im PS berichteten die Studierenden, die sich (eher) nicht in der Berufswahl bestätigt sahen, vermehrt ungute Erfahrung bei der Frage nach Anmerkungen zum schulpraktischen Teil:

„Die Schule war schrecklich und nicht nur die Betreuung, sondern auch die Ausbildungssituation und das Klima an der Schule war allgemein sehr schlecht. Es war sehr schade, dass wir die Schule nicht wechseln durften.“

„Schulische MentorInnenauswahl nicht der Schule überlassen, sondern in Begleitung des Amts wie ZfsL auswählen, um Probleme vorzubeugen.“

6. Zwischenfazit

Im Anschluss an die Praxisphasen fühlen sich sowohl im EOP als auch im PS die allermeisten Studierenden in ihrer Berufswahl bestärkt. Es ergeben sich leichte Unterschiede zwischen dem studierten Lehramt. Besonders bestärkt verlassen die angehenden Sonderpädagog*innen ihre Praxisphase. Im Vergleich seltener in der Berufswahl bestärkt sind die Studierenden des Lehramts GymGe sowie HRSGe.

Die höchste Diskrepanz zwischen den wichtigen Merkmalen bei der Berufswahl und den Eindrücken in der Schule ergeben sich bei den Punkten „gesunde Arbeitsbedingungen“ und „angemessene Work-Life-Balance“. Am stärksten ist diese Diskrepanz bei den Studierenden des Lehramts GymGe im EOP sowie bei angehenden Grundschullehrkräften im PS.

Deutlich seltener in der Berufswahl bestärkt fühlen sich jene Studierenden, mit einer größeren Diskrepanz zwischen wichtigen Merkmalen bei der Berufswahl und den Eindrücken in der Schule. Dies gilt ganz besonders für die Aspekte „gesunde Arbeitsbedingungen“ und „angemessene Work-Life-Balance“. Außerdem fühlen sich Studierende, die ihre eigene Belastbarkeit, Selbstbehauptung, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit niedriger bewerten, eher nicht in ihrer Berufswahl bestärkt.

7. Ausblick: Was die Lehrer*innenbildung tun kann

Der Lehrer*innenbildung stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, um die Studierenden bestmöglich auf ihren angestrebten Beruf vorzubereiten. Um „Überraschungen“ bzgl. des angestrebten Berufs zu vermeiden, kann bereits in der Studienorientierung ein stärkeres **Erwartungsmanagement** betrieben werden. Die Formate für Studieninteressierte können z.B. von Lehramtsstudierenden durchgeführt werden (Peer-Beratung). Es sollte 1.) auf Inhalte und Anforderungen des Studiums eingegangen und 2.) ebenfalls auf Anforderungen im Lehrer*innenalltag und den damit verbundenen Kompetenzen, die für diesen Beruf benötigt werden bzw. erlernt werden müssen, hingewiesen werden. Diese Aufklärungs- und Beratungstätigkeit kann bereits an Schulen erfolgen.

Flankierend dazu kann ein **Online Self Assessment (OSA)** vor Beginn des Lehramtsstudiums durchgeführt werden. Hier können Onlinefragebögen (z.B. Fit-L) den Studierenden einen ersten Eindruck zu ihrer persönlichen Eignung für den Lehrkraftberuf vermitteln. Ein verpflichtendes OSA vor der Einschreibung könnte durch ein Beratungsangebot flankiert werden, in dem die Entwicklungsbereiche der Studierenden erarbeitet werden. In der Begleitung der Praxisphasen (ggfs. im Portfolio) müsste die Entwicklung in den identifizierten Bereichen regelmäßig reflektiert werden.

Für einen guten Einstieg ins Studium und für den weiteren Weg durch das Studium bis hin zum Berufseinstieg, kann ein **phasenübergreifendes Mentoring** dienlich sein. Die meisten Abbrüche erfolgen in den ersten vier Semestern des Studiums (vgl. Herfter et al. 2015: 66). Zum Master hin verlieren die Universitäten weitere Studierende (vgl. Suessenbach et al. 2023). Die Gründe können vielfältig sein. Einzelne Stimmen von Studierenden aus Befragungen des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln deuten darauf hin, dass im Bachelor das Einfinden in die neuen universitären Strukturen und die neue Umgebung eine große Herausforderung darstellen. Darüber hinaus beklagen Studierende den hohen administrativen Aufwand zu Studienbeginn und in den Übergangsphasen, d.h. in den Übergängen von Schule zu Studium, von Bachelor zu Master und von Master zum Vorbereitungsdienst. Hier kann ein **Peer-Mentoring für Erstsemesterstudierende** ansetzen. In Gruppen werden Studierende in der Studieneingangsphase von erfahrenen Studierenden begleitet. In dem Grup-

pensetting vernetzen die Studierenden sich untereinander, tauschen ihre Erfahrungen aus und geben sich gegenseitig Tipps. Zudem können die Mentor*innen hier früh potentielle Zweifler*innen auf weitere Unterstützungsangebote hinweisen. Ein solches Mentoring kann über alle Phasen der Lehrer*innenbildung ausgeweitet werden.

Die Evaluationsergebnisse deuten an, dass die wahrgenommenen „gesunden Arbeitsbedingungen“ und eine „angemessene Work-Life-Balance“ des Lehrkraftberufs sowie die wahrgenommene eigene Belastbarkeit, Selbstbehauptung, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit für Lehramtsstudierenden relevante Faktoren für die Bestärkung in der Berufswahl sind. Werden diese Faktoren von den Studierenden als weniger ausgeprägt wahrgenommen, fühlen sie sich seltener in ihrer Berufswahl bestärkt.

Supervisionsangebote über alle Praxisphasen – und idealerweise über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinaus – können als Maßnahme für die Entwicklung der Studierenden und ein besseres „Well-Beeing“ etabliert werden. Die Supervision, aber auch die kollegiale Beratung an Schulen kann essentiell zur Stressreduzierung beitragen (vgl. Glasenapp 1999: 41ff). Derzeit werden Supervisionen in ausgewählten Praxisphasenprojekten des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln durchgeführt. Dort melden Studierende oft zurück, dass allein das Wissen, dass Sie mit ihren Erfahrungen und Herausforderungen nicht alleine dastehen, bereits zu einer Entlastung führt. In dem Moment, in dem die Studierenden reflektieren, dass die Herausforderung nicht nur in ihrer individuellen Eignung begründet ist, sondern ggfs. im System liegt, können sie in ihrer Berufswahlmotivation wieder gestärkt werden. Studierende, die im Studium Supervision und kollegiale Beratung durchlaufen, können diese Formate als angehende Lehrkräfte in das System Schule tragen, sie einfordern und etablieren, sodass auch dort langfristig unterstützende Formate für Lehrkräfte in herausfordernden Situationen eine Selbstverständlichkeit sind.

Des Weiteren kann die Lehrer*innenbildung eine **Kooperation und Kohärenz** zwischen den **Lernorten Universität, Schule** sowie der **Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfSL)** gestärkt werden. Im Rahmen einer solchen Zusammenarbeit können Konzepte erarbeitet werden, die u.a. den Berufseinstieg für Lehrkräfte erleichtern und damit die Zufriedenheit und den Verbleib im Beruf wahrscheinlicher machen. Onboarding-Konzepte und Konzepte zur Personalentwicklung sowie ein gutes Führungsverständnis am Arbeitsort Schule, könnten dazu beitragen, dass Lehrkräfte eher in Ihrem Beruf verbleiben. Die meisten Lehrkräfte scheiden innerhalb der ersten Jahre aus dem Beruf (vgl. Sandmeier/Herzog 2022: 8). Dies ist nicht nur in der hohen Arbeitsbelastung begründet, sondern in erster Linie durch die fehlende Unterstützung beim Berufseinstieg, den Mangel an Entwicklungs- und Aufstiegsperspektiven für junge Berufseinsteiger*innen sowie mangelndes Feedback seitens der Kolleg*innen oder der Schulleitung (vgl. ebenda 2022: 10). Die wenigsten Lehrkräfte durchlaufen ein Onboarding; Personal(entwicklungs)gespräche werden i.d.R. erst geführt, wenn bereits Probleme bestehen, also nicht präventiv und mit dem Fokus auf Entwicklung, sondern als Reaktion auf ein Problem, das bekämpft werden muss. Sandmeier und Herzog (2022: 11) fordern daher, dass *„[g]enügend Ressourcen für die Führungstätigkeit, die Personalentwicklung und den Aufbau eines betrieblichen Gesundheitsmanagements“* eingesetzt werden müssen.

Quellen

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc; Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Praktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alhazmi, Riyadh A.; Alghadeer, Sultan; Al-Arifi, Mohamed N.; Alamer, Asma A.; Mubarak, Abdullah M.; Alwhaibi, Abdulrahman; Alfayez, Raghad; Alsubaie, Sara (2022): Prevalence and Factors of Anxiety During the Coronavirus-2019 Pandemic Among Teachers in Saudi Arabia. *Frontiers in Public Health*, 10.
- Bauer, Joachim; Stamm, Axel; Vircnich, Katharina; Wissing, Karen; Müller, Udo; Wirsching, Michael; Schaarschmidt, Uwe (2006): Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79: S. 199–204.
- Bauer, Joachim; Unterbrink, Thomas; Hack, Anna; Pfeifer, Ruth; Buhl-Gießhaber, Veronika; Müller, Udo; Wesche, Helmut; Frommhold, Markus; Seilbt, Reingard; Scheuch, Klaus; Wirsching, Michael (2007): Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80: S. 442–449.
- Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Willfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hand-Günter; Tippelt, Rudolf; Woßmann, Ludger (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Münster: Waxmann Verlag.
- Čandová, Antónia (2005): Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie. Dissertation: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Online-Dokument: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus-1576> [Letzter Zugriff: 26. Juli 2023].
- van Dick, Rolf (1999): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum Verlag.
- Diener, Ed; Suh, Eunkook M.; Lucas, Richard E.; Smith, Heidi L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2): S. 276–302.
- Statistisches Bundesamt (2021): Erfolgsquoten: Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2007 bis 2011. Online-Dokument: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001197004.pdf> [Letzter Zugriff: 16. Juli 2023].
- Destatis (2022): Pressemitteilung Nr. 551 vom 20. Dezember 2022.
- sich weiter. Online-Dokument: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrerberuf-lehramtsstudierendenpanel/> [Letzter Zugriff: 14. Juni 2023].

- Faust, Susanne; Schaarschmidt, Ulf; Fischer, Andreas W. (2016): Fit für den Lehrerberuf?! (FIT-L (R)). Online-Dokument: <https://coping.at/index.php?Inhalt-des-FIT> [Letzter Zugriff: 25. Juli 2023].
- Fiorilli, Caterina; Benevene, Paula; De Stasio, Simona; Buonomo, Ilaria; Romano, Luciano; Pepe, Alessandro; Addimando, Loredana (2019): Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Frick, Jürg (2021): Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff; Maike Rönnau-Böse (Hrsg.): Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109–156.
- Gäckle, Stefanie; Menge, Claudia (2023): Individuelle und äußere Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden angehender Lehrkräfte. Online-Dokument: https://www.lifbi.de/Portals/2/LAP/Tagungsprogramm%20LAP-Abschlusskonferenz_20230516.pdf [Letzter Zugriff: 14.06.2023].
- Geis-Thöne (2022): Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenarioberechnungen zum INSM-Bildungsmonitor. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Glaserapp, Susanne (1999): Supervision mit Lehrern: Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag zur daseinsanalytischen Pädagogik. Online-Dokument: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/146> [Letzter Zugriff: 20. Juli 2023].
- Güldener, Torben; Schürmann, Nils; Driesner, Ivonne; Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. *DDS – Die Deutsche Schule*, 4: S. 381–398.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2: S. 109–129.
- Hascher, Tina; Waber, Jennifer (2021): Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34.
- Hattie, John (2005): The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43 (6): S. 387–425.
- Herfter, Christian; Grüneberg, Tillmann; Knopf, Antje (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (1): S. 57–82.
- Hinz, Andreas; Zenger, Markus; Brähler, Elmar; Spitzer, Silvia; Scheuch, Klaus; Seibt, Reingard (2014): Effort–Reward Imbalance and Mental Health Problems in 1074 German Teachers, Compared with Those in the General Population. *Stress and Health*, 32: S. 224–230.
- Huang, Yizhen; Richter, Eric; Kleickmann, Thilo; Richter, Dirk (2022): Class size affects preservice teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education*, 184, 104503.

- Huber, Stephan G.; Lusnig, Larissa (2022): Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schulleverantworten*, 2 (3): S. 49–64.
- IDW, Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2022): Der Lehrermangel in Deutschland verschärft sich. Online-Dokument: <https://www.iwd.de/artikel/der-lehrermangel-in-deutschland-verschaerft-sich-546423/> [Letzter Zugriff: 14. Juni 2023].
- Käser, Udo; Wasch, Jennifer (2009): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Berlin: Logos Verlag.
- Kesel, Ursula (2015): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern 45+. Eine kritische Auseinandersetzung mit Ursachen und Präventionsangeboten. Passau: Universität Passau.
- Koestner, Clemens; Eggert, Viktoria; Dicks, Theresa; Kalo, Kristin; Zähme, Carolina; Dietz, Pavel; Letzel, Stephan; Beutel, Till (2022): Psychological Burdens among Teachers in Germany during the SARS-CoV-2 Pandemic – Subgroup Analysis from a Nationwide Cross-Sectional Online Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (15).
- Kretschmann, Rudolf (2012): Belastungen und Belastungsfolgen im Lehrberuf, in: Rudolf Kretschmann (Hrsg.): *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz, S. 12–20.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2022): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022: Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Klemm, Klaus (2020): Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Essen: Telekom Stiftung Deutschland.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- Lütke Lanfer, Sarah Susanne; Pfeifer, Ruth; Lahmann, Claas; Wünsch, Alexander (2022): How to Measure the Mental Health of Teachers? Psychometric Properties of the GHQ-12 in a Large Sample of German Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (15).
- Pyhältö, Kirsi; Pietarinen, Janne; Haverinen, Kaisa; Tikkanen, Lotta; Soini, Tiina (2020): Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36: S. 219–242.
- Rackles, Mark (2023): Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. Berlin: Deutsche Telekom Stiftung.
- Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.
- Sandmeier, Anita; Herzog, Silvio (2022): Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

Scheuch, Klaus; Haufe, Eva; Seibt, Reingard (2015): Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112: S. 347–356.

Suessenbach, Felix; Maerz, Celine; Wormland, Andreas; Jorzik, Bettina (2023). Der Lehrkräftetrichter. Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg in den Beruf verlieren. Online-Dokument: <https://www.stifterverband.org/lehrkraef-tetrichter> [Letzter Zugriff: 20. Juli 2023].

taz, Tageszeitung (2022): Lehrkräftemangel in Deutschland: Bis zu 40.000 Lehrer*innen fehlen. Online-Dokument: <https://taz.de/Lehrkraeftemangel-in-Deutschland/!5877578/> [Letzter Zugriff: 30. November 2022].

Anhang

Tab. A1: Dimensionen und Fragen zur Eignung zur Lehrkraft

Dimension	Fragen und Polung
Selbstvertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß, dass ich mich auch in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen kann. (+) • Bei Problemen, die konsequentes Eingreifen verlangen, müsste ich noch deutlich entschlossener und sicherer auftreten. (-)
Belastbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ich denke, dass ich mit den verschiedensten schulischen Stresssituationen gut umgehen kann. (+) • Wenn in der Schule vieles zugleich auf mich einströmt, geht das auch mal über meine Kräfte. (-)
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Schwieriges und Unangenehmes zu besprechen ist, bin ich eher unbeholfen. (-) • Ich ergreife ohne zu zögern die Initiative, wenn es darum geht, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen. (+)
Selbstbehauptung	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin energisch genug, um mich auch gegenüber schwierigen Schüler*innen durchzusetzen. (+) • Wenn ich in einer Diskussion auf Widerstand stoße, neige ich ziemlich schnell zum Nachgeben. (-)
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> • Es gelingt mir sehr gut, mich in die Gedanken und Gefühle der Schüler*innen zu versetzen. (+) • Es gibt Situationen, in denen es mir beim Umgang mit Schüler*innen am nötigen Fingerspitzengefühl fehlt. (-)
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ich kritische Rückmeldungen zu meinem Verhalten bekomme, lässt mich das lange Zeit nicht los. (-) • Ich gehöre weniger zu den Menschen, die ständig über sich nachdenken. (-)
Freude mit jungen Menschen	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ich im Kreis von Kindern bzw. Jugendlichen bin, fühle ich mich rundum wohl. (+) • Es liegt mir weniger, über den Unterricht hinaus viel Zeit mit Schüler*innen zusammen zu sein. (-)
Motivationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist (für mich) mühevoll, alle Schüler*innen für eine aktive Mitarbeit zu gewinnen. (-) • Ich kann Dinge so erklären, dass Schüler*innen den Stoff interessant finden und sich gern damit befassen. (+)
Organisationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Auch wenn mehrere Aufgaben zugleich anfallen, werde ich gut damit fertig. (+) • Ich neige dazu, mich bei der Erledigung meiner Arbeitsaufgaben ein wenig zu verzetteln. (-)

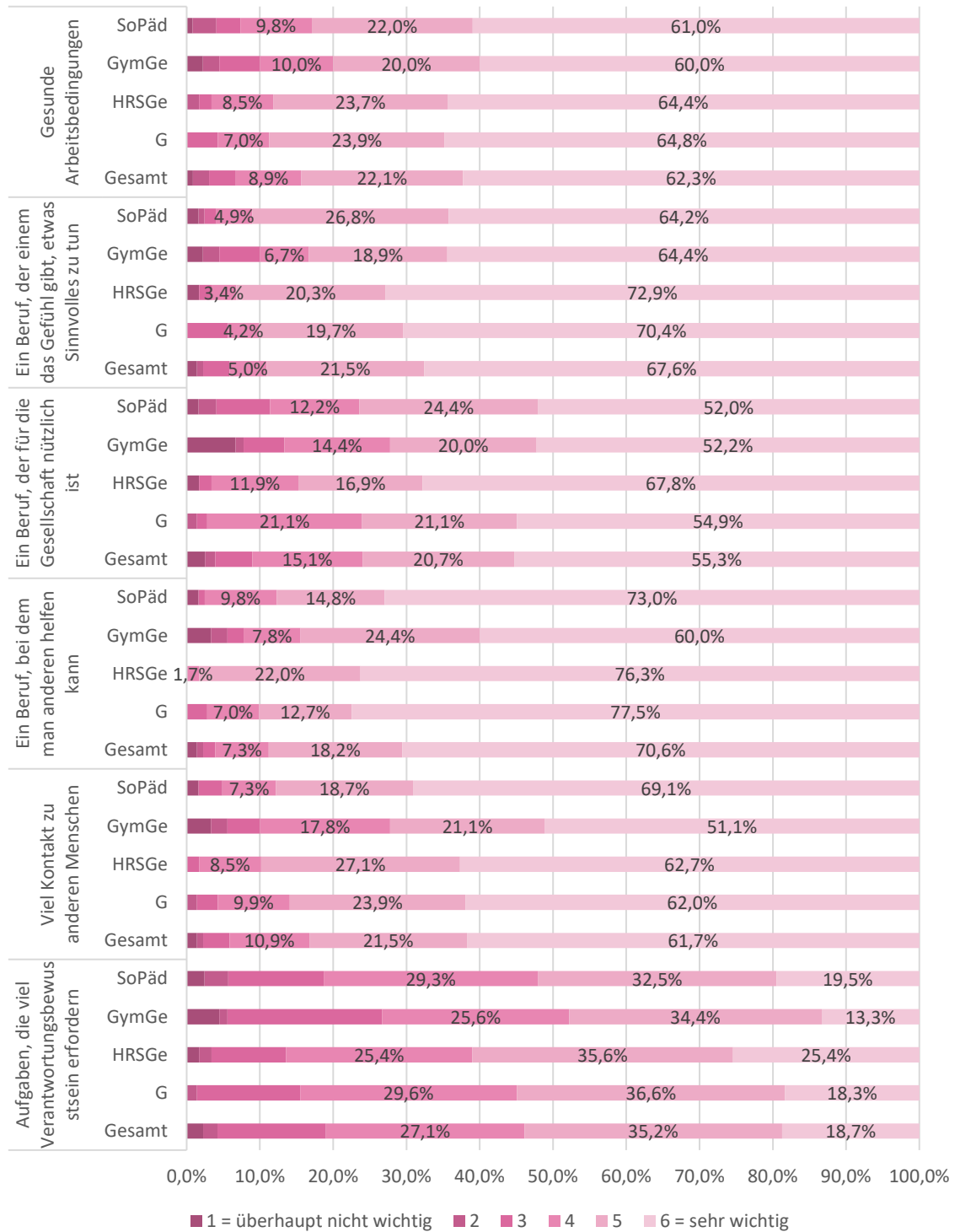
Quelle: Eigene Darstellung, Dimensionen und Fragen nach Faust et al. (2016).

Abb. A1.1: Wichtig bei der Berufswahl EOP Teil 1



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A1.2: Wichtig bei der Berufswahl EOP Teil 2



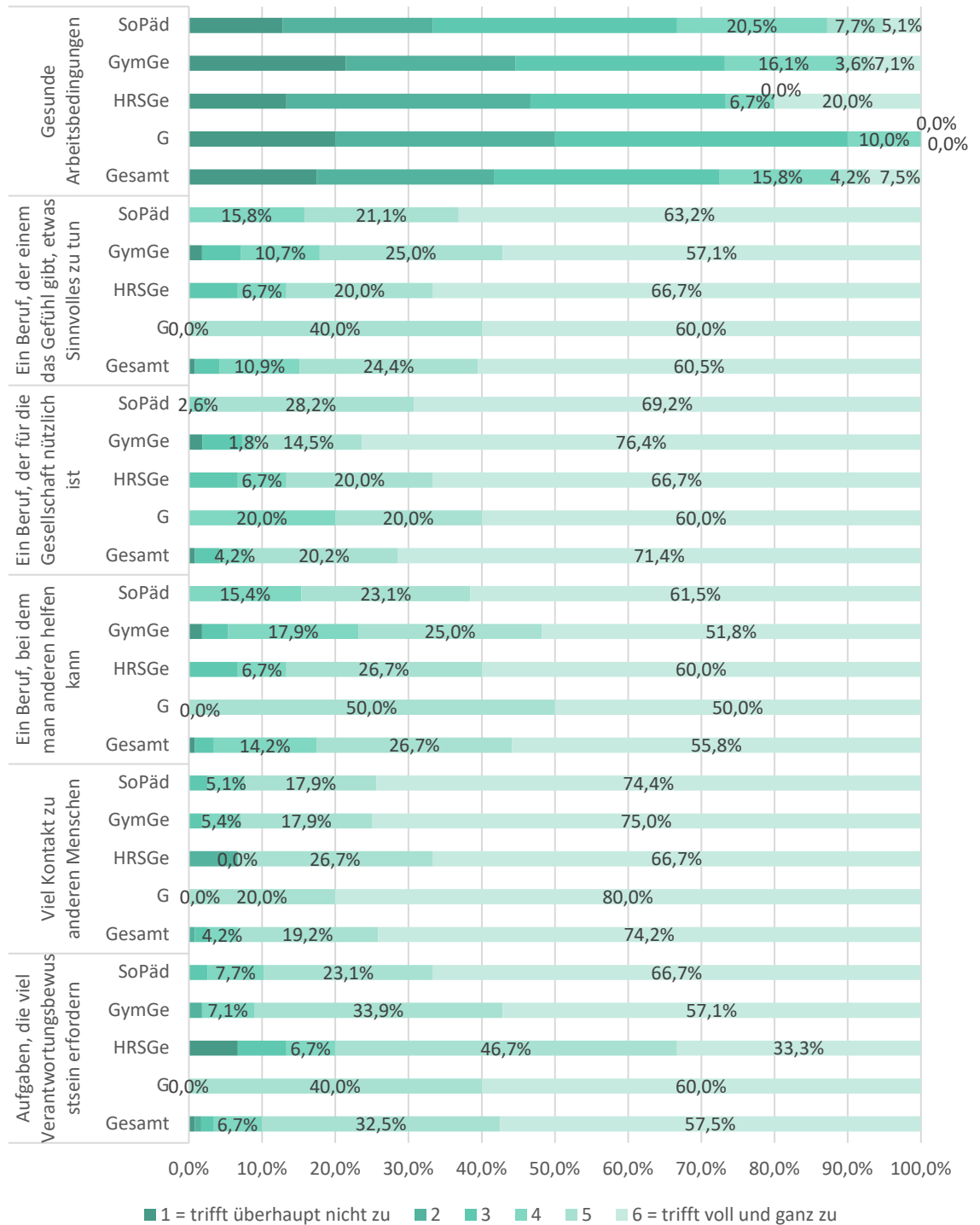
Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A2.1: Wichtig bei der Berufswahl PS Teil 1



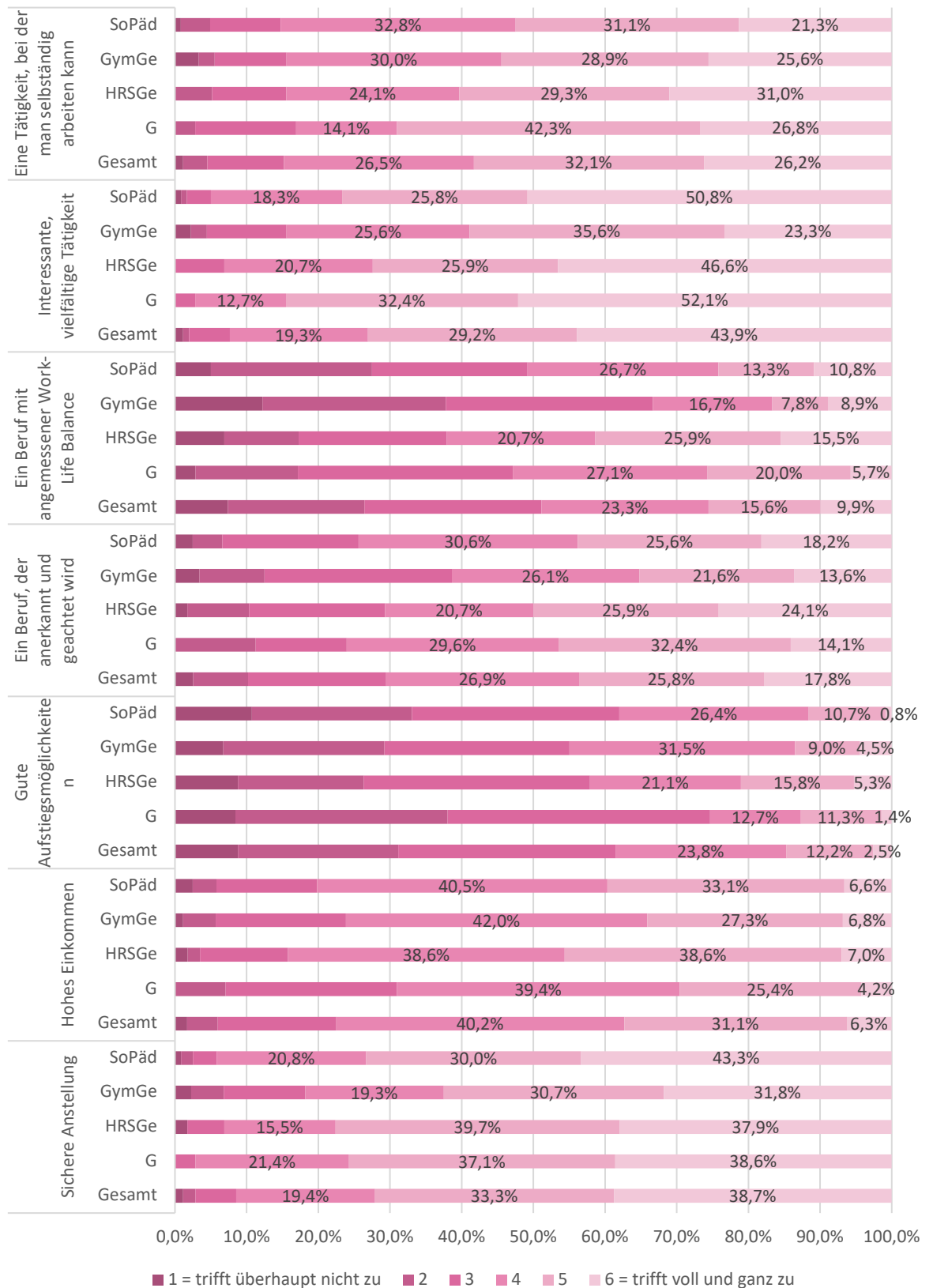
Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A2.2: Wichtig bei der Berufswahl PS Teil 2



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A3.1: Eindrücke im EOP Teil 1



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A3.2: Eindrücke im EOP Teil 2



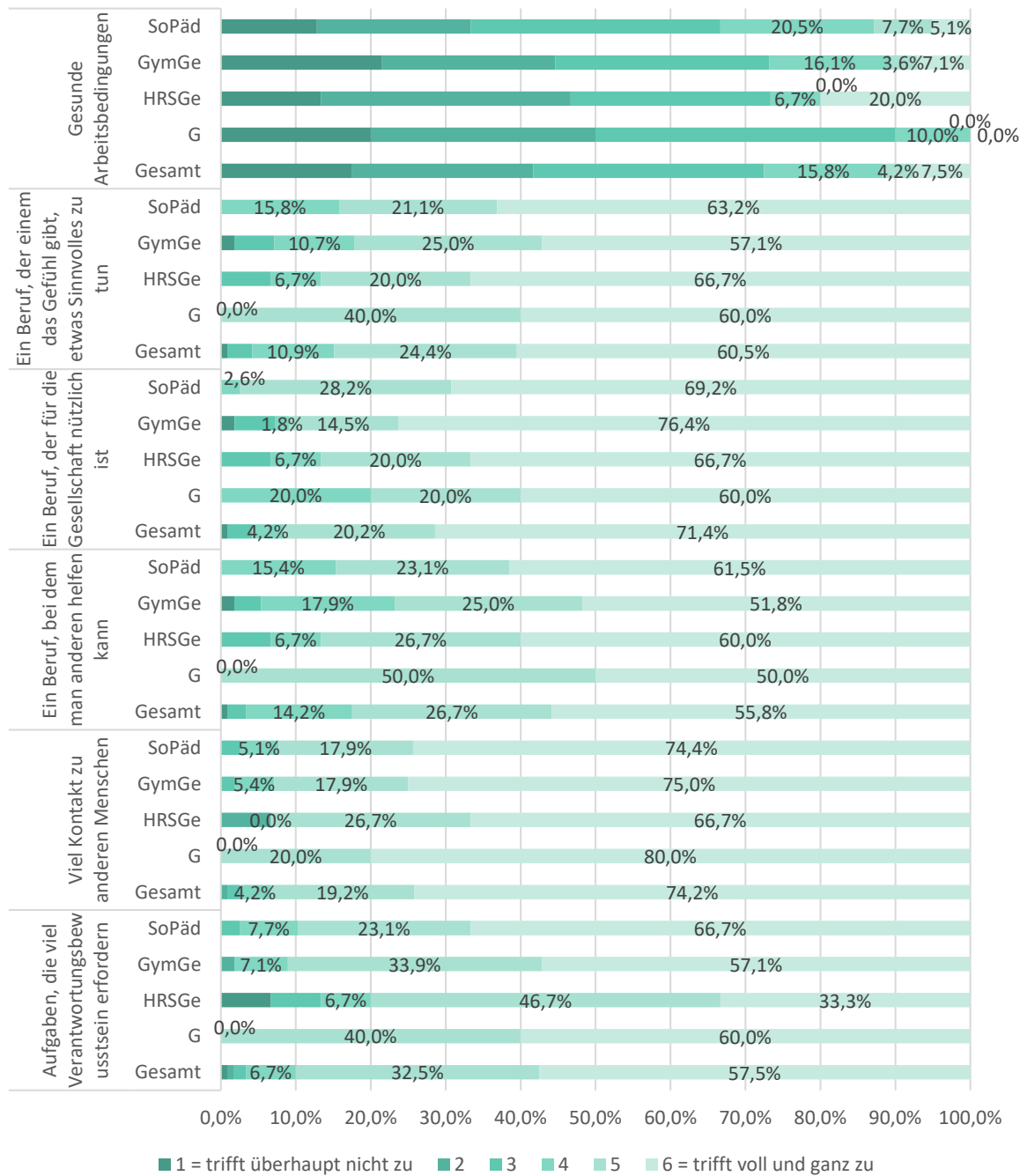
Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A4.1: Eindrücke im Praxissemester Teil 1



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen

Abb. A4.2: Eindrücke im Praxissemester Teil 2



Quelle: ZfL-Praxisphasenbefragungen März 2023, eigene Berechnungen