

(De-)Professionalisierung von Religionslehrkräften unter der Perspektive des Lehrkräftemangels

Eva-Maria Leven

Processes of (De-)Professionalization among Religious Education Teachers in the Context of Structural Teacher Shortages

Theo-Web 01 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.1.40>

Licence: CC BY 4.0 International

(De-)Professionalisierung von Religionslehrkräften unter der Perspektive des Lehrkräftemangels

Eva-Maria Leven

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die mögliche De-Professionalisierung des Religionslehrerberufs in Deutschland angesichts des seit über einer Dekade bestehenden Lehrkräftemangels. Die Analyse zeigt, dass der Quer- und Seiteneinstieg im Fach Religion staatlicherseits kaum eine Rolle spielt. Stattdessen kommt den kirchlichen Ausbildungsinstituten eine bedeutende Funktion bei der Qualifizierung zu. Der Beitrag untersucht, wie sich eine De-Professionalisierung von Religionslehrkräften auf kompetenz-, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Ebene ausgestalten könnte. Um einer drohenden De-Professionalisierung entgegenzuwirken, wird die Notwendigkeit betont, die Qualität dieser alternativen Ausbildungswege durch die Erschließung theologischer Inhalte und religionsdidaktischer Prinzipien sicherzustellen.

Schlagwörter: Deprofessionalisierung, Lehrermangel, Religionsunterricht, Lehrerbildung

Processes of (De-)Professionalization among Religious Education Teachers in the Context of Structural Teacher Shortages

Abstract

This paper investigates the potential de-professionalization of the religious education teaching profession in Germany, considering the teacher shortage that has persisted for over a decade and the increasing employment of career changers and lateral entrants. The analysis reveals that lateral and non-traditional pathways into the teaching profession play a minimal role in the subject of religion from a state policy perspective. Instead, church-run training institutions play a significant role in qualifying new teachers. The article explores how de-professionalization of religious education teachers might manifest on the levels of competence, structural theory, and professional biography. To counteract the risk of de-professionalization, the article emphasizes the need to ensure the quality of these alternative training pathways through the integration of theological content and principles of religious pedagogy.

Keywords: de-professionalization, teacher shortage, religious education, teacher education

Seit über zehn Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland¹ ein Mangel an Lehrkräften zu verzeichnen, und es wird laut der Prognosen auch noch mindestens eine Dekade so bleiben. Eine Schwierigkeit im Umgang damit ist, dass der Lehrkräftemangel unregelmäßig auftritt – je nach Region, Fach und Schulart gestaltet sich der Bedarf anders. Die in diesem Artikel vorgenommene Analyse kommt aufgrund des Bildungsföderalismus folglich auch nicht ohne gewisse Generalisierungen aus. Darüber hinaus gilt zu berücksichtigen: Mit „Mangel“ ist nicht nur die Quantität gemeint, sondern auch die Qualität derer, die die Lücke an traditionell ausgebildeten Lehrkräften auffüllen sollen. Letzteres bewirke aktuell eine „De-Professionalisierung“ (Bacher, Dittrich, Kraler, Schauer & Schreiner, 2024, S. 67-68) des Lehrerberufs, so vor allem die universitären Stimmen. Dabei steht vor allem die Frage im Raum, ob das Fehlen der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Reflexion bei den Quer- und Seiteneinsteiger:innen dazu beiträgt, dass diese einen Unterricht gestalten, der sich negativ auf den Lernerfolg auswirkt. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern auch das Fach Religion von einer De-Professionalisierung seiner Lehrkräfte betroffen ist. Dafür wird zunächst unter (1) beschrieben, wie sich der allgemeine und der fachspezifische Lehrkräftemangel in Deutschland ausgestaltet. In einem weiteren Schritt werden Aspekte der Bedarfskrise unter professionstheoretischer Perspektive domänenübergreifend und fachspezifisch ausgewertet (2). Abschließend werden unter Punkt (3) zentrale Erkenntnisse bilanziert.

1 In Zeiten des Mangels – der allgemeine und fachspezifische Lehrkräftemangel im Überblick

1.1 Zahlen und Verteilung

Bereits Anfang der 2000er Jahre wurde für Deutschland ein Defizit an voll qualifizierten und damit grundständig über das Zwei-Phasen-Modell ausgebildeten Lehrkräften prognostiziert. Zurückgeführt wurde dies u. a. auf das „Heer von Lehrkräften, die während der starken Expansionsphase in den sechziger und siebziger Jahren eingestellt wurden [und sich; EL] jetzt dem Rentenalter näher[n]“ (Halász, Santiago, Ekholm, Matthews & McKenzie, 2004, S. 7). Die aktuellen Berechnungen bis zum Jahr 2035 ergeben eine Lücke im fünf- bis sechsstelligen Bereich: von 49.000 (KMK, 2025, S. 3) über 76.000 (Geis-Thöne, 2022, S. 28) bis hin zu 85.000–158.000 Lehrkräften (Klemm, 2022, S. 30). Auch wenn die Abstände zwischen den Zahlen teilweise sehr groß sind – gemeinsam ist allen, dass sie einen eklatanten Mangel anzeigen. Gleichzeitig ist dieser nicht einheitlich verteilt, sondern variiert je nach Schulstufe, Schulart, Fach und Region, was die Planung und Berechnung zusätzlich erschwert (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023a, S. 6). Betrachtet man die Schularten gesondert, zeigt sich für Gymnasien ein weitgehender Ausgleich zwischen Bedarf und vorhandenen Lehrkräften bzw. zukünftig sogar ein leichter Überhang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 147). Ähnliches gilt für die Grundschule: Nach Klemm und Zorn (2024) könnte sich der Lehrkräftemangel dort mittelfristig aufgrund des starken Geburtenrückgangs entspannen. Hinsichtlich der Region wird deutlich, dass vor allem Schulen im ländlichen Raum sowie solche mit einem hohen Anteil an Schüler:innen aus sozial benachteiligten oder zugewanderten Familien größere Schwierigkeiten haben, qualifiziertes Personal zu gewinnen. Sie greifen daher verstärkt auf Quer- und Seiteneinsteiger:innen² zurück (Richter, Huang & Richter, 2024, S. 1509). Bezüglich der Fächer hat sich laut den OECD-Indikatoren (2024, S. 438) die Zahl der Mangelfächer über die Jahre hinweg deutlich erhöht. Während

im Schuljahr 2014/15 in der Sekundarstufe I und II vor allem Lehrkräfte für Mathematik, Naturwissenschaften und die zweiten Fremdsprachen fehlten, erstreckt sich der Mangel inzwischen auf ein breiteres Fächerspektrum. Für das Fach Religion lassen sich empirisch tragfähige Aussagen nur auf Ebene der Bundesländer treffen; eine gesamtdeutsche Statistik wird nicht geführt. Für eine Berechnung müsste man auch noch diejenigen Lehrkräfte berücksichtigen, die in kirchlichem Auftrag stehen.³ Ob es in der BRD also tatsächlich immer weniger Religionslehrkräfte gibt, lässt sich vor diesen Hintergründen nicht zweifelsfrei ausweisen.

1.2 Ursachen

Die Gründe für den Lehrkräftemangel sind vielfältig. Sie sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen (siehe auch als Analogie das Stichwort „Schweinezyklus“). Unter anderem verschärft der generelle Fachkräftemangel die Situation, da der Lehrberuf in direkter Konkurrenz zu anderen Berufsfeldern steht. Neben diesen Entwicklungen trugen in den letzten Jahren sprunghaft steigende Schüler:innenzahlen zur angespannten Lage bei, insbesondere in der Primarstufe. Diese steigenden Schüler:innenzahlen sind unter anderem auf verstärkte Migrationsbewegungen zurückzuführen. Aber auch Maßnahmen zur Qualitätssteigerung des Schulsystems – etwa die Einführung inklusiver Bildung, der Ausbau von Ganztagsangeboten und eine verstärkte Sprachförderung – haben den Bedarf an Lehrkräften weiter erhöht (Behrens, Forell, Idel & Pauling, 2023, S. 9). Ein weiterer Grund für den Mangel betrifft das Lehramtsstudium. Zum einen brechen die Zahlen bei den Studienanfänger:innen für das Lehramt ein (2020: 54.700; 2023: 46.400), während im gleichen Zeitraum die Studierendenzahlen insgesamt gestiegen sind.⁴ Zum anderen sind die niedrigen Zahlen der Absolvent:innen auffällig. Es gibt im Verhältnis zum anstehenden Lehrkräftebedarf insgesamt zu wenig Personen, die ihr Hochschulstudium mit der ersten Lehramtsprüfung abschließen. Der Stifterverband visualisiert den Schwund während des Lehramtsstudiums mithilfe des sogenannten Lehrkräftetrichters: „Nur etwas mehr als die Hälfte derjenigen, die ein Studium begonnen haben, wird am Ende der Ausbildung auch als Lehrerin oder Lehrer tätig sein.“ (Süßenbach, 2022, S. 2). Für das Fach katholische Religion geben die Statistiken der katholischen Kirche Aufschluss über die aktuellen Studierendenzahlen.⁵ Während sich im Zeitraum von zehn Jahren die Gesamtzahl der Studierenden für das Fach katholische Religionslehre auf Lehramt halbiert hat (7.762 im WS 2023/24), zeigt sich ein noch deutlicherer Rückgang bei den Studienanfängerzahlen (von ca. 1800 im WS 2013/14 auf 840 im WS 2023/24). Innerhalb der Lehramtsabschlüsse sind vor allem die Zahlen für das Lehramt Gymnasium deutlich zurückgegangen. Im Vergleich dazu wurde das Lehramt Grundschule als angestrebter Abschluss mit dem Fach Religion gleichbleibend aufgenommen. Als Ursache für die rückläufigen Zahlen wird vor allem das negative Gesamtbild der kirchlichen Institutionen in der Gesellschaft angeführt.

Neben einer rein zahlenbasierten Betrachtung lassen sich weitere Faktoren identifizieren, die die personelle Situation im Fach Religion sowohl positiv als auch negativ beeinflussen könnten. Insgesamt negativ, und damit mangelverstärkend, wirkt sich der allgemeine Lehrkräftemangel aus: Religionslehrkräfte werden zunehmend in Kernfächern wie Deutsch, Englisch oder Mathematik eingesetzt, was zu einer Reduzierung ihres Unterrichtsanteils im Fach Religion führt.⁶ Darüber hinaus könnte ein Missverhältnis zwischen der Zahl der in den Ruhestand eintretenden Lehrkräfte und der sinkenden Zahl an Absolvent:innen entstehen. Ob dieses Missverhältnis tatsächlich ausgeglichen werden muss,

ist jedoch fraglich, insbesondere im Hinblick darauf, dass immer weniger Schüler:innen den konfessionellen Religionsunterricht besuchen (KMK, 2024a, S. 5). Die erhöhte Nachfrage nach alternativen Fächern wie Ethik könnte einen mildernden Einfluss auf den potenziellen Personalmangel im Fach Religion haben. Zur Entlastung trägt zudem die Etablierung konfessionell-kooperativer Unterrichtsmodelle bei. Auch wenn es keine gesamtdeutsche Statistik gibt, zeigen die neuesten Berechnungen der KMK, dass katholische und evangelische Religion prospektiv in vielen Schularten zu den weniger nachgefragten Fächern gehören (KMK, 2025, S. 34). Abschließend sei darauf verwiesen, dass die Situation für Lehrkräfte jener Religionsgemeinschaften, die den Religionsunterricht gerade von Grund auf einrichten, anders zu bewerten ist. Da sich die entsprechenden Ausbildungsstrukturen noch etablieren müssen, ist mit einer personellen Lücke zu rechnen (Kamicili-Yildiz, 2024, o. S.).

1.3 Maßnahmen

Im Zuge des anhaltenden Lehrkräftemangels gab und gibt es verschiedene politische Beschlüsse der KMK. Neben der „Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023a, S. 9–14) wird vor allem der Quer- bzw. Seiteneinstieg als Alternative zur Erhöhung des Personalschlüssels diskutiert (Terhart, 2020, S. 10). Der KMK-Bericht „Einstellung von Lehrkräften“ (2024b) legt dar, dass im Schuljahr 2023 insgesamt 11,9 % der neu eingestellten Lehrkräfte als „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte (ehemals Seiteneinsteiger:innen)“ kategorisiert wurden. Die meisten Seiteneinsteiger:innen wurden im Fach Deutsch sowie in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften eingestellt. „Demgegenüber werden für die Fächer evangelische und katholische Religion nur 23 Einstellungen von Seiteneinsteiger:innen (19 für evangelische Religion, 4 für katholische Religion) in ganz Deutschland verzeichnet (KMK, 2024b, S. 10).

Diese Praxis, Quer- und Seiteneinsteiger:innen als Lehrkräfte anzustellen, wurde erstmals in den KMK „Sondermaßnahmen“ von 2013 beschrieben und im Text „Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung“ (KMK, 2024d) im Hinblick auf mögliche Nachqualifizierungswege grundlegend aktualisiert. Das Konzept, das auf den wissenschaftlichen Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK, 2023b) und des Wissenschaftsrates (2023) zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung basiert, wurde im Juni 2024 durch den Beschluss „Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt“ (KMK, 2024c) umgesetzt. Ob diese Maßnahmen tatsächlich zur Gewinnung neuer Lehrkräfte beitragen und die Lehrpersonalsituation wirksam entlasten, lässt sich aktuell noch nicht beurteilen. Erste Umsetzungen wurden zumeist für das WS 2024/25 gestaltet (z. B. das duale Studium für das Regelschullehramt an der Universität Erfurt⁷).

Neben dem Weg, Quer- und Seiteneinsteiger:innen für das Lehramt zu gewinnen, werden weitere Maßnahmen empfohlen, die sich auf die bisherige Struktur des Lehramtsstudiums beziehen. Ausgehend von den niedrigen Quoten unter den Absolvent:innen schlägt der Stifterverband vor, den Zugang zum Lehramtsstudium zu flexibilisieren (Süßenbach, 2022). Vor allem der Wechsel aus fachwissenschaftlichen und polyvalenten Studiengängen soll auch zu einem späteren Zeitpunkt im Studium ermöglicht werden, z. B. über ein Ein-Fach-Lehramtsstudium. Ähnlich votiert die SWK in ihrem Gutachten in vier Empfehlungen (2023b, S. 29–59). Sie nimmt unter Punkt 2 (Studierbarkeit datengestützt zu verbessern sowie soziale und akademische Integration in den Hochschulen stärken) auch

die befristete Anstellung von Lehramtsstudierenden als Vertretungslehrkräfte zur Kenntnis. Dieser vorgezogene Berufseinstieg kann laut SWK auf Praktikumszeiten angerechnet werden, wenn qualifizierte Mentor:innen diese Arbeit begleiten. Wie viele Lehramtsstudierende über die Anstellung als Vertretungslehrkraft einen vorgezogenen Berufseinstieg erleben, ist unklar. Einige explorative Studien, z. B. aus der Schweiz und Hamburg (zusammengefasst von Winter, Reintjes & Nonte, 2023), oder das Projekt TrigitalPro aus Trier (Simonis & Klomfaß, 2023) legen nahe, dass die Zahl der in der Schule tätigen Lehramtsstudierenden wächst und auch die Zahl derer, die noch am Beginn ihres Studiums stehen. Aus Perspektive der Hochschulen ist damit nicht nur die Sorge verbunden, dass sich dadurch die Studienzeiten verlängern, sondern auch, dass nicht klar ist, in welchem Ausmaß die Vertretungslehrkräfte eigenverantwortlichen oder gar fachfremden Unterricht halten und welche Auswirkungen das für ihr Kompetenzerleben hat. Auch für das Fach Religion werden Studierende als Vertretungslehrkräfte herangezogen, wobei diese Praxis aufgrund der vorläufigen Vergabe der kirchlichen Lehrerlaubnis stets eine Prüfung durch die kirchlichen Behörden erfordert. Ob es eine Beschränkung im Sinne einer Qualitätskontrolle gibt – etwa in Bezug auf den Studienfortschritt der Vertretungslehrkraft oder die akademische Begleitung –, ist nicht bekannt.

2 Aspekte der Bedarfskrise und die Auswirkungen auf die Professionalität von (Religions-)Lehrkräften

Für Bildungseinrichtungen sind derzeit zwei Fragen bei der Bewertung des Lehrpersonals entscheidend: Wie viele Lehrkräfte sind verfügbar und welche Qualifikation bringen sie mit? Dem Bildungsauftrag kann nur dann im vollen Umfang nachgekommen werden, wenn nicht nur möglichst wenig Unterricht ausfällt, sondern auch, wenn gesichert ist, dass sich der erteilte Unterricht an aktuellen Standards der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken orientiert. Behrens formuliert treffend: „Die quantitative Versorgungskrise wird also auch als qualitative Professionalitätskrise begriffen.“ (2023, S. 12) Diese soll im Folgenden einmal domänenunabhängig und schließlich mit Fokus auf das Fach Religion ausgewertet werden.

2.1 De-Professionalisierung durch den Lehrkräftemangel – domänenübergreifend

Die unter 1.3 beschriebene Einstellungspraxis von Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie Vertretungslehrkräften wurde von der universitären Gesellschaft für Fachdidaktik (2018) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, 2017) deutlich vor der Veröffentlichung der neuen KMK-Maßnahmen 2024 kritisch beurteilt. Die Kritik fiel somit in eine Phase, in der auf den Lehrkräftemangel reagiert wurde, ohne Vorgaben zur Organisation alternativer Wege ins Lehramt. Zusammenfassend wird von den Gesellschaften angemahnt, dass die Einstellung nicht ausreichend qualifizierter Lehrkräfte die Standards zur Professionalisierung von Lehrkräften, z. B. im Schreiben der KMK von 2004, unterlaufe, was langfristig der Bildungsbiografie der Kinder schaden würde. Das Dokument der DGfE hebt vor allem die Grundschule als den Ort hervor, an dem dieser Schaden am größten sein könnte. Auch in weiteren Publikationen werden die Umwege ins Lehramt kritisiert: So betont Rotter (2023, S. 24), dass die alternativen Anstellungen die bisherige akademische Ausbildung unter „Rechtfertigungsdruck“ stellen würden. Dabei sei die Akademisierung des Lehrerberufs als Erfolgsgeschichte zu werten, die einen Statusgewinn hin zur Profession erwirkte und auf individueller Ebene eine reflexive Befähigung für

das professionelle Handeln ermöglichte. Im Detail können die Befürchtungen einer möglichen De-Professionalisierung entlang der drei gängigen professionstheoretischen Modelle (a) kompetenz-, (b) strukturtheoretisch und (c) berufsbiografisch erörtert werden:

(a) Aus Perspektive des *Kompetenzansatzes* kann man fragen, ob Quer- und Seiteneinsteiger:innen, z. B. in Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006), über ausreichend Professionswissen, professionelle Handlungskompetenz, Selbstregulation etc. verfügen, um einen lernförderlichen Unterricht zu gestalten. Die Perspektive, die vorschnell mit „Nein“ beantwortet wird, ist nach Porsch (2021, S. 209) empirisch nicht nachgewiesen. Die Ergebnisse der wenigen fachspezifischen (z. B. Kleickmann & Anders, 2011 in Mathematik oder Oettinghaus, 2016 in Physik) bzw. ausländischen Studien (z. B. Baeten & Meeus, 2016) lassen sich nicht verallgemeinern. Auf Grundlage der bisherigen Forschungen kann höchstens angedeutet werden, dass sowohl die Quer- und Seiteneinsteiger:innen als auch die traditionell ausgebildeten Lehrkräfte über vergleichbare Ausprägungen hinsichtlich der Merkmale Überzeugungen, Professionswissen und Berufswahlmotive verfügen. Einige Studienergebnisse geben Grund zur Annahme, dass die konsekutiv ausgebildeten Lehramtsstudierenden ein breiteres fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen ausgebildet haben, während die Berufserfahrenen ein Mehr an Fachwissen aufweisen. Zieht man die Leistungen von Schüler:innen als Vergleichspunkt heran, zeigt sich auch hier kein Unterschied in Abhängigkeit von der Ausbildung der Lehrkräfte (Porsch, 2021, S. 212). Rotter kritisiert, dass dieser Indikator nicht ausreichen würde, um die Ausbildungsqualität von Lehrkräften zu beurteilen. Damit würde man eine „Linearität von Lehr-Lern-Prozessen“ (Rotter, 2023, S. 25–26) suggerieren. Im Blick auf die Kompetenzen der Lehramtsstudierenden, die als Vertretungslehrkräfte eingesetzt werden, wird das Anlernen mitten im Geschehen als Gefahr für den Kompetenzaufbau betrachtet. Nach Rank, Büker, Miller und Martchinke (2023, S. 17) ist anzunehmen, dass diese sich nur die Oberflächenstrukturen von Unterricht aneignen, z. B. den Einsatz von Methoden oder die Auswahl der Themen. Die lernbedeutsamen Tiefenstrukturen, wie die kognitive Aktivierung oder die Schülerinnen- und Schülerorientierung, könne man ohne theoretische Anleitung nicht im eigenen Tun mitbedenken (Simonis & Klomfaß, 2023, S. 158). Da es bisher kaum Studien über die außeruniversitär organisierte Praxiserfahrung von Lehramtsstudierenden gibt, lässt sich diesen Thesen nur aufgrund theoretischer Schlüssigkeit zustimmen. Ob diese Tiefenstrukturen allerdings in eigens dafür konzipierten Lehrveranstaltungen an der Universität thematisiert werden müssen oder ob dies nicht auch genauso effektiv durch Expertenlehrkräfte als Mentor:innen während des vorgezogenen Berufseinstiegs weitergegeben werden könnte, bleibt offen (vgl. Stellungnahme der GwR, 2017).

(b) Daneben ist aus *strukturtheoretischer* Perspektive anzufragen, ob die alternativ qualifizierten Lehrkräfte ausreichend Zeit haben, um einen reflexiven Habitus für den Umgang mit den Unwägbarkeiten des pädagogischen Handelns auszubilden. Während sich einer Schweizer Studie über Anforderungen während des Berufseinstiegs nach Regelstudium oder Quereinstieg zufolge keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zeigten (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016), gibt es über die Lehramtsstudierenden keine Daten. Man rechnet damit, dass es bei den Aushilfslehrkräften zu einer „unreflektierte[n] Übernahme von Routinen“ (Rank et al., 2023, S. 13) kommt, wenn es keinen Raum gibt, um die Situationen im Klassenraum zu bearbeiten. Strukturtheoretisch gedacht, kann es dann zu einer uneingeschränkt positiven oder sehr negativen Selbstwahrnehmung

kommen, die keine Graubereiche des Aushaltens von widersprüchlichen Momenten im pädagogischen Tun kennt. Diese fehlende Distanz ist insofern wahrscheinlich, als es noch keine klare Regelung zur Betreuung dieser Unterstützungslehrkräfte gibt. Die ausführlichen Empfehlungen der SWK (2023a, S. 58) drängen zwar auf eine stärkere Beteiligung der Universitäten und eine systematische Begleitung durch qualifizierte Mentor:innen, aber ob dies in der Praxis umgesetzt wird, wie beispielsweise an der LMU München mit dem Kurs „Studis@School“⁸, ist nicht nachvollziehbar. Ein der Einstellungspraxis geschuldetes Problem ist darüber hinaus ein Rollenkonflikt, der im Sinne der Strukturtheorie unauflöslich ist: Ein:e Lehramtskandidat:in ohne Abschluss übernimmt als Vertretungslehrkraft Verantwortung gegenüber den Eltern und Schüler:innen. Dass dies das eigene Kompetenzerleben überschreiten muss, ist gesichert. Der Studie von Artmann, Rakoczy und Seifert (2024) zufolge ist dieser Konflikt weniger stark ausgeprägt, wenn die Studierenden einen klaren Auftrag haben, wie die Übernahme des eigenverantwortlichen Unterrichts. Ist der Auftrag dagegen vage und flexibel, verstärkt das die Unsicherheit darüber, was man tun darf oder nicht.

(c) Schließlich lässt sich im Sinne des *berufsbiografischen Ansatzes* fragen, ob auch über den Quereinstieg oder den vorgezogenen Berufseinstieg der Lehramtsstudierenden die Entwicklungsanforderungen erkannt werden, die den andauernden Bildungsprozess von Lehrkräften kennzeichnen. In der akademischen Ausbildung werden diese Anforderungen schrittweise über reflexionsorientierte Praxisphasen vermittelt, um eine Überforderung zu vermeiden und gleichzeitig eine Steigerung im Kompetenzerleben zu ermöglichen. Aus den Diskussionen um das Praxissemester weiß man, dass eine zu frühe Konfrontation mit der Praxis eine „Adaption von Studierenden an die Schulpraxis“ (König & Rothland, 2018, S. 1) bewirken kann und damit keine Entwicklungsaufgaben angestoßen werden. Die explorative Studie nach Simonis und Klomfaß (2023, S. 165–166) macht am Fall „Isabel“ deutlich, dass die Biografie der Vertretungslehrkräfte von der Praxiserfahrung tief berührt wird und Fragen aufwirft, was das Erlebte für die eigene Berufsbiografie austrägt. Die Idee „Vielleicht bin ich doch ungeeignet für diesen Beruf“ kann aus dem Erlebnis der Vertretung ebenso resultieren wie eine Bestärkung in der Berufswahl (Winter et al., 2023, S. 137). Unklar ist, ob das Gefühl der mangelnden Eignung der tatsächlich erbrachten Performanz oder den systemischen Strukturen geschuldet ist. Für die Quereinsteiger:innen geben die bisherigen Studien insofern Aufschluss, als dass diese Gruppe in sich sehr heterogen ist, was eine einheitliche Beschreibung im Umgang mit den Entwicklungsaufgaben erschwert. Damm stellt am Ende ihrer Studie über Seiteneinsteigende die Frage, ob eine „Konzentration auf das Einspuren des Selbst in die (formalen) Anforderungen des Seiteneinstiegs eine berufsbiografisch relevante Reflexion überhaupt zulassen [kann; EL] und damit professionelles Handeln auf Basis von berufsbiografischen Einsichten möglich ist.“ (Damm, 2023, S. 328). Gleichzeitig ist für die Quereinsteiger:innen dieser Wechsel in den Lehrberuf oft nicht der erste Berufseinstieg; sie bringen Kompetenzen mit, die sie bei ihrer ersten eigenständigen Tätigkeit möglicherweise als gewinnbringend empfanden, wie der Austausch im Team. Der Neuanfang an der Schule kann zusätzlich von der persönlichen Motivation, sich verändern zu wollen, getragen sein, weshalb die Herausforderungen bearbeitet werden wollen. Aufschluss gibt dazu die Einzelfallstudie nach Grützner (2023).

2.2 De-Professionalisierung durch den Lehrkräftemangel – fachspezifisch

Um die bisherigen Überlegungen auf die Professionalität von Religionslehrkräften beziehen zu können, soll zunächst auf die bestehenden Optionen, Religionslehrkraft zu werden, eingegangen werden (2.2.1). Dabei lassen sich aufgrund der Vielfalt der Zugänge nur einige Wege aufzeigen. Im Anschluss daran können in Anlehnung an 2.1 mögliche Konsequenzen für die Professionalität von Religionslehrkräften gezogen werden (2.2.2).

2.2.1 Verschiedene Wege ins Lehramt Religion

Die Wege, Religionslehrkraft zu werden, sind in Deutschland divers. Oft muss kein zielgerichtetes Studium für das Lehramt im Fach Religion absolviert werden, sondern ist bereits in der theologischen Ausbildung zu anderen kirchlichen Berufen integriert. Diese Personen können folglich neben ihrer Tätigkeit als Pfarrer:innen, Pastoralreferent:innen, Gemeindepädagog:innen etc. als Fachlehrkräfte an Schulen unterrichten. Daneben gibt es in kirchlichen Strukturen etablierte Qualifizierungswege, die auf den Einsatz in der Schule fokussiert sind. Auch hier ist die Lage, vergleicht man die einzelnen Bistümer und Landeskirchen, sehr heterogen. Ein Systematisierungsversuch für den Quer- und Seiteneinstieg umfasst zwei Ebenen:

1. Zum einen gibt es Programme, die voraussetzen, dass sich aus der *bisherigen akademischen Laufbahn* das Unterrichtsfach Religion ableiten lässt. Dies kann je nach Kursprogramm unterschiedlich streng ausgelegt werden, weshalb von einer gewissen Diversität in Anspruch und Umfang dieser Kurse gesprochen werden muss. Die meisten Programme setzen einen Master- oder Magisterabschluss in Theologie, Religionspädagogik oder -wissenschaft voraus (z. B. das Quereinstiegsprogramm der EKBO⁹). Zusätzlich finden sich Kurse für aktive Lehrkräfte, die Religion als Erweiterungsfach mit einer staatlichen Prüfung ergänzen möchten (z. B. der Weiterbildungskurs der EKKW und EKHn).

2. Zum anderen werden Ausbildungsprogramme angeboten, die *keine akademische Vorbildung* voraussetzen, bspw. der bayerische „Grund- und Oberkurs Katechet:in“ am Religionspädagogischen Zentrum in Heilsbronn und der deutschlandweite Kurs „Theologie im Fernkurs (ThiF)“ mit Sitz in Würzburg. Die auf diesem Weg ausgebildeten Religionslehrkräfte können dann, bei den Kirchen angestellt, in der Regel in Grund-, Mittel- und Förderschulen (kirchlich oder staatlich) und teilweise mit begrenztem Stundenkontingent arbeiten (z. B. nach dem Katechet:innenkurs des RPZ Heilsbronn oder dem kirchlichen Qualifizierungskurs der EKKW und EKHn).

Daneben werden auch neue Wege abseits des klassisch-konsekutiven Lehramtsstudiums beschritten. Beispielsweise kann man seit dem WS 2024/25 an der Katholischen Hochschule München in Kooperation mit der Fakultät Soziale Arbeit in Benediktbeuern über ein duales Studium einen Bachelor of Arts in „Religionspädagogik und kirchlicher Bildungsarbeit“ erwerben, der als Fachlehrkraft „im Kirchendienst“ zur Erteilung von katholischer Religionslehre an Grund-, Mittel- und Förderschulen befähigt; Kooperationspartner sind die süddeutschen Bistümer und Erzdiözesen. Aus den genannten Optionen zeigt sich, dass die Gruppe derer, die sich über alternative Wege zur Religionslehrkraft qualifizieren, überaus heterogen ist. Vermutlich verbindet diese Gruppe, dass sie eine hohe persönliche Motivation mitbringt, dieses Fach unterrichten zu dürfen. Gleichzeitig bieten die kirchlichen Ausbildungswege die besondere Möglichkeit, abseits universitärer und Hochschulstrukturen, das eigene Berufsleben weiterzuentwickeln, z. B. von der Erzieher:in zur Lehrkraft, ohne zusätzlich staatliche Abschlüsse erwerben zu müssen.

2.2.2 Auswirkungen der Bedarfskrise auf die Professionalität/Professionalisierung von Religionslehrkräften

Ob und inwiefern die genannten Maßnahmen eine De-Professionalisierung nach sich ziehen, gilt es nun zu erörtern. Diese Überlegungen werden entlang der drei professionstheoretischen Zugänge (a) kompetenztheoretisch, (b) strukturtheoretisch und (c) berufsbio-graphisch unter Bezug auf die Erkenntnisse aus 2.1.2 dargestellt. Da für die nachfolgenden Überlegungen keine fachspezifischen empirischen Studien vorliegen, können nur theoretische Schlüsse aus den bisherigen Erkenntnissen (2.1.2) auf das Fach Religion übertragen werden.

(a) Zieht man das Modell *professioneller Handlungskompetenz* von Baumert und Kunter (2006) heran, wie es auch in aktuellen Debatten um die Religionslehrkräftebildung geschieht (Hailer, Kubik, Otte, Schambeck, Schröder & Schwier 2023), so ist vor allem das Professionswissen näher zu betrachten, da hiermit die Fachspezifik des Modells begründet wird. Während es nach den ersten Studien so scheint, dass Quer- oder Seiteneinsteiger:innen tendenziell über ein gleiches oder sogar mehr Fachwissen verfügen – vermutlich gilt dies für das Fach Religion vor allem für die akademisch vorgebildeten Quereinsteiger:innen –, steht die Beurteilung beim fachdidaktischen Wissen noch aus. Dieses wird im ursprünglichen Modell in drei Facetten aufgefaltet – Erklärungswissen, Wissen über die Lernenden und Wissen über angemessene Aufgaben. Ich ergänze (Leven, 2019, S. 401) auf Basis meiner explorativen Studie zur domänenspezifischen Adaption des Modells außerdem die Facette „Persönliche Haltung der Lehrkraft zum Unterrichtsgegenstand“. Im Vergleich zu anderen Fächern hatte diese Dimension einen besonderen Stellenwert für die Unterrichtsplanung und -durchführung konfessionellen Religionsunterrichts. Betrachtet man diese didaktischen Facetten nun vor dem Hintergrund eines Quer- und Seiteneinstiegs im Fach Religion, könnte man schlussfolgern, dass jene Personen auf Ebene der Unterrichtsdramaturgie im Vergleich zu akademisch qualifizierten Lehrkräften ein Wissensdefizit aufweisen. Auch das Wissen über die Tiefenstrukturen und Prinzipien zur Gestaltung von Religionsunterricht ist vermutlich nur gering ausgeprägt. Dies ist insofern schlüssig, als die Quereinsteiger:innen im Gegensatz zu den Lehramtsstudierenden keine bis kaum begleitete Praxiserfahrung haben und ihnen die religionsdidaktischen Kurse fehlen. Es ist folglich angeraten, die Gruppe von Quereinsteigenden über die Darlegung der Sichtstrukturen (z. B. Rhythmisierung von Unterrichtsphasen, Kompetenzformulierung etc.) hinaus zu einer tieferen Auseinandersetzung mit religionsunterrichtsspezifischen Lernsettings zu verhelfen, z. B. durch eine theoriegeleitete Analyse von Fällen, Unterrichtsmaterialien oder Videoausschnitten aus dem eigens erteilten Unterricht. Ob die Quereinsteiger:innen dagegen auch hinsichtlich der Facette der persönlichen Haltung gegenüber dem Lerngegenstand weniger Kompetenzen mitbringen, ist zu diskutieren. Ein Teil der Gruppe hat sogar, vermutlich aus einem persönlichen Glauben oder fachlichem Interesse heraus, ein Theologiestudium oder ähnliches absolviert. Worum es bei den Quereinsteiger:innen geht, ist vermutlich weniger die Ergründung der persönlichen Haltung, die bei Lehramtsstudierenden häufig wenig ausgeprägt ist, sondern vielmehr die Frage nach der angemessenen Kommunikationsform derselben in der Schule. Religionsunterricht hat durch den allgemeinen Bildungsauftrag einen anderen Anspruch als Gemeindekatechese oder Forschung. Diese Transformationsleistung hin zu einer „gelehrten Religion“ (Feige, Dressler & Tzscheetsch, 2006) erscheint für diese Gruppe vor dem Hintergrund kompetenztheoretischer Überlegungen besonders wichtig. Je nachdem, aus

welchem Berufsfeld der Quereinstieg erfolgt und ob die Vorausbildung akademisch oder nicht-akademisch war, muss die Unterstützung dahingehend anders aussehen. Im Idealfall bildet sich eine diskursive Haltung bei den Quereinsteigenden aus, die eine affirmative Übertragung religiöser Inhalte oder eine rein religionskundliche Betrachtung vermeidet (Leven, 2019, S. 346–357). Dieses Spannungsfeld wird unter dem Stichwort „Positionalität“ in der Religionspädagogik aktuell verstärkt behandelt (Zimmermann, 2022, S. 9–26). Fokussiert man vor dem Hintergrund kompetenztheoretischer Überlegungen die Gruppe der studentischen Vertretungslehrkräfte im Fach Religion, ist klar, dass ihre Kompetenzen auf allen Ebenen im Werden sind. Aufgrund ihres Alters haben die Lehramtsstudierenden häufig einen leichteren Zugang zu den Schüler:innen, wodurch die Unterrichtsideen eventuell häufiger „aufgehen“. Allerdings genügen diese Auswahlkriterien der Gefälligkeit nicht den Standards, die sonst zur Unterrichtsplanung und -durchführung im Fach Religion herangezogen werden. Die Nähe zu den Lernenden kann gleichzeitig eine Reduktion des theologischen Gehalts zur Folge haben, weil man sich vor einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit und Positionierung vor der Lerngruppe (vor allem in der Sekundarstufe) scheut. Bleiben die Studierenden in diesem Prozess ohne Begleitung, fällt der Unterricht hinter seinen kompetenztheoretischen Ansprüchen zurück.

(b) Auch in *strukturtheoretischer* Hinsicht lassen sich die eben beschriebenen Reibungspunkte aufgreifen. Es gilt auszuhalten, dass auch im Religionsunterricht unlösbare Widersprüchlichkeiten auftreten, wie das Desinteresse der Schüler:innen vs. die Begeisterung der Lehrkraft oder die Thematisierung von Barmherzigkeit und bedingungsloser Annahme vs. dem Zwang zur Selektion und Leistungsmessung. Nur, wenn Raum zur Reflexion da ist, kann man über diese Erfahrungen einen professionellen Habitus (Heil, 2017, S. 21) ausbilden. Während konsekutiv studierende Personen dies immer wieder in ihren Praxisphasen erleben, häufen sich diese Erfahrungen für die Quereinsteigenden und Aushilfskräfte zu Beginn ihrer Tätigkeit. Diese Erfahrungen distanzieren zum Unterrichtsgeschehen zu betrachten und auf Basis des multifaktoriellen Systems, das den Religionsunterricht umgibt, zu analysieren, müsste Aufgabe in der Begleitung der Neulinge sein. Eine doppelte Problematik ergibt sich hierbei für die Vertretungslehrkräfte: Sie sind aufgrund des Zwischenstadiums „Vertretung“ besonders vulnerabel für die Antinomien und haben aufgrund der Mehrfachbelastung aus Studium und Berufseinstieg besonders wenig Zeit für eine solche Reflexion. Sich aus dieser Spannung ergebende Effekte, wie eine übertriebene Strenge, wären reflexionsbedürftig, immer auch im Blick auf die spätere Berufsausübung.

(c) Aus *berufsbiografischer* Perspektive ist vor allem die Glaubensbiografie ein Thema für Quer- und Seiteneinsteigende. Diese kann aufgrund der Erlebnisse im schulischen Religionsunterricht herausgefordert werden, beispielsweise, wenn Schüler:innen die eigene Begeisterung für den Unterrichtsgegenstand „Religion“ nicht teilen. Während sich diejenigen, die das Fach grundständig studieren, bereits im Studium mit der postmodernen und säkular geprägten Gesellschaft und deren Anfragen an die Religion(en) auseinandersetzen, kann dies für die Quereinsteiger:innen in der Konfrontation mit den heterogen zusammengesetzten Klassen aufbrechen: Die eigene „Bubble“ zu verlassen und sich der Vielgestaltigkeit von Gesellschaft über den Klassenraum auszusetzen, kann erschüttern. Dies als berufsspezifische Anforderung aufzugreifen und produktiv zu bearbeiten, ist sicher eine zentrale berufsbiografische Aufgabe der Quereinsteiger:innen. Für Vertretungslehrkräfte ist die berufsbiografische Perspektive vermutlich die wichtigste unter den drei

Konzepten professionellen Handelns. Aus der unmittelbaren Erfahrung des Unterrichtens können sich Passungsfragen nach der Schulart, der Fächer und des Berufes überhaupt ergeben. Werden die Erlebnisse des vorgezogenen Berufseinstieges eindimensional beurteilt, kann es zu Schlüssen für die berufliche Weiterentwicklung kommen, die auf falschen Annahmen beruhen. Ein Beispiel: Eine Studentin kommt als Vertretungslehrkraft mit ihrem durch moderne Medien gestützten Unterrichtsstil im Religionsunterricht sehr gut bei den Schüler:innen an, sie sieht sich in ihrer Berufswahl bestätigt. Im folgenden Referendariat fühlt sie sich ungerecht behandelt, weil die Seminarleitung ihre theologische Oberflächlichkeit kritisiert. Die Studentin zieht aus der uneingeschränkt positiven Beurteilung ihrer Unterrichtserfahrung den Schluss, dass die theoretischen Überlegungen nichts austragen und die Seminarleitung sie diskriminiert. Ein Lernprozess auf Ebene der professionellen Handlungskompetenz wird verweigert. Genauso könnte man den Fall auch für die negative Selbstwirksamkeit formulieren.

3 Bilanz

Die im Zuge des Lehrkräftemangels geäußerten Befürchtungen der De-Professionalisierung wurden in diesem Beitrag in Bezug auf das Fach Religion exemplarisch diskutiert und können nun bilanziert werden: Während der Quer- und Seiteneinstieg in vielen Fächern praktiziert wird, ist er für das Fach Religion staatlicherseits nahezu nicht existent. Das heißt, wenn Alternativen zum akademischen Weg beschritten oder nebenberufliche Tätigkeiten für Lehramtsstudierende mit dem Fach Religion erlaubt werden, sind in den meisten Fällen die kirchlichen Ausbildungsinstitute involviert bzw. wenigstens für die An- und Ausstellung der vorläufigen Lehrerlaubnis zuständig. Während viele andere Fächer nun erst neue Wege ins Lehramt konzipieren müssen, schauen die kirchlichen Ausbildungsinstitute meist auf eine lange Tradition von Alternativen zurück. Diese immer wieder an die neuesten Standards anzupassen und die Qualität der Kurse zu prüfen, bleibt eine kontinuierliche Herausforderung. Im Sinne der unter 2.2.2 skizzierten Aufgaben ist insbesondere die Durchdringung der theologischen Inhalte für die nicht-akademische Gruppe sowie die vertiefte Erarbeitung religionsdidaktischer Prinzipien zentral, um einer De-Professionalisierung vorzubeugen. Darüber hinaus ist für alle im Religionsunterricht Lehrenden die persönliche Haltung gegenüber dem Lerngegenstand zu ergründen und deren Integration in den Unterricht zu reflektieren. Aber auch die akademischen Stellen für das Lehramt Religion sind aufgerufen, sich stärker an der alternativen Lehrkräftegewinnung und -bildung zu beteiligen, z. B. durch die Begleitung studentischer Aushilfslehrkräfte und durch die Sichtbarmachung des Lehramtsstudiums für das Fach Religion.

Literaturverzeichnis

- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 24(1), S. 58–65.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 24(1), S. 66–73.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.

- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Editorial. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Damm, A. (2023). Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*, Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung (S. 315–329). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*, Sektion Schulpädagogik, Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Feige, A., Dressler, B. & Tzscheetsch, W. (Hrsg.). (2006). *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot: Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. URL: <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bis-2035-steigende-engpaesse-zu-erwarten.html> [Zugriff: 24.03.2025].
- Gesellschaft für Fachdidaktik. (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. URL: [PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Ergänzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkräften.pdf](https://www.gfd-berlin.de/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Ergaenzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkraeften.pdf) [Zugriff: 24.03.2025].
- Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik. (2017). *Erteilung von Religionsunterricht durch Studierende*. URL: <https://gwr.education/wp-content/uploads/2021/04/Erteilung-RU-durch-Studierende.pdf> [Zugriff: 24.03.2025].
- Grützner, N. (2023). „Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses Überleben in der Schule.“ Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in Sachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*, Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung (S. 351–366). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hailer, M., Kubik, A., Otte, M., Schambeck, M., Schröder, B. & Schwier, H. (Hrsg.). (2023). *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*, Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 74. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Heil, S. (2017). Der professionelle Habitus. In S. Heil & M. Riegger (Hrsg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenz entwickeln - mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Würzburg: Echter.

- Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In H.-G. Ziebertz, S. Heil, H. Mendl & W. Simon (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus* (S. 41–64). Münster: Lit.
- Kamicili-Yildiz, N. (2024). Professionalisierung, islamische Religionslehrkräfte. In *WiReLex: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.400030> [Zugriff: 24.03.2025].
- Keller-Schneider, M. (2016). Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 155–172). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium. Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), S. 50–75.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035*, Verband Bildung und Erziehung. URL: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Klemm, K. & Zorn, D. (2024). *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte*, Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2024-01/2024_Studie_Weniger_Geburten_-mehr_Lehrkraefte.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- KMK. (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Das Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften*, Empirische Theologie 33. Berlin: LIT.
- OECD. (2024). *Bildung auf einen Blick 2024. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977741?locatt=mode:legacy> [Zugriff: 24.03.2025].
- Oettinghaus, L. (2016). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen: Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat*. Dissertation. Berlin: Logos.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Münster: Waxmann.
- Rank, A., Büker, P., Miller, S. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 34(67), S. 11–21.
- Richter, D., Huang, Y. & Richter, E. (2024). Ungleichheiten in der Lehrkräfteversorgung: Eine Analyse zur Verteilung qualifizierten Lehrpersonals auf Schulen mit

- unterschiedlicher Schülerschaft und verschiedenen sozio-ökonomischen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), S. 1491–1517.
- Rotter, C. (2023). Die Krux mit der Praxis - oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da? *Erziehungswissenschaft*, 34(67), S. 23–30.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2024a). *Auswertung Religionsunterricht. Schuljahr 2023-24. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primarund Sekundarbereich I*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2024b). *Einstellung von Lehrkräften 2023*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL2023_Tabellenwerk.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2024c). *Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_06_13-Zusaetzliche-Wege-ins-Lehramt.pdf [Zugriff: 24.04.2025].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2024d). *Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2025). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024-2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_2_Bericht_LEB_LEA_2024.pdf [Zugriff: 24.03.2025].
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*, Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung (S. 156–171). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023a). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. URL: <https://www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen/stellungnahme-empfehlungen-zum-umgang-mit-dem-akuten-lehrkraeftemangel-aktualisierte-version-vom-05-04-2023/> [Zugriff: 24.03.2025].
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023b). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. URL: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf> [Zugriff: 24.03.2025].

- Süßenbach, F. (2022). *Der Lehrkräftetrichter*. URL: <https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-07/lehrkraeftetrichter.pdf> [Zugriff: 24.03.2025].
- Terhart, E. (2020). Gedanken über den Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Berlin: FES.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkräftetätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 133–155). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat. (2023). *Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik*. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.html> [Zugriff: 24.03.2025].
- Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose, S. Schroeder & S. Fabricius (Hrsg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Stuttgart: Calwer.

Dr. Eva-Maria Leven, Akademische Rätin a. Z. und Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

¹ Die in diesem Artikel verwendeten Zahlen beschränken sich – sofern nicht anders angegeben – auf die Gegebenheiten in der Bundesrepublik Deutschland (BRD); die daraus abgeleiteten Konsequenzen können jedoch auf vergleichbare Situationen in anderen Ländern übertragen werden.

² Zur Begrifflichkeit von Quereinsteiger:innen und Seiteneinsteiger:innen: Teilweise werden diese synonym verwendet, häufig jedoch wie folgt voneinander abgegrenzt: Unter Quereinsteiger:innen werden jene Personen gefasst, die nach einem Fachstudium ohne Lehramtsbezug den Vorbereitungsdienst absolvieren, wenn ihr bisheriges Studium einem oder zwei Schulfächern zugeordnet werden kann. Als Seiteneinsteiger:innen gelten jene, die mit einem akademischen Abschluss direkt in der Schule arbeiten und berufsbeleitend nachqualifiziert werden. Bis zum Abschluss ihrer Qualifizierung gelten sie als Vertretungslehrkräfte.

³ Die einzelnen Bundesländer führen teilweise Statistiken über die Fach-Lehrkräfte-Relation, beispielsweise verzeichnet die bayerische Schulstatistik für das Jahr 2023/24 in den Realschulen und Gymnasien eine Gesamtzahl von 5.324 Personen, die evangelische und katholische Religionslehre unterrichten. Für die Grund- und Mittelschule, Berufsschule, Sonderpädagogischen Einrichtungen und Schulen in freier Trägerschaft werden keine fachspezifischen Daten generiert. Daneben gibt es auch Portale (z. B. RELIS für Bayern), die von kirchlicher Seite aus die Stellenplanung organisieren. Die Zahlen sind nicht öffentlich zugänglich.

⁴ Studienanfänger:innen im 1. Fachsemester in Lehramtsstudiengängen – Statistisches Bundesamt; Wintersemester 2024/2025: Studierendenzahl weitgehend unverändert zum Vorjahr – Statistisches Bundesamt.

⁵ Die Zahlen für die evangelischen Lehramtsabschlüsse konnten nicht ermittelt werden.

⁶ Vgl. Medienberichte aus dem Bistum Hildesheim: „Hoher Unterrichtsausfall im Fach ‚Katholische Religion‘“ und Bistum Limburg: „Dramatischer Unterrichtsausfall im Fach Religion“.

⁷ Ein duales Studium für das Regelschullehramt startet zum Wintersemester 2024/25 an der Universität Erfurt.

⁸ Der Kurs der LMU München: Studis@School – Fit für den Schuleinsatz – MZL – Münchener Zentrum für Lehrerbildung – LMU München.

⁹ Das Quereinstiegsprogramm der EKBO: frei-und-mutog-lehrkraefte-gesucht-final.pdf.