

RALF TENBERG (Technische Universität Darmstadt)

**Editorial: Die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen
Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräfte-
mangel. Eine Kritik aus Perspektive der beruflichen Bildung**

Herausgeber

BERND ZINN

RALF TENBERG

DANIEL PITTICH

Journal of Technical Education (JOTED)

ISSN 2198-0306

Online unter: <http://www.journal-of-technical-education.de>

RALF TENBERG

Editorial: Die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Eine Kritik aus Perspektive der beruflichen Bildung

ZUSAMMENFASSUNG: Ausgehend von einem akuten, sich absehbar weiterhin zuspitzenden Lehrer:innenmangel hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Positionspapier veröffentlicht, in welchem eine Reihe von Empfehlungen vorgestellt werden, um eine flächendeckende Absicherung des Unterrichts in Deutschland zu gewährleisten. (Nicht nur) aus einer Perspektive der beruflichen Bildung stellen sich diese Vorschläge als weitgehend kontraproduktiv dar. Im vorliegenden Aufsatz wird zentral analysiert, auf welche Belege die SWK ihre Empfehlungen abstützt und wie sie diese genau begründet. Dabei wird offengelegt, dass einige Empfehlungen überhaupt nicht wissenschaftlich hinterlegt sind und sich dort, wo Belege eingebracht werden, häufig Fragen bezüglich deren Einschlägigkeit und Tragfähigkeit aufwerfen. Insgesamt zeigt sich, dass die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel die Problemlage kaum ursächlich und nur einseitig (bezogen auf das Lehrpersonal) beleuchten und ohne wissenschaftliche Fundierung überwiegend Maßnahmen empfehlen, die in ihrer Umsetzung geringes Ressourcenpotenzial, jedoch großes Konfliktpotenzial aufweisen. Dem gegenübergestellt werden Überlegungen zur Studien- und Arbeitsmotivation von Lehrkräften und ein Blick auf die Bildungsfinanzierung geworfen, um aufzuzeigen, wo mögliche Ursachen des Lehrkräftemangels liegen, was das mit Berufsorientierungen und -wahrnehmungen zu tun hat und wie man hier möglicherweise konstruktiv und nachhaltig weiterkommen könnte.

Schlüsselwörter: SWK, KMK, Lehrermangel, Lehrkräftemangel, Bildungspolitik

1 Ausgangspunkt

Vor ziemlich genau 20 Jahren stellte Wolfgang Jerschek (2002, S. 323) vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung eine kurzfristige Entspannung für die Personallage an den beruflichen Schulen in Deutschland fest. Nachdem sich die Bedingungen, vorzeitig aus dem Schuldienst auszuscheiden, merklich verschlechtert hatten, traten die düsteren Personalprognosen aus den 1990er-Jahren nicht in der befürchteten Härte ein. Zudem wurden im Jahre 1999 deutschlandweit 5800 neue Berufsschullehrpersonen eingestellt, was annähernd dem vom DIW Berlin berechneten Bedarf bis zum Jahre 2005 entsprach. Jerschek warnte aber davor, sich nun entspannt zurückzulehnen, mit dem klaren Hinweis, dass dies nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass bei den beruflichen Schulen weiter Handlungsbedarf bestünde. Als Gründe führte er die Schüler-Lehrpersonen-Relation an, welche sich weiter verschlechtert hatte, und die in allen Bundesländern deutlich feststellbare Überalterung der Lehrkräfte (ebd.). Letztlich waren es zwei rigide Maßnahmen, die zu dieser kurzfristigen Entspannung geführt hatten: Zum einen die beamtenrechtlich Einschränkung von Frühpensionierungen, zum anderen die konsequente Nutzung von Sondermaßnahmen, Seiten- und Quereinstiegen in das berufliche Lehramt durch fachlich qualifizierte Universitäts-Absolvent:innen, aber zunehmend auch durch Absolvent:innen von Hochschulstudiengängen (Tenberg 2015, S. 481f). Bachmann (1999, S. 147) hatte schon vor über 20 Jahren offengelegt, dass nur etwa 23% der Lehrpersonen an beruflichen Schulen den grundständig universitären Weg gegangen waren. Ebenso viele (23%) waren als Lehrpersonen mit einem berufsbezogenen fachwissenschaftlichen Universitätsstudium ohne erziehungswissenschaftliche Studienanteile und 12% mit berufsbezogenem fachwissenschaftlichen Fachhochschulstudium im Schuldienst. 28% waren Lehrpersonen mit gymnasialem Examen, wobei dies von 17% an Universitäten und von 11% an pädagogischen Hochschulen erworben wurde; 14% hatten entweder einen Meister- oder einen Techniker-Abschluss (S. 89f.). Dieser bemerkenswerte Status Quo war das (Zwischen-)Ergebnis einer Abfolge gleichbleibender Zyklen im beruflichen Lehramt, ein systemisch bedingter Lehrpersonenmangel wurde dort bereits in den 1970er-Jahren (also vor einem halben Jahrhundert bzw. 13 Wahlperioden) festgestellt (Frommberger & Lange 2018, S. 40). Dieser Zyklen stellten sich (und stellt sich aktuell) in etwa wie folgt dar:

1. Landesspezifisch findet eine Bedarfsrechnung statt, die sich überwiegend an zwei Trends orientiert: a) die voraussehbaren Austritte aus dem beruflichen Schuldienst und b) die geschätzten Absolvent:innenzahlen in den beruflichen Lehrämtern.
2. Diese Bedarfsrechnung legt einen, in spezifischen Berufssegmenten absehbaren, Lehrer:innenmangel offen.
3. Es wird kurzfristig eine Sondermaßnahme generiert und implementiert, über welche versucht wird, „geeignete Personen“ in eine verkürzte Ausbildung zu bringen, häufig schon gekoppelt mit kleineren Unterrichtsverpflichtungen und mit diversen finanziellen Anreizen.
4. Die Sondermaßnahme wird beendet.
5. Eine neuerliche Rechnung stellt Bedarfe fest, Sondermaßnahmen werden generiert und gehandhabt, usw.

Inzwischen gibt es kaum noch einen Standort der beruflichen Lehrpersonenbildung, der neben der grundständigen Ausbildung nicht auch Quer- und Seiteneinstiege umsetzt. Z.B. sind an der TU Darmstadt die Master-Studiengänge vor allem in den Fächern Metall-, Elektro- und Informationstechnik mit mehr FH-Ingenieuren besetzt, als mit ehemaligen Bachelor-Absolvent:innen der TU. In sogenannten Kooperationsmodellen zwischen Pädagogischen Hochschulen und technischen

FHs gibt es keinerlei universitäre fachwissenschaftlichen Anteile mehr. Man kann aktuell somit gar nicht mehr von DER grundständigen Lehrpersonenbildung im beruflichen Bereich sprechen, denn durch dieses „Emulgieren“ des Nicht-Grundständigen im Grundständigen haben sich verschiedene Formate soweit ineinander verschränkt, dass sie in rationaler Betrachtung als neue Realität wahrgenommen werden müssen. Varianten gibt es hier unzählige, immer genau abgestimmt auf die lokalen, regionalen und landesspezifischen Gegebenheiten. Konkrete Sondermaßnahmen waren bis vor ca. 10 Jahren zeitbegrenzt, inzwischen gibt es Bundesländer, in welchen sie fortlaufend weitergeführt werden (z.B. QuiS in Hessen, Direkteinstieg in Baden-Württemberg, ...), da es speziell in sog. Mangelberufen (Metall-, Elektro-, Informationstechnik, ...) kaum noch gelingt, den Bedarfen nachhaltig gerecht zu werden. Ein Personal-Beschaffungsinstrument, das ohnehin immer in der Kritik war (z.B. Tenberg 2015, S. 498f), weil die grundständige Lehrpersonenbildung damit nie ersetzt werden konnte, diese damit jedoch konterkariert wurde, erweist sich seit Längerem als ausgereizt. Ratlosigkeit aber wohl auch Gleichgültigkeit haben sich breit gemacht. Je nach Schulart, -standort und spezifischer Personalsituation sind Unterrichtsausfälle an beruflichen Schulen inzwischen Normalität. Um den beruflichen Fachunterricht zu sichern, opfert man dann allgemeine Unterrichtsfächer wie politische Bildung oder Sport. Selbst wenn der Regelunterricht nicht ausfällt, wird mit dem anhaltenden Lehrer:innenmangel zum einen eine fortlaufende Anspannungssituation in den Schulen und Kollegien konserviert, und zum anderen werden viele Menschen damit beschäftigt, vorbei an der grundständigen Lehrerbildung Zusatzpersonal zu akquirieren und zu qualifizieren. Unterrichtsqualität stellt sich hierbei als ein Luxus dar, den man sich nur bedingt leisten kann, diesbezügliche Entwicklungen wie z.B. die Verkleinerung von Klassenfrequenzen, Ausbaus von Ganztagsangeboten, Schülerorientierung, innere Differenzierung, ein Fortschreiten auf dem Weg zur inklusiven Schule oder verstärkte Förderung von Kindern und Jugendlichen in ‚Brennpunktschulen‘ bleiben ganz außen vor (Klemm 2022, S. 28).

Abb. D4-2: Anteil der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an allen Neueinstellungen im öffentlichen Schuldienst 2006, 2011 und 2016 nach Ländern (in %)

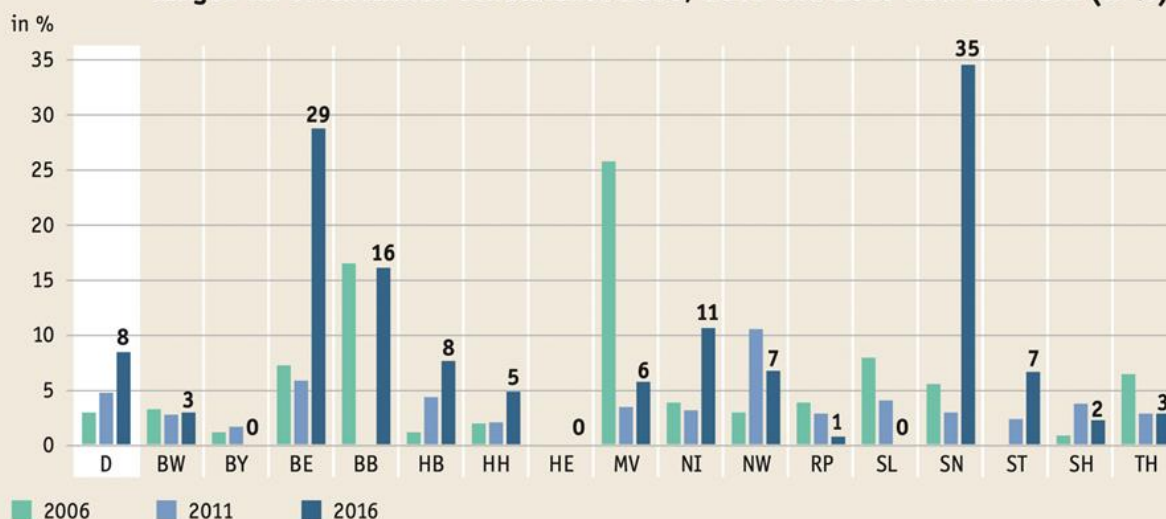


Abbildung 1: „Seiteneinsteiger:innen nach Bundesländern im Trend 2006, 2011, 2016“ (Sekretariat der KMK).

Im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 102) wurde vor ca. 5 Jahren festgestellt, dass die KMK ein „erhöhtes Augenmerk“ auf „Engpässe bei notwendigen Lehrereinstellungen“ gerichtet habe. Über 10 Jahre hatte sich die Quote an Seiteneinsteiger:innen

deutschlandweit mehr als verdoppelt (s. Abbildung 1). „Vereinbart wurden neben regelmäßigen Fortschreibungen der Datenlage die Prüfung zusätzlicher Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung, länderübergreifende Werbeaktionen sowie der Austausch länderspezifischer Konzepte zur Gewinnung von Lehrkräften“. Mit dem Hinweis, dass man abwarten müsse, ob allein diese Maßnahmen ausreichen würden, den erforderlichen Bedarf an Lehrkräften zu decken deutete die Autorengruppe damals schon an, dass die KMK hier hätte aktiver werden müssen (ebd.). Inzwischen hat die allgemeine Bildung sowohl bezogen auf den Lehrer:innenmangel, als auch die damit einher gehende Ratlosigkeit die berufliche Bildung eingeholt. Die Kultusministerkonferenz prognostiziert,

„dass bis 2025 rund 25.000 Lehrkräfte fehlen. Bis zum Jahr 2030 betrachtet beträgt der Negativsaldo zwischen Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -neueangebot rund 31.000 Lehrkräfte (KMK 2022c). Dass diese Prognose deutlich zu optimistisch ist, legt Klaus Klemm in einer Expertise zur Entwicklung von Lehrpersonen-Angebot und -Bedarf offen. Die KMK-Zahlen werden aus den Prognosen der Länder gespeist und dort teilweise unseriös gerechnet (2022, S. 22ff). Nordrhein-Westfalen ignoriert den aktuellen Trend rückläufiger Studierendenzahlen in den Lehrämtern und schreibt von 2020 bis 2030 einfach die Zahlen des jeweiligen Vorjahres fort, Sachsens Rechnung ist noch einfacher: Hier wird auf der Angebotsseite Jahr für Jahr der gleiche Wert wie auf der Nachfrageseite eingetragen. Laut statistischem Bundesamt ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in Lehramtsstudiengängen jedoch deutlich rückläufig. 2021/2022 begannen deutschlandweit ca. 14% weniger ein Lehramtsstudium, als im Studienjahr 2020/2021, was dem vierfachen demografisch und pandemiebedingten Rückgang bei den Studienanfängerinnen und -anfängern aller Studiengänge (ca. -3,7%) entspricht. Seriöse Prognosen gehen daher von 40.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 85.000 bis zum Jahr 2035 (Klemm 2022) oder sogar von 70.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 156.000 bis zum Jahr 2035 [...] fehlenden Lehrkräften aus. [...] Ungefähr die Hälfte des nicht gedeckten Lehrkräftebedarfs bis 2025 entsteht bei den Lehrämtern des Sekundarbereichs I (13.610). Kritisch ist aber auch die Situation in den Grundschulen [...], im Sekundarbereich II in den beruflichen Fächern bzw. den Berufsschulen (5.355, Tendenz gleichbleibend) und in den sonderpädagogischen Lehrämtern (4.762, Tendenz abnehmend).“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), 2023, S. 6) (s. dazu auch Klemm 2022, S. 25).

Darauf bezogen veröffentlichte die KMK vor einigen Wochen mit dem Positionspapier „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz“ Ansätze, wie man dem aktuellen Lehrer:innenmangel entgegengewirkt werden könnte. In Medien und Presse ambivalent wahrgenommen, verursachte diese Stellungnahme insbesondere bei der Lehrerschaft erhebliche Irritationen. Schließlich beinhaltet es Hinweise, die implizieren, dass in nicht unerheblichem Anteil die Lehrerschaft Mitverursacher dieser Misere sei und zudem Empfehlungen, die für die Lehrpersonen den Schuldienst deutlich erschweren könnten. In der TAGESSCHAU vom 27.01.2023 wurden erste Reaktionen der Lehrerverbände festgestellt: „Der Präsident des Deutschen Lehrerverbands, Heinz-Peter Meidinger sagte, viele der Vorschläge seien praxisfremd und kontraproduktiv. „Wer Teilzeit und Altersermäßigungen einschränken oder abschaffen will, treibt noch mehr Lehrkräfte in die Frühpensionierung und den Burnout“. „Mit diesen Maßnahmen wird das Versagen der Politik auf dem Rücken der Lehrkräfte ausgetragen“, sagte Gerhard Brand, Vorsitzender des Verbands Bildung und Erziehung (<https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/leh-rermangel-115.html>, 08.03.2023).

2 Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der KMK

Autorin dieses konfrontativen Papiers ist die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der KMK, die vor knapp zwei Jahren gegründet worden war, um als unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium die KMK zu unterstützen. 16 hochkarätige Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen sind hier integriert, um die Länder mit einer interdisziplinären, längerfristigen und systemischen Perspektive bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens zu beraten. Bislang wurden von der SWK sieben Stellungnahmen beziehungsweise Gutachten oder Positionspapiere veröffentlicht, zu Themen wie Pandemie, Digitalisierung und Flüchtlingsproblematik im Bildungsbereich. Das erscheint, angesichts der Tatsache, dass die hier eingebundenen Expert:innen ja hauptberuflich noch vielen anderen Verpflichtungen nachkommen müssen, sehr produktiv, denn hier gilt es in jedem Falle entsprechende, wissenschaftlich fundierte Informationen einzuholen, gründlich zu erörtern, zu sortieren, bündeln, fokussieren, analysieren und schließlich konstruktiv so zu transformieren, dass kreative und innovative Impulse für die KMK generiert werden.

Zentrale Empfehlungen

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz spricht folgende Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel aus:

1. Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften mittels
 - Anpassung des Ruhestandseintritts, der Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen und der Teilzeitbeschäftigung an die aktuelle Situation;
 - Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffstunden;
 - erleichteter Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen;
 - Abordnung von Lehrkräften an Dienststellen mit besonderem Bedarf;
 - Entlastung der Lehrkräfte von Organisations- und Verwaltungsaufgaben.
2. Ausweitung des Potenzials an qualifizierten Lehrkräften
 - durch die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen
 - und durch die Nachqualifizierung in Mangelfächern.
3. Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen.
4. Flexibilisierung des Einsatzes von Lehrkräften durch
 - Hybridunterricht;
 - Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen;
 - Anpassung der Klassenfrequenzen.
5. Vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung mittels
 - Achtsamkeitstrainings und *eMental-Health*-Angeboten;
 - Coaching- und (Gruppen-)Supervisionsangeboten;
 - Kompetenztrainings zur Klassen- und Gesprächsführung;
 - niedrighschwelliger, gut zugänglicher Angebote;
 - Sensibilisierung und Unterstützung von Schulleitungen;
 - Bündelung von Angeboten an einem Ort und Optimierung des Informationsmanagements.
6. Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs.

Abbildung 2: „Zusammenfassung der Empfehlungen“ (SWK 2023, S. 4).

Vier Monate vergehen (aus einer Außenperspektive) durchschnittlich zwischen den Veröffentlichungen, das ist sehr wenig Zeit, angesichts der herausfordernden Themen, mit welchen sich die SWK befasst und dem hohen Anspruch, der aus ihrer Besetzung und Aufhängung unterstellt werden muss. Also kann durchaus die Frage nach der Qualität dieser Papiere aufgeworfen werden und insbesondere die Frage nach deren wissenschaftlicher Abstützung. Was macht hier die Wissenschaftlichkeit aus? Ist es in den Einzelthemen die Umsetzung spezifischer empirischer Studien? Unmöglich in den wenigen Wochen. Nicht unmöglich aber trotzdem sehr ambitioniert ist eine hochwertige Recherche des internationalen Forschungsstands in so kurzer Zeit.

Wie die Themen der SWK ausgewählt werden, welches Briefing die SWK diesbezüglich seitens der KMK erfährt, inwiefern die KMK die dann stattfindenden Arbeiten partizipiert, welche weiteren Expert:innen einbezogen werden und wer diese auswählt, wie die Entscheidungsprozesse verlaufen und welche inhaltlichen und redaktionellen Wege die Stellungnahmen durchlaufen ist von außen nicht erschließbar. Wer aber unsere Verwaltungsprozesse kennt, weiß, dass hier sehr tough Strukturen gesetzt sein müssen, für einen herkömmlichen Dienstweg wäre viel zu wenig Zeit. Dass hier nicht allzu viel erwartet werden darf, zeigte beispielsweise das Gutachten vom September 2022 „Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule“. Die hier zusammengefassten 14 Empfehlungen beanspruchen eine Gültigkeit für alle Bildungsbereiche und wollen Impulse für die Lehrpersonenbildung setzen. Mit Vorschlägen wie „Infrastruktur schaffen und Lehr-Lernmaterialien zur Verfügung stellen“ oder der „Einführung eines (Pflicht-)Faches Informatik“ ist hier viel „Luft nach Oben“ was Innovativität und Wirkungspotenzial betrifft. Trotzdem entsteht damit – selbst wenn die Vorschläge umgesetzt werden – kein Schaden, abgesehen von der Problematik, dass das deutsche Bildungssystem digital im OECD-Raum damit kaum aufholen wird. Das trifft absehbar im Falle der aktuellen Stellungnahme „zu den Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ (s. Abbildung 2) leider nicht zu, denn die alarmierenden Zahlen der KMK machen einen enormen Handlungsbedarf deutlich. Aus Sicht der Lehrerverbände könnten sich diese Empfehlungen aber als unwirksam beziehungsweise sogar kontraproduktiv erweisen, wie viele Pressemeldungen signalisieren (z.B. in der TA-GESSCHAU vom 27.01.2023). Daher gilt es zum einen zu klären, welche wissenschaftliche Substanz hier vorliegt, zum anderen, welche Wirksamkeits-Prognosen sich darauf abstützen lassen.

3 Die Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel der SWK

Die Stellungnahme der SWK beginnt mit einer Einführung (SWK 2023, S. 6), in welcher der aktuelle Lehrer:innenmangel, insbesondere dessen Ausprägungen, Ursachen und Wirkungen, differenziert und fundiert dargestellt werden, abgestützt auf Statistiken der KMK (s.o.). Der Mangel bedrohe die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung und beeinträchtige auch die Qualität des Unterrichts (ebd.). Sinkenden Zahlen von Studierenden stünden steigende Zahlen von Lehrkräftepensionierungen gegenüber. Mit den bisherigen Maßnahmen der Länder zur Lehrkräftegewinnung könnte dem nicht substanziell entgegengewirkt werden. Die Kultusministerkonferenz prognostiziert, dass bis 2025 rund 25.000 Lehrkräfte fehlen, 156.000 bis zum Jahr 2035 (Geis-Thöne 2022), insbesondere für den Sekundarbereich I in den allgemeinbildenden Schulen, Sekundarbereich II in den beruflichen Schulen und den Förderschulen, wohingegen in den Gymnasien teilweise noch ein Überschuss festzustellen sei. Weitere Differenzierungen werden im Zusammenhang mit den Unterrichtsfächern angeführt, zudem werden zwischen den Bundesländern und innerhalb dieser sowie regionale Unterschiede festgestellt.

Mit vielfältigen und durchaus tragfähigen Belegen wird nachgewiesen, welche Folgen der Lehrer:innenmangel für die Schüler:innen und deren Kompetenzentwicklung hat. Die Leistungen

der Grundschüler:innen sind in den zurückliegenden Jahren zurückgegangen, Risikogruppen haben sich vergrößert, insbesondere Schüler:innen aus bildungsfernen Gesellschaftsbereichen und Schüler:innen mit Migrationshintergrund werden damit benachteiligt. Dann folgt eine Auseinandersetzung mit potenziellen Möglichkeiten, dieser Problematik über die kommenden Jahre im Rahmen der grundständigen Lehrer:innenbildung sowie etablierten Sondermaßnahmen/Quereinsteigern Herr zu werden, was im Tenor verneint wird. Begründet wird diese Negativ-Prognose primär mit der demographischen Entwicklung, also dem Rückgang von potenziellen Lehramts-Studierenden beziehungsweise Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie massiven Pensionierungswellen. Wohlwissend, dass die nun folgenden Empfehlungen bei der aktiven Lehrerschaft kaum begrüßt werden, wird dieser generell ein „großes Engagement“ über die vergangenen Jahre zugeschrieben, „um verschiedene Herausforderungen im Interesse der Schüler:innen produktiv zu bewältigen“ (SWK 2023, S. 8). Damit ist der Empathie dann schon genüge getan. Wenngleich die Lehrer:innen keine Schuld an der aktuellen Misere tragen und ihnen gegenteilig sogar bestätigt wird, dass sie es sind, die sich über Jahre dagegen stemmen, wird ihnen zugemutet, die Rechnung dafür vollumfänglich auf sich zu nehmen. In sechs zentralen Punkten wird dann erläutert und begründet, was die SWK hier im Einzelnen vorschlägt (s. Abbildung 2):

1. Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften

Hier wird eine Reihe von Maßnahmen vorgestellt, welche darauf ausgerichtet sind, die bestehende „Ressource Lehrerschaft“ konsequenter zu nutzen. Die ersten beiden Ansätze 1.1. „Lehrkräfte im oder kurz vor dem Ruhestand“ und 1.2. „Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen“ werden dann sehr strukturiert und nachvollziehbar, jedoch ohne wissenschaftlichen Beleg vorgestellt. Bezogen auf 1.3. „Lehrkräfte in Teilzeit“ folgt ebenfalls eine schlüssige, jedoch weitgehend belegfreie Argumentation. Es wird festgestellt, dass für die Entscheidung in Teilzeit zu arbeiten überwiegend familiäre, gesundheitliche und organisatorische Gründe relevant seien, was trivial erscheint. Infolge der Verjüngung des Lehrkräftebestands in einigen Ländern würde sich derzeit ein erheblicher Anteil in der Familiengründungsphase befinden. Mit Bezug auf den Bildungsbericht 2022 wird für die Gruppe aller Erwerbstätigen festgestellt, dass von Frauen mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren rund zwei Drittel (70 Prozent) in Teilzeit arbeiten. Wenngleich für die Berufsgruppe der Lehrkräfte keine gesonderten Zahlen vorliegen, werden damit die hohen Teilzeitquoten bei weiblichen Lehrkräften ohne belastbaren Beleg erklärt. Daraufhin wird der Schluss gezogen, dass in einer Begrenzung der Teilzeitarbeit die größte Beschäftigungsreserve liege und dem folgend die Empfehlung formuliert, Teilzeitarbeit (und Sabbat-Modelle) deutlich (unter Einbezug flankierender Maßnahmen) einzuschränken. Aber es gibt hier auch einen belastbaren empirischen Beleg: Als weiteren Grund für die Reduktion des Stundenumfangs von Lehrpersonen wird deren Beanspruchung im Unterricht angeführt (Beleg: Schaarschmidt & Fischer 2018, ohne Seitenangabe). Angesichts der Befunde von Schaarschmidt & Fischer fällt es jedoch schwer, die hier von der SWK getroffenen Empfehlungen zu verstehen, denn damit würde konkret der unter Inkaufnahme von Gehaltseinschränkungen gewählte Rückzugs- und Regenerationsraum von Lehrpersonen interveniert werden. Für die empfohlene Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffsstunden wird wiederum keine tragfähige wissenschaftliche Grundlage eingebracht, ebenso wenig wie für die Erleichterung der Anerkennung von Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen. Die hier angeführte Studie von Weizsäcker & Roser (2018) soll belegen, dass unsere Ablehnungsquote zu groß sei. Dies kann aus der Quelle nicht unmittelbar geprüft werden, da diesem Beleg die Seitenangabe fehlt. Bei Sichtung der gesamten

Unterlage stellt man dann fest, dass dort ausschließlich formal landesrechtliche Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen dargestellt werden. Tragfähige Hinweise, dass diese nicht adressaten- bzw. fallgerecht seien, finden sich dabei keine. Daher handelt es sich hier um eher spekulative Schlussfolgerungen. Für die empfohlene Abordnung von Lehrpersonen von einer Dienststelle mit Überkapazitäten an andere Schulen mit Bedarf wird wiederum keine wissenschaftliche Basis hergestellt. Schließlich wird vorgeschlagen, die Lehrkräfte von „Organisations- und Verwaltungsaufgaben“ zu entlasten. Als Beleg wird dazu (ohne Seitenangabe) die Veröffentlichung von Mußmann und Hardwig (2022) angeführt, eine empirische Metaanalyse. Darin wird generell festgestellt, dass Lehrkräfte deutschlandweit durchschnittlich deutlich zu viel arbeiten. Hinzugefügt wird, dass sogenannte außerunterrichtliche Tätigkeiten über die letzten Jahrzehnte zugenommen haben. Diese werden präzisiert mit der Erstellung von Förderplänen, Lernstandserhebungen, Digitalisierung des Unterrichts, Umsetzung von Hygieneplänen, Kommunikation mit Eltern, Dokumentationspflichten, ... (ebd., S. 1). Angesichts dieser Befunde würde aber die von der SWK vorgeschlagene Entlastung der Lehrkräfte von „Organisations- und Verwaltungsaufgaben“ bestenfalls dazu führen, dass die Lehrpersonen von einer konsolidierten Mehrarbeitsituation wieder in eine Normalarbeitsituation kommen würden. So könnten sich also, selbst wenn davon ausgegangen werden würde, dass diese Maßnahme so einfach möglich wäre, keine maßgeblichen Ressourcen generieren lassen. Tatsächlich sind die hier aufgeführten Aufgaben in weiten Teilen nur durch die Lehrkräfte umsetzbar. Die hier verwendete Kategorie „außerunterrichtlich“ ist naiv und deutet auf eine Fehleinschätzung dessen, was Unterricht konkret ausmacht, und das beginnt schon vor der Unterrichtsstunde und hört mit dieser auch nicht generell auf. Zudem muss gefragt werden, wer sonst die Elterngespräche führen soll, wenn nicht die Lehrer:innen, die diese Kinder unterrichten, wer soll den Unterricht digitalisieren oder Lernstandserhebungen durchführen, wenn nicht die Lehrpersonen? Der hier vorgelegte Beleg muss daher genau zum umgekehrten Schluss führen, nämlich, dass hier Lehrpersonen-Ressourcen vom Schulsystem beansprucht werden, die über das fiktive Deputat deutlich hinausgehen und somit eher über eine Reduzierung des Lehrdeputats nachgedacht werden müsste, was wiederum den aktuellen Lehrer:innenmangel zusätzlich verstärken würde.

Somit kann bezogen auf das erste Empfehlungspaket zusammenfassend festgestellt werden, dass die hier angeführten Argumente und Schlussfolgerungen kaum empirisch abgestützt sind. Die nur lückenhaft angeführten Belege sind zudem kaum einschlägig, geschweige denn tragfähig und begründen sogar teilweise gegenteilige Schlussfolgerungen. Die so angelegte Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften erweist sich weitgehend als spekulativ bzw. realitätsfern und ist somit erheblich in Frage zu stellen.

2. Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mangelfächern

In diesem Abschnitt fokussiert die SWK Lehrpersonen aus überbesetzten Fächern sowie Schularten, aber auch Lehramtsstudierende als Ressource für unterbesetzte Stellen. Schon angesichts der eingangs vorgestellten Zahlen und Trends erscheint dies schwer nachvollziehbar, denn es gibt nur noch wenige unterbesetzte Lehramtsbereiche, Tendenz weiter abnehmend. Weder für die von der SWK vorgeschlagene „Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften“ (2.1.) noch für die „Nachqualifikation für Mangelfächer“ (2.2.) wird ein wissenschaftlicher Beleg angeführt. Anders stellt sich dies für die „Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und

andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen“ (3.) dar. Zunächst stellt die SWK hier jedoch fest:

„über den Einsatz und die Unterstützung von Vertretungslehrkräften ist wenig bekannt. So ist z. B. nicht klar, wie viele der Lehramtsstudierenden in welchem Ausmaß eigenverantwortlichen Unterricht übernehmen, ob und wie sie hierbei von erfahrenen Lehrkräften unterstützt werden oder ob die von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen vermittelten Personen eine auf die Bildungsstandards bezogene und den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung Rechnung tragende Qualifizierung erhalten“ (SWK 2023, S. 18).

Dem gegenüber wird jedoch in einer Fußnote konstatiert, dass eine hochwertige Qualifikation hier möglich sei, was die Studie von Abs et al. (2016), eine Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland, belegen sollte. Hier handelt es sich jedoch um keine einschlägige Studie über Lehramtsstudierende, sondern um eine auf Seiteneinsteiger ausgerichtete Längsschnittstudie mit n=56 über die Wirkungen einer „intensiven Kurzqualifizierung“ von 3 Monaten bei speziell rekrutierten Personen. Einschlägigkeit liegt hier in keinem Falle vor, es bleibt die Feststellung der SWK, dass „wenig bekannt“ sei.

Somit werden – zusammenfassend – auch die im zweiten Empfehlungspaket aufgeführten Argumente und Schlussfolgerungen als kaum empirisch gestützt wahrgenommen. In weiten Teilen wird auf diesen Mangel hier sogar explizit hingewiesen. Der einzige hier eingebrachte Beleg erweist sich bei näherer Sichtung als nicht einschlägig. Die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mangelfächern erweisen sich weitgehend als spekulativ und sind somit erheblich in Frage zu stellen. Zudem bergen sie die Gefahr einer „Kannibalisierung“ zwischen Schulen, Schularten oder Bundesländern, die bei Umsetzung entsprechender Anreize durchaus absehbar wäre.

3. Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen

In diesem Empfehlungspaket wird erläutert, dass Lehramtsstudierende bzw. andere, „am Lehrberuf interessierte Personen“ als eine weitere Ressource genutzt werden könnten. Hier ist eine wissenschaftliche Unterfütterung der Argumente der SWK erkennbar. Allerdings weisen die hier angeführten vielfältigen und überwiegend hochwertigen Belege in die gegenteilige Richtung der Empfehlung. So wird erläutert, dass der Einsatz Studierender als Hilfs-Lehrpersonen nicht nur das Studium und den damit einher gehenden Professionalisierungsprozess interveniere, sondern darüber hinaus auch klare Risiken für den Kompetenzerwerb der Schüler:innen in Kauf genommen würden (Bauerlein et al. 2018; Scheidig & Holmeier 2022, Ulrich & Gröschner 2020, Hascher & Kittinger 2014). Zudem „stellt die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte doch einen wichtigen Prädiktor für den Lernerfolg dar (Blömeke et al. 2022; Hattie 2009; Hill et al. 2005; Kunter et al. 2013; Lucksnat et al. 2022) (SWK 2023, S. 19). Vor dem Hintergrund dieser Befunde nimmt die SWK an dieser Stelle eine deutliche Einschränkung vor: sie empfiehlt nicht die Übernahme von Unterricht durch Studierende, sondern deren Einsatz zur Korrektur von Leistungsüberprüfungen (SWK 2023, S. 19). Diese Einschränkung entspricht jedoch eher einer Aushöhlung, denn damit wird nicht nur das Ressourcen-Potenzial dieser „Maßnahme“ atomisiert. Zudem zeigt sich hier wieder Realitätsferne, denn die Umsetzung dieser Idee würde absehbar mehr Aufwand erzeugen als einsparen (Wer soll wann was warum mit welchem Maßstab ohne Kenntnis des Unterrichts und der Schüler:innen korrigieren???) und hätte zudem absehbar enormes Konfliktpotenzial, denn die Noten sind für Schüler:innen und Eltern keine Trivialität. Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts entsteht der Eindruck, dass die hier vorgenommene Einschränkung vergessen wurde, denn

es folgen Empfehlungen, die diesen deutlich widersprechen: Dies sind zum einen der Einsatz von Lehramtsstudierenden im Masterstudium beziehungsweise Hauptstudium mit maximal zehn Unterrichtsstunden pro Woche, zum anderen eine verlässliche Zuordnung der unterrichtenden Lehramtsstudierenden zu einer „erfahrenen Lehrkraft und - wo immer möglich - eine gemeinsame Planung von Unterricht, wenigstens aber eine Abstimmung über den Einsatz von Aufgaben, Material und Leistungskontrollen“ (SWK 2023, S. 19). Dies und insbesondere die folgende Empfehlung, hier die Universitäten (für die Schulpraxis!) zu involvieren etc. erscheinen kontraproduktiv, da sie Qualitätsaspekte vernachlässigen und augenscheinlich mehr Aufwand als Entlastung erzeugen.

Auch für das dritte Empfehlungspaket ist zusammenfassend festzustellen, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen kaum empirisch abgestützt sind. Wenngleich wissenschaftliche Belege eingebracht werden, stützen diese kaum die Vorschläge der SWK ab, sondern stellen sie eher in Frage. Zudem birgt auch dieser Ansatz die Gefahr einer Kanibalisierung, denn je mehr Studierende als Hilfslehrer:innen arbeiten, desto weniger können sie studieren und verlängern damit ihre Zeit bis zum Diensteintritt.

4. Flexibilisierung durch Hybridunterricht, Erhöhung der Selbstlernzeiten sowie Anpassung der Klassenfrequenz

Grundidee ist hier, Ressourcen durch schüleraktive Lern- und Arbeitsformen zu schaffen, gestützt beziehungsweise getragen durch digitale Infrastrukturen, oder aber durch eine Vergrößerung der Klassen. Eingangs dieses Abschnitts stellt die SWK fest, dass belastbare Forschungsergebnisse zu dem, was sie als hybriden Unterricht bezeichnen bislang ausstehen, Befunde aus der Forschung zum Blended Learning aber vermuten ließen, „dass die Effekte auf die Kompetenzentwicklung eher positiv sein sollten“ (Li & Wang 2022). Also: Die SWK vermutet, dass eine Kompetenzentwicklung, „eher positiv“ sein sollte. Das heißt m.E. übersetzt: „Wir haben keinerlei Belege und führen hier eine Meinung an“. Die hier zitierte Studie ist eine Metaanalyse über ein konzeptionell sehr offenes Vermittlungsmodell, in dem Teile des Unterrichts nicht in Präsenz stattfinden. Welche Teile dies sind, welchen Anteil sie einnehmen, wie das vorbereitet, unterstützt und moderiert wird, ist dabei völlig offen. Mit rein statistischen Verfahren haben Li und Wang 84 Studien, die zwischen 2000 and 2020 veröffentlicht wurden, nach Effekten untersucht und festgestellt, dass Blended Learning übergreifend besser ist als jener Unterricht, mit dem dieses Konzept jeweils verglichen wurde. Die Annahme, dass diese Effekte aber qua Basisdesign, nämlich die generelle Auslagerung von Unterricht in virtuelle Räume, so wie es das hybride Konzept der SWK vorsieht entstehen, erscheint sehr pauschal, denn dann hätte man so etwas wie ein ideales Universalkonzept gefunden. Fakt ist aber, dass über die Qualität von Unterricht nicht auf einer generellen Ebene entschieden wird, vielmehr handelt es sich hierbei um komplexe, emergente und interdependente Systeme dynamischer menschlicher Interaktion und Kommunikation. Alle diesbezüglich empirisch abgestützten Modelle wie z.B. das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke machen dies sehr deutlich und führen Idealisierungen bzw. Pauschalisierungen einzelner Konzeptmerkmale ad absurdum.

Ähnliches Ressourcen-Potenzial wird von der SWK im flipped classroom Format gesehen (SWK 2023, S. 21), in welchem die Lehrpersonen nicht mehr die unmittelbare Instruktion vornehmen, sondern sich auf eine moderierende Rolle zurückziehen. Die Schüler:innen erarbeiten sich hier ihr Wissen eigenständig, was in vielerlei Hinsicht sinnvoll und ertragreich ist, die Belege dazu

überzeugen (Güler et al. 2022; Låg & Sæle 2019; Wagner et al. 2021, Jeong et al. 2019, Radkowitz et al. 2020). Die SWK stellt dann jedoch selbst fest,

„dass es sich hier um ein sehr anspruchsvolles Lernsetting handelt, das elaborierte Kompetenzen der Selbstregulation des Lernprozesses voraussetzt. [...] Insbesondere Schüler:innen mit geringem Vorwissen und wenig ausgeprägten Selbstregulationskompetenzen haben Schwierigkeiten beim selbstregulierten Lernen. So zeigten auch Studien aus der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen die Schwierigkeiten von Risikogruppen beim eigenständigen Lernen zu Hause, wenn keine enge Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrkraft erfolgte. [...] Der Einsatz von individuellen oder kollaborativen Selbstlernzeiten setzt also voraus, dass die Schüler:innen systematisch an diese Arbeitsformen herangeführt und unter Anleitung die notwendigen selbstregulatorischen Kompetenzen entwickeln. Die Selbstregulation des eigenen Lernprozesses kann außerdem durch den Einsatz von Skripts und Prompts (Hinweisen) unterstützt werden. Zudem ist eine an den Lernvoraussetzungen orientierte Begleitung der Schüler:innen erforderlich“ (SWK 2023, S. 21).

Bezogen auf Lehrpersonen-Einsatz ist somit mit hybriden Settings oder flipped classroom kaum ein Ressourcengewinn zu erwarten, denn diese Unterrichtsformen sind generell aufwändig in der Vorbereitung, Pflege und Aktualisierung. Während sie stattfinden, müssen trotzdem Lehrpersonen präsent, oder ansprechbar im Hintergrund sein, zudem entstehen aus dieser Ent-Personifizierung des Unterrichts erwartungsgemäß auch für einige Schüler:innen Schwierigkeiten, was deren explizite Vorbereitung und Begleitung erforderlich macht. Dieser Tatsache bewusst, grenzt die SWK das Adressat:innenfeld deutlich ein, indem sie empfiehlt nur Teile der gymnasialen Oberstufe durch „kollaborative Selbstlernzeiten zu ersetzen“ (SWK 2023, S. 23). Dies aber wiederum nur, wenn sichergestellt würde, „dass die Schüler:innen über die notwendigen Selbstregulationskompetenzen verfügen“ (ebd.). Umgekehrt wird es dann extrem allgemein, wenn auf das „Potenzial, computergestützter kollaborativer Arbeitsformen“ (ebd.) hingewiesen wird. Die Landesinstitute sollten „für die Selbstlernzeiten evidenzbasierte, qualitätsgeprüfte, kognitiv aktivierende digitale Aufgabenformate und Materialien zur Verfügung zu stellen“ (ebd.), was wiederum enormen Erstellungsaufwand erzeugen würde, bei geringer Wahrscheinlichkeit einer Passung zum individuellen Unterricht im Schulalltag. Vieler Jahrzehnte der Unterrichtsforschung haben gezeigt, dass genau das weder sinnvoll noch wünschenswert ist: eine Schule, die vorgefertigte Materialien distribuiert. Letztlich findet sich hier ein didaktisch-methodisch akzeptabler Ansatz, jedoch – im Rahmen des hier sinnvoll umsetzbaren – ohne erkennbares Sparpotenzial für Lehrpersonen-Ressourcen. Besonders problematisch erscheint dabei die Position der SWK, selbstreguliertes Lernen zu einem Konzept zur Einsparung von Lehr-Ressourcen zu deformieren, denn es handelt sich hierbei explizit um einen Ansatz, Unterricht zu bereichern, (dezidiert nicht effizienter zu machen), was ressourcenneutral schon über die zurückliegenden Jahrzehnte kaum gelungen ist.

Der Vorschlag, die Klassen einfach zu vergrößern erscheint ebenso einfach wie genial. Werden 1000 Schüler:innen nicht mehr durch 50 Lehrpersonen (Klassengröße 20), sondern durch 40 (Klassengröße 25) geteilt, bleiben ja 10 übrig. Die SWK räumt dabei jedoch ein, dass es einen Unterschied macht, ob man 20 Schüler:innen unterrichtet, oder 25. Die hier vorgestellten empirischen Belege setzen sich mit dieser Problematik auseinander, wobei jedoch keine konsistente Argumentation entwickelt wird. Vielmehr geht es hin und her, zunächst wird festgestellt, dass kein eindeutiger Wirkungszusammenhang zwischen den Klassenfrequenzen und Schüler:innenleistungen festzustellen ist, „wenn die Reduktion nicht mit weiteren didaktisch-methodischen Maßnahmen einhergeht (Anger & Plünnecke 2022; OECD 2016)“ (SWK 2023, S. 24). Dann wird angeführt, dass einzelne Studien darauf hinweisen, dass bestimmte Schüler:innen von kleineren Klassen profitierten würden (Hagemeister 2018; Schanzenbach 2014) (ebd.). „Regelmäßig stellt es sich in den Untersuchungen als schwierig heraus, Klassengrößeneffekte losgelöst von anderen Faktoren zu beobachten. So können Leistungsdifferenzen nicht allein auf Klassengrößen zurückgeführt werden, wenn bereits die Klassenzusammensetzungen eine Vergleichbarkeit verhindern

(Leuven & Oosterbeek 2018) und bspw. Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten systematisch in kleineren Klassen unterrichtet werden“ (ebd.). Bach und Sievert (2019) wiesen zudem darauf hin, „dass bei Grundschulklassen mit 20 Schüler:innen und mehr die Verringerung der Klassenfrequenz zu etwas besseren Leistungen in Deutsch und Mathematik sowie einer etwas geringeren Wahrscheinlichkeit führten, eine Klasse wiederholen zu müssen“ (ebd.). Letztlich wird sogar auf Befunde hingewiesen, die belegen, dass Lehrkräfte der Reduktion der Klassenfrequenz die größte Priorität beimessen (OECD 2019; Wößmann et al. 2016, S. 26), da sie darin einen zentralen Belastungsfaktor sehen (Aktionsrat Bildung 2014) (ebd.). Dass im Anschluss an diese Argumentation dann trotzdem weiter ausgeführt wird, wie hier organisatorisch vorgegangen werden könnte, kann kaum nachvollzogen werden. Die hier ohnehin fragwürdige Erhöhung der Klassenschüler:innenzahlen, potenziell auf Kosten von Unterrichts- und Betreuungsqualität insbesondere unserer schwächeren, benachteiligten oder beeinträchtigten Schüler:innen sowie auf Kosten der Lehrpersonen-Gesundheit, könnte nämlich nicht einfach durch ein paar Aufstockungen und Umorganisationen geleistet werden. Vielmehr müsste hier mit rigiden Maßnahmen wie Klassenzusammenlegungen und Schul-Fusionen vorgegangen werden, also mit aufwändigen und komplexen Maßnahmen gearbeitet werden, die absehbar auf unzählige Einzelsituationen auszulegen beziehungsweise anzupassen wären.

Im vierten Empfehlungspaket werden einige wissenschaftliche Belege eingebracht. Im Falle sogenannten hybriden Unterrichts sind diese jedoch nicht einschlägig, da sie sich sehr unspezifisch auf Unterrichtsformen beziehen, welche mit Selbstlernphasen angereichert werden (Blended Learning). Im Falle des flipped classroom Formats erscheinen die Befunde weitgehend einschlägig, jedoch nur zur Abstützung einer qualitativ hochwertigen Lehr-Lern-Settings, nicht aber für einen Nachweis für ein quantitatives Ressourcenpotenzial. Bezogen auf eine potenzielle Erhöhung der Klassengrößen werden empirische Befunde vorgestellt, welche sich jedoch als kaum schlüssig darstellen, wenn überhaupt deuten sie an, dass man mit solchen Maßnahmen vorsichtig sein sollte, da sie nicht zur Unterrichtsqualität beitragen und ihr Preis mit der Motivation und Gesundheit von Lehrpersonen bezahlt werden müsste.

5. Vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung

Die hier aufgeführten Ansätze der SWK gehen zentral von einer Lehrer:innen-Ressource aus, die sich im Krankenstand beziehungsweise Teilzeitreduzierungen oder Frühpensionierungen verbirgt. Würde die Resilienz der Lehrpersonen gefördert – so die Logik der SWK – wären diese seltener krank, gingen weniger in Teilzeit und ließen sich nicht so früh pensionieren. Die SWK sieht insbesondere in den Folgen beruflicher Belastung und Beanspruchung einen zentralen Grund, warum Lehrpersonen ihre Arbeitszeit reduzieren beziehungsweise vorzeitig in Pension gehen und führt dazu eine empirische Studie von Toropova et al. (2021) an. Diese Studie kann dies jedoch nicht belegen, denn sie widmet sich den Zusammenhängen zwischen Lehrer:innenzufriedenheit, schulischen Arbeitsbedingungen und Lehrer:inneneigenschaften für Mathematiklehrpersonen der achten Klasse in Schweden (!). Weiter wird dann eine Reihe von Belegen angeführt, die eine starke Arbeitsbelastung von Lehrkräften bestätigen (Voss et al., Robert Bosch Stiftung 2022), mit der Folge körperlicher und mentaler Erschöpfung (ebd.). So evident dies hier erscheint, so wenig wird auch damit ein Zusammenhang mit Arbeitszeitreduktion beziehungsweise Frühpensionierung nachgewiesen. Daher erscheinen die hier nun folgenden Ausführungen bezüglich der Gesundheitsförderung von Lehrpersonen zwar interessant jedoch nicht zielführend, denn es gibt keine Belege

dafür, dass man mit der Reduktion/Kompensation von Belastungen Teilezeitquoten beziehungsweise Frühpensionierungen reduzieren könnte. Ein zentraler Grund für Teilzeitarbeit ist – über alle Berufe hinweg – z.B. die Versorgung von Kindern (worauf im Abschnitt 1 in Rekurs auf Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022 explizit hingewiesen wird), ein anderer eine bessere Work-Life-Balance, etc. Umgekehrt könnten die abschließenden Empfehlungen für Achtsamkeitstrainings, Coaching- und (Gruppen)-Supervisionsangeboten, Trainings zur Klassenführung und zur Gesprächsführung, Präventionsangebote über die gesamte Berufsspanne sowie Kooperations- und Fördergesprächen beziehungsweise Mentoring vor dem Hintergrund einer erhöhten Arbeitsbelastung (mehr Stunden) unter verschlechterten Arbeitsbedingungen (größere Klassen) von aktiven Lehrpersonen als zynisch wahrgenommen werden.

Somit ist bezogen auf das fünfte Empfehlungspaket zusammenfassend festzustellen, dass die hier angeführten Argumente und Schlussfolgerungen kaum empirisch abgestützt sind. Die getroffenen Ausführungen bezüglich der Gesundheitsförderung von Lehrpersonen erweisen sich als spekulativ, da keine Belege für die Annahme eingebracht werden, dass man damit Arbeitszeitreduktionen beziehungsweise Frühpensionierungen revidieren könnte. Schulen oder Schulleitungen, die diesen Empfehlungen nachkommen, setzen sich zudem dem Verdacht aus, nun Gesundheitsförderungen für das Lehrpersonal nicht aus Sorge um deren Wohlergehen zu verstärken, sondern um sie höher belasten zu können.

6. Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs

In diesem Abschnitt erfolgt ein Rekurs der SWK zum Standardinstrument der Kultusministerien, welches sich – wie Eingangs schon erläutert – über die zurückliegenden Jahrzehnte quantitativ als kaum ausreichend erwiesen hat und zudem hinsichtlich seiner Qualitätsmängel und Konterkariierung der grundständigen Lehrpersonenbildung sehr kritisch eingeschätzt werden muss. In Rekurs auf Driesner und Arndt (2020) wird konstatiert, dass häufig Zweifel laut würden, „ob alle Programme den Ansprüchen an eine forschungsbasierte Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung genügen, die den systematischen Erwerb von Kompetenzen der Diagnose und Lernförderung ermöglicht“ (SWK 2023, S. 29). Dies erscheint angesichts der diesbezüglichen Befundlage als sehr moderate Beschreibung der Qualität dieser komprimierten Ansätze zeitsparender Lehrpersonenbildung (Melzer et al. 2014, S. 133ff; Tenberg 2015, S. 482ff; Keller-Schneider et al. 2016, S. 52f). Um „im Anschluss an die vorliegende Stellungnahme die Frage des Quereinstiegs ausführlich und differenziert im Rahmen eines Gutachtens zur Lehrkräftebildung“ zu erörtern, empfiehlt die SWK hier eine „systematische Bestandsaufnahme aller Quer- und Seiteneinstiegsmodelle hinsichtlich der Organisation, des Umfangs sowie der Inhalte“. Allein eine Bestandsaufnahme von länderspezifischen Hilfsmaßnahmen kann jedoch absehbar kaum genügen, hier wissenschaftlich fundiert weiterzukommen. Stattdessen wären empirische Vergleichsstudien erforderlich, die nachweisen, welche Ansätze eventuell geeignet sein könnten, unsere grundständige Lehrpersonenbildung zu kompensieren. Das wäre in jedem Falle spannend, denn man müsste dann auch noch einen Außenvergleich mit einbeziehen, denn wenn für einzelne Nachqualifizierungskonzepte festgestellt werden würde, dass sie gleich gut wie, oder gar besser als die grundständige Lehrpersonenbildung wären, könnte dies ja auch daran liegen, dass deren Qualität geringer ist, als erwartet. Wie auch immer, hier schlägt die SWK keine konkreten Maßnahmen vor (wohlwissend, dass Sondermaßnahmen, Quer- und Seiteneinstiege ohnehin überall florieren),

stattdessen deutet sie an, bald ein Gutachten zur Lehrkräftebildung zu generieren, auf das ich sehr gespannt bin, denn hier sehe ich sehr viel Entwicklungspotenzial (Tenberg 2018, S. 334ff).

4 Zwischen-Bilanz

Diese Analyse hat zeigt, dass die von der SWK vorgestellten Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrer:innenmangel in weiten Teilen ohne wissenschaftliche Absicherung konstatiert werden. Die wenigen und lückenhaften empirischen Belege erweisen sich bei näherer Sichtung als selten einschlägig, teilweise stehen sie im Widerspruch zu den daraus gezogenen Schlüssen. Die angeführten „Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften“ (SWK 2023, S. 9f) werden ebenso wenig nachgewiesen, wie das Potenzial von Weiter- beziehungsweise Umqualifizierungen von Lehrpersonen aus dem einen in das andere Lehramt. Was die Nutzung von Studierenden als Hilfslehrende betrifft, widersprechen die befürwortenden Empfehlungen der von der SWK hier selbst geäußerten Skepsis. Die Idee, selbstreguliertes Lernen als Lehrpersonenressource zu nutzen, ist aus (meiner) didaktischen Perspektive der Tiefpunkt dieser Empfehlungen: hier wird dezidiert vorgeschlagen, eine qualitativ intendierte Bereicherung unseres Unterrichts zu einem Ressourcen-Spar-Konzept zu deformieren. Die Hoffnung, mit Digitalisierung mehr Ressourcen-Effizienz zu erreichen entspringt einem ähnlichen Ansatz einer Reduktion didaktischer Innovationen auf eine fiktive Verdichtung der Lehrpersonen-Präsenz und ist ebenso praxisfern wie wissenschaftlich nicht haltbar. Denn für digitalen Unterricht gilt das Gleiche wie für selbstreguliertes Lernen: gut umgesetzt erhöht er die Qualität, spart aber keine Ressourcen. Für den profanen Ansatz, einfach die Klassen größer zu machen deutet die Befundlage eher auf Vorsicht, trotzdem gibt die SWK konkrete Empfehlungen in diese Richtung. Bezogen auf die Lehrpersonengesundheit ist eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung erkennbar, nicht nachvollziehbar erscheinen aber vor diesem Hintergrund die meisten der vorausgehenden Empfehlungen. Es entsteht der Eindruck, dass befürwortet wird, dass sich die Lehrpersonen zunächst erhöht belasten, um dann die Folgen möglichst eigenständig zu kompensieren oder zu kurieren. Hier schimmert eine kalte und zynische Haltung durch, die weder für den Arbeitsplatz Schule, noch für unsere heutige Arbeitswelt wünschenswert erscheint. Die von der SWK vorgestellten Maßnahmen sind somit in weiten Teilen spekulativ (und damit durchaus riskant), zudem kennzeichnet sie eine sehr operative und pragmatische Ausrichtung auf eine zeitnahe Umsetzung, relativ gleichgültig gegenüber den Menschen, die das betreffen soll. Das erscheint bezogen auf die aktuelle Misere ebenso opportun wie verkürzt, birgt in sich die Problematik, dass die Ursachen der Misere einfach ignoriert werden und somit das Problem an der Oberfläche behandelt wird, um es in der Tiefe weiter wachsen zu lassen. Bezüglich der Wochen- und Lebensarbeitszeit werden hier Maßnahmen vorgeschlagen, deren Umsetzung erheblich zu Lasten unserer Lehrerschaft gehen würde, was aus mehreren Perspektiven unfair und in der konkreten Umsetzung sehr problematisch erscheint. Als Beispiel will ich dazu die als größte „Beschäftigungsreserve“ identifizierte Teilzeit ausführen, da hier aus meiner Sicht Reaktionen der Bundesländer am wahrscheinlichsten sind. Die vorgeschlagenen Maßnahmen erscheint sowohl aus arbeitsrechtlicher Perspektive (1), aus einer Fairnessperspektive (2) und insbesondere aus einer Wirkungsperspektive (3) problematisch:

(1) Arbeitsrechtliche Perspektive: Im Deutschen Beamtenrecht gibt es klare Regelungen für Teilzeit. Sie muss im Normalfall aus familiären Gründen, Altersgründen oder gesundheitlichen Gründen gewährt werden. Da davon auszugehen ist, dass genau diese Gründe für die Mehrheit der aktuell in Teilzeit befindlichen Lehrpersonen zutreffen, würden Interventionen bezüglich beste-

hender Teilzeitregelungen aufwändige Gesetzes-Änderungen erfordern. Ausgehend vom Fairness-Prinzip wäre auch anzunehmen, dass hier bei neu einzustellenden Lehrpersonen zunächst keine anderen Regelungen legal wären.

(2) Fairness-Perspektive: Der Lehrberuf hat sich über die zurückliegenden Jahrzehnte (auch) als ein Beruf etabliert, in welchem die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch die Handhabung von Teilzeit sehr gut gewährleistet werden kann. Teilzeit ist demnach also keine temporäre Attitüde, sondern Teil eines klaren Lebensplans von Menschen, die gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Es wäre nicht nur rechtlich fragwürdig, sondern auch aus einer moralischen Perspektive unfair, hier zu intervenieren. Denn damit würden berufliche Situationen erzwungen werden, die familiären Schaden erzeugen. Da überwiegend Frauen eine Mehrfachrolle in Beruf und Familie auf sich nehmen, wäre dies aus Gender-Perspektive doppelt unfair.

(3) Wirkungs-Perspektive: Erzwungene Vollzeit-Arbeit bei Lehrpersonen könnte absehbar quantitative Entlastung für Schulen und Unterricht bringen, ob damit aber auch Qualität generiert würde, ist skeptisch einzuschätzen. Die Arbeitszufriedenheit der betroffenen Lehrpersonen würde diese Maßnahme absehbar deutlich senken, ebenso deren kollegiales Engagement, schulisches Commitment, etc. Durch den verdoppelten Workload wären auch Leistungsreduktionen an anderer Stelle zu erwarten: Das heißt, dass Unterrichtsvorbereitung, -ausstattung, -nachbereitung, pädagogisches Engagement und Notengebung absehbar pragmatisiert werden würden. Ebenfalls negative Wirkungen wären bezüglich der Lehrpersonengesundheit zu erwarten, denn nicht jede:r ist dem erhöhten Aufwand physisch und emotional gewachsen. Die absehbar kontraproduktivste Wirkung entstünde wohl außerhalb der Schulen, dort, wo junge Erwachsene ihre Lebenspläne machen. Sobald feststeht, dass der Lehrberuf zukünftig nicht mehr in Teilzeit ausgeübt werden kann, könnten sich absehbar die Einschreibezahlen für die Lehramtsstudiengänge deutlich verringern.

Von rigiden Eingriffen auf die Teilzeit im Lehrberuf ist somit dringend abzuraten. Dies zunächst aus rechtlichen Gründen und Fairness-Gründen, insbesondere aber angesichts der absehbar negativen Wirkungen auf Berufszufriedenheit, Unterricht, Pädagogik, schulisches Engagement, Arbeitsmoral und die Berufsentscheidungen der nachkommenden Generation. Warum aber schlägt die SWK hier nicht Ansätze vor, die anstelle von Zwang und Restriktion auf Anreize setzen? Im Zusammenhang mit Punkt 2.1 „Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften“ (SWK 2023, S. 16) werden solche konkret diskutiert. Als Beispiele werden hier aufgezählt: „spätere Einstellungsperspektive am Gymnasium; Beamtenlaufbahn im höheren Dienst; Besoldung nach A13 an der nicht-gymnasialen Schulform“. Wenngleich die Entlastungskapazität in diesem Teilaspekt als gering einzuschätzen ist (unser aktueller Überschuss an Gymnasiallehrpersonen ist überschaubar, ebenso wie deren absehbare Motivation, in anderen Schularten zu unterrichten), wäre sie bezogen auf die Teilzeit deutlich größer. Hier haben die Lehrerverbände auch Verhandlungsbereitschaft signalisiert, z.B. durch die Umsetzung von Lebensarbeitszeit-Konten, also der Möglichkeit, eingebrachte Mehrarbeit über mehrere Jahre anzusparen und später in Form von Sabbat-Jahren oder einem früheren Pensionseintritt umzusetzen. Allerdings wäre damit auch nur ein Aufschub erreicht, jedoch kein nachhaltiger Zugewinn an Lehrkapazität. Sucht man nach den genauen Gründen, warum Lehrpersonen in Teilzeit gehen, findet man zumeist zwei dominante Aspekte: zum einen die Familie, zum anderen die beruflichen Belastungen (Čandová 2005, S. 28). Die wird sich in vielen Fällen im Lebensverlauf ändern. Kinder werden größer und verlassen irgendwann die Familie, Einarbeitung, kollegiale Unterstützung, Gewöhnung, persönliches Wachstum reduzieren Belastungseffekte des Berufs. Trotzdem verbleiben hier absehbar viele in Teilzeit, aus Gründen der Gewohnheit, Work-Life-Balance, etc. Hier könnten möglicherweise finanzielle Anreize (in Form von Bonuszahlungen etc.) für den Wiedereintritt in Vollzeit wirksam werden.

5 Ursachen des Lehrer:innenmangels

Was uns die SWK schuldig geblieben ist, ist eine genaue Ursachenklärung unseres Lehrer:innenmangels. Diese Frage einfach mit Demografie zu beantworten erscheint sehr verkürzt und kann wohl nur einen kleinen Teil der Problematik erklären. Fest steht, dass Jahr für Jahr immer weniger Menschen ein Lehramtsstudium beginnen, was absehbar mit dem Lehrberuf und auch mit der Lehrer-Professionalisierung zusammenhängen muss. Laut Statistischem Bundesamt sank die Zahl der Lehramtsabsolvent:innen zwischen 2011 und 2021 von 33 500 auf 28 900 – eine Differenz von fast 14 %. Dass dies kein demografischer Effekt ist, zeigt sich klar am ebenfalls kleiner werdenden Anteil von Lehramtsstudierenden an unseren Universitäten, der in diesem Zeitraum von ca. 10 % auf 8% gesunken ist. Damit stellt sich die Frage nach den maßgeblichen Ursachen.

Schon seit vielen Jahren wird darüber spekuliert, welche Personen den Lehrberuf aus welchen Gründen und Intentionen heraus ergreifen. Die damit einhergehenden Diskussionen sowie auch Polarisierungen waren und sind nicht immer von sachlichen Argumenten geprägt, häufig wird in diesen Zusammenhängen polemisiert bzw. stereotypisiert. Im Hintergrund steht hier ein verzerrtes und gesellschaftlich über die zurückliegenden Jahrzehnte zunehmend ambivalent kommuniziertes Lehrerbild, irgendwo zwischen „Dr. Specht“ und „Fack Ju Göhte“. Demgegenüber stehen empirische Befunde, die zumeist offenlegen, dass Lehramtsstudierende sich kognitiv kaum von anderen Studierenden-Gruppen unterscheiden. Signifikant geringer sind in solchen Vergleichen jedoch ihre wissenschaftlichen Interessen, Karrieremotive und der Erwerb überdurchschnittlicher Kompetenzen. Signifikant höher hingegen sind ihre sozialen Interessen, berufliche Sicherheit und private Vereinbarkeitsziele (Neugebauer 2013, S. 20f). Dabei stellt sich nun die Frage, ob dies vor ca. 10 Jahren ein Nachweis dafür war, dass das Hauptmotiv für den Lehrberuf vor allem die Beihilfe sowie Juli und August waren/sind? Könnte es sein, dass sich hinter den Begriffen „berufliche Sicherheit und private Vereinbarkeitsziele“ letztlich nur der Wunsch nach gutem Geld bei wenig Arbeit verbirgt? In der Tat ist davon auszugehen, dass diese Aspekte hier nicht unbedeutend sind. Dies zeigte sich z.B. in den Wirkungen der Einführung des Beamtenstatus für Lehrpersonen in den neuen Bundesländern. Wie stark dieser Effekt ist, oder dieser Pragmatismus im Verhältnis zu anderen Motivatoren steht, kann bis heute jedoch nicht genau bestimmt werden. Fest steht aber – angesichts der aktuellen Zahlen – dass entweder diese Aspekte, oder andere an Wirkung verloren haben müssen, denn ansonsten müssten wir einigermaßen konstante Zahlen im Lehramtsstudium verzeichnen können.

Was die Motivlage angehender Lehrpersonen betrifft, wurden im zurückliegenden Jahrzehnt eine Reihe hochwertiger nationaler und internationaler Studien veröffentlicht (z.B. Retlesdoorf et al. 2010; Weiß et al. 2011; Watt et al. 2012; Rothland 2013; Glutsch 2019; Scharfenberg 2020; etc.). Im Fokus stehen hier immer internale, externale und pragmatische Motive für Studienwahl und Berufswahl. Dabei werden verschiedene Akzente gesetzt, häufig im Zusammenhang mit der Wahl der Studienfächer oder der Schularten, aber auch in Bezug zu biografischen, soziodemografischen, geschlechtsspezifischen Aspekten. Schon hier zeigt sich der Facettenreichtum der Thematik, denn Lehramt ist nicht gleich Lehramt und Studierende:r ist nicht gleich Studierende:r. Ländervergleichende Studien wie die von Scharfenberg (2020) legen offen, dass es hier auch deutliche Unterschiede in den Schulkulturen verschiedener Staaten gibt. In seiner Studie wird beispielsweise deutlich, dass die Motive amerikanischer Befragter die höchsten Werte im intrinsischen Bereich aufweisen, die der deutschen Befragten im extrinsischen Bereich und die der rumänischen Befragten im Bereich der pragmatischen Motive (Scharfenberg 2020, S. 247ff). Damit kann davon ausgegangen werden, dass es innerhalb jeder Schulkultur so etwas wie Eichmaße gibt, welche – bezogen auf das jeweilige motivationale Gefüge ihrer Lehramtsstudierenden

– fach-, schulart- und biografiespezifisch angelegt sind. An solchen Eichmaßen müsste sich eine Längsschnittstudie orientieren, welche eine genauere Feststellung motivationaler Entwicklungen oder Verschiebungen in dieser Bezugsgruppe intendiert. Immer wieder werden in den hier einschlägigen Studien im deutschen Bildungsraum auch Clusteranalysen vorgenommen (Scharfenberg 2020; Glutsch 2019; Weiß et al. 2011), die – trotz unterschiedlicher Querschnitte, Instrumente und Kategorien – zu relativ ähnlichen Befunden kommen. Als Hauptcluster werden zumeist drei Gruppen identifiziert, die man grob in Idealisten, Realisten und Pragmatiker unterteilt werden können:

Tabelle 1: „Clusteranalysen zu Motivationstypen im Lehrberuf“.

Studie	Idealisten	Realisten	Pragmatiker
Scharfenberg 2020	Intrinsisch	Extrinsisch	Pragmatisch
Glutsch 2019	Lernzielorientierung	Leistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Weiß et al. 2011	Affinität zum Lehrberuf	Sicherheit d. Berufswahl	Geringe Motivation

Wenn ein Befund so häufig repliziert wird, kann das zwar noch so etwas wie einen „Matthäus-Effekt“ beinhalten (mit replizierten Befunden kann man validieren und gute Außenvergleiche vollziehen), trotzdem ist davon auszugehen, dass er relativ stabil ist. Dies wäre jedoch nur für die (in Clustern immer auch holzschnittartige) Unterteilung in drei motivationale Hauptrichtungen haltbar, nicht aber für die dafür jeweils ermittelten prozentualen Verteilungen. Je nachdem, wie hier die Grenzwerte zwischen den Kategorien und Clustern gesetzt wurden, befinden sich in den Hauptgruppen mehr oder weniger prototypische oder intermediäre Profile, was gleichbedeutend mit einer sehr schwankenden Konsistenz der Cluster von Studie zu Studie zu setzen ist. Das ist hier aber nicht so entscheidend, vielmehr ist es das wohl sicher stabile motivationale Grundgefüge in dieser Studien- und Berufswahl, in welchem sich die Mehrzahl der Studierenden in etwa gleichermaßen in Idealisten und Realisten aufteilt, immer aber auch begleitet von einer kleineren (aber nicht kleinen) Gruppe von Pragmatikern. Empirische Studien zur Erschließung der Ursachen unseres Rückgangs in den Lehramtsstudiengängen müssen hier andocken, indem sie sich sehr gründlich mit den unterschiedlichen Motivlagen der Abiturient:innen bezogen auf Lehramtsstudium und Lehrberuf auseinandersetzen. Davon ausgehend gilt es herauszufinden, was hier im Einzelfall eine Studienbeziehungsweise Berufsmotivation erhöht und was diese eher reduziert. Weiß man mehr darüber, kann sowohl in der Lehrpersonenbildung, als auch in der schulischen Tätigkeitsumgebung entsprechend reagiert werden, abgestützt auf gesicherte Befunde.

Die vorausgehende Erörterung bezog sich auf den Lehrberuf und wie er von potenziellen Lehramtsstudierenden vor der Studien-Entscheidung wahrgenommen wird. Dass auch innerhalb des Lehramtsstudiums Entscheidungen getroffen werden, die mit der Berufswahrnehmung zusammenhängen, zeigt die Studie von (Bröder et al. 2022, S. 28). Darin werden folgende Gründe für einen Wechsel in ein Fachstudium von Lehramtsstudierenden angeführt:

- Das Lehramtsstudium war nur eine Überbrückungslösung
- geringes pädagogisches Interesse
- Unsicherheit bezüglich der persönlichen Eignung für den Lehrberuf
- mangelnde Wertschätzung des Lehrberufs
- Schwierige Arbeitsatmosphäre und hohe Arbeitsbelastung an den Schulen
- Attraktive andere berufliche Perspektiven

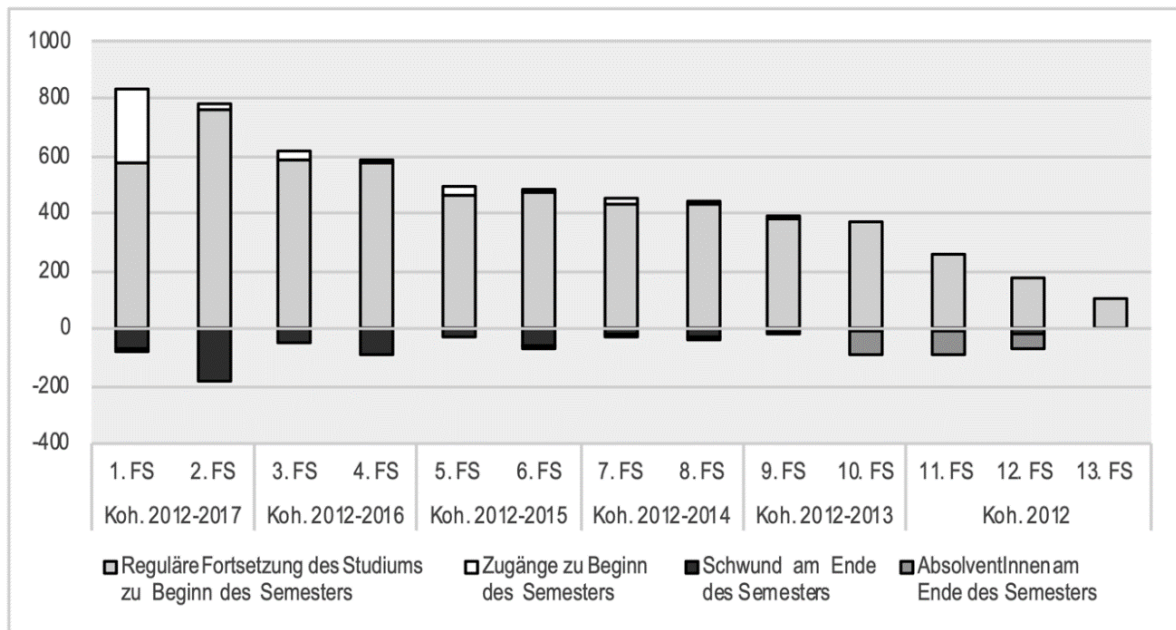


Abbildung 3: Schwund im Verlaufe eines Gymnasial-Lehramtsstudiums an der HU Berlin. Hier zeigen sich „durchschnittlich stark abschmelzende Kohorten. [...] Dabei erfolgt der Großteil des Schwundes in den ersten Semestern und vor allem nach den Sommersemestern. Ein Vergleich der Kohorten 2012–2017 über den Verbleib nach zwei Semestern zeigt, dass [...] der Schwund über die Kohorten hinweg leicht abnimmt und mehr Fachfälle bzw. Studierende in den Kohorten verbleiben. Im Lehramt an Gymnasien sind die Kohorten nach zwei Semestern um etwa 30 Prozent geschrumpft“ (Güldner et al. 2020., S. 388).

Güldner et al. (2020, S. 385ff) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die geringen Abbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen, die z.B. vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht werden (über die zurückliegenden Jahre +/- 10%) nicht geeignet sind, darzustellen, wie ernüchternd die tatsächlichen Abschlussquoten dieser Studiengänge sind. In diese Berechnungen gehen Wechsel der Studiengänge innerhalb der Universitäten und über diese hinaus nicht ein. Komplexe Berechnungen führen zu einem Schwund in den Studienverläufen, der etwa bei 50% (!) liegt (s. Abbildung 3). D.h. dass nur etwa die Hälfte der Studierenden am Ende dort ankommt, wo sie zu Beginn des Studiums hinwollten. Die anderen 50% wechseln hälftig innerhalb des Lehramtssegments oder verlassen dieses. Die sich daraus ergebenden aggregierten Abbruchquoten über die unterschiedlichen Lehrämter liegen damit bei etwa 25% (ebd., S. 392f) (s. Tabelle 2)

Tabelle 2: „Durchschnittliche Schwund-Zusammensetzung nach Lehramtstypen“ (ebd., S. 391)

<i>Lehramtstyp</i>	<i>Wechsel mit Verbleib an der Hochschule</i>				<i>Exmatrikulation</i>	
	<i>Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums</i>	<i>Wechsel aus dem Lehramtsstudium</i>	<i>Urlaubssemester</i>	<i>Sonstiges</i>	<i>Wechsel der Hochschule</i>	<i>Abbruch</i>
<i>Lehramt an Gymnasien</i>	23%	16%	9%	1%	10%	41%
<i>Lehramt an Regionalen Schulen</i>	25%	12%	3%	1%	9%	50%
<i>Lehramt an Grundschulen</i>	8%	7%	11%	0%	16%	58%
<i>Lehramt für Sonderpädagogik</i>	1%	1%	26%	0%	18%	54%

Wenn also 100 Abiturient:innen ein Lehramtsstudium beginnen, gehen davon durchschnittlich nur 75 ins Referendariat. Dies hängt absehbar mit den vorausgehend erläuterten Berufswahrnehmungen innerhalb des Studiums zusammen, aber sicher auch mit den Studiengängen an sich. Seit Jahrzehnten wird – bezogen auf berufliche Lehramtsstudiengänge – moniert, dass die Ausbildung insgesamt zu lange dauere, dass die fachwissenschaftlichen Studien- und Prüfungsanforderungen relativ fern von dem seien, was konkret in den Schulen erforderlich ist, dass man sich als Lehramtsstudierende:r heimatlos zwischen den disziplinar zugeordneten Studierenden fühle, dass die Fachdidaktiken insgesamt zu geringe Studienanteile hätten und – bedingt durch den Einsatz von Lehraufträgen – häufig kaum auf universitärem Niveau umgesetzt würden, und auch, dass die Lehrveranstaltungen zeitlich häufig überlappen würden, was das Einhalten der Regelstudienzeiten ebenso erschwert, ebenso wie die für viele Studierenden inzwischen unumgänglichen Erwerbstätigkeiten (Tenberg 2018, S. 337).

Hinzu kommt, dass die Lehramtsstudiengänge von den gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen der letzten Jahre völlig überholt worden sind. Themen wie Nachhaltigkeit oder Digitalisierung haben zu den Lehrplänen der Schulen kaum Zugang gefunden, Gleiches gilt für die Studienpläne der Universitäten ebenso wie für ihre hochschuldidaktischen Konzepte. (Tenberg 2020, S. 31). Schwalbe et al. (2021, S. 61) legen offen, dass vor allem die Kohärenz ein zentrales Problem in den Lehramtsstudiengängen darstellt. Unterschieden wird hierbei zwischen einer vertikalen Kohärenz (ebd., S. 17), also der Studienaufbau innerhalb eines Studienbereichs (jeweils innerhalb der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften) und einer horizontalen Kohärenz, also der Verknüpfung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Teile des Studiums sowie der Praktika (ebd., S. 20). Bezogen auf die horizontale Kohärenz schneiden die Fachwissenschaften überwiegend gut ab, die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften deutlich schlechter (ebd., S. 17). Der eigentliche Mangel deutet sich aber in der vertikalen Kohärenz an. „Dass die drei Teilbereiche des Studiums miteinander verknüpft sind, bestätigt in allen Fächern hingegen nur eine Minderheit der Studierenden“ (ebd. 20). Immerhin wird hier auch festgestellt, dass sich die Kohärenz-Wahrnehmung im Verlaufe des Stu-

diums verbessert (ebd.), geht man aber davon aus, dass der größte Schwund in den ersten Semestern erfolgt (Güldner et al. 2020, S. 388), kommt diese Einsicht bezogen auf das Verlassen eines Lehramtsstudiengangs wohl zu spät.

Will man mehr Lehrpersonen in die Schulen bringen und dort halten, gilt es sowohl den Lehrberuf einer Revision zu unterziehen, als auch die darauf ausgerichtete Professionalisierung. Ob oder wie hier die Bildungspolitik auf Bundesebene oder auf Länderebene reagieren wird, ist nicht absehbar. Die KMK hat sich zunächst mit diesem SWK-Papier geäußert und geht möglicherweise davon aus, dass sie mit diesen Empfehlungen ihrer Rolle als länderübergreifendes Strategie-Organ gerecht geworden ist. Ganz im Sinne unserer Kulturhoheit der Länder bleibt es nun den 16 Staaten selbst überlassen, sich damit auseinanderzusetzen, oder eben nicht. Fest steht, dass sich auch in der aktuellen Krisensituation kaum Besserung abzeichnet, denn die Verantwortlichen dieser Misere sehen sich kaum in Ihrer Verantwortung, vielmehr geben sie das Problem einfach nach unten weiter. Auf dem Bildungsgipfel am 14. und 15. März 2023 war der Lehrer:innenmangel jedenfalls kein Kernthema, Kultusminister:innen kamen hier ohnehin nur zwei von sechzehn. Der hessische Kultusminister Alexander Lorz begründet seine Absenz mit einer insgesamt unprofessionellen Vorbereitung und Kommunikation seitens des Bundesministeriums. Angesichts solcher Absurditäten im Anblick einer Krise mit enormem Schadenspotenzial ist hier inzwischen die Wirtschaft aufmerksam geworden. Der Stifterverband, also eine Organisation der deutschen Unternehmen zur Förderung von Bildung und Wissenschaft, hat sich nun eingeschaltet und eine „Zukunftswerkstatt Lehrkräftebildung“ eröffnet, um gemeinsam mit Akteuren und Akteurinnen aus allen Phasen der Lehrkräftebildung sowie Vertreter:innen aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft einen Masterplan für eine Weichenstellung für eine zukunftsfähige und attraktive Lehrkräftebildung zu erarbeiten. Wenngleich anzuzweifeln ist, ob ein so groß angelegtes Beteiligungsverfahren wirklich geeignet ist, ein konsequent innovatives Konzept in diesem Ausmaß zu entwickeln, zeigt es doch, dass unsere Gesellschaft jenseits einer weitgehend mit sich selbst beschäftigten Bildungspolitik und -administration angefangen hat, an die entscheidenden Themen heranzugehen. Ohne die zuständigen Institutionen, und vor allem ohne die dafür dringend erforderlichen Mittel kommen wir hier absehbar jedoch nicht weiter.

6 Monetäre Aspekte

Betrachtet man die Problematik aus einer monetären Perspektive, wird deutlich, warum die Bildungspolitik sich ebenso zurückhaltend wie hilflos in der jahrzehnte-alten Thematik verhält. Bundesweit werden für Bildungseinrichtungen wie Krippen, Kindergärten, Schulen, Berufsbildung, Hochschulen insgesamt 188,9 Mrd. Euro, also 5,4 % des BIP ausgegeben (stat. Bundesamt, Stand Feb. 2023). Für Schulen wenden Bund, Länder und Gemeinden letztlich 74,2 Mrd. Euro also 2,1 % des BIP auf. Laut Bildungsfinanzbericht 2022 liegt hier die überwiegende Last bei den Ländern, z.B. NRW 18,7 Mrd. €. Welcher hohe Anteil hier in die Finanzierung des Lehrpersonals eingeht, wird bereits schon beim Abzug der Beihilfezahlungen und unterstellten Sozialbeiträge, erkennbar dann sind es noch 15,4 Mrd. €. Letztlich sind es knapp 80 % der Schulausgaben, die für Personal aufgewendet werden, das sind bundesweit 59,36 € oder 1,6 % des BIP. Kein Wunder also, wenn hier insbesondere auf Landesebene mit spitzem Bleistift gerechnet wird. Damit sind ganze Abteilungen beschäftigt und komplexe Rechenmodelle im Einsatz. Für jede Schulart werden exakte Budgets generiert, zentral orientiert am Verhältnis Lehrpersonen – Schüler:innen. So entsteht die potenzielle Klassengröße, also ein nicht unerheblicher Parameter, sowohl für die Bildungskosten, als auch für die Bildungsqualität. Für die einzelnen Schulen werden dann jährliche Zuweisungen

errechnet, mit welchen diese – je nach Autonomiegrad – mehr oder weniger eigenständig haushalten müssen. Mit ähnlich spitzem Bleistift arbeitet dann auch die andere Seite: Schulleiter:innen sind Expert:innen im Absichern von Deputatsstellen, je mehr sie davon haben, desto besser können sie ihrem Unterrichtsauftrag nachkommen und desto flexibler sind sie in der Planung. Je weniger Deputatsstellen, desto geringer die Zuweisung, desto weniger Lehrpersonen können de facto beschäftigt werden, desto mehr Aushilfen müssen hinzugeholt werden, desto eher werden auch fachferne oder fachfremde Kolleg:innen eingesetzt, desto größer werden die Klassen, desto schlechter der Unterricht, desto unangenehmer die Arbeitsbedingungen, desto höher der Krankenstand was zu noch weniger Lehrpersonal führt, desto mehr Schüler:innen, die inhaltlich den Anschluss und persönlich Kontakt und Zuwendung verlieren usw. Angesichts dieser Zahlen und den damit zusammenhängenden Szenarien lässt sich unsere aktuelle Bildungssituation wahrscheinlich aus einer monetären Perspektive deutlich besser verstehen, als aus einer pädagogischen oder didaktischen, ähnlich wie man die Qualität von Musik kaum aus künstlerischer Perspektive beurteilen kann, wenn auf billigen Instrumenten versucht wird, zu anspruchsvolle Stücke zu spielen. Aber nochmal zurück zu den Ausgaben. Seit jeher ist also Bildung eine enorme Haushaltsbelastung, die mit hohem Aufwand seitens der Finanzierenden möglichst gut unter Kontrolle gehalten wird. Was sind die hier möglichen Kontrollmittel der Kultusministerien?

Wie schon oben beschrieben natürlich zentral die sogenannte Zuwendung, die an die Schulen geht und die dahinterstehenden Budgets für die einzelnen Schul-Segmente. Das wäre die Nachfrage-Seite. Aber wie sieht es mit der Angebotsseite aus? Auch hier haben die Ministerien der Länder großen Einfluss, dies zum einen bei der Mit-Finanzierung der Studienplätze durch Lehrerbildungsmittel die jährlich an die Universitäten bezahlt werden, zum anderen bei der Bereithaltung von Plätzen im Vorbereitungsdienst, den jede Lehrperson nach dem Studium durchlaufen muss. Studienplätze werden innerhalb klar gesetzter Rahmen finanziert, Ähnliches gilt für Referendariatsstellen, es kostet schließlich alles Geld. Allerdings sind die Rechenmodelle hier schwierig, denn mit ca. 8 Jahren Ausbildungszeit muss hier bedarfsbezogen Einiges antizipiert werden (Geburtsjahrgänge, Fluktuationen, Demografie, usw.), was letztlich große Unsicherheiten mit sich bringt und – wie die zurückliegenden Jahrzehnte zeigen – zumeist zu einer konservativen Rechnung führt, also lieber zu wenig als zu viel auszugeben. Dass hier seit Jahrzehnten versucht wird zu sparen, kann gut in den sogenannten Sondermaßnahmen festgestellt werden, die z.B. Jahr für Jahr in den beruflichen Mangelfächern Metall-, Elektro- und Informationstechnik gehandhabt werden. Mit diesen Maßnahmen, die zumeist als verkürzte Ausbildungen mit finanziellen Anreizen erfolgen, versucht man in den Bundesländern jene Lücken zu stopfen, die die konsequente Spar(Bildungs)politik systematisch seit Jahrzehnten produziert.

Dieses fortlaufende Ignorieren eines Mangels mit anhaltender Handhabung von billigen Zwischenlösungen ist absehbar nicht nur eine zentrale Ursache unseres Lehrer:innenmangels. Es hat inzwischen auch zu einer fatalen Verschiebung im Lehrpersonal unserer Schulen geführt. Aktuell wird davon ausgegangen, dass es mehr Quer-, Seiteneinsteiger und sonstiges Ersatzpersonal in beruflichem Unterricht, als grundständig gebildete Lehrpersonen gibt, wobei hier die Quoten zwischen den beruflichen Domänen sehr unterschiedlich sind. Genaue Befunde gibt es dazu aktuell nicht – wen würden sie auch interessieren (!). Teilweise werden Sondermaßnahmen umgesetzt, in welchen auch Fachfremde in Schnellverfahren zu Lehrer:innen „qualifiziert“ werden. In Brandenburg wurden rechtliche Bedingungen geschaffen, in welchen eine Verbeamtung als Lehrperson schon mit dem Bachelor möglich ist. In Berlin geht es noch weiter; hier werden inzwischen „Lehrer ohne volle Lehrbefähigung“ (LovL) eingesetzt, also Facharbeiter:innen, Studienabbrecher:innen, gescheiterte Referendar:innen, Hochschulabsolvent:innen beliebiger Fächer ohne Lehramtsstudium und ohne passendes Fach. Sie werden schnellqualifiziert, unterbezahlt und befristet

beschäftigt. Was hier an Geld gespart wird, geht nicht nur auf Kosten der Schüler:innen, sondern dezidiert auch auf Kosten der Menschen, die sich auf solche Maßnahmen einlassen.

Im Auslandsvergleich wird besonders deutlich, wieviel – oder besser wie wenig – Deutschland die Bildung wert ist (s. Abbildung 4) Finnland wendet mit 5,2 % seines BIP 0,9% mehr für die Bildung aus, als Deutschland (4,3%), in Schweden sind es mit 5,5% 1,2% mehr als in Deutschland (BMBF 2022, Tab. C2.1). Das sind in Euro umgerechnet enorme Summen. Würden in Deutschland die Ausgaben auf das Niveau von Schweden erhöht werden, könnten jährlich ca. 43 Milliarden Euro (Vergleich mit UK 61 Milliarden) mehr in die Bildung investiert werden. 43 Milliarden für kleinere Klassen, bessere Ausstattungen (vor allem digitale Infrastruktur) oder auch bessere Vergütungen für die Lehrerschaft, insbesondere im völlig unterbezahlten Bereich jenseits der Gymnasien und Beruflichen Schulen.

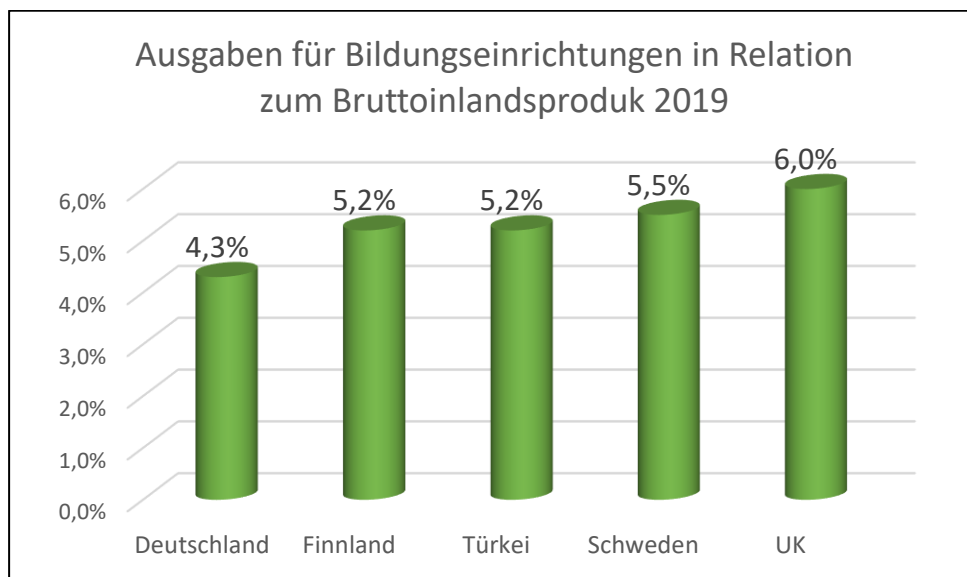


Abbildung 4: „Bildungsausgaben im internat. Vergleich“ (Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren C2.1)

Wenngleich die jahrzehntelange Sparpolitik als eine Ursache für den aktuellen Lehrer:innenmangel eingeschätzt werden kann, muss im Umkehrschluss nicht folgen, dass sich das Problem einfach mit Geld lösen lassen würde. Dass diesbezüglich Versuche speziell von reichen Bundesländern erfolgen, wird am aktuellen Beispiel in Bayern deutlich. Zunächst werden – laut Kabinettsbeschluss – 1,5 Millionen Euro für eine "Regionalprämie" bereitgestellt, also für Lehrpersonen aus Bayern oder anderen Ländern, die in eine Schulregion mit besonders hohem Personalbedarf gehen. Dafür sollen sie einmalig 3.000 € brutto erhalten (2023 – 2025). Hinzu kommt eine Umzugsvergütung für außerbayerische Lehrkräfte, flankiert mit einem deutschlandweit ausgerollten „Beratungsangebot“, welches über die besseren Vergütungs- und Versorgungsbedingungen in Bayern hinweisen soll. Hier wird nun Geld investiert, nicht jedoch in eine nachhaltige Verbesserung innerhalb des Arbeitsraums der zu gewinnenden Lehrpersonen, sondern vor allem für das Abwerben von Lehrpersonen aus anderen Bundesländern, was aus föderaler Perspektive ein Afront ist und aus einer Gesamtperspektive wiederum eine Nullsumme ergibt. Letztlich ist dies ein Beleg über die fehlende Lernfähigkeit unserer Bildungspolitik, deren strategischer Horizont nur selten in den Kern der Problematik ragt.

7 Ausblick

Es ist deutlich geworden, dass vor einer Umsetzung der hier diskutierten Empfehlungen in jedem Falle zu warnen wäre. In ihnen ist erhebliches Potenzial für einen weiteren Qualitätsverlust unserer Bildung, Erhöhung der darin immanenten Gerechtigkeits-Defizite, Frustrations- und Belastungspotenzial für aktive Lehrpersonen und Abschreckungspotenzial für zukünftige, alles gekoppelt mit einem hohen Aufwand, den man besser nutzen könnte. Unterrichtsausfälle kann man sinnvoll nur mit guten Lehrpersonen kompensieren und die kann man ebenso wenig herbeizaubern wie erzwingen. Daher wäre zunächst Folgendes zu empfehlen:

- die Identifikation der hier wirksamen Ursachen und Zusammenhänge in ihrer ganzen Komplexität und Differenziertheit
- die kombiniert didaktische, pädagogische, schulorganisatorische und bildungspolitische Aufarbeitung dieser Ursachen
- die Generierung von zukunftsfähigen Maßnahmen für eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Entwicklung, also konstant mehr und besser ausgebildete Lehrpersonen
- die Bereitstellung der erforderlichen Mittel für die Umsetzung der Maßnahmen
- die wissenschaftliche Flankierung und Steuerung der Maßnahmen-Umsetzung

Anstatt weiterhin Geld für defizitäre und wirkungsschwache Sondermaßnahmen auszugeben oder für die Kannibalisierung der Lehrerschaft anderer Bundesländer, sollte es in eine umfassende Reform unseres veralteten Bildungssystems und der damit verknüpften, ebenfalls veralteten Lehrerbildung investiert werden. Dies wurde und wird nach wie vor jedoch nicht angegangen. Barriere Nr. 1 ist hier die bereits erwähnt Kulturhoheit der Länder. Anstatt als der ehemals intendierte Motor für eine sich fortlaufend weiterentwickelnde Bildungslandschaft in Deutschland zu wirken, hat sich dieses föderale Element als eine Art Experimental-Feld für parteipolitisch eingefärbte Ideen etabliert, in welchem zwar immer wieder Neues eingebracht, aber im Resultat kaum etwas geändert wird. Schule in Deutschland ist ein autopoietisches System, das sich fortlaufend selbst reproduziert, ohne sich zu ändern. Wer in eine Schule geht und am Unterricht teilnimmt, wird dem beipflichten. All das hat sich seit Beginn unserer Republik nur wenig geändert. Klassenzimmer, Stundenpläne, Kollegien, Frontalunterricht, Kopfnote usw. Nur der Tageslichtprojektor wurde gegen den Beamer ausgetauscht. Natürlich gibt es hier Ausnahmen, diese entstanden und entstehen jedoch kaum aus dem System, sondern sind zumeist individuelle Einzelansätze von motivierten Schulen bzw. Lehrpersonen. Weitere Barrieren liegen vor allem in den hier involvierten Interessengruppen. Die einen wollen Geld sparen, die anderen wollen das Beamtensystem absichern, wieder andere wollen Inklusion, wieder andere halten an einer veralteten Lehrerbildung fest, oder sie konservieren unsere rückständigen Situationen in den Studienseminaren usw. So kann und wird kaum ein Masterplan entstehen, der Bewegung in die Sache bringt, stattdessen heben sich die divergenten Kräfte gegenseitig auf. Daher benötigen wir eine Neuorientierung, die nicht mehr versucht, das bestehende System ein wenig aufzupeppen, sondern eine Vision für unsere Bildung und Schule entwickelt, die dem 21. Jahrhundert mit all seinen Facetten und Herausforderungen gerecht wird und dabei insbesondere diejenigen motiviert, die sich aus internalen Gründen für den Lehrberuf interessieren. Ausgehend von der Befundlage zur Berufswahl und Arbeitsmotivation von Lehrpersonen (z.B. Scharfenberg 2020; Glutsch; 2019, Weiß et al. 2011), sowie zu den Arbeitsbelastungen (z.B. Čandová 2005) ließe sich hier – wissenschaftlich fundiert – eine sehr differenzierte Profilierung vornehmen. Ich habe schon eine Idee, wer das machen könnte! Natürlich, die SWK, denn dort befinden sich – wie bereits festgestellt – hochrangige Bildungsforscher:innen, die dazu durchaus in der Lage wären. Ihnen müsste dazu nur der Auftrag geben werden und natürlich ein wenig mehr Zeit als vier Monate. Diese Zeit haben wir allemal, denn es macht kaum einen

Unterschied, ob wir noch ein paar Monate mehr herumlavieren, ob mit oder ohne Umsetzung der SWK-Empfehlungen. Ich bin mir jedenfalls relativ sicher, dass wir für eine moderne Schule des 21. Jahrhunderts wieder mehr junge Erwachsene begeistern könnten, in ihr und für sie und damit für unsere Gesellschaft zu arbeiten.

Literatur

- Abs, H. J., Eckert, T. & Anderson-Park, E. (2016). Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows: Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland. Frankfurt a.M. Aktionsrat Bildung (2014). Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten (1. Aufl.). Aktionsrat Bildung. Waxmann.
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2022). INSM-Bildungsmonitor 2022: Bildungschancen sichern, Herausforderungen der Digitalisierung meistern. Köln.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatoregestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatoregestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld.
- Bach, M. & Sievert, S. (2019). Kleinere Grundschulklassen führen zu besseren Schülerleistungen: Neue elaborierte empirische Befunde belegen die Effektivität kleiner Klassen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 30, 21–23.
- Bachmann, K. (1999). Lust oder Last: Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Schneider, Hohengehren.
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramts-studierenden im Schulfeld. Forschungsperspektiven, 10, 27–45.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G. & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. Learning and Instruction, 79.
- BMBF (2022): Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, WBV.
- Bröder, C., Blüthmann, I, Grimm, A.L. & Watermann, R. (2022). Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster. FU Berlin, Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität.
- Čandová, A. (2005). Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I (Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. DDS – Die Deutsche Schule, 112(4), 414–427.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven, Working Paper Forschungsförderung, No. 060, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Geis-Thöne, W. (2022). Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten: Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor, Köln.
- Glutsch, N. (2019). Motivationale Orientierungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung – Empirische Studien aus domänenspezifischer Perspektive. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- Göldner, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Schwund im Lehramtsstudium. DDS – Die Deutsche Schule, 112(4), 381–398.
- Güler, M., Kokoç, M. & Önder Bütüner, S. (2023). Does a flipped classroom model work in mathematics education? A meta-analysis. Education and Information Technologies 28, 57–79.
- Hagemeister, V. (2018). Eine Analyse der bei Hattie zitierten Klassenfrequenzstudien. Bildungsforschung 1, 1–26.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (221–235). Waxmann.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. & Jo, K. (2019). Ten years of computer-supported collaborative learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational Research Review*, 28.
- Jerschek, W. (2002). Lehrerbedarf an beruflichen Schulen bis zum Jahre 2025: Ergebnisse einer Neuberechnung, DIW Wochenbericht, ISSN 1860-8787, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin, 69(20), 323–327.
- Keller-Schneider, M., Arslan E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Teacher Education under Review*, 9(1), 50–76.
- Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035: Aktualisiertes Tabellenverzeichnis. Essen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and metasynthesis. *AERA Open*, 5(3).
- Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2018). Class size and student outcomes in Europe. EENEE analytical report: no. 33. Publications Office of the European Union.
- Li, S. & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254–1272.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). Quer. Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht. TU Dresden
- Mußmann, F. & Hardwig, T. (2022). Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen.
- Neugebauer, M. (2023). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2013) 1, 157–184.
- o.A. (2023). Maßnahmen gegen Personalmangel. Lehrkräfte sollen mehr arbeiten. In: TAGESSCHAU, 27.01.2023. Online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/lehremangel-115.html>, Stand vom 08.03.2023
- OECD (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Spending priorities for lower secondary education*, Paris.
- Radkowsch, A., Vogel, F. & Fischer, F. (2020). Good for learning, bad for motivation? A meta-analysis on the effects of computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(1), 5–47.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. Stuttgart.
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 163(1/2), 71–80.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7–37.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2018). Mehr Entlastung durch Teilzeit? *Pädagogische Führung*, 29(4), 140–144.
- Scharfenberg, J. (2020). Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. In T.S. Idel, M. Keller-Schneider, K. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Dissertationsschrift. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Schanzenbach, D.W. (2014). *Does class size matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center.

- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation.
- Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N. & Gehrman, A. (2021). Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung an der TU Dresden. ZLSB
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).
- Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(4), 481–501.
- Tenberg, R. (2018): Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 333–343.
- Tenberg, R. (2020). Editorial: Grundständige digitale Lehrpersonenbildung – nicht in Sicht. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 8(1), 16–32.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D. & Kunter, M. (revised and resubmitted). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic: Results from a long-term longitudinal study. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Wagner, M., Gegenfurtner, A. & Urhahne, D. (2021). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: A meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(1), 11–31.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 349–367.
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern: Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater. Nürnberg
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Kugler, F. & Werner, K. (2016). Denken Lehrkräfte anders über die Bildungspolitik als die Gesamtbevölkerung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2016. *ifo Schnelldienst*, 69(16), 19–34.

PROF. DR. RALF TENBERG

Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften,
Arbeitsbereich Technikdidaktik
Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt
ralf.tenberg@tu-darmstadt.de

Zitieren dieses Beitrags:

Tenberg, R. (2023). Editorial: Die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Eine Kritik aus Perspektive der beruflichen Bildung. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 11(1), 25–50.