

Gehrmann, Axel

Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule

Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 25-53. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Gehrmann, Axel: Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule - In: Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 25-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276720 - DOI: 10.25656/01:27672; 10.35468/6034-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276720>

<https://doi.org/10.25656/01:27672>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Axel Gehrman

Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule

Abstract

Der Weg in den Lehrer:innenberuf in Deutschland schien nach dem 2. Weltkrieg über mehrere Dekaden quasi in Stein gemeißelt. Er führte über eine 1. Phase der Lehrkräftebildung in der Universität in zwei Fächern, dem Studium der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken wie auch den Schulpraktischen Übungen in eine 2. Phase im Studienseminar. Hier wurden die berufspraktischen Elemente vermeintlich geschärft, um so danach mit zwei Examina ausgestattet in den Schuldienst, die 3. Phase der Lehrkräftebildung, einzutreten. In der letzten Dekade wird dieser etablierte, grundständige Weg in den Schuldienst mehr und mehr über sogenannte ‚Sondermaßnahmen‘ in Frage gestellt, eröffnen sich durch sie doch alternative Wege in den Beruf, weil der eklatante Lehrkräftemangel dies gebietet.

Schlüsselwörter

Lehrkräftemangel, Ersatzbedarf, Schweinezyklus, Lehrkräftebildung

Der Beitrag erörtert die Gründe für den vermeintlich temporär hohen Ersatzbedarf in Deutschland und verweist hier zunächst auf Fehlschlüsse der Prognostik durch entscheidende Akteure wie unterschätzte Erfolgsquoten des Studiums in der Universität. Dabei wird auch gezeigt, dass Lehrkräfteangebot und -bedarf international stark auseinanderklaffen. Einzelne Modelle für alternative Wege in den Beruf werden aufgezeigt und deren Erfolg reflektiert. Abschließend wird sodann fokussiert auf Lösungswege, am grundständigen Weg festzuhalten wie auch Quer- und Seiteneinstiege zuzulassen, weil sich hierzu gar keine anderen Alternativen abzeichnen.

1 Gründe für den Ersatzbedarf

1.1 Lehrkräftemangel und Lehrkräftebedarf – Der vermeintliche „Schweinezyklus“

In der deutschen Lehrkräftebildungsforschung wurde den Quer- und Seiteneinstiegenden in den Lehrer:innenberuf lange Zeit kaum Aufmerksamkeit gewidmet,

wird einmal von der Dekade des „Babybooms“ zwischen 1960 und 1970 in Westdeutschland abgesehen, weil viele zusätzliche Schüler:innen und, gerade am Anfang dieser Phase, zunächst viel zu wenig Lehrkräfte im Schulsystem vorhanden waren (vgl. Gehrmann 2016). Gesprochen wurde u. a. von den sogenannten „Mikätzchen“, die durch eine kurze Ausbildungszeit unter der Ägide des damaligen Kultusministers Paul Mikat in Nordrhein-Westfalen eingestellt und in einer Radiosendung 1964 als „Hausfrauengeschwader oder pädagogischer Volkssturm“ bezeichnet wurden (Deutschlandfunk 2003). Auch in der DDR waren schon von Beginn an die sogenannten „Neulehrer“ eine systematische Ergänzung zum historisch etablierten Weg, weil durch Abwanderung wie Misstrauen gegenüber den Lehrkräften aus der Zeit des Nationalsozialismus neue Personengruppen gewonnen werden mussten wie wollten, die dann zunächst in nur sechswöchigen Kursen ausgebildet wurden. Die „Neulehrer“ hielten sich dabei vereinzelt bis in die politische Wendezeit der Wiedervereinigung im Schulsystem Ostdeutschlands (vgl. Tillmann 1994; Gruner 1997, 2000).

40 Jahre nach dem „Babyboom“ wurde das Thema Lehrkräftemangel wie Lehrkräftebedarf in Deutschland wieder virulent, denn „plötzlich“ waren Werbeaner in öffentlichen Verkehrsmitteln wie Medien zu sichten, auf denen um Lehrkräfte aus anderen Bundesländern für das eigene Bundesland geworben wurde. So hieß es etwa schon 2009 in Berliner U-Bahn-Stationen: „Sehr guten Morgen, Herr Lehrer! Jetzt bewerben in Baden-Württemberg“. 2016 folgte die Gegenreaktion aus der Bundeshauptstadt. Hier hieß es gemünzt auf den Werbeslogan Baden-Württembergs: „Wir können alles außer Hochdeutsch“: „Hochdeutsch? Können hier auch nicht alle. Berlin sucht Lehrer/innen.“ Zu diesem Zeitpunkt hatte die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) schon längst „landesspezifische Sondermaßnahmen“ zugelassen, die eingerichtet werden könnten, wenn nicht genügend grundständig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stünden (vgl. KMK 2013a, 2). In der Öffentlichkeit wie Forschungsliteratur kommt dabei verstärkt das Narrativ eines Zyklenmodells zum Tragen, denn angemerkt wird, dass der „Lehrerarbeitsmarkt erheblichen Zyklen unterworfen (sei)“ (Reintjes u. a. 2012, 1), das Narrativ vom „Schweinezyklus“ wird zum stehenden Begriff:

„Sie nennen es Schweinezyklus: in Phasen akuten Lehrermangels läuft alles hektisch durcheinander und schreit aufgeschreckt nach Lehrern. Das verleitet dann viele junge Leute dazu, auf Lehramt zu studieren. Folge: Sieben Jahre später gibt es zu viele Lehrer. Panische Reaktionen und Klagen über die hohe Lehrerarbeitslosigkeit. Also beginnt kaum noch jemand ein Lehrerstudium. Sieben Jahre später...“ (Haß 2009).

Vor fast 100 Jahren stellte Arthur Hanau im Rahmen seiner Dissertation „Die Prognose der Schweinepreise“ fest, dass die Schweinepreise in Berlin zwischen 1896 und 1914 um 20 % nach oben wie unten um einen Mittelwert schwankten.

Dieses Phänomen wird seitdem gemeinhin als „Schweinezyklus“ bezeichnet (Hanau 1928). Erklärt wurde dies dahingehend, dass im Moment der Überproduktion die Preise fallen bis zu dem Moment, an dem sie wieder anziehen, weil das Überangebot reduziert wird und zu wenige Ferkel auf dem Markt sind. Damit steigen die Preise und die Ferkelproduzenten werfen wieder mehr Ferkel auf den Markt, um mehr zu verdienen, bis es wieder zu einem Überangebot an Schweinen und fallenden Preisen kommt. So folgt Zyklus auf Zyklus. Angebot und Nachfrage ließen sich in diesem Mechanismus im Grunde nicht steuern, aber doch zumindest potentiell vorhersagen (vgl. BMEL 2022).

Heute hat es der „Schweinezyklus“ bis zu Wikipedia ins World Wide Web gebracht und kann vermeintlich für alles herhalten, was Prognosewert hat (s. Abbildung 1). Aus Geburten folgen etwa im Zeitverzug der Bedarf an Kitaplätzen und Erzieher:innen wie Grundschulen und Lehrkräften usw. Im Wissen darum ließe sich danach auch das Angebot steuern etwa an Baumaßnahmen für Schulen wie Ausbildungskapazitäten für Lehrkräfte. Bzw. um im Bilde zu bleiben, sinken die Geburtenzahlen, ließen sich Schulen schließen wie Lehrkräfte reduzieren, um das Gesamtsystem im Gleichgewicht zu halten. Geschähe dies alles nicht, käme es selbstverständlich zu Schwankungen bei Raumauslastungen wie Lehrkräften. Mal wären vielleicht zu viele Lehrkräfte verfügbar, mal zu wenige. Im Grunde schwankte der Bedarf immer um einen Mittelwert und dies ist genau der, der zu ermitteln sei, um Angebot wie Nachfrage etwa im Gleichgewicht zu halten. Oder anders: Phasen hohen und niedrigen Neueinstellungsbedarfs von Lehrkräften folgen einander vermeintlich im öffentlichen Bewusstsein diesen konjunkturellen Wellen und müssten damit im Grunde vorhersehbar sein. Denn es wird suggeriert, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot häufig nicht zueinander passen, weil nicht ordentlich geplant worden sei, um den Mittelwert des Bedarfes festzustellen und für diesen auch Vorkehrungen zu treffen.

Als Beispiel für Überangebot wie Verknappung auf dem Lehrer:innenarbeitsmarkt wird dabei oft die temporäre Lehrer:innenarbeitslosigkeit in Westdeutschland im Zuge des „Babybooms“ der 1960er Jahre herangezogen. „Plötzlich“ gab es in den 1980er Jahren zu viele Lehrkräfte auf dem Markt, weil mit dem „Pillenknick“ nicht mehr fast 1,4 Millionen Geburten zu verzeichnen waren, sondern nur 800.000, sodass diejenigen Studierenden, die zu spät im Zeitversatz für einen aktuellen Bedarf ausgebildet waren, temporär nicht mehr gebraucht wurden. Der Markt hatte ein Überangebot produziert. Und hier entsteht der Analogieschluss zum „Schweinezyklus“, eine zu große Ausbildungskapazität führte zu einem Überangebot. Im Grunde sei eben die politische Planung Schuld, die vermeintlich nicht antizipierte, was in der Theorie doch so einfach erschien, wenn dem Zyklusmodell gefolgt würde, denn rechnerisch sei doch klar gewesen, was auf Mangel folgt, Überschuss nämlich.

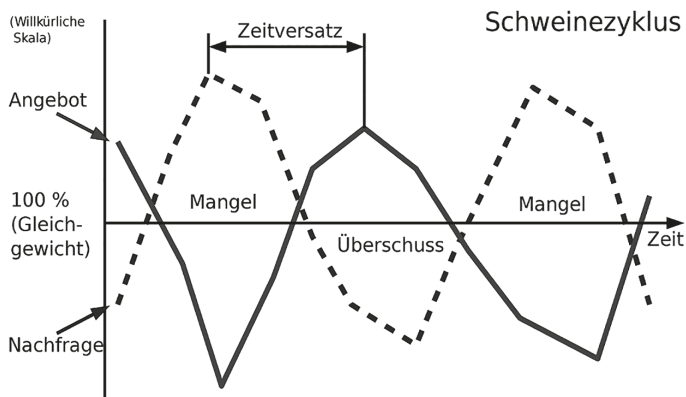


Abb. 1: Der Schweinezyklus im World Wide Web <https://de.wikipedia.org/wiki/Schweinezyklus>

Faktisch verhielt sich der Lehrer:innenarbeitsmarkt aber zu keinem Zeitpunkt nach dem 2. Weltkrieg vorhersehbar zyklisch. Die Entwicklung der Gesamtzahl der Lehrkräfte entkoppelte sich mehr und mehr von der demographischen Entwicklung und der Anzahl der Schüler:innen, sodass im Zeitverlauf, wird nur die Geburtenzahl in Anschlag gebracht, immer mehr Lehrkräfte gebraucht wurden, weil ein vermeintliches Gleichgewicht gar nicht existierte bzw. dieses selbst sich im Grunde im Zeitverlauf als Mittelwert immer steigerte. So berichtet etwa der Band IX des Datenhandbuches zur Deutschen Bildungsgeschichte über den Zeitraum von 1950 bis 2010 für Westdeutschland sogar, dass die Schüler:innenzahlen nicht gesunken sind, wie die Geburtenzahlen erwarten ließen, sondern durch erhöhte Bildungsbeteiligung quasi um 2 % gestiegen waren, wiewohl die Anzahl der Lehrkräfte im gleichen Berichtszeitraum um das 100fache höher ausfiel (vgl. Lundgreen 2013, 16). So wuchs die Lehrkräfteanzahl in Westdeutschland von 206.000 auf 660.000 um 220 %. Überspitzt ließe sich also sagen, dass Lehrer:innen- zu Schüler:innenzahlen historisch unkalkulierbar sind und geradezu exponentiell wachsen. Von kontinuierlich absehbaren, korrelativen Entwicklungen kann im Rückblick keine Rede sein und von Zyklen schon gar nicht.

Wie ist das zu erklären? Das vermeintlich zyklische Lehrkräftebedarfsphänomen wird durch die Tatsache hervorgerufen, dass der Lehrkräftebedarf im Zeitverlauf mehr und mehr gewachsen ist. Historische Ereignisse, Bevölkerungsentwicklung, die anhaltende Bildungsexpansion und sich verändernde pädagogische wie geschlechtsspezifische Berufsbilder wie -strukturen führen seit dem 2. Weltkrieg in Westdeutschland zu einem kontinuierlichen Anstieg des Lehrkräftebedarfs bis in die 1980er-Jahre hinein (vgl. Gehrman 2016; Zymek & Heinemann 2020). Insbesondere die „Babyboomer“ der 1960er Jahre und die damals schon angehobene Bildungsexpansion zeitigten einen Anstieg des Lehrkräftebedarfes, der danach

temporär gedeckt schien, weil der „Pillenknick“ und seine Folgen genau das Gegenteil hervorriefen. Auf viele Geburten folgten wenige. Freilich wurden daraufhin nicht Lehrkräfte entlassen, weil das Dienstrecht dies gar nicht möglich machte, sondern Klassen kleiner, weil dies mittlerweile auch pädagogisch gewünscht war. So alterte die Generation der Lehrkräfte, die die „Babyboomer“ unterrichteten. Erst waren die Klassen der vormals jungen Lehrkräfte sehr groß, dann wurden die Lehrkräfte kollektiv älter und die Klassen kleiner. Als die „Babyboomer“ selbst Kinder bekamen, wurden die Klassen wieder größer und sukzessive wurden im Altersabgang auch neue Lehrkräfte eingestellt. Freilich reicht dies heute in vielen Bereichen nicht mehr aus, denn der nächste „Echoeffekt“ lässt grüßen, die Kinder der „Babyboomer“ bekommen Kinder, auch steigen die Ansprüche in Hinsicht auf Inklusion wie Integration. Die Migrationsbewegungen seit Mitte der 2000er Jahre tun ein Übriges.

Wird also bloß im „Schweinezyklus“ gedacht (Hanau 1928), ließe sich anscheinend allein demographisch ablesen, was den Bedarf ausmacht. Auf Mangel folgt Expansion, dann kein Bedarf, dann wieder Mangel, so nicht antizyklisch vorgesorgt würde. Im Wissen um den vermeintlichen Zyklus ließe sich, dem öffentlichen Diskurs folgend, vorsorgen. Im Vorgriff auf einen absehbaren altersbedingten Abschwung der Lehrer:innenschaft ließen sich die grundständigen Lehramtsstudierenden hochfahren, um dem nächsten Abschwung zu begegnen. Faktisch befinden wir uns aber in einem Teufelskreis von Fehlschlüssen. Im Wissen um konkrete Bedarfe lassen sich diese nämlich nicht so konkretisieren, dass alles „passt“. So bleiben immer auch Über- und Unterzahl an Lehrkräften, weil Zukunft eben offen ist, bildungspolitisch Verantwortliche sich ihr nur empirisch nähern können und erst im Rückblick auf vergangene Zukunft wissen, was geboten gewesen wäre (vgl. Dahrendorf 1965, 16). Oder zusammenfassend:

- Demographische Entwicklungen (z. B. „Babyboom“) lösen im Nachgang sowohl Prozesse in der Schulentwicklung aus (*benötigt werden mehr Schulplätze*) als auch Echoeffekte im Zeitablauf (*es sind temporär auf jeden Fall mehr Schüler:innen zu versorgen*);
- überall auf der Welt kam es zu einer Bildungsexpansion; immer mehr Schüler:innen machen immer höhere Abschlüsse. Dies führt zur Verlängerung der Schulzeitdauer (*mehr Schüler:innen werden in mehr Schuljahren unterrichtet*);
- temporär stagnierende Einschulungszahlen haben die Nachfrage nach Lehrkräften nicht verringert (Verlängerung der Präsenz der Schüler:innen in der Schule durch Ganztagsangebote, kleinere Klassen, neue Themen <Inklusion>, kurzfristige Schüler:innenanstiege <Migration>) (*es kommt zur Ausweitung des Unterrichtsangebotes*);
- insgesamt sinkt also der Bedarf an Lehrkräften nicht von Natur aus, wenn weniger Kinder geboren werden (*der Ersatzbedarf ist in der Regel höher als angenommen*).

Wenn also insgesamt schon nicht rechtzeitig politische Vorkehrungen getroffen werden, einen höheren Bedarf als gegeben anzunehmen, das Alter der Lehrkräfte zu antizipieren oder den Ersatzbedarf früh genug auf die Steigerung von Studienplätzen hin auszurichten, erodiert ein vermeintlich zyklisch auftretendes Problem, es kommt zu Lehrkräftemangel. Wenn dann noch neue politische Lagen entstehen, noch mehr Inhalte abgedeckt werden müssen oder durch Migration und Wanderungsbewegungen noch mehr Schüler:innen vor dem Schultor stehen in einer globalisierten Welt, kollabiert das eingelebte System des vermeintlichen Zyklus aus Mangel und Überproduktion. Hier liegt mit des Pudels Kern der heutigen Misere. Jenseits des Zyklenarrativs muss jedoch auch konstatiert werden, dass schon auch von jeher darauf aufmerksam gemacht wurde, dass „selbst in den Phasen, in denen sehr viele qualifizierte Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, trotzdem sektorale Engpässe entstehen, die an einzelnen Schulen, für Schulstufen und/oder konzentriert auf bestimmte Fächer auftreten“ (Reintjes u. a. 2012, 1). Jenseits von einzelnen *Schulen*, *Schularten* und *Fächern* (besonders MINT) wird der Fokus seit geraumer Zeit gerichtet auf die Varianz des Angebotes in *sozialen Brennpunkten* von Großstädten durch schulferne Milieus wie hervorstechender sozialer Ungleichheit bzw. allgemein tritt das Argument *Region* hervor, weil insbesondere in der Amalgamierung von Alter und Ersatzbedarf sichtbar wird, dass Metropolen eher Lehrkräfte anziehen und eine Überalterung in den peripheren ländlichen Räumen besonders eklatant hervortritt. So zeigen etwa Daten aus Sachsen genau an, dass die Überalterung und damit die Schere zwischen Angebot und Nachfrage hier besonders im peripheren Ostsachsen auftritt wie eben jenseits der drei lehrkräftebildenden Universitätsstandorte Leipzig, Dresden und Chemnitz (s. Abbildung 2).

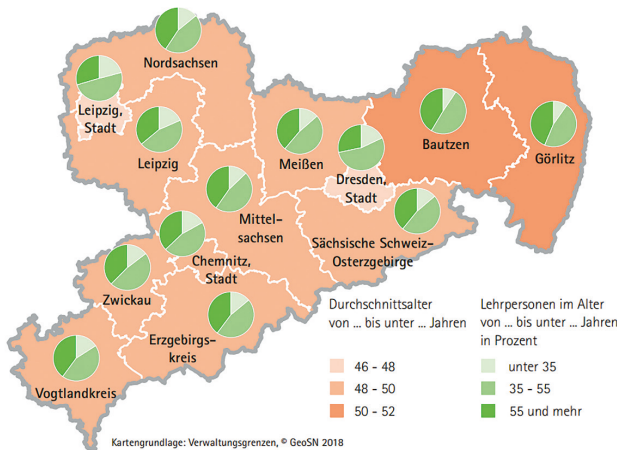


Abb. 2: Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Sachsen im Schuljahr 2017/18 nach Kreisfreien Städten und Landkreisen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2018, 21)

Fassen wir zusammen: Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot unterliegen nicht selbstverständlich einem Zyklenmodell, auf vermeintlich gedeckten Mehrbedarf folgt nicht selbstverständlich zukünftig weniger oder gar kein Ersatzbedarf. Die Trias aus Lehrkräfteausbildung, Lehrkräfteangebot und Lehrkräftebedarfsdeckung steht nie still, ist keinen kurzfristigen Schwankungen von Jahren, sondern höchstens von Jahrzehnten ausgesetzt und macht es vor allem nötig, *genau jenseits von Zyklen zu denken bzw. geradezu antizyklisch zu handeln, sodass zumindest bereits einige Jahre vor dem massenhaften altersbedingten Ausscheiden in größerem Umfang Lehramtsabsolvent:innen ausgebildet und sodann eingestellt werden müssen, um nur annähernd den Ersatzbedarf zu decken*. Da solche vorgezogenen Neueinstellungen zusätzliche Kosten verursachen, wird in der Regel darauf verzichtet, auch weil Bildungsausgaben verwaltungstechnisch als Kosten und nicht als Investitionen gelten, setzen Bildungsadministrationen in Zeiten rückläufiger Schüler:innenzahlen auf die demographische Dividende anstatt auf Investitionen (vgl. Brückner & Böhm-Kasper 2010, 203).

1.2 Lehrer:innenmangel 2022: KMK und Klaus Klemm

In den letzten Jahren spitzte sich die Situation zum Thema Lehrer:innenmangel weiter zu, wobei die Öffentlichkeit nicht eigentlich von der Wissenschaft aufgeschreckt worden wäre, denn nur wenige Akteure nahmen sich des Themas an bzw. es wurde auch konstatiert, das Thema sei wissenschaftlich verschlafen worden (vgl. Gehrman 2020). Dabei zeigt ein Blick in den Zeitungskorpus des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS), wie virulent der Begriff (und damit das Thema) mindestens schon eine Dekade ist und heute einen Status der Bekanntheit erreicht hat, der den der Babyboomer-Jahre übertrifft, als sehr viele Kinder auf sehr wenige Lehrkräfte trafen (s. Abbildung 3).

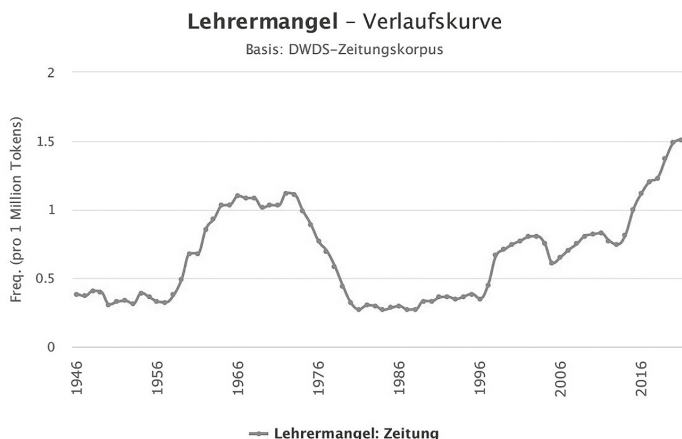


Abb. 3: Der Begriff Lehrermangel im Zeitungskorpus

Insgesamt sind bis heute in den alten und neuen Bundesländern asynchrone Lehrkräftebedarfskonjunkturen und in der Folge sehr unterschiedliche Arbeitsmärkte entstanden. Während für die westdeutschen Bundesländer zunächst ein Überangebot ausgebildeter Lehrpersonen erwartet wurde (vgl. Terhart 2014), zeichnete sich in den ostdeutschen Bundesländern schon früh ein erheblicher Mangel an Lehramtsabsolvent:innen ab, weil politisch antizipiert wurde, dass der Ersatzbedarf weiter sinkt und demnach auch die Erstsemesterzahlen für den Einstieg in den Lehrer:innenberuf gesenkt werden könnten.

Insgesamt waren bis dato im Rückblick alle antizipierten Daten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in die Zukunft seit 2003 für Deutschland insgesamt oder etwa allein für die ostdeutschen Bundesländer falsch. So zeigten die Prognosen für Deutschland aus 2003 für 2015 insgesamt einen ausgeglichenen Arbeitsmarkt an und von 2011 aus gesehen wurde sogar ein Überangebot von mehreren tausend Lehramtsabsolvent:innen für 2020 prognostiziert (vgl. KMK 2011; KMK 2013b, 2014). Ein fataler Fehlschluss, der heute dazu führt, dass allenthalben grundständig ausgebildete Lehrkräfte gesucht werden. Der Arbeitsmarkt ist leergefegt und der prognostizierte Lehrer:innenbedarf im Kontext steigender Schüler:innenzahlen wurde schon vor einigen Jahren von Klaus Klemm, dem Nestor der deutschen Bedarfsfeststellung, als sehr hoch angenommen (Klemm & Zorn 2017).

In Klemms Gutachten „Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030“ für den Verband Bildung und Wissenschaft (VBE) spitzt er die Lage im Januar 2022 nochmals deutlich zu, denn je näher 2030 kommt, umso klarer wird der Mangel. So heißt es etwa:

„Der Mangel an neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern wird weit höher als in der KMK-Vorausberechnung vom Dezember 2020 unterstellt ausfallen. 2025 wird dieser Mangel nicht, wie die KMK angibt, bei 20.000, sondern bei 45.000 Lehrpersonen liegen. 2030 übersteigt der Mangel in Höhe von dann 81.000 den von der KMK mit etwa 14.000 bezifferten Mangel um ein Vielfaches, wobei hier der (...) dargelegte, durch schulpolitische Reformvorhaben entstehende zusätzliche Mehrbedarf in Höhe von 74.400 Personen noch nicht inkludiert ist“ (Verband Bildung und Erziehung 2022, 25).

Mit dem prognostisch verkürzten Blick von fünf Jahren seit 2017 hat sich dabei der durch den gleichen Autor konstatierte Ersatzbedarf von Lehrkräften von 42.800 Lehrern (Klemm & Zorn 2017) auf 81.000 verdoppelt. Will sagen, auch diejenigen, die sich schon von jeher mit der Sache beschäftigen, müssen nicht schon deshalb besser in die Zukunft blicken. In der Regel sehen sie das Problem aber zumindest schärfer und nicht zunächst auch durch eine finanzpolitische Brille.

Die öffentliche Diskussion um den Lehrkräftemangel ist also nicht mehr wie vor Jahren klein zu reden oder als zyklisches Phänomen wegzudiskutieren. Sukzessive tauchen so auch erste Zahlen zu Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst auf, die darauf verweisen, dass nicht mehr nur grundständig ausgebildete Lehrkräfte

neu für den Beruf rekrutiert werden. Am eklatantesten zeichneten hier die Zahlen aus dem Jahr 2019. Danach stellten selbst die aggregierten Daten der KMK (2020a) öffentlich fest, dass bis zu 40 % aller neu eingestellten Lehrkräfte über einen alternativen Weg in den Beruf eingedrungen waren (Brandenburg 40,8 %, Mecklenburg-Vorpommern 31,8 %, Sachsen-Anhalt 25,9 %, Sachsen 24,6 %, Berlin 23,9 %, Bremen 18,4 %, NRW 9,7 %, Niedersachsen 9,3 %). – Würde dabei hier ernst genommen, was vordem beschrieben wurde, dass die Zahlen immer prognostisch falsch gewesen seien, ließe sich womöglich auch darauf verweisen, dass sie in der Rückschau nie richtig sein können, weil Aggregation, Definition wie Artikulation des Problems für die Öffentlichkeit nur das potenzieren würde, was selbst schon jenseits von vermeintlicher Expertise diskutiert wird. Oder pointiert: Die Lage ist noch schwieriger als es geschrieben steht, denn ein relativ realistisches Bild zu den schon heute eingesetzten Quer- und Seiteneinsteigenden fehlt und auch ist mehr als undeutlich, wie sie diesen alternativen Weg überhaupt eingeschlagen haben.

1.3 Outcomes der Lehrkräftebildung:

Die Zahl der Lehramtsabsolvent:innen

Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot sind zum Dauerthema der deutschen öffentlichen Debatte geworden (Gehrmann 2018), dabei steht bis dato die Diskussion um die Lehrkräftezyklen wie Prognosefehlschlüsse im Vordergrund. Nichtsdestotrotz wird der Blick nicht mehr nur auf den potentiellen Ersatzbedarf, sondern eben auch den potentiellen Outcome aus den Universitäten gerichtet. Dabei können nur grobe Schätzungen in den Blick kommen, weil bundesweite Zahlen aus den über 70 lehrkräftebildenden Universitätsstandorten fehlen und auch nur im Rückblick aus einer sekundäranalytischen Betrachtung heraus geschlossen werden kann, wie niedrig die Absolvent:innenzahlen ausfallen können, um somit den hohen Ersatzbedarf in einzelnen Regionen wie Bundesländern abzuschätzen.

Schon 1999 wurde einmal in den KMK-Statistiken deutlich, dass weder 100 %, noch 80 % noch 70 % über alle Lehramtstypen den Studienerfolg in der 1. Phase der Lehrkräftebildung ausmachen, sondern von eher etwa 60 % im Durchschnitt auszugehen sei. Am erfolgreichsten wären danach die Lehrämter:innen der Grundschule mit 71,1 % und am wenigsten erfolgreich die Lehrämter:innen des Gymnasiums (51,7 %) bzw. der beruflichen Schulen (56,2 %) gewesen. Mit einer finanziellen und personellen Ausstattung für einen Erfolg von 100 % der Absolvent:innen werden also nur 60 % erfolgreiche Abschlüsse produziert. Oder anders: Würde davon ausgegangen, dass 100 % Income zu 100 % Outcome führte, aber nur 60 % tatsächlich erreicht würde, stünden nach einem Startpunkt t1 zu t2 fünf Jahre später 40 % weniger Absolvent:innen für den Vorbereitungsdienst in der 2. Phase zur Verfügung. Und, wenn hier auch noch Verluste entstünden,

würden vielleicht nur 50 % an eingestiegenen Erstsemestern zu Beginn der 3. Phase, dem Berufseinstieg, zur Verfügung stehen! Statt 1.000 Vollzeitäquivalenten im potentiellen Bedarf stünden jährlich nur 500 zur Verfügung. Dabei wäre Abwanderung nach der 2. Phase noch gar nicht eingerechnet oder gar Teilzeit insbesondere im Primärbereich. Bei einem Bedarf von 5.000 Einsteiger:innen müssten also 10.000 Studienplätze mindestens sieben Jahre vor Einstellung zur Verfügung stehen bzw. eingedenk einer 100 prozentigen Erfolgserwartung wäre eine jährliche Unterdeckung von 5.000 Personen zu beziffern. Dies machte in vier Jahren 20.000 Lehrkräfte, also fast den Gesamtbestand kleiner Bundesländer, aus, die dem Arbeitsmarkt in einem großen deutschen Bundesland nicht zur Verfügung stünden und ergo auf alternativen Wegen in den Beruf rekrutiert werden müssten, wenn die Schüler:innen sich nicht selbst unterrichten sollten.

Die beschriebene Sachlage verdeutlichte auch der Bericht einer Arbeitsgruppe aus der Universität Rostock über die Absolvent:innenzahlen in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Radisch u. a. 2018). In diesem wurde beschrieben, dass von der Erstsemesterkohorte 2012/13 bzw. 2013/14 im Maximum nur 40 % der Erstsemester im Lehramt an Gymnasien einen Abschluss vorlegen werden und nur etwa 25 % im Lehramt an Regelschulen des Sekundarbereiches I (vgl. Güldner u. a. 2021, 392) (s. Abbildung 4).

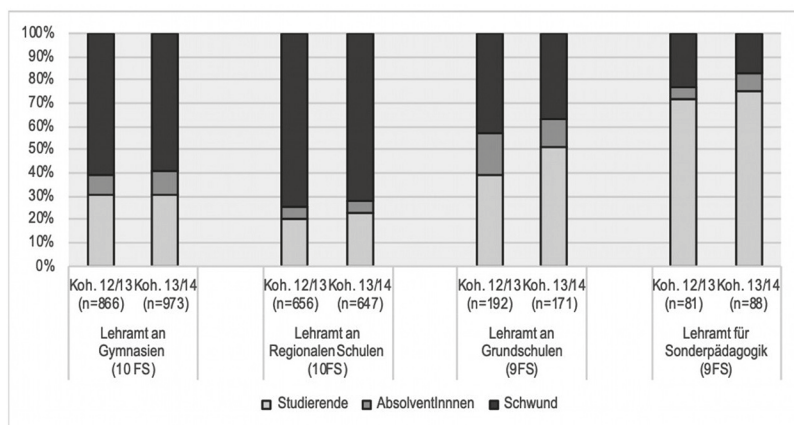


Abb. 4: Abschlüsse in der Regelstudienzeit im Lehramt

In der Bundeshauptstadt Berlin sah es in Bezug auf den Outcome ganz konkret ähnlich aus (vgl. Rackles 2021a, b). Auch die neuerlichen Berechnungen aus dem Freistaat Sachsen geben bei allen Bemühungen dahingehend, die Studierendenzahlen zu erhöhen, darüber Auskunft, dass nach wie vor um die 20 % aller neu eingestellten Lehrkräfte Seiteneinsteiger:innen zum 1. Schulhalbjahr 2022 waren

und von den potentiell 850 Absolventen pro Halbjahr nach Universität wie Ausbildung tatsächlich nicht einmal 60 % in den Beruf übergetreten sind, wenn die Zahlen direkt miteinander korrelierten (vgl. SMK 2022).

Insgesamt fehlen über alle Bundesländer und Universitätsstandorte hinweg Daten über Studienverlauf und Schwund im Lehramtsstudium wie Gründe dafür. Die Studie aus Rostock ist hier positiv besonders hervorzuheben, weil nicht selbstverständlich gerne publiziert wird, wie erfolgreich vor Ort gearbeitet wird, zumal Fehlschlüsse sehr schnell zur Hand sein können, die quasi ‚Ross und Reiter‘ nennen, ohne über die Hintergründe aufzuklären. Jeder einzelne Universitätsstandort sei hier gehalten, sich über die Datenlage im Rahmen eines Qualitätssicherungsprozesses intern aufzuklären, zumal die Ergebnisse in Teilen auch im Vergleich absehbar sind. In einem solchen Prozess würde sicher deutlich, wie etwa an der TU Dresden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erhoben, dass die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer besonders interessante Schwundquoten auszeichnet. Danach studieren 60-85 % aller Fachstudierenden in diesem Bereich tatsächlich ein Lehramt, aber im Mittel kommt es dort trotzdem zu einem Schwund von 44,2 %. Potentiell nur 55,8 % der Beginner wären demnach erfolgreich gewesen in der Regelstudienzeit. Dabei waren schon nach einem Jahr in der Regel 20 % der Studierenden nicht mehr im eingeschriebenen Studium vorhanden (s. Abbildung 5).

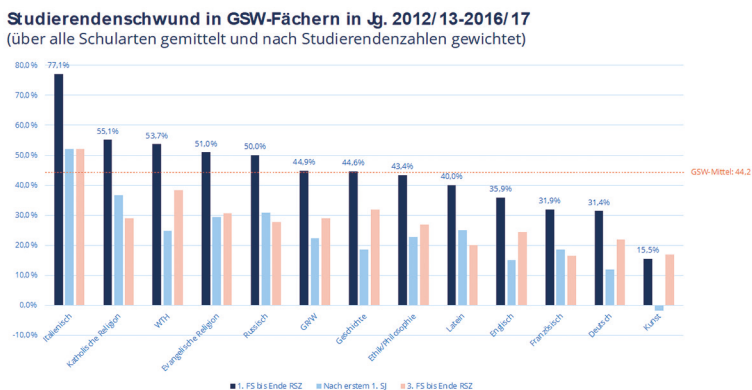


Abb. 5: Studierendenschwund im Lehramt an der TU Dresden

Die Gründe für diesen Schwund sind sicher vielfältig. Aber nicht von der Hand zu weisen war die empirisch nachgewiesene vertikale wie horizontale Inkonsistenz des Studiums in der Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden. So wurde etwa in

International werden das Thema Lehrkräftemangel und die damit einhergehenden alternativen Wege in den Lehrer:innenberuf schon länger und breiter diskutiert (vgl. Ingersoll 2001; 2011). Dabei ist das Thema *Teacher Shortage/Lateral Entry* unterschiedlich akzentuiert und tritt auf vor dem Hintergrund demographischer und arbeitsmarktpolitischer Veränderungen (Japan), unterdurchschnittlicher Anerkennung wie Bezahlung (Israel, Russland), regional fehlender grundständiger Ausbildungsstätten und Fächerangebote (USA, Skandinavien) oder insgesamt fehlender Planungshorizonte in Hinsicht auf Fächer, Schularten, Regionen (Jordanien, Südafrika) wie u. a. die internationalen Kontakte des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden (ZLSB) offenbaren (vgl. ZLSB 2019; Gehrman u. a. 2023).

Nicht zum Trost für Deutschland lässt sich also sagen, dass der Lehrkräftemangel global vorhanden ist. Es tritt sektoral in Schularten und Fächern wie regional in bestimmten Populationen wie sozialen Räumen auf. Dabei gibt es jedoch etwa mit Japan ein Land, das von jeher deutlich über den Ersatzbedarf ausbildet und damit das Thema in dem hier angedeuteten Sinne vermeintlich gar nicht kennt, denn Absolvent:innen zu Einstellungen werden in ein Verhältnis gesetzt und dieses ist bis dato nie unter ein Verhältnis von 2:1 gefallen (s. Abbildung 7). Freilich muss dabei hier zugestanden werden, dass interessanterweise die lehrer:innenbildenden Einrichtungen Japans und ihre Studierenden nie alle in Gänze davon ausgehen, dass sie überhaupt nur auf den Beruf als Lehrkraft vorbereiten, vielmehr wird geradezu davon ausgegangen, dass die größte Anzahl an Studierenden den Beruf gar nicht anstrebt, sondern anderweitig dem Arbeitsmarkt selbstverständlich qualifiziert zur Verfügung steht. Fast ließe sich überspitzt sagen, die Trias aus Lehrkräfteausbildung, Lehrkräfteangebot und Lehrkräftebedarfsdeckung ist im Wissen aller vollkommen entkoppelt. Das heißt potentiell, alle Beteiligten wissen, dass die Ausbildung in einer lehrerbildenden Einrichtung nicht selbstverständlich in den Lehrer:innenberuf mündet, sondern die Qualifikationen aus diesen Einrichtungen können in vielen Bereichen eingesetzt werden. Nichtsdestotrotz deutet natürlich auch hier das Sinken der Relation von Absolvent:innenzahlen zu Einstellungen daraufhin, dass vor Ort eine Auswahl für Kandidat:innen nicht immer selbstverständlich mehr gegeben ist und damit auch hier Lehrkräftemangel virulent wird (vgl. Maehara & Watanabe 2018).

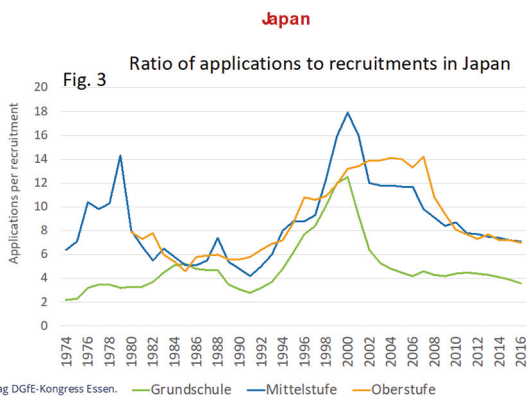


Abb. 7: Verhältnis von Absolvent:innen zu eingestellten Lehrkräften in Japan

Nicht nur vor dem Hintergrund des hohen Lehrkräfteersatzbedarfes sind im Übrigen alternative Wege in den Lehrer:innenberuf international insgesamt deutlich üblicher, denn oft ist der Beruf gar nicht auf Lebenszeit angelegt oder wird von Beginn eines Studiums an überhaupt nicht angestrebt. Was dann in Deutschland schon rein begrifflich als „Seiteneinstieg“ bzw. „Quereinstieg“ gemindert ist, fügt sich in anderen Ländern in einen ganz anderen Ton und erfährt auch nicht schon zu Beginn selbstverständlich eine plakative Abwertung in Hinsicht auf die grundsätzliche Ausbildung. So heißt diese Art Qualifikation in Argentinien „2nd Degree Programm“, in den USA „Alternative Certification“, in Japan „Re-Qualification“, in Jordanien „Evening Studies“, in Südafrika und Israel „Post-Graduate Certificate in Education – PGCE“, in Südkorea „Two years Graduate School of Qualification“ oder in anderen Ländern einfach „Re-training“ (vgl. Maehara & Watanabe 2018).

Während in Deutschland Quer- und Seiteneinstieg in erster Linie durch die Abweichung von der regulären zweiphasigen Lehrer:innenbildung definiert wird, steht in anderen Ländern die Tatsache im Fokus, dass die betreffenden Personen den Lehrer:innenberuf als Zweitberuf ergreifen. So ist etwa in der schweizerischen Literatur meist von Berufswechslern (vgl. z. B. Bauer u. a. 2017) oder Lehrer:innen des zweiten Bildungswegs (vgl. z. B. Joller-Graf 2000; Kappler 2016) die Rede. In der angloamerikanischen und australischen Literatur wird meist von *Second Career Teachers* (vgl. z. B. Tigchelaar u. a. 2010) und *Career Changers* (vgl. z. B. Richardson & Watt 2005) gesprochen.

2 „Spielarten“ des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrer:innenberuf

2.1 Definitionen

Wie beschrieben entwickelte sich in Deutschland das Thema Lehrer:innenmangel und der sich darauf beziehende Ersatzbedarf an Lehrkräften in einem alternativen Weg in der letzten Dekade lange eher im Verborgenen. Bis auf das Dresdner QUER-Projekt von 2012–2014, in dem knapp vierzig Personen innerhalb von 19 Monaten auf ein Lehramtsgleis gesetzt wurden (vgl. Melzer u. a. 2014) und in dem mit dieser Erfahrung abschließend geurteilt wurde, dass angesichts „des enormen Ersatzbedarfs an Lehrkräften (...) im kommenden Jahrzehnt (...) an der Realisierung eines wie auch immer gearteten Quer- und Seiteneinstiegs kein Weg vorbeiführen“ wird (Melzer u. a. 2014, 218), gab es in Bezug auf den Quer- und Seiteneinstieg eigentlich systematisch nur Appelle, bzw. wie der Ersatzbedarf über die nächste Dekade überhaupt für den Moment und sofort gedeckt werden könnte, ist mehr als undeutlich über die Bundesländer geblieben. Freilich wurde die Gruppe der „Seiteneinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf“ sukzessive pointiert genannt, um intervenierend zu agieren (vgl. Klemm & Zorn 2018, 11).

Die Personen, die in Deutschland derzeit in großer Zahl ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Lehrer:innenberuf eintreten, haben eines gemeinsam. Ihnen fehlen wesentliche Teile der Ausbildung, die angehende Lehrkräfte im Regelfall durchlaufen, bevor sie die Berufstätigkeit aufnehmen. *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg*, aber auch die zahlreichen Spielarten des Quer- und Seiteneinstiegs, die in den Bundesländern praktiziert werden und wurden, unterscheiden sich im Wesentlichen in der Auswahl und dem Umfang der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden, in dem Zeitpunkt, zu dem die Nachqualifizierung stattfindet und in der Einrichtung, die für die Nachqualifizierung verantwortlich ist. Eine systematische Analyse bzw. konkrete Evaluation wie Standardsetzung der Spielarten liegt dabei im Moment in Deutschland nicht vor, sodass es schwierig ist, über Größe und Umfang der Programme Auskunft zu geben. Mit Bezug auf eine erste Bestandsaufnahme in Deutschland in der letzten Dekade über die Bundesländer hinweg hieß es 2014 aber definitorisch:

„*Quereinsteigende* sind Referendarinnen und Referendare, die kein erstes Staatsexamen oder einen äquivalenten Abschluss eines Lehramtsstudiums mitbringen, aber nach Absolvieren des Vorbereitungsdienstes die Zweite Staatsprüfung ablegen. *Seiteneinsteigende* sind Personen, die ohne Lehramtsabschluss in den Schuldienst eingestellt werden und berufsbegleitend eine pädagogische Zusatzausbildung erhalten, deren Abschluss ihnen den Weg in eine dauerhafte Beschäftigung im Schuldienst eröffnet“ (Weber u. a. 2016, 261).

Wenn es um alternative Zugänge zum Lehrer:innenberuf geht, ist die Begriffsverwendung nach wie vor ebenso heterogen wie die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Einstiegswege und Qualifizierungsprogramme. Dennoch etabliert sich sukzessive eine bestimmte Begrifflichkeit. Für Deutschland lassen sich im Wesentlichen vier Formen des alternativen Zugangs zum Lehrkräfteberuf unterscheiden: *Direkteinstieg*, *Seiteneinstieg*, *klassischer Quereinstieg* und *qualifizierter Quereinstieg* (vgl. Puderbach u. a. 2016) (s. Abbildung 8).

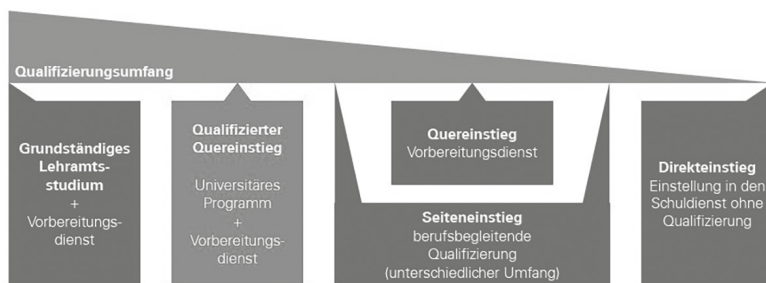


Abb. 8: Modelle des Quer- und Seiteneinstieges

Von einem *Direkteinstieg* kann gesprochen werden, wenn Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst absolviert haben, in den Schuldienst eingestellt werden, ohne dass dies mit systematischen Qualifizierungsprogrammen und dem nachträglichen Erwerb eines Staatsexamens verbunden ist (Korneck & Lamprecht 2010; Puderbach u. a. 2016). Von *Seiteneinstieg* ist die Rede, wenn Personen ohne Lehramtsausbildung nach ihrer Einstellung berufsbegleitend nachqualifiziert werden. Zugangsvoraussetzung ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach ableiten lässt. Die Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich deutlich in Umfang, Inhalt und formalem Abschluss (z. B. Postl u. a. 2005; Weber u. a. 2016). Unter *Quereinstiegenden* werden Personen verstanden, die ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums den Vorbereitungsdienst absolvieren und so unter Auslassung der ersten Phase in die zweite Phase der Lehrer:innenbildung einsteigen. In der Regel ersetzt ein Studienabschluss in einer Fachrichtung, die sich auf mindestens ein Unterrichtsfach beziehen lässt, das abgeschlossene Lehramtsstudium. Quer- und Seiteneinsteiger verfügen damit in der Regel über fachwissenschaftliches Wissen, haben jedoch wenige bis keine Kenntnisse in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Wissensdomänen.

2.2 Modelle der Qualifizierungen für den Seiteneinstieg

Obwohl Quer- und Seiteneinsteiger:innen mittlerweile die Unterrichtsversorgung in Deutschland mit nachhaltig decken, sind die Zugänge in den Beruf wie Aus-

bildungen für diesen nicht einheitlich figuriert und schon gar nicht systematisch über die Bundesländer vergleichbar. Es liegen in Analogie zu den Standards der Lehrer:innenbildung für die grundständige Lehramtsausbildung keine Standards und einheitlichen Kreditierungen für die alternativen Wege in den Beruf vor, sodass von einer wechselseitigen Anerkennung von Ausbildungsgängen und einer Vergleichbarkeit von Abschlüssen überhaupt nicht ausgegangen werden kann. Auch zielen die Qualifizierungen in der Regel (bis auf den Freistaat Sachsen) wohl nicht auf einen Analogieschluss mit einem grundständigen Lehramtsabschluss und einer damit verbunden gleichen Entlohnung oder Besoldung, wenn noch die Möglichkeit besteht, „in jungen Jahren“ etwa Beamter oder Beamtin zu werden (bis etwa zum Alter von über 40 Jahren).

Im Grunde sind die Qualifizierungen auch nicht auf Vergleichbarkeit aus, zielen sie doch ganz konkret auf eine Mangelsituation in einem gegebenen Bundesland, das ad hoc seinen Ersatzbedarf decken will, und auch nicht auf die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, denn die *Second Career Teachers* sollen ja im Bundesland verbleiben und potentiell sogar sofort zur Verfügung stehen.

Ein neuerlicher definitorischer Versuch zur Beschreibung der „potentiellen“ Modelle für die Vorqualifizierung bzw. Qualifizierung für den Quer- und Seiteneinstieg über alle Bundesländer hinweg macht es in dieser Hinsicht auch kaum leichter. Zwar vereinheitlichen sich die Begriffe weiter im oben genannten Sinne (vgl. Driesner & Arndt 2020, 420), freilich bleibt undeutlich,

- wer mit welchen Voraussetzungen die Ausbildungen ansteuert;
- ob die Ausbildungen überhaupt durchlaufen werden;
- was in ihnen vor sich geht,
- wo sie mit wem inhaltlich ausgerollt werden und
- wie erfolgreich sie am Schluss tatsächlich sind.

Faktisch ließen sich durch Augenscheinnahe der Angebote in den Bundesländern im Internet für 15 von 16 Bundesländern bis zum Jahr 2020 Programme für einen alternativen Weg in den Beruf feststellen (vgl. ebd.) (s. Abbildung 9). Freilich ist dabei eine Vergleichbarkeit in keiner Weise gegeben. So brauchten Driesner & Arndt mehr als eine Zeitschriftenseite mit kleinster Schrifttype, um die Unterschiede zu markieren. Vor dem Problem der Flüchtigkeit und Veränderung der Programme standen dabei schon Melzer u. a. (2014) wie Puderbach u. a. (2016). Im Grunde ist durch den Druck des Mangels überhaupt nicht mehr für alle Bundesländer vergleichend nachvollziehbar, was sich im Einzelnen abspielt, bzw. ist für Außenstehende kaum noch nachzuvollziehen, was da organisational in den einzelnen Bundesländern von statten geht. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Angebote noch erweitern und womöglich in ihrer Ausprägung noch weiter in der „Vorqualifizierung“ verkürzen – bis sie womöglich überhaupt nicht mehr möglich, nötig oder gar gewollt sind.

| | | Bundesländer | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----------------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | | BW | BY | BE | BB | HB | HH | HE | MV | NI | NW | RP | SL | SN | ST | SH | TH | |
| Sondermaßnahmen | Quereinstieg | Qualifizierung im regulären Vorbereitungsdienst | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Mit der Möglichkeit vorangehender universitärer Nachschulung | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Seiteneinstieg | Qualifizierung durch ein Ausbildungsprogramm | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Mit universitärer Nachschulung | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Mit berufs- begleitendem Vorbereitungsdienst | | | | | | | | | | | | | | | | |

Abb. 9: Angebote des Quer- und Seiteneinstiegs in den Ländern (Driesner & Arndt 2020, 420)

Im Grunde lassen sich nur heuristisch drei Modelle der Qualifizierung im Zusammenhang mit der Universität jenseits des grundständigen Weges in den Beruf als Lehrkraft voneinander unterscheiden, um zur verstärkten Deckung des Ersatzbedarfes beizutragen, weil zu wenige grundständige Absolvent:innen für den Berufseinstieg vorliegen. „Spielarten“ davon sind dabei auch außeruniversitär etwa in Verbindung mit Studienseminaren möglich und führen wahrscheinlich nicht zum Analogieschluss:

- *Modell 1:* Studierende werden aus einem nicht lehramtsbezogenen Studiengang in der Universität auf einen lehramtsbezogenen Studiengang in der Universität umgelenkt und dabei mit grundständig Studierenden zu einem Abschluss geführt (z. B. Q-Master an der Humboldt Universität zu Berlin) (vgl. Lucksnat u. a. 2020; 2022) (Kein Seiteneinstieg im definitorischen Sinne);
- *Modell 2:* Personen aus keiner/einer ersten beruflichen Tätigkeit nach einem nicht lehramtsbezogenen Studium werden in der Universität mit eigenem Studienprogramm ohne Kontakt zu grundständig Studierenden und ohne Anstellung im neuen Beruf für diesen vorqualifiziert (Qualifizierter Quereinstieg: TU Dresden 2012-2014) (vgl. Melzer u. a. 2014);

- *Modell 3*: Personen aus keiner/einer ersten beruflichen Tätigkeit nach einem nicht lehramtsbezogenen Studium werden in der Universität mit eigenem Studienprogramm ohne Kontakt zu grundständig Studierenden und mit Anstellung im neuen Beruf für diesen parallel zur beruflichen Tätigkeit tageweise über einen Ausbildungsgang zwei Jahre berufsbegleitend ausgebildet, um dem Lückenschluss zur grundständigen Ausbildung zu genügen (Seiteneinstieg: Berufsbegleitende Qualifizierung in Sachsen) (vgl. Gehrman 2019; Bárány u. a. 2020).

Alle drei Modelle wirken unterschiedlich in Hinsicht auf die Ad-hoc-Befriedigung des konkreten Ersatzbedarfes. *Modell 1* ist im Grunde nur die Erweiterung eines Angebotes in der Universität. Dabei verbindet sich hiermit die Gefahr, dass die Problemlagen des grundständigen Studiums auch den Q-Mastern begegnen und hier potentiell womöglich nur wenige Landgewinne zu erzielen sind, weil das Programm sehr voraussetzungsvoll auf die Bewerber:innen hereinbricht, die noch nie mit dem Lehramtsstudium und seinen „Baustellen“ konfrontiert waren. Ob die Personen tatsächlich auf den Beruf umgelenkt werden und nicht schon vor dem Abschluss aufgeben, müsste weiter überprüft werden. Dabei handelt es sich hier ja im Grunde definitiv nicht um eine Seiteneinstiegsqualifizierung.

Bei *Modell 2* handelt sich tatsächlich um ein Qualifizierungsprogramm für den Beruf in der Universität mit eigenem Programm und Unterstützung, sodass die „Baustellen“ der grundständigen Lehrer:innenbildung quasi umschifft werden durch ein eigenständiges Programm. Freilich stehen die Teilnehmer:innen dem Arbeitsmarkt nicht sofort zur Verfügung, was dem Ad-hoc-Bedarf entgegenpricht, und ihr potentieller Erfolg kann erst im Zeitverlauf sichtbar werden.

Modell 3 ist sicher besonders voraussetzungsvoll zu realisieren, weil Berufspraxis wie Theorie in einer wissenschaftlichen Ausbildung in der Universität direkt miteinander verkoppelt werden und damit sowohl alle Problemlagen des grundständigen Studiums mit transportiert werden können wie auch alle Problemlagen, die etwa immer aus dem Vorbereitungsdienst und seinem Praxisdruck schon bekannt sind. Nichtsdestotrotz verbindet sich mit diesem Modell ein Analogieschluss, denn fast alle Elemente der grundständigen Lehrkräftebildung finden sich, nur anders angeordnet, auch in diesem Modell wieder (s. Abbildung 10). Dabei dauert die wissenschaftliche Ausbildung mindestens vier Semester und findet an zwei Tagen berufsbegleitend in der Universität statt. Ausgenommen hiervon ist die wissenschaftliche Ausbildung im Fach für das Lehramt an Grundschulen, diese beträgt mindestens drei Semester (vgl. Bárány u. a. 2020). Damit zeichnet sich hier ein Weg ab, Personen so zu qualifizieren, „dass fehlende Voraussetzungen ausgeglichen werden und ein berufsbegleitender Vorbereitungsdienst oder ein Äquivalent ermöglicht wird. Letzteres entspricht in besonderem Maße den Anforderungen der KMK (...) und sichert die Gleichwertigkeit von grundständiger und alternativer Ausbildung“ (Driesner & Arndt 2020, 419).

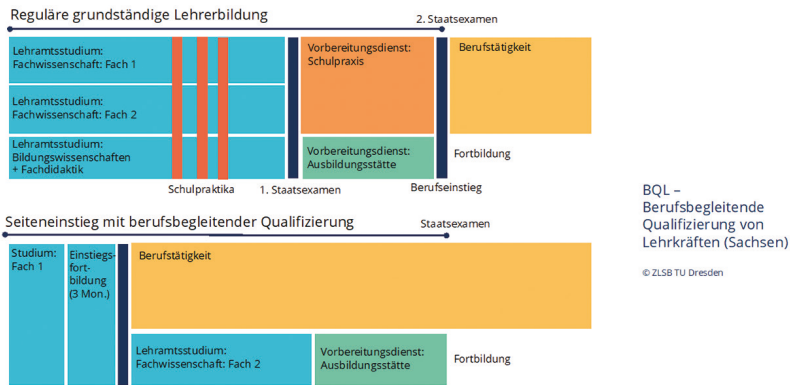


Abb. 10: Berufs begleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen

2.3 Empirie zum Seiteneinstieg

Im Grunde fehlt eine systematische Empirie zu Gelingensbedingungen der Modelle zu den alternativen Wegen in den Beruf und den Selbsteinschätzungen wie Kompetenzentwicklungen der Teilnehmer:innen in der Regel in jedem Bundesland. Da auch seit Jahren eine deskriptive Empirie zum Lehrer:innenberuf in Deutschland über die Bundesländer hinweg fehlt, gibt es keine Stichproben, in denen etwa Quer- und Seiteneinsteiger:innen mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften in der konkreten Berufsausübung miteinander gut verglichen werden können.

Nichtsdestotrotz lassen sich aus unterschiedlichsten Zusammenhängen im Zeitverlauf deskriptive Befunde zu Quer- und Seiteneinsteiger:innen finden: Quer- und Seiteneinsteigende sind überaus heterogen. Typischerweise unterscheiden sie sich in ihren Berufs-, Bildungs- und Familienbiographien deutlich von regulären Lehramtsstudierenden. Sie sind älter, waren meist bereits in einem anderen Beruf tätig und haben häufig eigene Kinder (vgl. z. B. Melzer u. a. 2014). Zudem verfügen sie oft über besonders umfangreiche oder besonders einschlägige pädagogische Vorerfahrungen (vgl. z. B. Lamprecht 2011). Dass sich pädagogische Vorerfahrungen positiv auf die Fähigkeitsüberzeugungen der Quer- und Seiteneinsteigenden auswirken, legen mehrere Studien nahe (vgl. z. B. Engelage 2013). Melzer u. a. (2014) fanden zudem Hinweise, dass Teilnehmer:innen zu Beginn der Qualifizierung ein umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen aufweisen als Lehramtsstudierende zu Studienbeginn. Mit der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrung wird zudem die Annahme verbunden, dass die Quer- und Seiten-

einsteigenden Kompetenzen mitbringen, die für den Lehrer:innenberuf hilfreich sind und bereichernd auf die betreffenden Schulen wirken (vgl. Joller-Graf 2000; Williams & Forgasz 2009). Empirische Belege für den Transfer von berufsrelevanten Kompetenzen aus außerschulischen Berufsfeldern in den Lehrer:innenberuf stehen jedoch aus (vgl. Engelage 2013; Bressler & Rotter 2018). Die vorliegenden Befunde zum Kompetenzniveau und zur beruflichen Performanz von Quer- und Seiteneinsteigenden sind uneinheitlich, was angesichts der großen Unterschiedlichkeit der Qualifizierungsmaßnahmen für diese Lehrkräfte nicht verwundert (vgl. z. B. Joller-Graf 2000; Keller-Schneider u. a. 2016; Bauer u. a. 2017).

Das hier vorgestellte *Modell 1* zu alternativen Wegen in den Beruf zeigt in seiner abschließenden Evaluation bei etwas über 100 Personen an, dass Q-Master-Studierende (hier nur für das Lehramt Grundschule) und regulär Studierende für diese Schulart in weiten Bereichen ähnlich von ihren Ausgangslagen her figuriert sind. Danach fühlen sich „Q-Master- und reguläre Studierende (...)“ gleichermaßen nur mäßig auf den Lehrberuf vorbereitet und erkennen in ausgewählten Bereichen Unsicherheiten“ (Lucksnat u. a. 2022, 8). Sie entscheiden sich aus ähnlichen Gründen für den Beruf und verfügen schon vor der Aufnahme des Masterstudiums über vielfältige praktische Vorerfahrungen. Ihre Kritik am Studium bezieht sich bei aller Zufriedenheit vor allem auf die Vorbereitung und Begleitung im Praxissemester (vgl. Lucksnat u. a. 2022, 9). Bei aller Ähnlichkeit in Bezug auf den Vergleich müsste hier jedoch im Zeitverlauf geprüft werden, wie viele Personen tatsächlich zu einem Abschluss geführt werden oder tatsächlich in den Beruf einmünden, denn nur so entstünde Gewissheit darüber, dass sich dieser Weg „lohnt“, um einen signifikanten Teil zur Bedarfsdeckung beizutragen.

Das *Modell 2* hat in Bezug auf seinen alternativen Weg in den Beruf (QUER-Projekt) (vgl. Melzer u. a. 2014) mit seinem an den KMK-Standards orientierten Ausbildungsprogramm und seiner Evaluation Argumente dafür geliefert, dass eine kompakte universitäre bildungswissenschaftliche und pädagogische Qualifikation vor dem Berufseinstieg möglich ist. Eine kompetente Gruppe von Interessierten für den Beruf als Lehrkraft war zumindest zum damaligen Zeitpunkt auf dem Arbeitsmarkt vorhanden. Wie zur Evaluation von *Modell 1* zeigten sich dabei motivierte und mit sehr gutem pädagogischen Vorerfahrungen ausgestattete Interessierte, die teilweise schon nach ihrer Schulzeit ein Lehramt anstrebten, davon aber auch abgehalten wurden, weil öffentlich fast 20 Jahre zuvor kolportiert wurde, Lehrkräfte würden in Zukunft im Bundesland aufgrund der Bedarfsdeckung nicht gebraucht.

Bereits 2015 wurde im Hinblick auf den steigenden Lehrkräftebedarf in Sachsen der Schuldienst für nicht-grundständig ausgebildete Interessenten geöffnet und ein Qualifizierungsprogramm aufgelegt, das hier als *Modell 3* figuriert. Mittlerweile sind über 3.000 Seiteneinsteiger:innen in Sachsens Schulen tätig, wobei mehr als ein Drittel von ihnen die neuen Formen der akademischen Nachqualifizierung

absolviert haben, weitere dies aktuell noch tun oder zukünftig vorhaben. An der Technischen Universität Dresden wird die Nachqualifizierung von Lehrkräften für den Schuldienst vom Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) verantwortet und firmiert unter dem Namen *Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (BQL)*.

Nur kursorisch sei hier darauf verwiesen, dass BQL-Seiteneinsteiger:innen und grundständig Studierende im Rahmen von Befragungen miteinander verglichen werden konnten (nähere Informationen liefert der Beitrag Bárány & Hoischen in diesem Band). Schon an dieser Stelle soll aber der Vollständigkeit halber darauf verwiesen sein, dass offensichtlich deutlich kongruente Vorstellungen zur Berufsverwendung zwischen den beiden Gruppen vorliegen. In Bezug auf Einschätzungen nach einem „geborenen Lehrer“, nach einer besonderen Kind- und Fachorientierung für den Beruf wie der Betonung des praktischen Tuns als besonderem Lernanlass gab es überhaupt im Vergleich nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen:

Während die Lehramtsstudierenden dem Universitätsstudium noch eine oberhalb des Medians befindliche Bedeutung beimaßen, lag dieser Wert bei den BQL-Teilnehmer:innen unterhalb desselben. In gewisser Weise liegt hier auch eine Logik vor, denn die Teilnehmer:innen waren alle schon vor vielen Jahren selbst an der Universität akademisch in Bezug auf Fächer sozialisiert, ohne dass sie den Lehrer:innenberuf angestrebt hätten. Im Kontakt nun mit ihrer alltäglichen Praxis und dem BQL-Programm von nur zwei Tagen bzw. auch ohne es, ließe es sich quasi potentiell auch ohne Fachstudium überleben, denken sie zu Beginn der Qualifizierung, wird einmal von den fehlenden fachdidaktischen Anteilen ganz abstrahiert.

3 Folgen alternativer Wege in den Beruf

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot nicht kontinuierlich zueinander passen und von einem Zyklenmodell nicht selbstverständlich ausgegangen werden kann. Dabei bleibt jeweils prognostisch offen, wie groß die jeweiligen Lücken sein werden, weil die Zukunft eben offen ist und ihre Antizipation schwierig. Die Planungsgrößen schwanken, zumal in der Rückschau es immer noch irgendwie geklappt zu haben scheint. Die Schularbeit ist ja nie zusammengebrochen, freilich gar manche Regierung ins Wanken geraten und Kultusminister:innen haben ihren Posten vorzeitig verlassen, weil bildungspolitische Themen mittlerweile durchaus auf den ersten drei Plätzen bei Wahlkämpfen rangieren.

In Deutschland werden ernstzunehmenden Berechnungen zufolge im Jahr 2030 zwischen 80.000 und 150.000 Lehrkräfte fehlen. Wird von der heute gegebenen Grundgesamtheit aller Lehrkräfte ausgegangen, ist damit eine Lücke zwischen 10

und 20 % des Bestandes markiert. Dabei ist nicht selbstverständlich eingepreist, dass es in den Universitäten und ihrer grundständigen Lehrer:innenbildung zu eklatanten Abbrüchen, Umstiegen und sogar Totalausfällen kommen kann und auch in der 2. Phase der Lehrer:innenbildung aus unterschiedlichen Gründen nicht alle das Ziel erreichen. Von allgemeiner Abwanderung aus guter Qualifikation in andere Berufswege wie in Japan ist hier noch gar nicht die Rede. Kosten und Nutzen in Hinsicht auf den Ertrag werden dabei in der Regel auch nicht berechnet – was privatwirtschaftlich vollkommen unvorstellbar wäre.

Unabweisbar kommen die Lehrer:innenbildungssysteme in Hinsicht auf die Erstausbildung also an ihre Grenzen. Während andere Länder in der Welt längst alternative Wege in den Lehrer:innenberuf für selbstverständlich nehmen und Personen, die diese beschreiten, nicht als *Seiten- und Quereinsteiger:innen* stigmatisieren, sondern *Second Career Teachers* oder *Career Changers* suchen und fördern, tun sich die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor schwer, den Ersatzbedarf angemessen zu erfassen und nicht allein auf eine grundständige Lehrer:innenbildung zu setzen. Zwar gibt es mittlerweile überall potentielle alternative Wege in den Beruf, eine systematische Berechnung von Kosten und Nutzen fehlt aber auch hier, Standards kommen nicht vor. So blühen anscheinend im Verborgenen viele Blumen, die mehr oder weniger verdecken (sollen), was sich hinter ihnen verbirgt. Dabei sind die potentiellen Quer- und Seiteneinstiegsprogramme immer noch als „Sondermaßnahmen“ (KMK 2020b) deklariert, wiewohl sie längst die grundständige Ausbildung ergänzen, ihre Absolvent:innen in den Schulen angekommen sind und eben nicht als das firmieren, was ihnen immer noch kursorisch untergeschoben wird, nämlich dass sie ihren Aufgaben nicht nachkämen, zu einer Deprofessionalisierung beitragen und quasi nur als Appendix im Boot des Etablierten geduldet mitschwimmen. Die Ablösung des Hamburger Abkommens von 1964 im Covid-Jahr 2020 durch die KMK-„Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ markiert hierbei Endpunkt wie Anfang der neuen Entwicklung und öffnet vielfältige Perspektiven weiter zu denken wie weiter zu handeln, heißt es hier doch:

„Art. 38 – Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften

- (1) Kann trotz entsprechender Maßnahmen der Länder der Bedarf an Lehrkräften nicht hinreichend gedeckt werden, so können die Länder auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht über eine einschlägige Lehramtsausbildung verfügen, einstellen und beschäftigen.
- (2) Die Länder verpflichten sich, unter Anerkennung der von diesen Hochschulabsolventinnen und -absolventen bereits erworbenen Kompetenzen zusätzliche Qualifizierungsangebote zu machen, um so ein Ausbildungsniveau sicherzustellen, das dem der Absolventinnen und Absolventen mit einschlägiger Lehramtsausbildung entspricht.
- (3) Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“ (KMK 2020b, 25).

Da eine systematische empirische Beobachtung über Nutzen und Ertrag der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme fehlt, geben bis heute nur Einzelfallbetrachtungen Auskunft darüber, was die Programme leisten. Dabei liegen zum *Quereinstieg*, also dem Ausbildungsweg über einen Direkteinstieg in den Vorbereitungsdienst, keine nennenswerten deskriptiven Befunde vor. *Seiteneinstiegsprogramme*, die über berufliche Tätigkeit und eingeschlossener Weiterbildung in universitärem Kontext zu verkürztem Vorbereitungsdienst und beruflicher Anerkennung führen, sind hingegen schon ein wenig besser beobachtet.

Alle Programme zielen heute dabei darauf ab, sofort oder mit kurzem Zeitverzug in der Besetzung von Stellen leistungsfähige und geeignete Personen für den Lehrer:innenberuf in Mangelbereichen von Schularten wie Fächern zu gewinnen und *Career Changers* nicht über zusätzliche Studienprogramme im Fahrwasser von etablierten Universitätsausbildungen, quasi nicht angeleitet, untergehen zu lassen, wie viele der grundständig ausgebildeten potentiellen Lehrkräfte auch.

Seiten- und Quereinsteiger:innen tragen im Kontext von kollektiver Vergreisung in Kollegien dazu bei, dass es zu einem generationalen Lückenschluss kommt, wenn konjunkturell viele ältere Kolleg:innen nach und nach ausscheiden und plötzlich viele junge Kolleg:innen neu in die Schulen eintreten. Schließlich liegt hier eine Population vor, die nach Eintritt in die Tätigkeit und dem Ende der Ausbildung etwa im Mittel knapp 40 Jahre alt sein wird und damit weder Gefahr läuft, auf der Überholspur des Lebens aus Partnersuche, Familiengründung und Elternschaft aus der Bahn zu geraten, noch sogleich darüber nachdenken muss, hier wieder auszuscheren, weil die Entscheidung, einmal gefallen, potentiell seltener revidiert wird, denn sie ist viel bewusster gefallen als vielleicht bei den Regelstudierenden.

Aus Sicht der Steuerbürger:innen ist die Lehrkräftebildung in Deutschland sicher „Daseinsvorsorge“ (Arnold u. a. 2021). Freilich wird offenkundiger, dass die fiskalischen Spielräume für eine grundständige Lehrer:innenbildung in der gegebenen Form an ihre Grenzen stoßen, wenn schon jetzt moniert wird, dass heute schon fast 50 % der öffentlichen Haushalte in den Bundesländern für Gehalt oder Besoldung von Lehrkräften ausgegeben werden (vgl. Sächsischer Rechnungshof 2022, 19). Dabei sind die Ausbildungskosten noch gar nicht inkludiert und diese selbst erzeugen in der Universität nur vielleicht 60 % Outcome bei 100% Input durch den Stellenhaushalt.

Input und Outcome der universitären Lehrer:innenbildung stehen also mehr und mehr in einem besonderen Fokus, sodass es nicht ausbleibt, über alternative Wege nachzudenken und diese auch zu begehen, wenn hier vermeintlich schneller und effizienter auf das Berufsfeld vorbereitet wird. – Im anglo-amerikanischen Raum ist dabei schon sichtbar, was da an die Wand gemalt werden könnte, wenn alternative Programme nicht mehr nur von öffentlichen, sondern eben auch von vielfältigen, im weitesten Sinne, privaten Anbietern angeboten werden. Dann träten

neben öffentlichen Universitäten für die Programme etwa private an ihre Stelle, oder individuelle School Hubs aus mehreren Schulen oder Teach First oder gleich ganz neue sich gründende private Bildungsträger (vgl. LeTendre 2023).

Insgesamt braucht es für die Zukunft eine konzertierte Aktion aus Bund, Ländern und Universitäten, um ein abgewogenes Verhältnis von grundständiger Lehrkräftebildung in der Universität und alternativer Wege über die Universität in den Lehrer:innenberuf herzustellen. Sie könnte die Lehrkräftebildung im öffentlichen Fokus halten und abwägen, was nötig ist, um prospektiv den Ersatzbedarf zu decken. Dabei wäre die Fortschreibung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nach 2023 ein wichtiger Hebel zur bundesweiten „Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs“, wie es im Koalitionsvertrag der derzeitigen Bundesregierung (2021, 96f.) geschrieben steht.

Im Kern müsste es dabei darum gehen, sichere Datengrundlagen zu Input und Outcome der Lehrer:innenbildung in den Ländern und Universitäten zu erstellen und insbesondere die Universitäten zur weiteren Qualitätssicherung etwa über Zielvereinbarungen anzuregen. Nicht zuletzt müsste ins Blickfeld geraten, dass über neue Familienmodelle mit erhöhten Teilzeitquoten, dem schon jetzt sehr hohen Feminisierungsgrad des Lehrer:innenberufs und sinkenden Abiturient:innenzahlen Deckeneffekte entstehen, die darauf verweisen, alternative Wege in den Beruf für *Career Changers* verstärkt in den Blick zu nehmen. Erste Schritte in einer neuerlichen Debatte könnten dabei auch sein, die ersten Semester der grundständigen Lehrkräftebildung zu stärken und zu versuchen, im Zeitverlauf Abbrüche zu reduzieren. Auch müsste systematischer betrachtet werden, was in der Vergangenheit schon modellartig gelungen ist, um alternative Qualifizierungen erfolgreich zu gestalten und wo die Teilnehmer:innen solcher Programme tatsächlich auch verblieben sind. Damit würde dann ein neues Kapitel der deutschen Lehrer:innenbildungsgeschichte aufgeschlagen.

Literatur

- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblov, L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Bárány, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (2), 183-207.
- Bauer, C.E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017): *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.

- Brückner, Y. & Böhm-Kasper, C. (2010): Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 201-212.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2022): Was ist der Schweinezyklus? Statistik und Berichte des BMEL. Preise. Bonn. Online unter: <https://www.bmel-statistik.de/preise/preise-fleisch/schweinezyklus>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner.
- Deutschlandfunk (2003): Die Rückkehr der Mikätzchen. Beitrag von Antje Allroggen. Online unter: <https://www.deutschlandfunk.de/die-rueckkehr-der-mikaetzchen-100.html>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) (2022): Lehrermangel-Verlaufskurve. DWDS-Zeitungskorpus. Online unter: <https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2022&q1=lehrermangel>. (Abrufdatum: 27.02.2022).
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 4, 414-427.
- Engelage, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69.
- European Commission (2021): *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*. Eurydice-Report. Luxembourg: European Commission. (Abrufdatum: 06.07.2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
- Gehrman, A. (2016): „Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden“ – Anmerkungen zu Schulentwicklung, Bildungsexpansion und Lehrbedarf nach 1945. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, R. Rabenstein & A. Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-46.
- Gehrman, A. (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 9-22.
- Gehrman A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? In: *Bildung und Erziehung* 72, 215-229.
- Gehrman, A. (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? In: *Erziehungswissenschaft* 60 (31), 59-65. Online unter: <https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Erziehungswissenschaft-Heft-60-Jg-31-2020-Prof-Dr-Axel-Gehrman.pdf?lang=de>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Gehrman, A., Bárány, T. & Puderbach, R. (2018): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf. Vortrag: DGfE-Kongress-Symposium „Strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung durch demographischen Wandel“. Essen.
- Gehrman, A., Bárány, T. & Germer, P. (2023/i.V.): *Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses*. Proceedings of the LETE Conference in Dresden 2020. Wiesbaden: Springer Nature.
- Gruner, P. (1997): Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehns- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim: Beltz, 307-332.
- Gruner, P. (2000): *Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Güldner, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 4, 381-398.
- Hanau, A. (1928): Die Prognose der Schweinepreise. In: *Vierteljahresschrift zur Konjunkturforschung, Sonderheft* 7, 5-41.

- Haß, F. (2009): Harter Job ohne Reiz. Frankfurter Rundschau. Online unter: <https://www.fr.de/meinung/harter-ohne-reiz-11532371.html>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Ingersoll, R. M. (2001): Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. In: *American Educational Research Journal* 38 (3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011): The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. In: *Review of Educational Research* 81 (2), 201-233.
- Joller-Graf, K. (2000): Selbstwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), 192-198.
- Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 31-49.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufoanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010–2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 194. Bonn: KMK.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013a): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.12.2013). Bonn: KMK.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013b): Lehrereinstellungsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 201. Bonn: KMK.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Bonn: KMK.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020a): Einstellungen von Lehrkräften 2019. Tabellenauszug. Bonn: KMK.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). Bonn: KMK.
- Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/1f422c60505b6a88f8f3b3b5b8720bd4/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Korneck, F. & Lamprecht, J. (2010): Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. In: *Journal für Lehrerinnenbildung* 10 (3), 8-21.
- Lamprecht, J. (2011). Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik. Berlin: Logos.
- LeTendre, G. (2023): Teacher Education: Meeting the Challenge of Quality Preparation and Teacher Shortages. *Fachgespräche Lehrerbildung*. Staffel 2. Universitäten Dresden, Hannover, Münster, Tübingen. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=xPM2a3go7_g. (Abrufdatum: 06.07.2023).

- Lundgreen, P. (2013): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 11. Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2020): Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt. Struktur und Evaluation eines Studiengangs. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (3), 74-83.
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2022): Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin. Potsdam: Bertelsmann Stiftung.
- Maehara, K. & Watanabe, T. (2018): Qualitätssicherung im Lehrerbildungssystem Japans. Zur Standardisierung der Lehrerbildung im 21. Jahrhundert. Symposium „Strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung durch demographischen Wandel“. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Universität Duisburg-Essen.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrman, A. (2014): QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht. Dresden: Technische Universität Dresden. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Postl, D., Matthäus, S. & Schneider, M. (2005): Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen. Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? In: *Lernen & Lehren* 79, 108-117.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 5-31.
- Rackles, M. (2021a): Berliner Unis drohen an der Lehrkräftebildung zu scheitern. Berlin: Der Tagesspiegel. Online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/berliner-unis-drohen-an-der-lehrkraeftebildung-zu-scheitern-4297279.html>. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Rackles, M. (2021b): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Berlin: Mark Rackles Consulting.
- Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M (2018): Studierfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Abschlussbericht. Rostock. Online unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186. (Abrufdatum: 27.02.2022).
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: *Schulpädagogik heute* 3 (5), 1.
- Richardson, P.W. & Watt, H. (2005): “I’ve decided to become a teacher”. Influences on career change. In: *Teaching and Teacher Education* 21 (5), 475-489.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2014): Lehrer/in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrbedarfs. Dresden: SMK.
- Sächsischer Rechnungshof (2022): Lehrerverbeamtung in Sachsen: Attraktivität des Lehrerberufs gesteigert, Unterrichtsversorgung noch nicht gesichert. Sonderbericht. Leipzig: Sächsischer Rechnungshof. https://www.rechnungshof.sachsen.de/Sonderbericht_Lehrerverbeamtung.pdf. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2022): Lehrereinstellungen für das zweite Schulhalbjahr laufen. SMK-Blog. Online unter: <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2022/02/18/lehreinstellungen-fuer-das-zweite-schulhalbjahr-laufen/>. (Abrufdatum: 27.02.2022).
- Schellack, A. (2009): Quereinstieg in den Lehrberuf. In: H. Zimmermann (Hrsg.): *Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?* Baltmannsweiler: Schneider, 126-131.
- Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N. & Gehrman, A. (2022): Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021. TU Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Broschuere_Studierendenbefragung_Lehramt-2021_Website.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
- Schweinezyklus (2023). In: Wikipedia <https://de.wikipedia.org/wiki/Schweinezyklus>. (Abrufdatum: 06.07.2023).

- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2018): Statistisch betrachtet. Schulen in Sachsen – Ausgabe 2018. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Online unter: https://www.statistik.sachsen.de/download/statistisch-betrachtet/broschur_statistik-sachsen_statistisch-betrachtet_schulen.pdf. (Abrufdatum: 27.02.2022).
- Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 8-9.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010): Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second career teachers. In: *Educational Research Review* 5 (2), 164-183.
- Tillmann, K.-J. (1994): Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: *Pädagogik* 46 (7/8), 40-44.
- Verband Bildung und Erziehung (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise erstellt von Professor i. R. Dr. Klaus Klemm. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- Weber, A., Gehrmann, A. & Puderbach, R. (2016): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In: B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitius (Hrsg.): *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*. Weinheim: Beltz, 251-273.
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009): The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95–108.
- Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden (ZLSB) (2019): *Internationality via Mobility Projects, Research and Education Synergies (IMPRESS)*. Launch Meeting of the Networking Project. (16.12.–20.12.2019). Dresden: Technische Universität Dresden.
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerberufmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen im 19. Jahrhundert bis heute. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 4, 364-380.

Autorenangaben

Axel Gehrmann, Prof. Dr.

Technische Universität Dresden (TUD)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung / Lehrerprofessionalisierung, Regionalentwicklung von Schulen / Educational Governance, Seiten- und Quereinstieg in den Lehrerberuf (Lehrermangel, Lehrbedarf), Indikatoren-gestützte Bildungsberichterstattung und Internationalisierung der Lehrerbildung

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) |

Center for Teacher Education and Educational Research, 01062 Dresden

axel.gehrmann@tu-dresden.de