

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

**Lehrpersonenmangel als Herausforderung für
die Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Sennimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern,
Tel. 031 684 47 09, sandra.moroni@unibe.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen,
Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86,
matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Sandra Moroni,
Afra Sturm und Markus Weil 353

Schwerpunkt

Lehrpersonenmangel als Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Manuela Keller-Schneider und Salome Schneider Boye Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen 355

Stefan Denzler Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern 369

Catherine Bauer und Jakob Kost Lehrpersonenmangel und Quereinstieg 388

Salome Schneider Boye und Tobias Leonhard «Ich bin jetzt Lehrerin» – Positionierungen zum Lehrberuf im aussergewöhnlichen Berufseinstieg 404

Johanna Beutin, Mona Arndt, Leander Neumann und Stefan Blumenthal Fachfremdes Unterrichten im Werkunterricht – Zur Situation an sächsischen Grundschulen 420

Ewald Terhart Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation 435

Rubriken

Buchbesprechungen

Greutmann, P., Saalbach, H. & Stern, E. (2020). Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Wissen – Lehren – Können. Stuttgart: Kohlhammer (Bernadette Gold) 446

Buck, P. & Aeschlimann, U. (2022). Vertiefung und Ausstrahlung – Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau (Peter Labudde) 448

Brägger, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2021). Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz (Tobias Röhl) 450

Dunn, R. & Hattie, J. (2021). Developing teaching expertise: A guide to adaptive professional learning design. Thousand Oaks: Corwin (Wolfgang Beywl)	452
Thomas, P. (2021). Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen. Tübingen: Narr Francke Attempto (Johannes Rudolf Kilchspurger)	454
Schuster, B. (2020). Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen – der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht (2. Auflage). Wiesbaden: Springer (Jurgita Lenkauskaitė)	456
Neuerscheinungen	458
Zeitschriftenspiegel	460

Editorial

«Lehrpersonenmangel» ist ein Phänomen, das Bildungspolitik, Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen immer wieder herausfordert. Wiederkehrende Zyklen von Mangel und Überangebot an Lehrpersonen gehören zur Geschichte des Lehrberufs. Zurzeit erweist sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage an qualifizierten Lehrpersonen je nach Region, Stufe und Fach als unterschiedlich. In Regionen mit akutem Mangel an Lehrpersonen spürt dies auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich: So nimmt der Druck auf Qualitätsstandards zu, alternative Zugänge zur Ausbildung werden gefordert und auch entwickelt, Studierende werden von den Schulen abgeworben oder die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden aufgefordert, Personen ohne Lehrbefähigungen in Schulen zu unterstützen. Diese Entwicklungen nehmen die BzL zum Anlass, die Folgen des Lehrpersonenmangels für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beleuchten, aber auch mögliche Chancen auszuloten. Welchen Einfluss hat die derzeitige Knappheit auf das Studium zum Lehrberuf, auf die Zusammenarbeit in den Schulen und auf die Diskussionen zur Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch auf die Qualität von Unterricht in den Schulen? Welche mittel- und langfristigen Wechselwirkungen hat die Bedarfskrise für das Ansehen des Lehrberufs und die Aufrechterhaltung des Anspruchs von Professionalisierung? Welche gesellschaftlichen Folgen lassen sich mit der zunehmenden Laisierung im Lehrberuf antizipieren? Inwiefern lassen sich Deprofessionalisierungstendenzen feststellen? Oder wird der gesellschaftliche Druck zum Innovationstreiber in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Welchen Beitrag kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt zur Eindämmung des Lehrpersonenmangels leisten und inwiefern müsste sie sich dafür weiterentwickeln?

Diese und weitere Fragen zu den Herausforderungen des Lehrpersonenmangels für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in der vorliegenden Themennummer der BzL aufgenommen und diskutiert. Das Heft soll dadurch einen Beitrag zur Versachlichung der oft emotional geführten Debatte um den Lehrpersonenmangel leisten.

Im einleitenden Beitrag von **Manuela Keller-Schneider und Salome Schneider Boye** werden Fakten zu den Gründen für den Mangel an Lehrpersonen dargelegt, oft gehörte Mythen auf ihren empirischen Gehalt geprüft sowie Leerstellen für künftige Forschung zum Lehrpersonenmangel identifiziert.

Im Beitrag von **Stefan Denzler** wird der Lehrkräftemangel aus der Perspektive der Arbeitsmarkökonomie beschrieben und in den bildungspolitischen Kontext gestellt. Dabei werden Handlungsfelder und Interventionsmöglichkeiten diskutiert sowie die Folgen und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beleuchtet.

Catherine Bauer und Jakob Kost befassen sich mit dem Quereinstieg in die Lehrerinnenbildung, der nicht zuletzt von der Bildungspolitik als zentrale Massnahme

zur Bekämpfung des Lehrpersonenmangels verstanden wird. Der Beitrag situiert das Schweizer Modell des Quereinstiegs im internationalen Kontext, gibt einen Überblick über Forschungsbefunde und formuliert Desiderate zum Umgang mit dem Quereinstieg in die Ausbildung von Lehrpersonen.

Der Beitrag von **Salome Schneider Boye und Tobias Leonhard** gibt einen vertieften Einblick in das Denken und Erleben von Personen, die ohne Lehrdiplom unterrichten. Anhand von zwei Fällen wird deren Positionierung zur eigenen Rolle im Lehrberuf und zur Bedeutung eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule analysiert.

Der Beitrag von **Johanna Beutin, Mona Arndt, Leander Neumann und Stefan Blumenthal** widmet sich dem fachfremden Unterrichten im Fach Werken an Grundschulen. Die im Beitrag dargestellte Bestandsaufnahme zum Ausbildungsstand von Lehrpersonen, die das Fach Werken an sächsischen Grundschulen unterrichten, zeigt den Mangel an fachlich angemessen ausgebildeten Lehrpersonen in diesem Fach. Der Beitrag diskutiert diese Befunde und die Folgen von fachfremdem Unterricht für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler.

Im abschliessenden Kommentar von **Ewald Terhart** wird zunächst auf einige historische Hintergründe des wiederkehrenden Problems des Lehrerinnen- und Lehrermangels aufmerksam gemacht. Anschliessend werden Möglichkeiten diskutiert, die aufzeigen, wie einem Mangel an Lehrpersonen präventiv, langfristig und auch kurzfristig begegnet werden kann. Der Kommentar plädiert für eine neue Bewertung der immer schon existierenden Realität des qualifizierten Seiten- und Quereinstiegs in den Lehrberuf. Die Zyklen von Mangel und Überfluss im Arbeitsmarkt von Lehrpersonen führen zu einer schwankenden Beurteilung der Bedeutung von Lehrberuf und Lehrpersonenbildung sowohl in der Öffentlichkeit als auch an den Hochschulen. Zum Schluss werden vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Debatte einige skeptische, unkonventionelle Gedanken zu den Grundproblemen von Lehrberuf, Lehrpersonenbildung und Lehrpersonenmangel entwickelt.

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen

Manuela Keller-Schneider und Salome Schneider Boye

Zusammenfassung Der gegenwärtige und prognostizierte Lehrpersonenmangel stellt die Bildungsverwaltung und die Schulen vor Herausforderungen. Bei steigenden Zahlen von Schülerrinnen und Schülern und den demografisch bedingten Pensionierungen zahlreicher Lehrpersonen war im Mai 2023, das heißt kurz vor den Sommerferien, eine Vielzahl von Stellen noch unbesetzt. Weitere, auch in den Medien diskutierte Gründe, die supponieren, Lehrpersonen seien überfordert und würden den Beruf verlassen, lassen sich empirisch nicht belegen. Statistiken und Befunde zeigen vielmehr, dass die Kündigung einer Anstellung zum Wechsel des Pensums, der Schule oder der Funktion oder für einen Unterbruch genutzt wird und somit insgesamt mit dem Verbleib im Schuldienst einhergeht. Doch der Bedarf an Lehrpersonen kann mit den Abgängerrinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschulen nicht gedeckt werden, trotz steigender Studierendenzahlen. Weitere Massnahmen sind erforderlich. Der Beitrag beabsichtigt, Fakten darzulegen sowie Mythen und Leerstellen zu identifizieren.

Schlagwörter Lehrpersonenmangel – demografische Entwicklungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – individuelle und kontextuelle Faktoren

Teacher shortage – Facts, myths, and gaps

Abstract The current and predicted teacher shortage challenges educational administration and schools. With increasing numbers of pupils and the demographically caused retirements of numerous teachers, a large number of positions were still vacant in May 2023, that is, only shortly before the summer break. Other reasons for teacher shortage, also discussed in the media, such as teachers being overloaded and therefore leaving the teaching profession, cannot be empirically proved. Statistics and research findings show that terminating one's contract with a school is used as an opportunity to change the workload, the school, or the function within the school or for a break, often with the intention of returning to school again. This implies that these people can principally be assumed to be available as teachers. Nevertheless, the need for teachers cannot be met with graduates from universities of teacher education, despite increasing student numbers. Further interventions are required. The article aims to present facts and to identify myths and gaps.

Keywords teacher shortage – demographic developments – teacher education – individual and contextual factors

1 Einleitung

Der gegenwärtige Mangel an professionell ausgebildeten Lehrpersonen ist von hoher Brisanz. In vielen Kantonen waren im Mai 2023 zahlreiche Stellen noch unbesetzt, so auch im Kanton Zürich (VSA, 2023a). Über vielfältige Bemühungen wurden Lehrpersonen gesucht. So wurden pensionierte Lehrpersonen reaktiviert, Lehrpersonen um die Erhöhung ihrer Pensen gebeten und Studierende angeworben. Des Weiteren wurde die Notmassnahme, Personen ohne Lehrdiplom als Lehrpersonen einzustellen, verlängert.

Über *Gründe* des Lehrpersonenmangels werden Mutmassungen geäussert, die sich auf unklare Fakten stützen und von tradierten Mythen genährt werden. So sei der Beruf unattraktiv, Lehrpersonen seien überlastet, weshalb sie den Beruf verlassen würden, Berufseinsteigende seien ungenügend ausgebildet und Teilzeitarbeit verschärfe das Problem. Zahlreiche Faktoren werden vermutet, doch es lassen sich nur wenige Belege finden (Sandmeier & Herzog, 2022; Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023). Publikationen des Bundesamts für Statistik (BFS), Statistiken der einzelnen Kantone, Befragungen von Studienabgängerinnen und Studienabgängern sowie die Bildungsberichte der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) geben verlässliche Informationen. Aus diesen Fakten geht hervor, dass der Mangel an Lehrpersonen auf demografische Faktoren zurückzuführen ist.

Einen Mangel nach mitwirkenden Faktoren zu untersuchen, erweist sich jedoch als schwierig, da ein Mangel eine Lücke darstellt, die nicht mit trivialen Wenn-dann-Zusammenhängen gefüllt werden kann. Diese Situation und die Tatsache, dass im Bildungswesen alle über schulbezogene biografische Erfahrungen verfügen, öffnen einfachen Erklärungszusammenhängen und tradierten Mythen Tür und Tor. Der vorliegende Beitrag beabsichtigt, mögliche Faktoren, die zum Mangel an Lehrpersonen beitragen, und diesbezügliche Befunde zusammenzutragen, diese Faktoren und Befunde nach Themenfeldern geordnet darzulegen sowie Forschungsdesiderate aufzuzeigen. Nach Ausführungen zum wiederkehrenden Phänomen des Lehrpersonenmangels (Abschnitt 2) folgen weitere Darlegungen zur Attraktivität des Lehrberufs (Abschnitt 3), zur Fluktuation (Abschnitt 4), zu institutionellen Faktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 5) sowie zu berufsbiografischen Stationen (Abschnitt 6). Der Beitrag schliesst mit einer zusammenfassenden Bilanzierung (Abschnitt 7).

2 Lehrpersonenmangel – ein wiederkehrendes und vorhersehbares Phänomen

Der Mangel an Lehrpersonen ist kein neues Phänomen; er zeigt sich vielmehr in einem *zyklischen Wechsel von Mangel und Überschuss* (Criblez, 2017; Hodel, 2005). Strukturelle Massnahmen in den 1970er-Jahren wie die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit, die Reduktion der Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Klasse, die erhöhte

Bildungsbeteiligung sowie eine konjunkturbedingte Abwanderung aus dem Lehrberuf verstärkten damals den Anstieg des Bedarfs an Lehrpersonen (Criblez, 2014). Später führte die durch HarmoS bedingte Verschiebung des Schuleintrittsalters zu grösseren Jahrgängen und einem höheren Bedarf an Lehrpersonen, der mittlerweile die letzten Jahre der obligatorischen Schulzeit erreicht hat (SKBF, 2023). Derzeit sind insbesondere die *demografischen Faktoren* von Bedeutung. Mit vielfältigen *Massnahmen* wurde den jeweiligen Engpässen begegnet; in den 1960er- und 1970er-Jahren wurden beispielsweise viele neue Ausbildungsinstitutionen eröffnet (Criblez, 2017).

Der *gegenwärtige Mangel* an qualifizierten Lehrpersonen wurde im Schweizer Bildungsbericht 2018 (SKBF, 2018) prognostiziert. Schweizweit könne nur die Hälfte des Mehrbedarfs durch neu diplomierte Lehrpersonen gedeckt werden. Alle Regionen der Schweiz seien davon betroffen, jedoch in unterschiedlichem Ausmass. Als zentrale Ursachen wurden die steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern und die Pensionierung der Babyboomer-Generation identifiziert (SKBF, 2018). Gemäss den Szenarien des Bundesamts für Statistik (BFS, 2022a) ist bis 2031 mit einem Anstieg der Zahlen der Schülerinnen und Schüler von 8 Prozent auf der Primarstufe und von 9 Prozent auf der Sekundarstufe I zu rechnen, bei grossen Unterschieden zwischen den Kantonen (Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023; vgl. dazu auch in diesem Heft Denzler, 2023). Trotz der seit 2010 um 30 Prozent angestiegenen Eintritte in die Pädagogischen Hochschulen (SKBF, 2023) kann der Bedarf an Lehrpersonen nicht gedeckt werden.

Vielfältige Stellgrössen (Erhöhung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler, Erhöhung der Pensen, Mobilität der Lehrpersonen zwischen den Kantonen) wirken auf den durch die wachsenden Zahlen der Schülerinnen und Schüler bedingten Bedarf ein. Um den Bedarf zu decken werden alternative *Studiengänge mit berufsintegrierten Anteilen* entwickelt, in welchen Studierende als Lehrpersonen berufstätig sind. So wurden beispielsweise im Kanton Zürich im Jahr 2010 Quereinstiegsstudiengänge für Berufspersonen mit mindestens dreissig Lebensjahren, mindestens drei Berufsjahren und einem affinen Masterabschluss geschaffen, mit einem zweiten, berufsintegrierten Teil (Keck Frei, Kocher, Spiess, Bieri Buschor & Hürlimann, 2017). Gegenwärtig gelten schweizweit ein Mindestalter von 27 Jahren, eine mindestens dreijährige Ausbildung auf der Sekundarstufe II und drei Jahre Berufserfahrung als Voraussetzung (EDK, 2023a). Im Kanton Bern gibt es einen entsprechenden Studiengang auch für reguläre Studierende (Guidon, Profe-Bracht & Bühler, 2021).

Die *Reaktivierung pensionierter Lehrpersonen* stellt ein weiteres Potenzial dar. Zudem sind viele *Studierende* zumindest zeitweise als Lehrpersonen tätig (SKBF, 2023, S. 307). Als Notmassnahme werden *Personen ohne Lehrdiplom* eingestellt (VSA, 2023b). Die Frage, ob diese Personen ausreichend qualifiziert seien, um den Beruf professionell auszuüben, und inwiefern sie die Schulen bereichern oder belasten, wird breit diskutiert; empirische Befunde fehlen weitgehend. Bisherige Studien zeigen, dass sich über ein Quereinstiegsstudium qualifizierte Lehrpersonen zwei Jahre nach

Berufseintritt in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen nicht von Studierenden unterscheiden, die einen Regelstudiengang absolviert haben (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016), und dass regulär ausgebildete Lehrpersonen mit dem Lehrberuf als Zweitberuf ihre beruflichen Vorerfahrungen für den Lehrberuf nutzen können (Bauer, Trösch, Aksoy & Hostettler, 2017). Inwiefern sich die vielfältigen Zugänge zum Lehrberuf als tragfähige Lösungen zur Bekämpfung des verstärkten Bedarfs erweisen oder ob damit neue Probleme geschaffen werden, wird sich erst langfristig zeigen. In den folgenden Abschnitten werden mögliche Faktoren ausgeführt, die auf den Mangel an Lehrpersonen einwirken könnten.

3 Zur Attraktivität des Lehrberufs – Faktoren auf gesellschaftlicher Ebene

Das *Ansehen von Schweizer Lehrpersonen* ist seit 2013 gestiegen (Statusindex: 2013 bei 23.78 von 100 Punkten; 2018 bei 43 von 100 Punkten) und liegt im internationalen Vergleich im vorderen Mittelfeld (Platz 22 von 35) (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013; Dolton, Marcenaro, de Vries & She, 2018). Das Vertrauen der Bevölkerung in die Lehrpersonen liegt im mittleren Bereich (Platz 13 von 25 Ländern) (moneyland.ch, 2022). Eine Befragung des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden ihre Lehrpersonen in guter Erinnerung hat (LCH, 2005).

Im internationalen Vergleich gelten die *Löhne* schweizerischer Lehrpersonen als hoch (Dolton et al., 2018). Umstritten ist, inwiefern sie im Vergleich mit anderen Hochschulberufen in der Schweiz als hoch bezeichnet werden können (Cattaneo & Wolter, 2016). Ein Vergleich mit anderen Berufen zeigt, dass der Einstiegslohn von Lehrpersonen über dem Durchschnitt der Absolventinnen und Absolventen der Universitäten und der Fachhochschulen liegt. Nach fünf Jahren liegen die Löhne der Lehrpersonen im Durchschnitt, jene von Wirtschaft, Recht und Medizin höher (SKBF, 2023).

Die *Karrieremöglichkeiten* von Lehrpersonen werden als flach beschrieben (Europäische Union, 2020), da die Rolle über die gesamte Berufslaufbahn mehrheitlich dieselbe sei und sich in der hierarchischen Stellung wenig verändere. In den meisten Kantonen besteht eine Weiterbildungspflicht von rund fünf Prozent der Jahresarbeitszeit (EDK, 2023b). Die Weiterbildungen an den Pädagogischen Hochschulen lassen sich nach Angeboten zur Vertiefung im Kernbereich, zur Profilierung durch den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen, zur Spezialisierung für weitere Funktionen sowie zur Weiterqualifikation für Führungsaufgaben gliedern, wie aus der Analyse der Angebote der Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern, Nordwestschweiz und Zürich hervorgeht (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020). Durch eine Differenzierung von Aufgabenfeldern und die Ausrichtung der Weiterbildung auf die Stärken der Lehrpersonen könnte ihre Effektivität erhöht werden (Fuchs & Herzog, 2022).

Der Lehrberuf bietet die Möglichkeit zur *Teilzeitbeschäftigung*. Der durchschnittliche Beschäftigungsgrad beträgt rund 65 Prozent (SKBF, 2023, S. 292). Weniger als 30 Prozent arbeiten in einem Vollzeitpensum, rund 25 Prozent in einem Pensum unter 50 Prozent, bei grossen kulturell, strukturell und institutionell bedingten Unterschieden zwischen den Kantonen. Trotz des Lehrpersonenmangels habe sich die Beschäftigungsintensität nicht verändert (SKBF, 2023). Eine Befragung von Studienabgängerinnen und Studienabgängern der Pädagogischen Hochschule Zürich ergab, dass sich 65 Prozent der teilzeitbeschäftigen Berufseinsteigenden zur Reduktion der Belastung für eine Teilzeitstelle entschieden hatten; 40 Prozent taten dies, um anderen Beschäftigungen nachzugehen, 21 Prozent für Familienarbeit und 16 Prozent zur Erfüllung letzter Studienanforderungen (Stühlinger, 2022).

4 Fluktuation im Lehrberuf

Die *Fluktuationsrate* von Lehrpersonen der Volksschule wurde 2009 mit 9 Prozent, 2014 mit 8.4 Prozent berechnet (BFS, 2014). Im Vergleich mit der Fluktuationsrate aller Berufe von 18.2 Prozent im Jahr 2011 (BFS, 2012) liegt diese im Lehrberuf tiefer. Aufgrund der bis 2013 fehlenden Möglichkeit, zwischen einem Wechsel des Schulorts, einer Veränderung des Pensums, einem Ausstieg oder einem Unterbruch zu unterscheiden, konnten die Gründe von Kündigungen und Teilkündigungen sowie die weitere Berufstätigkeit nicht erfasst werden. Das Bundesamt für Statistik deklarierte, dass eine Kündigung der Arbeitsstelle oder eines Pensenanteils *nicht* mit dem Verlassen des Berufs gleichgesetzt werden könne. Dies zeigt sich auch in einer Studie zu *Kündigungsmotiven* im Kanton Zürich. Qualitative Befunde zeigen, dass Kündigungen mehrheitlich mit einem Pensen- oder einem Stellenwechsel einhergehen sowie als Unterbruch (Reise, Familienarbeit) oder aufgrund eines Wohnortwechsels erfolgen. Lediglich 3 Prozent der Aussagen lassen die Absicht erkennen, das Berufsfeld zu verlassen (Keller-Schneider, 2019b). Befunde der quantitativen Teilstudie zeigen zudem, dass sich kündigende Lehrpersonen hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung und der Beanspruchung durch die Berufsanforderungen nicht von nicht kündigenden Lehrpersonen unterscheiden; auch zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen besteht diesbezüglich kein Unterschied (Keller-Schneider, 2019a, 2019b).

Aktuelle Ergebnisse zur Fluktuation von Lehrpersonen, seit 2013 mittels der neuen AHV-Nummer über die Kantone und Jahre nachverfolgbar, belegen nun auch längsschnittlich, dass Lehrpersonen den Schulort wechseln und an einer anderen Schule eine Anstellung übernehmen. Nach fünf Jahren sind 90 Prozent der *unter 55-Jährigen* im Schuldienst, 6 Prozent gehen einer anderen Erwerbstätigkeit nach und 4 Prozent sind nicht erwerbstätig (SKBF, 2023, S. 291). Bei 61 Prozent derjenigen, die nicht in eine neue Stelle eintreten, und bei 70 Prozent wegen Mutterschaft kündigender Frauen erfolgt innerhalb von vier Jahren ein Wiedereinstieg (BFS, 2022c); inwiefern weitere später dazukommen, ist offen. Der Anteil altersbedingter Rücktritte dürfte

in den nächsten zehn Jahren aus demografischen Gründen abnehmen (SKBF, 2023, S. 292), da die Babyboomer bis dann pensioniert sind. Diese Zahlen belegen, dass die *Verweildauer im Lehrberuf* hoch ist (SKBF, 2023).

Diese Belege widerlegen die sich hartnäckig haltende Aussage, dass nach drei Jahren ein Drittel der Berufseinsteigenden und nach fünf Jahren die Hälfte kündige und das Berufsfeld verlasse. Als empirische Grundlage für diese Behauptung wird oft eine aus den USA stammende Studie (Ingersoll & Kralik, 2004) beigezogen, in welcher die Kündigungsrate von Berufseinsteigenden auf der Ebene der Einzelschule identifiziert wurde. Infolge einer sprachlichen Ungenauigkeit wird der Befund jedoch verzerrt wiedergegeben, denn «to quit the job» kann *nicht* mit «den Beruf verlassen» übersetzt werden, wie Ingersoll selbst im Rahmen eines Gesprächs an der Tagung «Wege in den Lehrberuf» im September 2018 in Brugg bestätigte. In den USA könne die Fluktuation nur auf der Ebene der Einzelschule erfasst werden, eine schulenübergreifende Administration gebe es nicht. Zudem verdienten Lehrpersonen in den USA in herausfordernden Schulen weniger als in privilegierten, was einen Schulwechsel befördere.

Für eine Kündigung sind somit nicht nur individuelle Faktoren (Gestaltung der Berufslaufbahn) von Bedeutung, sondern auch organisational-schulspezifische und institutionell-anstellungsrechtliche. Da personale Abgänge mit zusätzlichen Aufwänden und möglichen Qualitätsverlusten der Schulen einhergehen (Hanushek, Rivkin & Schiman, 2016), werde eine Erhöhung der Berufszufriedenheit, des organisationalen Commitments und der Verweildauer an einer spezifischen Schule angestrebt (Sandmeier & Mühlhausen, 2020). Da Lehrpersonen in der Schweiz öffentlich-rechtlich angestellt sind und sich für eine auf dem Arbeitsmarkt ausgeschriebene Stelle bewerben, ist ein Wechsel der Anstellung (als Veränderung von Schulort, Pensum, Funktion oder Tätigkeit) eine Möglichkeit zur Gestaltung der beruflichen Laufbahn. Personen- und systemspezifische Faktoren sind dabei von Bedeutung (Herzog, Sandmeier & Terhart, 2022; Sandmeier, Gubler & Herzog, 2018). Der Mythos, dass eine Kündigung dem Verlassen des Berufs entspreche und damit den Lehrpersonenmangel fördere, kann widerlegt werden.

5 Institutionelle Faktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die *Eintritte ins Studium* zur Lehrperson an Pädagogischen Hochschulen sind seit 2010 um 30 Prozent angestiegen (SKBF, 2023). Als Eintrittsbedingungen gelten die gymnasiale Maturität, eine bestandene Ergänzungsprüfung (Passerelle), die Fachmaturität Pädagogik oder die Berufsmaturität mit Zusatzprüfung sowie die Prüfung von Äquivalenznachweisen (Criblez & Quiring, 2020). Infolgedessen weisen Studierende an Pädagogischen Hochschulen in ihrer Vorbildung auf der Sekundarstufe II eine grösere Heterogenität auf als Studierende an Universitäten (SKBF, 2023, S. 301). Zurzeit umfasst der Anteil der Studierenden der Primarstufe mit gymnasialer Maturität rund

40 Prozent; vor zehn Jahren waren es 60 Prozent, mit kantonalen Unterschieden, mitbedingt durch kantonsdifferenten Traditionen der Zulassung. Gemäss den PISA-Leistungen heben sich die Studierenden mit gymnasialer Maturität durch höhere Leistungen in Mathematik und Lesen von Studierenden mit einer Berufsmaturität ab. Die geringsten Leistungen weisen Studierende mit einer Fachmaturität auf (SKBF, 2023, S. 303). Welche Bedeutung die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden für ihre Studienleistungen haben, ist noch ungeklärt.

Die *Effektivität* von Pädagogischen Hochschulen sowie die Frage, inwiefern eine Pädagogische Hochschule die Studierenden auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen vorbereitet, lassen sich nicht eindeutig bestimmen bzw. beantworten, da der Beruf offen formulierten Standards unterworfen ist (LCH, 2008). Zudem sind das berufliche Handeln von Lehrpersonen und seine Wirkung von Kontingenz geprägt (Combe, 2015). Es bestehen keine trivialen und direkten Wirkketten zwischen Angeboten einer Hochschule und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, da die individuelle, von Überzeugungen gerahmte Wahrnehmung und die Bearbeitung von Anforderungen für das berufsbezogene Handeln und die weitere Professionalisierung von Lehrpersonen von Bedeutung sind (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Keller-Schneider, 2016, 2020b). Das Handeln von Lehrpersonen sowie seine Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler werden von zahlreichen individuellen und kontextuellen Faktoren geprägt (Klusmann & Richter, 2014).

Aus Befragungen von Studienabgängerinnen und Studienabgängern (SKBF, 2023), die auch dazu genutzt werden, die wahrgenommene Attraktivität der Hochschule zu erhöhen, um weitere Studierende zu gewinnen, geht hervor, dass diese in auf das Studium zurückblickenden Einschätzungen der Frage zustimmen, dass das Studium gut auf den Beruf vorbereite, mit Unterschieden zwischen den Hochschulen (SKBF, 2023, S. 308).

Der *Studienerfolg* von an Pädagogischen Hochschulen Studierenden beträgt durchschnittlich 88 Prozent (SKBF, 2023). 91 Prozent der neu diplomierten Lehrpersonen treten in den Lehrberuf ein und sind ein Jahr nach Abschluss weiterhin als Lehrpersonen tätig; nach fünf Jahren sind es 80 Prozent (SKBF, 2023). Seit der mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen einhergehenden Verlängerung der Ausbildung auf sechs Semester für Kindergarten und Primarstufe (Bachelorstudiengang) bzw. auf neun Semester für die Sekundarstufe I (Masterstudiengang) ist der Anteil der in den Beruf eintretenden Personen deutlich höher als in jener Zeit, in welcher die nachmaturitäre Ausbildung deutlich kürzer war und in einzelnen Kantonen als Abschluss auf der Sekundarstufe II (seminaristische Struktur) den Zugang zur Universität ermöglichte (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Derzeit stehen zahlreiche *Studierende im Schuldienst*. In der Primarstufe gehen schweizweit rund 14 Prozent einer regelmässigen Berufstätigkeit als Lehrperson nach, auf der Sekundarstufe I sind es fast die Hälfte. Gelegentlich tätig sind auf beiden Stufen

rund 50 Prozent; Studierende der Studiengänge mit berufsintegriertem Ausbildungsteil sind in diesen Angaben nicht enthalten (SKBF, 2023). Damit ist ein Anteil des erschliessbaren Potenzials bereits in den Schulbetrieb eingebunden.

6 Berufsbiografische Stationen als mögliche neuralgische Punkte

Studien zur *Studien- und Berufswahl* zeigen, dass der Beruf «Lehrperson» als einer von zehn Wunschberufen von 15-jährigen Frauen genannt wird, bei den 21-Jährigen sowohl von Männern als auch von Frauen (Kriesi & Basler, 2020). Bei Frauen ist der Berufswunsch stärker ausgeprägt als bei Männern (Berweger, Kappler, Keck Frei & Bieri Buschor, 2015; Kappler, Bieri Buschor, Berweger & Keck Frei, 2014). Im Beruf insgesamt ist der Frauenanteil deutlich höher als der Männeranteil; auf der Primarstufe liegt er bei über 95 Prozent, auf allen anderen Stufen lässt sich eine steigende Tendenz feststellen (BFS, 2022b).

Auch bei schweizerischen angehenden Lehrpersonen sind die intrinsischen *Berufswahlmotive* dominant, beispielsweise die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die gesellschaftliche Relevanz des Berufs (Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018; König, Rothland, Darge, Schreiber & Tachtsoglou, 2013). Extrinsische Motive wie die Sicherheit des Arbeitsplatzes und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf folgen nach. Aus dem Befund, dass bei deutschen Studierenden das Berufswahlmotiv der Arbeitsplatzsicherheit stärker ausgeprägt ist als bei schweizerischen Studierenden (Keller-Schneider et al., 2018), kann gefolgert werden, dass sich in extrinsischen Berufswahlmotiven auch anstellungsrechtliche Bedingungen niederschlagen (Verbeamung in Deutschland). Für Studenten sind die grossen Chancen auf dem Arbeitsmarkt wichtiger als für Studentinnen (Kappler, 2013). Befunde aus einer Längsschnittstudie zu Berufswahlmotiven von Studierenden zeigen, dass sich die intrinsischen, tätigkeitsnahen Motive im Verlauf des einphasigen Studiums mit integrierten Praxisanteilen verstärken; altruistische und biografische Motive werden schwächer (Keller-Schneider, 2019c). Die Antwort, das Studium als Verlegenheitslösung gewählt zu haben, zeigt sehr tiefe Werte. Es kann angenommen werden, dass das Motiv der Übergangslösung durch die Verlängerung des Studiums auf drei bzw. fünf Jahre an Bedeutung verloren hat. Aus der Konstellation der Berufswahlmotive geht hervor, dass insbesondere intrinsisch-berufsbezogene Motive die Studienwahl prägen.

Befunde zum *Übergang vom Studium in den Beruf* zeigen, dass gesamtschweizerisch 91 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einer Pädagogischen Hochschule in den Schuldienst eintreten (SKBF, 2023), was im Vergleich zu 2005 einen Anstieg darstellt (83 Prozent). Zudem ist der prozentuale Anteil von in den Beruf einsteigenden Absolventinnen und Absolventen einer Pädagogischen Hochschule höher als jener von Studierenden nach einem universitären Studium oder nach dem Abschluss einer Fachhochschule (SKBF, 2023). Im Kanton Zürich hatten kurz vor Studienabschluss

81 Prozent der Antwortenden eine Anstellung als Lehrperson gefunden; 13 Prozent waren noch auf Stellensuche (Stühlinger, 2022). In der Schweiz arbeiten 50 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einer Pädagogischen Hochschule in einem Pensum von 90 bis 100 Prozent; 39.7 Prozent arbeiten 50 bis 89 Prozent und 9.7 Prozent unter 50 Prozent (BFS, 2019). 17 Prozent der Primar- und Sekundarlehrpersonen geben an, keine Vollzeitbeschäftigung gefunden zu haben (BFS, 2019). Berufseinsteigende arbeiten insgesamt in grossen Pensen; das Potenzial ist teilweise auch aus strukturellen und institutionellen Gründen, beispielsweise aufgrund der regionalen Schulorganisation oder der Anstellungsbedingungen, nicht ausgeschöpft.

Der *Berufseinsteig* wird oft als belastende und beanspruchende Zeit beschrieben, untermauert durch medial vermittelte Schilderungen individueller Berichterstattungen. Befunde einer Studie zu von Berufseinsteigenden wahrgenommenen Anforderungen und mitwirkenden individuellen und kontextuellen Faktoren (Keller-Schneider, 2020a, 2020b) zeigt jedoch, dass es berufseinsteigenden Lehrpersonen mehrheitlich gut gelingt, die Berufsarbeit zu bewältigen. Die im Vergleich zu Studierenden und zu erfahrenen Lehrpersonen leicht tieferen Werte verweisen jedoch darauf, dass der sprunghafte Anstieg der Komplexität der beruflichen Anforderungen zu einer Verunsicherung führt. Angebote der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschulen (Keller-Schneider, 2019d; Vögeli-Mantovani, 2011) und kollegiale Begleitangebote in den Schulen (Keller-Schneider, 2023a) beabsichtigen, diese Verunsicherungen aufgefangen. Befunde zum Beanspruchungserleben im Berufseinsteig zeigen zudem, dass sich Berufseinsteigende nicht von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden (Keller-Schneider, 2020b). Individuelle (Keller-Schneider, 2020a, 2021) und kontextuelle Faktoren (Baker-Doyle, 2012; Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2019) prägen wahrgenommene Anforderungen und ihre Bewältigung mit. Die oft tradierte und medial weitergetragene Aussage, dass Berufseinsteigende überfordert seien, kann mit diesen Befunden widerlegt und als Mythos bezeichnet werden.

Der *Lehrberuf insgesamt* gilt als belastend, insbesondere durch die sich laufend verändernden Anforderungen, die geringe Vorhersehbarkeit von herausfordernden Situationen und die zunehmenden administrativen Aufgaben (Rothland & Klusmann, 2016). Von den Berufsverbänden wird die Problematik der teilweise schwierigen Arbeitsbedingungen moniert. Dabei werden insbesondere fehlende Fachkräfte und reformbedingte Belastungen thematisiert. Studien zu *Belastung* und *Berufszufriedenheit* belegen jedoch, dass sich diese Aspekte nicht gegenseitig ausschliessen (Bieri, 2006; Gehrmann, 2013; Keller-Schneider, 2023b; Sandmeier, 2023). Sie werden von je spezifischen individuellen, institutionellen und sozialen Faktoren mitbestimmt (Rothland & Klusmann, 2016; Sandmeier & Mühlhausen, 2020; Thomas et al., 2019). Ein hohes berufliches Engagement geht mit hoher Zufriedenheit einher (Sandmeier, 2023), wenn das Engagement Wirkung zeigt (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021) und sich auf subjektiv relevante Anforderungen ausrichtet (Keller-Schneider, 2020a). Problematisch und gesundheitsgefährdend wird Engagement dann, wenn dieses nicht selbst be-

stimmt werden kann (Sandmeier, Baeriswyl, Krause & Mühlhausen, 2022) und wenn Anerkennung fehlt (Semmer, Jacobshagen, Meier, Elfering, Beehr & Kälin, 2015).

7 Abschluss – Fakten, Mythen, Leerstellen

Die dargelegten Befunde zeigen, dass insbesondere das Wachstum der Bevölkerung und der damit einhergehende Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler den prognostizierten Mangel an Lehrpersonen verstärken (BFS, 2022a; SKBF, 2023). Die zuvor dargelegten Fakten und Befunde zeigen, dass der Spielraum, mit bestehenden Möglichkeiten den Lehrpersonenmangel abzufedern, klein ist (vgl. auch Sandmeier & Herzog, 2022; Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023). Dieser Engpass wird das Bildungssystem auch weiterhin herausfordern. Dass sich die Differenz zwischen dem Bedarf und der Anzahl vorhandener Lehrpersonen auf das *Faktum* des Bevölkerungswachstums zurückführen lässt, ist ein etwas ernüchterndes Fazit. Damit wird jedoch klar, zu welchen Annahmen und Behauptungen keine oder konträre empirische Belege bestehen und dass sich diese als *Mythen* erweisen. Oser (2005) nutzte dafür auf die Moral bezogen den Begriff des negativen Wissens, das heißt des Wissens darüber, was nicht ist bzw. als nicht Erlaubtes nicht sein soll. Auf die Faktenlage zum Lehrpersonenmangel übertragen bedeutet dies, dass nicht erhärtete oder widerlegte Annahmen zum Lehrpersonenmangel, als Nichtwissen identifiziert, eine Fokussierung auf die (wenigen) Fakten einfordern und damit eine Versachlichung der Diskussion fördern. Das Entwickeln von Massnahmen ist zwingend, um den Schulbetrieb zu erhalten; welche intendierten und nicht intendierten Wirkungen damit einhergehen, stellt zu prüfende *Leerstellen* dar.

Indirekt mit dem Lehrpersonenmangel zusammenhängende oder das Nichtwissen einkreisende Fakten können auf der Grundlage der in den vorhergehenden Abschnitten referierten Quellen wie folgt bilanziert werden: Auch wenn die Zahl der in ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule eintretenden Studierenden steigt, kann der Bedarf an Lehrpersonen nicht gedeckt werden. Die Studien- und Berufswahl wird von intrinsischen, hinsichtlich der Berufsausübung förderlichen Motiven geprägt. Eine sehr grosse Anzahl Studierender tritt in den Schuldienst ein. Sie übernehmen als vollverantwortliche Lehrperson hohe Pensen. *Das Potenzial qualifizierter Lehrpersonen wird somit weitgehend ausgeschöpft.*

Aus subjektiver Sicht gelingt es Berufseinsteigenden, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen; einer mit der sprunghaft ansteigenden Komplexität der Anforderungen einhergehenden Verunsicherung wird mit Begleitangeboten der Berufseinführung begegnet. Berufseinsteigende erachten alle Anforderungen als sehr wichtig; sie unterscheiden sich in der wahrgenommenen Beanspruchung nicht von erfahrenen Lehrpersonen. Die Verweildauer ist hoch; im Vergleich zu anderen Berufen ist die Fluktuarionsrate im Lehrberuf tiefer. Kündigungen erfolgen aus Gründen der beruflichen Mobilität. *Das qualifizierte Lehrpersonal bleibt dem Beruf erhalten.* In Anbetracht dieser Fakten

kann der Mythos, dass Lehrpersonen, insbesondere Berufseinstiegende, den Beruf aus Gründen der Überforderung verlassen, widerlegt werden. Auf diesen Mythen abgestützt Massnahmen zur Behebung des Lehrpersonenmangels zu entwickeln, erweist sich als nicht zielführend. Es zeigt sich, dass die Gründe des Lehrpersonenmangels im Anstieg der Zahlen der Schülerinnen und Schüler liegen und somit keine Leerstellen darstellen. Zu erforschende Leerstellen beziehen sich auf die Folgen der ergriffenen und zu ergreifenden Massnahmen.

Dem Mangel an Lehrpersonen kann lediglich über einen *Zugewinn an Lehrpersonen* entgegengewirkt werden. Dazu wurden, wie in Abschnitt 2 ausgeführt, vielfältige Massnahmen ergriffen. So wurden die Bedingungen für die Zulassung zum Studium an den Pädagogischen Hochschulen erweitert und alternative Studiengänge mit berufsintegrierten Anteilen entwickelt. Die Fragen, welche Bedeutung diese Massnahmen für die Professionalität der (Lehr-)Personen haben, welche Auswirkungen sie auf die Schulqualität insgesamt und die Qualität der Bildung der Schülerinnen und Schüler haben, wie sich ein heterogener zusammengesetzter Lehrkörper auf eine Aufgabendifferenzierung an den Schulen auswirkt und welche Bedeutung dieser Wandel für die Berufszufriedenheit und die Berufsgesundheit der Lehrpersonen hat, verweisen auf Leerstellen, die es mit Wissen und Nichtwissen zu füllen gilt:

- Inwiefern eine Öffnung der Zulassungsbedingungen der Pädagogischen Hochschulen zu einer geringeren Attraktivität für potenzielle Studierende mit einer gymnasialen Maturität führt und damit lediglich zu einer Verschiebung der Anwärterinnen und Anwärter führen könnte, muss längerfristig beobachtet werden.
- Ebenso ist zu klären, inwiefern alternative Studiengänge ein Äquivalent zu Regelstudiengängen darstellen oder ob daraus möglicherweise Potenziale hervorgehen könnten, die auch für Regelstudierende von Bedeutung sind.
- Inwiefern berufsintegrierte Studiengänge eine bessere Verzahnung zwischen den Bildungsorten «Hochschule» und «Schule» ermöglichen und ob der Einbezug von im Schulfeld erworbenen Erfahrungen als Berufsperson in das Studium auch zu veränderten Lehrangeboten und damit zu Innovationen in der Hochschullehre führt, muss geprüft werden.
- Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern die Berufstätigkeit von Studierenden in der Schule auch Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse an den Schulen bestärken könnte, denn Berufspersonen in frühen Berufsphasen verfügen über ein aktuelles Professionswissen, das auch den Schulen zugutekommen könnte.
- Zudem kann angenommen werden, dass durch eine Aufgabendifferenzierung und durch eine Differenzierung der professionellen Akteurinnen und Akteure im Schulfeld die Freude an Kooperation und Teamarbeit zu einem für die Berufsarbeit relevanten Berufs- und Berufswahlmotiv wird.

Die aus dem Mangel an Lehrpersonen hervorgehenden Veränderungen können Innovationen anstoßen, wenn der Mangel als *Fakt* anerkannt wird und tradierte Wenn-dann-Zusammenhänge als *Mythen* identifiziert werden. Diese Einsicht gibt den Blick frei

und ermöglicht es, die infolge des Engpasses entwickelten Massnahmen und die daraus hervorgehenden Entwicklungen als noch nicht ausgeleuchtete *Leerstellen* wahrzunehmen und diese zukunftsgerichtet zu erforschen.

Literatur

Baker-Doyle, K.J. (2012). First-year teachers' networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8 (1), 65–85.

Bauer, C. E., Trösch, L., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2017). Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswchsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). Bern: hep.

Berweger, S., Kappeler, C., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2015). Geschlechtsuntypische Laufbahnpläne. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (2), 321–339.

BFS. (2012). *Die berufliche Mobilität*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2019). *Szenarien 2018–2027 für das Bildungssystem*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022a). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022b). *Frauenanteil bei den Lehrkräften*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022c). *Verbleib der Lehrkräfte an der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.

Cattaneo, M. A. & Wolter, S. (2016). *Wie viel darf es kosten und wer soll es bezahlen?* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Combe, A. (2015). *Schulkultur und Professionstheorie*. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer.

Criblez, L. (2014). *Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren*. Zürich: Universität Zürich.

Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswchsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.

Criblez, L. & Quiring, N. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (3), 34–43.

Denzler, S. (2023). Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 369–387.

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *2013 Global Teacher Status Index*. London: Varkey GEMS Foundation.

Dolton, P., Marcenaro, O., de Vries, R. & She, P.-W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. London: Varkey Foundation.

EDK. (2023a). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK. (2023b). *Lehrerweiterbildung*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Europäische Union. (2020). *Unterstützung der beruflichen Entwicklung von Lehr- und Führungskräften an Schulen*. Brüssel: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Fuchs, M. & Herzog, S. (2022). Die «profilierte» Lehrperson: eine konzeptionelle Antwort auf berufsimmanente Widersprüche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44 (1), 35–47.

Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer VS.

Guidon, I., Profe-Bracht, I. & Bühler, C. (2021). Wir haben es einfach mal probiert. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 92–100.

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.

Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2022). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1251–1269). Wiesbaden: Springer VS.

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Bern: Haupt.

Hodel, G. (2005). *Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner*. Bern: Peter Lang.

Ingersoll, R. & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver: Education Commission of the States.

Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer*. Bern: Haupt.

Kappler, C., Bieri Buschor, C., Berweger, S. & Keck Frei, A. (2014). Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), 6–23.

Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinstiegenden Lehrpersonen. In C. E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 141–157). Bern: hep.

Keller-Schneider, M. (2016). Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 6* (S. 133–153) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keller-Schneider, M. (2019a). Kündigungen von Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41 (3), 682–707.

Keller-Schneider, M. (2019b). Kündigende Lehrpersonen – belastet, unzufrieden oder die Berufslaufbahn gestaltend? In N. Safi, C. E. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (S. 183–198). Bern: hep.

Keller-Schneider, M. (2019c). Professionalisierung im Praxissemester und die Bedeutung von Berufsmotiven. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 137–154). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2019d). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. (2020a). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Artikel 23, 1–32.

Keller-Schneider, M. (2020b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2021). Challenge-appraisal profiles of beginning teachers and inter-profile differences. *European Journal of Teacher Education*, 44, 1–23.

Keller-Schneider, M. (2023a). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 243–267). Innsbruck: Studien-Verlag.

Keller-Schneider, M. (2023b). Die Bedeutung wahrgenommener Berufsanforderungen und ihre Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer:innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 146–172.

Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.

Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M. (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 86–93.

Keller-Schneider, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 217–242.

Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202–224.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Schreiber, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16* (3), 553–577.

Kriesi, I. & Basler, A. (2020). *Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen Frauen und Männern in der Schweiz* (Social Change in Switzerland, Nr. 23). Lausanne: FORS.

LCH. (2005). *Univox-Umfrage «Image, Sozialisation und Attraktivität der Lehrberufe»* (Medienmitteilung vom 9. Februar). Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

LCH. (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

moneyland.ch. (2022). *Diesen Personen vertrauen Schweizerinnen und Schweizer am meisten*. Zürich: moneyland.ch.

Oser, F. (2005). Negatives Wissen und Moral. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (S. 171–181). Weinheim: Beltz.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351–369). Münster: Waxmann UTB.

Sandmeier, A. (2023). Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen. *Empirische Pädagogik, 37* (2), 172–190.

Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Mühlhausen, J. (2022). Work until you drop. Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education, 118*, Artikel 103843.

Sandmeier, A., Gubler, M. & Herzog, S. (2018). Berufliche Mobilität von Lehrpersonen. *Journal für Bildungsforschung Online, 10* (2), 54–73.

Sandmeier, A. & Herzog, A. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

Sandmeier, A. & Mühlhausen, J. (2020). *Was hält Lehrpersonen in der Schule?* Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

Schneider Boye, S. & Keller-Schneider, M. (2023). *Fakten zum Lehrpersonenmangel*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A. & Kälin, W. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. *Work and stress, 29* (1), 32–56.

SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Stühlinger, M. (2022). *Bericht zur Befragung der Studienabgänger:innen der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support. *Teaching and Teacher Education, 83*, 134–147.

Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, J. (2021). Teacher job satisfaction. *Educational Review, 73* (1), 71–97.

Vögeli-Mantovani, U. (2011). Induction programmes for teachers in compulsory education. In P. Picard & L. Ria (Hrsg.), *Beginning teachers: A challenge for educational systems* (S. 169–190). Lyon: ENS.

VSA. (2023a). *Anzahl offene Stellen vor Schuljahresbeginn 2023/24*. Zürich: Volksschulamt.

VSA. (2023b). *Personen ohne Lehrdiplom* (Medienmitteilung vom 13. Januar). Zürich: Volksschulamt.

Autorinnen

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil. habil., Pädagogische Hochschule Zürich,
m.keller-schneider@phzh.ch

Salome Schneider Boye, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, s.schneiderboye@phzh.ch

Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern

Stefan Denzler

Zusammenfassung Im Beitrag wird der Lehrkräftemangel aus der Perspektive der Arbeitsmarkökonomie beschrieben und in den bildungspolitischen Kontext gestellt. Ferner werden Handlungsfelder und Interventionsmöglichkeiten diskutiert sowie die Folgen und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beleuchtet. Während bei den nachfragerseitigen Massnahmen Parameter wie etwa Klassengrösse und Betreuungsverhältnis im Fokus stehen, geht es bei den angebotsseitigen Massnahmen um eine Erhöhung des Lehrkräfteangebots. Dies kann etwa über Pensenerhöhungen der derzeit beschäftigten Lehrpersonen erfolgen oder mittels des Rekrutierens neuer Zielgruppen. Letzteres birgt, sofern dafür Anforderungen gesenkt werden, das Risiko, die Qualität der Lehrpersonen und des Schulunterrichts zu schwächen und einer Deprofessionalisierung Vorschub zu leisten.

Schlagwörter Lehrkräftemangel – Arbeitsmarkt – Arbeitsbedingungen – Bildungspolitik

The challenge of teacher shortage – Contextualisation and discussion of interventions

Abstract The article describes the shortage of teachers from the perspective of labour market economics and places it in the context of education policy. Furthermore, options of intervention are discussed, and the consequences and challenges for teacher education are highlighted. While the demand-side measures focus on parameters such as class size, the supply-side measures are concerned with increasing the supply of teachers. This can be achieved by increasing the workload of currently employed teachers or by recruiting new target groups. The latter, if requirements are lowered, bears the risk of weakening the quality of teachers and schools and contributes to depersonalisation.

Keywords teacher shortage – labour market – working conditions – education policy

1 Einleitung

Der Mangel an Lehrpersonen hat sich in den letzten Jahren akzentuiert und spitzt sich weiter zu. Viele Schulen haben grosse Mühe, offene Stellen mit qualifiziertem Personal zu besetzen. Die Lage auf dem Stellenmarkt präsentiert sich regional unterschiedlich, kann generell aber als sehr angespannt bezeichnet werden. Eine aktuelle Übersicht über die Stellensituation in den einzelnen Kantonen ist derzeit jedoch nicht verfügbar.

Wenn Stellen nicht mit adäquat ausgebildetem Personal besetzt werden können, ist die Qualität des Unterrichts beeinträchtigt und letztlich die Sicherstellung des Schulunterrichts bedroht (Garcia & Weiss, 2019; SWK, 2023). Dies bringt Akteurinnen und Akteure aller Art auf den Plan: In den Parlamenten werden Massnahmen vorgeschlagen, den Verantwortlichen in Regierungen und Verwaltung wird Untätigkeit vorgeworfen, Schulen und Personalverbände fordern bessere Arbeitsbedingungen, die Medien agieren als Echoräume und halten die Diskussionen am Laufen. Dabei wird auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Zielscheibe: Die Pädagogischen Hochschulen, so der Vorwurf, würden nicht ausreichend, nicht adäquat oder nicht attraktiv genug ausbilden (vgl. z.B. «Neue Zürcher Zeitung» vom 30. Juni 2022; «BZ» vom 9. Mai 2023; «Der Bund» vom 7. Juni 2023). Einer solchen Sichtweise muss aber entgegengehalten werden, dass die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, die Ausbildung des pädagogischen Personals für die Schulen sicherzustellen, letztlich von einer Reihe von Kontextfaktoren abhängig ist, auf welche die Hochschulen selbst keinen Einfluss haben.

Als Folge des Mangels an ausgebildeten Lehrpersonen sehen sich die Pädagogischen Hochschulen mit einer Reihe von Forderungen konfrontiert, mit denen dem Mangel begegnet werden solle. Im Prinzip geht es meistens darum, die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zu senken, das Studium zu verkürzen sowie spezifische Ausbildungsangebote zur Nachqualifikation von unqualifiziertem Personal zu schaffen. Das sind alles Massnahmen, die den geltenden Ausbildungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen im Kern tangieren. Sie werden nicht ohne Folgen für die Qualität des schulischen Unterrichts und das Ansehen des Berufs bleiben.

Im vorliegenden Beitrag soll das Phänomen des Lehrkräftemangels aus der Perspektive der Arbeitsmarktkonomie beschrieben werden. Dabei werden die relevanten Einflussfaktoren und ihr Zusammenspiel aufgezeigt und es wird nach Handlungsoptionen und deren Folgen gefragt. Soweit verfügbar, werden die Ausführungen mit empirischen Daten aus der Schweiz, wie sie im aktuellen Bildungsbericht (SKBF, 2023) publiziert sind, illustriert.

2 Ein Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt

Der Mangel an Lehrpersonen stellt ein Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt dar. Gegenwärtig haben wir es mit einem Nachfrageüberschuss zu tun: Es werden mehr Lehrpersonen benötigt, als Lehrerinnen und Lehrer verfügbar sind. Die Besonderheit des Arbeitsmarkts für Lehrpersonen liegt darin, dass der Staat fast als alleiniger Nachfrager auftritt und damit die Löhne der Lehrpersonen festlegt.¹ Dies hat zur Folge, dass der Wettbewerb um Lehrpersonen innerhalb eines Kantons nicht über die Löhne ausgetragen wird, sondern über Aspekte der Arbeitsbedingungen wie etwa Schulstandort,

¹ Die Privatschulen sind zahlenmäßig so klein, dass sie keine Marktmacht besitzen und sich dem Lohnniveau der Lehrpersonen der öffentlichen Schulen anpassen müssen.

Schulleitung, Grösse und Zusammensetzung der Klasse und dergleichen mehr. Allerdings besteht in einem föderalen Bildungssystem wie demjenigen der Schweiz mit kantonal unterschiedlichen Lohnsystemen tendenziell ein Wettbewerb um Lehrpersonen. In diesem interkantonalen Wettbewerb spielen neben den Löhnen die Arbeitsbedingungen sowie wirtschaftliche Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle.

Obwohl der Staat theoretisch sowohl die Nachfrageseite als auch die Angebotsseite über die Ausbildung stark reguliert, kommt es periodisch immer wieder zu grösseren Ungleichgewichten, sogenannten «Schweinezyklen», zwischen Angebot und Nachfrage (OECD, 2005; Santiago, 2004; Titze, Nath & Müller-Benedict, 1985). Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass die institutionelle Verfasstheit dieser staatlichen Regulierungen wenig Raum für flexible, kurzfristige Anpassungen bietet; andererseits muss berücksichtigt werden, dass es verschiedene strukturelle Faktoren gibt, die einen unabhängigen Einfluss auf diesen Arbeitsmarkt haben und auf die der Staat keinen Einfluss hat. In den nachfolgenden Ausführungen geht es darum, die Spezifität dieses Arbeitsmarkts zu erörtern, die Einflussgrössen von Angebot und Nachfrage zu beschreiben und auf dieser Grundlage bildungspolitische Massnahmen zu diskutieren.

3 Nachfrage nach Lehrpersonen

Die demografische Entwicklung ist eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Bildungssystem. Zyklische Schwankungen der Zahl der Schülerinnen und Schüler haben einen direkten Einfluss auf das Bildungswesen. Sie bestimmen damit zu einem grossen Teil die Nachfrage nach Lehrpersonen und Schulhausinfrastruktur. Nach der Jahrtausendwende gab es bei der Geburtenzahl bis 2016 eine starke Zunahme; auch für die Jahre 2022 bis 2026 sollen die Geburten gemäss dem Bundesamt für Statistik (BFS) erneut zunehmen. Diese Bevölkerungsentwicklung ist der primäre Grund für das starke Wachstum der Anzahl Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule (BFS, 2022a). Hinzu kommt die Umsetzung der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, die in den meisten Kantonen zu einem zusätzlichen Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe 1 bis 2 (Kindergartenobligatorium) geführt hat. Auf der Primarstufe haben die Zahlen der Schülerinnen und Schüler in den letzten zehn Jahren um mehr als 12 Prozent zugenommen (vgl. Abbildung 1). Gemäss einem Referenzszenario des BFS ist weiterhin mit einem starken Wachstum zu rechnen. Bis 2031 gehen die Prognosen von 8.4 Prozent Wachstum aus (BFS, 2022a). Das Wachstum dürfte regional allerdings unterschiedlich ausfallen. Während in den bevölkerungsreichen Kantonen (Zürich, Waadt, Genf, Basel-Stadt, Aargau) ein Wachstum von deutlich über 10 Prozent erwartet wird, geht man in anderen Kantonen (etwa Jura, Neuenburg, Tessin) von sehr geringen bis negativen Veränderungsraten aus.

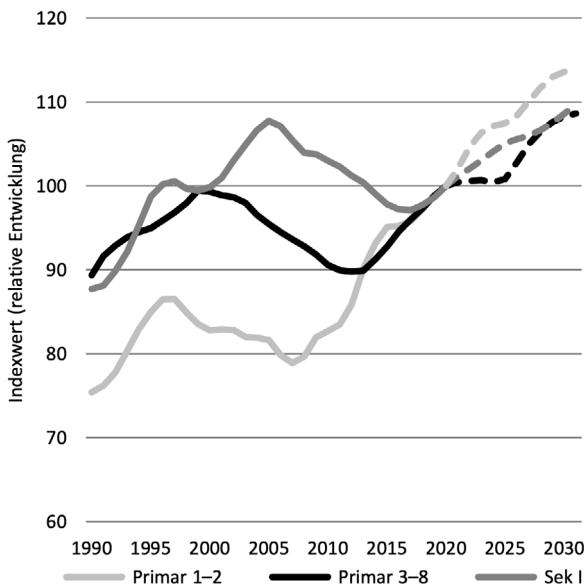


Abbildung 1: Prognostizierte Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler (Daten: BFS).

Ausgehend von der Anzahl Schülerinnen und Schüler und unter Berücksichtigung der kantonalen Vorgaben für die Klassengrösse lässt sich die Anzahl an Klassen berechnen, die für das Schulsystem erforderlich sind. Daraus leitet sich der Bedarf an neu zu rekrutierenden Lehrpersonen ab. Weil die Nachfrage kurzfristig durch die Anzahl Klassen bei einer gegebenen Zahl an Schülerinnen und Schülern bestimmt wird, können Ungleichgewichte des Arbeitsmarkts nachfrageseitig kurzfristig nur durch eine Veränderung des Betreuungsverhältnisses aufgefangen werden. Mittels dieses Ausgleichsmechanismus reagiert das Bildungssystem auf kurzfristige Veränderungen bei der Nachfrage: Steigende Zahlen führen in der Regel zu grösseren Klassen, bei einem Rückgang der Bestände an Schülerinnen und Schülern sinkt die durchschnittliche Klassengrösse; daher bleiben die Bildungsausgaben konstant. Diese Inelastizität des Bildungssystems in Bezug auf demografische Veränderungen kann basierend auf längeren Zeitreihen für die Schweiz empirisch nachgewiesen werden (Grob & Wolter, 2007; Lüthi & Zumbuehl, 2022). Die jüngste Entwicklung deutet allerdings in eine andere Richtung: Gegenüber dem langjährigen Mittel hat die Anzahl kleiner Klassen zugenommen. Gegenwärtig scheinen die steigenden Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit mehr kleinen und mittleren Klassen aufgefangen zu werden; die durchschnittliche Klassengrösse liegt konstant bei etwa 19 Schülerinnen und Schülern (SKBF, 2023).

Für den Bedarf an Lehrkräften und die damit verbundenen Bildungskosten ist jedoch weniger die Klassengrösse als vielmehr das effektive Betreuungsverhältnis die relevante Grösse. Letztere gibt die Anzahl Schülerinnen und Schüler wieder, die durch eine

Lehrperson (gemessen in Vollzeitäquivalenten) betreut werden. Weil für den Unterricht an einer Klasse mit durchschnittlich 19 Kindern in der Regel mehr als eine Vollzeitstelle eingesetzt wird – etwa für Halbklassenunterricht –, liegt das Betreuungsverhältnis im schweizerischen Mittel im Endeffekt bei lediglich 15 Kindern. Der Ressourceneinsatz erfolgt regional sehr unterschiedlich. Entsprechend gibt es eine grosse Varianz zwischen den Kantonen, auch was das Verhältnis zwischen Klassengrösse und Betreuungsverhältnis anbelangt (vgl. Abbildung 2).

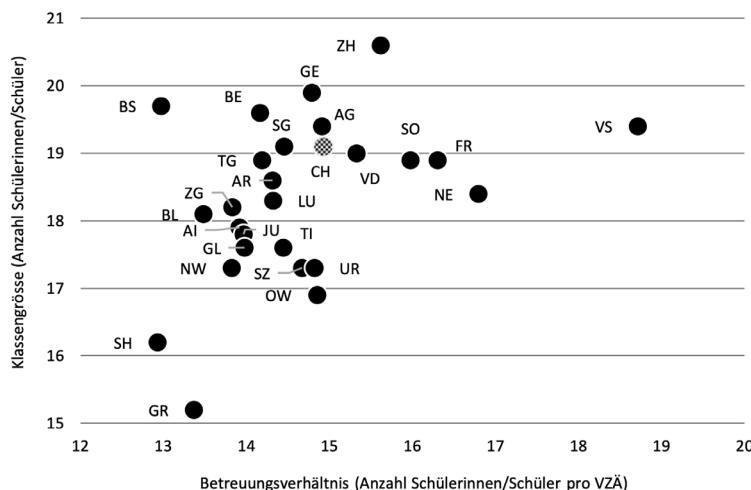


Abbildung 2: Klassengrösse und Betreuungsverhältnis nach Kanton, Primarstufe, 2020/2021 (VZÄ = Vollzeitäquivalent; Daten: BFS; Berechnungen: SKBF).

Kleinere Klassen sind mit höheren Kosten verbunden. Je nach Situation² in den Kantonen lässt sich daher ein Potenzial für Effizienzsteigerungen beziffern, die mittels grösserer Klassen erzielt werden könnten. Damit wird – wie oben dargelegt – wiederum der Bedarf an Lehrpersonen beeinflusst. Es muss aber auch berücksichtigt werden, dass grössere Klassen mehr Aufwand für die Lehrpersonen bedeuten; solche Massnahmen stellen im Prinzip eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen dar und sind dementsprechend unpopulär.³ Allerdings geht es hier um Veränderungen in der Grössenordnung von ein bis zwei Schülerinnen oder Schülern. Die Varianz in der tatsächlichen Grösse der Klassen fällt nur schon innerhalb eines Kantons wesentlich grösser aus.

² Neben der effektiven Klassengrösse müssen auch die geografisch-topografischen Bedingungen sowie organisatorische Aspekte bis hin zur Verfügbarkeit von Tagessstrukturen berücksichtigt werden.

³ Umgekehrt sinkt bei einem Rückgang der Anzahl Schülerinnen und Schülern die mittlere Klassengrösse. In der ersten Dekade des neuen Jahrtausends nahm die durchschnittliche Klassengrösse aufgrund der rückläufigen Bestände an Schülerinnen und Schülern kontinuierlich ab; die Zahl der kleinen Klassen nahm stark zu (vgl. SKBF, 2014, S. 65–66).

Daraus resultieren individuell sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen. Aus bildungspolitischer Optik müssen hingegen auch die Opportunitätskosten berücksichtigt werden und gegen den erwarteten Nutzen und mögliche Wirkungen aufgewogen werden. Die Forschung zur Wirkung der Klassengröße auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler zeigt keine bis allenfalls sehr geringe Wirkungen (Angrist & Lavy, 1999; Filges, Sonne-Schmidt & Nielsen, 2018; Leuven & Løkken, 2017). Und die Frage, wie die beiden Größen zueinander stehen – das heißt, ob es für die Leistung der Schülerinnen und Schüler wichtiger ist, ein gutes Betreuungsverhältnis zu haben oder eine kleine Klasse –, ist bislang nicht geklärt (SKBF, 2023).

4 Angebot an Lehrpersonen

Das Arbeitsangebot auf dem Arbeitsmarkt bemisst sich primär aus der Zahl an ausgebildeten Lehrpersonen, die unter den gegebenen Umständen bereit sind, den Lehrberuf auszuüben. Um dieses Angebot einschätzen zu können, muss der gesamte Verlauf potenzieller Lehrkräfte vom Studieneintritt bis in den Beruf in den Blick genommen werden. Seit 2011 haben die Eintritte in die Pädagogischen Hochschulen im Bereich «Primarstufe» um über 20 Prozent zugenommen. Das BFS geht in seinen Szenarien bis 2031 von einem weiteren Wachstum von 20 Prozent bis 30 Prozent bei den Eintritten in die Studiengänge für die obligatorische Schule aus. Bei den Abschlüssen prognostiziert das BFS eine Zunahme von 30 Prozent für die Primarstufe (BFS, 2022a).

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen ist nicht sehr selektiv. Die Erfolgsquote beträgt 87 Prozent. Zum Vergleich: An den Fachhochschulen liegt die Erfolgsquote bei 82 Prozent, an den universitären Hochschulen bei 85 Prozent (BFS). Auch wenn dieser Vergleich ungenau ist, weil die Eingangsselektion je nach Hochschultyp und Fachbereich unterschiedlich erfolgt und Studierende folglich unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, kann man dennoch festhalten, dass es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen keine ernsthaften Probleme mit höheren Ausfallquoten gibt. Auch der Berufseinstieg verläuft unproblematisch: 90 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen steigen nach dem Abschluss in den Beruf ein und sind ein Jahr danach als Lehrerin oder Lehrer auf der obligatorischen Schulstufe tätig. Übers Ganze gesehen befinden sich somit etwas über 70 Prozent derjenigen, die eine Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule begonnen haben, schlussendlich in einer Unterrichtstätigkeit an der obligatorischen Schule.

4.1 Fluktuation

Ein Mangel auf einem bestimmten Arbeitsmarkt wird teilweise mit hohen Ausstiegsraten erklärt, was auf eine generelle Unzufriedenheit im Beruf hindeuten würde. Auch die berufliche Mobilität von Lehrpersonen ist immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen; es fehlt aber an systematischer, insbesondere empirisch-quantitativer Forschung, was nicht zuletzt an den fehlenden Daten liegt. Es gibt kein systema-

tisches Monitoring der Personalfloktuation (Sandmeier, Gubler & Herzog, 2018). Die erstmalig im Längsschnitt angelegten Analysen der Lehrpersonalstatistik des BFS sind ein erster Schritt, dieses Desiderat anzugehen. Die Untersuchung belegt eine hohe Verbleibsquote im Lehrberuf. Von den unter 55-jährigen Lehrpersonen unterrichten nach einem Jahr noch 92 Prozent auf derselben Stufe; nach fünf Jahren sind es noch 83 Prozent.⁴ Lediglich 6 Prozent der Lehrpersonen steigen aus dem Beruf aus und üben danach eine andere Erwerbstätigkeit aus. Viele Erwerbsunterbrüche sind außerdem temporärer Natur; so kehrt etwa die Hälfte der ausgestiegenen Lehrpersonen innerhalb von fünf Jahren wieder in den Lehrberuf zurück (BFS, 2022a). Bereits frühere Zahlen zum Ausmass der Kündigungen im Lehrberuf belegen eine unterdurchschnittliche Kündigungsrate und keine hohe Fluktuation im Lehrberuf (Sandmeier & Herzog, 2022). Generell kann festgehalten werden, dass die starke Zunahme bei den Studieneintritten in die Pädagogischen Hochschulen sowie der Befund einer hohen Berufstreue das Bild eines grundsätzlich attraktiven Berufs zeichnen. Auch die Berufszufriedenheit ist trotz starker Belastung generell hoch (Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017).

Schliesslich hat auch die Altersstruktur im gesamten Lehrkörper einen Einfluss auf den kurzfristigen Rekrutierungsbedarf. Wenn vermehrt Lehrpersonen altersbedingt aus dem Schuldienst austreten, die durch neu einzustellende Lehrpersonen ersetzt werden müssen, verringert sich das Angebot. Die Erneuerungsquote ist in den vergangenen Jahren aufgrund des hohen Anteils an Lehrpersonen im obersten Alterssegment stark angestiegen. Dies führte dazu, dass zusätzlich zu den Lehrpersonen, die wegen des Wachstums der Anzahl Schülerinnen und Schüler notwendig waren, auch noch vermehrt Lehrpersonen, die in Pension gingen, ersetzt werden mussten. Dieses Ungleichgewicht in der Altersstruktur hat sich mittlerweile entschärft. Der Rekrutierungsdruck durch Altersrücktritte wird daher in den nächsten Jahren abnehmen.

4.2 Beschäftigungsmaß

Individuen bestimmen nicht nur mit ihrem Entscheid zur Arbeitsaufnahme, sondern ganz erheblich auch mit der Wahl ihres Beschäftigungsgrads das gesamthaft zur Verfügung stehende Arbeitsangebot. Der Lehrberuf zeichnet sich durch einen hohen Frauenanteil aus, der auf den unteren Stufen etwa 80 Prozent beträgt. Gleichzeitig ist Teilzeitbeschäftigung stark verbreitet. Die gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie gilt als wichtiges Motiv bei der Berufswahl (Denzler & Wolter, 2009a; Hof & Strupler Leiser, 2014; Leemann, Pfeifer Brändli, Imdorf & Hafner, 2021). Der Anteil an Personen mit geringen Pensum von weniger als 50 Prozent beträgt auf der Primarstufe seit Jahren konstant gut 30 Prozent, während der Anteil an Personen mit einem Vollzeitpensum

⁴ Bei den Lehrpersonen über 55 Jahre beträgt die Austrittsrate 2.5 Prozent pro Jahr; die meisten sind auf Pensionierungen zurückzuführen. Im Zeitraum von fünf Jahren betragen die Austrittsraten 11 Prozent in der Zentralschweiz und bis zu 15 Prozent im Tessin. Bei den vorzeitigen Erwerbsaustritten gibt es grössere regionale Unterschiede, vor allem zwischen der lateinischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz. Diese werden unter anderem mit unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Pensionskassen und der AHV-Überbrückungsrenten erklärt (BFS, 2022b, S. 8).

tendenziell abnimmt. Der hohe Anteil an teilzeitbeschäftigte Lehrpersonen hat zur Folge, dass von den Personen, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben und in den Beruf einsteigen, gemessen in Vollzeitäquivalenten faktisch 30 Prozent wegfallen. Dies bedeutet, dass eigentlich zwei bis drei Lehrpersonen ausgebildet werden müssen, um eine Vollzeitstelle besetzen zu können.

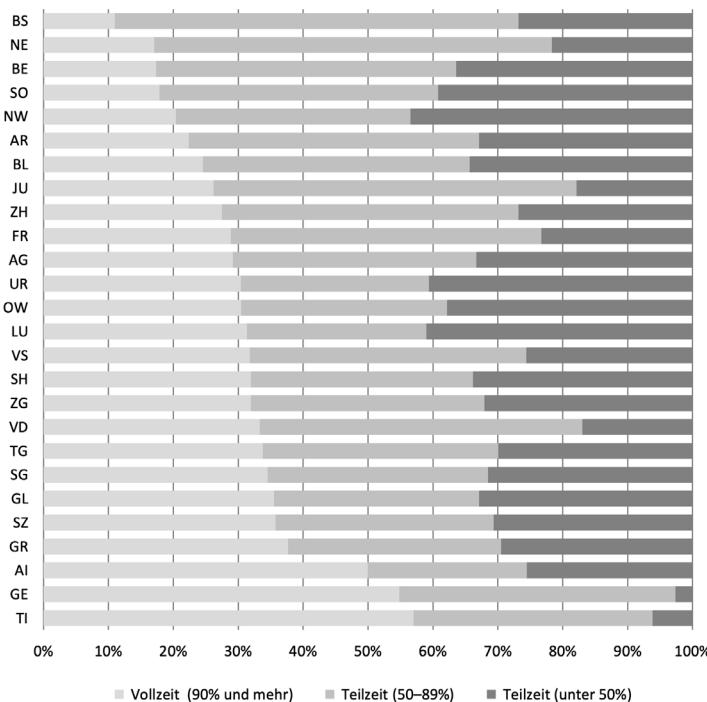
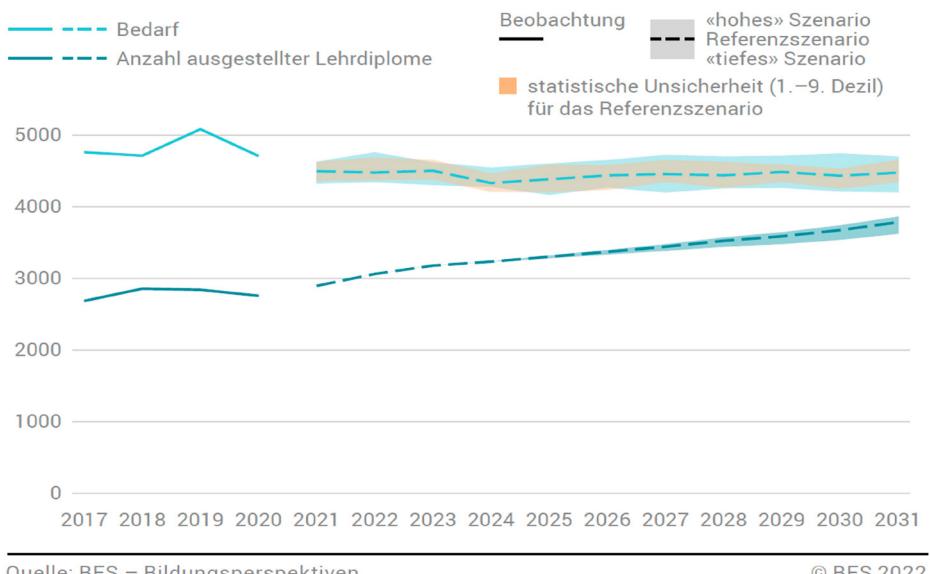


Abbildung 3: Beschäftigungsgrad Lehrpersonen Primarstufe (H3–8) nach Kanton, 2020/2021. VS und GE: Primarstufe (H1–8) (Daten: BFS; Berechnungen: SKBF).

Die Darstellung der durchschnittlichen Pensen nach Kanton in Abbildung 3 zeigt aber auch, dass es sich beim Beschäftigungsgrad nicht um ein berufsspezifisches Phänomen handelt, das etwa in einer besonderen Eigenschaft des Lehrberufs begründet wäre. Die grosse Heterogenität zwischen den Kantonen muss eher mit kulturellen Gründen erklärt werden. Gerade die auffälligen Unterschiede zwischen den Sprachregionen legen eine solche Erklärung nahe, weist doch die lateinische Schweiz ein besseres Angebot an familienergänzenden Betreuungsstrukturen auf (Neumann, Tinguely, Hekel & Brandenberg, 2015). Des Weiteren dürften strukturelle (beispielsweise eine dezentrale Schulorganisation) und institutionelle Gründe (beispielsweise kantonal vorgegebene Mindestpensen) die Unterschiede erklären.

5 Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage

Gemäss den BFS-Szenarien wird für die kommenden zehn Jahre mit einer erheblichen Nachfragelücke bei den Lehrpersonen zu rechnen sein: Trotz starken Wachstums bei den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird das Angebot an ausgebildeten Lehrpersonen die Nachfrage nach Lehrpersonen nicht decken können (BFS, 2022c). Bei einem prognostizierten konstanten Bedarf an Lehrpersonen für die Primarstufe wird der Anstieg von 24 Prozent bei den Lehrdiplomen in den kommenden zehn Jahren für eine gewisse Entspannung der Rekrutierungssituation sorgen (vgl. Abbildung 4). Das Verhältnis zwischen Nachfrage und Angebot dürfte sich damit von rund 1.5 auf 1.2 im Jahr 2031 bewegen.



Quelle: BFS – Bildungsperspektiven

© BFS 2022

Abbildung 4: Entwicklung des Bedarfs an neuen Lehrkräften auf der Primarstufe und der Anzahl ausgestellter Lehrdiplome (Quelle: BFS, 2022c).

Die Entwicklung wird regional sehr unterschiedlich ausfallen. Während für die Zentralschweiz und das Tessin in Bezug auf die Primarstufe von einer ausgeglichenen Situation ausgegangen wird, dürfte die Lage in der Nordwestschweiz, wo auch in zehn Jahren im Vergleich zu den Absolvientinnen und Absolventen fast doppelt so viele Lehrpersonen gesucht werden, sehr schwierig bleiben (BFS, 2022c, S. 8).

Löhne

Das Lohnniveau spielt eine entscheidende Rolle auf dem Arbeitsmarkt. Auf einem staatlich regulierten Arbeitsmarkt stellt sich das Gleichgewicht von Angebot und Nach-

frage aber nicht wie auf dem freien Markt beim Gleichgewichtslohn ein. Die staatlichen Lohnbestimmungen sowie Budgetrestriktionen bringen es mit sich, dass der Lohn für Lehrpersonen unabhängig von den jeweiligen Marktschwankungen festgelegt wird. Wenn aber der Lohn staatlich fixiert ist und sich die Nachfrage aus demografischen Gründen verschiebt, so kann sich ein Gleichgewicht nur dann einstellen, wenn es zu einer Angebotsverschiebung kommt. Konkret bedeutet das, dass der Staat andere als die bisherigen Individuen (mit anderen Kosten-Nutzen-Relationen) für den Lehrberuf rekrutieren muss, indem andere Zielgruppen für die Ausbildung und den Beruf gewonnen werden. Dies geschieht üblicherweise durch Senken der Voraussetzungen für den Zugang zur Ausbildung oder zum Beruf selbst. Dadurch erhalten neue Personengruppen, die bislang nicht zum Lehrberuf zugelassen waren, die Option, den Lehrberuf zu ergreifen. Die relativen Löhne im Lehrberuf sind für diese Zielgruppe sehr attraktiv, da sie in der Regel nicht dieselben Ausbildungs- und Berufsoptionen haben wie Personen mit einer regulären Hochschulzulassung.

In der Schweiz sind die relativen Löhne der Lehrpersonen gut. Ein Lohnvergleich unter Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen aller Hochschultypen und Fachbereiche zeigt, dass die relativen Löhne im Lehrberuf auch im Vergleich zu anderen Berufen, für die ein Hochschulabschluss vorausgesetzt wird, gut sind (vgl. Abbildung 5). Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen erzielen im Vergleich zu Personen mit Abschlüssen der universitären Hochschulen beim Berufseintritt überdurchschnittliche Einkommen (vgl. auch SKBF, 2023, S. 295).⁵ Fünf Jahre später bewegen sich Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in etwa im Mittelfeld.

Auch frühere Untersuchungen zum Arbeitsmarkt von Gymnasiallehrpersonen in der Schweiz zeigten, dass das Lohndifferential zugunsten der Lehrpersonen ausfällt, was mit dem durchschnittlich hohen Lohnniveau der Lehrpersonen in der Schweiz erklärt wird (Wolter, Denzler & Weber, 2003). Die Analysen zeigen außerdem, dass Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen signifikant positiv auf Lohndifferentiale reagieren, wenn es um die Entscheidung für oder gegen den Lehrberuf geht. Allerdings ist die Lohnelastizität geringer als in vergleichbaren internationalen Studien. Die relative geringe (unelastische) Reaktion auf Lohnveränderungen bedeutet aber auch, dass Massnahmen zur Gewinnung von zusätzlichen Lehrpersonen mittels Lohnmassnahmen teuer wären und vermutlich nur einen kleinen Mengeneffekt hätten (Wolter et al., 2003).

⁵ Dieser Vergleich basiert auf Personen mit den jeweiligen fachspezifischen Regelabschlüssen. Dies bedeutet, dass beispielsweise Primarlehrpersonen mit einem dreijährigen Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule mit Masterabsolventinnen und Masterabsolventen universitärer Hochschulen verglichen werden. Die kürzere Ausbildungsdauer an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen hat zur Folge, dass die über die gesamte Erwerbslaufbahn berechnete Bildungsrendite dieser Personen positiv ausfällt (Wolter, Denzler & Weber, 2003).

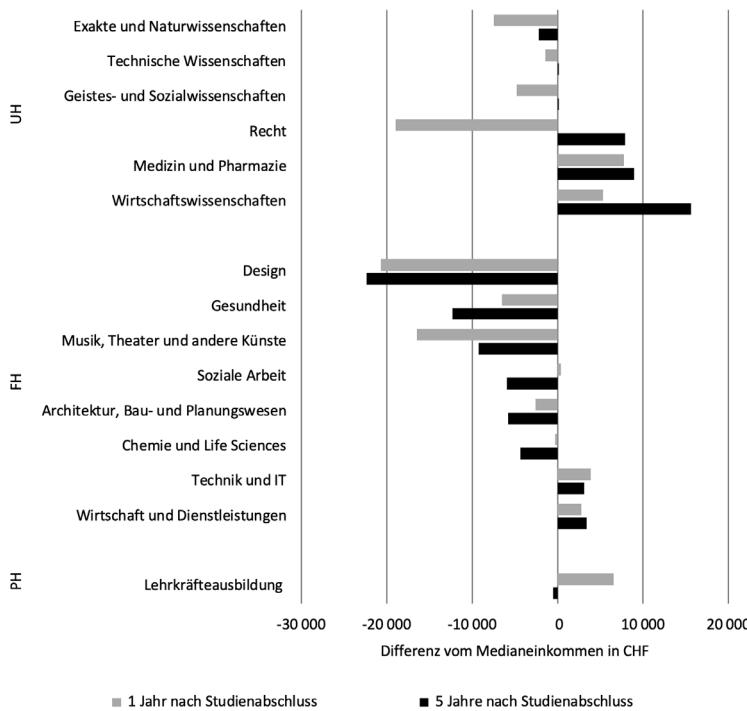


Abbildung 5: Einkommensunterschiede nach Fachbereich und Hochschultyp, 2021 (mittels Quantilsregressionen geschätzte Medianerwerbseinkommen bei Vollzeitanstellung und gleichem Alter, Abweichung der Bruttoerwerbseinkommen vom Median aller Absolventinnen und Absolventen; PH = Pädagogische Hochschulen, FH = Fachhochschulen, UH = universitäre Hochschulen; Daten: BFS; Berechnungen: SKBF).

6 Massnahmen

Angesichts der schwierigen Rekrutierungssituation entwickeln die Kantone verschiedene Strategien, um mit den gegenwärtigen Herausforderungen umzugehen. Dabei stehen verschiedene Massnahmen im Fokus. Diese setzen an unterschiedlichen Faktoren und Problemen an und haben wiederum unterschiedliche Konsequenzen.

6.1 Reduktion der Nachfrage

Nachfrageseitig stehen den Schulträgerinnen und Schulträgern eigentlich nur Massnahmen zur Verfügung, die den Bedarf an Lehrpersonen über institutionelle Parameter reduzieren; auf die demografische Entwicklung haben die Behörden keinen Einfluss. Die Interventionsmöglichkeiten beschränken sich somit vor allem auf das Betreuungsverhältnis, das über das Unterrichtsangebot oder die Klassengröße verändert werden kann. Dies beinhaltet Massnahmen, die teilweise bereits heute auf der Ebene der einzelnen Schule umgesetzt werden, wenn Stellen nicht besetzt werden können, so etwa

die Reduktion von Halbklassenunterricht oder das Erhöhen der Klassengrösse. In anderen Ländern geht man hier bereits viel weiter. Seitens der Kultusministerkonferenz werden etwa in Deutschland, wo sich der Lehrkräftemangel derzeit viel stärker manifestiert als in der Schweiz, neben der Anpassung der Klassengrösse auch Massnahmen zur Reduktion der Unterrichtslektionen durch Hybridunterricht und Erhöhung der Selbstlernzeiten vorgeschlagen (SWK, 2023).⁶

6.2 Erhöhung des bestehenden Angebots

Angebotsseitig stehen mehr Möglichkeiten zur Verfügung. Im Grunde geht es dabei immer um die Frage, mit welchen Massnahmen mehr Lehrpersonen ausgebildet und für den Beruf gewonnen werden könnten. Eine Strategie, die bereits seit Längerem zur Anwendung gelangt, ist das Rekrutieren von ausländischen Lehrpersonen. Dies funktioniert zum einen gut, weil es zwischen den schweizerischen Sprachregionen und den jeweiligen Nachbarländern desselben Sprachraums keine Sprachbarrieren zu überwinden gibt; und zum anderen hat die Schweiz aufgrund des hohen Lohnniveaus einen Lohnvorteil. Des Weiteren werden Lehrpersonen angestellt, die für eine andere Stufe ausgebildet worden sind oder nicht für alle Fächer eine adäquate Ausbildung haben. Auch wird versucht, Lehrpersonen über ihr Pensionierungsalter hinaus zu beschäftigen. Bislang gibt es allerdings keine Statistik, die schweizweit über die Art und das Ausmass solcher Notmassnahmen bei der Rekrutierung Auskunft geben würde.

Schliesslich besteht beim Beschäftigungsgrad ein grosses Potenzial zur Erhöhung des Lehrkräfteangebots. Aufgrund der grossen Zahl an Lehrpersonen hätten bereits kleine Veränderungen des Pensums grosse Auswirkungen auf die Stellensituation. Auch unter Berücksichtigung der spezifischen organisatorischen Situation vor Ort sowie der individuellen Verfügbarkeit und Belastung der Lehrpersonen beständen hier sicherlich Möglichkeiten zur Entschärfung des Lehrkräftemangels. So könnte den unterschiedlichen Bedürfnissen während der gesamten Berufslaufbahn Rechnung getragen werden, indem beispielsweise die Unterrichtsverpflichtung mit dem Alter variieren würde, auf die gesamte Laufbahn bezogen aber ausgeglichen wäre. Entsprechende Modelle werden in Deutschland bereits diskutiert (vgl. SWK, 2023). In diesem Zusammenhang wird auch die Einrichtung von Betreuungsmöglichkeiten an den Schulen empfohlen, um den Bedürfnissen junger Lehrpersonen mit Elternpflichten besser Rechnung zu tragen (SWK, 2023).

6.3 Rekrutierung neuer Zielgruppen

Eine längerfristige Strategie wird mit dem Ziel verfolgt, die Raten der Eintritte in die Pädagogischen Hochschulen zu erhöhen. Dies soll mit dem Erschliessen neuer Zielgruppen geschehen, indem etwa Personen aus anderen Berufsfeldern der Zugang zur Ausbildung erleichtert wird (Quereinsteigende), indem bestimmte Studieninhalte auf-

⁶ Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der deutschen Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher aus unterschiedlichen Disziplinen an.

grund bereits erbrachter Leistungen erlassen werden («validation des *acquis*») oder indem Personen ohne gymnasiale Maturität oder Fachmaturität Pädagogik im Rahmen eines standardisierten personalisierten Verfahrens die Aufnahme ins Studium «sur dossier» gewährt wird. Bei dieser Strategie wird an einer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule festgehalten, welche die EDK-Anforderungen erfüllt und kompatibel mit den bereits existierenden Studienangeboten ist. Die Studiengänge werden aber flexibilisiert und an die Bedürfnisse von Berufstätigen und Personen mit Betreuungspflichten angepasst. Weitergehende Massnahmen fordern die prüfungsfreie Zulassung für Personen ohne gymnasiale Maturität, etwa für Personen mit Berufsmaturität (vgl. dazu die entsprechenden Vorstösse, die derzeit in den eidgenössischen Räten hängig sind: WBK-NR, 2022), oder eine Verkürzung der Ausbildung (vgl. z.B. Huber, Helm & Lusnig, 2023). Das hätte aber zur Folge, dass entsprechende Studiengänge neu konzipiert werden müssten und nicht mehr EDK-weit anerkannt wären, wie das Beispiel aus dem Kanton Bern zeigt (Pädagogische Hochschule Bern, 2023). Schliesslich sind einzelne Kantone dazu übergegangen, in Situationen, in denen an Schulen keine ausgebildeten Lehrkräfte rekrutiert werden konnten, auch Personen ohne eine Lehrbefähigung temporär als Lehrpersonen einzustellen. Im Kanton Zürich wurden die Gemeinden ermächtigt, Personen, die nicht über die gesetzliche Zulassung zum Schuldienst verfügen, während maximal eines Jahres einzustellen. Auch wenn solche Massnahmen kurzfristige Entlastung bringen mögen, dürfen ihre Folgen für die Schulen und das Ansehen des Berufs nicht unterschätzt werden. Hinzu kommt, dass der Aufwand für die Betreuung dieses Personals die Belastung für die Schulen zusätzlich erhöht.

Bei solchen Massnahmen ist zu beachten, dass die Effekte der Selektion durch die Individuen selbst umso grösser sind, je weniger restriktiv der Zugang zur Ausbildung oder zum Beruf ausgestaltet ist. Je grösser der Kreis der Personen ist, die zur Ausbildung zugelassen werden, desto grösser wird die Heterogenität der Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildung (Denzler & Wolter, 2009b). Das bedeutet, dass sich Änderungen bei der Regelung des Zugangs immer auch auf die Zusammensetzung der Studierenden auswirken. Dies lässt sich beispielsweise im Zusammenhang mit der Einführung der Fachmaturität Pädagogik zeigen. Mit dem revidierten EDK-Anerkennungsreglement (EDK, 2019), mit dem neu auch Personen mit Fachmaturität Pädagogik prüfungsfrei zum Studiengang «Primarstufe» zugelassen werden, hat sich das Verhältnis zwischen Studierenden mit und ohne gymnasiale Maturität stark verändert. Während 2011 noch rund 60 Prozent der Eintretenden im Besitz einer gymnasialen Maturität waren, sind es heute noch ein gutes Drittel. Fast ein Drittel sind Personen mit Fachmaturität Pädagogik (SKBF, 2023). Dieser Trend dürfte sich fortsetzen, da die Quote des Übertritts in die Pädagogischen Hochschulen nach der gymnasialen Maturität gemäss BFS-Szenarien bei rund 14 Prozent konstant bleiben wird, die Zahl der Eintritte mit Fachmaturität Pädagogik sowie anderen schweizerischen Abschlüssen aber stark steigen dürfte (BFS, 2022a). Falls der prüfungsfreie Zugang für Personen mit Berufsmaturität eingeführt werden sollte, kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil an Personen ohne gymnasiale Maturität weiterhin steigen wird.

Mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen werden allgemein unterschiedliche kognitive Leistungsvoraussetzungen verbunden. Dies liegt einerseits an der Selbstselektion in die verschiedenen Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II und andererseits daran, dass für die verschiedenen Ausbildungen unterschiedliche schulische Leistungen verlangt werden. Basierend auf Längsschnittdaten kann gezeigt werden, dass wir es bei den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden mit einem anderen Leistungssegment zu tun haben als bei den Personen mit Fachmaturität oder Berufsmaturität (vgl. Abbildung 6).

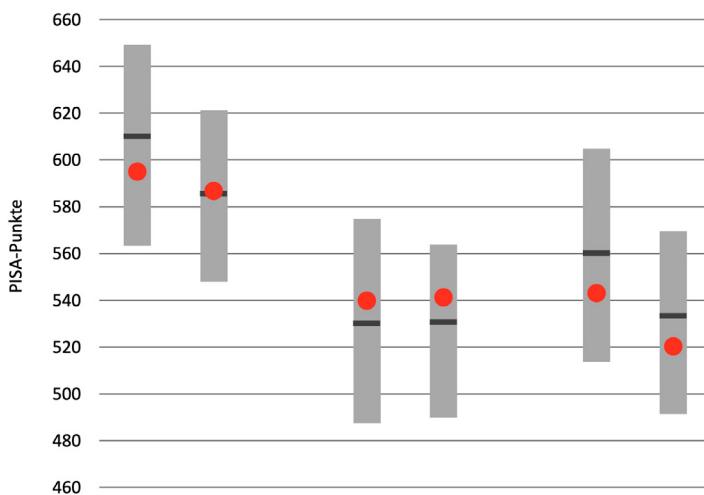


Abbildung 6: PISA-Leistung der an Pädagogischen Hochschulen Studierenden nach Maturitätsausweis (Daten: SEATS; Berechnungen: SKBF).

Gemessen an PISA-Punkten weisen gymnasiale Maturandinnen und Maturanden am Ende der obligatorischen Schule eine höhere Leistung auf als Personen in den anderen Maturitätstypen. In Bezug auf die Selbstselektion in die Pädagogischen Hochschulen stellt sich die Frage, aus welchem Punkt in der Leistungsverteilung sich jene Studierenden rekrutieren, die sich für eine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule entscheiden. Grundsätzlich wären unterschiedliche Selektionsmuster denkbar, sodass am Schluss alle Studierenden an Pädagogischen Hochschulen unabhängig von ihrer Vorbildung vergleichbare PISA-Resultate aufweisen. Die Analysen zeigen aber, dass dies nicht der Fall ist. Zwischen an Pädagogischen Hochschulen Studierenden mit gymnasialer Maturität und solchen mit Fachmaturität oder Berufsmaturität bestehen substanzielle Leistungsunterschiede. An Pädagogischen Hochschulen Studierende mit gymnasialer Maturität entsprechen am Ende der obligatorischen Schule in Lesen dem Durchschnitt aller gymnasialen Maturandinnen und Maturanden, in Mathematik schneiden sie in PISA unterdurchschnittlich ab. Trotzdem liegen sie damit deutlich über

ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Fachmaturität, die ihrerseits zwar eine positive Selektion innerhalb des Maturitätstyps «Fachmaturität» darstellen. Im Gegensatz dazu stellen an Pädagogischen Hochschulen Studierende mit Berufsmaturität, die leistungsmässig zwar mit jenen mit Fachmaturität vergleichbar sind, eine Negativselektion innerhalb der Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden dar.

Die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden der Pädagogischen Hochschulen sind nicht unproblematisch. Zum einen stellt die Leistungsheterogenität die Hochschulen vor besondere Herausforderungen bei der Konzeption und der Organisation der Studiengänge, zum anderen sind bei Studierenden mit geringeren kognitiven Leistungsvoraussetzungen die Studierfähigkeit und der erfolgreiche Abschluss infrage gestellt (vgl. Diem, 2021). Auch im Hinblick auf die spätere Unterrichtstätigkeit ist die kognitive Leistungsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen relevant, weisen doch die einschlägigen Forschungsbefunde seit Langem auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten der Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler hin (Angrist & Lavy, 2001; Fauth et al., 2019; Hanushek, Piopiunik & Wiederhold, 2019; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013; Metzler & Woessmann, 2012).

6.4 Arbeitsbedingungen verbessern

Schliesslich wird vorgeschlagen, die Arbeitsbedingungen zu verbessern und für Entlastung und Unterstützung der aktiven Lehrpersonen zu sorgen, sodass der Beruf an Attraktivität gewinnt. Damit ist die Hoffnung verbunden, mehr Personen für den Lehrberuf zu gewinnen und die bereits aktiven Lehrpersonen länger im Beruf halten oder in einem höheren Pensum beschäftigen zu können. Die in vielen Untersuchungen beobachtete hohe Belastung von Lehrpersonen wird unter anderem auf Arbeitsbedingungen zurückgeführt, die objektive Belastungsfaktoren darstellen, welche je nach individuellen Ressourcen und Bewältigungsmustern zu subjektiv empfundener hoher Belastung und negativer Beanspruchung führen können (Sandmeier et al., 2017; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Im Zusammenhang mit Bemühungen zur Attraktivierung des Berufs interessieren primär Faktoren des Schulkontexts und der Schul- und Arbeitsorganisation. Auch wenn schulbezogene Merkmale als Belastungsfaktoren weniger stark ins Gewicht fallen (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008), so werden dennoch Disziplinprobleme, die Heterogenität in der Klasse oder der Umgang mit Reformen von den Lehrpersonen als starke Belastung wahrgenommen (Sandmeier et al., 2017). Es fehlt allerdings an aussagekräftigen Studien, die erstens den Zusammenhang zwischen schulischen Rahmenbedingungen und der Belastung von Lehrpersonen und zweitens den Zusammenhang zwischen Belastungsempfinden und beruflicher Mobilität direkt untersuchen und kausal erklären (Krause & Dorsemagen, 2014; Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011; Sandmeier et al., 2018). Solange diese bildungspolitischen Zusammenhänge nicht geklärt sind, fällt es schwer, wirksame Entlastungsmassnahmen zu empfehlen.

Lohnmassnahmen müssten vor dem Hintergrund des Gehaltssystems beurteilt werden. Grundsätzlich gilt, dass tiefe relative Löhne zu Rekrutierungsschwierigkeiten am Arbeitsmarkt führen (Hanushek & Rivkin, 2007). Im Gegensatz zur langfristigen Entwicklung in den USA, wo die Löhne von Lehrpersonen relativ zu den Löhnen anderer Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen sinken, lässt sich ein solcher Trend in der Schweiz nicht beobachten (SKBF, 2023). Lohnerhöhungen wären somit eine kostspielige Massnahme, deren Wirkung auf die Rekrutierung zusätzlicher Lehrpersonen angesichts des hohen relativen Lohnniveaus und der geringen Elastizität unsicher wäre (Wolter et al., 2003). Ausserdem bestünde das Risiko, dass mit einem höheren Lohn Teilzeitbeschäftigungen attraktiver würden. Andere Massnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen zielen auf die Reduktion der Arbeitslast: beispielsweise die Reduktion der Pflichtstundenzahl, die Verringerung der Klassengrösse oder die Unterstützung durch Assistenzpersonal. Solche Massnahmen sind allerdings mit hohen Kosten verbunden und sie würden die bestehenden Arbeitsressourcen weiter verringern, wodurch der Lehrkräftemangel zusätzlich verschärft würde.

7 Fazit

Der gegenwärtige Lehrkräftemangel liegt grösstenteils in der demografischen Entwicklung der letzten Jahre begründet. Das starke Wachstum der Kohorten auf allen Schulstufen sowie die strukturell bedingt gehäuften Rücktritte der älteren Jahrgänge haben den Bedarf an Lehrpersonen in praktisch allen Regionen der Schweiz stark ansteigen lassen. Diese Entwicklung wird die Bildungspolitik auch während der nächsten Dekade prägen, da die Prognosen weiterhin von steigenden Beständen an Schülerinnen und Schülern ausgehen.

Der Politik stehen nachfrageseitig Massnahmen zur Verfügung, die bei den institutionellen Parametern ansetzen, namentlich beim Betreuungsverhältnis und der Klassengrösse. Erhöhungen der Klassengrösse, allenfalls auch nur temporär, können kurzfristig für Entlastung sorgen. Angebotsseitige Massnahmen etwa zur Attraktivierung des Berufs sowie zur Rekrutierung neuer Zielgruppen für die Ausbildung werden sich erst mittelfristig auswirken. Ziel dieser Massnahmen sollten die bessere Durchlässigkeit verschiedener Ausbildungswäge sowie die Flexibilisierung der Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen sein, nicht aber das Senken der Studienanforderungen. Die Qualität sowie die Eignung der Studieneintretenden müssen jederzeit sichergestellt sein, auch mittels individualisierter Zulassungsverfahren.

Ferner zählen geringe, allenfalls auch nur temporäre, Pensenerhöhungen zu den einfachen und wenig einschneidenden Massnahmen, um das Angebot zu erhöhen. Ausserdem hätten sie gemessen an der Grösse des Lehrkörpers eine grosse Wirkung. Massnahmen wie das Einstellen von teilqualifiziertem oder nicht qualifiziertem Personal vermögen die Rekrutierungsprobleme zwar kurzfristig zu mildern, es werden damit

aber neue Probleme geschaffen. Die Belastung für die qualifizierten Lehrpersonen, denen die Betreuung der nicht ausgebildeten Berufseinstigenden zufällt, wird zunehmen, wodurch sich ihre Arbeitsbedingungen verschlechtern. Der langfristige Schaden, den das Bildungssystem mit unqualifiziertem Personal riskiert, sowie der Statusverlust für den Beruf, wenn Personen ohne jede Ausbildung unterrichten dürfen, können heute noch nicht abgeschätzt werden. Es kann aber nicht im Interesse der verantwortlichen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sein, mit temporären Notmassnahmen einer Deprofessionalisierung Vorschub zu leisten.

Darin liegt auch die grösste Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, nämlich die involvierten Akteurinnen und Akteure davon zu überzeugen, dass eine qualitativ hochstehende Ausbildung unabdingbar für hohe Qualität im Bildungssystem ist. Die Pädagogischen Hochschulen sind gefordert, Hand zu bieten für eine Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildung und für neue Studienformen, aber gleichzeitig ihre Qualitätsstandards, die sie als Hochschulen verantworten, einzufordern. Auch werden die Pädagogischen Hochschulen vermehrt ihre Wirksamkeit nachweisen und ihre Studiengänge kontinuierlich vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen überprüfen müssen. Sie müssen wissen, wie gut sich ihre Studierenden auf den Beruf vorbereitet fühlen. Sie müssen plausibel aufzeigen können, worin sich ausgebildete Lehrpersonen von solchen ohne Diplom unterscheiden, und ihre Abgängerinnen und Abgänger müssen erfahren haben, dass sie dank ihrer Ausbildung die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen erworben haben, um den Berufseinstieg zu meistern und mit den Anforderungen des Unterrichtsalltags umzugehen.

Literatur

Angrist, J. D. & Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 114 (2), 533–575.

Angrist, J. D. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19 (2), 343–369.

BFS. (2022a). *Szenarien 2022–2031 für das Bildungssystem* (Bildungsperspektiven). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022b). *Verbleib der Lehrkräfte an der obligatorischen Schule* (Längsschnittanalysen im Bildungsbereich). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022c). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule* (Bildungsperspektiven). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009a). Sorting into teacher education: How the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39 (4), 423–441.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009b). Laufbahnentscheide im Lehrberuf aus bildungsökonomischer Sicht. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 641–651). Weinheim: Beltz.

Diem, A. (2021). *Analyse von Studienverläufen und -erfolgsquoten im Kanton Aargau mit BFS-Daten: Kantsbericht 2021*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, Artikel 102882.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. & Nielsen, B. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14 (1), 1–107.

Garcia, E. & Weiss, E. (2019). *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought. The first report in «The perfect storm in the teacher labor market» series*. Washington: Economic Policy Institute.

Grob, U. & Wolter, S. C. (2007). Demographic change and public education spending: A conflict between young and old? *Education Economics*, 15 (3), 277–292.

Hanushek, E.A., Pioziunik, M. & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54 (4), 857–899.

Hanushek, E.A. & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17 (1), 69–86.

Hof, S. & Strupler Leiser, M. (2014). Teaching in vocational education as a second career. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6 (1), Artikel 8, 1–13.

Huber, S.G., Helm, C. & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 3 (1), 37–45.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57 (s1), 127–151.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 987–1013). Münster: Waxmann.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788–813). Münster: Waxmann.

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.

Leemann, R.J., Pfeifer Brändli, A., Imdorf, C. & Hafner, S. (2021). Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive. In S. Burren & S. Larcher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung, Profession: Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld* (S. 190–217). Opladen: Barbara Budrich.

Leuven, E. & Løkken, S.A. (2017). *Long term impacts of class size in compulsory school* (IZA Discussion Paper Nr. 10594). Bonn: IZA – Institute of Labor Economics.

Lüthi, S. & Zumbuehl, M. (2022). *The response of public education spending to changes in student cohort sizes* (Swiss Leading House Working Paper No. 198). Zürich: Universität Zürich, Institut für Betriebswirtschaftslehre.

Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), 486–496.

Neumann, S., Tinguely, L., Hekel, N. & Brandenberg, K. (2015). *Machbarkeitsstudie Betreuungsatlas Schweiz. Die Geographie betreuter Kindheit*. Fribourg: Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg.

OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

Pädagogische Hochschule Bern. (2023). *Studiengang Primarstufe ohne EDK-anerkanntes Lehrdiplom*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/studiengang-primarstufe-ohne-edk-anerkanntes-lehrdiplom> (28.10.2023).

Sandmeier, A., Gubler, M. & Herzog, S. (2018). Berufliche Mobilität von Lehrpersonen: Ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. *Journal for Educational Research Online*, 10 (2), 54–73.

Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), 75–94.

Santiago, P. (2004). The labour market for teachers. In G. Johnes & J. Johnes (Hrsg.), *International handbook on the economics of education* (S. 522–578). Cheltenham: Edward Elgar.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer.

SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz.

Titze, H., Nath, A. & Müller-Benedict, V. (1985). Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1), 97–126.

WBK-NR. (2022). *Zulassung von Absolventen und Absolventinnen einer Berufsmatura zur Primarlehrerausbildung* (Postulat 22.4267). Bern: Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrads.

Wolter, S. C., Denzler, S. & Weber, B.A. (2003). Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz. *Vierteljahrsshefte zur Wirtschaftsforschung*, 72 (2), 305–319.

Autor

Stefan Denzler, Dr., Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Lehrpersonenmangel und Quereinstieg

Catherine Eve Bauer und Jakob Kost

Zusammenfassung Der Quereinstieg in die Lehrpersonenbildung wird von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung oft als zentrale Säule für die Bekämpfung von Lehrpersonenmangel verstanden. Der vorliegende Beitrag beschreibt das Schweizer Modell des Quereinstiegs, situiert es im internationalen Kontext und zeigt jüngste Entwicklungen in der Zulassung zur Lehrpersonenbildung auf. Ein Forschungsüberblick erläutert zentrale Erkenntnisse zur Bedeutung des Quereinstiegs in personalwirtschaftlicher und professioneller Hinsicht. Darauf aufbauend werden Desiderata für Diskussionsfelder und Forschung im Schnittfeld von Quereinstieg und Lehrpersonenmangel formuliert.

Schlagwörter Quereinstieg – Lehrpersonenmangel – Pädagogische Hochschulen – Lehrpersonenbildung

Teacher shortage and alternative certification

Abstract In education policy and educational administration, alternative pathways into teacher education are often considered to be a central pillar in the efforts to handle teacher shortages. This article describes the Swiss model of alternative certification called «Quereinstieg» and places it in an international context. Furthermore, it describes the latest developments regarding the admission to teacher preparation programmes. A research overview discusses key findings on the significance of alternative certification both from the viewpoint of human resources and from a professional perspective. Against this background, we discuss desiderata for further research in areas in which teacher shortages and alternative certification overlap.

Keywords alternative certification – teacher shortage – universities of teacher education – teacher education

1 Einleitung

Die Problematik des Lehrpersonenmangels ist so alt wie die institutionalisierte Lehrpersonenbildung selbst (Criblez, 2017). Ähnlich traditionsreich ist auch die klassische bildungspolitische Antwort: der Quereinstieg in den Lehrberuf. Ein Fokus auf die Lehrpersonenbildung, insbesondere die Schaffung von Quereinstiegsprogrammen, ist in vielen Ländern eine gängige, wenn nicht gar die beliebteste bildungspolitische Strategie zum Umgang mit akutem Lehrpersonenmangel (Bauer, Kilchmann & Kost, in Vorbereitung; Berry & Shields, 2017) – durchaus notgedrungen, wie zum Beispiel Gehrmann (2023, S. 31) konstatiert, da das Thema wissenschaftlich mehrheitlich «ver-

schlafen» worden sei. Doch welche Bedeutung hat der Quereinstieg effektiv für den Umgang mit Lehrpersonenmangel? Welche institutionellen Alternativen haben die Ausbildungsinstitute und welche Desiderate ergeben sich daraus für die Zukunft der Lehrpersonenbildung? Diesen Fragen widmet sich dieser Beitrag.

In den folgenden Abschnitten erläutern wir, was mit Quereinstieg im Kontext der Schweizer Lehrpersonenausbildung gemeint ist und inwiefern er mit der medial allgegenwärtigen Thematik des Lehrpersonenmangels verbunden ist. Wir beleuchten dabei gegenwärtige Regularien in der Schweiz und ordnen neuere Entwicklungen beispielhaft ein. Dies geschieht mit einer Verortung der Entwicklung sowohl in internationaler Sicht als auch mit Blick auf die zugrunde liegende Debatte um Durchlässigkeit und Hochschulzugang. Darauf aufbauend zeigen wir, inwiefern die bisherige Forschung Antworten zur Wirksamkeit von Quereinstiegsmodellen bei der Bekämpfung von Lehrpersonenmangel geben kann und inwiefern diese das stete Spannungsverhältnis von personalwirtschaftlichen und professionstheoretischen Anforderungen verdeutlichen. Zum Abschluss zeigen wir künftige Diskussionsfelder auf und gehen auf blinde Flecken und Dilemmata ein.

2 Quereinstieg in der Schweiz im internationalen Vergleich

Quereinstiegsmodelle sind ein weitverbreitetes Instrument zur Erweiterung des Rekrutierungspools, wenn der Personalbedarf für den Schuldienst nicht gedeckt werden kann. Im Folgenden möchten wir skizzieren, wie die Schweizer Formen des Quereinstiegs im internationalen Kontext zu verorten sind.

2.1 Was bedeutet Quereinstieg in der Schweiz?

Schon wenige Jahre nach der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz Anfang der 2000er-Jahre und der damit verbundenen Schaffung von Pädagogischen Hochschulen begannen erste Diskussionen über die Auswirkungen der Zugangswege zur Lehrpersonenausbildung und Möglichkeiten eines Quereinstiegs. Gegen Ende der Nullerjahre entstanden an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen sehr unterschiedlich gestaltete Quereinstiegsprogramme, die dazu beitragen sollten, einem anhaltenden Mangel an Schulpersonal Einhalt zu gebieten (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017). Da diese Programme nicht schweizweit koordiniert waren und keinen einheitlichen Standards folgten, führten sie nur zu kantonalen Lehrdiplomen. Diese wurden in den Kantonen der jeweiligen Pädagogischen Hochschule als vollwertige Diplome anerkannt, jedoch nicht oder nur eingeschränkt in anderen Kantonen, was die Mobilität der Absolventinnen und Absolventen erheblich einschränkte (EDK, 1999a, 1999b).

Ab 2012 wurde der Quereinstieg in den Lehrberuf schweizweit einheitlich und verbindlich geregelt (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017; EDK, 2019). Als offizielle Quereinsteigende gelten in der Schweiz seither Personen, die folgende Kriterien erfüllen:

Mindestalter 27 Jahre (bis 2023 30 Jahre), Abschluss einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung oder einer anderen Ausbildung auf der Sekundarstufe II bzw. auf der Tertiärstufe und mindestens drei Jahre Berufserfahrung nach Abschluss der Ausbildung (EDK, 2019). Diese Definition des Quereinstiegs umfasst Personengruppen sowohl mit als auch ohne formale Hochschulzulassung.

Das aktuelle EDK-Reglement sieht drei Optionen der Zulassung bzw. Ausbildung von Quereinsteigenden vor (EDK, 2023):

1. *Aufnahme ohne Hochschulzulassung («admission sur dossier»):* Aufnahme in das Regelstudium über ein alternatives Aufnahmeverfahren für Personen, denen eine formale Hochschulzulassung fehlt. Die Prüfung der Studierfähigkeit bildet den Kern des Aufnahmeverfahrens.
2. *Verkürzte Qualifikation (Quereinstiegsprogramme):* Aufnahme in ein alternatives Studienprogramm für Quereinsteigende über ein Aufnahmeverfahren, das die Studierfähigkeit und die Berufseignung prüft. Teilnehmende solcher Programme können frühestens nach dem ersten Studienjahr in einem begleiteten Setting in den Schuldienst eintreten («formation par l'emploi»).
3. *Anrechnung von Berufserfahrung («validation des acquis de l'expérience»):* Berufserfahrenen Personen können nicht formal oder informell erworbene Kompetenzen angerechnet werden.

Diese Anerkennungsrichtlinien bilden einen verbindlichen Rahmen für sämtliche Hochschulen, die Lehrpersonen ausbilden. Die Entscheidung, ob und mittels welcher der drei Optionen Quereinsteigende ausgebildet werden sollen, liegt jedoch bei den Kantonen und den Ausbildungsinstitutionen selbst. Der aktuelle Schweizer Bildungsbericht (SKBF, 2023) weist aus, dass 2021 etwa 10 Prozent aller Studierenden im Studiengang «Primarstufe» ihre Ausbildung als Quereinsteigerinnen bzw. Quereinsteiger und/oder berufsbegleitend in einer Teilzeitvariante begonnen hatten. Schliesst man die berufsbegleitend Studierenden aus, zeigen sich gemäss dem Bundesamt für Statistik in der Schweiz seit 2012 Quereinsteigendenquoten von unter 5 Prozent (BFS, 2022b), mit Ausnahme der Ostschweiz – hier sind zwischen 6 und 16 Prozent der Studierenden Quereinsteigende.

2.2 Internationaler Kontext

Wiederkehrende Phasen des Lehrpersonenmangels sind ein weltweites Phänomen, ebenso wie der Rückgriff auf den Quereinstieg bzw. die alternative Qualifizierung als eine der häufigsten Gegenmassnahmen (Berry & Shields, 2017). Allerdings kann im internationalen Kontext nicht von einem einheitlichen Verständnis von Quereinstieg gesprochen werden. Bereits ein Blick nach Deutschland verdeutlicht dies. Hier bezeichnet der Begriff «Quereinstieg» eine sehr spezifische Variante des alternativen Zugangs, die sich vom «Seiteneinstieg» und vom «Direkteinstieg» (z.B. Gehrmann, 2023) wie auch vom Schweizer Quereinstieg deutlich unterscheidet. Deutsche Quereinsteigende überspringen die erste Phase der Lehrpersonenausbildung (das Lehramtsstudium) und

steigen direkt in die zweite Phase (das Referendariat) ein. Seiteneinstiegende und Direkteinsteigende überspringen beide Phasen zugunsten eines sofortigen Einstiegs in den Schuldienst; im Gegensatz zum Direkteinsteig ist der Seiteneinstieg jedoch mit einer berufsbegleitenden Nachqualifikation verbunden. Voraussetzung für all diese Varianten des alternativen Einstiegs ist in der Regel ein Hochschulabschluss in einem schulrelevanten Fach; welche Programme zur Nachqualifikation mit dem Quereinstieg bzw. mit dem Seiteneinstieg verbunden sind, variiert dabei von Bundesland zu Bundesland.

Im internationalen Kontext werden Personen, die in der Schweiz unter «Quereinstiegende» laufen würden, häufig als «second career teachers» oder «career changers» bezeichnet, während entsprechende Studiengänge «alternative certification programs» (ACP) genannt werden (Darling-Hammond, 1990; Ingersoll, 2003). Je nach regionalem Bildungssystem und Gesellschaftskontext können ACP inhaltlich und strukturell sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Dennoch weisen sie eine Reihe von gemeinsamen Merkmalen auf, wie zum Beispiel Tigchelaar, Brouwer und Vermunt (2010) ausführen. Dazu gehören in der Regel ein Bachelorabschluss sowie ein bestandenes Assessment als Zulassungskriterien sowie der begleitete Einstieg in das Unterrichten parallel zum Studium. Ein akademischer Abschluss ist somit in aller Regel Voraussetzung für den Quereinstieg (Dedering, 2020).

Die Schweiz nimmt in mindestens zweierlei Hinsicht einen Sonderstatus ein: Zum einen hat sie den Quereinstieg schweizweit harmonisiert und einheitlich geregelt, während in vielen Staaten zahlreiche Varianten parallel existieren. Zum anderen ist sie im internationalen Vergleich eine Ausnahme, da sie formalisierte Quereinstiegswege für Personen ohne Hochschulzulassung vorsieht.

2.2.1 Regulierung des Quereinstiegs

Die gesamtschweizerisch geltenden Vorgaben zum Quereinstieg sind für die Schweiz von Vorteil, da sie ein koordiniertes Vorgehen erlauben und individualisierte Wege der Hochschulen zumindest limitieren. Dies ist nicht überall der Fall. Ausgeprägte Unterschiede in den Bedingungen für die Zulassung zu Quereinstiegsprogrammen zeigen sich in vielen Bildungssystemen mit stark föderalistischen Steuerungsstrukturen. Deutschland beispielsweise kämpft zurzeit darum, die bislang unkoordinierten Sondermassnahmen der einzelnen Bundesländer zum Quereinstieg bzw. zum Seiteneinstieg in den Lehrberuf besser zu harmonisieren oder zumindest in einem Gesamtkontext zu diskutieren (Bieber, Dedering, Krüger-Potratz & Tillmann, 2020). In den USA sind in unterschiedlichen Bundesstaaten ebenfalls stark variierte Anforderungen an potenzielle Quereinstiegende zu beobachten. Hier bestehen gegenwärtig aber keine überstaatlichen Harmonisierungsbemühungen (Rowland Woods, 2016).

2.2.2 Quereinstieg ohne Hochschulzulassung

Mit der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz wurden deren Zulassungskriterien schweizweit gesetzlich geregelt (Artikel 24 HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011). Parallel zu diesen Entwicklungen im Fachhochschulsektor wurde frühzeitig über Massnahmen zur Steigerung der Durchlässigkeit im Hochschulsystem und der Zulassung von Personen mit unterschiedlicher Vorbildung diskutiert (Kost, 2018). Einen zentralen Grund dafür bilden die Stärke des Schweizer Berufsbildungssystems und die Hoffnung, mit Durchlässigkeitmassnahmen einen Teil der Absolvierenden einer Berufslehre für ein Hochschulstudium zu gewinnen. Dieses Prinzip gilt auch für den Quereinstieg in die Lehrpersonenbildung.

Diese Schweizer Spezialität ist in anderen Ländern kaum zu beobachten. Dies hängt vermutlich mit dem Ausbildungsmodell der Berufslehre zusammen, das vornehmlich in den deutschsprachigen Ländern Tradition hat. Die Berufslehre ist in der Schweiz eine bedeutende Ausbildungsalternative zu schulischen Angeboten der Sekundarstufe II, eine Zubringerin zum Fachhochschulwesen und auch eine Zubringerin für die Pädagogischen Hochschulen.

2.3 Aktuelle Neuerungen im Kontext des Quereinstiegs

In den letzten Jahren hat sich der Lehrpersonenmangel in einzelnen Kantonen und auf einzelnen Schulstufen erheblich verschärft. Diese Entwicklungen haben auf nationaler Ebene bisher nicht zu einer Anpassung der Bedingungen für die Zulassung zum Studium geführt – gegenwärtig wird aber diskutiert, ob Personen mit einer Berufsmatura die Ausbildung zur Primärlehrperson prüfungsfrei beginnen dürfen (WBK-NR, 2022). Während der Entstehung dieses Beitrags wurde die entsprechende parlamentarische Motion vom Bundesrat zur Ablehnung empfohlen, im März 2023 jedoch vom Nationalrat angenommen und anschliessend im September 2023 vom Ständerat abgelehnt. Parallel zu Entwicklungen auf nationaler Ebene zeigen sich zudem Initiativen in einzelnen Kantonen bzw. an ihren jeweiligen Pädagogischen Hochschulen, die von den in Abschnitt 2.1 beschriebenen Harmonisierungsbemühungen abweichen.

Im Kontext eines kantonal sehr unterschiedlich stark ausgeprägten Lehrpersonenmangels beginnen einige Pädagogische Hochschulen damit, neue Wege zu gehen, ergänzend zu den EDK-anerkannten Quereinstiegsmodellen. Diese Entwicklungen weisen auf eine Dynamisierung hin und umfassen vielfältige Strategien. Die Kantone versuchen dabei, an ihren jeweiligen Pädagogischen Hochschulen ihren Handlungsspielraum bei der Zulassung maximal auszuschöpfen, indem sie spezielle Angebote für Personen ohne Hochschulzulassung und/oder für die Anstellung von Lehrkräften ohne Lehrdiplom an den Schulen kreieren. Diese Massnahmen geben den Kantonen mehr Spielraum bei der Rekrutierung des dringend benötigten «Nachschubs» an Lehrpersonal, drohen aber gleichzeitig, auf längere Sicht die nationalen Standards zu unterwandern.

Am Beispiel des Kantons Bern lässt sich diese dynamische Entwicklung sehr gut illustrieren. Hier wurde in der letzten Revision des PH-Gesetzes durch die Legislative die prüfungsfreie Zulassung von Personen mit einer Berufsmatura zum Studiengang «Vorschul- und Primarstufe» erlaubt (Pädagogische Hochschule Bern, 2023a), obwohl dies von den EDK-Vorgaben abweicht. In der Konsequenz wurde wieder ein Studiengang eingeführt, der ausschliesslich zu einem kantonal anerkannten Lehrdiplomen führt. Darüber hinaus werden im Kanton Bern gegenwärtig so viele Personen ohne formelle Qualifikation für den Schuldienst rekrutiert, dass die Pädagogische Hochschule Bern ein «Sommer Camp für Unterrichtende ohne Lehrdiplom» in Form eines zweiwöchigen Crashkurses initiierte. Diese Entwicklungen können als Zeichen der Deprofessionalisierung verstanden werden. Gleichzeitig wurde an derselben Hochschule jedoch der erste Weiterbildungsstudiengang «MAS Primary Education» in der Deutschschweiz aufgebaut mit dem Ziel einer weiteren Professionalisierung und systematischen Weiterbildung von Primarlehrpersonen (Pädagogische Hochschule Bern, 2023b).

Dies sind beispielhafte Entwicklungen, die mit Terhart (2018) auf zwei Kernelemente von Reformbemühungen in der Lehrpersonenbildung verweisen: Sie sind zumeist von einem «gewissen Aktualismus» geprägt und werden durch «grosse, ungeprüfte Wirkungshoffnungen angefeuert» (Terhart, 2018, S. 25). Die beobachtbaren Entwicklungen hin zu einer stärkeren Flexibilisierung des Zugangs zum Studium, aber auch der Studienprogramme selbst scheinen in erster Linie durch Anforderungen des Berufsfeldes angetrieben zu werden – wegen des Mangels arbeiten viele Studierende studienbegleitend bereits im Schuldienst – und weniger durch hochschulpädagogische Motive hinsichtlich einer Stärkung der Professionalität der angehenden Lehrpersonen.

3 Forschungsergebnisse: Wie zielführend ist der Quereinstieg?

Schon seit Jahren weisen diverse Forschende darauf hin, dass die verbreitete Praxis, in Phasen des Lehrpersonenmangels auf Personen ohne abgeschlossenes reguläres Studium zurückzugreifen, zu Qualifizierungseinbussen und zu einem grundsätzlichen Dilemma führen kann (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016): Die Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrpersonenbildung und die damit verbundenen Qualitätsstandards einerseits stehen der Notwendigkeit andererseits gegenüber, Personallücken in den Schulen zügig zu füllen. Beide Pole können bzw. müssen als Ziele des Quereinstiegs gewertet werden, was dazu führt, dass sich Bildungsverwaltungen und letztlich die verantwortlichen Hochschulen bei der Konzipierung von Quereinstiegsprogrammen stets in einem Spannungsfeld bewegen (z.B. Engelage, 2013).

Doch inwiefern gelingt es Quereinstiegsprogrammen, diese beiden Ziele zu erreichen? Wie steht es um die Qualitätsstandards im Quereinstieg von Lehrpersonen und wie um die Schliessung von Personallücken an den Schulen? Die Forschungsliteratur dazu soll nachfolgend in aller Kürze diskutiert werden. «Quereinstieg» wird dabei als Ober-

begriff verwendet, um die diversen Formen der alternativen Zertifizierung einschliessen zu können.

3.1 Schliessen von Personallücken: Die Wirksamkeit des Quereinstiegs in personalwirtschaftlicher Hinsicht

Diskurse um die Wirksamkeit von Quereinstiegsmassnahmen stützen sich zumeist auf die Frage, ob es gelingt, kurzfristig offene Stellen zu besetzen. Jeden Sommer zeigt die mediale Berichterstattung, wie viele Lehrpersonenstellen an den Schweizer Volksschulen für das neue Schuljahr noch unbesetzt sind. Die kurzfristige Füllung von Personallücken als Hauptindikator für Wirksamkeit ist eine naheliegende Perspektive, schliesslich ist der Grundschulunterricht ein in der Bundesverfassung verankertes Grundrecht (Artikel 19, SR 101; Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999). Allerdings zeigen Untersuchungen zu den sogenannten «Schweinezyklen» des Lehrpersonalmangels und Lehrpersonenüberschusses, dass kurzfristige Massnahmen zur Deckung von Personalmangel an Schulen oft wenig erfolgreich oder längerfristig gar kontraproduktiv sind (Criblez, 2017). Tatsächlich kann die kurzfristige Verkürzung von Qualifizierungsmassnahmen für Lehrkräfte zu einer momentanen Entlastung kritischer Personalsituationen an Schulen führen und die Bildungspolitik für kurze Zeit besänftigen. Gleichzeitig liegt es in der Natur der Sache, dass die Einführung neuer Ausbildungswege für Lehrpersonen erst mit Verzögerung zu einer Erhöhung der Diplomiertenzahl führt. Eine Ausnahme bildeten die in Abschnitt 2.1 angesprochenen, stark verkürzten Quereinstiegsprogramme, die in den 2010er-Jahren verschiedentlich an den neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen angeboten wurden. Diese setzten auf extrem verkürzte Studiengänge und die «formation par l'emploi», um sowohl personalwirtschaftlichen Ansprüchen als auch professionellen Qualitätsstandards gleichermassen gerecht zu werden. Dennoch wurden diese zuweilen als «Schnellbleichen» bezeichneten Programme im Zuge der Schweizer Harmonisierungsbestrebungen und nicht zuletzt im Kontext einer Deprofessionalisierungsdebatte wieder fallen gelassen. Insgesamt ist es bisher schwierig, den Beitrag des Quereinstiegs zur Bekämpfung von Personalmangel an Schweizer Schulen quantitativ einzuschätzen.

Im internationalen Forschungskontext zeigt sich, dass alternative Zertifizierungsprogramme oft dabei helfen, jüngere (Gehrman, 2023) sowie ethnisch-kulturell heterogenere Lehrerinnen und Lehrer anzuziehen und schwer zu besetzende Stellen in sogenannten «Brennpunktschulen» zu füllen (Kaufman et al., 2020; Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016). Was die Nachhaltigkeit dieser Programme angeht, ist die Datenlage unklar: Manche Forschende warnen, dass unvollständig qualifizierte Lehrpersonen zwar kurzfristig Personallücken füllen können, aber einen deutlich höheren Turnover aufweisen als regulär ausgebildete Personen und damit längerfristig zum Problem des Lehrpersonalmangels beitragen (Sutcher et al., 2016). Andere Untersuchungen berichten, dass Quereinsteigende zumindest während der ersten zwei Jahre ähnliche Verbleibsquoten aufweisen würden wie regulär ausgebildete Lehrpersonen (Kaufman et al., 2020). Diese widersprüchlichen Befunde lassen vermuten, dass der

personalwirtschaftliche Erfolg von alternativen Zertifizierungsprogramme von deren Ausgestaltung und Dauer abhängt sowie von den Einsatzbereichen, für welche die Quereinsteigenden teilweise sehr gezielt ausgebildet werden.

3.2 Qualitätsstandards: Die Wirksamkeit des Quereinstiegs in professioneller Hinsicht

Können Sondermassnahmen zur Gewinnung von Lehrpersonen nicht nur kurzfristige Versorgungsgpässe beheben, sondern auch die professionellen Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewährleisten? Nein, sagt beispielsweise die deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, 2018). Reintjes und Bellenberg (2020) sprechen von einem Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierung und Unterrichtsversorgung. Verkürzte Qualifizierungsmassnahmen führen in Deutschland wie auch in zahlreichen anderen Ländern dazu, dass Personen mit akademischem Hintergrund, aber ohne pädagogische, fachliche und/oder stufenspezifische Qualifikation in den Schuldienst eintreten. Diese Praxis ruft in Berufs- und Wissenschaftsverbänden Sorge um die Professionalität der mittels Quereinstiegs qualifizierten Lehrkräfte, um die Qualität des Unterrichts und letztlich um den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler hervor (z.B. DGFE-Sektion Schulpädagogik, 2017).

Der Begriff «Lehrpersonenmangel» verweist in der Regel auf die Tatsache, dass auf dem Arbeitsmarkt zu wenige qualifizierte Lehrkräfte für zu viele Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen. In Zeiten und Fällen des Fachkräftemangels rückt allerdings leicht in den Hintergrund, dass es nicht nur um die Knappheit von einstellbarem Personal geht, sondern auch um immaterielle Ressourcen wie benötigte Qualifikationen und erforderliche Kompetenzen, darunter Wissensbestände, Einstellungen, Werthaltungen und motivationale Orientierungen (Müller-Christ, 2001). Übertragen auf den Lehrberuf heisst dies, dass man Lehrpersonenmangel nicht einfach als ökonomisches bzw. personalwirtschaftliches Problem betrachten kann, sondern dass es auch darum geht, die Qualität innerhalb der Profession zu sichern. Konkret: Es gilt jene Kompetenzen zu gewährleisten, die für ein professionelles Handeln nachweislich von Bedeutung sind.

Hier zeigt sich ein Narrativ, das im Kontext des Quereinstiegs zwar gern bemüht wird, für dessen Wahrheitsgehalt es aber kaum Belege gibt: der Mythos, dass Quereinsteigende vielfältige Kompetenzen aus der Berufswelt in das Klassenzimmer einbringen würden. Diverse Studien haben zeigen können, dass Lehrkräfte, die zuvor in anderen Berufen gearbeitet haben, gewisse unspezifische alters- und geschlechtsbedingte Vorteile mit sich bringen (z.B. höhere Selbstwirksamkeitserwartungen und die Tendenz, weniger oft den Beruf zu wechseln; Bauer, Aksoy, Troesch & Hostettler, 2017; Troesch & Bauer, 2020). Dafür, dass sie in früheren Ausbildungen und Tätigkeiten erworbene Kompetenzen im neuen Beruf zielgerichtet und effektiv umsetzen können, gibt es allerdings kaum Belege, die über Selbsteinschätzungen hinausgehen. Dedering (2020) weist darauf hin, dass es für die Wahrung der Qualitätsstandards nicht nur relevant sei, ob

Quereinsteigende guten Unterricht erteilen können, sondern auch gefragt werden müsse, welche Lehr- und Lernüberzeugungen sie in den Beruf hineinbringen und inwiefern sie als Berufswechselnde ein neues Professionsverständnis entwickeln können. Dies ist deshalb relevant, weil Überzeugungen und Werthaltungen einen der vier Grundpfeiler der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen darstellen (Baumert & Kunter, 2006).

Die unterschiedliche Gestaltung von Quereinstiegsprogrammen und ihre Ausrichtung auf verschiedene Zielgruppen behindern direkte Vergleiche (Gehrman, 2023; Puderbach et al., 2016), was kontrastierende Aussagen über die Wirksamkeit der Programme erschwert bis verunmöglicht. Hingegen können Aussagen zum Vergleich der Kompetenzen von Quereinsteigenden mit den Kompetenzen regulär ausgebildeter Lehrpersonen getroffen werden. Die meisten Studien finden hier kaum nennenswerte Unterschiede, wie zum Beispiel Porsch (2021) detailliert diskutiert. Quereinsteigende weisen vergleichbare professionelle Kompetenzen auf wie regulär ausgebildete Lehrpersonen, und zwar was das Fachwissen angeht (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2022; Oettinghaus, 2016), aber auch in Bezug auf andre Kompetenzen wie professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen (Lucksnat et al., 2022). Manche Studien attestieren Quereinsteigenden ein geringeres Wissen im pädagogisch-psychologischen und/oder fachdidaktischen Bereich (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2022). Die Unterschiede sind jedoch gering und nicht in allen Studien feststellbar (Oettinghaus, 2016). Manche Studien fanden bei Quereinsteigenden sogar höhere Kompetenzen in gewissen Teilbereichen (Kleickmann & Anders, 2011; Schweinberger, Quesel, Neuber & Safi, 2017). Insgesamt zeigen diese Studien, dass Quereinsteigende im Allgemeinen, so unterschiedlich ihre jeweiligen Qualifizierungswwege auch aussehen mögen, mit regulär ausgebildeten Lehrpersonen mithalten können, was die professionellen Kompetenzen nach dem Ausbildungabschluss angeht.

4 Blinde Flecken: Desiderata für künftige Diskussionen

4.1 Quereinstieg: Von der Notlösung zur Normalität?

Der Quereinstieg ist in der Regel eine als Notlösung vorgesehene Strategie zur Bekämpfung von Lehrpersonenmangel. Indem er Abkürzungen auf dem Weg zur regulären Qualifizierung als Lehrkraft schafft, ist er eine Abweichung von der Norm und in diesem Sinne nicht als dauerhafte Lösung vorgesehen. Wo der Quereinstieg offiziellisiert und zu einem neuen Standard erhoben wird – so wie es in der Schweiz durch die Einführung der EDK-Richtlinien zum Quereinstieg geschah –, entstehen angesichts der anhaltenden Mangellage neue «Abkürzungen». Obwohl der Quereinstieg in der Schweiz verbindlich geregelt wurde, experimentieren die Kantone mit neuen Möglichkeiten, um die Regelqualifikation zu umgehen. Es fragt sich, ob sich das überhaupt umgehen lässt. Terhart (2020) beispielsweise möchte dem Quereinstieg seinen Sonder-

status absprechen: «Der Seiten- und Quereinstieg ist keine Anomalität, kein Skandal – er muss als Normalität verstanden werden, schon deshalb, weil er immer eine Realität war» (Terhart, 2020, S. 12). Ähnlich argumentiert auch Gehrman (2023) mit dem Verweis darauf, dass «career changers» gesucht und gefördert werden sollten, wie es in zahlreichen Ländern bereits der Fall sei, anstatt sie als Halbqualifizierte zu stigmatisieren und entsprechende Programme als unfreiwillige Sondermassnahmen zu verstehen.

Die Schweiz handelt seit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach diesem Leitsatz, indem sie Studiengänge trotz der Anhebung auf Hochschulniveau weiterhin auch für Kandidierende ohne Hochschulzulassung offenhält und entsprechende Zugangswege in die reguläre Ausbildung geschaffen hat. Zwar handelt es sich dabei nicht um Quereinsteigendenprogramme im Sinne der alternativen Zertifizierung, wie sie in der internationalen Forschung gemeinhin diskutiert werden, aber gleichwohl um alternative Zugangswege, die den potenziellen Rekrutierungspool für angehende Lehrpersonen deutlich vergrössern. Indem die Schweiz diesen Weg nicht mehr als Notlösung etabliert, sondern als Normalität anerkennt, bewegt sie sich im Bereich der von Terhart (2020) angesprochenen Normalisierung. Diese hat den Vorteil, dass sie die Planbarkeit, die Koordination und die Vergleichbarkeit solcher Programme stärkt, was deren Qualität fördert und der gefürchteten Deprofessionalisierung entgegenwirkt.

4.2 Findet eine Deprofessionalisierung statt – und wenn ja, wo?

Der Trend zur Normalisierung, ebenso wie die positiven Forschungsergebnisse hinsichtlich der professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden sollen über effektiv vorhandene Deprofessionalisierungstendenzen nicht hinwegtäuschen. Die wiederkehrenden Spalten des Lehrpersonenmangels, wie sie auch in den vergangenen rund zwanzig Jahren seit der Überführung der früheren Lehrerinnen- und Lehrerseminare in die heutigen Pädagogischen Hochschulen zu beobachten waren, haben in der Schweiz ein Paradox befördert: Einerseits wurden mit der Anhebung der Lehrpersonenbildung auf Tertiärniveau die Akademisierung und die Professionalisierung der Ausbildung gefördert. Andererseits wurde diese Entwicklung seither im Kontext wiederkehrenden Personalmangels mittels parallel verlaufender Deprofessionalisierungsprozesse stetig unterwandert, indem die Hochschulreife als Zulassungskriterium wiederholt ausgehebelt wurde. So wurden zunächst Personen mit Fachmaturität Pädagogik prüfungsfrei zu manchen Studiengängen zugelassen. Seit Kurzem, wie in Abschnitt 2.3 erläutert, können in einigen Kantonen auch Personen mit Berufsmaturität prüfungsfrei zum Studium zugelassen werden, wenngleich die Absolvierenden kein EDK-anerkanntes Lehrdiplom erlangen, sondern nur ein kantonal gültiges.

Soweit die aktuelle Forschung dazu Stellung nehmen kann, scheinen Quereinsteigende weitestgehend über adäquate professionelle Kompetenzen zu verfügen (vgl. Abschnitt 3.2). Die Deprofessionalisierungskritik scheint somit nur bedingt auf den Quereinstieg zuzutreffen. Gerade für den Schweizer Kontext erscheint dies plausibel. Die

Schweizer EDK-Richtlinien zum Quereinstieg (vgl. Abschnitt 2.1) sehen klare Zulassungskriterien, eine Berufseignungsprüfung vor Studienbeginn sowie klare Qualitätsstandards für die Quereinstiegendenprogramme vor. Anders als in Deutschland, wo der Seiteneinstieg einen Einstieg in die praktische Phase der Lehrpersonenbildung ohne entsprechende theoretische Qualifikation möglich macht (Puderbach et al., 2016), ist der Quereinstieg in der Schweiz immer an eine umfassende Ausbildung zur Lehrperson geknüpft.

Die Angst um Deprofessionalisierung im Rahmen des offiziellen Quereinstiegs scheint demnach wenig begründet zu sein. Dies heisst jedoch nicht, dass es keine Deprofessionalisierungstendenzen gibt – diese sind nur anderswo zu finden. Dies ist beispielsweise dort der Fall, wo Personen ohne spezifische Qualifikation Personallücken füllen, wie es seit Jahren in der schulischen Heilpädagogik üblich ist (Peyton & Acosta, 2022), zunehmend aber auch in den Regelschulen. Wo sich Kantone gezwungen sehen, das Lehrpersonalgesetz abzuändern, um Personen ohne anerkanntes Lehrgesetz befristet unterrichten zu lassen, oder wo Pädagogische Hochschulen notgedrungen Crashkurse für unqualifizierte und unerfahrene Personen anbieten müssen, um sie für das Unterrichten «fit» zu machen, scheint es durchaus angemessen zu sein, von Deprofessionalisierung zu sprechen.

4.3 Quereinstieg als Puzzleteil?

Die medialen und bildungspolitischen Diskurse können den Eindruck hinterlassen, dass der Quereinstieg das Mittel der Wahl zur Behebung von Personalmangel sei. Kritisch zu hinterfragen ist der Quereinstieg als Patentlösung aber nicht zuletzt deshalb, weil er nicht zwingend oder ausschliesslich mit zu geringen Diplomierungszahlen zusammenhängt. Strukturelle Probleme des Berufsfeldes können Mangelsituationen verstärken bzw. zu ihrer langfristigen Etablierung beitragen. Unter anderem können ungünstige Anstellungsbedingungen und fehlende Berufsperspektiven dazu führen, dass Lehrpersonen den Beruf vorzeitig wieder verlassen. OECD-Daten zu Austrittsraten in ausgewählten Ländern zeigen, dass die jährliche Austrittsrate in rund der Hälfte aller untersuchten Länder über 8 Prozent liegt (OECD, 2021). Unter den neu diplomierten Lehrpersonen sind es durchschnittlich knapp 10 Prozent, die den Beruf gemäss der OECD innerhalb der ersten ein bis drei Jahre wieder verlassen. Für die Schweizer Lehrpersonen berechnete das Bundesamt für Statistik eine jährliche Austrittsrate von rund 6.5 Prozent (BFS, 2014), wobei Wiedereinsteigende ausgeschlossen wurden, nicht Ausgebildete und befristet Angestellte jedoch einbezogen sind. Die Ausstiegsquoten sind deutlich höher zu Beginn der beruflichen Laufbahn (bevor sie dann naturgemäß auf die Pensionierung hin erneut ansteigen), dies vor allem aufgrund weniger stabiler Arbeitsplätze und unbefristeter Verträge sowie als Folge des stärkeren Bedürfnisses jüngerer Lehrkräfte, sich weiterzubilden (BFS, 2022a). Grundsätzlich zeigt der Schweizer Bildungsbericht auf, dass Schweizer Lehrkräfte vergleichsweise berufstreu sind. 91 Prozent der frisch diplomierten Lehrkräfte treten in den Schuldienst ein; fünf

Jahre nach Abschluss sind immer noch 80 Prozent als Lehrpersonen tätig (SKBF, 2023, S. 291). Diese Zahlen entsprechen dem Turnover in anderen Berufen; in der Schweiz kann somit nicht generell von einer alarmierenden Situation bezüglich vorzeitiger Berufsaustritte gesprochen werden.

Dennoch gibt es punktuell auch in der Schweiz Schwierigkeiten, Lehrpersonal langfristig im Beruf zu halten. Hierzu gehören seit Jahren unter anderem das Fach «Französisch» sowie die schulische Heilpädagogik, wie die jährlichen Befragungen des Schweizer Schulleiterinnen- und Schulleiterverbands regelmässig zeigen (LCH, 2020). Hinzu kommen spezifische kantonale Mangelsituationen, die durch die systematische Abwanderung von Lehrkräften aus Kantonen mit tiefem Lohnniveau in Kantone mit höherem Lohnniveau entstehen. Gegen solche Dynamiken ist der Quereinstieg machtlos, was die folgende Frage aufwirft: Wie kann der Quereinstieg als Puzzleteil eines grösser angelegten Massnahmenpaketes gedacht werden, das nicht nur die Rekrutierung in die Lehrpersonenbildung und somit die Pädagogischen Hochschulen als Verantwortliche für die Problemlösung fokussiert, sondern den langfristigen Berufsverbleib und die berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen im Auge hat?

4.4 Spannungsfeld zwischen Föderalismus und Harmonisierung

Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung und später die schweizweite Etablierung von Kriterien für den Quereinstieg sind beide Ausdruck von Harmonisierungsbemühungen im Schweizer Bildungssystem, die seit rund 25 Jahren im Gange sind (Lehmann & Criblez, 2007). Lehrpersonenmangel tritt als Herausforderung stets stufenspezifisch, teilweise fachspezifisch und oft regional unterschiedlich auf. Den durch die Medien beschworenen generellen Lehrpersonenmangel gibt es so faktisch nicht. Dies zeigt sich auch darin, dass kantonal verantwortete und finanzierte Pädagogische Hochschulen bei der Schliessung von Personallücken Lösungen für spezifisch kantonale oder bisweilen regionale Herausforderungen finden müssen. Föderalismus als Steuerungsprinzip setzt auf Subsidiarität und basiert auf der Idee, dass eine Vielfalt von Lösungsansätzen ein Vorteil ist bzw. lokal passende Lösungen gefördert werden. Gleichzeitig werden dadurch Harmonisierungsbestrebungen begrenzt. Dieses systematische Spannungsfeld schweizerischer Bildungspolitik, Bildungsplanung und Bildungspraxis wird somit auch im thematischen Schnittfeld von Lehrpersonenmangel und Quereinstieg deutlich.

5 Fazit und Ausblick

Der Quereinstieg hat klare Vorteile: Er erweitert den Rekrutierungspool für potenzielle Lehrpersonen, trägt zur Durchlässigkeit des Bildungssystems bei und fördert die Heterogenität des Schulpersonals im Hinblick auf den Ausbildungshintergrund und das Geschlecht. Die Schweiz hat effiziente und einheitliche Regulationen entwickelt, was den Quereinstieg betrifft. Wie diverse Untersuchungen zeigen, können Quereinsteigende mit regulär ausgebildeten Lehrpersonen bezüglich der professionellen Kompetenzen

durchaus mithalten, wenn die Ausbildung den professionellen Qualitätsstandards genügt (z.B. Schweinberger et al., 2017). Gleichzeitig ist der Quereinstieg als Generalantwort auf Personallücken im Schulsystem nicht zielführend, wie die vorhergehenden Ausführungen ebenfalls nahelegen. Um offene Stellen sofort besetzen zu können, sind deutliche Abstriche bei den professionellen Qualitätsstandards notwendig, die für das Schulsystem längerfristig wieder nachteilige Konsequenzen haben können. Ein qualifizierter Quereinstieg sollte als integraler Bestandteil der Lehrpersonenbildung betrachtet werden, der zur professionellen und geschlechtlichen Vielfalt der Unterrichtenden beiträgt. Er ist jedoch kein Allheilmittel, sondern ein Puzzleteil in einem Gesamtpaket von Massnahmen, die zur Bekämpfung von Lehrpersonenmangel beitragen. Es ist wichtig und richtig, dass die EDK versucht, den Quereinstieg in das Studium mit einheitlichen Kriterien zu regulieren und zu harmonisieren – gleichzeitig entspricht es dem Subsidiaritätsprinzip, dass diese Kriterien von Schulen in personellen Notlagen punktuell ignoriert werden.

In der internationalen Literatur scheint sich zudem die Problemwahrnehmung zu verlagern: Studien weisen zunehmend darauf hin, dass nicht so sehr die zu geringe Anzahl ausgebildeter Lehrpersonen die Hauptursache von Mangel ist, sondern eher die Anzahl von Personen, die aus dem Schuldienst austreten oder trotz entsprechender Qualifikation nicht oder nie im Beruf gearbeitet haben (z.B. Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014; OECD, 2021). Vor diesem Hintergrund wäre es angezeigt, den Fokus der Diskussion künftig stärker auf die Haltekraft der Schule als Arbeitsort zu lenken und weniger auf die Zugangswege.

Sowohl für die Etablierung von nachhaltigen Zugangswegen zum Studium als auch für die Bestrebung, Lehrpersonen langfristig im Beruf zu halten, gilt: «The challenge is not to design and implement programs to strengthen the teaching profession – the real challenge is to sustain such supports over time. This is not a technical problem so much as a political one» (Berry & Shields, 2017, S. 9). Oder wie es Steiner-Khamsi (2011, S. 50) vor über zehn Jahren pointiert für den Schweizer Kontext formulierte: «Einfache Lösungen zur Behebung des Lehrermangels sind weder in der Schweiz noch in anderen Ländern in Sicht. Was benötigt wird, ist eine kohärente Gesamtstrategie zur Rekrutierung, Bildung und Retention von qualifizierten Lehrpersonen.»

Literatur

Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrerberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). Bern: hep.

Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.

Bauer, C. E., Kilchmann, V. & Kost, J. (in Vorbereitung). *Alternatives to alternative certification: A Swiss perspective on the role of teacher education in addressing teacher shortages*.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

Berry, B. & Shields, P. (2017). Solving the teacher shortage: Revisiting the lessons we've learned. *Phi Delta Kappan*, 98 (8), 8–18.

Bieber, G., Dederling, K., Krüger-Potratz, M. & Tillmann, K. (2020). Editorial zum Schwerpunktthema: Lehrkräfte mangel und Lehrerrekruierung – historische Perspektive und aktuelle Problemlage. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 359–363.

BFS. (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022a). *Verbleib der Lehrkräfte an der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

BFS. (2022b). *Lehrkräfteausbildung in der Schweiz. Abschlüsse 2010 bis 2020*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.

Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123–154.

Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinstiegende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112 (1), 97–104.

DGFE-Sektion Schulpädagogik. (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

EDK. (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK. (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK. (2019). *Quereinstieg. Lehrerin, Lehrer werden als Zweitausbildung*. Online verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/lehrer> (20.11.2023).

EDK. (2023). *Lehrerin, Lehrer werden*. Online verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/lehrer> (24.11.2023).

Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinstiegende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (1), 50–69.

Gehrman, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GFD. (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Hamburg: Gesellschaft für Fachdidaktik.

Ingersoll, R. (2003). The teacher shortage: Myth or reality? *Phi Delta Kappan*, 81 (3), 146–152.

Kaufman, J., Master, B., Huguet, A., Youngmin You, P., Faxon-Mills, S., Schulker, D. & Grimm, G. (2020). *Growing teachers from within: Implementation, impact, and cost of an alternative teacher preparation program in three urban school districts*. Santa Monica: RAND Corporation.

Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In S. Krauss, U. Klusmann, W. Blum, J. Baumert, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Münster: Waxmann.

Kost, J. (2018). *Erreichte und verpasste Abschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II*. Bielefeld: WBV.

LCH. (2020). *LCH sehr besorgt über den Personalmangel an Schulen* (Medienmitteilung vom 15. Juni). Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

Lehmann, L. & Criblez, L. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 377–391.

Lindqvist, P., Nordänger, U. K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.

Luckschat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 263–278.

Müller-Christ, G. (2001). *Nachhaltiges Ressourcenmanagement. Eine wirtschaftsökologische Fundierung. Theorie der Unternehmung*. Marburg: Metropolis.

OECD. (2021). What proportion of teachers leave the teaching profession? In OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators* (S. 424–437). Paris: OECD Publishing.

Öettinghaus, L. (2016). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen. Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswägen im Physikreferendariat*. Berlin: Logos.

Pädagogische Hochschule Bern. (2023a). *Neuer Studiengang Primarstufe für Personen mit Berufsmaturität: Anmeldung ab 1. Februar 2023 möglich* (Medienmitteilung vom 18. Januar). Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

Pädagogische Hochschule Bern. (2023b). *Die Pädagogische Hochschule PHBern lanciert den ersten Weiterbildungsmaster für die Primarstufe* (Medienmitteilung vom 2. Mai). Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

Peyton, D. & Acosta, K. (2022). Understanding special education teacher shortages. *State Education Standard*, 22 (1), 21–25.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf – Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–228). Münster: Waxmann.

Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 5–30.

Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Schulverwaltung*, 31 (12), 329–332.

Rowland Woods, J. (2016). *Mitigating teacher shortages: Alternative teacher certification*. Denver: Education Commission of the States.

Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D. & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 161–179). Bern: hep.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Bern: Bundeskanzlei.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich*. Bern: Bundeskanzlei.

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 39–52.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L. & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto: Learning Policy Institute.

Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19–25). Bochum: Projektverlag.

Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Tigchelaar, A. E., Brouwer, C. N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5 (2), 164–183.

Troesch, L. & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, Artikel 3067, 1–14.

WBK-NR. (2022). *Prüfungsfreier Zugang mit der Berufsmatura zu Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung zur Primarlehrperson* (Motion 22.4268). Bern: Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrats.

Autorin und Autor

Catherine Eve Bauer, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Bern (bis 30.06.2023)

Jakob Kost, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Bern, jakob.kost@phbern.ch

«Ich bin jetzt Lehrerin» – Positionierungen zum Lehrberuf im aussergewöhnlichen Berufseinstieg

Salome Schneider Boye und Tobias Leonhard

Zusammenfassung Aufgrund des Lehrpersonenmangels werden im Kanton Zürich seit Sommer 2022 auch Personen als Lehrerinnen und Lehrer rekrutiert, die über keine einschlägige Qualifikation verfügen. Im Beitrag werden zunächst die Ausgangslage und ein darauf bezogenes Forschungsprojekt vorgestellt. Dann wird aus diskurstheoretischer Perspektive analysiert, welche Positionierungen von zwei Personen ohne Lehrdiplom in Bezug auf die eigene Rolle und ein Studium an der Pädagogischen Hochschule aufgerufen werden. Die Differenz- und Defizitmarkierung als «Person ohne Lehrdiplom» wird von den untersuchten Fällen intensiv bearbeitet. Vorwissen, Persönlichkeit und Motivation werden gegenüber einem Studium als bedeutsamer eingeschätzt. Die Befunde werden mit Blick auf Konzepte pädagogischer Professionalität und in Bezug auf Praktiken der Identitätsbehauptung diskutiert.

Schlagwörter Lehrpersonenmangel – Berufseinstieg – Lehrpersonenbildung – Positionierungsanalyse

«I am a teacher now» – How teachers with an atypical career entry position themselves in regard to the teaching profession

Abstract Due to the shortage of teachers, people with no formal teaching qualification have been recruited as teachers in the Swiss canton of Zurich since summer 2022. The article first provides an insight into the current situation and presents a related research project. These introductory explanations are followed by an analysis from a discourse-theoretical perspective. The positioning of two people without a teaching diploma is analysed with respect to their own role and studies at the university of teacher education. The difference and deficit marking as a «person without a teaching diploma» is intensively dealt with by the studied cases. Prior knowledge, personality, and motivation are assessed as being more significant compared to academic studies. The findings are discussed in regard to concepts of pedagogical professionalism and in relation to practices of identity assertion.

Keywords teacher shortage – career entry – teacher education – analysis of positions

1 Einleitung

Der Lehrpersonenmangel ist in den deutschsprachigen Ländern manifest (Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023). Auch an vielen Schweizer Schulen fehlen Lehrpersonen. Die anhaltende Geburtenzunahme und eine wachsende Bevölkerung führen

zu steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern und einem erhöhten Bedarf (BFS, 2022). Die gegenwärtige, historisch aber keineswegs einzigartige Situation (Hodel, 2005) fordert Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen. Die Massnahmen der Kantone sind mit denen anderer Länder vergleichbar: Durch die Erhöhung der Klassengrössen oder Pensen (Sandmeier & Herzog, 2022) sollen mit den bestehenden Lehrpersonen mehr Schülerinnen und Schüler betreut werden, während durch die Verbreiterung der Zugangswege die Anzahl der Lehrpersonen erhöht werden soll (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2022a).

Um zusätzliches Unterrichtspersonal zu gewinnen, wurden in der Schweiz ab 2011 Quereinstiegsprogramme an Pädagogischen Hochschulen eingeführt. Seit 2022 wird zudem ein Studiengang angeboten, der zu einem nur kantonal anerkannten Lehrdiplom führt (Schulrat der Pädagogischen Hochschule, 2023). Die Voraussetzungen für den Zugang zum Lehrberuf unterscheiden sich im Ländervergleich massgeblich. Während in Deutschland für Quer-, Direkt- und Seiteneinstiege in den Lehrberuf mindestens ein Hochschulstudium auf Bachelorstufe erforderlich ist (Porsch & Reintjes, 2023), werden für den Schweizer Quereinstiegsstudiengang ein Mindestalter von 27 Jahren, ein Abschluss einer mindestens drei Jahre dauernden Ausbildung auf Sekundarstufe II und Berufserfahrung im Umfang von drei Jahren vorausgesetzt (EDK, 2023). Die Pädagogische Hochschule Zürich erklärte darüber hinaus jedoch wie in Deutschland einen Bachelorabschluss zur Voraussetzung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2023).

Da bisherige Massnahmen im Frühjahr 2022 nicht ausreichten, um die offenen Stellen für das Schuljahr 2022/2023 zu besetzen, wurde unter anderem im Kanton Zürich ein Berufseinstieg als Lehrperson gänzlich *ohne formelle Voraussetzungen* möglich gemacht (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2022b). Obwohl die Unterrichtstätigkeit auf ein Jahr (an der gleichen Schule) befristet ist, werden dadurch die formellen Voraussetzungen zur Ausübung der Tätigkeit als Lehrperson auf ein nicht mehr zu unterbietendes Niveau gesenkt. Im Schuljahr 2022/2023 nutzten rund 530 Personen diesen Einstieg in die Volksschule im Kanton Zürich, was etwa sechs Prozent des Lehrpersonals entsprach (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2022b); im Schuljahr 2023/2024 sind es circa 600. Dieser voraussetzungsfreie Zugang zum Lehrberuf bringt eine neue Personengruppe in massgebliche Unterrichtsverantwortung in Volksschulen. Dies war Anlass für eine Studie, in der wir uns fragten, ob, und wenn ja, wie ein solcher «*Ad-hoc-Einstieg*» in den Lehrberuf gelingen kann (Marusic-Würscher, Schneider Boye, Košinár, Leonhard & Moser, 2024).¹ Im Beitrag fokussieren wir die Frage, wie sich Personen dieser Gruppe zu den generalisierten gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrpersonen und zur Normalerwartung eines Studiums zum Lehrberuf positionieren.

¹ Das Projekt wird von der Stiftung Mercator Schweiz unterstützt.

2 Stand der Forschung und Forschungsfrage

Aufgrund des Lehrpersonenmangels differenzieren sich die Wege in den Lehrberuf seit Jahren aus (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017). Zu den sogenannten «heterogen qualifizierten Lehrpersonen» liegen im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Forschungsergebnisse vor (Porsch & Reintjes, 2023). In der Schweiz fokussierte sich die Forschung bisher auf Studierende und Absolventinnen und Absolventen des Quereinstiegsstudiengangs, so beispielsweise Loretz, Schär, Keck Frei und Bieri Buschor (2017) mit Blick auf die intrinsische Motivation oder Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2016) hinsichtlich der Wahrnehmung von Berufsanforderungen. Porsch (2021) berichtet, dass sich in den bisherigen deutschen Forschungsarbeiten bei grundständig und quer- und seiteneinsteigenden Lehrpersonen vergleichbare individuelle Merkmale und vergleichbares professionelles Wissen finden. Infolge der unterschiedlichen Länderspezifika und der unscharfen Verwendung der Begriffe «Quereinstieg» und «Seiteneinstieg» innerdeutsch wie auch international sind die Studien aus Deutschland nur ansatzweise aussagekräftig für die Schweiz. Personen, die *ohne formale* Ausbildung in den Lehrberuf einsteigen, wurden bis jetzt nicht beforscht.

Für die Untersuchung dieses Phänomens beziehen wir uns im Folgenden grundlagen-theoretisch auf zwei Perspektiven. *Diskurstheoretisch* betrachtet findet der Einsatz von Personen ohne Lehrdiplom in den Volksschulen in einem diskursiven Raum statt, in dem der gesellschaftliche Status von Lehrpersonen ebenso Gegenstand institutioneller, politischer und öffentlicher Aushandlung ist (vgl. Rothland, 2013, S. 33 ff.) wie die Akzeptanz spezifischer Zugangswege in den Lehrberuf. Diskursimmanente Begriffe wie «Akademisierung», «Meisterlehre» oder «das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug» (Hedtke, 2000) unterscheiden legitime und nicht legitime, zeitgemäße und veraltete Positionen voneinander. Sie zeigen spezifische Lagerungen des Diskurses und verweisen auf einen latent unbefriedeten Streit über eine gültige «Ordnung der Wahrheit» (Foucault, 1978, S. 51) in der Lehrpersonenbildung, der insbesondere die Frage betrifft, ob Lehrerinnen und Lehrer ein *Studium* benötigen. Die mit Pädagogischen Hochschulen institutionalisierte «Ordnung der Wahrheit» wird gegenwärtig durch die Notmassnahmen des direkten, quasi voraussetzungsfreien Berufseinstiegs als Realexperiment herausgefordert, weil eine «rote Linie» von Mindestanforderungen damit nicht mehr gezogen werden kann. Insofern sind die Positionierungen der sogenannten «Personen ohne Lehrdiplom» in diesem diskursiven Raum Gegenstand der Untersuchung.

Die zweite, *akteurstheoretische* Perspektive bezieht sich auf die Anforderung an die «Personen ohne Lehrdiplom», mit Rollenerwartungen verschiedener Bezugsgruppen konfrontiert zu sein. Mit höchst unterschiedlichen und – verglichen mit «studierten» Kolleginnen und Kollegen – *anderen* Voraussetzungen wird ein Prozess der Rollenübernahme initiiert, der zugleich identitätsstiftend bzw. identitätsmodifizierend ist. Mit geklärten Rollenerwartungen und grundsätzlicher Vereinbarkeit der Rolle mit den persönlichen Bedürfnissen, Interessen und Zielen (Schimank, 2016) konstituiert sich

die Identität einer Person dann aus evaluativen und normativen Selbstansprüchen, die durch kognitive Selbsteinschätzungen relativiert werden: «Ich will eine bestimmte Art von Person mit einer bestimmten Art von Lebensführung sein – und dies im Rahmen bestimmter Sollensvorgaben, die ich mir zu Eigen mache, und vor dem Hintergrund von Könnens-Vorstellungen» (Schimank, 2015, S. 279). Um eine Identität (als Lehrperson) aufzubauen und zu wahren, sind soziale Bestätigungen für die Positionierungen erforderlich (Schimank, 2015, S. 279). Durch eigene und fremde Erwartungsenttäuschungen können emotionale Handlungsantriebe ausgelöst werden, die wiederum zu «Praktiken der Identitätsbehauptung» (Schimank, 2015, 2016) führen können. Die Verbindung der beiden grundlagentheoretischen Bezüge konturiert die Forschungsfragen des Beitrags: *Welche Positionen werden von den Personen ohne Lehrdiplom in Bezug auf die eigene Rolle eingenommen und welche Bedeutung wird einem Studium zugeschrieben?*

2.1 Studiendesign und Projektzusammenhang

Die im Kanton Zürich erstmalige Anstellung von «Personen ohne Lehrdiplom» wurde in einem qualitativ-längsschnittlichen Design während des Schuljahrs 2022/2023 im Projekt «Aussergewöhnlicher Berufseinstieg im Kanton Zürich» (ABZ) untersucht. In einer Interviewstudie wurden teilstrukturierte Eingangs- und Abschlussinterviews sowie Zwischengespräche im Abstand von vier bis acht Wochen geführt. Gegenstand dieser autografierten Gespräche waren zum Beispiel Vorerfahrungen, Erfahrungen mit den Anforderungen des Lehrberufs im Verlauf des Schuljahres, Unterstützung im Kollegium sowie Fragen zum Umgang mit bestimmten Situationen. In einer zweiten Teilstudie nahm die Erstautorin des vorliegenden Beitrags an Elterngesprächen vor Ort teil und zeichnete dabei die Gesprächsverläufe auf. Gegen Ende des Schuljahres wurden Teamgespräche als Gruppendiskussion mit Anwesenheit der Erstautorin durchgeführt und audiografisch aufgezeichnet. Im vorliegenden Beitrag wählen wir einen der grundlagentheoretischen Rahmung gegenstandsangemessenen diskursanalytischen Zugang (Wrana, 2015) und analysieren damit die Eingangsinterviews zweier Forschungsteilnehmerinnen.

2.2 Teilnehmende

Die schnelle zeitliche Kadenz aus bildungspolitischer Weichenstellung, Etablierung der entsprechenden Unterstützungsformate und dezentraler Rekrutierung der Personen ohne Lehrdiplom sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Einführungsanlässen liessen im Sommer 2022 keine systematische Stichprobenziehung zu. Obwohl damit systematisch keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können, gehen wir davon aus, dass zentrale Aspekte des Phänomens «Aussergewöhnlicher Berufseinstieg» in unserem Sample repräsentiert sind. An beiden Institutionen, an denen Einführungsanlässe stattfanden, wurden die Teilnehmenden über die Möglichkeit zur Mitwirkung im Forschungsvorhaben informiert. Letztlich konnten 14 Personen gewonnen werden.

Die 14 Personen (11 weiblich, 3 männlich) waren zwischen 22 und 61 Jahre alt ($MD = 40.5$ Jahre) und arbeiteten mehrheitlich als Klassenlehrpersonen (10 Personen).

4 Personen arbeiteten als Fachlehrperson. Sie waren grösstenteils in hohen Pensen angestellt: 9 Personen arbeiteten über 70 Prozent, 4 weitere Personen über 60 Prozent und nur eine Person arbeitete unter 50 Prozent. Die Personen waren im Kindergarten (4 Personen), in der Primarschulstufe (6 Personen), in der Sekundarschulstufe I (3 Personen) bzw. sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarschulstufe (1 Person) tätig. An der Begleitforschung beteiligten sich Personen, die vorherige Erfahrungen aus pädagogischen Berufen (Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ, Kleinkinderzieherin/Kleinkinderzieher) vorweisen konnten, Personen, die im vorherigen Beruf Anteile an pädagogischer Arbeit hatten (Bereiterin/Bereiter EFZ), und Personen, die branchenfremde Berufen ausübten (Ingenieurin/Ingenieur FH, Marketingmanagerin/Marketingmanager HF, Polizei, Betriebswirtschaft). Auffällig ist, dass alle Personen der Stichprobe pädagogische Vorerfahrungen im weiteren Sinne auswiesen. Sie hatten vor ihrem Einsatz als Lehrperson zum Beispiel als Klassenassistentin, als Sporttrainerin oder Sporttrainer oder auch als Sprachkurslehrperson gearbeitet (vgl. den Überblick über das Sample bei Marusic-Würscher et al., 2024). Für die nachfolgende Analyse wurden zwei Fälle aus dem Sample ausgewählt, die sowohl kontrastierende als auch bemerkenswert übereinstimmende Positionierungen aufweisen.

2.3 Methodisches Vorgehen

In der diskurstheoretisch fundierten *Analyse von Positionierungen* (Höhne, 2004; Wrana, 2015) werden Interviewaussagen als diskursive Praktiken gefasst und die darin unvermeidlichen Positionierungen untersucht. Dabei gehen wir davon aus, dass während der Artikulation einer Aussage «gleichzeitig die Gegenstände, von denen die Rede ist, und die Subjektpositionen, in denen gesprochen wird, produziert» werden (Wrana, 2015, S. 128). So arbeiten wir heraus, wie der Lehrberuf als Gegenstand der Aussagen gefasst wird und wie sich die Personen selbst zu diesem Beruf verorten. In einer Aussage «werden (1) einem Gegenstand Eigenschaften zugeschrieben und diese Eigenschaften werden (2) von anderen Eigenschaften differenziert. Womit (3) der Gegenstand von anderen Gegenständen auf typische Weise unterschieden wird und schliesslich (4) über wertende Markierungen die vorgenannten Eigenschaften in eine ungleiche Ordnung gebracht werden» (Wrana, 2015, S. 130). Der «Effekt» einer solchen Aussage ist dabei ein doppelter: Die mit der Aussage «aufgerufenen Wissensordnungen [werden] als gültig, legitim, etc. postuliert» und die sprechende Person wird «in Relation zu diesen Wissensordnungen subjektiviert» (Wrana, 2015, S. 128; vgl. auch Saar, 2013).

Methodisch werden daher zunächst die Eigenschaften identifiziert, die den Gegenständen zugeschrieben werden, und die Aspekte herausgearbeitet, die als Differenz markiert werden. Dann werden die wertenden Markierungen dieser Unterscheidungen untersucht, um herauszuarbeiten, in welches Verhältnis sich die Sprechenden zum Gegenstand und zu sich selbst setzen. Das heisst, es wird eruiert, was das *Eigene* ist, mit dem man sich selbst identifiziert, und was in Opposition dazu das *Andere* ist. Die Analyse endet mit deskriptiven Aussagen zu den Gegenständen «Lehrberuf» und

«Studium» sowie zu den Positionen, die die Personen ohne Lehrdiplom einnehmen. Erst in einem zweiten Schritt werden diese Aussagen mit normativen Vorstellungen zum Lehrberuf in Beziehung gesetzt.

3 Positionierungen zu Lehrberuf und Studium

3.1 Positionierungen von Simone Spiess

Simone Spiess² war vor ihrer Anstellung als Fachperson Betreuung (FaBe) in einem Schulhort tätig. Von der Sonderregelung für Personen ohne einschlägige Qualifizierung ab Sommer 2022 erfuhr sie von Kolleginnen und Kollegen. Nach einem Gespräch mit und einem spontanen Stellenangebot von ihrer Schulleitung entschied sich Simone Spiess ohne Zögern für diesen Weg. Die Sonderregelung gab ihr die Möglichkeit, ihren langjährigen Traum zu verwirklichen:³

ich möchte das schon seit ich Teenager bin @(.)@ (2) und habe natürlich immer versucht (.) da hineinzukommen (.) es war immer nur ein Frust mehr und irgendwann legst du es dann zur Seite und dann kommt es wieder «obsi» [hoch] und so weiter

3.1.1 Eigene Rolle

Simone Spiess setzt sich im Interview mit ihrer neuen Rolle auseinander:

- 1) *ich habe jetzt auch erst gestern s- das erste Probezielgespräch gehabt mit dem Schulleiter () da hat er auch gefragt ja () wenn jetzt irgendwas passiert würdest du es dann annehmen oder machen () also wenn du jetzt irgendeine Ausbildung machen könntest natürlich auf jeden Fall also () ich möchte ja auch gelernte Lehrerin sein und ähm (.) ja //mhm// jetzt machen wir einfach das @Gleiche wie ein Lehrer@ aber ich sage einfach immer Klassenverantwortliche //mhm// ich bezeichne mich jetzt nie als (.) Kindergartenlehrperson (.) wo andere jetzt nicht so ein Problem damit haben es so auszudrücken aber ich finde nein ich bin (.) Klassenverantwortliche //mhm mhm// aber ich mache ja eigentlich das Gleiche (.) wie die Lehrer*
- 2) *an einer Sitzung habe ich dann einmal gefragt beim Elternabend Zwei wie stellt ihr euch vor ich (.) möchte mich nicht als (.) ich habe studiert ich möchte wirklich reinen Tisch machen können und sagen ja ich bin FaBe (.) ich bin auch eine stolze FaBe und ähm (.) aber ja es geht ja schlussendlich um die Kinder oder ähm (.) und bis jetzt (.) fühlen sich die Eltern glaube ich sehr wohl (.) aufgehoben (.) obwohl ich nicht studiert bin*

² Alle Namen sind Pseudonyme.

³ Transkriptionsregeln: (.) = kurze Pause; @ = lachend gesprochen; (unterstrichen) = betont.

Simone Spiess konstruiert in diesen Aussagen eine interessante Differenz zwischen *Kindergartenlehrperson* und *Klassenverantwortliche*. Der Lehrperson werden explizit die Eigenschaften *studiert* und *gelernt* zugeschrieben. Innerhalb der Differenzsetzung positioniert sich Simone Spiess explizit und positiv als Fachperson Betreuung. Mit der Ergänzung, eine *stolze FaBe* zu sein, kennzeichnet sie einerseits eine Statusdifferenz zwischen Fachperson Betreuung und Lehrperson, die sie andererseits mit *stolz* zugleich infrage stellt. Diese Statusdifferenz wird auch in der Aussage *ich möchte mich nicht als (.) ich habe studiert vorstellen* deutlich und im Anliegen, *reinen Tisch machen* zu können. Tabelle 1 zeigt die differenziellen Figuren zur Rolle auf, die Simone Spiess implizit und explizit aufruft. Die linke Seite wird aus ihrer momentanen Position als *Normalität* und als *Eigenes* gesetzt. Von dieser Seite her folgt die Abgrenzung zum gesellschaftlich *Anderen*.

Tabelle 1: Differenzielle Figuren zur Rolle (Darstellung nach Wrana, 2015, S. 132; implizite Aussagen in {})

Klassenverantwortliche	Kindergartenlehrperson
nicht studiert	studiert
{ungelernt}	gelernte Lehrerin
Fachperson Betreuung	{Kindergartenlehrperson}
stolz	{unterwürfig}
reiner Tisch	{unaufrichtig}, {intransparent}
+	-

Die Subjektposition, die Simone Spiess als *Klassenverantwortliche* einnimmt, grenzt sich zwar «offiziell» von der Subjektposition der *Kindergartenlehrperson* ab, wird aber in den oben genannten Differenzsetzungen delegitimiert. Mit den Aussagen *jetzt machen wir einfach das @Gleiche wie ein Lehrer* bzw. *aber ich mache ja eigentlich das Gleiche (.) wie die Lehrer* wird eine Position bezogen, in der sich die formale Differenz in der operativen Tätigkeit auflöst.

3.1.2 Studium an der Pädagogischen Hochschule

In den folgenden Aussagen positioniert sich Simone Spiess zum Studium als regulärer Voraussetzung für den Lehrberuf:

- 1) *klar man muss ja wirklich es ist ja wirklich ein Studium ist absolut klar (.) und eben der Lehrplan und wie man das den Kindern beibringt (.) und so weiter und das ist alles aber hauptsächlich geht es mal sicher um die Beziehung mit den Kindern oder (.) und das: lernst du an der PH ja nicht (2) viele Profis haben*

halt schon gesagt ja wieder einmal ein bisschen runterkommen von von dem Studierten s- ja es ist jetzt nicht das Wichtigste oder das macht dich jetzt nicht aus oder

- 2) *ich glaube eben wenn sie dann mal gesehen haben wie es so (.) läuft (.) ja ähm das was wir schon machen konnten, investieren, das Engagement das man ja hat oder und die Motivation und dann ja spielt glaube ich der Rest nicht mehr so eine Rolle klar (.) auf den höheren Stufen ist es dann nochmal etwas anderes wir reden hier ja einfach vom «Kindsg» [Kindergarten] (.) nachher geht es ja dann um die Noten und um das Weiterkommen und und die Jobsuche nachher und so weiter das ist dann sicher ein anderes Thema*
- 3) *Also wir haben eigentlich schon die ganze Zeit gedacht hoffentlich gibt es noch so etwas (.) so etwas Unterstützendes wo man ein bisschen (2) ja ein bisschen einen Leitfaden haben oder irgendwie so weil also eben mit wie man mit Kindern umgeht musste ich ja nicht mehr lernen aber eben so gerade der Lehrplan 21 und ähm genau oder so gewisse Techniken die man anwenden kann*

Simone Spiess konturiert explizit und implizit eine distanzierte Position zu einem Studium als Voraussetzung zur Ausübung des Lehrberufs (vgl. Tabelle 2). Eine erste und durch die Referenz auf *viele Profis* hohe Geltung beanspruchende Differenz setzt sie durch den Ausdruck *dem Studierten*, den sie implizit mit ihrer (lebensnahen) Berufsausbildung kontrastiert. Das Studium als das Andere wird mit Begriffen wie *Leitfaden* und *Lehrplan* sowie mit didaktischem Wissen *wie man das den Kindern beibringt* und *gewisse[n] Techniken* in Verbindung gebracht und als formale Anforderung gekennzeichnet. Die einzig akzeptable Form von Studium ist die Vermittlung pragmatischen Umgangswissens, das aber zugleich als peripher infrage gestellt wird, weil man das Eigentliche, nämlich *wie man mit Kindern umgeht*, und die *Beziehung*, die man zu ihnen hat, im Studium nicht lernen könne. Praxiserfahrung sowie *Engagement* und *Motivation* werden nicht nur als positiv, sondern auch als hinreichend markiert. Interessant sind auch die stufenspezifische Aussage *im Kindergarten* und die damit vollzogene Differenz zur Schule. Auch hier wird das Eigene vom gesellschaftlich Anderen abgegrenzt. Zugleich nimmt Simone Spiess die Subjektposition «Lehrperson ohne einschlägiges Studium» ein und grenzt sich von der Subjektposition «Lehrperson mit Studium» ab.

Tabelle 2: Differenzielle Figuren zum Studium (Darstellung nach Wrana, 2015, S. 132; implizite Aussagen in {})

Wie man mit Kindern umgeht	Wie man das den Kindern beibringt
Beziehung mit den Kindern	{Fachwissen} {fachdidaktisches Wissen}
{lebensnahe} {Berufsausbildung}	dem Studierten {akademischen}
{spontanes Tun}	Leitfaden
So viel bereits über Kinder lernen	{Fachwissen} {fachdidaktisches Wissen}
{Praxis-}Erfahrungen sammeln	{studieren}
Engagement, Motivation	der Rest
unheimlich wertvoll	{wertlos}, {unnötig}, {nur formal relevant}
{pädagogisches, psychologisches Wissen}	gewisse Techniken {fachdidaktisches Wissen}
{pädagogisches, psychologisches Wissen}	Lehrplan 21
+	-

3.1.3 Zwischenbilanz

Simone Spiess positioniert sich als für den Kindergarten hinreichend Erfahrene, die bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit qua Engagement und Beziehungsgestaltung grundsätzlich in der Lage ist, den Anforderungen der Stufe zu genügen, in der es – im Kontrast zu den folgenden Stufen – sinngemäss noch «um nichts» geht. Ein wenig Unterstützung durch anwendbare Techniken ist willkommen; das Studium als akademische Befassung mit dem Lehren und Lernen kann jedoch höchstens als formale Anforderung Geltung beanspruchen, inhaltlich wird es als weitgehend irrelevant markiert.

3.2 Positionierungen von Claudia Gerlacher

Claudia Gerlacher war langjährig als Eventmanagerin tätig. Während der Covid-19-Pandemie verlor sie aufgrund der Auftragslage ihre Stelle:

und dann bin ich aber (.) doch eineinhalb Jahre arbeitslos gewesen und in dieser Zeit habe ich (.) mich also zuerst einmal mir (.) wirklich Zeit genommen für mich (.) mache auch noch Musik und habe mich etwas damit auseinandergesetzt und dann (.) habe ich dann aber mal gemerkt okay ich muss mal wieder etwas machen (.) und bin dann (.) ähm (.) durch Zufall (.) freiwilliger Basis (.) zu einerzu [Name Schule] gekommen das ist eine ähm Schule hier in [Ort] (.) eine Schule für Migranten:: ähm von einfach Jugendliche (.) quasi so ein bisschen (.) in der Überbrückung bis sie wieder einen Job gefunden haben oder einen Job finden

Nach einem erfolglosen Aufnahmeverfahren an einer Pädagogischen Hochschule übernahm Claudia Gerlacher eine Stelle als Klassenassistenz. Im Sommer 2022 konnte sie in dieser Klasse an einigen Tagen als Klassenlehrerin wirken, an anderen Tagen war sie weiterhin als Assistenz tätig.

3.2.1 Eigene Rolle

Analog zur Rekonstruktion bei Simone Spiess arbeiten wir die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Anderen heraus, verzichten aber auf die tabellarische Darstellung.

- 1) *irgendwie musste ich auch lernen (.) dass ich mich nicht verstecken muss (.) sondern (.) ich bin und ich bin mutig um das zu machen (.) und (.) rechne mir das hoch an und sonst ist das euer Problem so ein bisschen das (.) den Stolz auch zu haben und zu sa- und mich nicht irgendwie immer so ah ich bin «denn» [übrigens] gar nicht Lehrerin @(.)@ (.) sondern ich bin jetzt Lehrerin*
- 2) *ich (.) liebe was ich mache (.) und ich sehe (.) auf der anderen Seite Lehrer die seit Jahren (.) Lehrer sind und die «schissts a» [haben keine Lust] und die motzen über jede Sch- Kleinigkeit und (.) dort will ich nicht sein*
- 3) *ich bin halt wirklich die die immer gerne mit den Kindern war also das ist schon etwas (.) was mir glaube ich liegt (.) und ich auch (.) Geduld aufbringen kann und halt einfach auch selber Kind sein kann //mhm// das ist glaube ich das A und O auch für den Beruf*

Claudia Gerlacher sagt explizit *ich bin Lehrerin* und ruft damit ebenfalls den Status als Differenz auf. Sie beansprucht das Lehrerinsein als das Eigene und legitimiert dies mit ihrem *Mut*, *Stolz* und der Hingabe *ich liebe was ich mache*. Aus dieser Subjektposition folgt die Abgrenzung zu einem doppelten Anderen. «Personen ohne Lehrdiplom» werden implizit die Eigenschaften *ängstlich* und *demütig* zugeschrieben. Die zweite Abgrenzung erfolgt gegenüber etablierten Lehrpersonen, die über das *motzen*, was sie selbst mit Hingabe tut. Mit der dritten Aussage wird deutlich, was aus ihrer Sicht *das A und O für den Beruf* darstellt.

3.2.2 Studium an der Pädagogischen Hochschule

- 1) *wie soll ich sagen (.) ich habe sehr viel Lust darauf in die Schule zu gehen also ich w- hätte auch sofort die PH gemacht (.) wenn es eine Lösung für mich gegeben hätte (.) ich fände es auch schön wenn ich die Begleitung hätte ehrlich gesagt noch (.) als Studi- also Studium nebenbei (.) und i- ich finde es (.) sehr gut ich glaube dass ich eine wahnsinnig glückliche Position habe dass ich das machen darf (.) weil ich (.) extrem viele (.) sorry wenn ich jetzt das so sage aber ich bin einfach ehrlich «Seich» [Unsinn] nicht machen muss den ich jetzt an der PH vielleicht (.) weil ich jetzt halt so ein bisschen in der Überholspur Lehrerin*

geworden bin (.) wie für mich lo:gisch sind und ich so denke ja ich weiss dass die Beziehung sehr klar und logisch ist aber ich brauche den Fachbegriff jetzt nicht unbedingt (.) ich weiss dass ein Kind sich wohler fühlt wenn ich auf seine Ebene gehe (.) ich weiss dass ich vielleicht manchmal (.) das Kind (.) anders interpretieren muss ich weiss dass ich ihm Zeit lassen muss ich weiss dass ich es nicht zwingen muss all die Sachen die man vielleicht in einem (.) Seminar von drei Tagen bekommt in der PH habe ich jetzt halt im Schnelldurchlauf bekommen

2) (.) man muss ja einen (.) Plan verfolgen (.) und im [Begleitprogramm] (.) hatte wir gerade letztes Mal (.) eine wahnsinnig gute Dozentin die uns gesagt hat (.) hey lasst das alles los (.) viel wichtiger und das Kind kommt viel (.) weiter wenn ihr eine Beziehung mit dem Kind habt und das habt ihr (.) durch solche Sachen //mhm// (.) alles macht auch (.) andere Sachen sie geht (.) mit ner- einer Regelklasse seit Jahren den ganzen Freitag in den Wald (.) über den Mittag bis am Abend (.) und das hat mich inspiriert //mhm// (.) weil: (.) ja //mhm// weil ich merke dass das die Sachen sind die die Kinder brauchen //ja (.) ja// (.) und die mich auch (.) wirklich weiterbringen

Claudia Gerlacher trifft explizite Aussagen zum Studium an der Pädagogischen Hochschule. Eine erste Differenz setzt sie durch die Aussage, dass sie *extrem viel Seich nicht machen muss, den ich jetzt an der PH vielleicht machen müsste*. Das Studium wird als Gegensatz zu *Dinge[n], die logisch sind*, konturiert und mit *Fachbegriffen* assoziiert, die als nicht *unbedingt* erforderlich betrachtet werden. Positiv markiert werden *andere Sachen* wie der *Ausflug in den Wald*, implizit als Kontrast zum Schulfest. Die «Praxis» und das eigene Tun werden als das Eigene gesetzt, das in einem *Schnelldurchlauf* bereits erlernt wurde. Von dieser Seite her folgt ihre Abgrenzung zum gesellschaftlich Anderen, für sie das Studium an der Pädagogischen Hochschule, das sie mit dem *Seminar über drei Tage* auch mit einer längeren Auseinandersetzung mit einem Thema verbindet.

3.2.3 Zwischenbilanz

Claudia Gerlacher positioniert sich als Person, die bereits selbstverständlich weiss, wie man Lehrerin ist. Zusätzliches Wissen kann im Schnelldurchlauf im Berufsalltag erworben werden; ein Studium scheint wenig aussichtsreich zu sein. Trotzdem äussert sie auch die Lust, *in die Schule gehen* zu können, und den Wunsch nach einer Begleitung *nebenbei*.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Auch wenn sich die Wege des Berufseinstiegs unterscheiden, zeigen die beiden Positionierungsanalysen wesentliche Übereinstimmungen. Die bereits mit der Bezeich-

nung «Person ohne Lehrdiplom» verbundene Differenz als Defizitmarkierung dieses Personenkreises wird in den beiden Interviews intensiv bearbeitet. Den *Stolz*, der in beiden Interviews aufgerufen wird, verstehen wir als Umgang mit der systematisch schwierigen Lage, lediglich auf Zeit eine Rolle einnehmen zu können, die sonst nur durch ein Studium erreichbar ist. Die höchstens formelle Anerkennung der Bedeutung eines Studiums wird in den Positionierungen durch Vorwissen, passende Persönlichkeitsmerkmale sowie hohe Berufsmotivation mindestens als kompensierbar markiert. *Trotz* fehlender formaler Voraussetzungen beanspruchen sie umfassende Anerkennung für ihr Wirken.

Die Einordnung dieser Befunde erfolgt auf drei Ebenen: Ebene 1 besteht darin, die Aussagen mit etablierten Modellen pädagogischer Professionalität in Beziehung zu setzen. Das evidente und damit etwas wohlfeile Ergebnis ist, dass die dokumentierten Positionierungen mit keinem Ansatz pädagogischer Professionalität in Einklang zu bringen sind. Die Irrelevanz von fachlichem und fachdidaktischem Wissen (Baumert & Kunter, 2006), die Ferne der Aussagen zu einem Anspruch wie dem «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» (Helsper, 2001, S. 11) oder die Abwesenheit von Vorstellungen hinsichtlich der erforderlichen Arbeit an etablierten Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006; Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider, 2018; Keller-Schneider, 2011) lassen nur den Schluss zu, dass sich die beiden Studienteilnehmerinnen gerade nicht als Professionelle positionieren.

Ausgehend von der These eines unbefriedeten Streits um die «Ordnung der Wahrheit» im Diskurs über die Lehrpersonenbildung argumentieren wir auf Ebene 2, dass die Teilnehmenden der Studie innerhalb der Gesamtanlage der bildungspolitischen Massnahmen gar *keine Möglichkeit haben*, sich im Diskurs anders zu positionieren. Ohne (einschlägiges) Studium, unter aufmerksamer gesellschaftlicher Beobachtung und vor allem in der Situation, sich täglich vor einer Schulklassie bewähren zu müssen, ist der Nachweis der Bewältigung der Anforderungen nahezu zwingend. Als kompensatorische Ressourcen werden individuelle Vorerfahrungen, eine passende Persönlichkeit und ein hohes Engagement aufgerufen. Dass die Personen dadurch den Diskurs über akademische Ansprüche an Lehrpersonen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung verschieben, weil sie unter Beweis stellen müssen, dass man auch ohne Studium und Diplom erfolgreich unterrichten kann, ist eine Konsequenz der bildungspolitischen Gesamtkonstellation und kann nicht den Personen zugeschrieben werden.

Auf Ebene 3 scheint es uns gewinnbringend zu sein, die Aussagen der Interviewten als «Praktiken der Identitätsbehauptung» (Schimank, 2015, 2016) zu verstehen, die auf eine *strukturelle* «Identitätsbedrohung» antworten: «Eine Identität ... bedarf kontinuierlicher sozialer Bestätigung durch andere. Andere Personen, mit denen jemand soziale Beziehungen unterhält, sind mit ihren Reaktionen auf ihn die Spiegel, in denen der Betreffende sich selbst erkennt» (Schimank, 2015, S. 279). Die soziale Bestätigung durch Eltern, die sich Beständigkeit und eine gute Beziehung von Lehrperson und

Kind wünschen, bestätigt insofern die positionierte Identität: *bis jetzt (.) fühlen sich die Eltern glaube ich sehr wohl (.) aufgehoben* (Simone Spiess). «Identitätsbedrohungen rufen damit auf Seiten der Person Praktiken der Identitätsbehauptung hervor, um soziale Bestätigungen zu erlangen» (Schimank, 2015, S. 280). So artikuliert Claudia Gerlacher *sonst ist das euer Problem* als Reaktion auf Bedrohung. Die folgenden Praktiken aus der schimankschen Systematik treffen auf die Positionierungen der Befragten zu: Die Identitätsbehauptung findet durch «Identifikation mit der je eigenen Arbeitsleistung [und] den Arbeitsaufgaben», «durch Anreicherung der Arbeit wie etwa Surplus-Virtuosität» sowie «durch Umdefinition der Arbeit, etwa als Kampf oder Machtgenuss» (Schimank, 2015, S. 285) statt.

Die Positionierungen der Befragten als Personen, die «das Gleiche machen wie Lehrer», «wissen, wie man mit Kindern umgeht», «lieben, was sie tun», und «selber auch Kind sein können» lassen den Schluss zu, dass die sogenannten «Personen ohne Lehrdiplom» *strukturell* zu solchen Praktiken gezwungen sind, um in der neuen Rolle, die auf Zeit vergeben wird, von Dritten als Lehrpersonen anerkannt zu werden, die eigene Identität behaupten und sich in der Anerkennungsordnung der Organisation «Schule» positionieren zu können.

5 Schluss

Die ersten Befunde der Studie zum aussergewöhnlichen Berufseinstieg legen die Vermutung nahe, dass die Massnahme, sogenannte «Personen ohne Lehrdiplom» verantwortlich, wenngleich befristet mit den Aufgaben von Lehrpersonen zu betrauen, den Diskurs um die Lehrpersonenbildung verschiebt. Die Fortsetzung der Massnahme und die auch über den Kanton Zürich hinaus ausgeweitete Etablierung von Möglichkeiten zum Einstieg in den Lehrberuf mit immer geringeren formalen Voraussetzungen und immer geringeren Umfängen eines Studiums, das konstitutiv der «Kultur der Distanz» (Neuweg, 2011) verpflichtet wäre, markieren wesentliche diskursive Verschiebungen, die qua Gewöhnung auch eine Normalisierung erfahren.⁴ Die Bedeutung dieser Verschiebung für das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs und damit mittelbar auch dessen Attraktivität bedarf in den kommenden Jahren detaillierter Beobachtung.

Auch wenn die Massnahme angesichts des Lehrpersonenmangels aus bildungspolitischer Perspektive nachvollziehbar ist, bringt sie Pädagogische Hochschulen systematisch in ein Dilemma. Wenn der Kernauftrag darin besteht, bestmöglich qualifizierte Absolventinnen und Absolventen in das Berufsfeld zu entlassen, ist die Anforderung, Personen ohne einschlägige Qualifikation in einer Woche «arbeitsfähig» zu machen

⁴ Für den Prozess der Normalisierung spricht zum Beispiel die ungleich geringere mediale Aufmerksamkeit für das Faktum, dass 2023 im Kanton Zürich etwa dieselbe Anzahl Stellen unbesetzt war wie im Vorjahr (Volksschulamt – Abteilung Lehrpersonal, 2023).

und sie bei ihrer Bewährung in der neuen Rolle möglichst zu begleiten, ausserordentlich spannungsreich. Denn so eindeutig die Notwendigkeit kurzfristiger Unterstützung für diesen Personenkreis ist, so eindeutig ist auch die Unmöglichkeit, auch nur ansatzweise eine adäquate Vorbereitung auf den unmittelbar bevorstehenden Einstieg in den Lehrberuf leisten zu können. Mit der Massnahme kommen zwar noch nie selbstverständliche, aber zum Beispiel in den EDK-Reglementen formal festgeschriebene Anforderungen für den Zugang zum Studium bzw. zum Lehrberuf (EDK, 2023) unter Druck.

Es ist angesichts der dokumentierten Positionierungen der beiden Studienteilnehmerinnen absehbar, dass es «Personen ohne Lehrdiplom» geben wird, denen auch von Dritten (etwa Schulleitungen oder Eltern) qua Bewährung die Anerkennung zuteilwird, den Lehrberuf anforderungsgemäss auch ohne Studium ausüben zu können. Ob diese Personen jedoch tatsächlich in der Lage sind, die durch ein Studium ermöglichte Distanz, die durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte verfeinerte Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen und die durch vertiefte Befassung mit pädagogischen Herausforderungen geschärzte Reflexionsfähigkeit «on the job» zu erwerben, muss als empirische Frage offenbleiben.

Pädagogische Hochschulen geraten durch die erwartbaren «Erfolgsmeldungen» sich bewährender Personen ohne Lehrdiplom in zwei Hinsichten unter Legitimationszwang. Sie müssen gegenüber Studierenden noch besser deutlich machen, welcher Gewinn für die berufliche Tätigkeit aus einem Studium erwachsen kann. Personen ohne Lehrdiplom, die den Weg an die Hochschule finden, wird zudem zu zeigen sein, welche Einsichten, welche Differenzierungsfähigkeit und welche Entlastung zum Beispiel durch theoretische Konzepte als Denkwerkzeuge und «Brillen» entstehen können, mit denen man den schon vertrauten Berufsalltag mit anderen Augen sehen kann. Dass Pädagogische Hochschulen angesichts des Lehrpersonenmangels in diese Lage kommen, verdeutlicht, dass es dem Lehrberuf als Profession bisher nicht hinreichend gelungen ist, «die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen» (Pfadenhauer, 2003, S. 116).

Literatur

Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017). *Berufswchsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

BFS. (2022). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2022a). *Lehrpersonenmangel an der Volksschule macht besondere Anstrengungen nötig* (Medienmitteilung vom 13. April). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2022b). *Perspektiven für Personen ohne Lehrdiplom* (Medienmitteilung vom 17. November). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

EDK. (2023). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–16.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65–80.

Hodel, G. (2005). «*Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!*». *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Bern: Peter Lang.

Höhne, T. (2004). Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hierseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 389–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller-Schneider, M. (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4 (2), 124–136.

Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.

Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechseln in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55–71). Bern: hep.

Marusic-Würscher, C., Schneider Boye, S., Košinár, J., Leonhard, T. & Moser, A. (2024). «Wir sagen ihnen liebevoll ‹Poldis›». Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich. In S. Pichler & A. Frey (Hrsg.), *Wege der Professionalisierung 2023* (im Erscheinen). Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.

Pädagogische Hochschule Zürich. (2023). *Studium Primarstufe im Quereinstieg (Quest)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 6) (S. 207–222). Münster: Waxmann.

Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.

Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 15–27). München: Fink.

Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

Schimank, U. (2015). Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In V. von Groddeck & S. M. Wilz (Hrsg.), *Formalität und Informalität in Organisationen* (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.

Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (5., durchgesehene Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Schneider Boye, S. & Keller-Schneider, M. (2023). *Fakten zum Lehrpersonenmangel. Eine strukturierende Analyse des Themenfeldes auf der Grundlage einer Literaturrecherche*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Schulrat der Pädagogischen Hochschule. (2023). *Studienreglement für den Studiengang Primastufe ohne EDK-anerkanntes Lehrdiplom vom 13. Juni 2023*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

Volksschulamt – Abteilung Lehrpersonal. (2023). *Lehrpersonenmangel – Info für Stellensuchende und Schulen*. Zürich: Volksschulamt – Abteilung Lehrpersonal.

Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin und Autor

Salome Schneider Boye, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung & Entwicklung, Abteilung Professions- und Systemforschung, s.schneiderboye@phzh.ch

Tobias Leonhard, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung & Entwicklung, Abteilung Professions- und Systemforschung, tobias.leonhard@phzh.ch

Fachfremdes Unterrichten im Werkunterricht – Zur Situation an sächsischen Grundschulen

Johanna Beutin, Mona Arndt, Leander Neumann und Stefan Blumenthal

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Rolle des Werkunterrichts im Kontext der technischen Bildung an Grundschulen. Trotz der Bedeutung des Fachs Werken als Grundschulfach in ausgewählten Bundesländern ist unklar, in welchem Umfang fachfremd unterrichtet wird. Ziel des Beitrags ist eine Bestandsaufnahme zum Ausbildungsstand der das Fach Werken unterrichtenden Lehrkräfte mittels einer Lehrkräftebefragung an sächsischen Grundschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte über eine grundständige fachliche Ausbildung verfügt. Die Befunde und die Ursachen werden vor dem Hintergrund der Folgen fachfremden Unterrichts auf der Ebene der Lehrkräfte wie auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler diskutiert.

Schlagwörter MINT – Grundschule – Werken – fachfremdes Unterrichten – Professionalisierung – Lehrkräfteausbildung

Out-of-field teaching in manual training – The situation at elementary school in Sachsen

Abstract This article deals with the importance of manual training in the context of technical education at elementary school. Despite the significance of manual training as a primary-school subject in selected regions of Germany, it is unclear to what extent it is taught by out-of-field teachers. The aim of this article is to take stock of the level of education of manual-training teachers by means of a survey of elementary-school teachers in Sachsen. The results show that approximately half of the surveyed teachers hold an undergraduate degree in the subject. The findings are discussed with regard to the consequences of out-of-field teaching from the perspective of both teachers and students.

Keywords STEM – elementary school – manual training – out-of-field teaching – professionalisation – teacher education

1 Problemaufriss

Lehrkräfteprofessionalisierung ist ein wichtiger Bezugspunkt für die Unterrichtsqualität und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Baumert & Kunter, 2011). Sie umfasst neben der Ausbildung allgemeiner pädagogischer und didaktischer Kompetenzen insbesondere die fachliche und die fachdidaktische Bildung. Die Professionalisierung von (Fach-)Lehrkräften ist als Entwicklungsprozess anzunehmen, der mit der

universitären Ausbildung sein Fundament erhält. Was aber, wenn diese fachspezifische Professionalisierung nicht im Rahmen der universitären Ausbildung erfolgt ist?

Um dem vorherrschenden Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, sind die deutschen Bildungsadministrationen gezwungen, neue Wege zu finden, um die Unterrichtsversorgung sicherzustellen (KMK, 2022). Eine Möglichkeit stellt das fachfremde Unterrichten dar (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016). Fachfremdes Unterrichten bezieht sich auf Unterricht, der von Lehrkräften erteilt wird, die nicht über eine fachspezifische Ausbildung oder Qualifikation bzw. Zertifizierung verfügen (z.B. du Plessis, Gillies & Carroll, 2014). Dies kann das fachfremde Unterrichten von Fächern, Jahrgangsstufen oder Schultypen betreffen (Hobbs & Porsch, 2021). Eine Hauptursache für fachfremd erteilten Unterricht ist der Lehrkräftemangel; weitere Gründe können im krankheitsbedingten Personalmangel und in der deshalb notwendigen Vertretung durch Fachlehrkräfte zu finden sein. Abhängig von der Fächerkombination oder der zu leistenden Stundenanzahl ist fachfremdes Unterrichten teilweise unvermeidbar. Insbesondere im Primarbereich führt das Klassenlehrkraftprinzip häufiger zu fachfremd erteiltem Unterricht. Dabei wird für möglichst viele Fächer (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Musik etc.) dieselbe Lehrkraft eingesetzt, die diesen Unterricht in Eigenverantwortung übernimmt. Ein Vorteil dieses Prinzips liegt in der Klassenlehrkraft als fester Bezugsperson für die Schülerinnen und Schüler. Zudem wird ein fächerübergreifendes Arbeiten erleichtert und durch den erhöhten Stundenanteil in einer Klasse ergeben sich mehr Gelegenheiten zur Diagnose und Förderung der Schülerinnen und Schüler (Hammel, 2011). Jedoch birgt ein fachfremder Unterricht die Gefahr der negativen Auswirkungen auf die unterrichtenden Lehrkräfte (Labone, Butcher & Bailey, 2005; Porsch & Wendt, 2015), den Unterricht selbst (Baumert & Kunter, 2011; du Plessis 2013; Hammel, 2011; Törner & Törner, 2012) sowie die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Rjosk, Hoffmann, Richter, Marx & Gresch, 2017; Van Overschelde, 2022).

Das Ausmass fachfremden Unterrichts wird im IQB-Bildungstrend deutlich. Im Jahr 2012 wurden bundesweit 17 Prozent der Deutschlehrkräfte und 27 Prozent der Mathematiklehrkräfte in der Grundschule als fachfremd eingestuft (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013). Diese Zahlen stiegen 2016 auf 19 Prozent (Deutsch) bzw. 31 Prozent (Mathematik) an (Rjosk et al., 2017). Deutlich wurde zudem eine erhebliche Diskrepanz zwischen den verschiedenen Bundesländern. Aussagekräftige Daten zum Umfang fachfremden Unterrichts sind jedoch nicht für alle Unterrichtsfächer vorhanden (z.B. Landtag Mecklenburg-Vorpommern, 2019; Lange, 2018). Um einen regionalen Eindruck bezogen auf die Ausbildungssituation im Bereich der technischen Bildung zu erhalten, wurde eine Befragung von Lehrkräften, die an Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern das Fach Werken unterrichten, durchgeführt. Es zeigte sich, dass lediglich 20 Prozent der Befragten als Fachlehrkräfte bezeichnet werden konnten (Zweite Staatsprüfung mit dem Fach Werken). Die restlichen 80 Prozent setzten sich aus Lehrkräften zusammen, die entweder nur die Erste Staatsprüfung (mit dem Fach Werken) absolviert hatten (16%), einen Bachelor-/Masterabschluss (4%) oder eine andere Ausbildung wie zum Beispiel eine DDR-Lehrkräftequalifikation (24%) vorweisen konnten oder über

keine fachbezogene Ausbildung verfügen (36%). Die Zahlen geben erste Hinweise darauf, dass der Werkunterricht in einigen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern fachfremd durchgeführt wird.

Durch die vorliegende Studie wird dieses Bild um den Ausbildungsstand von Lehrkräften, die Werkunterricht an sächsischen Grundschulen erteilen, ergänzt. Hierzu wird zunächst das Fach Werken im Kontext der MINT-Bildung an Grundschulen verortet. Anschliessend werden die Befunde der empirischen Untersuchung zum Ausbildungsstand von Lehrkräften, die das Fach Werken in Sachsen unterrichten, vorgestellt und diskutiert.

2 Das Fach Werken im MINT-Kanon der Grundschule

Für Schülerinnen und Schüler ist die Beschäftigung mit MINT-Fächern von grosser Bedeutung, da sie ihnen die Möglichkeit bietet, ihre analytische und kritische Denkfähigkeit zu entwickeln, Problemlösekompetenzen aufzubauen und die Motivation zu entwickeln, sich mit technischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Sie lernen die Welt um sich herum zu verstehen und zu erklären und erfahren, wie sie Technologie und Wissenschaft nutzen können, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen (Lebeaume, 2011).

Wie in anderen Ländern auch können Informatik und Mathematik im deutschen Schulsystem klaren Fachkulturen zugeordnet werden, während sich Naturwissenschaften auf mehrere Disziplinen (Physik, Chemie, Biologie) im Fächerkanon aufteilen. In diesem Umfang sind die genannten Bereiche in der weiterführenden Schule ebenfalls als einzelne Unterrichtsfächer verortet. Anders verhält es sich beim Technikbereich: «In several countries, Technology Education is struggling for its position in the school curriculum» (de Vries, 2019, S. 44). Dieses Problem zeigt sich auch in Deutschland. Neben der mangelnden Verortung im schulischen Curriculum der weiterführenden Schulen und der Herausforderung des Bildungsföderalismus fehlt darüber hinaus eine konkrete Bezugsdisziplin. Des Weiteren existiert kein allgemeines oder umfassendes Studienfach an Universitäten. Technik als Unterrichtsgegenstand findet häufig im fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht Anwendung (Koch, Kruse & Labudde, 2019). Allerdings sollte hier die Frage nach entsprechenden Standards gestellt werden.

Im Primarbereich wird die Technikbildung in verschiedenen curricularen Vorgaben verortet. Je nach Bundesland gestalten sich die Vorgaben jedoch unterschiedlich. Inhaltlich erfolgt die Verortung der technischen Bildung im Sachunterricht. Mit seiner technischen Perspektive soll dieser dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler theoretisch und praktisch mit technischen Sachverhalten im Sinne des Erkennens von Funktionszusammenhängen und Wirkweisen befassen. An verschiedenen Stellen wird indes be-

zweifelt, dass dies der schulpraktischen Realität entspricht (Landwehr, Mammes & Murmann, 2021). Eine Analyse der Rahmenpläne für das Fach Sachunterricht zeigt tatsächlich eine Ungleichverteilung der fachlichen Inhalte des MINT-Bereichs zuungunsten der technischen Bildung. Anteilmässig ist die Auseinandersetzung mit technischen Inhalten in den Rahmenplänen des Sachunterrichts mit bundesweit 9.8 Prozent im Vergleich zu anderen Perspektiven unterrepräsentiert. Zwischen den einzelnen Bundesländern zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede. Insbesondere in den neuen Bundesländern bestätigt sich dieses Bild mit 0.7 Prozent für Mecklenburg-Vorpommern, null Prozent für Sachsen, null Prozent für Sachsen-Anhalt und 1.3 Prozent für Thüringen (Beutin & Dunker, 2023). Im Gegensatz dazu lassen sich technische Inhalte dem Sachunterricht in den alten Bundesländern entsprechend klarer zuordnen. Dieser Umstand ist unter anderem historisch bedingt, da sich durch die Teilung Deutschlands die Verortung technischer Unterrichtsinhalte in beiden Ländern teilweise unterschiedlich entwickelt hatte. Während in der BRD der Fokus im Werk- und Handarbeitsunterricht auf der handwerklichen Arbeitserziehung lag, war der Werkunterricht in der DDR durch die Polytechnisierung geprägt (Heller, 1990). Die Polytechnisierung innerhalb der DDR umfasste einen Teil der damaligen sozialistischen Allgemeinbildung. Bestandteile des polytechnischen Unterrichts waren verschiedene Disziplinen wie Werken, Schulgarten, (sozialistische) Produktionsarbeit und Technisches Zeichnen (Voelmy, 1969).

Das Fach Werken als eigenständiges Unterrichtsfach mit Fokus auf technische Bildung im Grundschulbereich hat vor allem in den neuen Bundesländern das Alleinstellungsmerkmal im Fächerkanon der Grundschulen (ausgeschlossen sind Brandenburg, Berlin und Sachsen-Anhalt, deren Curricula Werken nicht mehr enthalten). Einerseits schliesst das Fach Aspekte der informatischen und technischen Bildung mit ein, andererseits deckt es Kompetenzen ab, die weder dem Kunst- noch dem Sachunterricht direkt zugeordnet werden können. Während im Kunstunterricht der Schwerpunkt auf gestalterischen Aspekten liegt, werden im Sachunterricht mit seiner Vielperspektivität Themenkomplexe perspektivenübergreifend und perspektivenvernetzend aus verschiedenen Fachkulturen heraus erschlossen (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013). Der Werkunterricht vereint die Bildungsbereiche der handwerklichen, der technischen und der ästhetischen Bildung (Bauer, Jarausch, Knoll & Mikutta, 2021) und bildet damit sowohl ein Bindeglied als auch eine Vervollständigung der benannten Fächertrilogie. Zentrale Kompetenzbereiche des Fachs Werken lassen sich als Synthese der Fachpläne Mecklenburg-Vorpommerns, Sachsens und Thüringens wie folgt zusammenfassen:

- Technik (im Alltag) sowie technologische Zusammenhänge entdecken, verstehen, analysieren und nutzen;
- technische Objekte warten und pflegen;
- Technik in Beziehung mit Umwelt, Mensch und Gesellschaft setzen und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen;
- Fertigung, Entwicklung, Konstruktion und Bau von (technischen) Objekten mithilfe verschiedener Materialien und Werkzeuge.

Hier ergeben sich inhaltliche Überschneidungen mit den vom Verein Deutscher Ingenieure formulierten techniktypischen Denk- und Handlungsformen innerhalb der Kompetenzbereiche technischer Bildung (VDI, 2007). Ähnliche Fachkonzepte finden sich auch in anderen Bundesländern, allerdings liegt der Fokus hier eher auf gestalterischen Aspekten. Einzig Schleswig-Holstein weist Technik als eigenständiges Schulfach im Fächerkanon aus (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2021). Trotz der Bedeutsamkeit eines technisch orientierten Fachs werden das Fach Werken oder alternative Konzepte in den Stundenkontingenten der Bundesländer kaum gewürdigt. Häufig gibt es ein Stundenpensum für die Gesamtheit der musisch-ästhetischen Fächer, das von den Schulen selbstständig auf die Fächer verteilt wird. Im Schnitt ist von einem Stundenkontingent von etwa einer bis zwei Stunden pro Woche auszugehen (z.B. Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern, 2009; Sächsische Staatskanzlei, 2018). Unabhängig von der Quantität des Fachs Werken im Curriculum spielt zudem die Unterrichtsqualität eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Ausbildungsstand der unterrichtenden Lehrkräfte von Bedeutung. Dieser Frage wird nachfolgend am Beispiel Sachsen nachgegangen.

3 Methodik

3.1 Fragestellung

In dem vorliegenden Beitrag wird das fachfremde Unterrichten im Fach Werken an Grundschulen in Sachsen untersucht. Folgenden Fragestellungen wird explorativ nachgegangen:

1. Über welchen Ausbildungsstand verfügen Lehrkräfte, die das Fach Werken an Grundschulen in Sachsen unterrichten?
2. Welche Gründe führen dazu, dass Werklehrkräfte fachfremd unterrichten?
3. Wie sicher fühlen sich Lehrkräfte, die das Fach Werken fachfremd unterrichten, in der Ausübung ihrer Tätigkeit in Bezug auf die selbst wahrgenommene Kompetenz in den Bereichen «Fachkompetenz», «Fachdidaktische Kompetenz», «Methodenkompetenz» und «Pädagogische Kompetenz»?
4. Welche Bedarfe werden aus der Sicht der Lehrkräfte im Hinblick auf das Fach Werken formuliert?

3.2 Design und Stichprobe

Die verwendeten Daten stammen aus einer Online-Befragung von Lehrkräften, die das Fach Werken an Grundschulen in Sachsen unterrichten. Der entwickelte Fragebogen wurde mithilfe der landesspezifischen Schulliste im Mai 2023 mit der Bitte um Weiterleitung an die Werklehrkräfte an die Schulleiterinnen und Schulleiter versandt. Der Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen zur Grundqualifikation, zu den unterrichteten Fächern und zur Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenz sowie zur Unterrichtsgestaltung und zu den Bedarfen bzw. Wünschen auf den Werkunterricht bezogen. Zur Erzielung einer ausreichend grossen Stichprobe wurde der Fragebogen an

insgesamt 856 Grundschulen in Sachsen verschickt. Insgesamt antworteten 144 Werklehrkräfte. Die Stichprobenmerkmale sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale ($n = 144$)

Variable	Ausprägung	Werklehrkräfte N (%)
Geschlecht	weiblich männlich	125 (86.8) 19 (13.2)
Alter	< 30 Jahre 31–40 Jahre 41–50 Jahre 51–60 Jahre > 60 Jahre	30 (20.8) 21 (14.5) 24 (16.4) 52 (35.4) 17 (11.5)
Trägerschaft	Öffentlich Privat	129 (89.6) 14 (9.8)
Abschluss	Abitur max. Fachhochschulreife	87 (60.4) 54 (37.5)

3.3 Auswertung

Die quantitative Datenanalyse erfolgte deskriptiv. Die Unterschiede zwischen den gebildeten Gruppen wurden mittels Varianzanalyse untersucht (Post-hoc-Tests nach Tukey). Die qualitative Auswertung der Antworten auf die offen gestellten Fragen orientierte sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Codierung der Antworten erfolgte induktiv. Das Datenmaterial wurde den Kategorien zugeordnet. Konkrete Abschnitte wurden als Ankerbeispiele diskutiert. Des Weiteren wurden Regeln festgelegt, die eine eindeutige Zuordnung der Sinneinheiten zu einer Kategorie ermöglichen. Die Zuordnung des gesamten Datenmaterials wurde von zwei Codiererinnen vorgenommen. Es wurden nur Sinneinheiten genutzt, deren Zuordnung eindeutig möglich war. Übrige Nennungen wurden als «nicht einzuordnen» kategorisiert.

4 Ergebnisse

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurden die Befragten hinsichtlich ihres Ausbildungsstandes in Bezug auf das Fach Werken in eine der von Porsch (2020) beschriebenen Kategorien eingeordnet. Unterschieden werden demnach sogenannte Expertinnen und Experten, Semi-Expertinnen und Semi-Expertinnen sowie Autodidaktinnen und Autodidakten. Nach dieser Klassifikation können im engen Sinne nur Expertinnen und Experten als Fachlehrkräfte bezeichnet werden, das heisst Lehrkräfte mit einer Zweiten Staatsprüfung im Fach Werken bzw. im Fach Werken ausgebildete DDR-Lehrkräfte. Lehrkräfte mit technischen Abschlüssen, die jedoch nicht dem Zweiten Staats-

examen entsprechen (z.B. ein Fachschulabschluss als Lehrkraft für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule mit Lehrbefähigung) sind deshalb der Gruppe der Semi-Expertinnen und Semi-Experten zuzuordnen. Lehrkräfte mit anderen Abschlüssen (z.B. Magister in Germanistik/Soziologie und berufsbegleitendes Studium der Grundschuldidaktik) sind der Kategorisierung folgend Autodidaktinnen und Autodidakten. In der vorliegenden Studie ist davon auszugehen, dass 54 Prozent des Unterrichts von fachkundig ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden. Die restlichen 46 Prozent werden fachfremd erteilt (vgl. Abbildung 1).

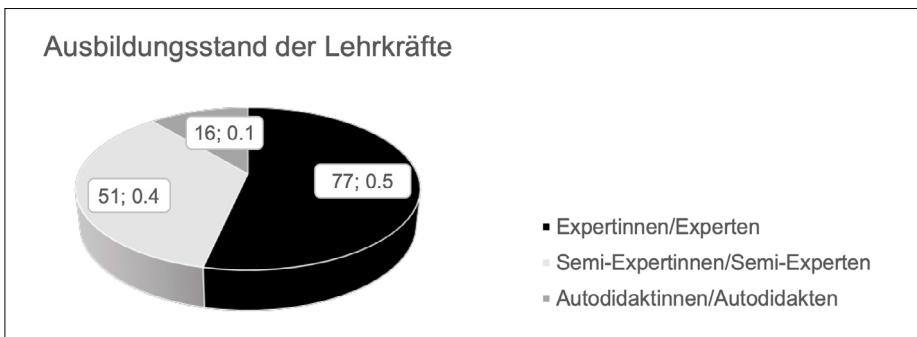


Abbildung 1: Verteilung der Lehrkräfte auf die Klassifikation nach Porsch (2020).

In Bezug auf Forschungsfrage 2 konnten insgesamt 74 Nennungen von 52 Befragten zu den Gründen für fachfremd erteilten Unterricht kategorisiert werden (vgl. Tabelle 2). Die Ergebnisse zeigen, dass der Lehrkräftemangel an den Schulen ursächlich für den fachfremd erteilten Unterricht ist ($n = 43$; 58.1%). Mit deutlich geringeren Anteilen werden von elf Lehrkräften das Interesse und die Freude am Fach (14.9%), von sechs Lehrkräften Vorerfahrungen bzw. das teilweise Vorhandensein der grundständigen Ausbildung (8.1%) und von sechs weiteren Befragten die Zuteilung auf der Grundlage des Klassenlehrkraftprinzips angeführt (8.1%). Seltener werden persönliche Kompetenzen (Kreativität und handwerkliches Geschick; $n = 4$; 5.4%), fachbezogene Weiter-/Fortbildungen ($n = 2$; 2.7%) oder das Freiwilligkeitsprinzip ($n = 2$; 2.7%) als Gründe für fachfremden Unterricht angegeben.

Tabelle 2: Gründe für das fachfremde Unterrichten und dazugehörige Ankerzitate

Kategorie	Nennungen N (%)	Ankerzitat
Lehrkräftemangel	43 (58.1)	Es sind nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte für das Fach Werken an unserer Schule. Deshalb wird die Klassenstufe 1 und 2 fachfremd unterrichtet.
Interesse und Freude am Fach	11 (14.9)	Ich begeistere mich für handwerkliche Tätigkeiten und unterrichte gern Werken, vor allem in den Klassen 1 und 2.
Vorerfahrungen/Ausbildung teilweise vorhanden	6 (8.1)	Ich habe das 1. Staatsexamen im Fach Werken.
Zuteilung	6 (8.1)	Das weiss ich nicht, zumal ich bei meiner Bewerbung angab, dass ich mir Werken eher nicht zutraue. Ich wurde seit meinem ersten Unterrichtstag als Werklehrerin eingesetzt.
Kreativität/handwerkliches Geschick	4 (5.4)	Weil ich Erfahrung im Unterrichten an der Grundschule habe und handwerklich geschickt und kreativ bin.
Weiter-/Fortbildung absolviert	2 (2.7)	Qualifikation mit Selbstinitiative beim Fachleiter, diverse Weiterbildungen.
Freiwilligkeit	2 (2.7)	Ich habe mich freiwillig zur Verfügung gestellt.

Forschungsfrage 3 fokussiert die Sicherheit beim Unterrichten im Fach Werken. Hierzu wurden die persönlich wahrgenommene Fachkompetenz, die fachdidaktische Kompetenz, die Methodenkompetenz sowie die pädagogische Kompetenz als Facetten auf einer sechsstufigen Likert-Skala («sehr unsicher» bis «sehr sicher») abgefragt (vgl. Tabelle 3). Grundsätzlich fallen die Mittelwerte in den Facetten recht hoch aus, bei eher geringer Streuung. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den nach Porsch (2020) gebildeten Gruppen, mit Ausnahme der selbst eingeschätzten fachdidaktischen Kompetenz. Hier ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt in der ANOVA. Die Post-hoc-Tests zeigen, dass dieser Haupteffekt auf einen signifikanten Unterschied zwischen Expertinnen und Experten einerseits und Semi-Expertinnen und Semi-Experten andererseits zurückzuführen ist, wonach sich die Semi-Expertinnen und Semi-Experten im Unterrichten des Fachs Werken nachweisbar weniger selbstsicher fühlen.

Forschungsfrage 4 bezieht sich auf die Wünsche bzw. die Bedarfe der Befragten hinsichtlich des Fachs Werken. Insgesamt antworteten 112 Lehrkräfte auf diese offen formulierte Frage, wobei sich 141 Nennungen kategorisieren liessen (vgl. Tabelle 4). 33 Nennungen beziehen sich auf als notwendig erachtete Änderungen im Lehrplan des Werkunterrichts (23.4%). 30 Angaben weisen auf einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung hin (21.3%) und weitere 23 Antworten heben die finanziellen Mittel und die Ausstattung für das Fach Werken hervor (16.3%). Lehrbücher, praktische Beispiele

Tabelle 3: Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz

Facette	Gruppe	M (SD)	Ergebnisse der ANOVA
Fachkompetenz	E S A	4.68 (1.03) 4.29 (1.05) 4.69 (0.87)	nicht signifikanter Haupteffekt
Fachdidaktische Kompetenz	E S A	4.88 (0.97) 4.39 (0.72) 4.38 (1.03)	signifikanter Haupteffekt ($p < .05$) mit mittlerem Effekt ($\eta^2 = 0.07$)
Methodenkompetenz	E S A	4.74 (0.98) 4.55 (0.76) 4.50 (0.89)	nicht signifikanter Haupteffekt
Pädagogische Kompetenz	E S A	5.09 (0.76) 5.24 (0.62) 5.19 (0.66)	nicht signifikanter Haupteffekt

Anmerkungen: E = Expertinnen/Experten; S = Semi-Expertinnen/Semi-Experten; A = Autodidaktinnen/Autodidakten.

Tabelle 4: Fachbezogene Bedarfe und dazugehörige Ankerzitate

Kategorie	Nennungen N (%)	Ankerzitat
Änderungen im Lehrplan des Fachs	33 (23.4)	Weitere Anpassungen des Lehrplans auf wesentliche Kompetenzen.
Fort- und Weiterbildung	30 (21.3)	Mehr Fortbildungen gezielt für fachfremdes Unterrichten.
Finanzielle Mittel und Ausstattung	23 (16.3)	Geld für die Beschaffung von Lehrmaterialien zur Programmierung.
Lehrbücher, praktische Beispiele, Anregungen	18 (12.8)	Werkstückpool, auf den mehrere Schulen zugreifen können, um sich neue Ideen zu generieren.
Erhöhung der Stundenzahl für das Fach	9 (6.4)	Mehr Zeit (1 Unterrichtsstunde pro Woche mit max. 16 Kindern ist zu wenig).
Mehr Lebensweltbezug	8 (5.6)	Mehr Bezug zu alltagsrelevanten Tätigkeiten.
Mehr Lehrkräfte	7 (5.0)	Unterricht durch mehr ausgebildete Lehrkräfte.
Kooperation mit anderen Lehrkräften	5 (3.5)	Austausch zwischen Werklehrern, wie sie Lehrplaninhalte in einzelnen Klassenstufen umsetzen.
Änderungen im Lehramtsstudium	5 (3.5)	Tiefergehende Ausbildung in den technischen Aspekten/Werkzeughandhabung und im Bereich Robotik, dazu haben wir so gut wie nichts gelernt.
Änderungen im Bildungsplan der Kitas	3 (2.1)	Kinder haben in diesem Bereich zu wenig Kompetenzen, weil in der Kita zu wenig Beschäftigungen dieser Art angeboten werden, z.B. falten, schneiden.

sowie Anregungen werden 18-mal genannt (12.8%). In neun Nennungen wurde der Wunsch nach höheren Stundenzahlen für das Fach Werken geäussert (6.4%) und in acht weiteren Antworten der Wunsch nach einem stärkeren Lebensweltbezug (5.6%). Die Kooperation mit anderen Lehrkräften sowie die Änderung des Lehramtsstudiums werden in jeweils fünf Antworten adressiert (3.5%). Gemäss drei Nennungen sollte eine Anpassung des Bildungsplans für Kitas erfolgen (2.1%).

5 Diskussion

Die technische Bildung stellt einen wesentlichen Baustein der schulischen Ausbildung dar, was bereits bei Schuleintritt gilt. In den Curricula der Bundesländer wird die technische Bildung unterschiedlich stark gewichtet und in verschiedenen Fächern des Kanons der Primarstufe verankert (Beutin & Dunker, 2023). Im Grundschulkontext fällt die technische Bildung zum Teil in den Bereich des Sachunterrichts, in einzelnen Bundesländern kommt diese Aufgabe in besonderem Masse dem Fach Werken zu. Um die Unterrichtsqualität zu sichern, erscheinen Forderungen nachvollziehbar, die verlangen, dass die technische Bildung auch von entsprechend qualifizierten Lehrkräften erteilt wird (DGfE, 2017). Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, zu prüfen, über welchen Ausbildungsstand Lehrkräfte verfügen, die das Fach Werken unterrichten. Die Studie erfolgte hier am Beispiel von Sachsen als einem der wenigen Bundesländer, die das Fach Werken im Grundschulcurriculum verankert haben.

5.1 Einordnung der Befunde

Wie sich zeigt, wird etwa die Hälfte des Werkunterrichts von nicht spezifisch für dieses Fach ausgebildeten Lehrkräften, das heisst fachfremd, erteilt (Porsch, 2020). Von diesen Lehrkräften verfügen immerhin 73 Prozent (Anteil der Semi-Expertinnen und Semi-Experten in Relation zu den Semi-Expertinnen und Semi-Experten und Autodidaktinnen und Autodidakten, das heisst denjenigen Lehrkräften, die fachfremd unterrichten) über eine Ausbildung, die fachlich auf technische Sachverhalte bezogen war. Dies impliziert jedoch nicht, dass den für den Werkunterricht in der Grundschule relevanten fachdidaktischen Aspekten überhaupt bzw. ausreichend Raum gegeben wurde. Die 16 als Autodidaktinnen und Autodidakten identifizierten Lehrkräften hatten keinen technischen Bezug in ihrer Ausbildung. Diese Zahlen übersteigen die Angaben der IQB-Trends (Richter et al., 2013; Rjosk et al., 2017) zum fachfremden Unterricht. Daher scheint die Situation in technisch orientierten Fächern noch problematischer zu sein, wobei angemerkt sein muss, dass sich diese Zahlen nicht direkt vergleichen lassen, da sie unterschiedlich operationalisiert wurden. Dennoch ist die im vorliegenden Beitrag dargestellte Lage als schwerwiegend einzuordnen. Hinzu kommt der Umstand, dass 69 der 77 als fachkundig klassifizierten Lehrkräfte (Expertinnen und Experten nach Porsch, 2020) über 50 Jahren alt sind, das heisst, mittelfristig verschärft sich die Situation deutlich. Diese Entwicklungen werden in den Fachverbänden als bedenklich angesehen, da hier eine «massive Beeinträchtigung der Professionalität im

System Grundschule» gesehen wird (DGfE, 2017, S. 2). Hierbei wird insbesondere die Bedeutung der Grundschule als erster Bildungsort im Schulsystem betont.

Dass ein fachfremd erteilter Unterricht zu negativen Folgen auf der Ebene der Lehrkraft führen kann, deuten beispielsweise die Befunde von Porsch und Wilden (2022) an. Demnach weisen fachfremd tätige Lehrkräfte niedrigere Werte im fachspezifischen Enthusiasmus und in den selbst eingeschätzten Fachkenntnissen auf als vollständig ausgebildete Lehrkräfte (du Plessis et al., 2014). In der hier dargestellten Befundlage schätzen sich die Lehrkräfte insgesamt jedoch eher positiv ein (hohe Mittelwerte bei eher geringer Streuung). Jedoch muss konstatiert werden, dass bei Selbstauskünften von Befragten Antworttendenzen zu bedenken sind. Dies betrifft sowohl die Verzerrung der Daten durch sozial erwünschte Antworttendenzen (Bogner & Landrock, 2015; Bühner, 2011) als auch die Neigung zu unrealistischen Selbsteinschätzungen bei Befragungen (Kruger & Dunning, 1999). Auch in der vorliegenden Untersuchung sind derartige Verzerrungen nicht auszuschliessen. Bezogen auf die selbst wahrgenommenen fachdidaktischen Kompetenzen reiht sich der signifikante Unterschied zwischen Expertinnen und Experten einerseits und Semi-Expertinnen und Semi-Experten andererseits in die Befunde von du Plessis et al. (2014) ein. Des Weiteren lassen sich in den von den Lehrkräften geäusserten Bedarfen und Wünschen Anzeichen für wahrgenommene Unsicherheiten in der Unterrichtsgestaltung finden. So beziehen sich die Nennungen vielfach auf den Lehrplan des Fachs, mangelnde Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und fehlende Lehrbücher, praktische Beispiele und Anregungen.

Diese Befunde sind insofern bedenklich, als sich Lehrkräfte ohne fachliche Qualifikation an überhöhten Massstäben orientieren und sich dadurch im eigenen Unterrichten weniger kompetent und wirksam fühlen (Hammel, 2011; Hill, Rowan & Ball, 2005; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013; Lange, Ohle, Kleickmann, Kauertz, Möller & Fischer, 2015). Überdies geht mit der mangelnden fachbezogenen Ausbildung ein erhöhtes Gefühl der Vulnerabilität einher (Labone, Butcher & Bailey, 2005; Porsch & Wendt, 2015). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Qualität eines fachfremd erteilten Unterrichts. Hobbs (2013) hebt hervor, dass eine hinreichende Qualifikation erforderlich ist, um ein Fach zu unterrichten. Eine professionelle Lehrkraft sollte über ein tiefes Verständnis für ihr Fachgebiet verfügen. Vor allem dem fachdidaktischen Wissen wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben (Hammel, 2011). Dieses hat einen bedeutenden Einfluss auf eine motivierende und anregende Unterrichtsgestaltung und die notwendige unterrichtsinhärerente Fehlerkultur (Kunter et al., 2013; Törner & Törner, 2012). Ein fundiertes fachdidaktisches Wissen ermöglicht es Lehrkräften, die fachspezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kompetenter zu erkennen und diesen individuell gerecht zu werden (du Plessis, 2013; Richter et al., 2012). Dies kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler in einem fachfremd erteilten Unterricht weniger tiefgründige Kenntnisse erlangen (Rjosk et al., 2017; Van Overschelde, 2022).

5.2 Limitationen

Die vorgestellte Studie hat einen explorativen Charakter, weshalb die Aussagekraft der dargelegten Befunde vor dem Hintergrund verschiedener Limitationen betrachtet werden muss. Da schulische Strukturen bundeslandspezifischen Unterschieden unterliegen, ist die externe Validität der Ergebnisse, im Sinne einer Generalisierbarkeit, nur begrenzt gegeben. Aber auch die interne Validität der Befunde ist durch verschiedene Aspekte beeinträchtigt. Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Selbstselektionsstichprobe (Döring & Bortz, 2016). Es kann daher angenommen werden, dass es beispielsweise aufgrund des Belastungsempfindens der Lehrkräfte zu Verzerrungen kommt. Angesichts der Stichprobengewinnung und des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung werden keine weiteren Auswertungen, beispielsweise im Hinblick auf Schulstrukturvariablen, vorgenommen. Schliesslich ist anzumerken, dass die hier vorgenommene Unterscheidung der Lehrkräfte nach Porsch (2020) lediglich die formalen Qualifikationen (Lehrbefähigung, Studienfächer etc.) in den Blick nimmt und möglicherweise tatsächliche individuelle Voraussetzungen (Begeisterung und Spass am Fach etc.) aussen vor lässt.

5.3 Fazit

Aufgrund des gegenwärtigen und anhaltenden Lehrkräftemangels wird der fachfremd erteilte Unterricht auch weiterhin eine Massnahme darstellen, um die Unterrichtsversorgung sicherzustellen. Vor dem Hintergrund der Lehrkräfteprofessionalisierung wirft diese Praxis Fragen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und die Entwicklung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf. Mögliche Ansatzpunkte zur Entspannung der Situation sind bildungspolitisch, aber auch inhaltlich verortet und beziehen sich auf alle Phasen der Lehrkräfteausbildung (weitere Punkte vgl. KMK, 2021). So sollte die Vermittlung technischer Inhalte und Kompetenzen in der Lehrkräfteausbildung deutlich höher gewichtet werden (Beutin & Dunker, 2023). Zudem ist es notwendig, dass der Vorbereitungsdienst den Bereich der technischen Bildung zukünftig explizit in den Blick nimmt. Bisher bezieht sich das Referendariat beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern lediglich auf die Lernbereiche «Deutsch» und «Mathematik» (Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern, 2013, § 8). Entsprechend ist nicht davon auszugehen, dass eine Vorbereitung auf Felder der technischen Bildung in hinreichendem Ausmass erfolgt. Darüber hinaus birgt die Nachqualifizierung von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften (Quer- und Seiteneinsteigende) Potenzial, um dem bestehenden Lehrkräftemangel entgegenzuwirken. Dies würde auch den beschriebenen Wünschen der befragten Lehrkräfte entsprechen. Sicherzustellen ist hierbei, dass die Qualifizierung adäquat zur grundständigen Lehrkräfteausbildung gestaltet wird. Qualifizierungsangebote müssen stringent strukturiert sein und die Kenntnisstände, die Vorerfahrungen, aber auch die Überzeugungen und Haltungen der Teilnehmenden aufgreifen (Guskey, 2000).

Literatur

Bauer, D., Jarausch, K., Knoll, S. & Mikutta, A. (2021). Forschen und Gestalten als Leitprinzip im Fach Werken. Perspektiven für eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Fachdidaktik. In M. Müller & S. Schumann (Hrsg.), *Technische Bildung. Stimmen aus Forschung, Lehre und Praxis* (S. 141–160). Münster: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Beutin, J. & Dunker, N. (2023). Kompetenzorientierung in den Rahmenplänen des Sachunterrichts – eine komparative, qualitative Vergleichsanalyse. *GDSU-Journal*, 13 (14), 9–17.

Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern. (2009). *Verordnung über die Kontingentstundentafeln an den allgemein bildenden Schulen (Kontingentstundentafelverordnung – KontStTVO M-V)*. Schwerin: Justizministerium Mecklenburg-Vorpommern.

Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern. (2013). *Verordnung zum Vorbereitungsdienst und zur Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an den Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrervorbereitungsdienstverordnung – LehVDVO M-V)*. Schwerin: Justizministerium Mecklenburg-Vorpommern.

Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen* (GESIS Survey Guidelines). Mannheim: GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.

de Vries, M. (2019). Technology education in the context of STEM education. In A. Koch, S. Kruse & P. Labudde (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Technischen Bildung in Fächerverbünden* (S. 43–52). Wiesbaden: Springer Spektrum.

DGfE. (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.

du Plessis, A. E. (2013). *Understanding the out-of-field teaching experience* (Dissertation). Brisbane: University of Queensland, School of Education.

du Plessis, A. E., Gillies, R. M. & Carroll, A. (2014). Out-of-field teaching and professional development: A transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research*, 66, 90–102.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), 381–391.

Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin: LIT.

Heller, D. (1990). *Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Zur Verflechtung von Kunsterziehung und Arbeitsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.

Hobbs, L. (2013). Teaching out-of-field as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (2), 271–297.

Hobbs, L. & Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44 (5), 601–610.

Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.

KMK. (2021). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung des Lehramtsstudiums in Mangelfächern*. Berlin: Kultusministerkonferenz.

KMK. (2022). *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs*. Berlin: Kultusministerkonferenz.

Koch, A. F., Kruse, S. & Labudde, P. (2019). Chancen und Herausforderungen von Technik in Fächerverbünden. In A. Koch, S. Kruse & P. Labudde (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Technischen Bildung in Fächerverbünden* (S. 173–182). Wiesbaden: Springer Spektrum.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121–1134.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

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.

Labone, E., Butcher, J. & Bailey, M. (2005). Reconstructing teacher identity through efficacy for community engagement. In D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Hrsg.), *Teacher professional development in changing conditions* (S. 245–256). Dordrecht: Springer.

Landtag Mecklenburg-Vorpommern. (2019). *Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung für die Fächer Sport, Musik sowie Kunst und Gestaltung*. Schwerin: Landtag Mecklenburg-Vorpommern.

Landwehr, B., Mammes, I. & Murmann, L. (2021). Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule – elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt. In B. Landwehr, I. Mammes & L. Murmann (Hrsg.), *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule* (S. 7–10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lange, K., Ohle, A., Kleickmann, T., Kauertz, A., Möller, K. & Fischer, H. (2015). Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschülern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8 (1), 23–38.

Lange, V. (2018). *Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Lebeaume, J. (2011). Between technology education and science education: A necessary positioning. In M. J. de Vries (Hrsg.), *Positioning technology education in the curriculum* (S. 75–86). Rotterdam: Sense.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (2021). *Fachanforderungen Technik Primarstufe/Grundschule*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.

Porsch, R. (2020). Mathematik fachfremd unterrichten. In R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer Spektrum.

Porsch, R. & Wendt, H. (2015). Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt, T. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *IGLU & TIMSS. 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 161–183). Münster: Waxmann.

Porsch, R. & Wilden, E. (2022). Teaching English out-of-field in primary school: Differences in professional characteristics and effects on self-assessed instructional quality. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 117–134). Singapur: Springer.

Richter, D., Engelbert, M., Böhme, K., Haag, N., Hannighofer, J., Reimers, H., Roppelt, A., Weirich, S., Pant, H.A. & Stanat, P. (2012). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 85–102). Münster: Waxmann.

Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt,

T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.

Rjosk, C., Hoffmann, L., Richter, D., Marx, A. & Gresch, C. (2017). Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag, (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 335–353). Münster: Waxmann.

Sächsische Staatskanzlei. (2018). *VwV Stundentafeln vom 20. Juni 2018 (MBI. SMK S. 347), die zuletzt durch die Verwaltungsvorschrift vom 17. August 2021 (MBI. SMK S. 139) geändert worden ist, zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 3. Dezember 2021 (SächsABL. SDr. S. S 211)*. Dresden: Sächsische Staatskanzlei.

Törner, G. & Törner, A. (2012). Underqualified math teachers or out-of-field-teaching in mathematics – A neglectable field of action? In W. Blum, R. Borromeo Ferri & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität* (S. 196–206). Wiesbaden: Vieweg+Teubner.

Van Overschelde, J. P. (2022). Value-lost: The hidden cost of teacher misassignment. In L. Hobbs & R. Porsch (Hrsg.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (S. 49–70). Singapur: Springer.

VDI. (2007). *Bildungsstandards Technik für den Mittleren Schulabschluss*. Düsseldorf: Verein Deutscher Ingenieure.

Voelmy, W. (1969). *Polytechnischer Unterricht in der DDR seit 1964*. Berlin: Diesterweg.

Autorinnen und Autoren

Johanna Beutin, Universität Rostock, johanna.beutin@uni-rostock.de

Mona Arndt, M.A., Universität Rostock, mona.arndt@uni-rostock.de

Leander Neumann, Universität Rostock

Stefan Blumenthal, Dr. habil., Universität Rostock, stefan.blumenthal@uni-rostock.de

Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation

Ewald Terhart

Zusammenfassung In dem Kommentar wird zunächst auf einige historische Hintergründe des wiederkehrenden Problems des Lehrkräftemangels aufmerksam gemacht. Im Anschluss daran geht es um die Möglichkeiten, einem Lehrkräftemangel zu begegnen, und zwar präventiv, langfristig und kurzfristig. Es wird dafür plädiert, die schon immer existierende Realität des (qualifizierten) Seiten- und Quereinstiegs in den Lehrberuf neu zu bewerten. Die Zyklen von Mangel und Überfüllung am Lehrkräftearbeitsmarkt führen zu einer schwankenden Beurteilung der Bedeutung von Lehrberuf und Lehrpersonenbildung in der Öffentlichkeit, aber auch innerhalb der Universitäten. Zum Schluss werden vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte einige skeptische, unkonventionelle Gedanken zu Grundproblemen von Lehrberuf, Lehrpersonenbildung und Lehrkräftemangel entwickelt.

Schlagwörter Lehrkräftemangel – Lehrpersonenausbildung – Quer- und Seiteneinstiegende – Lehrberuf

Teacher shortage: A comment on the current situation

Abstract The commentary first draws attention to the historical background to the recurring problem of teacher shortages. It then looks at the possibilities of counteracting a shortage of teachers preventively, both in the long term and in the short term. A plea is made concerning the re-evaluation of the entry of alternatively qualified teachers into the teaching profession. The cycles of shortage and overcrowding in the teaching labour market lead to a varying assessment of the importance of the teaching profession and teacher education in the public but also within universities. In the final section, against the background of the current debate, unconventional thoughts on some basic problems of the teaching profession, teacher education, and teacher shortage are developed.

Keywords teacher shortage – teacher education – alternatively trained teachers – teaching profession

1 Einleitung

Er ist wieder da: der Lehrkräftemangel! Zumindest in Deutschland ist gegenwärtig die wissenschaftliche, vor allem aber: die öffentliche Debatte um den Lehrkräftemangel sehr intensiv – weil eben Lehrkräftemangel herrscht und er voraussichtlich noch einige Jahre bleiben wird. Dabei geht es Älteren wie bei der Begegnung mit einem alten

Bekannten: Lehrkräftemangel – das hatten wir doch schon einmal, etwa in den 1960er-Jahren! Und hatten wir in Deutschland nicht auch schon das Gegenteil: In den 1980er-Jahren über viele Jahre hinweg eine skandalös hohe Lehrkräftearbeitslosigkeit von im Maximum 30'000 Personen? Den Jüngeren kommt der gegenwärtige Lehrkräftemangel demgegenüber vielleicht überraschend und ungewohnt vor; Eltern von schulpflichtigen Kindern wird der Mangel zum Ärgernis, wenn sie plötzlich erfahren, dass der Schulvormittag ihrer Kinder gekürzt wird – oder gar ganz ausfällt.¹

Das ist die lebensweltliche Ebene. Was aber steckt dahinter? Was wusste die Schulverwaltung über den sich entwickelnden Mangel, was hätte sie wissen können? Weiss sie schon etwas über die zukünftige Situation auf diesem Teilarbeitsmarkt? Und was weiss die «zuständige» wissenschaftliche Disziplin, die Erziehungswissenschaft, über die historischen und aktuellen Hintergründe des periodisch auftretenden Phänomens? Wie ist der Lehrkräftemangel in die durch lang laufende demografische Wellen bestimmte allgemeine Entwicklung am Arbeitsmarkt einzuordnen (Stichwort: Fachkräftemangel – überall)? Was kann getan werden, um kurz- und mittelfristig Abhilfe zu schaffen? Welche Folgen haben die zurzeit diskutierten und schon praktizierten Strategien der Abmilderung des akuten Lehrkräftemangels für die Position des Lehrberufs und die Qualität der Lehrkräftebildung?

2 Zur Geschichte des Problems

Die historische Entwicklung auf dem Teilarbeitsmarkt «Schule» ist vergleichsweise gut und ausführlich untersucht worden. Vor allem die Arbeiten von Titze sind hier zu nennen, der in seinen Studien zum «Akademikerzyklus» (Titze, 1981, 1990; Titze, Nath & Müller-Benedict, 1985; vgl. auch Zymek & Heinemann, 2020) die Dynamik von Überfüllung und Mangel nicht nur in den klassischen akademischen Berufsfeldern Medizin, Theologie und Jura, sondern auch im gymnasialen Lehramt untersucht hat. Für die Gymnasiallehrkräfte konnte gezeigt werden, dass sich aufgrund des demografischen Wandels und einer veränderten Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die Schulformen zyklische Schwankungen auf diesem Arbeitsmarkt ergeben. Verschiedene quantitative Parameter schwanken in unterschiedlich langen Wellen und beeinflussen sich dabei wechselseitig; dies macht die komplexe Eigendynamik und die tendenzielle Unsteuerbarkeit des Systems aus. In Zeiten des eingetretenen, sichtbaren Mangels nehmen sehr viele Abiturientinnen und Abiturienten ein Lehramtsstudium auf, die dann später jedoch, unter womöglich gewandelten Bedingungen am Ende ihrer Ausbildung, bereits keine Anstellung mehr finden. Dies schreckt dann mögliche Interessentinnen und Interessenten vom Lehramtsstudium ab, sodass eben dadurch womöglich ein neuer Mangel vorbereitet wird. Ähnliche, zum Teil zeitlich versetzte Prozesse gab und gibt es mit Blick auf andere Lehrämter. Die Schulbehörden haben, so Titzes Befund, mit

¹ Ich verwende in diesem Beitrag auch Argumente aus Terhart (2020, 2023).

ihren kurzfristigen Reaktionen zur Behebung des Mangels bzw. zur Neutralisierung von Überfüllung diese Zyklusbewegung eher aufgeschaukelt als ausgeglichen bzw. abgemildert (Titze, 1990, S. 435 ff.).

Die letzten grossen Schwankungen auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt in Westdeutschland sind schnell beschrieben: Auch als Folge des Zweiten Weltkrieges herrschte bis weit in die 1960er-Jahre hinein ein sehr starker Lehrkräftemangel; zu wenige Lehrkräfte trafen auf die Folgen einer stark anschwellenden Geburtenzahl (die sogenannte «Boomer»-Generation der zwischen 1955 und 1968 Geborenen – mit 1964 als Spitzenjahr). Die Bildungsexpansion in Gestalt des Ausbaus der höheren Bildungswege trieb die Nachfrage nach Lehrkräften für die höheren Schulen zusätzlich an. In der Folge stiegen die Zahlen in den Lehramtsstudiengängen von Ende der 1960er-Jahre bis in die Mitte der 1970er-Jahre sehr stark an und sämtliche Absolventinnen und Absolventen wurden eingestellt; am Tag der Immatrikulation konnte man sich die Höhe seiner Alterspension errechnen. Allerdings ging die Geburtenzahl in Westdeutschland nach dem Spitzenjahr 1964 bis etwa 1975 um ungefähr die Hälfte zurück; jeweils um sechs Jahre versetzt wirkte sich das Ende des Babybooms zunächst in der Grundschule und dann zunehmend auf das gesamte Schulsystem aus. «Bildungsexpansion traf ‹Pillenknick›» (Klemm, 2022, S. 305); die Entwicklung führte in kurzer Zeit vom «Lehrermangel zur Lehrerarbeitslosigkeit» (Pieper, 1984). Die Folge war eine circa zehn Jahre dauernde Phase der faktischen Nichteinstellung von neu Ausgebildeten, anders formuliert: der Lehrkräftearbeitslosigkeit (im Maximum 30'000 im Jahre 1985; vgl. Bölling, 1987, S. 3). Dies hat individualbiografisch zu massenhaften Enttäuschungserfahrungen und Krisensituationen geführt, denn für ausgebildete Lehrkräfte gab und gibt es eben nur einen einzigen Arbeitgeber: das staatliche Schulsystem. Was tun, wenn dieser Arbeitgeber über lange Jahre nicht oder kaum einstellt? Das bedeutete unter anderem auch, dass die Generation der in den 1970er-Jahren jung Eingestellten unter sich blieb und gemeinsam alterte; die Generation der in den 1980er-Jahren ausgebildeten Lehrkräfte fehlt(e) weitgehend in den Kollegien.

Die Verhältnisse normalisierten sich erst in den 1990er-Jahren. Zwar gab es in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder leichtere Schwankungen und Disproportioniertheiten von Lehrkräfteangebot und Lehrkräftenachfrage, aber insgesamt dann doch eher nur in bestimmten Lehrämtern bzw. Schulformen und/oder mit Blick auf bestimmte Fächer. Ein Mangel an Lehrkräften für berufliche Schulen und Förderschulen sowie ein ebenso stetiger Mangel an Lehrkräften in MINT-Fächern begleiteten das deutsche Schulsystem schon immer.

Die lange Geschichte des zyklischen Wechsels von Mangel und Überfüllung im Lehramt sowie die zunehmenden Erkenntnisse über die Hintergründe, Verläufe und Folgen bisheriger Krisen werfen die Frage auf, warum trotz vieler historischer Analysen sowie differenzierter und aktueller werdender empirisch-statistischer Informationen über die quantitativen demografischen Verhältnisse sowohl auf der Seite der Schülerinnen und

Schüler als auch auf der Seite der Lehrkräfte immer wieder Situationen des besonders starken Mangels, gelegentlich und in bestimmten Segmenten aber auch das Gegenteil: nämlich der Überfüllung auf diesem Teilarbeitsmarkt (z.B. Gymnasiallehrkräfte mit der Fächerkombination «Deutsch/Geschichte»), entstehen und vor allem: warum dem nicht präventiv entgegengewirkt wurde.

3 Lehrkräftemangel vermeiden: Begrenzte Möglichkeiten

Natürlich lassen sich auf der Basis von demografischen und schulsoziologischen Daten und Informationen (über Schulen, Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler, Entwicklung der Zahlen in der Lehrkräftebildung und im Lehrberuf etc.) Prognosen zum Lehrkräftebedarf erstellen, regional differenziert, nach Schulformen gegliedert, womöglich sogar mit Blick auf die Fächer und Fächerkombinationen der Lehrkräfte. Ein solches Prognosewissen, das in unterschiedlicher Dichte und Qualität durchaus vorliegt, aber niemals völlig perfekt sein kann, könnte allerdings nur dann einen absehbaren Lehrkräftemangel *präventiv* vermeiden helfen, wenn der Staat als Schulträger sehr rechtzeitig klare Botschaften bzw. Anforderungen an die potenziell Studieninteressierten richten und vor allem: verwirklichen könnte. Ein fiktives Beispiel: In den folgenden drei bis fünf Jahren müssen sich soundso viele Erstsemester in den Studiengang zur Grundschullehrkraft einschreiben; in den Studiengang zum Lehramt an Gymnasien haben sich soundso viele einzuschreiben, die notwendigen Fächerkombinationen verteilen sich wie folgt ... etc. Dies alles wäre nach Bundesländern bzw. Regionen in einem Bundesland zu spezifizieren.

Das wäre aber nur der erste Schritt: den Bedarf präzise, differenziert und langfristig definieren. Das Problem ist jedoch, dass solche Informationen, Werbemaßnahmen etc. natürlich keine zwingende Gewalt auf Studienberechtigte (Abiturientinnen und Abiturienten, Maturandinnen und Maturanden) oder bereits Studierende zugunsten einer Entscheidung zum Lehramtsstudium, und zwar in der notwendigen Verteilung und Spezifikation bezüglich Schulformen und Fächerkombinationen, ausüben können. Ironisch formuliert: Es gibt zwar in sehr vielen Ländern eine *Wehrpflicht* (in Deutschland ist sie seit 2010 «ausgesetzt»), aber es gab und gibt – soweit ich weiß – nirgendwo auf der Welt eine «*Lehrpflicht*», das heißt *keine Pflicht, den staatlichen Bedarfsprognosen zu folgen* und sich entsprechend den verschiedenen absehbaren Bedarfen in Lehramtsstudiengänge, Fächerkombinationen, Regionen etc. einzuschreiben. Denn die Einzelnen treffen ihre Studien- und Berufswahl freiwillig und nach sehr persönlichen Gesichtspunkten. Die Schulbehörden errechnen fiktive «*Vollzeitlehrereinheiten*», planen mit «*zweifächerigen* Stundenhalterinnen und Stundenhaltern» – und es kommen Menschen mit derzeit nicht benötigten Lehramtsberechtigungen, mit unpassenden Fächerkombinationen, mit sehr persönlichen Wünschen zu Arbeitsort, Arbeitszeit, Familienleben etc.

Eine sehr viel indirektere, aber durchaus mögliche Form der Prävention besteht darin, gezielte Werbemaßnahmen für die Wahl des Lehramtsstudiums durchzuführen und parallel dazu auch das Lehramtsstudium, letztlich jedoch: den Lehrkräfteberuf, attraktiver zu machen. Seit 2015 haben mittlerweile alle deutschen Bundesländer (sogar einzelne Universitäten) solche Programme aufgelegt (vgl. Centrum für Hochschulentwicklung, 2014) – offensichtlich nicht mit hinreichendem Erfolg. Die Attraktivität des Lehramtsstudiums zu steigern, ist ein sehr komplexes, durch übergreifende und lang laufende kulturell-gesellschaftliche Wandlungsprozesse beeinflusstes Unternehmen, dessen Wirkungen unsicher und dessen mögliche Auswirkungen erst sehr spät, gegebenenfalls zu spät eintreten können (Terhart, 2012; für eine qualitative Analyse von entsprechendem Werbematerial vgl. Matthes & Damm, 2020).

Werbeaktionen bei Studienberechtigten zur Wahl des Lehrberufs sind insbesondere in den Zeiten schwierig, in denen dieser Beruf sehr in der Kritik steht und/oder als ein ungemein belastender Beruf gilt und/oder nur eine geringe öffentliche Wertschätzung geniesst. Manchmal kommen alle drei Faktoren zusammen. Hinzu kommt gegenwärtig eine Situation, in der die Zahl der überhaupt vorhandenen Studienberechtigten aus demografischen Gründen zurückgeht; das ist derzeit in Deutschland der Fall. Außerdem wandeln sich zugleich die Vorstellungen in dieser Altersgruppe zum Übergang von der Schule ins Studium bzw. zum zukünftigen Berufsleben sowie generell die Vorstellungen und die Möglichkeiten einer flexibleren, freieren Gestaltung des weiteren Berufslebens. Warum nicht eine gewisse Suchphase zwischen Schulabschluss und Aufnahme des Studiums einschieben? Warum nicht einen Beruf ergreifen, der moderner, flexibler, spannender und weltläufiger ist als der Lehrberuf?

Denn man muss sich vor Augen halten: Der Lehrberuf als staatlicher Monopolberuf mit aufwendigem Studium, anspruchsvollen Zugangsprüfungen und starren Beamteninnen- und Beamtenlaufbahnen hat sich in Europa im Laufe des 19. Jahrhundert herausgebildet. Er hat im 20. Jahrhundert eine sehr grosse Expansion und innere Ausdifferenzierung erlebt, ist aber weiterhin eine Berufskonstruktion aus dem 19. Jahrhundert. Vor allem die (in Deutschland ganz besonders) biografisch früh geknüpfte feste Verbindung zwischen der Art des Studiums bzw. des Examens einerseits und einer dadurch mehr oder weniger vollständig determinierten Berufslaufbahn, die kaum Flexibilität bietet, andererseits wirkt bzw. ist anachronistisch. Passt dieses Konzept (*ein Studium – ein Beruf – ein Leben*) noch zu den Lebens- und Berufsvorstellungen der (jungen) Menschen im 21. Jahrhundert, insbesondere dann, wenn aufgrund der allgemeinen demografischen Situation zurzeit *alle* privaten und öffentlichen Arbeitgebenden um Bewerbungen fast schon betteln müssen? Die ehedem für viele verlockenden Sicherheiten des Berufs der Beamten bzw. des Beamten werden heute zunehmend als Zwang, als Einseitigkeit, als Schematismus wahrgenommen, dem man seinen Lebensentwurf nicht unterordnen will.

Aber dies sind eher grundsätzliche Überlegungen und Spekulationen zur Inkompatibilität von lange tradierten Berufsmustern und heutigen, modernen Berufs- und Lebensvorstellungen, die das Berufssystem insgesamt prägen. Für die von Lehrkräftemangel betroffenen Schulen müssen von den Schulverwaltungen sehr kurzfristig greifende Massnahmen getroffen werden, um im Sinne des Grundsatzes «Schule muss sein!» die Unterrichtsversorgung sicherzustellen. Im Wesentlichen kann man dabei in zwei Richtungen arbeiten:

- Auf der einen Seite wird die Arbeitsleistung der vorhandenen Lehrkräfte heraufgesetzt, konkret: Die Zahl zu haltender Unterrichtsstunden wird erhöht, während die Möglichkeiten der Teilzeitarbeit eingeschränkt werden. Zusätzlich wird – wo möglich – auf noch nicht oder nicht mehr im Lehrberuf arbeitendes Personal zugegriffen (Quer- und Seiteneinsteigende, Pensionärinnen und Pensionäre, Lehramtsstudierende, gegebenenfalls unterstützungsbereite Eltern von Schülerinnen und Schülern etc.; vgl. die entsprechenden Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK: SWK, 2023).
- Auf der anderen Seite wird der Umfang des schulischen Angebots reduziert, konkret: Die Zahl der den Schülerinnen und Schülern «zur Verfügung gestellten» Unterrichtsstunden wird verkleinert. Verschiedene Varianten dieser Angebotsverkleinerung (Viertagewoche für den Präsenzunterricht, Umstellungen, das heißt Reduktionen im Stundenplan, Zusammenlegung sehr kleiner Schulen etc.) werden derzeit in Schulministerien einiger Bundesländer geplant und zum Teil umgesetzt.

Aus der Mehrarbeit der Gruppe der Lehrkräfte einerseits und der Reduktion des Schul- bzw. Unterrichtsangebots andererseits resultiert am Ende die Umwandlung von ungewolltem und ungeplantem Unterrichtsausfall in offizielle Unterrichtsreduktion. Auf diese Weise wird der tatsächliche Lehrkräftemangel rechnerisch verkleinert und damit verdeckt. Das Dilemma aber bleibt: Zwar sehen die offiziellen Zahlen auf dem Papier dann günstiger aus; die erlebte schulische Wirklichkeit wird für die Betroffenen jedoch schwieriger. Der Elternprotest kommt bestimmt.

4 Seiten- und Quereinsteigende zunehmend als Normalfälle begreifen

Es geht kein Weg daran vorbei: In Zeiten des Lehrkräftemangels ist es geboten, ja unausweichlich, auf Seiten- und Quereinsteigende zurückgreifen, die (noch) keine oder keine passende formelle Lehrpersonenausbildung durchlaufen haben, aber geeignet und interessiert daran sind, den Lehrberuf zu ergreifen. Aber auch schon aufgrund der historischen Konstanz des Problems muss man den Quer- und Seiteneinstieg zum festen Bestandteil der Debatte um Lehrberuf und Lehrkräftebildung machen. Dieser Weg in den Lehrberuf war und ist keine Anomalität, kein Skandal. Er muss vielmehr als Normalität verstanden werden – dies schon deshalb, weil er bis zu einem gewissen Grad schon immer Realität war (vgl. Gehrman, 2020, 2023). Aber wie kann man hin-

reichend viele Seiten- und Quereinsteigende gewinnen, schnell hinreichend qualifizieren und auch langfristig im System behalten? Dies ist die entscheidende Frage.²

Gegen den Einsatz von Seiten- und Quereinsteigenden spricht, dass es einen Beruf herunterwirtschaften könnte, wenn man plötzlich – in Zeiten des Mangels – die Zulassungsstandards absenkt und am Ende gar jede und jeden nimmt. Dieses Problem wäre kleiner, wenn man die aus der Not heraus Eingestellten, die sich nicht bewähren, wieder entlassen könnte, um dann regulär Ausgebildete einzustellen. Allerdings: Eine solche Strategie müsste fairerweise implizieren, dass man auch jene regulär Ausgebildeten, die sich nicht bewähren, anderswo als im Schuldienst oder im öffentlichen Dienst einsetzt.

Seiten- und Quereinsteigende «als Normalfall begreifen» (Tillmann, 2019) oder gar als möglichen zusätzlichen, überraschenden Gewinn (vgl. Reif & Böhmann, 2001) – das bedeutet aber auch, bestimmte Mindestvoraussetzungen zu definieren: für diejenigen, die sich überhaupt interessieren, sowie vor allem aber für die Art der Integration der Seiteneinsteigenden in den Beruf. Das heißt konkret: Es sollte eine Verabredung auf der Ebene der Länder und des Bundes zu der Frage geben, was die Mindestzugangsvoraussetzungen für Seiten- und Quereinsteigende zum Lehrberuf sind und wie die Qualifizierung gestaltet sein sollte. Aber die eigentliche Botschaft an dieser Stelle lautet: Die verantwortlichen Akteurinnen und Akteure in der Lehrkräftebildung sollten Mindeststandards für die Gewinnung, die Qualifizierung und die Beschäftigung von Seiten- und Quereinsteigenden erarbeiten. Auf diese Weise kann auch auf diesem Zugangsweg zum Lehrberuf die Qualitätsargumentation greifen und konkret umgesetzt werden.

Diese aus den Notwendigkeiten der kurzfristigen Milderung des Lehrkräftemangels resultierende (normalisierende) Neubewertung des Seiten- und Quereinstiegs wird durch empirische Forschung zu diesem Personenkreis sowie seiner beruflichen Motivation, Belastbarkeit und Leistung gestützt. Das könnte auch ein Effekt der Tatsache sein, dass sich diese Personen im mittleren Alter beruflich umorientiert haben: Nach Gehrmann (2023, S. 249) waren die Seiteneinsteigenden (in Sachsen) im Mittel 38 Jahre alt, als sie ihre Qualifizierung aufnahmen. Sie hatten sich dezidiert und reflektiert für den Lehrberuf entschieden und setzen in dieser Hinwendung zu einem neuen Berufs- und Lebensweg viel Energie ein, damit es ein Erfolg wird. Dies kann der Schul- und Unterrichtsarbeit nur dienlich sein. Ein Vergleich der Bewertung der Unterrichtsqualität von 1550 regulär und 135 alternativ ausgebildeten Lehrkräften (Quer- und Seiteneinsteigende) durch ihre Schülerinnen und Schüler ergab, dass aus deren Sicht kein Qualitätsunterschied in der Unterrichtsarbeit vorliegt (vgl. Lucksat, Richter, Henschel, Hoffmann, Schipolowski & Richter, 2023).

² Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht ausführlicher auf das Thema eingegangen werden. Vgl. daher die entsprechenden Themenhefte mehrerer Zeitschriften: «Lehrerbildung auf dem Prüfstand» 1/2016; «Journal für LehrerInnenbildung» 2/2019; «Pädagogik» 6/2019; «Die Deutsche Schule» 4/2020. Vgl. zum Thema auch Behrens, Forell, Idel & Pauling (2023).

Abschliessend soll auf eine spezielle Gruppe von Lehrkräften aufmerksam gemacht werden, die besondere Beachtung verdient: Die international schon immer beachtliche, in Deutschland aber noch eher kleine Gruppe der im Ausland qualifizierten Lehrkräfte, die freiwillig oder aufgrund von Fluchtbewegungen in ein für sie fremdes Schul- und Lehrberufssystem einwandern. Im Zuge der weltweit wachsenden Fluchtbewegungen nimmt die Zahl solcher «migrant teachers» auch in Europa zu (vgl. Terhart, 2021; Wojciechowicz, Vock, Gonzalez & Rüdiger, 2023). Deren formale Qualifikationen und reale Berufserfahrungen passen natürlich nicht ohne Weiteres in die neue Schulkultur. Insbesondere in Deutschland treffen sie auf ein sehr stark staatlich organisiertes und hoch formalisiertes Schul- und Lehrkräftebildungssystem – aufgrund des Kulturföderalismus gleich in sechzehnfacher Ausprägung! Verschiedene Universitäten und Einrichtungen haben Requalifizierungsprogramme für diese Lehrkräfte etabliert. Nicht nur aus Gründen des gegenwärtigen Lehrkräftemangels, sondern auch aus Gründen der Diversifizierung und Internationalisierung des hierzulande tätigen «Lehrkörpers» ist es angebracht, die entsprechenden Requalifizierungs- und Integrationsmassnahmen zu stabilisieren und auszubauen.

5 Zyklen am Lehrkräftearbeitsmarkt – und mögliche Folgen

Die zyklischen Schwankungen am Lehrkräftearbeitsmarkt sind ein objektiver Faktor, der die Position des Lehrberufs in der Gesellschaft wie auch die Situation der Lehrpersonenbildung berührt. Sowohl die Situation des «Lehrkräftemangels» als auch dessen Gegenteil, die «Lehrkräftearbeitslosigkeit», führen nicht nur zu objektiven Schwierigkeiten, sondern rücken auch den Beruf in ein problematisches Licht. Da schnelle, problembeseitigende Lösungen nicht möglich sind, wird in Mangelsituationen, wie in Abschnitt 3 beschrieben, auf kurzfristige Not- und Überbrückungsmassnahmen gesetzt. In Überflusssituationen hingegen wird das Problem eher individualisiert: Den in Ausbildung befindlichen oder bereits fertig ausgebildeten, aber nicht eingestellten Lehrkräften wird angeraten, sich «flexibel» um andere Studienabschlüsse bzw. um berufliche Positionen in anderen Bereichen, um alternative Beschäftigungsmöglichkeiten also, zu bemühen.

Schwankungen am Lehrkräftearbeitsmarkt wirken direkt zurück auf die Situation der Lehrpersonenbildung, und zwar mit gegebenenfalls problematischen Folgen:

- Gibt es einen *starken Mangel*, werden, wie weiter oben gezeigt, die Ausbildungswäge verkürzt und Zulassungsprüfungen vereinfacht; gegebenenfalls wird eine *nach* dem Berufseintritt erfolgende parallele Qualifizierung «on the job» durchgeführt oder auch nur angestrebt. Bisher nicht oder kaum beteiligte Institutionen (in Deutschland: Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) bieten neue, kürzere, mit direkter Arbeit in Schulen verbundene Wege zum Lehramt an. Die Einstellungsbehörden finden neue Wege, um Lehrkräfte, die für bestimmte Schulformen ausgebildet werden, dort aber nicht gebraucht werden, auf Schulformen mit

Lehrkräftemangel umzulenken (in Nordrhein-Westfalen: Gymnasiallehrkräfte arbeiten als Grundschullehrkräfte).

- Sofern sich jedoch eine *Überfüllungskrise* andeutet bzw. diese schon da ist, wird die Situation in den ja weiterhin gut gefüllten Lehramtsstudiengängen schwierig. Die in den 1980er-Jahren in Deutschland hohe Lehrkräftearbeitslosigkeit galt alsbildungspolitischer Skandal; der Lehrberuf verlor an Ansehen – und mit ihm verlor die Lehrkräftebildung in den Universitäten an Prestige, wurde zum peinlich verhüllten Element oder gar zum Ärgernis. Zugleich wurde sie zum Opfer von Ressourcenverlagerungen, konkret: von Stellenverschiebungen und Stellenstreichungen zugunsten anderer, prosperierender und als zukunftsträchtig geltender Bereiche der Universität.

Kurzum: Sowohl in der Mangel- als auch in der Überfüllungssituation stehen die etablierten Institutionen und standardisierten Wege zum Lehrberuf schnell zur Disposition und können so leicht zum Spielball anderer Interessen werden. Verändert sich die Lage, müssen die eingeleiteten Änderungen dann schrittweise wieder zurückgenommen werden.

6 Zum Schluss: Unfrisierte Gedanken – unangenehme Fragen

Die Problemlage ist klar: offensichtliche Nichtsteuerbarkeit lang laufender demografischer Wellen aufseiten der Populationen bzw. Generationen von Schülerinnen und Schülern, wiederkehrende, sich selbst antreibende Zyklen von Überfüllung und Mangel (auch) im Lehrberuf, stabile Diskrepanz zwischen frühen Warnungen und (zu) späten Reaktionen aufseiten der Schulverwaltungen. Auch bei einem fiktional angenommenen idealen, vollständigen Wissen über die zukünftigen Bedarfe an Lehrkräften (spezifiziert nach Schulformen, Fächerkombinationen und Einstellungsjahren ...) ist eine bedarfsgerechte Steuerung (durch passgenaue Aufnahme in die Lehrkräfteausbildung bzw. später dann in den Lehrberuf) nicht möglich, da es – siehe Abschnitt 3 – keine «Lehrpflicht» geben kann. Werbekampagnen für den Lehrberuf zeig(t)en offensichtlich eher wenig Wirkung.

Angesichts dieser Unsicherheiten und Unsteuerbarkeiten stellt sich die Frage, wie es möglich ist, dass das Schulsystem und der Lehrberuf trotz all dieser Dinge nicht an Bedeutung und Akzeptanz verloren haben, irrelevant wurden und schliesslich verschwunden sind ... In Wirklichkeit ist es geradezu umgekehrt: Aufgrund des in den letzten Jahrzehnten erfolgten Wandels der Lebensläufe, Familienmuster und Berufsbiografien ist die Schule als Einrichtung, trotz all dieser Unwägbarkeiten und Mängel, für die Familien immer wichtiger geworden. Dies hat zuletzt die Covid-19-Pandemie sehr drastisch gezeigt: *Schule und Unterricht müssen stattfinden – wie und vom wem auch immer!* Am besten verlässlich und wenn möglich sogar ganztags. Der epochale Wandel der Schule von einer familienergänzenden zu einer familienbegleitenden, ja schliesslich: familienersetzenden Institution spielt hierfür eine zentrale Rolle, kon-

kreter: die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen und Mütter. Die modernen Lebensläufe von Familienfrauen und Familienmännern sind zunehmend darauf angewiesen, dass Schule stattfindet; ohne verlässliche Schule ist modernes Berufsleben für die modernen Familien nicht mehr denkbar. Das Gleiche gilt auch für die Kinderbetreuung im Vorschulalter. Diese Entwicklung ist schlicht zu konstatieren. Schule und Schulverwaltung, Lehrberuf und Lehrpersonenbildung müssen sich darauf einstellen. Angesichts dieses absoluten Muss wird die Sorge um die hinreichende vorauslaufende Qualifizierung des Schulpersonals zunehmend sekundär – Hauptsache, lizenziertes Schulpersonal ist da! Schule muss sein; Unterricht muss stattfinden – in welcher Qualität auch immer.

Die Auswirkungen lückenhafter, unzureichender Schulbildung zeigen sich immer erst langfristig, sie werden als individuelles Versagen verbucht; privilegierte bildungsorientierte Eltern können vergleichsweise einfach Kompensationen organisieren. Man lasse sich versuchsweise auf die dunkle Fantasie einer skeptischen Didaktikerin oder eines skeptischen Didaktikers ein und stelle sich in Analogie zu fehlerhaftem ärztlichem Handeln vor, dass Schülerinnen und Schüler bei dauernd schlechtem Unterricht körperlich verkümmern und längerfristig gar versterben würden ... Ich weiss: keine schöne Vorstellung! Aber wie würden dann wohl die Qualitätskontrollen in Lehrkräftebildung und Lehrberuf aussehen?

Ist also am Ende die Qualität der Schule und des Unterrichts beliebig abzusenken – wenn nur Schule stattfindet? Und wie weit kann eigentlich die Erfüllung der Qualifizierungsfunktion abgesenkt werden und wie lange? Welche strukturellen Folgen kann dies haben? Wer oder was leidet am meisten darunter? Und wer hat gegebenenfalls Vorteile, wenn die Qualifizierungsfunktion zugunsten der Kustodialfunktion, am Ende: zugunsten reiner Aufbewahrung, zurücktritt? Oder ist das der endliche Durchbruch zur vielfach geforderten, vor allem «erziehenden» Schule – Wissen finde man ja bei Google? Welche anderen gesellschaftlichen Instanzen, Anbieterinnen und Anbieter, Akteurinnen und Akteure etc. treten dann an die Stelle einer derart entsubstanziierten, «entkern-ten» Schule? Oder ist dies dann eben der neue Kern? Allerdings: Das Ende der Schule ist schon oft ausgerufen worden. Konkret war es dann immer nur das Ende der «alten» Schule und das allmähliche Hervortreten einer gewandelten, «neuen» Schule. So wird es vermutlich hoffentlich auch jetzt sein.

Literatur

Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Paulig, S. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bölling, R. (1987). Lehrerarbeitslosigkeit. Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21, 3–14.

Centrum für Hochschulentwicklung. (2014). *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?* Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Gehrman, A. (2020). Hat die Erziehungswissenschaft das Thema «Seiteneinstieg in den Lehrerberuf» verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 63–70.

Gehrman, A. (2023). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf – Lehrkräftemangel eröffnet «zweiten Weg» in die Schule. In B. Pribé, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 240–257). Weinheim: Beltz.

Klemm, K. (2022). Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 304–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2023). *Does traditional teacher training matter? Differences in teaching quality between alternatively certified and traditionally certified teachers* (Preprint). Charlottesville: Center for Open Science.

Matthes, D. & Damm, A. (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein. Dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratistpostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 126–141.

Pieper, B. (1984). *Vom Lehrermangel zur Lehrerarbeitslosigkeit. Bildungspolitik als geschichtliches Dilemma*. Münster: Wurf-Verlag.

Reif, F. & Böhm, M. (2001). «Windfall profit» für die Schule. Erfahrungen abseits der normalen Lehrer-Biografie. *Pädagogik*, 53 (2), 23–27.

SWK. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz.

Titze, H. (1981). Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (2), 187–224.

Titze, H. (1990). *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Titze, H., Nath, A. & Müller-Benedict, V. (1985). Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1), 97–126.

Terhart, E. (2012). Attraktivität des Lehrerberufs: Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (2), 39–51.

Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Terhart, E. (2023). *Großbaustellen der Lehrkräftebildung*. Eröffnungsvortrag zum Online-Workshop «Lehrkräftefortbildung in Krisenzeiten: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung», Max-Traeger-Stiftung/GEW, 13. März.

Terhart, H. (2021). Teachers in transition. A biographical perspective on transnational professionalisation of internationally educated teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21 (2), 293–311.

Tillmann, K.-J. (2019). Von der Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 71 (6), 11–14.

Wojciechowicz, A.A., Vock, M., Gonzalez Olivo, D. & Rüdiger, M. (Hrsg.). (2023). *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Zymek, B. & Heinemann, U. (2020). Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 364–380.

Autor

Ewald Terhart, Prof. i. R. Dr., Universität Münster, ewald.terhart@uni-muenster.de

Buchbesprechungen

Greutmann, P., Saalbach, H. & Stern, E. (2020). Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Wissen – Lehren – Können. Stuttgart: Kohlhammer, 256 Seiten.

Peter Greutmann, Henrik Saalbach und Elsbeth Stern stellen in ihrem Buch «Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Wissen – Lehren – Können» aktuelle Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung für verschiedene Anforderungen im Lehrberuf zusammen. Grundlegender Ausgangspunkt des Buches ist, dass Lehrkräfte nicht nur für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind, sondern sich bei der Planung und der Durchführung ihres Unterrichts auch an bestehender Evidenz der Lehr- und Lernforschung orientieren sollen.

Im einleitenden Kapitel 1 arbeiten die beiden Herausgeber und die Herausgeberin diese Prämissen heraus und geben einen Überblick über die Themen des Buches. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an einer modifizierten Form des Angebot-Nutzungs-Modells und die Kapitel gliedern sich entlang eines thematischen Spektrums der beruflichen Aufgaben von Lehrkräften, das Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, aber auch Selbstregulation und lösungsorientierte Kommunikation im Kontext «Schule» umfasst. In Kapitel 2 legt Elsbeth Stern kognitions- und lernpsychologische Grundlagen zum Lernen und zum Wissenserwerb für die folgenden Kapitel. Das Kapitel beschäftigt sich mit der menschlichen Informationsverarbeitung sowie beteiligten Gedächtnisprozessen und mit zentralen Erkenntnissen der Intelligenzforschung für den schulischen Kontext und korrigiert zwei verbreitete Mythen über altersspezifische Lernfenster und die Bedeutung der Hirnforschung.

Die folgenden Kapitel 3 und 4 geben Hilfen für die Planung des Unterrichts. Peter Greutmann, Sarah Hofer und Lennart Schalk strukturieren in Kapitel 3 den Planungsprozess in die langfristige, die mittelfristige und die kurzfristige Planung und präsentieren greifbare Anleitungsschritte für die Planung einer Schulstunde. Den Kern des Kapitels bildet die von den Autoren und der Autorin entwickelte pragmatische Unterrichtsplanungstaxonomie (PUT), die auf der bloomschen Taxonomie sowie kognitions- und lernpsychologischen Theorien aufbaut und zwischen kognitiven Prozessen und der Komplexität des Lernziels unterscheidet. In Kapitel 4 tragen Peter Greutmann und Elsbeth Stern greifbar evidenzbasierte Unterrichtsmethoden zusammen. Sie beginnen mit Sichtstrukturen (direkte Instruktion und kooperatives Lernen) und gehen dann basierend auf dem Forschungsstand der Lernpsychologie sowie der Unterrichtsforschung zu Tiefenstrukturen über (Möglichkeiten zur kognitiven Aktivierung der Lernenden, Frage- und Aufgabenformate, Erstellung von Unterrichtsmaterialien und lernwirksamen Hausaufgaben).

In den Kapiteln 5 und 6 wird formatives bzw. summatives Assessment thematisiert. Sarah Hofer und Lennart Schalk gehen in Kapitel 5 zunächst auf die Heterogenität der

Schülerinnen und Schüler ein, arbeiten das Vorwissen als zentrale Dimension heraus und schlagen formatives Assessment als Möglichkeit für den Umgang mit Heterogenität vor. Dabei wird unter anderem eine Reihe an praxisbezogenen und niederschwelligen Techniken des formativen Assessments vorgestellt. In Kapitel 6 erläutern Peter Edelsbrunner, Sarah Hofer und Lennart Schalk zentrale Grundlagen zum summativen Assessment mit diversen Beispielen (Bezugsnormen, Grundlagen der Testkonstruktion sowie verschiedene Urteilsverzerrungen bei Bewertungen). Darauf aufbauend schlagen sie neun Schritte der Prüfungsgestaltung vor, die durch anwendungsnahe Tipps zu einer validen Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation einer Prüfung verhelfen.

In Kapitel 7 beschäftigt sich Anne Deiglmayr mit einer zentralen Dimension von Unterrichtsqualität: der Klassenführung. Damit lenkt sie den Blick stärker auf den Prozess des Unterrichts und weniger auf dessen Planung. Das Kapitel fasst die Forschung zur Klassenführung in einer stringenten Unterteilung in Prävention von Unterrichtsstörungen und Interventionsmöglichkeiten zusammen und berücksichtigt dabei sowohl klassische Merkmale und Techniken der Klassenführung als auch relevante Aspekte aktueller Konzeptionen wie den Umgang mit Emotionen und die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre. In Kapitel 8 beleuchtet Peter Greutmann das Thema der psychosozialen Anforderungen im Lehrberuf. Es schliesst zwar nicht unmittelbar an die Unterrichtsplanung oder die Unterrichtsgestaltung an, bietet jedoch mit Grundlagen zu Stressbewältigung, lösungsoorientierter Kommunikation und Selbstregulation Themen an, die im Lehramtsstudium wenig beachtet werden, aber umso hilfreicher für (angehende) Lehrkräfte im und ausserhalb des Unterrichts sein dürften. Das Buch schliesst mit einem Kapitel von Peter Edelsbrunner über Methoden der Lehr- und Lernforschung ab. Trotz des thematischen Bruchs führt es das Prinzip der evidenzinformierten Praxis stringent weiter, indem es Personen mit wenig Vorwissen über Forschungsmethoden auf kompakte Art und Weise Informationen anbietet, damit sie die Qualität und die Verlässlichkeit einer Studie einschätzen können.

Im Schlusswort thematisieren die beiden Herausgeber und die Herausgeberin selbst eine Frage, die sich bei der Lektüre wiederholt stellt – die Frage nach der Auswahl und der Begründung der Inhalte für das, was nach ihrer Auffassung «die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht» und den «erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehrpersonenausbildung an der ETH Zürich» abdeckt. Dass die Auswahl unter anderem auf den Forschungsschwerpunkten der Autorinnen und Autoren basiert, zeigt sich unter anderem in der starken psychologischen Orientierung des Buches. Gleichzeitig ist dies eine Stärke des Buches: Die meisten Themen bestechen durch eine klare Evidenzbasierung, die jedoch nicht abstrakt bleibt, sondern hilfreiche Anwendungsmöglichkeiten aufzeigt, ohne die Notwendigkeit und die Verantwortung der Lehrkräfte für den situationsspezifischen Transfer zu vernachlässigen.

Bernadette Gold, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schul-
pädagogik, bernadette.gold@tu-dortmund.de

Buck, P. & Aeschlimann, U. (2022). Vertiefung und Ausstrahlung – Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau, 95 Seiten.

Die Autoren Peter Buck (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und Ueli Aeschlimann (Pädagogische Hochschule Bern) stellen in ihrem Werk Aspekte der wagenscheinschen Didaktik in einen grösseren Zusammenhang. Sie gehen der Frage nach, «ob die Begriffe «Vertiefung» und «Ausstrahlung» als pädagogische und pädagogisch-psychologische Kategorien brauchbar sind». Mit «Vertiefung» und «Ausstrahlung» fokussieren die Autoren auf den bei Wagenschein zentralen Begriff des Exemplarischen und damit auf das Curriculare. Buck und Aeschlimann geht es dabei nicht nur um die Lerninhalte, sondern gleichermassen auch um die «Verstehensinhalte». Es geht ihnen somit, wie auch Wagenschein, nicht nur um das Lernen von Inhalten, sondern ebenso sehr um deren Verstehen.

Das Buch ist in zehn kurze Kapitel gegliedert: Die Autoren beleuchten die beiden Metaphern «Vertiefung» und «Ausstrahlung» in zehn Essays. Deren Titel lassen aufhorchen; sie sind – im Sinne Wagenscheins – Stolpersteine, die zum Nachdenken anregen. Vier Kapitel seien genannt:

- Ausstrahlung: Einstiege und was daraus werden kann (Kapitel III);
- Vertiefung und Ausstrahlung: – «... von heute in die Zeit zurück ...» (Kapitel V);
- Ausstrahlung: Exempel ist nicht nur Inhalt (Kapitel VI);
- Vertiefung und Ausstrahlung: «Verstehen lehren» ist nur ein anderes Wort für «Exemplarischer Unterricht» (Kapitel X).

Der Begriff des Exemplarischen bzw. die beiden Metaphern «Vertiefung» und «Ausstrahlung» werden aus sehr unterschiedlichen Perspektiven beschrieben, analysiert und kommentiert. Zwei Kapitel mögen dies illustrieren: In Kapitel III schildern die Autoren eine Unterrichtsstunde mit Elfjährigen. Es geht um eine brennende Kerze, unter anderem um festes und flüssiges Wachs, das gelbe und blaue Leuchten und das Phänomen des Flammensprungs. Die Autoren beschreiben auf sechs Seiten den Stundenverlauf, zitieren Fragen, Antworten und Kommentare der Kinder und notieren die Gesprächsleitung des Lehrers. Gleichzeitig verweben sie die Beschreibung des Unterrichts mit Wagenschein, kommentieren ihn aus der Perspektive des Begriffs «exemplarisch» und ordnen diesen in einzelne andere pädagogische Konzepte ein. In Kapitel III steht somit eine konkrete Unterrichtsstunde im Fokus, anhand derer das Konzept des Exemplarischen exemplarisch erarbeitet wird. Einen anderen Blickwinkel nehmen die Autoren in Kapitel V ein. Hier steht nicht eine konkrete Unterrichtseinheit im Zentrum, sondern die Historie des Begriffs «exemplarisch», das heisst von heute in die Zeit zurück. Im Mittelpunkt steht das für die Entstehung und die Definition des Begriffs wichtige «Tübinger Gespräch». Zu diesem hatte 1951 unter anderem der berühmte Physiker und Philosoph Carl Friedrich von Weizsäcker eingeladen. Buck und Aeschlimann fassen Inhalte und Folgen des «Tübinger Gesprächs» zusammen, ordnen es in die Geschichte der Pädagogik und der Lehrplanentwicklung ein und geben ein kurzes Beispiel einer

Unterrichtseinheit. In Kapitel V steht somit die Genese des pädagogischen Begriffs «exemplarisch» im Mittelpunkt.

Mit diesen zwei und den weiteren acht Kapiteln blicken die Autoren aus zehn verschiedenen Perspektiven auf den Begriff des Exemplarischen – oder wie sie im Untertitel des Buches sagen: «tema con variazione». Dieser aus der Musik stammende Untertitel ist für das Werk charakteristisch: Es handelt sich um ein durchkomponiertes Buch, um ein immer wieder aufs Neue gestaltetes «Motiv» (hier das Motiv «exemplarisch»), um ein Werk, das nicht einfach gelesen und auswendig gelernt werden kann, sondern im Kopf der Hörenden bzw. Lesenden entsteht. Wie jedes Musikstück dürfte auch dieses Buch Kritik hervorrufen, unter anderem hinsichtlich der folgenden Punkte:

- An wenigen Stellen wirken die Aussagen etwas wenig begründet. So scheint mir die Feststellung «Es geht um den ‹Kanon der Physik›, eine Frage, die aktuell in der Physikdidaktik der allgemeinbildenden Schulen eher keine Rolle mehr spielt» (S. 32) falsch zu sein. In den letzten zwanzig Jahren wurden im deutschen Sprachraum der «Kanon der Physik» und der Kanon aller anderen Fächer, ihre Bildungsziele und Bildungsinhalte wie auch die zu erreichenden Kompetenzen intensiv diskutiert. Zahlreiche neue Lehrpläne, Lehrmittel und Bildungskonzepte entstanden.
- Das Werk weist ein hohes Niveau auf. Leserinnen und Leser müssen Wagenschein bereits etwas kennen, um diese «Vertiefung und Ausstrahlung» mit Genuss lesen zu können. Wagenscheins «Verstehen lehren» bietet hierzu eine treffliche Grundlage.
- Die Bilder jeweils am Anfang eines Kapitels bereichern das Buch; ihr Bezug zum jeweiligen Kapitel scheint mir aber nicht immer gegeben zu sein, zum Beispiel das Bild «Der gute Hirte» (S. 57).

Diese Kritikpunkte sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Buch – wie auch zwei vorhergehende Bände in derselben Buchreihe und mit dem gleichen Untertitel («Einwurzelung und Verdichtung» von Peter Buck aus dem Jahr 1997 und «Befruchtung und Entfaltung» von Peter Buck und Ueli Aeschlimann aus dem Jahr 2019) – aus mindestens drei Gründen aktuell und lesenswert ist: 1) Nach über zehn Jahren Unterbruch wurden die Wagenschein-Tagungen 2020, 2021 und 2022 wieder durchgeführt und jeweils von über 150 Personen aus dem deutschen Sprachraum besucht. 2) Peter Buck erhielt 2020 die Ehrenmedaille der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, eine selten vergebene Auszeichnung für das Lebenswerk eines Fachdidaktikers. 3) Wagenscheins Werke wurden in den Herausgeberband «Zentrale Themen der Ideengeschichte physikdidaktischer Forschung in Deutschland anhand ausgewählter Originalquellen» aufgenommen. Die Herausgeber David Woitkowski und Christoph Vogelsang stellten auf der Grundlage einer aufwendigen Delphi-Studie elf Themen und zugehörige Werke zusammen. Dazu zählen neben Werken von Faraday, Kerschensteiner, Klafki und international bekannten Physikdidaktikern auch die Werke Wagenscheins.

Peter Labudde, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, peter.labudde@bluewin.ch

Brägger, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2021). Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, 981 Seiten.

Der digitale Wandel stellt die schulische Bildung vor zwei grosse Herausforderungen. Einerseits ist die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, aber auch die Arbeitswelt durch digitale Medien geprägt – dementsprechend müssen sich Schulen fragen, wie sie auf diesen Umstand reagieren. Andererseits finden digitale Medien vermehrt Eingang in den Schulunterricht. Laut dem 2021 erschienenen Bericht «Digitalisierung der Bildung» der Fachagentur «Educa» verwenden 50 Prozent der Primarschülerinnen und Primarschüler täglich digitale Medien in oder für die Schule; in der Sekundarstufe I sind es sogar 75 Prozent. Hier stellt sich die Frage, wie man diese Medien pädagogisch sinnvoll in Schule und Unterricht integrieren kann. Das vorliegende Handbuch widmet sich genau dieser Frage. Die Herausgeber begreifen es als «Arbeitsbuch» (S. 9), das sich vornehmlich an schulische Fachpersonen, Schulleitende und Lehrpersonen richtet und dementsprechend auch praktische Anregungen für Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten soll.

Hierzu versammelt der Band einschlägige Autorinnen und Autoren aus dem deutschsprachigen Raum, die in 36 Beiträgen konzeptionelle wie auch empirische und praktische Anregungen rund um digitale Medien in der schulischen Bildung liefern. Der Band ist in sechs Teile gegliedert. Teil I («Grundlagen: Lernen in Zeiten der Digitalisierung») verortet das Thema des Bandes in grösseren gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen. Zwei Beiträge (Klaus Hurrelmann; Gerold Brägger, Dejan Mihajlovic, Jens Lucht, Res Strehle & Philippe Wampfler) gehen auf die veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ein. Mit dem digitalen Wandel sind auch digitale Medien an der Sozialisation der nachwachsenden Generation beteiligt; viele Jugendliche beziehen einen Grossteil ihrer Informationen über soziale Medien. Dennoch bleiben Freundschaften und Partnerschaften und das Treffen vor Ort wichtig. Weitere Beiträge in diesem Teil fokussieren den mit dem digitalen Wandel einhergehenden pädagogischen Wandel, teilweise auch auf der Ebene einer umfassenden Schulentwicklung. Gemein ist den Beiträgen, dass sie den digitalen Wandel als umfassenden Prozess begreifen, der alle Ebenen von Schule betrifft – vom Unterricht über die Personalentwicklung, die Kommunikation und die Zusammenarbeit im Team und die Schulleitung bis hin zum Austausch mit Akteurinnen und Akteuren ausserhalb des Schulhauses.

Teil II («Pädagogische Konzepte: Ausgangspunkt für die Entwicklung einer kompetenzorientierten und mediengestützten Lernkultur») macht sich dafür stark, pädagogische Überlegungen vor technische Machbarkeit zu stellen. Dementsprechend skizzieren und diskutieren die Beiträge pädagogische Konzepte. Insbesondere die Kompetenzorientierung sowie eine differenzierte Feedbackkultur stehen hier im Mittelpunkt. Teil III («Personalisiertes Lernen und Learning Analytics») behandelt technische Entwicklungen in Richtung eines personalisierten Lernens (Heike Schaumburg; Rita Stebler, Christine Pauli & Kurt Reusser) sowie die sogenannten «Learning Analytics» (Jenny Jungeblut). Beiden Entwicklungen ist gemein, dass sie die Auswertung grosser Daten-

mengen rund um schulisches Lernen dazu verwenden, pädagogische Entscheidungen anzuleiten. Im personalisierten Lernen können Schülerinnen und Schüler auf sie zugeschnittene Inhalte und Feedbacks erhalten. Der Ansatz «Learning Analytics» erlaubt einen Überblick über alle Lernenden und ihre Leistungen und verspricht, mögliche Talente wie auch Defizite zu identifizieren.

Sowohl pädagogische als auch praktische Hinweise zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht enthält Teil IV («Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht»). Interessierte Leserinnen und Leser erfahren hier viel Brauchbares zu Erklärvideos (Karsten D. Wolf & Christoph Kulgemeyer), zu Social Media (Philippe Wampfler), zu Makerspaces (Sandra Schön, Martin Ebner & Kristin Narr), zu Eins-zu-Eins-Ausstattungen (Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger & Michael Hielscher) und zu weiteren Themen. Teil V («Kompetenzorientierte Lernprozesse gestalten») zeigt auf, wie man Kompetenzorientierung auf verschiedenen Ebenen umsetzen kann, etwa im Deutschunterricht (Philippe Wampfler) oder im Geschichtsunterricht (Hauke Pörlert), bei der Wahl von Aufgaben (Gerold Brägger & Nicole Steiner), in der Feedback- und Beurteilungskultur (Gerold Brägger, Reinhold Haug, Kurt Reusser & Nicole Steiner) oder durch den Rückgriff auf offen verfügbare Ressourcen (Nele Hirsch & Jöran Muuß-Merholz; Sonja Borski, Jöran Muuß-Merholz & Nele Hirsch) – um nur einige Beispiele zu nennen. Der Band schliesst in Teil VI («Fazit und Leitorientierungen») mit einem resümierenden Überblicksbeitrag sowie mit zwanzig thesenhaften «Leitorientierungen» der Herausgeber. Sie geben damit an, in welche Richtung der digitale Wandel an Schulen vorangetrieben werden sollte – beispielsweise dahingehend, dass pädagogische Konzepte weiterhin im Mittelpunkt zu stehen haben, dass Schulen Gestaltungsspielräume haben sollten oder dass Bildungsungleichheiten zu mindern sind.

Das Handbuch gibt einen sehr breiten und zugleich fundierten Überblick für Lehrpersonen und Schulleitungen, die sich mit dem digitalen Wandel an Schulen auseinandersetzen wollen. Bereits die konzeptionellen Beiträge der ersten beiden Teile liefern praktische Anregungen, sei es in Form von Reflexionsfragen oder in Form von hilfreichen Grafiken und Übersichtstabellen. Die Beiträge wägen Chancen wie auch Risiken digitaler Möglichkeiten ab und begehen nicht den Fehler, digitale Entwicklungen unkritisch zu bejahren. Notwendigerweise hat ein solches Handbuch auch thematische Lücken – so gibt es beispielsweise keine Beiträge zu Games und Gamification (wenngleich etwa Videospiele am Rande immer wieder Erwähnung finden). Dies trübt den positiven Gesamteindruck aber keineswegs. Insgesamt lege ich den Band deshalb nicht nur all jenen ans Herz, die sich über aktuelle Entwicklungen rund um die Digitalisierung schulischer Bildung informieren wollen, sondern auch jenen, die nach Konzepten und Methoden suchen, um den digitalen Wandel in ihren Schulhäusern so voranzutreiben, dass Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler gleichermaßen davon profitieren können.

Tobias Röhl, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, tobias.roehl@phzh.ch

Dunn, R. & Hattie, J. (2021). *Developing teaching expertise: A guide to adaptive professional learning design*. Thousand Oaks: Corwin, 160 Seiten.

Das Buch will Schulleitungen Orientierungswissen und Praxishinweise für ihre Personalentwicklung geben. Es fokussiert dafür auf Lehrpersonenweiterbildung, die Exzellenz im Unterrichten stärkt. Unterrichten bezieht sich auf das auch auf Bildungsforschung gestützte «Designen» der Unterrichtspraxis. Da forschungsevidenzbasierte Lösungen nicht in jedem lokalen Kontext funktionierten, seien hierfür adaptiv-evaluatives Planen und empirisches Evaluieren durch die Lehrpersonen unerlässlich.

Das Vorwort erläutert den einheitlichen Aufbau der fünf Hauptkapitel: Auf eine Einführung in Forschungsbefunde folgen jeweils daraus abgeleitete Prinzipien und Vorgehensweisen, Fallbeispiele aus dem Feld, Anstösse zum Transfer an der eigenen Schule sowie Diskussionsfragen. Kapitel 1 enthält Kernüberlegungen zu effektiver Lehrpersonenweiterbildung. Im Anschluss an die internationale Forschung solle «knowledge-in-practice» erworben werden, als Teil der Berufsarbeit. Dabei sei anleitende Direktionalität im Rahmen von Beauftragungen versus explorierendes Lösen selbst gewählter Probleme auszubalancieren, je nach Berufserfahrung der teilnehmenden Lehrpersonen. Kapitel 2 behandelt, wie Schulleitungen effektive Weiterbildung – stets mehrteilig – konzipieren und organisieren sollten. Leitende Prinzipien sind Akzeptanz von Ambiguität und Unsicherheit, psychologische Sicherheit und Schlankheit der Prozesse. Dabei seien die drei Leitungsstile «adaptiv», «dienstleistend» und «instruktional» je nach Weiterbildungs- und Schulentwicklungsphase einzusetzen bzw. zu kombinieren.

Kapitel 3 «Evaluative Thinking and Expertise Pathways» arbeitet die Besonderheiten des vorgeschlagenen Personalentwicklungsansatzes heraus: Mittels von ihnen erarbeiteter «Expertisepfade» stellen Lehrpersonen – möglichst auch visualisiert – dar, wie sie erwiesenermassen wirkfähige instruktionalen Methoden für ihren Unterricht systematisch einsetzen und kombinieren. Die Pfade verbinden unter anderem Lernausgangslage und Ressourcen, vorgesehene Aktivitäten und angestrebte Lernresultate. Als Kausalketten sollten sie forschungsbasiert verknüpft sein; Wirkannahmen zur Verbindung der Glieder seien zu explizieren und zu begründen. Es wird deutlich, welch hohen Anspruch diese anzustrebende professionelle Gewandtheit («sophistication») im «Designen» von Unterricht darstellt. Evaluatives Denken und Handeln ziele darauf, Bedingungen, Begründungen und Belege («evidences») zu einer bewertenden Schlussfolgerung zusammenzuführen: Es müssten relevante Untersuchungsfragestellungen formuliert und Daten erhoben und ausgewertet werden. Kompetenzzuwachs der Lehrpersonen und formative Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis sollten auf den so gewonnenen Informationen basieren. Als empirisch vorgehende Ansätze werden unter anderem interne Evaluation und Lesson Study genannt. Datenerhebungsmethoden wie Auswertung von Produkten der Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsbeobachtungen durch Peers oder Schulleitung werden skizziert und veranschaulicht.

Kapitel 4 hebt die grosse Bedeutung der Lehrpersonenkollaboration für das Gelingen des evaluativen Wandels und der Kultivierung kollektiver Expertise hervor. Wichtig sei, dass nicht lediglich «in» Gruppen gearbeitet werde, sondern «als» Gruppe. «Adaptive Teaching Teams» müssten eine mit der Schulleitung vereinbarte Aufgabenorientierung aufweisen und zum Beispiel sechswöchige Evaluations-Sprints mit Planung, Umsetzung und Auswertung leisten. Dabei sei ihnen ein hohes Mass an Selbstverantwortung und Autonomie einzuräumen. Allerdings sei gezielt dem «sozialen Abhängen» entgegenzuarbeiten, indem von jedem Teammitglied Leistungen sichtbar werden. Ebenso gelte es, für diese anspruchsvolle Tätigkeit Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen. Kapitel 5 thematisiert für lebenslanges Lernen und Selbstevaluationsfähigkeiten wichtige Lehrpersonendispositionen: Kollaboration, Innovation, Resilienz und Neugierde. Das Kapitel «Conclusion» weist darauf hin, wie wichtig es ist, Interessen der Lehrpersonen mit schulweiten Bedarfen auszubalancieren. Zwang zum Folgen sei kontraproduktiv. Vorbildhaft müssten auch Weiterbildungen sowohl begleitend als auch nachfolgend evaluiert werden. Ein schulweites evidenzbasiertes Design – hier fungierten Schulleitungen als Modell – sei zentral, um die kollektive Wirksamkeitserwartung als zentrales Element effektiver Schulen zu stärken.

Resümee: Expertise für die Unterrichtsentwicklung erfordert die Fähigkeit, forschungsbasierte und praxisbasierte Evidenz systematisch zu kombinieren. Evaluativ denkend und handelnd sind beide Evidenzarten für das Designen und das Untersuchen von Unterricht nötig. Ausschliesslich Lehrpersonen können die Adaption an lokale Kontextbedingungen leisten. Ihre Kompetenzen dafür können durch in die Berufsarbeit integrierte Weiterbildung gestärkt werden. Erproben und Umsetzen erfolgen in kurzen Zyklen durch Teams, im mit der Schulleitung vereinbarten Aufgabenrahmen. Dieser muss zwischen Systemerfordernissen und professionellen Interessen der Lehrpersonen austariert werden.

Mit dem Schulentwicklungspraktiker und Schulentwicklungsforscher Ryan Dunn gelingt es John Hattie, eine Lücke in seinem Gesamtwerk zu schliessen: Überzeugend klären sie konzeptionell, was mit dem seit «Visible Learning» (2009) favorisierten Effektivitätstreiber der «formativen Evaluation des Unterrichts» gemeint ist. Das *Wie* der Einlösung der damit verbundenen hohen Ansprüche wird mit einigen Evaluations- und Datenerhebungsmethoden angerissen. Es ist zu wünschen, dass dieses innovative Konzept für Aufbau durch Personalentwicklung und routinierte Umsetzung in der Schul- und Unterrichtspraxis in Zusammenarbeit mit der Schulpraxis weiter geschärft wird.

Wolfgang Beywl, Prof. Dr., Dozent Schul- und Unterrichtsevaluation, Pädagogische Hochschule FHNW, wolfgang.beywl@fhnw.ch

Thomas, P. (2021). Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 235 Seiten.

«Kompetente Antworten auf große Schülerfragen»: Ein solcher Untertitel klingt wohlfeil, um nicht zu sagen unseriös plakativ. Es geht hier jedoch nicht um einen Katalog von Fragen von Schülerinnen und Schülern, sondern vielmehr um Fragen, an denen sich Bildung orientieren muss und die für den Schulunterricht grundlegend sind. Philosophieren in der Schule hat Konjunktur. Mit dem Lehrplan 21 wird es auch (wenn-gleich subversiv versteckt als Fachanliegen) ausdrücklich legitimiert. Und es ist nicht mit einer Schule des Diskutierens und Argumentierens getan. Bildung erfordert Orientierung und diesbezüglich ist die Schule, auch und gerade die Hochschule, merkwürdig unsicher, ja hilflos. Empirische Wissenschaft allein führt da nicht weiter. Nun hat Philipp Thomas, Philosophieprofessor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ein keckes und hilfreiches Buch vorgelegt, das so anders ist als bisherige Handbücher oder Essays, exakt für Lehramtsstudierende geschrieben und ebenso für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer geeignet. Seufzern von Studierenden wie «Warum muss ich das alles wissen? Ich will doch nur Lehrperson werden!» wird man in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder begegnen und dies auch zu Recht, wo sich diese bloss an akademische Disziplinen anlehnt.

Der Verfasser versteckt sich jedenfalls bei aller Seriosität nicht hinter Befunden und Richtigkeiten wissenschaftlicher Diskurse. Sein Buch schreitet griffig voran, ist praktisch strukturiert und verwendet in Sprachstil und Tonhöhe auch meist eine gepflegte Alltagssprache, die interessierten Leserinnen und Lesern sogar die Übersetzung für ihr Zielpublikum – Schülerinnen und Schüler wie auch Eltern – ermöglichen kann. Der Horizont der Philosophie wird aufgenommen, doch es werden eben auch philosophische Denkfiguren fokussiert, wie es nicht immer Mainstream ist. Da werden Positionen zur Grundlegung von Ethik nicht bloss katalogisiert, sondern vielmehr herausgehoben: «Sieh hin und Du weisst» (Hans Jonas). Der moralische Anspruch ist nicht zuerst zu begründen; er ist schon in der Welt. Das Sollen wird nicht primär rational konstruiert. Es bestimmt das Leben schon vor aller Reflexion. Sich dem Anspruch des anderen zu öffnen, heißt Mensch zu werden!

Pointiert versteht Philipp Thomas Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Fachleute für das Lernen, sondern vielmehr als Kulturbotschafterinnen und Kulturbotschafter, die selbst ein Verhältnis zu dem haben, was sie zu lehren beauftragt sind: «für unsere Kultur als Ganzes [zu] werben». Das kann und darf man gerade nicht naiv leisten. Philipp Thomas macht deshalb keinen Bogen um Michel Foucault oder Pierre Bourdieu. Sein Kronzeuge ist jedoch Charles Taylor, dessen kritische Anstösse er aufnimmt: «Die Moderne hielt sich für eine Überwindung von Kultur durch Vernunft.» Sigmund Freud hat von drei Kränkungen gesprochen, die unserer Kultur zu schaffen machen. Nun muss man mindestens noch mit einer vierten fertigwerden: Es gilt in der Moderne von deren

Anspruch einer vermeintlich neutralen Sicht auf die Welt Abschied zu nehmen. Die Moderne ist eben eine Kultur unter anderen, nicht die Überwindung von Kulturen. Ihre Werte sind keine wissenschaftlichen Gesetze. Wir müssen sie pflegen und verteidigen. Ihr Status ist immer prekär. Man muss sie in Form kultureller Güter «verlebendigen», sich mit ihnen identifizieren, sie aber auch kritisch überdenken. Wir kommen nicht darum herum, anderen Kulturen auf Augenhöhe zu begegnen und zu lernen, die Welt mit verschiedenen Traditionen besser zu verstehen. Hier scheint Philipp Thomas recht optimistisch zu sein. Die fremd gewordene Heimat eigener Kultur könne zu bereichender Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und deren Philosophien führen. Dekolonisierung bedeute nicht, unsere Sicht als falsch hinzustellen, sondern vielmehr, die kulturelle Kränkung der Moderne als heilsam zu sehen.

Die hehren Werte «Autonomie», «Authentizität» und «Freiheit» wurden durch die losgelassene Vernunft dem Effizienzdenken unterworfen. Wenn die Werte nicht gepflegt werden, richten sich Überlegungen der instrumentellen Vernunft ausschliesslich auf Erfolg und Mittel zur Erreichung von Zielen, die nicht mehr hinterfragt werden. Philipp Thomas plädiert für eine Post-Critical Philosophy, die auch «tiefe Gefühle» (William James) einbezieht. Damit ist nicht eine Rückkehr zur Macht der Religion gemeint. Unverstellt spricht er immerhin vom Umgang mit «heiligen Gefühlen» der Ergriffenheit und des Staunens als Teil der Bildung: Liebe zum Fach, Liebe zum Gegenstand, Liebe zur Welt. Raum für Resonanz (nach Hartmut Rosa) will nicht einfach zurück zur Religion führen, stellt sich aber deren Fragen nach dem Verhältnis zur Welt und nach der Bedeutsamkeit: «Bildung bedeutet, kritisch denken zu lernen. Bildung bedeutet auch, darin einen Wert zu sehen, z.B. in der Perspektive eines Fachs (ob Mathematik oder Kunst oder ...) in Ruhe und in einer liebenden Haltung die Welt erschliessen zu können.» Heranwachsende können die Welt als kostbar erfahren und spüren in den Dingen nicht nur materielle Ressourcen, sondern vielmehr Unverfügbarkeit und Tiefe. Wenn Philipp Thomas schliesslich sogar unverstellt von Herzensbildung spricht, tut er dies nicht ohne Blick auf Empathieforschung und Philosophie: Es geht um die Fähigkeit zu lieben. Damit wird ein zentraler Wert westlicher Pädagogik (seit Augustin) berührt, der mit Grund stets zu diskutieren und kritisch zu «verlebendigen» ist. Dieses Studienbuch kommt in der aktuellen Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie gerufen und ist in seiner zugänglichen Ausarbeitung vorbildlich.

Johannes Rudolf Kilchsperger, bis 2021 Dozent für «Religionen, Kulturen, Ethik», Pädagogische Hochschule Zürich, h.r.kilchsperger@bluewin.ch

Schuster, B. (2020). Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen – der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, 215 Seiten.

Beate Schuster beginnt ihr Buch mit einem Überblick über zentrale Probleme im Klassenzimmer. Es ist weithin anerkannt, dass Disziplinschwierigkeiten, Motivationsprobleme, Ausgrenzung und Mobbing das Schulleben erschweren. Formelle Änderungen der Schule reichen nicht aus, um diese Schwierigkeiten zu überwinden. In der Einleitung im ersten Kapitel stellt die Autorin fest, dass das Wissen der Psychologie bei der Analyse und der Ausarbeitung von Lösungsvorschlägen für die zentralen Probleme im Klassenzimmer helfen könne. Im zweiten Kapitel wird ausgeführt, Welch grosse Wirkung die Lehrkraft für Schülerinnen und Schüler hat. Beate Schuster analysiert die Rosenthal-Studie zum Pygmalion-Effekt, die gezeigt hat, dass «Lehrkräfte unbewusst über ihre Erwartungen großen Einfluss ausüben» (S. 7). Es werden die Mechanismen präsentiert, die zur «selbsterfüllenden Prophezeiung» führen. Mechanismen wie Wärme, gleichmässiges Aufrufen, passende Aufgaben, genügend Zeit zum Antworten und klares Feedback können zu einer besseren Leistung der Schülerinnen und Schüler führen und ihre allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit steigern.

Des Weiteren wird im Buch betont, dass Lenkung und Wärme zusammen positive Effekte in der Erziehung haben. Die Autorin stellt sechs Prinzipien vor, die konkret dabei helfen sollen, Lenkung und Wärme umzusetzen. Diese Prinzipien sind «Versteckte Verstärkeranalyse», «Lob ist wirksamer als Strafe», «Prinzip der geringsten Intervention», «Verhalten statt Person bestrafen», «Berücksichtigung von stellvertretender Verstärkung» und «Berücksichtigung potenzieller Unterminierung von intrinsischer Motivation: Spontane Verstärkungen». Beate Schuster arbeitet die vorgenannten Prinzipien im dritten Kapitel Schritt für Schritt aus. Im vierten Kapitel geht es um das Prinzip der Beziehung. Die Autorin analysiert Faktoren, die dabei helfen, eine sichere Bindung zu den Kindern herzustellen. Diesbezüglich ist es wichtig, auf die Bedürfnisse der Kinder angemessen einzugehen, positive Haltung und Zuneigung auszudrücken sowie stimulierenden Unterricht zu erteilen. Es werden auch Grundlagen der professionellen Gesprächsführung und Regeln zum Geben von Feedback analysiert. Die im Kapitel vorgestellten Ideen des Harvard-Konzepts können sehr hilfreich für die Mediation sein.

Im fünften Kapitel werden Dynamik und Konsequenzen von sozialer Ausgrenzung und Mobbing diskutiert. Diese altbekannten Phänomene äussern sich sehr oft im Schulkontext und haben schwerwiegende Konsequenzen. Die Definitionskriterien des Mobbings lassen dieses Phänomen besser erkennen. Beate Schuster präsentiert auch Vorschläge für Massnahmen, die dabei helfen, Mobbing zu reduzieren. Es wird zum Beispiel analysiert, wie man Empathie zeigt, alternative Kontakte findet, Schwächen als Warnhinweis identifiziert und Massnahmen zur Stärkung ergreift. Die Gestaltung der Situation in der Klasse aus der Sicht der Sozialpsychologie wird im sechsten Kapitel näher betrachtet. Beate Schuster stellt fest: «Man ändert Verhalten, indem man die Verhältnisse

ändert!» (S. 100). Die Autorin arbeitet eine lange Liste von Massnahmen aus, die die Situation in der Klasse beeinflussen können. In diesem Kontext werden zum Beispiel die Gestaltung der Sitzordnung, Gruppenzuordnungen und die Pausengestaltung analysiert. Detaillierte forschungsbasierte Praxiseinblicke sind nützlich für Lehrkräfte, die mit Disziplinproblemen und Mobbing konfrontiert sind.

Merkmale der Kinder und Familien stehen im Fokus des siebten Kapitels. Faktoren wie Aussehen, Freizeitangebote und wahrgenommene Andersartigkeit können in der Arbeit mit Kindern wichtig sein. Die Spieltherapie und kognitive Herangehensweisen werden als hilfreich vorgestellt. Familien und deren Erziehungsstil in der Mobbing-Dynamik haben eine grosse Bedeutung. Im Kapitel werden Ideen dazu dargelegt, wie man respektvoll mit den Eltern arbeiten kann. Im achten Kapitel wird ein «historischer Exkurs zur Soziometrie» vorgenommen. Die Autorin bespricht die Biografie von Jacob Moreno und die zentralen Konzepte seines Buches, worin er die Soziometrie vorstellt. Sie zeigt, wie die Soziometrie Lehrkräften bei ihrer Tätigkeit helfen kann. Die Autorin betont, dass Morenos Ansatz «als analytisches Werkzeug immer noch sehr zentral» (S. 171) sei; «als Technik sollte man beim Einsatz aber vorsichtig sein» (S. 171). Beispiele aus der neueren Forschung werden im neunten Kapitel besprochen. Beate Schuster konzentriert sich zuerst auf die dunkle Seite von Peer-Popularität. Die Autorin sucht nach Möglichkeiten, die dazu beitragen, eine zu hohe Machtkonzentration in der Klasse zu verhindern. Ihrer Meinung nach ist «Ratismus», das heisst die Unterscheidung von Menschen in «Wertvolle» und «Wertlose», eine «moderne Belebung der alten faschistischen Idee» (S. 177). Dieses Verständnis empfindet die Autorin als zentral zur Prävention von Mobbing und zur Gestaltung einer humanen Gesellschaft. Sie präsentiert im Kapitel auch ein komplexes Bild, das die Literatur zum «Verzeihen» aufzeigt.

Das Buch endet mit einem Fazit. In diesem zehnten Kapitel wird eine Zusammenfassung der zentralen Stichwörter mit der jeweiligen Stelle im Buch vorgestellt. Dies hilft dabei, das gesuchte Thema schnell zu finden. Die Autorin hält aber fest, dass es empfehlenswert sei, das Buch «der Reihe nach zu lesen, da doch einige Gedanken aufeinander aufbauen beziehungsweise immer wieder Bezug nehmen» (S. 185). Das Buch ist gut strukturiert, umfasst viele praktische Tipps für typische Situationen im Schulalltag und kann sehr hilfreich für die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern sein.

Jurgita Lenkauskaitė, Dr., Universität Vilnius, Šiauliai Akademie, jurgita.lenkauskaitė@sa.vu.lt

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Birnbacher, L., Durand, J., Henne, K., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L. & Schleenebecker, L. (Hrsg.). (2023). *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. Münster: Waxmann.

Holler-Nowitzki, B., Stiller, K.-T. & Thomas, C. (Hrsg.). (2023). *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen. Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

McElvany, N., Grecu, A. L., Lorenz, R., Becker, M., Dignath, C., Gaspard, H. & Lauermann, F. (Hrsg.). (2023). *Jahrbuch der Schulentwicklung. 50 Jahre Schulentwicklung – Leitthemen der empirischen Bildungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Schönhold, R. (2023). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und die Volkshochschule (1918–1978). Eine Begriffsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Bodenmann, G., Perrez, M. & Schär, M. (2023). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Essau, C. A. (2023). *Depression bei Kindern und Jugendlichen. Psychologisches Grundlagenwissen* (3., unveränderte Auflage). München: Reinhardt.

Schumann, S. (Hrsg.). (2023). *Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Schwendener, A. (2023). *Autoritarismus, Krisenbewältigung, Reputationsgewinn. Die Ursachen von Gewalt bei Jugendlichen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Sippl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Allaire, F. S. & Kilham, J. E. (2023). *Teaching and learning online. Science for secondary grade levels*. Charlotte: IAP.

Arnhold, O., Lerke, S. & Pirsch, J. C. (2023). *Religiöse Feindbilder. Bausteine für die Sekundarstufe II*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bieker, N. & Schindler, K. (2023). *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Bielefeld: wbv.

Brandt, B. & Gerlach, K. (Hrsg.). (2023). *Mathematiklernen aus interpretativer Perspektive II*. Münster: Waxmann.

Buehl, M. M. & Vogler, J. S. (Hrsg.). (2023). *Teaching learning for effective instruction*. Charlotte: IAP.

Bürgi, L. & Amberg L. (Hrsg.). (2023). *Kompetenzorientierte Spielsituationen*. Bern: hep.

Fenn, M., Wienecke, M. & Witt, D. (2023). (Hrsg.). *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Fink, N., Furrer, M. & Gautschi, P. (Hrsg.). (2023). *Why history education?* Frankfurt am Main: Wochenschau.

Gryl, I. & Kuckuck, M. (Hrsg.). (2023). *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hillesheim, K. & Menzel, D. (2023). *Schriftspracherwerb im Kontext digitaler Medien. Heterogenität im Klassenzimmer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Malewitz, T. & Zoeller, A. (Hrsg.). (2023). *Hollywood or history? An inquiry-based strategy for using film to teach world religions*. Charlotte: IAP.

Sager, U. (2023). *Jugendliche erzählen die Geschichte ihres eigenen Landes. Zum historischen Erzählen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer schulischen Allgemeinbildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Schweitzer, F., Ulfat, F. & Boschki, R. (Hrsg.). (2023). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.

Stahl, C. & Krümmenauer-Grasser, A. (2023). *Bildungssprache als Herausforderung. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werner, K. (2023). *In den Kunstunterricht einsteigen. Grundlagen und Übungen für Universität, Referendariat und Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wittmer, S. (2023). *Mündliches Erzählen mit narrativen Bilderbüchern. Eine multimodale Perspektive auf Pretend Reading in der Grundschule*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Christof, E., Holzmayer, M., Köhler, J. & Reitinger, J. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Porsch, R. & Gollub, P. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Münster: Waxmann.

Schöning, A. & Pfeiffer, A. (Hrsg.). (2023). *Schulpraktische Studien professionell begleiten. Konzepte, Formate und Instrumente*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Schüssler, R., Hachmeister, S., Auner, N., D'Herdt, K. & Holz, O. (Hrsg.). (2023). *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereintritts internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.

Täschner, J., Holzmeier, Y. & Holzberger, D. (2023). *Selbstwirksamer vor der Klasse! Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Windl, E., Dammerer, J. & Wiesner, C. (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Innsbruck: Studienverlag.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

Bege, B. (2023). *Hochschullehre lernen. Förderung von Lerntransfer durch authentische Aktivitäten – eine Design-Based-Research-Studie*. Münster: Waxmann.

Franck, N. (2023). *Wissenschaft gekonnt präsentieren. Selbstsicher auftreten*. Paderborn: Brill Schöningh.

Kihm, P., Kelkel, M. & Peschel, M. (Hrsg.). (2023). *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschul-lernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Bundschuh, K. (2023). *Heilpädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.

Büttner, G., Brandenburg, J., Fischbach, A. & Hasselhorn, M. (2023). *Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb*. Göttingen: Hogrefe.

Clausen, C. C. (2023). *Studienbuch Heilpädagogik. Grundlagen und Handlungsfelder einer inklusiven und partizipativen Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (Hrsg.). (2023). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Marx, A. & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? *Die Deutsche Schule*, 115 (3), 189–200.

Zenkert, G. (2023). Was ist Erziehungsphilosophie? *Pädagogische Rundschau*, 77 (4), 471–486.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Atanasova, S., Robin, N. & Brovelli, D. (2023). Genderkompetenz messen – Erfassung der situationsbezogenen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Bezug auf genderrelevante Aspekte im Physikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 51 (3), 423–453.

Feiss, C., Hagenauer, G. & Moroni, S. (2023). «I feel enthusiastic, when the homework is done well»: Teachers' emotions related to homework and their antecedents. *Frontiers in Education*, 8, 1–16.

Feng, X., Wang, J.-L. & Rost, D.H. (2023). Subject-specific interests and subject-specific self-concepts. Factor structures and shared as well non-shared predictive powers for academic achievements in two major school subjects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 322–335.

Fischer, S. & Freund, P.A. (2023). Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur in Schulklassen. *Unterrichtswissenschaft*, 51 (3), 315–337.

Gavin, A.-S. & Audrin, C. (2023). ESD in school: Understanding French-speaking Swiss pupils' representations of sustainability. *Environmental Educational Research*, 29 (8), 1144–1154.

Kähler, J., Hahn, I. & Köller, O. (2023). Naturwissenschaftliche Kompetenz in der Grundschule: Effekte von Familienmerkmalen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 280–294.

Letouzey-Pasquier, J., Gremaud, B., Blondin, S. & Roy, P. (2023). Development of teachers' practices in the field of education for sustainable development (ESD): A discursive community of interdisciplinary practices focusing on the theme of chocolate. *Environmental Educational Research*, 29 (8), 1155–1169.

Rawlings, A.M., Niemivirta, M., Korhonen, J., Lindskog, M., Tuominen, H. & Mononen, R. (2023). Achievement emotions and arithmetic fluency – Development and parallel processes during the early school years. *Learning and Instruction*, 86, Artikel 101776, 1–9.

Shirah, J.F. & Sidney, P.G. (2023). Computer-based feedback matters when relevant prior knowledge is not activated. *Learning and Instruction*, 87, Artikel 101796, 1–13.

Theurer, C., Bleck, V., Deistler, K. & Lipowsky, F. (2023). Motiviert begonnen, erfolgreich beendet? Prädiktive Kraft der Studienwahlmotivation für Noten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 251–264.

van der Westhuizen, L., Niepel, C., Greiff, S., Fischbach, A. & Arens, K. (2023). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept and interest in first- and third-grade students. *Learning and Instruction*, 87, Artikel 101802, 1–9.

Zeeb, H., Ibach, A., Voss, T. & Renkl, A. (2023). How does teachers' noticing of students' fixed mindsets relate to teachers' knowledge, beliefs, and experience? An exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 130, Artikel 104170, 1–14.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Barethien, J. & Steffensky, M. (2023). Interventionsstudien zu naturwissenschaftlichen Lernumgebungen im Kindergarten: Empirische Zugänge und Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (4), 257–292.

Binder, K., Steib, N. & Krauss, S. (2023). Von Baumdiagrammen über Doppelbäume zu Häufigkeitsnetzen – kognitive Überlastung oder didaktische Unterstützung? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44 (2), 471–503.

Breidenstein, G. (2023). Prüfungswissen. Zur Formatierung schulischen Wissens durch Prüfungspraktiken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (5), 568–583.

Hämmerle, C.S. (2023). Flexibles Gleichungslösen im Klassengespräch unterstützen – der Beitrag des Vergleichens von multiplen Lösungswegen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44 (2), 355–384.

Köster, M. (2023). Zeiterfahrung, Zeiterleben, Zeitpraktiken – Zeit als Gegenstand geschichtsdidaktischer Reflexion. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22 (1), 4–24.

Ritzer, N., Argast, R., Koszuta, A. & Lüthi, T. (2023). Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – Einblicke in das Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten». *Didactica Historica*, 9, 119–125.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Göller, R. & Besser, M. (2023). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. Studiengangübergreifende Vergleiche und Profilanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 305–321.

Greiner, F. & Kuhl, P. (2023). Exploring teachers' mental health literacy: An exploratory study on teachers' experiences, cooperation partners, self-efficacy, and knowledge related to students' mental health prob. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (4), 293–302.

Keller-Schneider, M. & Sandmeier, A. (2023). Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 121–127.

Matsko, K.K., Ko, E., Bressman, S., Mozer, L. & Winter, J.S. (2023). Two sides of a coin: Examining mentor and student teacher relationships during student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 130, Artikel 104139, 1–11.

Wittek, D. (2023). Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 128–145.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

König, H., Wenzl, T. & Kollmer, I. (2023). Wissen ohne Geltung oder: Das Seminar als Ort eines kritiklosen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (5), 584–598.

Lehberger, R. (2023). Zum Einfluss von Lehrveranstaltungen mit digitalem Schwerpunkt auf Einstellungen von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 16 (1), 24–41.

Tyagunova, T. (2023). Heterogene Wissensordnungen. Modi des Umgangs mit Wissen in mündlichen Lehramtsprüfungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (5), 599–617.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. & Moser, V. (2023). «Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse» – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (5), 679–696.

Tschopp, C., Grüter, J. & Buholzer, A. (2023). Lernunterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht von Eltern und Lehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (4), 242–256.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Nicole Berger, Wildeggstrasse 23, 9000 St.Gallen, nic.berger@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger und Sabrina Niederer, St.Gallen

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandspesen) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute).

Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Manuela Keller-Schneider und Salome Schneider Boye Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen

Stefan Denzler Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern

Catherine Bauer und Jakob Kost Lehrpersonenmangel und Quereinstieg

Salome Schneider Boye und Tobias Leonhard «Ich *bin* jetzt Lehrerin» – Positionierungen zum Lehrberuf im aussergewöhnlichen Berufseinstieg

Johanna Beutin, Mona Arndt, Leander Neumann und Stefan Blumenthal Fachfremdes Unterrichten im Werkunterricht – Zur Situation an sächsischen Grundschulen

Ewald Terhart Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation