

Perspektiven
zum Lehrpersonenmangel
im deutschen Sprachraum

Bibliografie:

Tobias Leonhard:

Unter Druck.

Der Lehrpersonenmangel und die Profession.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (1), 100-106.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2024

10

Tobias Leonhard

Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession

Abstract • Im Beitrag wird der aktuelle Lehrpersonenmangel als erhebliche Herausforderung für den Lehrberuf als Profession argumentiert. Der Einsatz nicht (einschlägig) qualifizierter Personen und der Druck auf die Ausbildungsinstitutionen, möglichst viele Absolvent*innen in möglichst kurzer Zeit „fit für den Arbeitsmarkt“ zu machen, wird dahingehend kritisiert, dass damit die für die Kennzeichnung als Profession notwendige wissenschaftliche Basis und ein Studium als notwendiger Zugangsweg in mehrfacher Hinsicht erheblich in Frage gestellt werden. Steht der Status als Profession zur Disposition?

Schlagnworte/Keywords • Lehrberuf, Profession, Lehrpersonenmangel, Direkteinstieg, Lehramtsstudium

Lehrer*innen fehlen an vielen Orten. Und es ist evident, dass dieser Mangel die mit dem Begriff der Professionalisierung verbundenen Ansprüche an Lehrer*innen erheblich unter Druck setzt. Wo Lehrer*innen fehlen, ist die Unterrichtsversorgung wichtiger als die Frage, was die Personen, die Schüler*innen unterrichten, tatsächlich können müssten, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schule gerecht zu werden. So klingt in diesen Zeiten fast naiv, z. B. Helpers Figur einer „doppelten Professionalisierung“ (2001, S. 7) aufzurufen, in der nur diejenigen Personen „legitimiert [sind,] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (ebd., S. 11). Der Widerspruch zwischen manchen alternativen Wegen in den Lehrberuf und derartigen Ansprüchen ist zu groß, um in der aktuellen Situation für den Lehrberuf als Profession und die Lehrer*innenbildung auch Chancen sehen zu können. Daher fokussiert der Beitrag die Herausforderungen, die mit den aktuellen Entwicklungen für den Lehrberuf und seine Professionalisierung (im Kontext der Deutschschweiz) einhergehen.

In den folgenden Überlegungen kritisiere ich weder bildungspolitisch Verantwortliche noch möchte ich diejenigen in Misskredit bringen, die den neuen Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrberuf folgen. Denn es ist *individuell* rational, diese Wege zu nutzen, wenn sie Perspektiven eröffnen. In der *politischen* Handlungsrationale ist es richtig und notwendig, auch kurzfristige Maßnahmen gegen den Lehrpersonenmangel zu ergreifen: Wo ausgebildete Lehrer*innen nicht verfügbar sind, müssen die Zugangswege in den Lehrberuf verbreitert werden. Dass die *langfristige* Planung des Lehrpersonenbedarfs nur begrenzt mit politischer Handlungsrationale in Einklang zu bringen, und die Modellierung des Phänomens als „Schweinezyklus“ unterkomplex ist, hat jüngst Gehrman deutlich gemacht, wenn er feststellt, dass sich der Arbeitsmarkt für Lehrer*innen „zu keinen Zeitpunkt nach dem 2. Weltkrieg vorhersehbar zyklisch“ verhielt (Gehrman, 2023, S. 28). Die Alternativlosigkeit, dem Mangel auch mit unzureichend qualifizierten Personen zu begegnen, weil es besser ist, *Jemanden* im Schulzimmer zu haben als *Niemanden*, erzeugt jedoch – und das ist das zentrale Argument – eine „normative Kraft des Faktischen“ (Jellinek, 1929, S. 337). Mit dem Konzept wird die normierende und normalisierende Wirkung beschrieben, die sich einstellt, wenn sich etwas *dadurch, dass es stattfindet* von der Duldung über die Gewöhnung

bis zur Selbstverständlichkeit etabliert. Eine solche normative Kraft entsteht z. B. absehbar, wenn sog. „Personen ohne Lehrdiplom“, die seit 2022 im Kanton Zürich formal quasi voraussetzungslos und mit fakultativer einwöchiger Einführung auch als Klassenlehrperson (vgl. Marusic-Würscher et al., 2024) unterrichten und sich in diesen Anstellungen auch insofern bewähren, dass sie neben „untadeliger“ Arbeit mit den Schüler*innen auch von der Schulleitung, im Kollegium und von Eltern akzeptiert werden.

Auch wenn ihr Einsatz befristet ist und den Personen ein Studium nahegelegt wird, haben solche Maßnahmen eine Reihe transintentionaler, aber längerfristiger Wirkungen, von denen ich drei ausführe.

1. Was, wenn es „funktioniert“?

Die Beobachtung, dass die Arbeit verschiedener Personengruppen mit kaum oder eher geringer berufsbezogener Vorbildung in den Schulen dem Augenschein nach „funktioniert“, scheint die von Wenzl (2020) formulierte These zu bestätigen, „dass pädagogisch-didaktisches Handeln [...] keines wissenschaftlichen Studiums [bedarf], sondern [...] eine Form des Handelns [ist], das sich nicht über ein wissenschaftliches Studium vom Alltagshandeln emanzipiert“ (S. 209). Während Wenzl seine These für „fachlich hinreichend gebildete[n] Quereinsteiger[*innen]“ (ebd.) bestätigt sieht, sollen im Folgenden drei weitere Gründe genannt werden, warum ein Berufseinstieg auch bei *anders* gebildeten Personen, die aktuell Zugang zum Lehrberuf haben, „funktionieren“ kann.

Zum einen ist das „Produkt Bildung“ im Gegensatz zu Ergebnissen handwerklicher Arbeit mindestens kurzfristig kaum sichtbar. Wenn ein*e Schüler*in am Nachmittag fröhlich aus der Schule kommt, sieht man ihr bzw. ihm nicht an, ob sie oder er auch so viel gelernt hat, wie dies bei einer professionellen Lehrperson möglich gewesen wäre. Zum zweiten zwingt die Alternativlosigkeit *alle* Beteiligten in eine „Allianz des nicht so genau Hinsehen Dürfens“, die zugleich eine „Allianz des Erfolg Zeigen Müssens“ ist. Niemand gewinnt, wenn man die couragierten und engagierten „Personen ohne Lehrdiplom“ an den Maßstäben professioneller Lehrer*innen misst. So ist auch das enorme Unterstützungsengagement in den Kollegien zu erklären, mit dem die Inklusionsfähigkeit der Schule nun auch auf das eigene Personal erweitert wird. Die Notwendigkeit, „den Laden am Laufen zu halten“ bildet jedoch schlechte Voraussetzungen dafür, (auch noch) z. B. die subtilen Mechanismen

der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Unterricht bewusst zu bearbeiten. Das prominente politische Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. z. B. EDK, 2021) tritt in der Not des Lehrpersonenmangels in den Hintergrund. Zum dritten verweist die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Entwicklung allen Verlautbarungen zum Trotz auf den *faktisch* niedrigen Stellenwert öffentlicher Bildung und der nachwachsenden Generation: Niemand käme auf die Idee, den Mangel an Hausärzt*innen mit „Laienärzt*innen“ zu mildern oder den Sicherungskasten von einem „Laienelektriker“ anschließen zu lassen.

2. Der Schwund von Distanz und Durchblick

Die zweite Wirkung bezieht sich auf den Wandel der Studiengänge: Immer mehr Studierende arbeiten neben dem Studium bereits zu einem frühen Zeitpunkt als Lehrer*in. Neue Studienvarianten versprechen, berufsbegleitend studieren zu können, neue Zulassungsverfahren ermöglichen zudem, einige der „Personen ohne Lehrdiplom“ für ein Studium zu gewinnen. Allen drei Entwicklungen ist gemein, dass Studierende den Studienangeboten mit einem praxisbewährten – und z. T. praxisbewehrten – Selbstkonzept begegnen. Die Notwendigkeit, parallel zum Studium in regelmäßiger unterrichtlicher Gestaltungsverantwortung zu sein, präformiert die Erwartungen an ein Studium wesentlich, bzw. bringt das für ein Studium konstitutive „Distanzgebot“ (Neuweg, 2005, S. 219) in permanente *Praxisbedrängnis*. Wer übermorgen „wieder in der Horrorklasse 7c unterrichten muss“, hat absehbar keine Ressourcen dafür, sich auch begrifflich und analytisch mit der Fragwürdigkeit einer solchen Rahmung zu befassen. Entfremdung und das Erleben von Irrelevanz dessen, was die Hochschule zu bieten hat, sind absehbare Folgen. Die Verantwortung dafür liegt jedoch nicht bei den Beteiligten, sondern in der *strukturell schwindenden* Anerkennung für (Fach-) Begriffe als Wahrnehmungskategorien im komplexen Sozialsystem Unterricht, die helfen zu verstehen, „was läuft“ und der damit verbundenen „Kultur der Distanz“ (Neuweg, 2011, S. 42).

3. Eine (attraktive) Profession?

Wenn Professionelle sich generell „auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ [...] sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204), muss man die aktuellen Entwicklun-

gen daraufhin befragen, ob sie eine Kennzeichnung des Lehrberufs als Profession langfristig noch zulassen. Dass sich Lehrpersonen auch weiterhin mit komplexen und riskanten Problemlagen ihrer Klienten befassen, steht außer Frage. Da der Lehrberuf jedoch der einzige Beruf ist, bei dem es aufgrund langjähriger „apprenticeship of observation“ (Lortie, 1975, S. 61) im engeren Sinne keine Laien gibt, und der Streit um die sog. Akademisierung des Lehrberufs innerhalb der Lehrer*innenschaft und z. T. der Lehrer*innenbildung mindestens latent unbefriedet ist, erstaunt nicht, dass es dem Lehrberuf aus professionssoziologischer Sicht bislang nicht gelungen ist, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 116). Der mit dem Anspruch, Profession zu sein verbundene mögliche Statusgewinn für Lehrer*innen hängt eng mit dem gesellschaftlichen Ansehen zusammen: Je tiefer die faktischen Anforderungen für den Eintritt in den Lehrberuf, desto geringer das damit zu gewinnende gesellschaftliche Ansehen und die Attraktivität des Berufs – eine Abwärtsspirale.

Mit der Ausübung des Lehrberufs kann ein hohes Maß an Sinnstiftung verbunden sein, weil man einen Beitrag dazu leistet, mit der nachkommenden Generation die Zukunft zu gestalten (vgl. Ricken, 2015, S. 147). Da aber „Erziehung [...] immer und in allen Kulturen die widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft [ist], die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss“ (ebd.), können Lehrer*innen ihren gesellschaftlich grundlegenden Auftrag nur leisten, wenn die Bedeutung dieser Aufgabe gesellschaftlich und politisch anerkannt wird. Anzuerkennen wäre auch, dass Lehrer*innen Bildungserfolg zwar begünstigen, nicht jedoch herstellen können (ebd., S. 145).

Mit der aktuell beobachtbaren Ermöglichung einer formell voraussetzungslosen Übernahme von Unterrichtsverantwortung ist (nicht nur) in den Volksschulen des Kantons Zürich der Tiefpunkt denkbarer Anforderungen erreicht. Inwieweit sich der aktuelle Lehrer*innenmangel zur Dauerkrise entwickelt, und inwieweit mit den „Notmaßnahmen“ die richtigen Attrahierungsanreize für den Lehrberuf gesetzt werden, sind auch empirische Fragen.

Jedes *Studium* zum Lehrberuf wird durch die zunehmende Praxisbedrängnis erheblich herausgefordert. Will man die entfremdete Abarbeitung von Studienleistungen angesichts dringlicher Bewälti-

gungsprobleme der eigenen parallel stattfindenden beruflichen Praxis vermeiden und zugleich „Lehrveranstaltungen als Orte der Kultivierung einer *erkenntnisorientierten Haltung*“ (Wenzl, 2020, S. 210, Herv. T. L.) beibehalten, sind Konzepte und deren Vermittlung gefragt, die „zündend“. Deren Qualität bemisst sich jedoch nicht ausschließlich an ihrer unterrichtlichen *Umsetzbarkeit*, sondern auch daran, aktuelle Situationen anders sehen und rahmen zu können, und z. B. den Eindruck kontinuierlicher Unzulänglichkeit und Zerrissenheit zwischen verschiedensten Ansprüchen in der Schule als Ausdruck konstitutiver Antinomien des Lehrberufs (vgl. Helsper, 2004) zu verstehen. Doch selbst die „zündendsten“ Konzepte laufen Gefahr, ihre Deutungsmächtigkeit zu verlieren, wenn die dazu minimal erforderliche Muße bzw. die Kapazität für produktive (Erkenntnis-)Krisen bereits durch berufliche Bewältigungsanforderungen erschöpft ist.

Letztlich ist wohl entscheidend, welche Erwartungen zukünftig an den Lehrberuf gestellt werden: Spätestens, wenn Lehrer*innen im Vertrauen auf exponentielle technologische Fortschritte als freundlich-analoge Organisator*innen von digitalisiertem Unterricht als „Technologie der lernbezogenen Menschenhaltung“ (Caruso, 2011, S. 24) adressiert werden, wäre die Zeit reif, das zu organisieren, was Neuweg (2022, S. 288) als „akademische[n], kundig begründete[n] und flächendeckende[n] Widerstand gegen das absehbar Unsinnige“ gekennzeichnet hat.

Literatur

- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24–36). Verlag Julius Klinkhardt.
- EDK (2021). *Beschluss der Plenarversammlung: Schaffung einer Kommission Bildungsgerechtigkeit*. Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Abgerufen am 10.10.2023, unter <https://edudoc.ch/record/221990/files/PB221021-KommissionBG-d.pdf>
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteinstiege in den Lehrer:innenberuf. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15–34). Springer.

- Jellinek, G. (1929). *Allgemeine Staatslehre*. Springer.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher a sociological study*. University of Chicago Press.
- Marusic-Würscher, C., Schneider Boye, S., Kosinar, J., Leonhard, T. & Moser, A. (2024). „Wir sagen ihnen liebevoll ‚Poldis‘“. Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023* (S. 51–62). <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. Waxmann.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske + Budrich.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Wenzl, T. (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 177–214). Springer.

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.,
 Leiter der Abteilung für Professions- und Systemforschung,
 Pädagogische Hochschule Zürich.
 Arbeitsschwerpunkt:
 qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Lehrer*innenbildung.
tobias.leonhard@phzh.ch