

## **Lehrkräftemangel, Quer- und Seiteneinstieg**

### **Vortrag auf der Tagung der GEW Hessen am 28.10.2019 in Frankfurt/M.**

Seit einiger Zeit gewinnt die öffentliche Diskussion zum Lehrermangel deutlich an Schwung. Sie wird zum einen gespeist von Prognosen, die für die nächsten Jahre eine massive Mangelsituation vorhersagen. So prognostiziert die Bertelsmann-Stiftung, dass bis 2025 bundesweit insgesamt 35.000 regulär ausgebildete Grundschullehrerinnen fehlen werden (Zorn 2019). Die Diskussion wird aber auch gespeist durch Mangelsituationen, die in einigen Bundesländern schon längst eingetreten sind. So konnten 2018 in Berlin und in Sachsen die offenen Stellen nur noch zur Hälfte mit voll ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden. Auf den übrigen Stellen (1057 in Berlin, 1174 in Sachsen) wurden Seiteneinsteiger ohne Lehrerausbildung eingestellt und gleich in den Unterricht geschickt (KMK 2019a). Hier ist der Lehrermangel bereits massiv eingetreten. Andere Bundesländer befinden sich mit Seiteneinsteigerquoten von 32% in Brandenburg, 26% in Bremen und 14% in Niedersachsen auf dem Weg dorthin. Vor diesem Hintergrund möchte ich in meinem Referat die Situation aus zwei verschiedenen Perspektiven beleuchten.

Ich möchte im ersten Teil meines Vortrags zunächst einem systemischen Blick auf die Frage nach Lehrerbedarf und Lehrerversorgung werfen: Welche Parameter - von der Geburtenrate bis zur Teilzeitquote – spielen bei der Feststellung, insbesondere bei der Prognose des Lehrerbedarfs eigentlich eine Rolle? Hierzu bemühe ich mich um einen knappen systematischen Überblick, auch um die Grenzen solcher Prognosen deutlich zu machen. So dann wende ich mich der aktuellen Lehrerbedarfsprognose der KMK aus 2018 (b) zu und stelle dar, in welchem Maße und für welche Bereiche diese amtliche Prognose einen Lehrermangel vorhersagt.

Für den zweiten Teil meines Vortrags wähle ich eine andere Perspektive, indem ich eine spezifische Folge des Lehrermangels genauer betrachte: die Situation und die Probleme der Seiteneinsteiger. Wie werden sie rekrutiert, wie werden sie in den Schulen eingesetzt, wie werden sie qualifiziert? Welche pädagogischen Probleme sind mit der steigenden Zahl von Seiteneinsteigern verbunden? Was kann man tun, um sie auf dem Weg zu einer erfolgreichen Lehrkraft zu unterstützen?

Vorausschicken möchte ich noch, dass ich mich nicht mit der spezifischen Situation in Hessen befasse. Das mach gleich im Anschluss der Kollege Harald Freiling.

# 1 Lehrerbedarfe und Lehrerversorgung

Ich möchte zunächst einmal einige allgemeinen Bemerkungen zum System der Lehrerversorgung und zu Problemen der Lehrerbedarfsprognose machen. Diese Einsichten sind notwendig, wenn wir nachher über Lösungen nachdenken.

## 1.1 Probleme der Lehrerbedarfsprognose

Auf der einen Seite gibt es die **Bedarfe**: freie Lehrerstellen, die besetzt werden müssen, um den Unterricht abzudecken. Auf ein Bundesland bezogen ergibt sich ihre Zahl zunächst einmal aus der Zahl der Schüler/innen, die versorgt werden müssen. Steigen die Schülerzahlen, benötigt das System mehr Lehrer/innen. Sodann sind die Pensionierungen relevant. Denn je mehr Lehrerinnen in einem Jahr ausscheiden, desto höher ist der Ersatzbedarf. Und schließlich haben pädagogisch-organisatorische Regelungen durch das Ministerium Einfluss auf den Lehrerbedarf: Dazu gehören Klassenfrequenzen und Stundentafeln, Mehrbedarfe für Ganztagschulen und für die Inklusion, aber auch Entlastungsstunden für Schulleitungen. Dies alles zusammengerechnet ergibt dann den Lehrerbedarf eines Landes in einem Jahr, der durch Einstellungen an einzelnen Schulen zu decken ist.

Dem steht das **Lehrereinstellungsangebot** gegenüber: Menschen mit vollständiger Lehrerausbildung, die in die Schulen des Landes eintreten wollen. Das sind überwiegend die frischen Absolventen des 2. Staatsexamens, zum geringeren Teil aber auch Bewerbungen aus anderen Bundesländern. Ideal ist es nun, wenn in allen Unterkategorien des Lehramts (z. B. Grundschule, Sek. I) ein Überangebot an Bewerbungen besteht, so dass alle freien Stellen an allen Orten des Landes auch besetzt werden können.

Es ist das Ziel der Lehrerbedarfsplanung, die in allen Schulministerien betrieben wird, einen solchen Zustand herbeizuführen. Dass dies vollständig gelingt, ist allerdings nicht zu erwarten; denn die Eingriffsmöglichkeiten der staatlichen Schulplaner in dieses Spiel von Angebot und Nachfrage sind sehr begrenzt. Anders formuliert: Das System entzieht sich in weiten Teilen einer zentralen Steuerung. Das beginnt damit, dass die deutsche Lehrerausbildung sehr lange dauert – im Schnitt sechs bis sieben Jahre – und dass deshalb heute getroffene Kapazitätsentscheidungen erst nach langer Zeit Wirkungen zeigen. Hierzu ein aktuelles Beispiel: So konnte erstmals an den Geburtenzahlen 2014 festgemacht werden, dass die Schülerzahlen wieder steigen. Selbst wenn man dann unmittelbar die Studienkapazitäten ausgeweitet hätte (Was gar nicht so einfach ist), könnten frühestens 2022 mehr voll ausgebildete Grundschullehrer/innen zur Verfügung stehen (vgl. Klemm 2019a, S. 9). Gleiches gilt für nicht hervorsehbare Zuwanderungen, durch die die Schülerzahlen erhöht

werden. Also: Schnelle Steuerungsreaktionen zur Kapazitätserweiterung sind im Rahmen der normalen Lehrerausbildung kaum möglich. An dieser Stelle wird dann nach Sondermaßnahmen – z. B. nach dem Seiteneinstieg – gerufen.

Eine weitere Begrenzung der staatlichen Steuerungskompetenz besteht darin, dass sie auf viele Parameter keinen direkten Zugriff hat, sondern diese nur beobachten kann: Das trifft insbesondere auf sinkende oder steigende Schülerzahlen und auf die Übergänge zu bestimmten Schulformen zu. Es gilt aber auch für die Zahl der Bewerber/innen, die sich für das Lehramtsstudium immatrikulieren. Hier müssen die Planer/innen mit Prognosen arbeiten, die allerdings möglichst häufig aktualisiert werden sollten.

Andere Faktoren kann das jeweilige Schulministerium unmittelbar beeinflussen: Dazu gehört die Zahl der Studien- und der Referendariatsplätze, die Länge der Ausbildung und die Attraktivität der Arbeitsplätze, festgemacht etwa an Besoldung, Arbeitszeit und Verbeamtung.

Dies alles hat erheblichen Einfluss auf die Bilanz: Wieviel Bewerber/innen stehen dann letztlich zur Verfügung – und kann damit der in diesem Jahr bestehende Bedarf gedeckt werden? Hierzu entwickeln die Planer Modellrechnungen, die stark auf Prognosen beruhen. So müssen etwa Annahmen darüber getroffen werden, wieviel Prozent der Erstimmatrikulierten wohl in das Referendariat eintreten werden, wieviel Prozent der Absolventen mit 2. Staatsexamen sich im eigenen Bundesland bewerben werden und wieviel Lehrkräfte in welchem Umfang Teilzeit beanspruchen werden. Im Ergebnis entstehen dann plausible, aber immer auch unsichere Modellrechnungen. Politische Entscheidungen (etwa über die Zahl der Referendariatsplätze) sollten sich daran orientieren. Bei der Lehrerbedarfsplanung müssen all die angesprochenen Faktoren berücksichtigt werden, um daraus sodann ein möglichst plausibles Modell abzuleiten. Weil die damit verbundenen Prognosen immer unsicher sind, kann die Lehrerbedarfsplanung auch immer nur Näherungswerte bieten.

Mit dieser bewusst kleinteiligen Erläuterung wollte ich zunächst einmal vor einem allzu flotten, allzu populären Bashing der staatlichen Lehrerbedarfsplanung warnen. Lehrermangel wird in aller Regel nicht durch mangelhafte Planungen, sondern vor allem durch die nur in Grenzen vorhersehbare Entwicklungen bei Schülerzahlen, Studienzahlen und Ausbildungserfolgen hervorgerufen (vgl. Gehrman 2019, S. 216). So ist der sich aktuell aufbauende Lehrermangel vor allem aus zwei Faktoren zu erklären: Aus der massiven Pensionierungswelle, im Osten stärker als im Westen. Die war vorherseh- und damit auch einplanbar. Nicht einplanbar war die Steigerung der Geburtenzahlen seit 2014 um jährlich etwa 100.000 Kinder

(Klemm 2019b, S. 72) und die kräftige Steigerung der Zuwandererzahlen seit 2015, die auf vermindertem Niveau anhält. Hier kann man also nicht von Planungsfehlern sprechen.

Allerdings gibt es bei der staatlichen Lehrerbedarfsplanung sehr wohl Mängel, die zu problematischen Ergebnissen führen können. Bedeutsam ist hier zunächst einmal ein technisches Problem: Wenn mit überalterten Bevölkerungsprognosen gearbeitet wird, werden Schülerzahlen und damit Lehrerbedarfe falsch eingeschätzt. So hat die KMK noch 2015 ein Überangebot an Grundschullehrkräften vorhergesagt und diese Aussage erst 2018 korrigiert (vgl. Klemm 2019a, S. 9). Nicht weniger bedeutsam sind hier politische Problemlagen: Es gibt Ministerien, die aus Kostengründen ihre eigenen Planungsdaten ignorieren, deutlich zu geringe Ausbildungskapazität ausweisen und auf dabei auf Zuwanderungen aus anderen Bundesländern setzen. So hat das Land Berlin über Jahre an seinen Universitäten nur 500 Grundschulpädagogen ausgebildet, aber etwa 1.000 eingestellt, also davon etwa die Hälfte aus anderen Bundesländern. Als diese Quellen versiegt, trat in Berlin die schon angesprochene Mangelsituation ein. Daran wird deutlich, dass die unterschiedlichen Situationen in den Bundesländern auch etwas mit den landesspezifischen Ausbildungsinvestitionen zu tun haben. So haben 2017 in Bayern 5.370 Studierende ein Lehramt abgeschlossen, das sind 4,8% der in Bayern tätigen Lehrkräfte. In Berlin waren es 702 Absolventen, was einem Anteil von 2,1% des Lehrbestands entspricht (KMK 2018a; 2019). Auch das dürfte dazu geführt haben, dass 2017 Bayern fast alle seine Stellen mit voll ausgebildeten Lehrkräften besetzen konnte, Berlin hingegen nur zur Hälfte (KMK 2018 a).

## **1.2 Die KMK-Prognose bis 2030**

Eine detaillierte Planung über Lehrerbedarfe und -angebote hat die Kultusministerkonferenz (2018) für die Jahre 2018 bis 2030 vorgelegt. Das ist wohl das seriöseste, was gegenwärtig zur künftigen Lehrerversorgung vorliegt. Dass aber auch diese Modellrechnungen mit großen Unsicherheiten verbunden sind, habe ich ja schon deutlich gemacht. Und Experten aus dem Wissenschaftsbereich erklären, dass die KMK dabei immer die möglichst niedrigsten Zahlen angenommen hat. Dennoch lege ich diese Daten zugrunde, wenn ich im Folgenden über Lehrerbedarf und Lehrermangel in den nächsten Jahren rede.

Die KMK unterscheidet in ihrer Lehrerbedarfsprognose zwischen westdeutschen und ostdeutschen Flächenländern, weil die demographischen Entwicklungen dort sehr unterschiedlich sind. Ich präsentiere hier zunächst die Prognosen für die westdeutschen Flächenländer, und zwar für alle Lehrämter.

**Tab. 1. Einstellungsbedarf und Bewerbungen in westdeutschen Flächenländern 2019 – 2025, alle Lehrämter** (Quelle: KMK 2018b, S. 15)

Jahr	Einstellungsbedarf	Bewerberangebote	Saldo
2019	26.370	25450	- 20
2020	26.940	25.670	- 1.280
2021	24.510	24.990	- 410
2022	24.860	24.550	- 310
2023	21.570	25.590	3.990
2024	22.120	25.790	3.670
2025	24.360	25.930	5.920

Über alle Lehrämter fehlen in westdeutschen Flächenländern bis 2022 insgesamt 2.020 Lehrkräfte. Hinzu kommen die fehlenden Lehrkräfte in den Stadtstaaten, die von der KMK nicht gesondert ausgewiesen werden. Ab 2023 steigt die Absolventenzahl über den Bedarf hinaus. Doch Vorsicht: Der Überschuss wird überwiegend in den gymnasialen Lehrämtern produziert. Bei Grundschullehrer/innen gibt es bis einschließlich 2025 ein erhebliches Defizit (KMK 2018, S. 16). Dies zeigt die folgende Tabelle:

**Tab. 2. Einstellungsbedarf und Bewerbungen in westdeutschen Flächenländern 2019 – 2025, Lehramt Grundschule** (Quelle: KMK 2018b, S. 16)

Jahr	Einstellungsbedarf	Bewerberangebote	Saldo
2019	5.780	4.280	- 1.510
2020	5.980	4.470	- 1.510
2021	6.010	4.400	- 1.610
2022	6.610	4.620	-1.980
2023	6.510	4.910	-1.600
2024	5.400	5.110	- 290
2025	5.420	5.170	- 250

Allein in den westdeutschen Flächenländern fehlen von 2019 bis 2025 insgesamt 8.750 Grundschullehrer/innen, für Deutschland insgesamt errechnet die KMK ein Grundschullehrer-Defizit von 16.380. Ein Gutachten der Bertelsmann-Stiftung hält diese Prognose für viel zu optimistisch und rechnet mit einem weit größeren Defizit. Kurz: Wir haben es in den westdeutschen Flächenländern in den nächsten vier bis sechs Jahren mit einem erheblichen Lehrermangel zu tun. Er könnte sich noch weiter verschärfen, wenn jüngere Bevölkerungsberechnungen noch höhere Schülerzahlen prognostizieren.

Noch wesentlich problematischer als in Westdeutschland ist die Lage in den ostdeutschen Flächenländern. Vor allem weil dort die Pensionierungswelle wesentlich stärker greift, wird dort der Lehrkräftemangel bis mindestens 2030 anhalten. Dabei sind auch hier die

Grundschulen besonders stark betroffen. Sollten es nach 2025 im Westen tatsächlich einen Bewerberüberschuss geben, wären die Schulsysteme im Osten sehr aufnahmefähig.

Die KMK weist auch (allerdings nicht vollständig) die Bedarfsdeckung für die einzelnen Bundesländer aus. Dort zeigen sich große Unterschiede. Bis 2015 besteht ein massiver Lehrermangel vor allem in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg. Relativ verschont bleiben Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und das Saarland. Wie die Lage in Hessen ist, wird uns gleich Harald Freiling präsentieren.

Soweit also der Blick in die nähere Zukunft, soweit es die KMK-Prognose erlaubt. Im nächsten Teil meines Vortrags möchte ich mich nicht mit der Zukunft, sondern mit den aktuellen Problemen befassen. Es geht mir um eine wesentliche Konsequenz des bereits eingetretenen Lehrermangels: Um die Einstellung von immer mehr Quer- und Seiteneinsteigende, die den drohenden Unterrichtsausfall auffangen sollen. Um die Arbeitssituation dieser neuen Kolleginnen und Kollegen. Und um die pädagogischen Konsequenzen dieser Maßnahmen.

## **2 Der Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf**

Lehrer/innen, die nicht über den „normalen“ Ausbildungsweg in die Schule gekommen sind, waren lange Zeit im allgemeinbildenden Schulwesen seltene Ausnahmen. Das hat sich in jüngerer Zeit stark geändert: 2018 hatten bundesweit 13% aller Neueinstellungen in den Lehrberuf keinen lehramtsbezogenen Studienabschluss, in Berlin waren es sogar 40,1% und in Sachsen 50,6 % (KMK 2019). Aus einem seltenen Minderheitenphänomen ist somit ein zahlenmäßig relevanter Zugang zum Lehrberuf geworden. Der Hintergrund ist der geschilderte Lehrermangel, der die Schulbehörden nun zwingt, zu Ersatzmaßnahmen zu greifen.

Eine solche Lage ist historisch keineswegs neu: In den letzten einhundert Jahren sind immer wieder Phasen des massiven Lehrermangels und dann wieder Phasen des Lehrerüberschusses aufgetreten, so dass hier von zyklischen Bewegungen gesprochen werden kann (vgl. Weber/Gehrmann/Puderbach 2016, S. 253f.). Während ein Überschuss an Bewerber/innen für die Schulbehörde kein großes Problem darstellt, bringt der Lehrermangel sie in massive Schwierigkeiten. Dies führt zu Sondermaßnahmen, um zusätzliche Lehrkräfte zu gewinnen und sie möglichst schnell in die Schulen zu bringen. Deshalb werden gegenwärtig in vielen Bundesländern zunehmend mehr Personen in den Schuldienst eingestellt, die nicht über einen Lehramtsabschluss, sondern über einen andere Hochschulabschluss verfügen. Hier ist dann vom Quer- bzw. vom Seiteneinstieg die Rede. Dabei sind *Quereinsteiger/innen* Personen, die mit einem Diplom- oder Masterabschluss (z. B. als Dipl.-Physiker) direkt zum Referendariat zugelassen werden. Ihnen wird ihr Fachstudium als Äquivalent für ein Lehramtsstudium in

zwei Fächern (hier: Physik, Mathematik) anerkannt. Sie werden dann genauso behandelt wie die „normalen“ Referendarinnen und Referendare.

Im Unterschied dazu sind *Seiteneinsteiger/innen* solche Personen, die als Hochschulabsolventen ohne Lehramtsabschluss direkt in den Schuldienst eingestellt werden und dort gleichsam vom 1. Tag an bei vollem Gehalt mit hoher Stundenzahl unterrichten. Sie absolvieren berufsbegleitend eine pädagogische, didaktische und fachliche Zusatzausbildung, die mit einer Prüfung (in einigen Ländern mit dem 2. Staatsexamen) abgeschlossen wird. Danach sind sie in der Regel den „normalen“ Lehrer/innen gleichgestellt. In vielen Ländern wird versucht, vor allem mit solchen Seiteneinstiegs-Programmen den aktuellen Lehrermangel zu mildern (vgl. KMK 2018a). So wurden 2018 bundesweit 4798 Personen als Seiteneinsteiger/innen eingestellt (KMK 2019), und die Zahlen steigen. Seiteneinsteiger/innen werden als angestellte Lehrkräfte beschäftigt: Sie verdienen deutlich mehr als die Referendare, müssen aber auch wesentlich mehr Unterricht erteilen. Sie sind zur berufsbegleitenden Qualifizierung verpflichtet, dafür erhalten sie eine Unterrichtsermäßigung. Typisch für diesen Teil des Lehrernachwuchses ist, dass sie zwar über Berufserfahrungen außerhalb der Schule verfügen, dass die meisten aber ohne jede pädagogische Qualifizierung direkt in den Unterricht eintreten.

Und schließlich ist auf eine dritte Gruppe zu verweisen, über die kaum geredet wird: die Vertretungslehrkräfte. Das sind Menschen ganz unterschiedlicher Qualifikationen – in Berlin und Hamburg gehören z. B. Studierende dazu, aber auch Sozialarbeiter/innen und Juristen – die mit befristeten Verträgen Unterricht erteilen. Eine Qualifizierung und Fortbildung durch die Behörde ist für diese Gruppe nicht vorgesehen, sie kommen auch in keiner KMK-Statistik vor. Ganz gelegentlich gibt es Zahlen aus einzelnen Bundesländern. So hat Berlin zum Schuljahr 2018/19 915 solcher Vertretungslehrer eingestellt, davon 489 für die Grundschulen (internes Papier der Schulbehörde v. 14.9.18). Zahlen aus anderen Bundesländern sind mir nicht bekannt. Über Hessen wird Harald Freiling wohl noch etwas sagen.

## **2.1. Ein Länderüberblick**

Z. Zt. (2017) gibt es in elf Bundesländern solche Seiteneinstiegs-Programme. Dabei ist das Grundmuster überall gleich: Es muss ein Hochschulabschluss in einem Mangelfach vorliegen, in den meisten Ländern zählen dazu Mathematik, Physik, Chemie und Musik. Für den Seiteneinstieg in die Grundschule findet sich meist ein erweitertes Fächerspektrum. Außerdem müssen Hochschulstudien vorliegen, die sich zu einem 2. Fach ausbauen lassen. Sodann wird eine Einstellung als Lehrkraft, in der Regel mit voller Stelle und vollem Gehalt, vollzogen.

Bei hoher Unterrichtsverpflichtung (meist etwa 18 Wochenstunden) erfolgt eine berufsbegleitende Qualifizierung in zwei Fächern, die mit einer Prüfung abschließt.

Die nachfolgende Statistik zum Einstellungsjahr 2018 zeigt nun, dass diese Programme in den verschiedenen Bundesländern ganz unterschiedlich genutzt werden. In Berlin und Sachsen decken die Seiteneinsteiger/innen etwa die Hälfte der Einstellungen ab, in Niedersachsen, Thüringen und NRW kommen zwischen 8 und 14% der Neueinstellungen über dieses Programm. Tabelle 3 zeigt die Daten für alle Bundesländer, sortiert nach drei Gruppen.

<b>Tab. 3: Anteil der Seiteneinsteiger/innen an allen Einstellungen 2018</b>	
<b>Gruppe 1: mehr als 20% Seiteneinsteiger/innen</b>	
Sachsen	50,6%
Berlin	40,1%
Brandenburg	32,4%
Sachsen-Anhalt	27,7%
Bremen	25,5%
Meck.-Vorpommern	22,5%
<b>Gruppe 2: Zwischen 8 und 14% Seiteneinsteiger/innen</b>	
Niedersachsen	13,6%
NRW	12,3%
Thüringen	8,4%
<b>Gruppe 3: (fast) keine Seiteneinsteiger/innen</b>	
Hamburg	3,9%
Schleswig-Holstein	2,8%
Baden-Württemberg	2,3%
Rheinland-Pfalz	0,8%
Hessen	1,5%
Bayern	0,0%
Saarland	0,0%
(Quelle: KMK 2019)	

Es zeigt sich somit, dass sechs Bundesländer einen ganz erheblichen Teil (mehr als 20%) ihres Lehrernachwuchses über Seiteneinstiege rekrutieren, während sieben Länder (zumindest bis 2018) fast ohne Seiteneinsteiger/innen ausgekommen sind. Über die Ursachen dieser Länderunterschiede kann man einige begründete Vermutungen anstellen: Zum einen sind in den Bundesländern die Schülerzahlen seit 2014 in unterschiedlichem Maße gestiegen, und auch von der Zuwanderung sind die Länder in unterschiedlichem Maße betroffen (vgl. Klemm/Zorn 2017). Es kommt hinzu, dass die Länder als Arbeitgeber unterschiedlich attraktiv sind. Deshalb dürfte es auch kein Zufall sein, dass die beiden Länder mit den deutlich größten



Versorgungsproblemen (Sachsen, Berlin) auch diejenigen sind, die bis 2018 ihre Lehrkräfte nicht verbeamtet haben<sup>1</sup>.

## **2.2. Die Seiteneinsteiger/innen und ihre Arbeitssituation**

Nach diesem quantitativen Überblick möchte ich nun versuchen, die beruflichen Motive der Seiteneinsteiger/innen und die pädagogische Situation in den Schulen etwas näher zu beschreiben. So ist z. B. zu fragen:

- Welche Menschen mit welchen Vorerfahrungen und welchen Motiven treten hier in diese Form der Lehrerausbildung ein?
- Mit welchen besonderen Problemen haben sie in der Schule zu kämpfen?
- Auf welche Formen der Unterstützung können sie zurückgreifen?

Der Versuch, dies konkreter zu fassen, erweist sich als ein schwieriges Unterfangen. Weil hierzu wissenschaftliche Studien nicht vorliegen (mit Ausnahme von Puderbach u. a. 2016 und Richter/Max/Zorn 2018), greife ich auf Veröffentlichungen zurück, die diese Situation ohne wissenschaftlichen Anspruch schildern: Dazu gehören Selbstberichte von Betroffenen genauso wie Interviews mit ihnen, die in Fachzeitschriften und in der Tagespresse veröffentlicht wurden. Im Rahmen meiner Recherche habe ich insgesamt 18 solcher Texte aus sechs Bundesländern ermittelt. Sie sind die Grundlage meiner folgenden Darstellung.

### **2.2.1 Wer wird Seiteneinsteiger/in?**

Beim Seiteneinstieg ist der Männeranteil deutlich höher als in der grundständigen Ausbildung. So sind in Berlin 33% der Seiteneinsteiger in Grundschulen Männer, im Referendariat sind es nur 11%. Die meisten Menschen, die sich für einen Seiteneinstieg entscheiden, sind zwischen 30 und 45 Jahre alt. Sie sind im Schnitt acht Jahre älter als die grundständig ausgebildeten (vgl. Richter/Marx/ Zorn 2018, S. 15). Viele von ihnen haben Kinder, so dass auch die familiären Belastungen nicht gering sind. Bei ihnen findet sich ein breites Spektrum studierter Fächer – darunter Sportwissenschaft, Musik, Geschichte, Mathematik, Informatik, Anglistik und Philosophie. Als Berufserfahrung blicken unsere Interviewpersonen zurück auf eine langjährige Tätigkeit als Lektorin, als Journalist, als Informatiker, als Klavierlehrerin, als Erwachsenenbildnerin. Es sind dies Berufserfahrungen, die auch der jeweiligen Schule zu Gute kommen könnten: so z. B. beim Projektunterricht, beim Service Learning, bei der Berufsorientierung, bei der Digitalisierung.

Generell fällt bei der Frage nach dem Motiv für den Ausstieg aus dem alten und den Einstieg in den Lehrberuf auf, dass in vielen Fällen berufliche und private Unsicherheiten den Anstoß

---

<sup>1</sup> In Sachsen wurde inzwischen die Verbeamtung von Lehrkräften wieder eingeführt. In Berlin wird über die Rückkehr zur Verbeamtung kontrovers diskutiert.

gegeben haben. So arbeiteten mehrere der Interviewpartner als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an Universitäten mit immer wieder befristeten Arbeitsverträgen. Hier wirkte sehr stark der Wunsch, diese prekäre Arbeitssituation zugunsten einer Festanstellung zu verlassen. Oft verbindet sich ein solcher Wunsch nach beruflicher Sicherheit mit der Erwartung, in der pädagogischen Arbeit in der Schule eine sinnvolle und befriedigende Tätigkeit zu finden.

### **2.2.2. Erfahrungen in der schulischen Arbeit**

Seiteneinsteiger/innen haben vom ersten Tag eine hohe Unterrichtsverpflichtung. In manchen Fällen werden sie moderat an diese Vollbelastung herangeführt, in anderen Fällen müssen sie aber vom ersten Tag die volle Stundenzahl (meist 18) eigenständig unterrichten. Diese Anfangssituation beschreibt eine Berliner Seiteneinsteigerin besonders plastisch. Sie begann ihr Lehrerinnen-Dasein an einer sechsjährigen Grundschule mit den Fächern Mathematik, Musik und Deutsch. Ihr Bericht: „Als Klavierlehrerin hatte ich keinerlei Erfahrungen mit dem Unterricht vor einer ganzen Klasse. Ich kam also an eine Schule ohne einen Plan hinsichtlich der Unterrichtsorganisation, Klassenführung oder Mathe-Methodik. Es fehlte mir ein Überblick über die Lehrplaninhalte, ein Fundus an dienlichen Materialien und Tipps wie pubertierende Sechstklässer\*innen an einer Brennpunktschule im Musikunterricht bei Laune zu halten sind.... In letzter Zeit höre ich aber immer wieder von Kolleg\*innen, denen es genauso geht wie mir damals. Ins eiskalte Wasser geworfen mit keinerlei Vorerfahrungen und mit demselben ausgeprägten Mangel an Grundschulkompetenz“ (Pendl 2018). Sicher ist der beschriebene „Praxisschock“ keine Besonderheit des Seiteneinstiegs, aber er wird hier durch die Rahmenbedingungen der Arbeit extrem verschärft. Alle Interviewpersonen berichten von einer kaum zu schaffenden Arbeitsmenge. Trotz etlicher Nachtschichten sei es nicht möglich gewesen, die Mehrheit der Stunden gründlich vorzubereiten. Der Griff zu einem Arbeitsblatt oder der Blick ins Schulbuch müsse oft genügen (I 7). Nach etwa drei bis vier Monaten habe man erste Routinen entwickelt, so dass sich die Situation etwas entspannt habe. Aber das Missverhältnis zwischen hoher Unterrichtsbelastung und fehlenden Kenntnissen und Erfahrungen bleibe bestehen (I 2).

Dass unter solchen Bedingungen die Unterstützung, die die Neuanfänger/innen im Kollegium erfahren, von zentraler Bedeutung ist, wird von allen Beteiligten betont. Dazu werden sowohl in Sachsen wie in Berlin zusätzlich pensionierte Lehrkräfte als Mentoren engagiert. In Berlin erhält die Schule für jede/n Seiteneinsteiger/in eine Betreuungszuweisung von zwei Lehrerstunden. In der Praxis werden solche Unterstützungen wohl sehr unterschiedlich umgesetzt. Sehr schlechte Erfahrungen hat eine 40jährige an einer Berliner Sekundarschule gemacht:

„An meiner Schule habe ich keine Betreuung, obwohl ich mehrfach darum gebeten habe. Es hieß, ich könne die Kollegen ja jederzeit fragen. Aber alle haben so wenig Zeit“ (I 4). Doch werden auch gegenteilige Erfahrungen gemacht. So berichtet eine Seiteneinsteigerin aus einer sächsischen Oberschule: „Meine Mentorin und ich haben im Lehrerzimmer einen Tisch zusammen, dann können wir in der Pause immer reden, wenn was ist.“ (I 9) Kurz: Es gibt hier eine breite Palette von Erfahrungen. Aber Seiteneinsteiger/innen können nicht sicher sein, dass sie in der Schule auf eine kontinuierliche Hilfestellung treffen.

Während die oft problematische Anfangsphase in den Schulen von den Interviewpersonen ausführlich beschrieben wird (s.o.), liegen kaum Berichte über die Arbeit in den weiteren Monaten und Jahren vor. Dabei hängt die Länge dieser berufsbegleitenden Qualifizierung im Seiteneinstieg zunächst einmal von dem Bundesland ab. So dauert das „berufsbegleitende Referendariat“ in Sachsen mindestens ein Jahr, in Berlin mindestens 18 Monate und in Nordrhein-Westfalen in der Regel 24 Monate. Weil man damit aber erst beginnen kann, wenn die Anerkennung in beiden Fächern vorliegt, müssen etliche Seiteneinsteiger/innen zunächst noch Studienleistungen im 2. Fach erbringen. Dies kann bis zu vier Semester (so in Sachsen, Niedersachsen und Berlin) in Anspruch nehmen. Erfahrungen aus solch lang dauernden Qualifizierungsprozess liegen uns bisher nicht vor, und Abbruchquoten werden aus den Ministerien auch nicht veröffentlicht.

### **2.3. Perspektivwechsel: Seiteneinstieg als qualifizierte Lehrerbildung**

Bisher haben wir den geschilderten Lehrermangel und die daran anknüpfenden „Sondermaßnahmen“ (KMK 2013) als Teil eines zyklisch auftretenden Versorgungsproblems beschrieben. Denn es lässt sich historisch zeigen, dass Lehrermangel und Lehrerarbeitslosigkeit in zeitlichen Abständen immer wieder auftreten. Dabei wird im bildungspolitischen Raum ein solcher Lehrermangel „meist als Krisenphänomen wahrgenommen, dem mit ad hoc gestalteten, zeitlich begrenzten Maßnahmen begegnet wird“ (Weber/Gehrmann/Puderbach 2016, S. 258f.). Eine solche Betrachtung, dass es sich um eine zeitlich begrenzte Krise handele, führt dann zu einer „konjunkturbedingten Einführung bzw. Abschaffung von Sondermaßnahmen“ (ebd., S. 259). Das bedeutet aber auch, dass das öffentliche und auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Thema wieder verschwinden, wenn die Seiteneinstiegs-Problematik nicht mehr so virulent ist.

Ich schlage, hier sowohl in der Praxis der Lehrerausbildung wie in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion einen Perspektivwechsel vorzunehmen: Lehrermangel sollte nicht so sehr als ein zyklisches Krisenproblem, sondern vielmehr als eine kontinuierliche Begleit-

erscheinung einer normalen Schulentwicklung betrachtet werden. Zwar existieren hier zyklische Wellen von Bedarf und Angebot. Aber auch in Phasen, in denen sehr viel qualifizierte Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, bestehen sektorale Engpässe für bestimmte Regionen, Schulstufen und Unterrichtsfächer (vgl. Reintjes u.a. 2012, S. 1). So gibt es immer wieder Probleme der Versorgung im ländlichen Bereich. Und Lehrkräfte für mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere für Physik, sind seit Jahren kontinuierlich knapp (vgl. Korneck/Lamprecht 2010, S. 13; Klemm 2015). Dies gilt phasenweise auch für Musik und Religion. Ein kontinuierlicher Mangel besteht auch für die nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe. Und die Gewinnung von Seiteneinsteigern (z. B. Ingenieuren) für die berufsbildenden Schulen hat dort eine lange Tradition und sichert gegenwärtig etwa die Hälfte des Nachwuchses (vgl. Klemm 2018). Anders formuliert: Trotz aller konjunktureller Muster ist Lehrermangel ein kontinuierlicher Faktor der Schulentwicklung (vgl. Weber/Gehrmann/ Puderbach 2016, S. 258).

Geht man von dieser Position aus, so lässt sich gut begründen, dass wir kontinuierlich auf zwei Wegen in den Lehrerberuf setzen sollten: Auf den grundständigen Weg, der über das Lehramtsstudium führt, und auf den zweiten Weg, der über Studienabschluss, Berufstätigkeit und Seiteneinstieg führt. Beide Wege sollten als prinzipiell gleichwertig angesehen werden und zu einer vollen Lehrbefähigung führen. Dass bedeutet aber auch, dass über beide Wege eine pädagogische und didaktische Professionalität als Voraussetzung für eine kompetente Unterrichts- und Erziehungsarbeit erworben werden muss.

Dass dies in den ad hoc entworfenen Seiteneinstiegsprogrammen, die zugleich immer auch Notmaßnahmen zur Unterrichtsabdeckung sind, nicht der Fall ist, haben wir aufgezeigt. Wie ein Seiteneinstieg organisiert und gestaltet werden könnte, der seinen Auftrag zur Ausbildung einer pädagogischen Professionalität ernst nimmt, möchte ich abschließend zeigen.

Dabei gilt zunächst der Anspruch, dass niemand ohne pädagogische Qualifizierung Unterrichtsarbeit übernehmen soll. Deshalb muss der erste Schritt darin bestehen, den Seiteneinsteiger/innen die pädagogischen und (fach)didaktischen Grundlagen ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu vermitteln, bevor ein kontinuierlicher Unterrichtseinsatz erfolgen kann. Hierzu gab und gibt es Modellversuche in Dresden (vgl. Melzer/Pospiech/Gehrmann 2014) und Berlin (vgl. Caspari 2019). Dort wurde jeweils an der Universität ein spezifischer Studiengang für Seiteneinsteiger/innen eingerichtet, der dann zum Eintritt in das Referendariat führt. An der FU Berlin wurde hierzu kürzlich ein viersemestriger Q-Master eingerichtet, in dem neben bildungswissenschaftlichen Grundlagen auch die noch fehlenden Leistungen im 2. Unterrichtsfach erworben werden können

Ein solches Konzept berücksichtigt in angemessener Weise die Ansprüche an eine professionelle Qualifizierung, nimmt aber zwei andere Aspekte des Seiteneinstiegs nur zum Teil auf: Die Schulbehörde erwartet einen schnellen Beitrag zur Reduzierung des Lehrermangels und die meist schon lebensälteren Berufswechslers können sich ein selbstfinanziertes Studium über zwei Jahre oft nicht leisten. An dieser Stelle ist nun die Bereitschaft zu neuen und kreativen Lösungen erforderlich: Kann es ein Seiteneinstiegs-Programm geben, bei dem die pädagogische und fachliche Qualifizierung an erster Stelle steht, bei dem aber zugleich die Bewerber/innen ein auskömmliches Einkommen erhalten und für die Schulbehörde ein Beitrag zur Lösung der Personalprobleme geleistet wird? Ich versuche mit dem folgenden Vorschlag diese „Quadratur des Kreises“:

a) Die Bewerber/innen steigen in ein universitäres Programm ein, wie es z. B. in Berlin der Q-Master anbietet. Sie werden dort pädagogisch-didaktisch und auch fachlich (im 2. Fach) qualifiziert. Dieses Studium wird hier auf vier Semester angelegt, für diese Zeit erhalten die Bewerber/innen einen Arbeitsvertrag als Aushilfslehrkraft von der Schulbehörde (und ein entsprechendes Gehalt).

b) Neben ihren universitären Studien leisten sie pädagogische Arbeit in der Schule. In den ersten zwei Semestern erteilen sie noch keinen Unterricht, aber sie sind wöchentlich in ca. 10 Stunden mit pädagogischen Aufgaben betraut – z.B. als Förderlehrer/in, durch Angebote im Ganztagsbereich, in der Begleitung von Projekten, durch Betreuung bei Klassenfahrten. Vom 3. Semester an unterrichten sie in ihren beiden Fächern unter Anleitung ca. 10 Stunden pro Woche.

c) Nach dem 4. Semester erfolgt das Examen zum „Master of Education“ und der Eintritt in den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, der aufgrund der umfassenden pädagogischen Vorerfahrungen auf 12 Monate verkürzt werden kann. In dieser Zeit wird bei einer Unterrichtsbelastung von ca. 14 Stunden das bisherige Gehalt weitergezahlt. Nach diesem Jahr wird die 2. Staatsprüfung abgelegt und die Lehramtsausbildung damit beendet.

Ein solcher dreijähriger Bildungsgang (einschl. Referendariat) will die Seiteneinsteiger/innen nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch-didaktisch etwa auf dem gleichen Niveau wie ihre grundständig ausgebildeten Kollegen/innen qualifizieren. Und er bietet während der ganzen Zeit ein Einkommen, das sonst nur mit einer vollen Berufstätigkeit zu erzielen ist – und auch deshalb attraktiv ist für lebensältere Bewerber/innen.

Von zentraler Bedeutung wäre nun, dass dieser zweite Zugang zum Lehrberuf auf Dauer gestellt wird. Er darf nicht länger als eine zeitlich befristete Sondermaßnahme angelegt sein, sondern muss kontinuierlich als Ausbildungsweg vorgehalten werden: Der Q-Master sollte an möglichst vielen Lehrer bildenden Universitäten angeboten werden, dabei sollte die Zulassung zum Studium den jeweils aktuellen Katalog der Mangelfächer berücksichtigen. Damit erfolgt ein dauerhaftes Angebot für Berufswechslers/innen, das der regulären zweiphasigen Lehrerbildung inhaltlich und formal gleichwertig ist – und das zugleich die Lehrerausstattung

in den Mangelfächern verbessert. Wenn sich dann auch noch die Erziehungswissenschaft diesem zweiten Weg zuwenden würde, um z. B. über Qualifikationsprozesse beim Seiteneinstieg zu forschen oder um die vielfältigen beruflichen Erfahrungen der Seiteneinsteiger/innen bei Projekten zur Schulentwicklung zu nutzen, wäre eine neue Normalität hergestellt: Seiteneinstieg nicht als Notprogramm, sondern als einer von zwei regulären Wegen zum Lehrberuf.

## Literatur

- Caspari, D. (2019) Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuellen Weg in den Lehrberuf. In: Journal für LehrerInnenbildung, 19. Jg., Heft 2, S.66 – 73
- Gehrmann, A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrberuf – alternativer Weg oder Sackgasse? In: Bildung und Erziehung, 72. Jg., S. 15 - 229
- Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Klemm, K.(2019): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Manuskript. Essen
- Klemm, K. (2019a): Lehrkräftemangel – eine unendliche Geschichte. In: Pädagogik Heft 6, 71. Jg., S. 9
- Klemm, K. (2019b). Alles für die Katz? Neue Belastung durch aktuellen Lehrermangel. Pädagogik Heft 7-8, 71. Jg., S. 72 - 75
- Klemm, K./Zorn, D. (2017): Demographische Rendite adè. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildende Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Kultusministerkonferenz (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der KMK vom 5.12.2013. Berlin
- Kultusministerkonferenz (2018a): Einstellung von Lehrkräften 2017, Tabellenauszug. Berlin
- Kultusministerkonferenz (2018b): Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018 – 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der KMK v. 11.10.2018. Berlin
- Kultusministerkonferenz (2019): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen 2008 – 2017. Berlin
- Melzer, W./Pospiech, G./Gehrmann, A.(2014): Quer. Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrberuf. Abschlussbericht Dezember 2014. TU Dresden
- Pendl, Sabine (2018): Querger geht's nicht. Erfahrungsbericht eine Quereinsteigerin nach drei Jahren. In: Berliner Bildungszeitschrift, 71. Jg., Heft 2/2018
- Puderbach, Rolf/Stein, Kristin/Gehrmann, Axel (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf in Deutschland – eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9. Jg., Heft 1, S. 5 - 30
- Reintjes, C./Bellenberg, Gaby/Greling, E.M./Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrberuf. Eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute, 3. Jg., Heft 5
- Richter, Dirk/Marx, Alexandra/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann
- Weber, Anja/Gehrmann, Axel/Puderbach, Rolf (2016): Quer- und Seiteneinsteiger in den Lehrberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In: Herrnstein, Björn/

Berkemeyer, Nils/Manitius, Veronika (Hrsg.): Institutionelle Wandel im Bildungswesen.  
Weinheim: Juventa, S. 251 – 275

Zorn, D. (2019): Lehrermangel in Grundschulen verschärft. Bertelsmann Stiftung

Die zitierten Interviews und Selbstberichte stammen aus ZEIT online v. 2.6.2018 (I 1),  
Berliner Morgenpost v. 1.9.2018 (I 2, L 7), Spiegel online v. 27.11.2017 (I 3, 4), Berliner  
Bildungszeitschrift 2/2018 (I 6) und 9/2018 (I 7), Tageszeitung (taz) v. 5.11.2017 (I 8, L 8),  
Zeitschrift Klasse, Sonderheft 1/2017 (I 9, L 1, L 3),