
Bernd Zymek

Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können

Zusammenfassung

Der Artikel thematisiert die Geschichte und Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland als Beispiel für das forschungsstrategische Modell der „national- bzw. kulturspezifischen Pfadabhängigkeit“ historischer Prozesse. Tatsächlich zeigt sich der Lehrerberuf in Deutschland in international-vergleichender Perspektive als eine Profession mit nationalspezifischen Konstruktionsmerkmalen, die in der Bildungs- und Sozialgeschichte eine erstaunliche Dynamik und Beharrungskraft zeigen, allerdings auch zu zyklisch wiederkehrenden Phasen von Überfüllung und Mangel im Berufsfeld Schule führen. Diese widersprüchliche historische Entwicklungsdynamik des deutschen Lehrerberufs erklärt, warum das Modell der deutschen grundständigen Lehrerbildung im Prozess der Umsetzung der hochschulpolitischen Reformbeschlüsse von Bologna gegen das gestufte angelsächsische Modell erfolgreich verteidigt wurde. Aber diese strukturelle Kontinuität wird in den kommenden Jahren auch zu der nächsten zyklischen Krise auf dem Lehrerarbeitsmarkt führen.

Schlüsselwörter: Lehrerberuf, Pfadabhängigkeit, Lehrerarbeitsmarkt, Krisenzyklen, Lehrerbildung

The Future of the Teaching Profession in Germany – What We May Know about It from History

Summary

As an example for the research strategic model of the “national or cultural path dependency” of historical processes, this article broaches the issue of the history and the future of the teaching profession in Germany. Indeed, in an internationally comparative perspective, the teaching profession in Germany appears to be a profession with specific national design features, which have shown an astonishing dynamic and persistence in the history of education and in social history, but which have also lead to cyclically recur-

ring phases of surplus and shortage in the vocational field of teaching. This contradictory historical development dynamic of the German teaching profession explains why – in the course of the Bologna reform agenda for higher education – the German model of basic and fundamental teacher education has been successfully defended against the staged Anglo-Saxon model. But this structural continuity will lead to the next cyclical crisis on the teacher employment market in the coming years.

Keywords: teaching profession, path dependence, teacher employment market, cycles of crisis, teacher education

Die aktuellen Anlässe für eine Diskussion des Lehrerberufs und seiner Zukunft in Deutschland scheinen offenbar zu sein: Es geht um eine Bewältigung des dramatisch erweiterten Aufgabenspektrums der Lehrerinnen und Lehrer, wie z.B. den Umbau der lokalen Schulangebotsstrukturen, die Umsetzung des Programms der Inklusion, den Ausbau der Ganztagsangebote, die Beschulung der Flüchtlingskinder usw. Auch die Strategien und Konzepte zur Bewältigung dieser Aufgaben liegen auf dem Tisch: die Einrichtung einer angemessenen Zahl neuer Stellen für Lehrerinnen und Lehrer, die Organisation von Fortbildungsprogrammen, eine Verbesserung der Qualität der schulischen Lernprozesse und der Lehrertätigkeit durch eine „Politik der neuen Steuerung“ und weitere „empirische Bildungsforschung“. Sind in einer solchen Situation ein Diskussionsbeitrag zur Geschichte des Lehrerberufs nicht eine überflüssige Ablenkung von den aktuellen Problemlagen und die Ankündigung von Aussagen eines Bildungshistorikers zur Zukunft nicht eine unzulässige Anmaßung?

Bei so vielen naheliegenden und brennend aktuellen Fragen muss am Anfang eines Diskussionsbeitrags zur Geschichte und Zukunft des Lehrerberufs eine Klarstellung und Rechtfertigung stehen: Es wird im Folgenden nicht darum gehen zu zeigen, welche Traditionen wir für die Zukunft bewahren sollten. Anknüpfungs- und Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist vielmehr das allgemein bekannte – und oft beklagte – Phänomen, dass viele Reformvorhaben, auch bei breiter Unterstützung, schließlich nicht durchgesetzt werden konnten, dass die Versuche einer Übertragung von vorbildlichen Strukturen aus dem einem in ein anderes Land fast immer gescheitert sind, dass selbst bei dramatischen historischen Veränderungen, wie Kriegen und Revolutionen, die in den Sozialisationsprozessen erworbenen Prägungen und Orientierungen der Menschen nicht von heute auf morgen aufgegeben werden. Diese fundamentalen Einsichten zum Charakter sozialer Prozesse wurden bei Historikern und Historikerinnen schon lange, aber zögerlich-abwägend diskutiert, weil sie die prinzipielle Offenheit der Geschichte gegenüber Theorien verteidigen, die in der Geschichte Gesetzmäßigkeiten zu erkennen glauben und daraus Zukunftsprojektionen ableiten (vgl. aber Koselleck 2000, S. 203ff., 265ff.). Bei Politikwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen, Soziologen und Soziologinnen, Ökonomen und Ökonominen und Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen aber, die soziale Prozesse in international-vergleichender Perspektive untersuchen, wurde in den letzten

Jahren ein viel diskutiertes wissenschaftlichen Modell zu einem inzwischen anerkannten Forschungsansatz entwickelt, der in gewisser Hinsicht ein „Modell mittlerer Reichweite“ und eine pragmatische Position in der Kontroverse um die Offenheit der Geschichte und der Zukunft darstellt. Es geht um die sogenannte *kulturelle* bzw. *nationale Pfadabhängigkeit* von sozialen und institutionellen Prozessen (vgl. z.B. Lehmsbruch 2002; Ebbinghaus 2005; Beyer 2005; Kaelble/Schriewer 1999; Mahoney/Thelen 2015). Damit wird nicht etwa postuliert, dass die Menschen im Alltag und Politiker und Politikerinnen keine Handlungsspielräume hätten, aber *dass die jeweils spezifischen kulturellen und sozialen Traditionen, Mentalitäten, Institutionen, Rechtsregeln usw. ganz offenbar nur Veränderungen im Rahmen kulturspezifischer „Pfade“ oder „Entwicklungskorridore“ erwarten lassen.* Das Konzept der *Pfadabhängigkeit* wurde früher starr modelliert, und Veränderungen, meist gefasst in statistischen Datenreihen, wurden nur als Folge von „externen Schocks“, wie bei einem politischen Systemwechsel und bei Naturkatastrophen, gedacht. In den letzten Jahren haben Soziologinnen und Soziologen sowie Politologinnen und Politologen im Rahmen ihrer Forschungen das Modell weiterentwickelt und vertreten heute die Position, dass *kulturelle Pfadabhängigkeit* durchaus auch Veränderung einschließen kann, dass sie auch mit vielen kleinen („inkrementellen“) Veränderungen zusammen gedacht werden muss, ja, dass die Pfadabhängigkeit vielleicht gerade dann erreicht und wahrscheinlicher wird, wenn sie auch Varianz und Veränderbarkeit einschließt (vgl. Beyer 2005). Nicht von ungefähr behandeln bedeutende neuere politikwissenschaftliche Studien zur *kulturellen Pfadabhängigkeit* Bildungsinstitutionen in international-vergleichender Perspektive (Thelen 2004; Sieh 2014). Mit der zunehmenden Attraktivität dieses Forschungsansatzes in den Sozialwissenschaften bekommen frühere historische Forschungen und gerade auch sozial- und bildungshistorische Studien, die langfristige soziale und institutionelle Prozesse zum Gegenstand haben, eine neue Aktualität. So haben die umfangreichen empirischen Forschungen, die im Zusammenhang mit den Arbeiten an den Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte und den sie ergänzenden Strukturanalysen entstanden sind, viele Beispiele dafür erbracht, dass einmal etablierte Strukturen im Verlauf der weiteren historischen Entwicklungen eine große institutionelle Beharrungskraft und Eigendynamik aufwiesen (vgl. Lundgreen 2006; Müller/Zymek 1987; Titze 1990; Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Zymek/Neghabian 2005). Vor diesem Hintergrund stellt der folgende Beitrag die Frage: Hängt die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland nur von der politischen Entschlossenheit, der Bewilligung entsprechender Mittel und dem guten Willen aller Beteiligten ab, oder ist bei der Entwicklung des Lehrerberufs in Deutschland eine spezifische nationale Pfadabhängigkeit auch für die kommenden Jahre einzukalkulieren? Was lässt sich dazu auf der Grundlage der vorliegenden historischen Forschungen und angesichts der aktuell zu beobachtenden Prozesse sagen?

Diese notwendigerweise knappen Hinweise müssen reichen, die Stoßrichtung der Argumentation und die vier zentralen Thesen dieses Beitrags zu erklären, die auch die Gliederung des Beitrags prägen:

1. Die Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland zeigt wie kaum ein anderer Aspekt des deutschen Bildungssystems und seiner Geschichte eine *pfadabhängige kultur- und nationalspezifische Entwicklung*, ja, die spezifische Konstruktion des deutschen Lehrerberufs konstituiert und sichert zentrale Aspekte der spezifischen deutschen Bildungs-, Kultur- und Sozialgeschichte im Vergleich zu unseren europäischen Nachbarn.
2. Die Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland ist auch ein Beispiel dafür, dass pfadabhängige Prozesse nicht nur eine beachtliche historische Kontinuität aufweisen, sondern auch – „inkrementelle“ – Veränderungen einschließen können und dass diese die Pfadabhängigkeit der Entwicklung sichern. Im Fall des Lehrerberufs in Deutschland impliziert die historische Pfadabhängigkeit nicht nur eine erstaunliche Kontinuität der grundlegenden Strukturelemente, sondern sogar zyklisch wiederkehrende Krisen.
3. Wie groß die Beharrungskraft des spezifisch deutschen Entwicklungspfads ist, in dessen Bahnen sich der Lehrerberuf in Deutschland historisch entwickelt, ist heute zu beobachten, da von Seiten der Politik ein grundlegender bildungspolitischer Strategiewechsel propagiert wird, der eine Anpassung des deutschen Schul- und Hochschulsystems – und auch des Lehrerberufs – an „*internationale Standards*“ und eine „*Politik der neuen Steuerung*“ zum Ziele hat.
4. Auch die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland wird nicht nur von pragmatischen Lösungen der aktuellen Problemlagen geprägt sein, sondern in hohem Maße von der Entwicklungslogik und der inhärenten Krisenanfälligkeit seines historischen Entwicklungspfades: den historisch wiederkehrenden Zyklen von Mangel und Überfüllung im Lehrerarbeitsmarkt.

1. Die spezifische historische Konstruktion des Lehrerberufs in Deutschland

Die bildungs- und sozialhistorischen Forschungen der letzten Jahrzehnte haben immer wieder bestätigt, dass der strategische Ausgangs- und Angriffspunkt bei der Entwicklung eines modernen Schulsystems in den deutschen Staaten die Reform der Lehrerbildung und die Professionalisierung des Lehrerberufs entsprechend einem spezifisch deutschen Muster waren. Pointiert und im heutigen internationalen ökonomischen Jargon könnte man sagen: Die Lehrerausbildungs- und Lehrerpoltik war in Deutschland das zentrale strategische Instrument der *Qualitätssicherung* und der *Leistungsverbesserung (Improvement)*: Im Rahmen dieser Strategie waren nicht in erster Linie die Ziele, Curricula und Prüfungsanforderungen der Schulen, sondern von Anfang an die Lehrpersonen, ihre Ausbildung und Versorgung, das entscheidende

Kriterium für die Anerkennung, Klassifizierung und Wertigkeit von Schulen und ihrer Abschlüsse. Eine *höhere Lehranstalt* war in erster Linie dadurch definiert, dass an ihr Lehrer angestellt waren, unterrichteten und prüften, die ein Fachstudium an einer Universität mit Erfolg absolviert hatten, das berühmte *examen pro facultate docendi*. Auch bei der Entwicklung eines modernen *Elementarschulwesens* setzte die staatliche Politik in erster Linie auf Lehrerbildung: zunächst nur durch Vorschriften zum Alter und Leumund der Kandidaten, dann durch Prüfungen, schließlich durch die Einrichtung von wenigen *Normalschulen*, von *Lehrerseminaren*, schließlich durch die Einrichtung von vorgelagerten *Präparandenanstalten und anschließenden Lehrerseminaren* (vgl. Sandfuchs 2004). Allgemeingültige Vorschriften zu den Unterrichtsinhalten erfolgten dagegen nur sehr zögerlich und spärlich, deutlich nur im Hinblick auf die religiöse bzw. konfessionelle Ausrichtung der Schulen. Auch bei der Entwicklung eines qualitativ anspruchsvolleren *Mädchenschulwesens* wurde die gleiche Strategie verfolgt und die Lehrerinnenbildung zum strategischen Hebel für die Weiterentwicklung: Mädchenschulen, die quasi als Oberstufenersatz *Kurse zur Vorbereitung auf die Lehrerinnenprüfung* anboten, wurden (in Preußen) bald den für die höheren Lehranstalten zuständigen Aufsichtsbehörden unterstellt, und das war dann eine entscheidende Vorstufe für die spätere Aufwertung der größeren höheren Mädchenschulen als *höhere Lehranstalten mit Berechtigungen* (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 29ff.).

Ein weiterer Angelpunkt der pfadabhängigen Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland war der Grundsatz der staatlichen Behörden, dass die *kommunalen und privaten Schulträger* nur dann die Genehmigung für die Errichtung einer Schule bekamen, wenn sie nicht nur entsprechend qualifizierte und examinierte Lehrer einstellten, sondern auch deren *standesgemäße Besoldung und Versorgung* zu übernehmen in der Lage waren. Welche weitreichende Weichenstellung in der deutschen Schulgeschichte damit getroffen wurde, zeigten die Folgen der ersten Bestimmungen über die *Anerkennung von Schulen in privater Trägerschaft als höhere Lehranstalten*: Um als höhere Schule anerkannt zu werden, mussten auch private Schulträger die Auflagen im Hinblick auf die Qualifikation ihrer Lehrpersonen und ihre Versorgung erfüllen. Damit war für private Schulen und ihre Träger das Geschäftsmodell versperrt, durch Lehrerausbeutung konkurrenzfähig zu sein (wie in den meisten anderen Ländern), und die Weichen für einen *deutschen Sonderweg in der Schulgeschichte* und der Geschichte der Lehrerverberufung waren gestellt. Zwar gab es bis 1920 in den deutschen Staaten noch hunderte von Schulen, die die o.g. Kriterien für eine Anerkennung nicht erfüllen konnten und wollten (v.a. im Mädchenschulwesen und bei den Ordensschulen), aber sie waren auf das Feld des *niederen Schulwesens* beschränkt, sie konnten *keine Abschlüsse und Berechtigungen verleihen*. Sie hatten nur unter den Bedingungen der *Unterrichtspflicht des 19. Jahrhunderts*, die auch die Beschulung in Privatschulen und in Form von Privatunterricht zuließ, als *Nischen- und Alternativangebot zu den öffentlichen Volksschulen* eine Perspektive. Dieser Schulbereich war lange ein alternatives Beschäftigungsfeld für examinier-

te Lehrpersonen, die im öffentlichen Schulsystem keine Anstellung erhalten konnten (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 132; Zymek/Neghabian 2005, S. 57ff., 95ff.). Als aber mit der Einführung der *allgemeinen und obligatorischen Grundschule* 1920 den privaten Schulen die Vorschulklassen genommen wurden, da war auch dieses Geschäftsmodell beendet. Privatschulen hatten nun nur noch als öffentlich geförderte private Ersatzschulen eine Perspektive (vgl. Zymek 2011); ihre Konstruktion, d.h. die weitgehende öffentliche Förderung, sicherte den dort beschäftigten Lehrpersonen den *Ausbildungs-, Berufs- und Versorgungsstatus der Lehrer an öffentlichen Schulen*.

Diese Merkmale des deutschen Lehrerberufs erscheinen uns heute selbstverständlich, aber sie sind es nicht, sie sind ein besonderer Entwicklungspfad im Vergleich zu Nachbarländern: In *Frankreich* waren und sind zentrale Wettbewerbsprüfungen (*CAPE* [Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré], *agrégation*) das politisch-strategische Steuerungsinstrument sowohl bei der Lehrereinstellung als auch bei der Begründung des unterschiedlichen Status und der Besoldung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Bodenbender 2013; Bütikofer/Criblez/Zollinger 2004, S. 12ff.). Auch in *England* gab es lange keine spezifische universitäre Lehrerausbildung und Lehrerkarriere: Der multifunktionale Bachelor war immer die ausreichende Vorbildung für eine Tätigkeit auch an Sekundarschulen (vgl. Gardner 2002). Bis heute wirkt die englische Lehrerausbildungsgesetzgebung auf deutsche Leserinnen und Leser wie eine Werbebroschüre des Ministeriums, die man „Wege zum Lehrerberuf“ nennen könnte, da der größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer nach einem Bachelor zunächst andere und einträglichere Berufsperspektiven in der Privatwirtschaft einzuschlagen versucht und erst später in Full-Time- oder – häufiger – Part-Time-Ausbildungskursen, d.h. neben der Unterrichtstätigkeit, dann doch noch zu Lehrerinnen bzw. Lehrern qualifiziert wird (vgl. Bütikofer/Criblez/Zollinger 2004, S. 5ff.).¹

Die deutsche Konstruktion des Lehrerberufs war ein Dreh- und Angelpunkt nicht nur der deutschen Schulgeschichte, sondern auch der deutschen Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte. An den deutschen Reformuniversitäten des frühen 19. Jahrhunderts war die *alteuropäische Artistenfakultät* abgeschafft worden und neben der *theologischen*, der *juristischen* und der *medizinischen Fakultät* die neue *philosophische Fakultät* als gleichberechtigte Säule eines *Systems von grundständigen Studiengängen* etabliert worden. Faktisch wurde sie zur Berufsfakultät der Gymnasiallehrer (vgl. Titze 1990). Diese Koppelung von philosophischer Fakultät, Gymnasiallehrerausbildung und höheren Lehranstalten, deren Status durch ihre akademisch gebildeten Lehrer und ihren *wissenschaftlichen Fachunterricht* begründet war, bestimmt auch die deutsche *Wissenschaftsgeschichte*: Die fachliche Ausdifferenzierung der Philosophischen Fakultäten erfolgte im 19. Jahrhundert (und bis

1 Vgl. auch URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/teacher-training-routes>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

heute) wegen des Drucks der Verbände der Lehrer an höheren Schulen, die spezifische Professuren, z.B. für Anglistik und Romanistik, forderten; aber das galt auch für die Naturwissenschaften, die ja noch bis Ende des 19. Jahrhunderts Teil der philosophischen Fakultäten waren (vgl. dazu Zymek 2008). Diese Vernetzung von Gymnasiallehramt, Fachstudium und Universitätsdisziplinen wurde zu einem wichtigen Element, das die Pfadabhängigkeit der Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland sicherte – und das gilt bis heute (vgl. dazu Kap. 4).

2. Die erfolgreiche Durchsetzung des deutschen Modells des Lehrerberufs und seine Krisenanfälligkeit

Die Durchsetzung eines bestimmten Modells von Lehrerberuf als Ausgangspunkt und Strategie einer – schließlich: pfadabhängigen – Entwicklung fand nirgendwo in Deutschland von heute auf morgen statt und blieb dann als System unverändert beibehalten. Es konnte selbstverständlich nur flexibel und Schritt für Schritt realisiert werden: Die Träger von Gymnasien mussten akademische Lehrer zunächst nur in den – damals so genannten – wissenschaftlichen Fächern (also den Sprachen und Mathematik) und wenigstens in den Oberstufenklassen nachweisen; daneben waren in den Unter- und Mittelstufen und in den – damals so genannten – technischen Fächern (z.B. Sport, Kunst, Hauswirtschaft) auch noch seminaristisch gebildete oder nicht examinierte Lehrkräfte tätig. Der Aufwertungsprozess aller Fachlehrer und -lehrerinnen zu Lehrkräften mit akademischer Ausbildung und aller Fächer zu – im Prinzip – wissenschaftspropädeutischen Fächern findet erst nach dem Zweiten Weltkrieg, konsequent erst seit den 1970er-Jahren statt (vgl. Müller-Rolli 1997). Aber die Konstruktion des deutschen Gymnasiallehrers mit seiner Ausbildung an Universitäten und als Fachlehrer erwies sich als *Leitmodell der Entwicklung und als strategischer Orientierungspunkt des Emanzipations- und Aufstiegsstrebens aller anderen Lehrergruppen*: zunächst für die Lehrer und Fächer der im 19. Jahrhundert so genannten *Realanstalten* (*Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen*), dann schließlich auch für die *höheren Lehranstalten für Mädchen* und ihre männlichen und weiblichen Lehrkräfte. Dieses Konzept setzte sich durch, obwohl einige Aktivistinnen der Frauenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts für eigene Frauenuniversitäten und ein gesondertes Mädchenschulwesen plädiert hatten. Aber die Strukturlogik des Systems der akademischen Lehrerbildung und der Knabengymnasien war schon so etabliert und attraktiv, dass sie sich als Fortsetzung und Verbreiterung eines spezifischen institutionellen Entwicklungspfades gegen „Gender-Argumente“ durchsetzte (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 29ff.). Auch die Emanzipationsbestrebungen der Volksschullehrer und -lehrerinnen orientierten sich am (Professions-)Modell des Gymnasiallehrers: Es war eine der zentralen Forderungen der Volksschullehrkräfte im Zusammenhang mit den Diskussionen um die „nationalen Einheitsschule“ während der ersten Jahre des 20. Jahrhunderts, dass zur nationalen Einheitsschule *ein*

einheitlicher Lehrerstand mit akademischer Ausbildung gehört (vgl. Tews 1919) – eine Forderung, deren Einlösung in der Reichsverfassung im Grundsatz versprochen, in der Weimarer Republik nur in wenigen Ansätzen eingelöst wurde (*pädagogische Akademien*) und tatsächlich dann – in den verschiedenen Bundesländern zögerlich und unterschiedlich schnell – erst nach dem Zweiten Weltkrieg realisiert wurde (vgl. Müller-Rolli 1997). Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die pfadabhängige Entwicklung des deutschen Lehrerberufs setzte sich im historischen Prozess nicht einfach durch, es fanden immer konfliktreiche Verteilungskämpfe zwischen den verschiedenen Akteuren statt; aber die Lösungen bleiben im strukturellen Rahmen des Entwicklungspfades.

Das Beispiel der Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland konfrontiert mit der Besonderheit, dass in das Modell der kulturellen Pfadabhängigkeit nicht nur Veränderung und Expansion integriert werden müssen, sondern dass zu einem kulturspezifischen Entwicklungspfad auch eine spezifische Krisenanfälligkeit gehören kann, die gleichzeitig auch zu seinen Kontinuität sichernden Mechanismen gehört:

Es ist bezeichnend, dass Ende der 1970er-Jahre die Forschungen zu den *Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte* und die begleitenden Analysen zum langfristigen Strukturwandel des deutschen Bildungssystems durch eine anscheinend neue sozialhistorische Konfliktkonstellation angestoßen wurden: Damals zeichnete es sich ab, dass die nachrückende Generation von Studentinnen und Studenten nicht mehr die gleichen guten Einstellungschancen in den akademischen Karrieren, gerade auch im Lehramt, haben würden wie die „Babyboomer“, also die Generation, die in den ersten Nachkriegsjahren geboren worden war und in den 1960er- und 1970er-Jahren sehr gute Einstellungschancen hatte. Von der Erforschung früherer ähnlicher „historischer Qualifikationskrisen“ erwartete man Aufschlüsse über deren strukturelle Ursachen. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden die weiteren historischen Zusammenhänge noch nicht erkannt und isolierte Krisenphasen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick genommen, also die 1880er-Jahre der sogenannten *Großen Depression*, als Bismarck das Schlagwort vom drohenden „akademischen Proletariat“ prägte, und die Jahre der Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er- und der frühen 1930er-Jahre. Zunächst wurden (ganz ökonomistisch) in erster Linie Zusammenhänge zwischen Wirtschaftskonjunkturen und Beschäftigungskonjunkturen untersucht (vgl. Müller et al. 1979). Aber bei der Analyse der historischen Krisenphasen wurde schnell offenbar, dass diese nicht als isolierte Ereignisse erklärt werden können, sondern erst im Kontext der langfristigen Expansion und Differenzierung des Schul- und Hochschulsystems und der akademischen Karrieren verständlich sind. Die Analyse der langfristigen Datenreihen und die begleitenden Strukturanalysen zeigten dann, dass es sich um *zyklisch wiederkehrende Krisen* handelte, deren Ursache darin begründet ist, dass es sich in den deutschen Staaten bei den universitätsgeschulden Professionen fast ausschließlich um Karrieren im Staatsdienst handelte, also um Beamte und Beamtinnen mit einem be-

stimmten berufsrechtlichen Status, der ihnen nach einer Anstellung auch eine jahrzehntelange Beschäftigung und Versorgung garantiert. Auf historische Phasen mit guten Einstellungschancen, in denen eine große Zahl (zeitweilig fast alle) der Hochschulabsolventen und -absolventinnen Anstellung erhalten hatten und diese Stellen dann auch dreißig Jahre besetzten, folgten deshalb für die nachrückenden Generationen von Universitätsabsolventen und -absolventinnen lange Jahre mit blockierten oder nur geringen Anstellungschancen, viele Jahre auf Wartelisten, Jahre mit prekärer Beschäftigung, sei es im unreglementierten Privatschulwesen oder in verwandten Tätigkeitsfeldern (vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Titze 1990; Zymek 1983). Nicht weniger krisenhaft und strukturell folgenreich verlief der Professionalisierungsprozess beim Volksschullehramt: Der rasante *Ausbau der Lehrerseminare* in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert (der v.a. erfolgt war, um die stärksten Geburtsjahrgänge der deutschen Geschichte beschulen zu können) und der entsprechend hohe jährliche Output von Absolventen und Absolventinnen dieser Institutionen führten im Ersten Weltkrieg zu der begründeten Sorge, dass demnächst zehntausende Lehramtskandidatinnen und -kandidaten ohne Beschäftigungsaussichten zu erwarten sein würden. Dieses Krisenszenario veranlasste die politisch Verantwortlichen zu einer umfassenden Reformstrategie, die die Lehrerausbildung und das höhere Schulsystem nachhaltig umgestaltete: Man beschloss das Auslaufenlassen der Institutionen der traditionellen Lehrerausbildung (*Präparandenanstalten und Lehrerseminare*) und ihre Umwandlung zu einem neuen Typus der höheren Schule, den so genannten *Aufbauschulen* – eine Weichenstellung, die schließlich zur Folge hatte, dass dann auch die Kurse zur Vorbereitung auf die traditionelle Lehrerinnenprüfung in den Oberstufen der höheren Mädchenschulen zu einem regulären Typus der gymnasialen Oberstufe umgewandelt (*Oberlyzeen*) und auch der Lehrerinnenberuf zu einer Abiturientenkarriere aufgewertet wurden (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 66ff.). Jahrelang fand zunächst überhaupt keine Volksschullehrerausbildung statt; die von der Verfassung versprochene Form der „hochschulmäßigen“ Lehrerbildung blieb in ersten Ansätzen stecken (*pädagogische Akademien*); während der NS-Diktatur erfolgte trotz eines aufgestauten Bedarfs wieder eine Abwertung der Ausbildung (*Lehrerbildungsanstalten*) und Profession. Die Nachkriegsjahre waren von Notprogrammen geprägt, bevor dann in den 1960er-Jahren eine Deckung des aufgestauten Nachwuchsbedarfs durch eine Aufwertung der Ausbildung (*Pädagogische Hochschulen*) und des Besoldungsstatus des Volksschullehrerberufs forciert betrieben wurde (vgl. Müller-Rolli 1989, 1997). Knapp und pointiert zusammengefasst lässt sich sagen: Die spezifische Konstruktion des Lehrerberufs in den deutschen Staaten ist *Hebel, Motor und auch Krisengenerator der Schulsystementwicklung*. Aber: Bisher hat die in der Konstruktion des Lehrerberufs angelegte Krisenanfälligkeit auch in und nach solchen Krisen nicht zu einer Revision der Konstruktion geführt.

3. Neue Steuerung, neue Lehrerbildung und neue Lehrprofession?

Vor dem Hintergrund der knappen historischen Skizze wird deutlich, dass wir heute Zeitzeugen und Zeitzeuginnen eines großen historisch-politischen Experiments zur Pfadabhängigkeit der Entwicklung unserer Bildungsinstitutionen sind: In den letzten zwei Jahrzehnten wurde von politischer Seite der Versuch unternommen, den spezifischen historischen Entwicklungspfad des deutschen Bildungssystems, in dem die Lehrerausbildung und -versorgung eine Schlüsselstellung einnehmen, zu korrigieren, d.h., auch in Deutschland das in den angelsächsischen Ländern historisch etablierte Modell der Struktur und strategischen Steuerung der Bildungssystementwicklung einzuführen. Dazu gehört – erstens – die im sogenannten „Bologna-Prozess“ für ganz Europa verabredete Einführung einer gestuften Struktur universitärer Studiengänge und damit die Ersetzung des traditionellen deutschen Systems der grundständigen Fachstudiengänge durch das BA- und MA-Modell (vgl. Schriewer 2007; Sieh 2014). Ergänzt wird diese bildungspolitische Strategie – zweitens – durch die programmatisch angestrebte Ersetzung der traditionellen deutschen – jetzt im Fachjargon so genannten – *Input-Steuerung der Schul- und Hochschulentwicklung durch die so genannte Output-Steuerung*, d.h. durch die Implementierung regelmäßiger, systematischer und möglichst testgestützter Verfahren der Evaluation, Diagnose und Ergebniskontrolle der schulischen Lernprozesse sowie neue Formen der *Governance* (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010). Beide politischen Projekte sind ein frontaler Angriff auch auf die bisherige Konstruktion des deutschen Lehrerberufs.

Denn es war – erstens – bisher das zentrale Merkmal zunächst des deutschen Gymnasiallehramts, dann auch der anderen Sekundarschullehrämter, dass die Kandidatinnen und Kandidaten ein *grundständiges* Fachstudium, wie alle anderen Studierenden des Faches auch, absolviert haben sollten; seit den 1970er-Jahren wurde die Berufsorientierung des Lehramtsstudiums – je nach Bundesland unterschiedlich weitgehend – durch erziehungswissenschaftliche, psychologische, sozialwissenschaftliche, philosophische Studienanteile verstärkt. Die Beschlüsse von Bologna und auch die Programmatik der ersten deutschen Grundsatzpapiere dazu (etwa der Beschluss der KMK „Ländergemeinsame Strukturvorgaben [...] für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003)² sahen nun für alle Studierenden ein Erststudium und einen ersten Studienabschluss, den Bachelor, vor, der ausdrücklich als *polyvalent* charakterisiert wurde, also nicht nur auf *ein* anschließendes Studien- und Berufsfeld ausgelegt sein, sondern zu *unterschiedlichen* Berufsperspektiven und/oder Graduiertenstudiengängen berechtigen und führen soll. Von Anfang an stellte sich also die Frage, ob und wie die Strukturen des traditionellen deutschen Lehramtsstudiums in diese ganz anders gearteten – angelsäch-

2 Vgl. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/strukturvorgaben.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

sischen und nun international maßstabsetzenden – Hochschulstrukturen integriert werden sollten.

Auch das zweite politisch-strategische Vorhaben des geplanten bildungspolitischen Kurswechsels bedeutete eine Infragestellung des deutschen Lehrerberufs: Bisher waren die deutsche Lehrerin und der deutsche Lehrer der Garant der Standards und der Qualität im deutschen Schulsystem; ihre akademische und professionelle Ausbildung sowie ihre Besoldung und Versorgung galten als aussichtsreichste Strategie, die Qualitätsstandards des Schulsystems zu sichern. Der im internationalen Vergleich hohe Ausbildungsstatus der deutschen Lehrkräfte begründete traditionell ihre hohe Selbstständigkeit bei der Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle selbst bei Abschlussprüfungen, mit denen ja in Deutschland – anders als in den meisten anderen Ländern – Berechtigungen, d.h. Rechtstitel, vergeben werden. Der Beamtenstatus war damit begründet, dass die Person Lehrer/Lehrerin und Prüfungsbeamter/-beamtin in einer Person war, in Preußen selbst beim Abitur. Dieses System war das – anspruchsvolle und teure – Gegenmodell zu dem angelsächsischen System der Lehrerrekutierung und Lehrerbeschäftigung, das ja auf keine spezifische professionelle Fachschulung an Universitäten setzte, sondern mit *Umsteigern und Umsteigerinnen* arbeitete, die in der Regel nur ein polyvalentes Bachelorstudium absolviert hatten und deshalb – inhaltlich und beruflich – enger geführt und kontrolliert werden mussten als deutsche Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrerinnen und Lehrer an angelsächsischen Schulen sind *coaches*, d.h. Trainer im Hinblick auf externe, von anderen Behörden oder Universitäten gesetzte und überprüfte Anforderungen; sie agieren in einem System ohne allgemeingültige und berechtigende Abschlüsse. Als nun Anfang des Jahrtausends die Beteiligung der deutschen Länder an den von der OECD initiierten und durchgeführten Large-Scale-Studies zum internationalen Vergleich von Schülerleistungen ein sehr mäßiges Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler zeigte, da wurde das deutsche Selbstverständnis von den guten Lernergebnissen des deutschen Schulsystems und der Qualität der Arbeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig erschüttert. Das bisherige deutsche System der Qualitätssicherung und damit auch des deutschen Lehrerberufs war in Frage gestellt. Die Folge war der politische Grundsatzbeschluss der KMK zur Einführung von *nationalen Bildungsstandards* und zur *regelmäßigen Überprüfung der Zielerreichung*.³ Auch die Bundesländer, die das *Zentralabitur* bis dahin nicht kannten, führten es nun ein.⁴

Zu welchen Ergebnissen hat das historische Experiment einer radikalen Korrektur des kulturspezifischen Entwicklungspfads, wie ihn der deutsche Lehrerberuf darstellt, bisher geführt?

3 Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

4 Vgl. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

Der politische Versuch der Einführung gestufter Hochschulstrukturen ließ sich für Fächer und Studiengänge ohne große Probleme realisieren, die nicht mit etablierten Professionskulturen verkoppelt waren. Bis heute haben sich aber die deutschen Mediziner und Juristen, also die beiden traditionsreichsten Fakultäten und ihre einflussreichen Berufsverbände, erfolgreich gegen eine Reorganisation ihrer Ausbildungs- und Berufsstrukturen gewehrt und damit ihren besonderen nationalen Entwicklungspfad verteidigt, z.B. das System des spezifisch deutschen – justizjuristisch ausgebildeten – *Einheitsjuristen*.⁵ Aber auch bei der Integration der bestehenden Institutionen und Programme der Lehrerausbildung in das System einer gestuften Hochschulstruktur ging es nicht nur um eine Hochschulreform, sondern um den Versuch einer neuen Verankerung und Ausgestaltung eines komplexen hierarchischen und fachlich strukturierten Systems der Lehrämter für Schulformen und Schulstufen mit einer – ebenfalls langen – Professionsgeschichte sowie landesspezifischen Traditionen und gesetzlichen Zuständigkeiten. Die Umsetzung der ersten Grundsatzbeschlüsse in den deutschen Bundesländern erfolgte deshalb unterschiedlich schnell und unterschiedlich weitgehend. Aber in allen Bundesländern wurde ein radikaler Kurswechsel in der Lehrer(ausbildungs)politik nach dem Modell der angelsächsischen Länder vermieden und der historische Entwicklungsstand des Professionalisierungsprozesses im deutschen Lehramt berücksichtigt. So ist es heute das bemerkenswerteste Ergebnis der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, dass neben der Medizin und den Rechtswissenschaften auch das Lehramtsstudium in Form von grundständigen und berufsbezogenen BA- und MA-Studiengängen ein Alleinstellungsmerkmal der deutschen Universitäten gegenüber den Fachhochschulen ist.

Das ist keineswegs selbstverständlich und erklärungsbedürftig, denn es hatte in den letzten Jahren immer wieder Vorschläge und Vorstöße gegeben, Teile der Lehrerausbildung, etwa das Grundschullehramt oder das Lehramt an berufsbildenden Schulen, an den Fachhochschulen zu verankern,⁶ den Berufsstatus der Lehrerinnen und Lehrer abzuwerten bzw. zu flexibilisieren, z.B. sie statt als Beamte künftig als Angestellte zu beschäftigen, vom Laufbahnprinzip abzurücken und flexible Vertragsverhältnisse einzuführen, also den Lehrerberuf an die allgemeinen Tendenzen im Beschäftigungssystem anzupassen (vgl. dazu auch Füssel 2015). Dass dann aber doch die Struktur der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer und ihr Berufsstatus nicht radikal geändert wurden, lag an einer Reihe von Faktoren und historischen Konstellationen, die nicht nur den besonderen Fall erklären, sondern auch als ein Beitrag zur Frage nach den Gründen für pfadabhängige Prozesse generell gelesen werden können:

5 Vgl. URL: <http://www.lto.de/recht/nachrichten/n/stellungnahme-der-brak-einheitsjurist-un-verzichtbar/>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

6 Vgl. z.B. URL: <https://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/empfehlungen-zur-lehrerbildung/>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

In erster Linie wurde und wird der Status der Lehrerausbildung als Universitätsstudium – in der deutschen Geschichte und heute – durch elementare Interessen der Universitäten und vieler ihrer Fachwissenschaften abgesichert (vgl. Zymek 2008; Hilligus 2015). Denn obwohl viele Professorinnen und Professoren den Habitus kultivieren, die Lehrerausbildung als eine lästige Verpflichtung zu beklagen, so stellen doch die Studierenden des Lehramts für viele Professorenstellen, Institute, Fakultäten und ganze Hochschulstandorte gegenüber den ihre Mittel bewilligenden Parlamenten die zentrale Rechtfertigung dar. Eine Verlagerung dieser Aufgabe an Fachhochschulen oder die Errichtung reiner *Teacher-Training-Colleges* würde vielen die Existenzberechtigung entziehen; die Zahl der Universitäten als reine Forschungsuniversitäten könnte drastisch reduziert werden. Der heutige Ausbaustand der Universitäten verkoppelt die Interessen der meisten Universitäten mit einer qualifizierten fachwissenschaftlichen Lehrerausbildung. Das gilt inzwischen auch für die ehemaligen Pädagogischen Hochschulen, die in den letzten Jahrzehnten zu Universitäten ausgebaut wurden.

Zweitens war auch eine deutliche funktionale Trennung von grundlegendem und polyvalentem Bachelorstudium und mehr berufs- bzw. forschungsorientiertem Master- bzw. Graduiertenstudium beim Lehramtsstudium nicht im Interesse vieler Fachwissenschaften an den deutschen Universitäten. Denn sie würden dann für die Mehrheit ihrer jetzigen Studierenden nur noch mit eher grundlegenden Lehrveranstaltungen im Rahmen des basalen Erststudiums vertreten sein und viel weniger anspruchsvolle Lehrangebote im Graduierten-Studium realisieren können; sie würden dann für einen Großteil der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten den *Master of Education* fast ganz den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, der Psychologie usw. überlassen müssen. So kam es schließlich – trotz einer formalen Neustrukturierung der Studienordnungen in Bachelor- und Masterstudien – faktisch zur Fortsetzung der Lehramtsstudiengänge als grundständige, d.h., von Anfang an inhaltlich auf den Lehrerberuf ausgerichtete Studienprogramme und daneben zu gesonderten Studienordnungen und Studiengängen für Studierende der Fächer ohne Lehramtsaspirationen. Statt der programmatisch angestrebten Polyvalenz der BA-Abschlüsse wurde an vielen Universitäten auch noch der Wechsel zwischen Lehramtsstudium und Fachstudium nach dem Bachelor erschwert. Die Orientierung am Lehrerberuf schon im Bachelor-Studium wurde auch hartnäckig von Seiten der Politik und ihrer Gutachtergremien gefordert, die eine frühe „Praxisorientierung“ des Lehrerstudiums wollten und damit zeigten, dass sie die Funktionen der Hochschulstrukturen, die sie aus dem Ausland übertragen wollten, gar nicht verstanden hatten.

Eine deutliche organisatorische, inhaltliche und funktionale Trennung von Bachelor- und Master-Studium scheiterte – drittens – daran, dass der Bachelor-Abschluss sowohl bei den Studierenden als auch bei den Abnehmern auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland mit historisch tradierten Erfahrungen und Erwartungen kollidierte und

bislang nicht die erhoffte Bedeutung erlangte. Die deutsche Privatwirtschaft war und ist bisher nicht darauf eingerichtet, attraktive Perspektiven für Hochschulabgänger und Hochschulabgängerinnen mit diesem ersten Abschluss zu entwickeln. Und die deutschen Studentinnen und Studenten waren es gewohnt und bestehen weiterhin darauf, wenn möglich am ersten Studienort und ohne große Hürden ein „Vollstudium“ absolvieren zu können, also auch den Mastergrad zu erwerben (s.u.).

Entscheidend wurde – viertens –, dass im Staatsdienst – und damit auch für die Lehramtsstudierenden – die bisherigen Einstellungs- und Laufbahnvorschriften beibehalten blieben. Nachdem in den Jahren zuvor der *gehobene Dienst*, der schon in der Geschichte in Bezug auf den Ausbildungs- und Besoldungsstatus eine Referenzlaufbahn für das Volksschullehramt gewesen war, zu einer Laufbahn mit Fachhochschulausbildung angehoben worden war, wäre eine Lehramtsausbildung für Sekundarschullehrkräfte ohne Masterstudium eine nicht zu vermittelnde Abwertung des Lehrerberufs gewesen. Schließlich kam es sogar zu einer Aufwertung des Ausbildungsstatus der Primarschullehrerinnen und -lehrer, indem auch für sie in den Lehrerbildungsgesetzen fast aller Bundesländer ein Masterstudium vorgesehen wurde.

Dass es nicht zu einer Neuordnung der Struktur und des Status des Lehrerberufs in Deutschland kam, lag – fünftens – an einem besonderen Merkmal der nationalen pfadabhängigen Entwicklung des deutschen Lehrerberufs: seine historischen Zyklen von Mangel und Überfüllung. Etwa seit Ende der 1990er-Jahre begann die Dienstzeit der Lehrerinnen und Lehrer auszulaufen, die in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zuge der Bildungsexpansion und des historischen Schulausbaus in großer Zahl eingestellt worden waren. Nachdem in den zwei Jahrzehnten zuvor Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudiengängen nur geringe Einstellungschancen hatten, drohten Anfang des Jahrtausends in den – westdeutschen! – Bundesländern für die kommenden Jahre ein großer Ersatzbedarf und entsprechender Lehrermangel. In dieser Situation musste der Lehrerberuf attraktiv bleiben. Einige Bundesländer hatten zunächst versucht, die Lehrerinnen und Lehrer künftig nur noch als Angestellte zu beschäftigen und damit ihren Berufsstatus zu flexibilisieren, aber es entwickelte sich eine Konkurrenzsituation zwischen den Bundesländern um die begehrten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, in der einige Länder mit der Aussicht auf unveränderte Beamtenkarrieren für sich warben und damit alle anderen unter Druck setzten. Die besondere historische Konstellation verhinderte eine durchaus mögliche Abwertung des Berufsstatus der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, wie sie gleichzeitig an den Hochschulen bei den Professorenstellen als System von Grundgehältern mit individuell auszuhandelnden, zeitlich begrenzten und leistungsbezogenen Zulagen und auf der Ebene des früheren akademischen Mittelbaus durch einer Fülle von Zeitstellen und Lehraufträgen durchgesetzt wurde.

Als dann – sechstens – in einigen Bundesländern und an einigen Universitäten versucht wurde, den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium als selekti-

ven Prozess zu organisieren und so den Zulauf zum Lehramtsstudium zu „steuern“, da scheiterten solche Versuche an den Verwaltungsgerichten und der bisherigen Rechtsprechung in Deutschland, die jede Studienbeschränkung daraufhin überprüft, ob damit ein ungerechtfertigter Eingriff in das Grundrecht der Berufswahlfreiheit (GG, Art. 12,1) verbunden sein könnte. In viel beachteten Urteilen niedersächsischer Verwaltungsgerichte wurde Studierenden Recht gegeben, die für eine Fortsetzung ihres Bachelorstudiums und auch gegen eine Mindestnote nach Abschluss ihres Erststudiums als Zugangsvoraussetzung für ein Masterstudium geklagt hatten. Die Richter bewerteten den „Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang“ mit Lehramtsoption der Universitäten „objektiv als lehramtsbezogene Ausbildung“. Entscheidend sei, so die Verwaltungsgerichte, das „Berufsziel, [...] das sich aus dem vorausgegangenen Bachelorstudiengang bei objektiver Betrachtungsweise ableiten lässt“ und „seinen objektiven Niederschlag in der Aufnahme und Ausgestaltung des Bachelorstudiengangs gefunden“ habe (VG Osnabrück, Urteil vom 10.12.2013 – 1 A 77/33 und Beschluss des Niedersächsischen Obergerichts vom 03.07.2013 – 2 ME 228/13 juris). Nun rächte es sich, dass die Trennung von Bachelor-Studium mit polyvalentem Abschluss einerseits und berufsorientierendem Master-Studium andererseits nicht entsprechend den Prinzipien des internationalen Reformmodells durchgeführt worden war. Das deutsche Bildungsverfassungsrecht und seine Auslegung durch die Verwaltungsgerichte erwiesen sich als „harte Leitplanken“ des spezifisch deutschen Entwicklungspfads; sie erlauben keine „halbe“ Übernahme des angelsächsischen Hochschulmodells beim Lehrstudium.

4. Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland

Die guten Berufsaussichten für Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen während der letzten Jahre verführen dazu, diese Konstellation als den Normalfall anzunehmen und auszublenden, dass es sich dabei um eine besondere historische Phase in einem historisch wiederkehrenden Zyklus von Mangel und Überfüllung handelt. Den Fachleuten in den Bildungsadministrationen ist dies bekannt; die KMK und die zuständigen Ministerien der Länder veröffentlichen seit Jahren immer wieder Prognosen über die Entwicklung der Berufsaussichten im Lehramt. Die letzte Veröffentlichung der KMK zum „Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025“ aus dem Jahr 2015 vermittelt die groben Eckdaten der Gesamtsituation: In einer „länderübergreifenden Gesamtbetrachtung“ sieht sie im Prognosezeitraum „gute Einstellungschancen für Lehramtsbewerber“. Aber „zwischen den westdeutschen und ostdeutschen Bundesländern [bestehen] dauerhaft erhebliche Unterschiede im Verhältnis zwischen Lehrereinstellungsbedarf und Lehrangebot“. In der Modellrechnung der KMK ergibt sich für die westdeutschen Bundesländer im Prognosezeitraum über alle Lehrämter ein durchschnittliches Überangebot von 38 Prozent, für die ostdeutschen Bundesländer eine

Unterdeckung von 27 Prozent. Dieser Unterschied ist ein Ergebnis des dramatischen Geburtenrückgangs und der Abwanderung aus den ostdeutschen Ländern seit den 1990-Jahren und des politischen Bemühens, aus arbeitsmarkt- und haushaltspolitischen Gründen, möglichst vielen ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern nach der Wende ihren Arbeitsplatz zu erhalten (durch Umschulung, „Zwangsteilzeit“ usw.), so dass in den letzten zwei Jahrzehnten Neueinstellungen nur in sehr geringem Umfang stattfanden und das Ausscheiden dieser älteren Lehrergeneration in den kommenden Jahren einen dramatischen Ersatzbedarf zur Folge hat.

Je nach Schulformen und Fächern ist aber die Gesamtsituation unterschiedlich akzentuiert: Während in den ostdeutschen Bundesländern durchgängig mit einer Mangelsituation zu rechnen ist, kehrt sich in den westdeutschen Bundesländern die Konstellation beim *Lehramt an Grundschulen* seit 2015 von einer Mangel- zu einer Überangebotssituation um; für die *Schulformen der Sekundarstufe I* wird dies etwa um 2020 der Fall sein. Für den *Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder das Gymnasium* besteht deutschlandweit in den nächsten Jahren durchgängig ein Überangebot. Dagegen wird in der Prognose bei dem Lehramtstyp *Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder berufliche Schulen* sowie den *Sonderpädagogischen Lehrämtern* der Bedarf über dem Angebot liegen. Auch stellt sich der von den Ländern prognostizierte fachrichtungsspezifische Einstellungsbedarf für die jeweiligen Lehrämter deutschlandweit sehr unterschiedlich dar: Bei den Schularten des Sekundarbereichs I und der Sekundarstufe II sind sowohl kurzfristig als auch mittel- bis langfristig die höchsten Einstellungsbedarfe in den Fächern Mathematik, Informatik, Chemie, Physik und Musik, bei den Schulen der Sekundarstufe I auch Englisch und Französisch; gering ist die Nachfrage in den Fächern Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik, Geschichte, Erdkunde, Ethik/Philosophie und katholische Religionslehre.⁷

Die Darstellungen und Empfehlungen der zuständigen Landesministerien für die Abiturientinnen und Abiturienten berücksichtigen die jeweils landesspezifische Lage, sie sind unterschiedlich ausführlich und differenziert, aber sie liegen auf der generellen Linie der Einschätzung der KMK-Prognose. Nirgendwo wird vom Lehrerstudium abgeraten; alle verweisen aber auf die sehr unterschiedlichen Chancen und Risiken in Bezug auf die verschiedenen Lehrämter und Schulfächer und fordern die Abiturientinnen und Abiturienten auf, dies bei ihrer Studienfachwahl zu berücksichtigen.⁸

Die besondere historische Konstellation im historischen Zyklus von Mangel- und Überfüllungsphasen im Lehrerberuf wird meist nur in Nebensätzen angespro-

7 Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

8 Vgl. z.B. für Baden-Württemberg URL: https://www.studieninfo-bw.de/fileadmin/studieninfo-bw/studienbotschafter/Merkblatt_Einstellungschancen_2015.pdf, und für Bayern URL: https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerbedarfsprognose_2016_Hauptveroeffentlichung/files/assets/common/downloads/publication.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

chen, wenn als einer der Faktoren der Entwicklung des Lehrerberarfs auch die Zahl der „Berufsaustritte“ erwähnt wird. Allein das differenzierte Gutachten, das das Landesministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf im Netz veröffentlicht hat, enthält auch anschauliche Graphiken über die Altersstruktur der Lehrerschaft in den verschiedenen Schulformen zum Zeitpunkt des Jahres 2009, und diese zeigen ein differenziertes Bild zum Stand des Generationenwechsels im Schuldienst des Landes NRW. Die Lehrerschaften an den verschiedenen Schulformen stellen sich demnach als ungewöhnlich ausgeprägte – nach Geschlechtern differenzierte – Alterspyramiden dar, die – mit schulformspezifischen Varianten – von drei durchgängigen Merkmalen geprägt sind: einer relativ breiten Basis von in den letzten Jahren eingestellten Lehrkräften im Alter bis ca. 40 Jahren, einer relativ schwach besetzten Generation von Lehrkräften im Alter zwischen 40 und 55 Jahren und einer noch großen Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern der Altersgruppe zwischen 55 und 65 Jahren, die allerdings mit zunehmendem Alter schwächer besetzt ist. Eine auch nur grobe Abschätzung der Entwicklung der „Berufsaustritte“ in den letzten sieben Jahren seit 2009 führt eindrücklich vor Augen, dass der „Ersatzbedarf“, also die jährlich anfallende Zahl frei werdender und wieder zu besetzender Stellen und damit die wichtigste Größe für die Berufschancen von Absolventenjahrgängen, bei den Gymnasien schon bald, bei den anderen Schulformen spätestens ab 2020 als Faktor bei Neueinstellungen im Vergleich zu den letzten Jahren deutlich abnehmen wird.⁹

Das bedeutet – erstens – für die nachrückenden Generationen junger Menschen, die Lehrerinnen und Lehrer werden möchten, dass sie nicht mehr die gleichen guten Berufsaussichten im Lehramt haben werden wie die Generation vor ihnen, sondern dass sie das in dem deutschen Entwicklungspfad angelegte Generationenschicksal trifft, im Rahmen eines deutlich verengten „Einstellungskorridors“ und damit unter erschwerten Bedingungen mit vielen politischen und individuellen Konfliktlagen ihre Chancen suchen zu müssen.

Der reduzierte „Ersatzbedarf“ an Lehrerinnen und Lehrern wird – zweitens – keine kurze Krisenphase sein, sondern mindestens für die nächsten zwei Jahrzehnte gelten, bis die in den letzten Jahren eingestellten jungen Lehrerinnen und Lehrer ins Pensionsalter kommen und dann wieder für mehrere Jahre in größerem Umfang frei werdende Stellen zu besetzen sind.

Die grundlegend veränderten Berufsperspektiven für die kommenden Absolventenjahrgänge werden in den aktuellen Diskussionen über den Lehrerarbeitsmarkt verdrängt bzw. ausgeblendet, weil es gute Gründe gibt, auf den aktuellen Bedarf an zusätzlichen Lehrereinstellungen zu verweisen. Aber auch wenn dies (bei den Haushaltspolitikern und -politikerinnen) politisch durchgesetzt werden kann, um

⁹ Vgl. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

aktuelle Problemlagen zu bearbeiten, so würde damit – drittens – kein Ausweg aus dem in dem deutschen Entwicklungspfad angelegten Generationenschicksal für die kommenden Absolventenjahrgänge eröffnet werden. Bei solchen neuen Stellen würde es sich um einen „Ergänzungsbedarf“ handeln, also eine zeitlich und quantitativ begrenzte Vermehrung der Stellen. Diese könnte für einen Teil der nächsten Absolventenjahrgänge die Chance zu einem Berufseinstieg bedeuten, aber nicht einen dauerhaft erhöhten oder gar steigenden Bedarf schaffen. Und die Chancen der dann nachrückenden Absolventenjahrgänge wären nur noch radikaler und länger blockiert.

Die Bildungspolitikern und -politiker der Länder stehen – viertens – heute und in den nächsten Jahren vor dem Dilemma, dass sie die langfristigen Ursachen und Folgewirkungen der historischen Konjunkturzyklen im Lehramt berücksichtigen müssen, also auch für die kommenden Jahre einen „Einstellungskorridor“ offen halten wollen, gleichzeitig aber auf aktuelle Bedarfslagen reagieren müssen und aus diesen Gründen nicht generell von einem Lehrerstudium abraten können; zugleich aber haben sie zur Beeinflussung der Studien- und Berufsneigung nur wenige und wenig wirksame Instrumente zur Verfügung, die zudem alle unpopulär sind. Diese Instrumente zur politischen „Steuerung“ der Studien- und Berufsorientierung werden inzwischen auf den verschiedenen Ebenen der Lehrerausbildung und -beschäftigung schon eingesetzt; sie dürften in den kommenden Jahren verschärft und ausgeweitet werden und die Studien- und Berufskarrieren der kommenden Generation von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen belasten: die Beschränkung von Studienkapazitäten an den verschiedenen Hochschulstandorten und damit die Einführung bzw. Verschärfung der Numerus-Clausus-Anforderung beim Zugang zu bestimmten Studienfächern bzw. -richtungen, der Versuch, für die Zulassung zum Masterstudium bestimmte Abschlussnoten des Bachelor-Studiums zu fordern (s.o.), die Begrenzung der Kapazitäten in der Referendarausbildung und die Einrichtung von Wartelisten,¹⁰ Notenhürden bei der Einstellung,¹¹ insbesondere aber die Ausweitung des Angebots von (Kurz-)Zeit- und Teilzeitverträgen, um Lücken bei der Lehrerversorgung (wegen Elternzeit, Krankheit, Beurlaubungen) und neue Aufgaben (Ganztag, Inklusion, Beschulung der Flüchtlingskinder) ganz oder wenigstens teilweise durch flexible Arbeitsverträge abzudecken. Es ist damit zu rechnen, dass in den nächsten Jahren – wie in den meisten Sektoren des Arbeitsmarkts schon seit Jahren (vgl. Nachtwey 2016) – auch im Lehrerarbeitsmarkt und an den Schulen zwei Klassen von Pädagogen und Pädagoginnen tätig sein werden, die auch zwei Generationenschicksale repräsentieren: eine verbeamtete Stammebelegschaft mit dem traditionellen Gehalts- und Versorgungsstatus und eine fluktuierende Gruppe von ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und Referendarinnen und Referendaren in prekären Arbeits- und

10 Vgl. zu Bayern URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/gymnasium/warteliste.html>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

11 Vgl. zu Bayern URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/658/einstellungsnoten-zum-schuljahr-20162017.html>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

Lebensverhältnissen (vgl. ebd., S. 155).¹² Die neue Konstellation wird die nachrückende Generation von Abiturientinnen und Abiturienten zwingen, jeweils individuell zu entscheiden, ob sie noch ein Lehramtsstudium aufnehmen oder sich gleich umorientieren sollen; die Absolventinnen und Absolventen werden sich fragen müssen, ob sie die risikoreiche Strategie verfolgen sollen, durch die Bereitschaft zu flexiblen und prekären Beschäftigungsverhältnissen auf eine spätere Festanstellung zu setzen, ob sie mit der Bereitschaft zu regionaler Mobilität und erheblichen Statureinbußen den Berufswunsch in den ostdeutschen Bundesländern zu realisieren versuchen oder ob sie schließlich einen Berufswechsel vollziehen sollen. Es entsteht ein System von Hürden und Belastungen, die darauf ausgerichtet sind, Berufsambitionen auszukühlen oder aufzugeben. Es wird die künftigen Generationen von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten wenig trösten, dass sie damit die Erfahrungen wiederholen, die in der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts schon andere vor ihnen machen mussten, die aber in den letzten Jahren aus dem kollektiven Gedächtnis verdrängt wurden (vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Zymek 1985).

Die Verengung des Zugangs zum Lehrerarbeitsmarkt in den kommenden Jahren wird auch auf die Lehrerausbildungsinstitutionen zurückwirken: durch Zulassungsbeschränkungen und den Rückbau von Kapazitäten und Stellen. In vergleichbaren historischen Phasen der Enttäuschung von Berufs- und Zukunftsperspektiven kam es auch zu einer radikalen Kritik am Wert der vorherrschenden wissenschaftlichen Konzepte (vgl. Zymek 1985). Dann werden sich auch noch einmal neu Fragen stellen, die schon in den 1980er-Jahren diskutiert wurden: ob angesichts der reduzierten und unsicheren Berufsperspektiven eine lehramtsbezogene Ausbildung schon im Erststudium sowie das Recht auf ein Masterstudium und Referendariat nicht eine unverantwortliche Verlockung in eine Sackgasse darstellen; ob unter solchen Rahmenbedingungen nicht doch die konsequente Polyvalenz des Bachelorabschlusses die Chancen der Studierenden für ein breiteres Spektrum von Graduiertenstudien und Arbeitsmarktperspektiven verbessern würde; ob die neue Schwerpunktsetzung bei den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen auf eine Qualifizierung als empirische Unterrichtsforscherinnen und -forscher die Chancen der Studierenden verbessert oder verschlechtert, wenn sie offen für unterschiedliche berufliche Tätigkeitsfelder sein müssen; und schließlich, ob man – wie schon in den 1980er-Jahren – den Stand der Lehrerausbildung verteidigen will und deshalb so tut, als würden weiterhin die meisten Studierenden Lehrerinnen und Lehrer werden. Vielleicht aber bewirkt die kommende historische Konstellation – also der Rückgang der Studien- und Berufsneigung bei den Abiturientinnen und Abiturienten angesichts der risikoreichen Berufsaussichten im Lehramt, ihre Umorientierung auf nicht lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge und der Abbau von Kapazitäten in den Institutionen der Lehrerausbildung – schließlich faktische Verhältnisse, die dann

12 Zu den Tendenzen in anderen pädagogischen Berufen vgl. URL: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24458&token=ac12ef331955772cf4447a63181272ddc5418429&ksdownload>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

doch zu einer Neuausrichtung des historischen Entwicklungspfads beim Lehrerberuf in Deutschland führen.

Literatur und Internetquelle

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Beyer, J. (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 13, H. 1, S. 5–21.
- Bodenbender, V.R. (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Lehrerbildung in Frankreich. Ecole Normale – Institut Universitaire – Ecole Interne (POLITICA, Bd. 97). Hamburg: Kovac.
- Bütikofer, A./Criblez, L./Zollinger, L. (2004): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform. Bericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). URL: http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/Lehrerinnen_und_Lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Ebbinghaus, B. (2005): Can Path Dependence Explain Institutional Change? Two Approaches Applied to Welfare State Reform (MPIfG Discussion Paper 05/2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Füssel, H.-P. (2015): Should Schoolteachers in Germany Be Tenured Civil Servants, and Is There Something “Typical German” about this Issue? In: Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.) (2015): Governance in der Lehrerausbildung. Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 131–147.
- Gardner, P. (2002): Teachers. In: Aldrich, R. (Hrsg.): A Century of Education. London: Routledge Falmer, S. 117–138.
- Hilligus, A.H. (2015): Structural Features and Particularities of Initial Teacher Education in Germany: The Specific Role of Universities. In: Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.) (2015): Governance in der Lehrerausbildung. Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 113–130.
- Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.) (1999): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Koselleck, R. (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lehmbruch, G. (2002): Der unitarische Bundesstaat in Deutschland. Pfadabhängigkeit und Wandel (MPIfG Discussion Paper 02/2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Lundgreen, P. (2006): Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Beiheft 7, S. 5–13.
- Mahoney, J./Thelen, K. (Hrsg.) (2015): Advances in Comparative History Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800–1945: Höhere und mittlere Schulen (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2,1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Müller, D.K./Zymek, B./Küpper, E./Priebe, L. (1979): Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 37–77.
- Müller-Rolli, S. (1989): Lehrer. In: Langewiesche, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 240–258.
- Müller-Rolli, S. (1997): Lehrerbildung. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck, S. 398–411.
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömecke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–37.
- Schriewer, J. (2007): Bologna – ein neu-europäischer Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 182–199.
- Sieh, I. (2014): Der Bologna-Prozess in Deutschland und Frankreich im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Tews, J. (1919): Ein Volk – eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck a.H.: Zickfeldt.
- Thelen, K. (2004): How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 Lehrzyklus. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 97–126.
- Zymek, B. (1983): Deutsche Gymnasiasten 1933 und 1983. In: Bildung und Erziehung 36, H. 3, S. 335–349.
- Zymek, B. (1985): Jugendgenerationen zwischen bürokratischem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. In: Bildung und Erziehung 38, H. 2, S. 183–199.
- Zymek, B. (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den „Bologna-Prozess“. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 39–54.
- Zymek, B. (2011): Geschichte der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1990. In: Jung, J./König, B./Krenig, K./Stöcker, K./Stürmer, V./Vogt, M. (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Münster: LIT, S. 21–52.
- Zymek, B./Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2,3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bernd Zymek, Prof. Dr., geb. 1944, pens. Prof. für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Heintzmannsheide 21, 44797 Bochum
E-Mail: zymek@uni-muenster.de