

Forell, Matthias

Taxonomie der Krise. Eine multidimensionale Systematisierung der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung

Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 82-94. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Forell, Matthias: Taxonomie der Krise. Eine multidimensionale Systematisierung der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung - In: Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 82-94 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-276753 - DOI: 10.25656/01:27675; 10.35468/6034-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276753>

<https://doi.org/10.25656/01:27675>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Forell

Taxonomie der Krise – Eine multidimensionale Systematisierung der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung

Abstract

Der vorliegende Beitrag bereitet die uneinheitliche Verwendung des Krisenbegriffs in einer systematisierenden Weise auf, um mit der aufgespannten Taxonomie ein Instrument für die Klassifizierung und Einordnung krisenbezogener Ursachen und Auswirkungen vorzulegen. Die vorgenommene Perspektivierung auf die zeitliche, räumliche und strukturelle Dimension der Krise ermöglicht ein differenziertes Verständnis von Krisen und dient in diesem Beitrag als Analyseraster für die Vielschichtigkeit der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung.

Schlüsselwörter

Versorgungskrise, Krisenverständnis, Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall, Professionalisierungsdefizite

1 Einleitung

Krisen erzwingen aufgrund ihres einschneidenden Charakters sowie unerwarteten Auftretens unmittelbaren Handlungsdruck und fordern den gewohnten Ordnungsrahmen eines Systems in vielfältiger Weise heraus. Mit Blick auf die Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung lässt sich allerdings zunächst feststellen, dass Überfüllungs- und Bedarfskrisen im historischen Zeitverlauf zyklisch alternieren und dementsprechend keineswegs plötzlich oder überraschend auftreten. Dennoch kann auch im Kontext von Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall und Deprofessionalisierungstendenzen von einer Versorgungs- oder Bedarfs*krise* gesprochen werden, die sich in unterschiedlichen Facetten manifestiert sowie entlang bestimmter Dimensionen klassifizieren lässt. Der Beitrag geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, inwiefern eine multidimensionale Systematisierung von Krisen zu einem differenzierten Krisenverständnis beitragen und wie vor diesem Hintergrund die aktuelle Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung eingeordnet werden kann. Dazu wird zunächst die Vielschichtigkeit des Krisenbegriffs anhand seiner zeitlichen, räumlichen und strukturellen Dimension perspektiviert (Kap. 2), um

die vorgelegte Systematik schließlich konkret entlang der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung auszuarbeiten (Kap. 3).

2 Taxonomie der Krise¹

Krise ist, insbesondere in herausfordernden Zeiten, ein viel strapazierter Begriff. Sein Gebrauch ist oft verbunden mit der Warnung vor den (antizipierten) katastrophalen Folgen. Dies zeigen nicht zuletzt Komposita wie *Klimakrise*, *Ölkrise* oder *Coronakrise*, aus deren Wortschöpfung sich der übergeordnete Gegenstand ableiten lässt, mit denen die so bezeichnete Krise in Verbindung steht. Die titelgebenden Sammelbezeichnungen benennen häufig die (angenommenen) Ursachen bzw. Auslöser von Krisen oder heben hervor, auf welche Bereiche die (erwarteten) Auswirkungen einen gravierenden Einfluss haben werden.²

Die Auswertung der einschlägigen Literatur zur Krise zeigt, dass keine einheitliche und allgemeingültige Definition existiert, sich jedoch aus den verschiedenen Begriffsklärungsansätzen übergeordnete definitorische Merkmale ableiten lassen, die unter (1) eine zeitliche, (2) eine räumliche und (3) eine strukturelle Dimension subsumiert werden können:

1. *Zeitdimension von Krisen*: Abgeleitet aus der ursprünglichen militärischen und medizinischen Bedeutung markieren Krisen zunächst grundlegend Zeit- bzw. Wendepunkte, die den Übergang in eine ergebnisoffene kritische Phase mit diametralen Zukunftsoptionen kennzeichnen; etwa Gelingen oder Misslingen, Sieg oder Niederlage, Verbesserung oder Verschlechterung, Leben oder Tod (vgl. Habermas, 1973; Koselleck u. a. 1976; Schnurr 1990; Makropoulos 2013; Graf 2020). Des Weiteren wohnt Krisen das Charakteristikum des Unerwarteten inne. Sie treten plötzlich auf, sind zeitlich begrenzt und in der Regel von eher kurzer als langer Dauer (vgl. Koselleck u. a. 1976; Merten 2013; Sandhu 2013; Schreyögg & Ostermann 2013). Durch die Unmittelbarkeit der sich abrupt verändernden Situation und dem von Unbekanntheit geprägten Umgang mit dieser, entsteht eine Beschleunigungserfahrung, die innerhalb der als kurz und dringlich wahrgenommenen Zeitspanne Handlungsdruck hinsichtlich der Krisenbearbeitung erzeugt (vgl. Rosenthal & Kouzmin 1997; Koselleck 2010/2000; Bösch u. a. 2020). Die Offenheit und Gleichzeitigkeit der (scheinbaren) Überfülle an Möglichkeiten, aus denen die handelnden

1 Teile dieses Kapitels basieren auf einem Beitrag von Forell u. a. (2021) zur Krisenwahrnehmung und -bewältigung im Kontext des durch die COVID-19-Pandemie erzwungenen Distanzunterrichts.

2 Dieser eher pejorativen Krisenwahrnehmung lässt sich aus dem genetischen Strukturalismus heraus ein Krisenbegriff gegenüberstellen, der unter der Prämisse des Konzepts der autonomen Lebenspraxis die Öffnung von Handlungsspielräumen ermöglicht und als sog. *brute facts* fassen lässt, wenngleich Krisensituationen bzw. -konstellationen dabei immer den Grenz- und (entlastende) Routinen den Normalfall darstellen (vgl. Oevermann 1991; Oevermann 1996).

Akteur:innen zeitnah gezwungen sind, auszuwählen (vgl. Brugger, 1976; Luhmann 1991/1984; Luhmann 2005/1970), führt nicht nur zu Unsicherheit in der direkten Konfrontation mit der als krisenhaft wahrgenommenen Situation, sondern erzeugt gleichermaßen Ungewissheiten hinsichtlich individueller wie kollektiver Zukunftsperspektiven. Der Umgang mit dieser Kontingenzerfahrung wird durch stabile, klare und der Krisensituation angepasste Erwartungshaltungen erleichtert (vgl. Luhmann, 1964; Makropoulos, 2013; Combe u. a. 2018). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Ambiguität von Krisen einordnen, wonach für deren Bewältigung notwendiges tiefgreifendes Verständnis erforderlich ist, das jedoch aufgrund der vielen Unbekannten nicht vorhanden sein kann. Zusätzlich kommt erschwerend hinzu, dass Erkenntnisse, die zur Wahl angemessener Handlungsoptionen beitragen und das Akteur:innenhandeln legitimieren können, in der Regel prozessual entstehen und daher oft erst im Nachhinein nachvollzogen werden können (vgl. Schreyögg & Ostermann 2013).

2. *Raumdimension von Krisen:* Neben der Zeitlichkeit ist auch die Räumlichkeit von Krisen zentral bei der Bestimmung des Krisenbegriffs. Krisen lassen sich stets verorten und finden immer innerhalb eines bestimmbareren Raumes statt, wenngleich sie nicht auf einen Ort begrenzt sein müssen. So lässt sich der Ursprung einer Krise meist räumlich eingrenzen, in ihrem Verlauf bzw. zeitlich versetzt kann sie sich jedoch raumübergreifend entwickeln (vgl. Brinks & Ibert 2020). Dem liegen dabei sowohl absolute als auch relationale Raumvorstellungen zugrunde, die neben der Materialität von Räumen auch deren Sozialität berücksichtigen (vgl. Forell 2023). In diesem Sinne scheint es angebrachter, nicht nur vorwiegend den *Sozialraum*begriff zu verwenden, sondern mit Blick auf raumanalytische Betrachtungen vielmehr von der Räumlichkeit oder Verräumlichung zu sprechen. Neben dem Prozesscharakter werden bei dieser begrifflichen Präzisierung auch die Beziehungen und Konstellationen von Interaktionen betont sowie der Fokus auf die Art der Ausgestaltung sozialräumlicher Praxis gerichtet (vgl. Ecarius & Löw 1997; Kessl & Reutlinger 2010). Die Verräumlichung von Krisen kann demnach territorial wie ebenenbezogen gefasst werden, also neben ihrer (geografischen) Ausbreitung auch (hierarchische) (Sub-)Systeme einer Gesellschaft erfassen und dabei deren intersystemische Zuständigkeiten sowie akteursspezifische Handlungslogiken herausfordern (vgl. Brinks & Ibert 2020). Während Krisen auf der Makroebene gesellschaftliche Systeme und Institutionen betreffen, handelt es sich auf der Mesoebene um Organisationskrisen, wohingegen auf der Mikroebene Krisen von Individuen erfahren werden (vgl. Sandhu 2013). So können sich Krisen über die verschiedenen Ebenen des Systems hinweg ausbreiten und sich dort abhängig von den jeweiligen Handlungsanforderungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen unterschiedlich auswirken. Im Zusammenhang mit der

Subjektivität von Krisenerfahrungen (vgl. Habermas 1973; Makropoulos 2013; Bösch u. a. 2020) kommt die Innen/Außen-Differenz von Systemen (im interdependenten Verhältnis zu ihrer Umwelt) zum Tragen. Die Krise kann nur in der Wechselbeziehung zwischen dem System und der Umwelt wahrgenommen und greifbar werden. Objektive Krisenereignisse werden erst durch eine von den handelnden Akteur:innen (bewusst oder unbewusst) vorgenommene Subjektivierung, also die selbstbezogene Krisenwahrnehmung und -verarbeitung durch das System und seiner Mitglieder, zu einer kollektiven und gleichzeitig individuellen Krisenerfahrung. Dabei ist es unerheblich, ob der Krisenauslöser ein von außen herbeigeführtes Ereignis ist oder die Krisenursache innerhalb des Systems zu verorten ist. Dagegen wird die Objektivität der Krisensituation vor allem durch herausfordernde Steuerungsprobleme an den Schnittstellen der einzelnen Systemebenen virulent (vgl. Luhmann 1968; Habermas 1973). In diesem Zusammenhang können Kopplungsprobleme zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen des Systems entstehen. Hierbei lassen sich (1) unmittelbare Krisenwahrnehmungs- von (2) mittelbaren Krisenverarbeitungsparametern unterscheiden, die sich im System sowohl in den direkten Auswirkungen des (umweltinduzierten) Krisenereignisses offenbaren (1), aber auch indirekt durch die hierarchisch legitimierte (normative) Einflussnahme während der (sub-)systemeigenen Bearbeitungsphase manifestieren können (2). Daher stellt sich im Kontext der Räumlichkeit von Krisen nicht nur die Frage, wo sich die Krise ereignet, sondern auch, wie sie in welchem (Sub-)System bzw. auf welcher Ebene erfahren und gedeutet wird³.

3. *Strukturdimension von Krisen:* Über die Dimensionen der Zeitlichkeit und Räumlichkeit hinaus stellt die Struktur von Krisen ein weiteres zentrales Definitionsmerkmal des Krisenbegriffs dar. Krisen befinden sich stets außerhalb des gewohnten und gewünschten Ordnungsrahmens eines Systems und wirken sich entsprechend auf dessen Funktionalität aus. Durch ihre *Kulturfremdheit* wirken sie irritierend auf die bestehende und bewährte Ordnung. Die durch das Krisenereignis ausgelöste Transformation der vorhandenen Struktur kann sowohl von destruktivem als auch von konstruktivem Charakter sein (vgl. Makropoulos 2013; Merten 2013; Schreyögg & Ostermann 2013). Krisensituationen lassen sich nicht in bekannte und bewährte Muster einordnen. Daher verlangen sie von den beteiligten Akteur:innen eine Abkehr von anerkannten Handlungs routinen und bedeuten nicht selten den (vorübergehenden) Verlust von Sicherheit und Souveränität (vgl. Habermas 1973; Sandhu 2013; Bösch u. a. 2020). Oftmals stellen Krisen eine ernsthafte, wenn nicht sogar existenzielle bzw. bestandskritische, Bedrohung für Systeme dar. Sie gefährden deren Grundprinzipien (Werte

3 An dieser Stelle sei auf das Konzept der Rekontextualisierung nach Fend (2008) verwiesen, wonach staatlich-institutionelle Vorgaben situativ und in Abhängigkeit der jeweiligen Akteur:innenkonstellationen adaptiert und reinterpretiert werden.

und Normen) sowie deren Sinnstrukturen und stellen darüber hinaus die (soziale) Identität ihrer Mitglieder in Frage (vgl. Habermas 1973; Rosenthal & Kouzmin 1997; Schreyögg & Ostermann 2013). Für selbstreferenzielle Systeme ist die (beständige) Verwahrung gegenüber Veränderungsdruck von außen – und der damit einhergehenden kontinuierlichen Reproduktion – konstitutiv und essenziell für deren Fortbestand, obgleich hierfür ebenso situative punktuelle Anpassungen in Form von strukturwandelnden Modernisierungsschritten notwendig sind (vgl. Esser 2000; Fend 2008; Forell 2020).

3 Zur Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung

Die sich aus der im vorangegangenen Kapitel dargelegten *Taxonomie der Krise* aufspannende Systematik dient einerseits der Klassifizierung und Einordnung der vielfältigen Aspekte von Krisen, andererseits ermöglicht sie ein differenziertes Krisenverständnis. Ein solches wird zunächst überblicksartig entlang der Krisensituation exemplifiziert, die durch die schul(system)bezogenen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie entstanden ist, bevor dann vor dem Hintergrund der drei zuvor erläuterten Dimensionen der Krise vertieft auf die gegenwärtige *Versorgungskrise* eingegangen wird.

Exkurs zur ‚Coronakrise‘ im deutschen Schulsystem

Die durch die COVID-19-Pandemie ausgelöste Krise hat alle Lebensbereiche der Gesellschaft erfasst. Bezogen auf die Schule bzw. das Schulsystem (vgl. Forell u. a. 2021) lässt sich mit den unvermittelten flächendeckenden Schulschließungen im März 2020 der Wendepunkt darstellen und gleichzeitig der Übergang in die kritische Phase markieren, der die Schulen weitgehend unvorbereitet begegnen mussten. Sie waren gezwungen, den Schulbetrieb unter der Bedingung aufrechtzuerhalten, keinen schulischen Lehr- und Lernort mehr zur Verfügung zu haben. Neben der Dringlichkeit zur Gewährleistung von Unterricht, erzeugte die fehlende Erfahrung im Umgang mit Distanzunterricht und die entsprechend fehlende Möglichkeit, auf etablierte und bewährte Konzepte sowie Routinen zurückgreifen zu können, bei allen beteiligten Akteur:innen hohen Zeit- und Handlungsdruck. Insbesondere die mit der digitalen Transformation im schulischen Kontext verbundenen Herausforderungen (bspw. kaum vorhandene digitale Kompetenzen des pädagogischen Personals, fehlende rechtliche Vorgaben seitens der Schuladministration oder unklare Anforderungsprofile bei der Leistungsbewertung) waren von Unsicherheit geprägt sowie mit dem Verlust professionsbezogener Souveränität verbunden. Darüber hinaus verdeutlichen die kriseninduzierten Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ebenso die von einem fortwährenden (Re-)Aktualisierungsprozess geprägte Wechselwirkung von System und Umwelt. Vor dem Hintergrund der bedrohten Existenz ist ein System umso stärker zu strukturwan-

delnden Veränderungen bereit. Im schulischen Kontext manifestiert sich dies in besonderer Weise am Beispiel der erzwungenen Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen. Planungen zum Ausbau der Digitalisierung in Schulen liefen bereits seit Jahren (z. B. der 2016 initiierte groß angelegte *DigitalPakt Schule*; vgl. BMBF 2020); doch wurde das Innovationsvorhaben durch die pandemiebedingten Schulschließungen erst forciert: Daraufhin musste sowohl der weggefallene Lehr- und Lernort kompensiert als auch die Lehr- und Lernprozesse durch den notwendig gewordenen Distanzunterricht neu organisiert und ausgestaltet werden, was eine substanzielle Störung der funktionellen Ordnung und tradierten Handlungsmuster von Schule darstellte und (zumindest vorübergehend) eine partielle Transformation erforderlich machte.

Gegenwärtige ‚Versorgungskrise‘ im deutschen Schulsystem

Der Diskurs um die Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung ist geprägt von Debatten um Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall und Professionalisierungsdefizite. So stellt Tillmann (2020) fest, dass es die Schuladministration nur noch bedingt schafft, ihrer genuinen Aufgabe der Unterrichtsversorgung – und zwar für alle Schulformen und -fächer gleichermaßen – nachzukommen. Damit gehen sowohl quantitative als auch qualitative Anforderungen einher (vgl. Wittek & Walm 2023, in diesem Band), die nicht nur den Lehrkräftemangel im Blick haben, sondern auch auf Fragen der Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften fokussieren (sollten). Dass quantitative Anforderungen an die Bedarfskrise keine bloßen des vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Personals im Verhältnis zur zu beschulenden Schüler:innenschaft sind, wird klar, wenn man bspw. die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zum *Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel* betrachtet. Darin werden die Teilzeitquoten von Lehrkräften genauso thematisiert, wie die Reaktivierung von Lehrkräften im Ruhestand oder die Konzentration auf wesentliche unterrichtliche Tätigkeiten durch qualifizierte Lehrkräfte (vgl. SWK 2023). Darüber hinaus spielen für die Unterrichtsversorgung Faktoren wie die Anzahl und Dauer von Krankheitsfällen respektive das Wohlbefinden von Lehrkräften (vgl. Bellenberg & Reintjes 2015) sowie – mit Blick auf das Lehramtsstudium – auch Verluste von angehenden Lehrkräften, die sich für alternative Berufswege entscheiden (vgl. Graber u. a. 2023; Güldner 2023, beide in diesem Band), eine nicht unerhebliche Rolle. Ebenso wird die Qualität der Bedarfskrise nicht nur auf Ebene der Bildungspolitik virulent, an die sich diese Anforderung in erster Linie zu richten scheint. Zudem stellt sie gleichsam Anfragen an die beteiligten Akteur:innen der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung (von der universitären über das Referendariat bis zur Fort- und Weiterbildung) und adressiert an diese neben strukturellen Fragestellungen auch inhaltlich-didaktische sowie pädagogische wie Professionalität im Umgang mit z. B. digitalisierten Lehr- und

Lernsettings, Heterogenität in der Schüler:innenschaft oder interprofessioneller Kooperation im Ganzttag (vgl. Wittek & Walm 2023, in diesem Band).

Zeitliche Dimension der Bedarfskrise

Im Gegensatz zur ‚Coronakrise‘, für die es in ihrem Ausmaß und ihrer Tragweite, aber auch in ihrer Historizität keinen Vergleichsmaßstab gegeben hat, handelt es sich bei der Bedarfskrise um kein neues Phänomen. Dazu ist sie weder plötzlich oder überraschend aufgetreten noch trifft sie die beteiligten schulischen Akteur:innen unvorbereitet. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch kein eindeutiger Wendepunkt bzw. Übergang in die kritische Phase ermitteln. Nichtsdestoweniger ließe sich ihr Verlauf nachzeichnen und dabei im Besonderen ihr zyklisch alternierender Charakter hervorheben. Dieser zeichnet sich durch Pendelbewegungen zwischen Lehrkräftemangel und Lehrkräftearbeitslosigkeit aus, die Zymek und Heinemann (2020, 371) als „wiederkehrende Krisenkonstellation“ bezeichnen, für deren Bearbeitung in „wiederkehrende[n] Muster[n] der Krisenbewältigung“ immer wieder dieselben Maßnahmen ergriffen werden (ebd., 373), was allerdings die Gefahr der Übersteuerung in sich birgt (vgl. Titze 1990, nach Zymek & Heinemann 2020) und schlussendlich im überwiegenden Zeitraum der Unterrichtsversorgung entweder zu *Überfüllungskrisen* oder *Bedarfskrisen* führt. Trotz der fehlenden Unmittelbarkeit wird dennoch ein deutlich spürbarer Handlungsdruck dadurch erzeugt, dass mit den meisten Handlungsoptionen keine zeitnahe Bearbeitung der Krisensituation möglich ist, also keine ad hoc verfügbaren Bewältigungsstrategien herangezogen werden können; denn: Die Ausbildung von qualifiziertem Lehrpersonal benötigt Zeit. Die Zeitlichkeit der Bedarfskrise manifestiert sich aber auch in Trends und Zeitverläufen wie der demografischen Entwicklung, der Bildungsexpansion oder auch Schulstruktureformen (wie z. B. die Einführung von Kurssystemen an Gesamtschulen oder in der Oberstufe) und Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (wie z. B. die Verringerung von Klassengrößen), die mehr Lehrkräfte, unabhängig von der (prognostizierten oder tatsächlich vorhandenen) Schüler:innenanzahl, erforderlich macht(en) (vgl. Zymek & Heinemann 2020; Gehrman 2023, in diesem Band). Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz fehlenden faktischen Wendepunkts, die Bedarfskrise im Laufe des Jahres 2022 in der (fach-)öffentlichen bundesweiten Diskussion deutlich angekommen ist und nicht mehr nur regional oder spezifisch-disziplinär (z. B. im MINT-Bereich), sondern seither gesamtgesellschaftlich und ganzheitlich (an-)erkannt wird.

Räumliche Dimension der Bedarfskrise

Die Bedarfskrise lässt sich sowohl geografisch verorten als auch (sozial-)räumlich fassen. So kann zunächst festgestellt werden, dass ihre Auswirkungen zwar die gesamte Bundesrepublik betreffen, sich jedoch eine klare Verschiebung der damit einhergehenden Herausforderungen gen Osten (und ländliche Regionen) zeigt.

Ein Blick in diesen Band offenbart diese geografische Zentrierung eindrucklich. Mit zehn der 21 Beiträge beschäftigen sich fast die Hälfte explizit mit den Versorgungsengpässen in den ostdeutschen Flächenländern Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Das verwundert wenig, wenn man sich vergegenwärtigt, dass von den im Jahr 2022 in den ostdeutschen Flächenländern neu eingestellten Lehrkräften 28,2 Prozent keine grundständige Lehramtsausbildung durchlaufen haben. In den westdeutschen Flächenländern sind es dagegen nur 5,1 Prozent Quer- und Seiteneinsteigende gewesen, die neu in den öffentlichen Schuldienst aufgenommen worden sind (vgl. KMK 2023). Die Bedarfskrise hat ohne Zweifel die Makroebene des deutschen Schulsystems erfasst und damit in erster Linie institutionellen Charakter, wenngleich sie ebenso stark auf die Mesoebene einwirkt, indem sie Druck auf Einzelschulen hinsichtlich der Sicherstellung von (qualifizierter) Unterrichtsversorgung ausübt. Dies wird vor allem darin deutlich, dass nicht nur zwischen Bundesländern ein Wettbewerb um Lehramtsabsolvent:innen entstanden ist, sondern auch zwischen Einzelschulen Konkurrenzsituationen bestehen, die insbesondere vom (hierarchischen) Status innerhalb der regionalen Schullandschaft in Abhängigkeit zur Schulformzugehörigkeit und geografischen Lage (innerhalb einer Kommune, aber auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen) geprägt sind und sich schließlich auch in der Qualität des Lehrangebots widerspiegelt (vgl. Bellenberg u. a. 2023, in diesem Band). Ebenso spielen aber auch mikroebenenbezogene individuelle Krisenerfahrungen eine nicht unerhebliche Rolle, sowohl in der unterrichtlichen Interaktion mit Schüler:innen und weiterem pädagogisch tätigem Personal als auch in der Rollenfindung im und der Kooperation mit dem Kollegium, wie u. a. die Beiträge von Porsch u. a. (2023); Bárány & Hoischen (2023); Grützner (2023) und Baar & Mladenovska (2023) in diesem Band aufzeigen. Darüber hinaus ließe sich die regionale Varianz in den Zugangsvoraussetzungen für Quer- und Seiteneinsteigende als räumliche Dimension der Bedarfskrise anführen, was zusätzliche Herausforderungen bei deren Bewältigung mit sich bringt; zum einen in Form der erschwerten Rekrutierung von qualifiziertem bzw. zu qualifizierendem Lehrpersonal, zum anderen in Bezug auf die (Standards der) Qualifizierung von nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften. Die Räumlichkeit der Bedarfskrise offenbart sich allerdings auch in der Verschärfung von sozialer Ungleichheit im deutschen Schulsystem, wenn bspw. Schulen in herausfordernden Lagen nicht nur weniger qualifiziertes Lehrpersonal einstellen (können), sondern auch eine erhöhte Fluktuation im Kollegium aufweisen.

Strukturelle Dimension der Bedarfskrise

Mit der Bedarfskrise sind oftmals Befürchtungen einer Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs verbunden, die mit Blick auf deren vorangegangenen Bearbeitungsstrategien durch die Absenkung von strukturellen und rechtlichen Standards des professionalisierten Schulsystems (vgl. Zymek & Heinemann 2020)

nicht unbegründet scheinen. So warnt die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017, 1) bei zunehmendem Personaleinsatz von „Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte an Grundschulen“ vor „unabsehbaren Folgen für den zukünftigen Bildungserfolg der Kinder“ und sieht dadurch die Professionalität im Primarbereich stark beeinträchtigt. Was als eine wahrgenommene bestandskritische Bedrohung, zumindest aber als Einschränkung der Funktionalität des Grundschulsystems verstanden werden kann, lässt sich auf die zu geringe Anzahl an qualifizierten Bewerber:innen auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt zurückführen, was mit Verweis auf die räumliche Dimension der Bedarfskrise nicht nur an Grundschulen, sondern auch an nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I oder auch in ländlichen Regionen bzw. herausfordernden (städtischen) Lagen die flächendeckende Unterrichtsversorgung mehr und mehr gefährdet (vgl. Tillmann, 2020). Im Sinne der im Kontext der Zeitlichkeit der Bedarfskrise bereits angesprochenen *wiederkehrenden Muster der Krisenbewältigung* überrascht es nicht, dass die (schulformspezifische) Nach- und Weiterqualifizierung von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte ebenso fester Bestandteil der empfohlenen Maßnahmen ist, wie auch die Entlastung durch Lehramtsstudierende oder formal nicht (vollständig) qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. SWK 2023). Darin wird deutlich, dass Quer- und Seiteneinsteigende als das *kulturell Andere* wahrgenommen werden, das auf Ebene der Professionalität die bestehende (und bewährte) Ordnung irritiert und zur Veränderung aufruft. Ob und inwiefern diese dann als negativ oder positiv gedeutet und verhandelt wird, muss sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ebenso erweisen, wie in schulpraktischen Aushandlungspraxen. Folgerichtig ist dementsprechend auch, dass der überwiegende Anteil der Beiträge in diesem Band Fragestellungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Professionalität von Quer- und Seiteneinsteigenden bearbeitet. Dabei finden sich Anzeichen für beide Veränderungsperspektiven, sowohl mit Blick auf positive als auch auf negative Aspekte der angestoßenen Transformationsprozesse. Zur strukturellen Dimension der Bedarfskrise lassen sich darüber hinaus Maßnahmen zuordnen, die die Flexibilisierung des Unterrichts durch den vermehrten Einsatz hybrider Formate sowie die Erhöhung von Selbstlernphasen oder die Vergrößerung von Klassen betreffen. Diese liegen außerhalb des gewohnten Ordnungsrahmens des Systems und sind für handelnden Akteur:innen häufig mit einer Neuorientierung und davon begleiteten Unsicherheiten verbunden. Vor dem Hintergrund der strukturellen Dimension der Bedarfskrise stellt sich abschließend die Frage, ob diese eher destruktives oder konstruktives Potential besitzt respektive Quer- und Seiteneinsteigende eigentlich eine Bedrohung oder eine Bereicherung für die Struktur und Funktionalität des Systems Schule und dabei auch für das grundständige Lehramtsstudium darstellen.

4 Ausblick

In Anbetracht der Dringlichkeit der aktuellen Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung scheint ein differenzierter und multiperspektivischer Diskurs unerlässlich, möchte man den zunehmenden Herausforderungen des Lehrkräftemangels sowie dem damit einhergehenden Unterrichtsausfall und nicht zuletzt den Befürchtungen um die Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs konstruktiv wie produktiv begegnen. Einer solchen Perspektivierung stehen vereinheitlichende, objektive Lösungsansätze der Krisenbewältigung entgegen, die nicht nur die sozialräumlich heterogenen Kontextbedingungen und Ausgangslagen von Einzelschulen wie auch lehrkräftebildenden Hochschulen übergehen, sondern auch deren je spezifische Störung der Ordnung und Funktionalität ihrer Systeme verkennen.

Vor diesem Hintergrund soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass in Debatten um die Ursachen und Wirkungen der Bedarfskrise oft ein defizitorientierter Blick mitschwingt, gerade mit Fokus auf der Biographie, also auf den Lebens- und Bildungsverläufen von Lehramtsstudierenden – oder in einem chronologisch nachgelagerten Schritt – von Quer- und Seiteneinsteiger:innen liegt. Noch zu selten wird danach gefragt, welche Potentiale und Ressourcen zum Beispiel in der Entscheidung gegen die Fortführung des Lehramtsstudium (unter Umständen für einen Studiengangwechsel oder die Aufnahme eines eventuell anders gelagerten pädagogischen Berufs) oder für den Quer- und Seiteneinstieg liegen, sowohl für die Individuen als auch für Organisationen wie die Einzelschule oder lehrkräftebildende Fakultäten und Institute.

Im theoretischen Diskurs, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung von Krisen, aber auch bezogen auf deren Wahrnehmung, lässt sich mit Verweis auf Hasse (2012) an einen Perspektivwechsel appellieren. Demnach sollte weniger ein problemorientierter Fokus auf die gestörte (soziale) Ordnung und die fehlende (funktionale) Stabilität eines Systems gelegt werden, als vielmehr die unzureichende Dynamik in der Krisenbearbeitung im Mittelpunkt der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung stehen. Krisen können in einem solchen Verständnis als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Systeme sowie als Marker für die Notwendigkeit von (punktuellen) Reformen anerkannt werden und entsprechende Innovations- und Transformationserfordernisse offenbaren.

Literatur

- Bellenberg, G. Reintjes, C. (2015): Die Bedeutung des Unterrichtsausfalls für den Bildungsauftrag der Schule: Eine steuerungstheoretische Betrachtung. *RdJB – Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 63(2), 160–172.
- BMBF – Bundesministerium für Schule und Forschung (2020): *DigitalPakt Schule – Das smarte Klassenzimmer*. Zugriff am 02.11.2020. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/_Schule.pdf
- Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinks, V. & Ibert, O. (2020): Zur Räumlichkeit von Krisen: Relationalität, Territorialität, Säkularität und Typologien. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Brugger, W. (1976): Kontingenz. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie – Band 4* (Sp. 1027–1038). Basel: Schwabe Verlag.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns: Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J. & Löw, M. (1997): Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume – Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 7–12). Opladen: Leske + Budrich.
- Esser, H. (2000): *Institutionen* (Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 5). Frankfurt am Main: Campus.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forell, M. (2020): *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums – Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schullandschaft*. Münster: Waxmann.
- Forell, M. (2023): Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–25). Münster: Waxmann.
- Forell, M., Matthes, P. & im Brahm, G. (2021): Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise: eine explorative Studie zur Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Wiesbaden: Springer VS.
- Graf, R. (2020): Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachterfahrung – Der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 17–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, J. (1973): *Legitimitätsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hasse, R. (2012): Bausteine eines soziologischen Krisenverständnisses – Rückblick und Neubetrachtung. In Mergel, T. (Hrsg.), *Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen* (S. 29–46). Frankfurt a.M.: Campus.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): *Einstellung von Lehrkräften 2022. Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. Mit sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften (ehemals Seiteneinsteiger) besetzte Stellen 2013*

- bis 2022 (Tabelle 1.7, S. 72). Berlin. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html> (Abrufdatum: 02.07.2023)
- Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). Berlin. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf (Abrufdatum: 02.07.2023)
- Koselleck, R. (2010/2000): *Zeitschichten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koselleck, R., Tsouyopoulos, N. & Schönplüg, U. (1976): Krise, in: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* – Band 4 (Sp. 1235–1244). Basel: Schwabe Verlag.
- Luhmann, N. (1964): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1968): *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Luhmann, N. (1991/1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005/1970): *Soziologische Aufklärung I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Makropoulos, M. (2013): Über den Begriff der „Krise“ – Eine historisch-semanticische Skizze. *INDES, Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 3(1), 13–20.
- Merten, K. (2013). Krise, Krisenmanagement und Krisenkommunikation. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 153–174). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267–336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 71–181). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reintjes, C., Porsch, R. & Im Brahm, G. (2021): Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 7–24). Münster: Waxmann.
- Rosenthal, U. & Kouzmin, A. (1997): Crises and Crisis Management: Toward Comprehensive Government Decision Making. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 7(2), 277–304.
- Sandhu, S. (2013): Krisen als soziale Konstruktion: zur institutionellen Logik des Krisenmanagements und der Krisenkommunikation. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnurr, G. (1990): Krise. In G. Müller (Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie – Band 20: Kreuzzüge - Leo XIII.* (S. 61–65). Berlin/New York: De Gruyter.
- Schreyögg, G. & Ostermann, S. M. (2013): Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 117–139). Wiesbaden: Springer VS.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise, *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), S. 439–453.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–32). Weinheim: Beltz Juventa
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerberbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute, *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), S. 364–380.

Autorenangaben

Matthias Forell, Vertr.-Prof. Dr.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung,

Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem, Bildungsübergänge

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

matthias.forell@uol.de