

## E-Offprint

### Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Der Autor/die Autorin ist frei, die in den BzL publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



**Editorial**

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

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

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

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

**Catherine Bauer und Jakob Kost** Lehrpersonenmangel und Quereinstieg 388

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

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

**Ewald Terhart** Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation 435

**Rubriken****Buchbesprechungen**

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

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

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

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

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

Salome Schneider Boye und Tobias Leonhard

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

**Schlagwörter** Lehrpersonenmangel – Berufseinstieg – Lehrpersonenbildung – Positionierungsanalyse

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

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

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

## 1 Einleitung

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird von der Stiftung Mercator Schweiz unterstützt.

## 2 Stand der Forschung und Forschungsfrage

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

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

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

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

## 2.1 Studiendesign und Projektzusammenhang

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

## 2.2 Teilnehmende

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

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

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

### 2.3 Methodisches Vorgehen

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

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

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

### 3 Positionierungen zu Lehrberuf und Studium

#### 3.1 Positionierungen von Simone Spiess

Simone Spiess<sup>2</sup> war vor ihrer Anstellung als Fachperson Betreuung (FaBe) in einem Schulhort tätig. Von der Sonderregelung für Personen ohne einschlägige Qualifizierung ab Sommer 2022 erfuhr sie von Kolleginnen und Kollegen. Nach einem Gespräch mit und einem spontanen Stellenangebot von ihrer Schulleitung entschied sich Simone Spiess ohne Zögern für diesen Weg. Die Sonderregelung gab ihr die Möglichkeit, ihren langjährigen Traum zu verwirklichen.<sup>3</sup>

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

##### 3.1.1 Eigene Rolle

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

*1) ich habe jetzt auch erst gestern s- das erste Probezielgespräch gehabt mit dem Schulleiter (.) da hat er auch gefragt ja (.) wenn jetzt irgendwas passiert würdest du es dann annehmen oder machen (.) also wenn du jetzt irgendeine Ausbildung machen könntest natürlich auf jeden Fall also (.) ich möchte ja auch gelernte Lehrerin sein und ähm (.) ja //mhm// jetzt machen wir einfach das @Gleiche wie ein Lehrer@ aber ich sage einfach immer Klassenverantwortliche //mhm// ich bezeichne mich jetzt nie als (.) Kindergartenlehrperson (.) wo andere jetzt nicht so ein Problem damit haben es so auszudrücken aber ich finde nein ich bin (.) Klassenverantwortliche //mhm mhm// aber ich mache ja eigentlich das Gleiche (.) wie die Lehrer*

*2) an einer Sitzung habe ich dann einmal gefragt beim Elternabend Zwei wie stellt ihr euch vor ich (.) möchte mich nicht als (.) ich habe studiert ich möchte wirklich reinen Tisch machen können und sagen ja ich bin FaBe (.) ich bin auch eine stolze FaBe und ähm (.) aber ja es geht ja schlussendlich um die Kinder oder ähm (.) und bis jetzt (.) fühlen sich die Eltern glaube ich sehr wohl (.) aufgehoben (.) obwohl ich nicht studiert bin*

---

<sup>2</sup> Alle Namen sind Pseudonyme.

<sup>3</sup> Transkriptionsregeln: (.) = kurze Pause; @ = lachend gesprochen; (unterstrichen) = betont.

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

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

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

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

### 3.1.2 Studium an der Pädagogischen Hochschule

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1.3 Zwischenbilanz

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

### 3.2 Positionierungen von Claudia Gerlacher

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

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

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

### 3.2.1 Eigene Rolle

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

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

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

### 3.2.2 Studium an der Pädagogischen Hochschule

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

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

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

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

### 3.2.3 Zwischenbilanz

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

## 4 Zusammenfassung und Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

## 5 Schluss

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

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

---

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

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

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

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

## Literatur

- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N.** (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- BFS.** (2022). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2022a). *Lehrpersonenmangel an der Volksschule macht besondere Anstrengungen nötig* (Medienmitteilung vom 13. April). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2022b). *Perspektiven für Personen ohne Lehrdiplom* (Medienmitteilung vom 17. November). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

- EDK.** (2023). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Foucault, M.** (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–16.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M.** (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65–80.
- Hodel, G.** (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!». *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Bern: Peter Lang.
- Höhne, T.** (2004). Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hiersland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 389–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M.** (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4 (2), 124–136.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U.** (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.
- Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C.** (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55–71). Bern: hep.
- Marusic-Würscher, C., Schneider Boye, S., Košinár, J., Leonhard, T. & Moser, A.** (2024). «Wir sagen ihnen liebevoll ‹Poldis›». Außergewöhnliche Einstiege in den Lehrberuf im Kanton Zürich. In S. Pichler & A. Frey (Hrsg.), *Wege der Professionalisierung 2023* (im Erscheinen). Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Neuweg, G. H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Pädagogische Hochschule Zürich.** (2023). *Studium Primarstufe im Quereinstieg (Quest)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Pfadenhauer, M.** (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Porsch, R.** (2021). Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 6) (S. 207–222). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Reintjes, C.** (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 339–363). Leiden: Brill.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Saar, M.** (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 15–27). München: Fink.

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

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

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

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

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

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

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

## Autorin und Autor

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

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