

Keller-Schneider, Manuela

## Berufsvorstellungen von Laienlehrpersonen. Berufserleben, Unterrichtverständnis und Reflexionskompetenz

*Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]; Arslan, Elif [Hrsg.]; Schmid, Emanuel [Hrsg.]: Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz. Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 391-409. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Keller-Schneider, Manuela: Berufsvorstellungen von Laienlehrpersonen. Berufserleben, Unterrichtverständnis und Reflexionskompetenz - In: Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]; Arslan, Elif [Hrsg.]; Schmid, Emanuel [Hrsg.]: Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz. Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 391-409 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355189 - DOI: 10.25656/01:35518; 10.35468/6230-18

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355189>

<https://doi.org/10.25656/01:35518>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Manuela Keller-Schneider*

# **Berufsvorstellungen von Laienlehrpersonen. Berufserleben, Unterrichtsverständnis und Reflexionskompetenz**

## **Zusammenfassung**

Aufgrund des verstärkt eingetretenen Lehrpersonenmangels wurden in der Schweiz seit 2022 auch Personen ohne Lehrdiplom befristet eingestellt. Das Erleben der Berufsarbeit sowie ihr Unterrichtsverständnis wurden in einer explorativen Studie untersucht, mit folgenden Ergebnissen: Stärken zeigen sich in der Freude an den Tätigkeiten mit den Kindern und in der Fähigkeit, situativ entscheiden zu können. Belastend werden die Unklarheit über die Studienzulassung und die mit dem Studium verbundenen Anforderungen erlebt, als herausfordernd das Planen und das Einnehmen der professionellen Rolle. Unterricht wird als Arrangieren von Tätigkeiten verstanden, das Lernen der Schüler:innen und ihre Förderung werden nicht thematisiert.

**Schlüsselwörter:** Lehrpersonenmangel, Berufserleben, Laienlehrpersonen ohne Lehrberufsqualifikation, Unterrichtsverständnis, Reflexionskompetenz

## **Abstract**

Due to the increasing teacher shortage, Switzerland has been hiring people without teaching qualifications on a temporary basis since 2022. An exploratory study examined their experience of their work as a teacher and their understanding of teaching, with following results: Strengths are evident in the enjoyment of working with children and in the ability to make decisions based on the situation. Uncertainty about admission to university and the requirements associated with studying are experienced as stressful, while planning and assuming a professional role are seen as challenging. Teaching is understood as arranging activities; the learning and development of students are not addressed.

**Keywords:** teacher shortage, experiences as a teacher, lay teachers without teaching qualification, understanding of teaching, reflective competence

## 1 Einleitung

Aufgrund des hohen Bedarfs an Lehrpersonen und den zahlreichen nicht besetzten Stellen wurden im Kanton Zürich auf Beginn der Schuljahre 2022/23 und 2023/24 Personen ohne Lehrdiplom als Laienlehrpersonen befristet eingestellt. Zur Vorbereitung auf diese Tätigkeit führt die Pädagogische Hochschule Zürich in den Sommerferien Kompaktwochen durch. Zusätzlich werden berufsbegleitend schulstufenspezifische Gruppensupervisionen angeboten, um diese Laienlehrpersonen in der Bewältigung der Berufsanforderungen zu unterstützen, damit der Unterricht sichergestellt und der Schulbetrieb aufrechterhalten werden kann.

Individuelle Ressourcen prägen die Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung von Berufsanforderungen (Keller-Schneider, 2010). In der hier dargestellten explorativen Studie wird untersucht, welche Ressourcen und Sichtweisen Laienlehrpersonen für die Tätigkeit als Lehrperson mitbringen und worin sich ihre Stärken und auch Schwächen zeigen. Befunde können zu bildungspolitisch relevanten Fragen beitragen, inwiefern mit dieser Sondermassnahme lediglich der Schulbetrieb aufrechterhalten wird und inwiefern die Bildungsqualität für die Schüler:innen erhalten bleiben kann.

### 1.1 Lehrpersonenmangel und die Einstellung von Laienlehrpersonen

Ein Mangel an qualifizierten Lehrpersonen ist in der Schweiz ein zyklisch wiederkehrendes Problem (Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023). Der Bedarf an Lehrpersonen wurde in der Vergangenheit über die Schaffung und Streichung von Studienplätzen reguliert (Criblez, 2017). In der aktuellen Situation des Lehrpersonenmangels reichen diese Strategien nicht aus. Ein neues Potential muss erschlossen werden. Dazu wurden ab 2010 *Quereinstiegsstudiengänge* geschaffen, die über ein alternativ strukturiertes Studienprogramm ein zum Regelstudium äquivalentes Studium ermöglichen, in welchem in der zweiten, berufintegrierten Phase die Quereinstiegsstudierenden als Lehrpersonen im Schuldienst tätig sind (vgl. Leineweber & Eriautz in diesem Band). Um den ab 2020 vom BFS (2017) prognostizierten Lehrpersonenmangel aufzufangen, werden seit 2022 *Laienlehrpersonen*, d.h. Personen ohne Lehrdiplom, die über einen nicht-maturitären Berufsabschluss mit Berufserfahrung verfügen, in den Schuldienst eingestellt. Nach einer anfänglichen Befristung auf ein Jahr wurde diese auf Anfrage der Schulleitung auf zwei Jahre verlängert, bei positiv durchlaufenem Aufnahmeverfahren zur Zulassung zu einem Regel- oder Quereinstiegsstudium.

### 1.2 Professionalisierungswege

Das *Regelstudium* für Lehrpersonen der Primarstufe (1.-6. Schuljahr) und des Kindergartens umfasst in der Schweiz sechs Semester und schliesst mit einem Bachelor, dasjenige für die Sekundarstufe I umfasst neun Semester und führt zu einem Master.

Zu den ab 2010 an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen eingeführten *Quereinstiegsstudiengängen* werden Personen mit einem abgeschlossenen Master (neu genügt ein Bachelor oder eine abgeschlossene Berufsausbildung), mehreren Jahren Berufserfahrung, einem Alter von 30 Jahren (neu 27 Jahre) sowie einem positiv durchlaufenen Assessment zugelassen. Das Quereinstiegsstudium umfasst zwei bis vier Semester Vollzeitstudium und eine zweijährige berufsintegrierte Phase, in welcher die Quereinstiegsstudierenden zu je 50% als Studierende an der PH Zürich sowie als eigenverantwortliche Lehrpersonen in einer Schule tätig sind, bei einem Gehalt von 80% einer qualifizierten Lehrperson. An den Pädagogischen Hochschulen der Kantone Bern und Thurgau gibt es diese Studienstruktur auch für Regelstudierende. Die Quereinstiegsstudiengänge sind als äquivalent zu den Regelstudiengängen anerkannt.

*Personen ohne Lehrdiplom* werden im Kanton Zürich vom Volksschulamt zur Tätigkeit als Lehrperson zugelassen, sofern sie von einer Schulleitung einer Gemeinde eingestellt werden. Als Einstiegshilfen für diese Laienlehrpersonen bietet die Pädagogische Hochschule in den Sommerferien Wochenkurse zur Planung von Unterricht und zum Einblick in die obligatorischen Lehrmittel an. Berufsbegleitend werden freiwillige Supervisionsgruppen mit acht über das Jahr verteilten Sitzungen à zwei Stunden angeboten. Die Personen ohne Lehrdiplom ihren Fähigkeiten entsprechend einzusetzen und sie in ihrer Berufstätigkeit zu unterstützen, liegt in der Verantwortung der Schulleitung.

Personen ohne Lehrdiplom sind also gefordert, sich in die Gegebenheiten einer Schule einzufinden, sich mit den gestellten Anforderungen auseinanderzusetzen und diese zu meistern. Mit welchem Selbstverständnis es ihnen gelingt, die beruflichen Anforderungen zu meistern, welches Berufs-, Unterrichts- und Rollenverständnis ihrem beruflichen Handeln zugrunde liegt und wie sich ihre Reflexionskompetenz charakterisieren lässt, wird im folgenden Beitrag mittels Daten einer explorativen Studie untersucht.

### 1.3 Theoretische Zugänge

Die vorliegende Studie folgt dem Zugang der *berufsbiografischen Professionsforschung* zur Professionalisierung von Lehrpersonen (Wittek & Jacob, 2020; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022). Dabei sind (berufs-)biografisch geprägte individuelle Ressourcen für die Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung von sich stellenden und als Herausforderungen angenommenen

Anforderungen zentral (Keller-Schneider, 2010). Als *individuelle Ressourcen* tragen (Professions-)Wissen, Überzeugungen, Motive und Ziele, Regulationsfähigkeiten, Emotionen und Persönlichkeitsmerkmale zur Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen bei (Keller-Schneider, 2010). Aus ressourcenerhaltungstheoretischer Perspektive (COR-Theorie, Buchwald & Hobfoll, 2004) stellt sich die Frage, welche ressourcenstärkenden und ressourcenschwächenden Dynamiken zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit beitragen.

*Qualifizierte Lehrpersonen* haben im Zuge ihrer Ausbildung nicht nur Professionswissen erworben, sondern in der Auseinandersetzung mit Anforderungen im Schulfeld und der Reflexion von Erfahrungen als Lehrpersonen ihre Sichtweisen und Überzeugungen, die als dispositive Komponenten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) auf ihre Entscheidungen und ihr Handeln einwirken, weiterentwickelt.

*Laienlehrpersonen* verfügen aufgrund ihrer Schul- und Lebenserfahrung über biografisch erworbene Vorstellungen über Schule und Unterricht (Lortie, 1975), die ihnen ermöglichen, im Schulfeld ihren Vorstellungen entsprechend zu agieren. Aufgrund der fehlenden professionsspezifischen Qualifikation und dem damit einhergehenden Fehlen von Professionswissen und berufsrollenspezifisch reflektierten Sichtweisen kann davon ausgegangen werden, dass sich das Handeln von Laienlehrpersonen auf biografisch erworbenes Wissen über Schule aus der eigenen Schulzeit stützt (ebd.) und dass sich in ihrem Handeln als Lehrperson ihr Schüler:innenhabitus (Helsper 2018a, 2018b) manifestiert.

Doch pädagogisches Handeln ist von Ungewissheit geprägt. Um mit dieser Ungewissheit (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018) umgehen zu können und sich der Bedeutung von subjektiven Sichtweisen (Blömeke et al., 2015) bewusst zu sein, ist nicht nur Professionswissen erforderlich, sondern auch Reflexionskompetenz. Diese ermöglicht, im Prozess selbst oder im Rückblick das eigene Handeln und das Geschehen insgesamt auf seine lern- und entwicklungsförderliche Wirkung zu prüfen und gegebenenfalls Modifikationen zu finden. Reflexion gilt als professions- und professionalisierungsrelevante Kompetenz (Gruber, 2021; Reintjes & Kunze, 2022), um mit der Kontingenz des beruflichen Handelns professionell umgehen zu können (Combe et al., 2018; Rosenberger, 2018) und dabei nicht im eigenen Schüler:innen-Habitus verhaftet zu bleiben, sondern einen professionellen Lehrer:innen-Habitus zu entwickeln (Helsper, 2018a, 2018b). Reflexion als eine zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung (Artmann et al., 2018) wird im Lehramtsstudium gefördert (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Keller-Schneider, Krammer & Trautmann, 2020; Keller-Schneider, 2021; Reintjes & Kunze, 2022). Reflexionskompetenz lässt sich bezüglich der Breite des in den

Blick genommenen Feldes und seiner Facetten (Reflexionsbreite) sowie über Ebenen der Tiefe der Reflexion (Reflexionstiefe) fördern, wie Studien zeigen (Leonhard & Rihm, 2011; Keller-Schneider, 2021, 2022). Aufgrund der fehlenden lehrberufsspezifischen Qualifikation der Laienlehrpersonen kann erwartet werden, dass diese über eine geringe Reflexionskompetenz verfügen.

### 1.4 Forschungsfragen

Gestützt auf diese theoretischen Grundlagen und den aus den Zielen von Supervision hervorgehenden Annahmen gehen folgende Forschungsfragen hervor, die in diesem Beitrag explorativ anhand des aus einer Supervisionsgruppe hervorgehenden Datenmaterials bearbeitet werden.

1. Wie erleben und bewältigen die Laienlehrpersonen die Berufsarbeit als Lehrperson?
2. Welches Unterrichtsverständnis manifestiert sich in ihren Aussagen?
3. Wie zeigt sich die Reflexionskompetenz von Laienlehrpersonen?

## 2 Methodisches Vorgehen

In dieser explorativen Studie wird das im Verlauf der Supervisionen von Laienlehrpersonen entstandene Material als Datenmaterial genutzt, um ihre Sichtweisen sowie ihr Erleben des Berufs und ihre Tätigkeit als Lehrpersonen zu erkunden.

### 2.1 Kontext der Studie: Supervision für Lehrpersonen ohne Lehrdiplom

Zur Klärung der Fragen dienen Daten sowie in teilnehmender Beobachtung entstandene Stichwortprotokolle zu den acht Sitzungen einer an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführten, einjährigen Supervision mit sechs Laienlehrpersonen im Schuljahr 2022/2023. Die Daten werden aufgrund des bei den Teilnehmenden eingeholten Einverständnisses anonymisiert für Forschungszwecke genutzt. Zur breiteren Abstützung der herausgearbeiteten Ergebnisse dienen Notizen einer Auswertungssitzung der Supervisorinnen der parallel im Schuljahr 2022/23 angebotenen Gruppen.

Die supervisorischen Ansätzen (Kühl, 2008) folgenden Sitzungen wurden mit einer erzählgenerierenden Impulsfrage oder einem methodisch gelenkten Einstieg eingeleitet, um die aktuelle Situation zu erkunden. In der Regel folgte eine Sequenz einer fokussierten Reflexion von Erfahrungen. Anschliessend wurde an den über eine offene Frage eingeholten Anliegen der Teilnehmenden gearbeitet. In einzelnen Sitzungen wurden Reflexionsimpulse genutzt, die auch zu schriftlichen Daten führten. Abbildung 1 gibt Einblick in die acht

Sitzungen. Zu den mit \* bezeichneten Elementen bestehen schriftliche Daten, zu den anderen Gesprächsnotizen.

<b>Beschreibung der Sitzungen</b>	
Sitzung 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg mittels assoziativ ausgewählter Postkarten zum aktuellen Erleben der Berufstätigkeit als Lehrperson</li><li>• Impulsfrage: Wie ist es dazu gekommen, dass ihr jetzt als Lehrperson arbeitet? Wie ist es euch ergangen?</li><li>• Reflexionsimpuls: Was stärkt? Was fordert heraus?</li></ul>
Sitzung 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Reflexionsimpulse (*): 1) Was freut dich an deiner Berufstätigkeit? 2) Was kannst du weitergeben oder möglich machen? 3) Was beschäftigt dich und nimmt deine Kräfte in Anspruch? Stichworte auf Post-it schreiben, erzählen.</li><li>• Daraus hervorgehende Anliegen sammeln und bearbeiten.</li></ul>
Sitzung 3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Reflexionsimpuls: Was hat dich gefreut (drei Nennungen pro Person)</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li></ul>
Sitzung 4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Reflexionsimpuls zu Perspektivwechsel und Umdeutung</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li></ul>
Sitzung 5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Aufnahmeverfahren und eigene Stärken bilanzieren</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li></ul>
Sitzung 6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Reflexionsimpulse zur Ausleuchtung wahrgenommener Berufsanforderungen: offene Fragen (*): Was ist mir wichtig? Was gelingt mir? Was beansprucht mich? Fragebogen (*): Berufsanforderungen nach der subjektiven Relevanz, dem Kompetenzerleben und der Beanspruchung in der Bewältigung einschätzen</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li></ul>
Sitzung 7	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Reflexion der Ergebnisse des Fragebogens: Was passt? Was ist mir wichtig? Was erstaunt mich?</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li></ul>
Sitzung 8	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einstieg: aktuelles Befinden</li><li>• Anliegen sammeln und bearbeiten</li><li>• Abschluss: Fortsetzung der Berufstätigkeit im nächsten Schuljahr und möglicher Studienbeginn</li></ul>

**Abb. 1:** Einblick in die Sitzungen (\* Elemente mit schriftlichen Dokumenten/Daten) (eigene Darstellung)

## 2.2 Stichprobe und Daten

Die *Stichprobe* umfasst sechs Frauen, die als Personen ohne Lehrdiplom in der Primarstufe als Lehrpersonen tätig sind. Das Alter ist nicht bekannt. Die Teilnehmerinnen haben in Berufen mit Sozialkontakten gearbeitet (Erwach-

senenbildnerin, Tourismus, Kleinkindererzieherin, Sekretärin in sozialen Institutionen, Gesundheitswesen, Spielgruppenleiterin, Klassenassistenz). Allen gemeinsam ist, dass sie gerne Lehrerin geworden wären, was ihnen aufgrund ungenügender Voraussetzungen oder nicht bestandener Prüfungen verwehrt blieb. Alle haben Kinder und als Mutter Kontakte zur Schule. Viele thematisieren die aktuelle Kombination von Familie und Lehrerin-Sein als grosse Herausforderung, wobei sie vom familiären Umfeld (Ehepartner, die Kinder selbst) unterstützt werden.

Der *Datenkorpus* umfasst im Rahmen der Supervisionsarbeit entstandene schriftliche Daten und Gesprächsnotizen der Supervisorin, die als Dokumente in dieser explorativen Studie genutzt werden.

### 2.3 Datenauswertung

Die Textdaten wurden je Teilnehmerin in einer Excel-Tabelle nach Sitzungen und Elementen gegliedert (mit zweistelligen Zahlen nach Sitzung und Teilbereich durchnummeriert) je Sinneinheit paraphrasiert und nach induktiven und deduktiven Kategorien inhaltanalytisch ausgewertet (Stamann, Janssen & Schreier, 2016):

- 1) Gestützt auf den ressourcentheoretischen Ansatz (Buchwald & Hobfoll, 2004), der für einen ressourcenerhaltenden Umgang mit Anforderungen hilfreiche Impulse gibt und den Eingangsrunden und Reflexionsimpulsen zugrunde gelegt wurde, werden die Aussagen der Laienlehrpersonen zum Erleben der Berufstätigkeit deduktiv nach den Kategorien der eigenen Stärken und der erlebten Freude als *ressourcenstärkende* Erfahrungen, sowie nach erlebten Belastungen und wahrgenommenen Herausforderung als *ressourcenschwächende* Erfahrungen kategorisiert (vgl. Abb. 2). In der zweiten Sitzung wurden diese Zugänge als explizite Reflexionsimpulse genutzt (Keller-Schneider, 2018, S. 52), in den Erzählungen und Anliegen der anderen Sitzungen schwingen sie implizit mit.

	<b>stabil als Zustand erlebt</b>	<b>variabel dynamisch erlebt</b>
<b>Ressourcen stärkend</b>	eigene Stärken	erlebte Freude
<b>Ressourcen schwächend</b>	Belastungen, denen man ausgesetzt ist	zu bewältigende Herausforderung

**Abb. 2:** Raster zur Analyse der Aussagen zum Erleben der Berufsarbeit (eigene Darstellung)

- 2) Die in den Daten insgesamt enthaltenen Aussagen, aus denen Hinweise auf das zugrundeliegende, implizite Unterrichtsverständnis hervorgehen, werden über induktive, aus dem Datenmaterial hervorgehende Zugänge untersucht (Stamann et al., 2016).
- 3) In einem sekundären Zugriff auf die Daten werden die Aussagen nach der Reflexionstiefe in einem deduktiven Vorgehen auf einer vierstufigen Skala analysiert, unter Bezug der Kategorien von Hatton und Smith (1995) sowie Leonhard und Rihm (2011). Der Stufe 0 wurden beschreibende Aussagen zugeordnet, der Stufe 1 zugeordnete Aussagen enthalten Überlegungen, Aussagen auf Stufe 2 verweisen auf ein dialogisches Abwägen und Stufe 3 entspricht abwägenden und zueinander in Beziehung gesetzten Gedanken, d.h. es zeigt sich eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungs- und Erklärungsfacetten.

### 3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nach den Forschungsfragen gegliedert: Nach den Schilderungen des Erlebens der beruflichen Tätigkeit nach ressourcenstärkenden (Stärken und Freude) sowie nach Ressourcen reduzierenden Aspekten (Belastung und Herausforderung) (3.1) folgen Ergebnisse zum Schul- und Unterrichtsverständnis (3.2) sowie zur Reflexionstiefe, die aus ihren Erzählungen hervorgeht (3.3).

#### 3.1 Ressourcenstärkende und ressourcenschwächende Erfahrungen

Die nach dem Erleben von Freude und eigenen Stärken als ressourcenaufbauende sowie der zu bewältigenden Herausforderungen und der zu erduldenen Belastungen als Ressourcen in Anspruch nehmendem Erleben gebündelten Themen zeigen sich wie folgt:

*Freude in der Berufsausübung:* Die Freude, als Lehrerin tätig zu sein, der lang ersehnte Berufswunsch der Laienlehrpersonen dieser Supervisionsgruppe, ist bei allen sehr zentral. ‚Der Traum ist kein Traum mehr‘ (M22). Alle haben die Gelegenheit ergriffen, trotz fehlender Qualifikation in ihren Traumberuf einzusteigen.

Sie genießen das *Zusammensein mit den Kindern* und freuen sich über ihre Offenheit und Spontaneität. ‚Es ist so schön, die Kinder sind so offen und fröhlich‘ (S11). Im *Zusammensein* eine schöne *Stimmung* zu erzeugen mit ‚wichteln und singen‘ (R42) und ‚die Kinder loben‘ (A23), freut sie sehr. Aktivitäten wie basteln, singen, spielen (31), ‚im Kreis *Zusammensein*‘ (M64, R64) und Zuwendung geben, werden als stärkende und Freude vermittelnde Erlebnisse geschildert. Tun und Erleben im sozialen Kontext stehen im Vordergrund.

Zudem freut sie die *Bestärkung von aussen*, wie die Laienlehrpersonen diese von Eltern, der Schulleitung und bei einigen auch von Kolleg:innen erhalten. Sie ziehen daraus die Gewissheit, den Beruf ausüben zu können und den Erwartungen zu entsprechen. 'Solange die andern zufrieden sind, wird mein Arbeit gut sein' (U31). Die Bestätigung durch die Eltern wird insbesondere zu Beginn des Schuljahres in Aussagen deutlich wie 'Sie sind froh, dass jemand da ist' (S14), 'wohlwollende Eltern' (U14), 'Vertrauen der Eltern' (U22).

*Stärken als Lehrperson*: Wiederholt werden von allen die Fähigkeiten hervorgehoben, sowohl zu den Kindern als auch zu den Eltern, zur Schulleitung und im Kollegium *Beziehungen aufbauen* zu können.

Situativ auf *Unvorhergesehenes reagieren* zu können, wird von allen als Stärke erwähnt. Einige erkennen ihre Flexibilität, ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit und ihr ruhiges Handeln als hilfreich, um in der Situation reagieren und handeln zu können.

Als Stärken wird auch der *Umgang mit Eltern* genannt, wobei es sich dabei mehrheitlich um kurze Gelegenheitsgespräche unter Erwachsenen handelt. Gespräche mit Eltern werden als Alltagsgesprächen oder Antworten auf Mitteilungen verstanden.

*Herausforderungen*: Als herausfordernd erleben die Laienlehrpersonen das *Planen und Vorbereiten von Unterricht*; eine vorausschauende Perspektive auf Prozesse einzunehmen und sich für spezifische Arbeitsschritte zu entscheiden, fordert sie heraus. In der Durchführung von Unterricht können sie sich auf ihre Fähigkeit verlassen, in der Situation entscheiden und handeln zu können, doch vorhersehen, was kommt und im Vorfeld sich vorzustellen, wie man vorgehen könnte, wird als herausfordernd erlebt.

Die *vielfältigen Lehrmittel* zu nutzen und insbesondere mit den unterschiedlichen Kommentaren zu den Lehrmitteln umzugehen, fordert sie stark heraus, da diese sehr unterschiedlich gestaltet seien. 'Lehrerkommentare sind jedesmal anders, es sind keine klaren Manuals, die einem sagen, wie es gehen soll' (S24).

Die *Anforderungen insgesamt zu meistern*, wird als herausfordernd wahrgenommen. Dies zeigt sich in den inhaltlich vielfältigen Aussagen wie 'die vielen Termine beachten' (S61), 'den Überblick behalten' (S63), 'nichts vergessen' (M61), 'mit vielen Personen zusammenarbeiten' (S63), 'schwierige und schwache Schüler haben' (S61).

Im Kontrast zu alltäglichen kurzen Gesprächen mit Eltern als andere Erwachsene, die insbesondere zu Beginn des Jahres als Stärke erlebt wurden, werden *Elternabende* oder *Gespräche mit spezifischen Eltern* als herausfordernd thematisiert. Ein professioneller Umgang als Lehrperson mit den Eltern der Schüler:innen zu pflegen, scheint den Laienlehrpersonen nicht vertraut zu sein.

*Belastungen:* Als belastend wird die Ungewissheit über die *Zulassung zum Studium* und die Bedingungen für ihre *Weiteranstellung als Lehrerin* eingebracht. Diese Belastung zieht sich von Beginn weg durch das ganze Schuljahr hindurch. Nach bestandenem Aufnahmeverfahren und der Klärung der Weiteranstellung verlagerte sich der Schwerpunkt der Ungewissheit auf die Frage, wie sie die *zeitliche Belastung* durch Studium und Berufstätigkeit meistern könnten. Alles zusammen sei für sie in der aktuellen Familienphase nicht bewältigbar. ‚Ich habe jetzt schon genug, wenn dann noch das Studium dazu kommt, dann ist alles zusammen einfach zuviel‘ (S82) oder ‚Wegen dem Studium habe ich einen rechten Dämpfer bekommen, drei Tage Studium, das geht einfach nicht‘ (R41). Trotz der biografischen Vorerfahrung für das Lehramtsstudium nicht zu genügen, äussert niemand die Befürchtung, die gestellten Anforderungen und die zu erbringenden Leistungen nicht erfüllen zu können. Zwei der Laienlehrpersonen erleben die fehlende Anerkennung im Kollegium als grosse Belastung. Die Aussagen ‚Was will denn die 50-jährige ohne Lehrdiplom‘ (U15) oder ‚Das haben sie mir einfach nicht gesagt [dass es hier so und so gemacht wird]‘ (R12) spiegeln einen Teil der erlebten Realität in einzelnen Schulen.

Insgesamt zeigt sich, dass unterrichtsnahe Aktivitäten im Zusammensein mit den Kindern als *ressourcenstärkend* erlebt werden und dass die Laienlehrpersonen ihre Fähigkeit, in der Situation entscheiden und handeln zu können, als zentrale Stärke erkennen. Damit stellen sich ihnen wenige Fragen zu ihrer Unterrichtstätigkeit. Als belastend und damit *ressourcenbeanspruchend* wird die Ungewissheit zur beruflichen Laufbahn thematisiert (*Zulassung, zeitliche Belastung*). Ihre Position als nicht qualifizierte Lehrperson erleben nur die Laienlehrpersonen als belastend, die vom Kollegium in ihrer Berufsrolle nicht anerkannt werden. Als herausfordernd erweist sich das vorausschauende Planen und den Eltern in der Berufsrolle zu begegnen.

Die Laienlehrpersonen sind sich bewusst, keine professionelle Lehrperson zu sein, doch sie sind der Meinung, dass es ihnen gut gelinge, die beruflichen Anforderungen ihren Kenntnissen und Vorstellungen entsprechend zu meistern. In den Erzählungen und Fragen zeigt sich ein Verständnis, dass der Beruf gut bewältigt werden könne, wenn einem gesagt werde, wie man das tun soll.

### 3.2 Unterrichtsverständnis der Laienlehrpersonen

Aus den Erzählungen von Situationen im Kontext des Unterrichts lässt sich insgesamt ein Verständnis ableiten, dass Unterricht als ein *Arrangieren von Tätigkeiten* in einer spezifischen Abfolge verstanden wird. ‚Welcher Stoff muss ich durchnehmen und welches Material kann ich brauchen‘ (M25). Der Fokus liegt auf der Sichtstruktur von Unterricht, wie sich in den folgenden Aussagen

zeigt: ‚Mathe ist geschenkt, da steht alles im Handbuch‘ (R25) oder ‚Die Lektionen laufen wie geplant‘ (S32). Dies geht auch aus Äusserungen zum Planen von Unterricht hervor, das im zweiten Semester leichter fällt. ‚Ich brauche weniger Zeit fürs Planen‘ (A61), ‚Mittlerweile weiss ich besser, wie lange die Kinder an etwas haben‘ (L61). Es besteht die Meinung, dass die Lehrmittel klare Anleitungen zum Vorgehen geben sollten, wie sich in Aussage ‚Lehrerkommentare sind jedes Mal anders, es sind keine klaren Manuals, die einem sagen, wie es gehen soll‘ (S24) zeigt, und dass Unterrichtsplanungen von anderen Lehrpersonen übernommen werden könnten, was die Arbeitsbelastung der Laienlehrpersonen reduzieren würde. ‚Lehrer sind einfach keine Teamplayer. Es kann doch nicht sein, dass ich alles selber planen und machen muss‘ (M25). Im Zentrum des Unterrichtsverständnisses steht das Tun und das Zusammensein mit den Kindern, ein fließender und harmonischer Ablauf in wohltuenden Stimmungen sowie eine Lehrperson, die situativ nächste Schritte entscheidet. Es kann angenommen werden, dass Lernen implizit mitgedacht ist und aus dem ‚etwas tun oder sich mit einem spezifischen Material auseinandersetzen‘ hervorgeht. Den Laienlehrpersonen fehlt jedoch das Professionswissen, um Unterricht in seiner Tiefenstruktur zu verstehen, wobei dieses Defizit nicht zur Sprache kommt.

### 3.3 Reflexionskompetenz

Werden die Erzählungen, Fragen und Anliegen der Laienlehrpersonen auf ihre Reflexionstiefe untersucht, so zeigt sich, dass es sich dabei mehrheitlich um Benennungen oder berichterstattende Erzählungen handelt. Auch in den in die Sitzungen eingebrachten Anliegen und Fragen zeigt sich der Wunsch nach eindeutigen Antworten. ‚Zwei Mädchen geben uns viel Arbeit. Wie kann ich mit ihnen umgehen?‘ (S61), ‚Was kann ich machen, wenn ein Mädchen einem andern droht?‘ (R43), ‚Wie kann ich den Eltern klar machen, dass ihr Kind lügt und klaut und schwache Leistungen bringt?‘ (N43), ‚Was kann ich machen, wenn zwei Kinder ein drittes mobben?‘ (R43). Inhaltlich werden Fragen zum Sozialverhalten geäußert; Lernen sowie die Förderung von Sach- und Selbstkompetenz kommen nicht zur Sprache.

Im Anliegen ‚Wie läuft Teamteaching‘ (A61) wird nach mehreren Möglichkeiten gesucht, doch ein reflektierendes Abwägen der Einsatzbereiche und des Nutzens der möglichen Vorgehensweisen, also ein reflexives, supervisorisches Bearbeiten von Anforderungen (vgl. Keller-Schneider in diesem Band) entsprach nicht ihren Anliegen. Auch auf Anliegen zu spezifischen Elterngesprächen induktiv, vom Gespräch ausgehend dieses nach Formen und Zielsetzungen von Elterngesprächen zu analysieren, fand keine Resonanz. Die supervisorischen Arbeitsweise auf die Metaebene zu wechseln und dabei

fallübergreifend Aspekte herauszuarbeiten und Folgerungen für andere Situationen abzuleiten, hatte den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen nicht entsprochen. Zuhören und Ideen bekommen stand im Vordergrund.

Mit den Reflexionsinstrumenten zu arbeiten wurde geschätzt; darin zeigt sich die Bereitschaft, unter spezifischen Perspektiven etwas zu betrachten und darauf bezogen zu erzählen, doch diese Erzählungen in einer vertiefenden Reflexion zu bearbeiten war nicht möglich. Inwiefern diese Tendenz aus dem Handlungsdruck hervorgeht, in welchem die Laienlehrpersonen stehen, oder auf eine geringe Reflexionskompetenz verweist, bleibt offen. Den Nennungen und Beschreibungen von Anliegen liegen unbewusste subjektive Theorien zugrunde, wobei ein Darüber-Nachdenken abgewehrt wurde. Ein Festhalten von subjektiven, nicht hinterfragbaren Wahrheiten scheint zur aufgabenorientierten Bewältigung des Berufsalltags beizutragen.

Eine vertiefte, nach supervisorischen Ansätzen gegliederte Bearbeitung von Anliegen, in welchen nach der Exposition der Problemstellung im situativen Kontext ein Ausleuchten von Möglichkeiten erfolgt, in einen Abwägungsprozess von als sinnvoll eingeschätzten Vorgehensweisen führt und einen Transfer auf andere ähnliche Situationen ermöglicht, war nicht möglich (Keller-Schneider, 2018). Eine multiperspektivische Reflexion, die über das Benennen der Erfahrung hinausgeht, fand nicht statt.

Aus der am Ende des ersten Semesters angesetzten Diskussionsrunde aller Supervisor:innen der Gruppensupervisionen mit Laienlehrpersonen hat gezeigt, dass sich diese Einschätzung der Reflexionstiefe auch in den anderen Gruppen zeigt. Die Teilnehmenden kommen alle sehr gerne in die Supervision, schätzen das Vertrauen und die Offenheit in der Gruppe und freuen sich, in der Gruppensupervision erzählen zu können und Verständnis zu bekommen. Auch in den anderen Gruppen stand der Wunsch nach klaren Antworten und Hinweisen auf Vorgehensweisen im Vordergrund.

## 4 Diskussion und Abschluss

Werden die Ergebnisse auf die Forschungsfragen hin diskutiert, so zeigen sich folgende Tendenzen:

1) *Erleben der Berufsarbeit*: Aus subjektiver Sicht gelingt es Laienlehrpersonen gut, die Anforderungen des Lehrberufs zu erfüllen. Es gelingt ihnen, Unterricht durchzuführen und zunehmend auch, die Tätigkeiten in ihrem Zeitbedarf richtig zu planen. Sie verfügen über ein berufliches Selbstverständnis und über eine Ressourcenregulation, die ihnen die Ausübung der Berufsarbeit ermöglichen.

Als *ressourcenstärkend* wird die Freude über das Zusammensein mit den Kindern, über ihre Offenheit und die schönen Stimmungen erleben. Das Lernen

der Kinder kommt nicht zur Sprache, weder in ressourcenstärkender noch in ressourcenbeanspruchender Weise. Die Laienlehrpersonen sprechen von den Kindern; dass sie diese nicht als Schüler:innen bezeichnen, verweist weiter darauf, dass sie sich ihrer spezifischen Rolle als Lehrperson, die komplementär zur spezifischen Rolle von Schüler:innen steht, nicht bewusst sind. Das Erleben und Gestalten von Tätigkeiten steht im Vordergrund. Die Erfahrung, von den Eltern und der Schulleitung, teilweise auch von den Kolleg:innen, als Lehrperson anerkannt zu sein, stärkt sie in ihrer Berufsausübung und ersetzt die Anforderung einen eigenen Qualitätsmassstab zu entwickeln. Damit heben sie sich von qualifizierten Berufseinsteigenden ab, die sich durch diese Anforderung herausgefordert erleben (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2021). Ihre Fähigkeit, situativ entscheiden und handeln zu können, befähigt sie, mit unvorhergesehenen Anforderungen umzugehen und hilft ihnen zugleich, ihre Schwierigkeiten, schulische Situationen planen und den Unterricht antizipieren zu können, zu kompensieren.

Als *ressourcenbeanspruchende* Belastungen wird die Ungewissheit über die Zulassung zum Studium und die offene Frage, wie das umfassende Pensum von Studium und Berufstätigkeit zeitlich bewältigt werden könne. Zweifel über ein mögliches nicht Meistern des Studiums werden keine geäußert, obwohl alle in ihrer Berufsfindungsphase erlebt hatten, aufgrund ihrer Vorleistungen nicht zum Studium zugelassen zu werden. Durch die Bestätigung im Beruf wird ihr Selbstkonzept, Lehrer:in zu sein, bestärkt. Als herausfordernd wird das Planen von Unterricht wahrgenommen sowie die Anforderung die vielen gleichzeitig im Blick zu haltenden Aspekte und Termine der Berufsarbeit zu meistern. Eine vorausschauende Perspektive einzunehmen, fällt ihnen schwer; es gelingt ihnen aber, diese Anforderung durch ihre adaptive Handlungsfähigkeit zu kompensieren.

Aus ressourcentheoretischer Perspektive (Buchwald & Hobfoll, 2004) gelingt es den Laienlehrpersonen, trotz hoher Anforderungen, ihre Aufmerksamkeit auf ressourcenstärkende Aspekte der Berufsarbeit zu richten und trotz fehlendem Professionswissen, welches die Grundlage für berufliches Handeln darstellt (König, 2014), die Berufsarbeit zu bewältigen und ihren Traumberuf auszuüben.

2) *Unterrichtsverständnis*: Aus den Erzählungen der Laienlehrpersonen geht ein Unterrichtsverständnis hervor, welches Tun und Erleben ins Zentrum stellt. Im Fokus der Planung stehen die Frage, was gemacht wird und was es dazu braucht. Methoden ermöglichen Abwechslung in den Tätigkeiten und bereichern das Tun. Sie spiegeln ein Verständnis von Unterricht auf der Sichtstruktur (Hess & Lipowsky, 2016). Lehrmittel und Kommentare bzw. Handbücher sollen das Vorgehen beschreiben. Die Laienlehrpersonen erwarten klare Hinweise für ein ‚richtiges‘ Vorgehen.

Mit dieser Fokussierung auf die Frage nach dem ‚was‘ im Unterricht stehen unbewusst die Leistungsziele im Zentrum. Dass eine individuelle Passung über Abstriche in der Menge der zu erbringenden Arbeit erfolgt oder über den Einsatz einer Klassenassistentin, die dem Kind hilft, die Aufgaben zu lösen (Truniger et al., 2025), schliesst sich als logische Folge an dieses Verständnis von Unterricht an. Die Laienlehrpersonen sehen ihre Aufgabe und auch ihre Fähigkeit darin, situativ sich für einen nächsten Schritt zu entscheiden und damit das Vorgehen auch adaptiv zu entwickeln. Über diese Sichtweise der Passung von Unterricht auf die Möglichkeiten der Kinder kann eine positive Stimmung ermöglicht und gefördert werden, was den Laienlehrpersonen dieser Gruppe sehr wichtig ist.

Didaktische Überlegungen zur Planung von Unterricht auf der Tiefenstruktur (Hess & Lipowsky, 2016), um über Lernziele in unterschiedlichen Komplexitätsgraden (Anderson & Krathwohl, 2001) das Lernen der Schüler:innen zu fördern, kommen nicht zur Sprache. Den Laienlehrpersonen fehlt pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches sowie auch beraterisches Professionswissen (Shulman, 1986), um Unterricht auf das Lernen und Verstehen der Schüler:innen und methodisch-didaktische Überlegungen auf die Lernziele in ihrer Tiefenstruktur auszurichten (Baugartner, 2014; Berner, Fraefel & Zumsieg, 2011; Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer, 2014). Dabei unterscheiden sie sich nicht von Befunden zum Lernverständnis von Klassenassistent:innen (Truniger et al., 2025). Dass durch Unterricht spezifisches Lernen mit unterschiedlich komplexen Lernzielen (Anderson & Krathwohl, 2001) initiiert wird und dass dazu eine spezifische didaktische Choreografie erforderlich ist (Oser & Baeriswyl, 2001), die die Lernprozesse der Schüler:innen in den Blick nimmt und individuell variieren kann, zeigt sich in keiner der Erzählungen und Fragen.

3) *Reflexionskompetenz*: Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass Situationen genannt und Anliegen formuliert wurden, auf die eine klare Antwort erwartet wurde. Zum eigenen Nachdenken angeregt zu werden, mehrere Zugänge zum Verstehen oder vielfältige Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln sowie zugrundeliegende Sichtweisen oder begleitende Gefühle herauszuarbeiten, hatte nicht den Erwartungen der Teilnehmenden entsprochen. Auch unter Anleitung und trotz Impulsen war eine vertieftere Reflexion und eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Anliegen nicht möglich. In der Gruppe zu erzählen und in einem wertschätzenden Austausch zu stehen, Verständnis zu bekommen und klare Antworten auf Fragen zu erhalten, stand im Vordergrund.

In den Schilderungen von Situationen und in der Erwartung von klaren Antworten auf die Anliegen zeigt sich eine geringe Reflexionstiefe und ein geringes Reflexionsbewusstsein, was auf eine geringe Reflexionskompetenz der

Laienlehrpersonen verweist (Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011). Die Erzählung einer Lehrperson, dass die Schulleiterin in den Unterricht gekommen sei und Möglichkeiten reflektieren wollte, statt eine Rückmeldung zu geben, verweist darauf, dass der Gewinn von Reflexion der Laienlehrperson nicht bewusst ist. Dies bestärkt den Befund von Meier, Vogelsang, Watson und Scharper (2022), dass sich das Verständnis und die Performanz von Reflexion gegenseitig bedingen.

Die Reflexionsimpulse (Fragen und Materialien wie Postkarten, Fragebogen, Modelle, Post-it-Zettel) wurde angenommen, bearbeitet, als interessant befunden und auch geschätzt, doch die aus diesen Reflexionsimpulsen hervorgehenden Erzählungen und Anliegen blieben auf der Ebenen von Nennungen, teilweise von mitschwingenden impliziten Annahmen und Sichtweisen geprägt. Begründungen und Alternativen kamen nicht zur Sprache. Damit zeigt sich eine Reflexionstiefe, die der Kategorie 0 in den Stufenmodellen von Leonhard und Rihm (2011) sowie von Hatton und Smith (1995) entsprechen. In der Reflexionskompetenz unterscheiden sich die Laienlehrpersonen deutlich von angehenden Lehrpersonen im Studium, welche über den Studienverlauf hinweg an Reflexionskompetenz dazugewinnen (Keller-Schneider, 2022; Reintjes & Kunze, 2022; Wyss, 2013). Die aus den Daten dieser Supervisionsgruppe herausgearbeiteten Befunde decken sich mit den Erfahrungen der Supervisor:innen der anderen Gruppen.

Auch wenn es den Laienlehrpersonen gelingt, Unterricht zu führen und dabei den Kindern Halt zu geben und Freude zu ermöglichen sowie für ihre Tätigkeit Anerkennung insbesondere von den Eltern und der Schulleitung zu erhalten, so hebt sich die Art der Berufsausübung von den professionellen Lehrpersonen ab, da das zugrundeliegende Professionswissen fehlt und erst im Verlaufe des Studiums erworben werden kann. Die Freude im Erleben des Zusammenseins mit den Kindern, die Fähigkeit in der Situation selbst zu entscheiden und auf Unvorhergesehenes zu reagieren, stellen Stärken der Laienlehrpersonen dieser Gruppe dar. Antizipierendes Planen, um Möglichkeiten abzuwägen und sich für einen Weg zu entscheiden, sowie Distanz nehmendes, rückblickendes Reflektieren, um Wirkungen abzuwägen und vorausschauend auf weitere Situationen Alternativen zu entwickeln, entspricht nicht ihrem beruflichen Verständnis.

*Limitationen:* Aus den vielfältigen *explorativen Daten* wurden das Berufserleben, das Unterrichtsverständnis sowie die für eine professionelle Berufsausübung erforderliche Reflexionskompetenz herausgearbeitet. Die Stichprobe besteht jedoch lediglich aus sechs Personen, die aus ähnlichen beruflichen Vorerfahrungen und biografischen Hintergründen kommend in sehr heterogenen Kontexten arbeiten. Zur Verifizierung dieser Ergebnisse ist ein breiter abgestützter Datensatz erforderlich.

Die über vielfältige Zugänge hervorgerufenen, explorativ genutzten Daten wurden nicht in einem Forschungskontext erhoben, sondern sind im Rahmen einer Supervision für Laienlehrpersonen entstanden. Sie umfassen schriftliche Dokumente der Teilnehmenden und in teilnehmender Beobachtung festgehaltene, für den Fortgang der Supervision gedachte Stichwortprotokolle, verfasst durch die Supervisorin, welche die Daten nach Einverständnis der Teilnehmenden für die Forschung nutzt. Damit ist ein Spielraum verbunden, Explikationen (Mayring, 2015) sind in die Analyse eingegangen.

Die Teilnehmerinnen der Supervisionsgruppe unterrichten alle in der Eingangsstufe, d.h. vom 1.-3. Schuljahr. Inwiefern die Ergebnisse, insbesondere die Berufsmotivation und das Berufsverständnis auch für Laienlehrpersonen höherer Primarklassen und der Sekundarstufe zutrifft, muss geprüft werden.

Die Ergebnisse dieser explorativen Studie sind als Tendenzen zu gewichten und sollten auf ihre Belastbarkeit sowie auf ihre Generalisierbarkeit auf weitere schulische Kontexte geprüft werden.

*Folgerungen:* Auf der individuellen Ebene der Laienlehrpersonen zeigt sich ein Professionalisierungsbedarf, der den Laienlehrpersonen nicht bewusst ist. Trotz dem subjektiven Kompetenzerleben der Laienlehrpersonen und dem Selbstkonzept, als Lehrperson bestehen zu können, muss ein professionelles Berufsverständnis im Rahmen des zu bewältigenden Studiums aufgebaut werden, da Professionswissen und Reflexionskompetenz erforderlich sind, um den beruflichen Anforderungen begegnen zu können. Da es den Laienlehrpersonen jedoch aus subjektiver Perspektive gelingt, die Berufsarbeit zu bewältigen, kann ein Widerstand gegen die im Zuge der Professionalisierung entstehende Irritation erwartet werden.

Es zeigt sich, dass Laienlehrpersonen personelle Lücken überbrücken können, dass aber eine Qualifikation erforderlich ist, um fehlendes Professionswissen (Shulman, 1986; König, 2014), ein der Profession entsprechendes Berufs- und Unterrichtsverständnis (LCH, 2008) und die erforderliche Reflexionskompetenz (Reintjes & Kunze, 2022) aufzubauen sowie eine professionelle Identität zu entwickeln.

Auf politischer Ebene ist zu beachten, dass Laienlehrpersonen zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs beitragen können, dass aber trotz ihrer Freude am Beruf ihr Einsatz nicht demjenigen von qualifizierten Lehrpersonen entsprechen kann. Wird das Lernen der Schüler:innen auf Kosten der Sicherstellung des Unterrichts in den Hintergrund gerückt, so führt dies zu einem Abbau der Schulqualität und zur Deprofessionalisierung der Profession.

Die aus den vielfältigen Ergebnissen hervorgehenden Befunden verweisen darauf, dass Laienlehrpersonen die Berufsarbeit von Lehrpersonen nicht professionell ausüben, sondern ihrem aktuellen Verständnis und Können entsprechend. Die Berufsarbeit aus einer Expert:innenperspektive zu überblicken ist,

professionalisierungstheoretisch begründet, Laienlehrpersonen nicht möglich, da aufgrund der fehlenden berufsspezifischen Qualifizierung grundlegendes Professionswissen und professionelle Kompetenz fehlen (Krauss & Bruckmaier, 2014). Laienlehrpersonen zeigen die Fähigkeit, sich in ein bestehendes System einzufügen und Anforderungen mit hoher Flexibilität auf die aktuelle Situation ausgerichtet ihrem aktuellen Schul- und Unterrichtverständnis entsprechend zu bewältigen und den Kindern positive Erlebnisse in der Schule zu ermöglichen.

### Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. L. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Artmann, M, Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, P. (2014). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden*. Münster: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017) (Hrsg.). *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B. (2011). *Didaktisch handeln und denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2017). *Szenarien 2016–2025 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247–257.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–81) Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren. In N. Safi, C. Eve Bauer & C. Bieri Buschor (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 21–38). Bern: Hep.
- Gruber, H. (2021). Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-10>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 647–658). Münster: Waxmann utb. DOI: 10.36198/9783838587967
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. in M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin*. Münster: Waxmann UTB.

- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann (2. Aufl. 2020).
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2021). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 66–74. DOI: 10.35468/jlb-01-2021-06
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2021). Veränderungen in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen in der Berufseinstiegsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 359–383.
- Keller-Schneider, M. (2022). Reflexion von Erfahrungen im Schulfeld. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 59–81.
- Keller-Schneider, M., Kramer, K. & Trautmann, M. (Hrsg.) (2020). Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10(1).
- Keller-Schneider, M. & Schneider Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrer:innenbildung*, 41(3), 355–368. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.3.2023.10356>
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). Unterricht vorbereiten, durchführen, reflektieren. Berlin: Cornelsen.
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision*. Wiesbaden: Springer VS.
- LCH (2008). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*. [https://www.lch.ch/fileadmin/user\\_upload\\_Lch/Verband/Grundlagen/LCH\\_Berufsleitbild\\_Standesregeln\\_2008.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_Lch/Verband/Grundlagen/LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf)
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 240–270.
- Lortie, D.C. (1975). *School Teachers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Meier, J., Vogelsang, C., Watson, C. & Schaper, N. (2022). Reflexion ist erzwungenes Nachdenken. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1), 39–58.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching. In V. Richardson (Ed.). *AERA's Handbook of Research on Teaching* (p. 1031–1065). Washington: AERA.
- Reintjes & Kunze (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3), Art. 16.
- Truniger, A., Koechlin, A., Zumwald, B. & Vogt, F. (2025). Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? *Beiträge zur Lehrer:innenbildung*, BzL 43(2), 263–276.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt, UTB.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion*. Münster: Waxmann.

## **Autorin**

**Keller-Schneider, Manuela, Prof. (em.) Dr. phil.**

ORCID: 0000-0002-4442-2825

Pädagogische Hochschule Zürich, Professorin für Professionsforschung  
und Lehrer:innenbildung

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Professionalisierung  
von angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen,  
Schul- und Teamentwicklung

[m.keller-schneider@phzh.ch](mailto:m.keller-schneider@phzh.ch)