

Simonis, Laura; Klomfaß, Sabine

## Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen

Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 156-171. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Simonis, Laura; Klomfaß, Sabine: Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen - In: Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 156-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276796 - DOI: 10.25656/01:27679; 10.35468/6034-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276796>

<https://doi.org/10.25656/01:27679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Laura Simonis und Sabine Klomfaß*

## **Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen**

### **Abstract**

Um temporären Unterrichtsausfall zu vermeiden, werden vielerorts studentische Vertretungslehrkräfte eingesetzt. In Ermangelung von Alternativen wird dabei die Unterrichtsversorgung gegenüber den Anforderungen an das pädagogische Können des schulischen Personals priorisiert, was Einbußen bei der Unterrichtsqualität erwarten lässt. Bezogen auf den Nutzen des Vertretungsunterrichts als zusätzliche Praxiserfahrung im Professionalisierungskontext erscheint die Sache jedoch komplizierter. Im Beitrag wird der Vertretungsunterricht zunächst durch einen Vergleich mit den universitären Schulpraktika kompetenztheoretisch, berufsbiografisch und strukturtheoretisch perspektiviert: Am Kompetenzerleben, an der Bearbeitung biografischer Entwicklungsaufgaben und am Umgang mit Handlungsdruck sollte sich beantworten lassen, inwiefern sich die Studierenden durch ihre Vertretungstätigkeit professionalisieren. Gemäß dieser Heuristik wurden Sequenzen aus narrativen Interviews mit Vertretungslehrkräften ausgewählt, um zu rekonstruieren, wie sie die Relevanz ihrer Tätigkeit für ihr Professionell-Werden begreifen. Aufgezeigt wird, dass eine generelle Ablehnung der Vertretungstätigkeit mit Rückgriff auf professionstheoretische Modelle der Professionalisierung nicht haltbar ist. Empirisch deutet die Komplexität der Professionalisierungserfahrungen auf ein Manko dieser Modelle hin. Praxeologische Ansätze könnten den fehlenden Baustein liefern, um die genuine Bedeutung der Praxis für die Professionalisierung zu erfassen.

### **Schlüsselwörter**

studentischer Vertretungsunterricht, Professionalisierung, Schulpraktika

Der Einsatz von Studierenden zur Entlastung und Unterstützung von Schulen hat sich in den letzten Jahren zu einer der wichtigsten Maßnahmen herauskristalliert, um kurzfristig und befristet die Unterrichtsversorgung angesichts der personellen Bedarfskrise im Schuldienst sicherzustellen. Die Einführung dieser Maßnahme etwa zur Jahrtausendwende stand damals noch unter anderen Vorzeichen, als es darum ging, die Autonomie der Einzelschulen zu stärken, um mit kleinen Budgets

flexibel auf temporären Unterrichtsausfall zu reagieren. In den Folgejahren erhöhen sich durch den Ausbau der Ganztagschulen, durch den Umbau zu einem inklusiven Schulsystem und zuletzt im Kontext der Coronapandemie die personellen Bedarfe massiv, die durch die Rekrutierung von Studierenden zumindest teilweise gedeckt werden sollten. Mittlerweile ist diese Praxis in allen Bundesländern üblich (vgl. SWK 2023, 17) und umfasst längst nicht nur zuarbeitende Jobs wie die Inklusionsassistenten oder die Hausaufgabenbetreuung. Ebenso erteilen Studierende selbstständig Unterricht, geben Noten, führen Elterngespräche, leiten Klassen usw. Diese Lehrer:innentätigkeiten übernehmen nicht nur fortgeschrittene Lehramtsstudierende, sondern mit „der Verschärfung des Mangels“ (SWK 2023, 18) werden teilweise bereits Studienanfänger:innen akquiriert.

Parallel zum Studium bedeutet die Übernahme von Unterrichtstätigkeiten für Lehramtsstudierende eine frühe Sozialisierung in das Berufsfeld. Unter diesem Blickwinkel wird die Maßnahme relevant für den Prozess der individuellen Verberuflichung im Sinne eines Professionell-Werdens für den Lehrer:innenberuf, kurz: für die Professionalisierung (vgl. Cramer 2020, 111f.). Aufbauend auf den Forschungsstand werden in diesem Beitrag durch einen Vergleich mit den universitären Praxisphasen (Schulpraktika) die Besonderheiten des studentischen Vertretungsunterrichts als außeruniversitäre Praxisphase herausgearbeitet und professionstheoretisch diskutiert. Anschließend werden am Beispiel der Maßnahme „PES“ zunächst die konkreten Bedingungen für den studentischen Vertretungsunterricht in Rheinland-Pfalz beleuchtet. Wie Lehramtsstudierende ihre Arbeit als PES-Kräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen, wird dann auf der Basis von narrativen Interviews dem interpretativen Paradigma folgend rekonstruiert. Aufgezeigt werden sowohl Risiken als auch individuell genutzte Chancen der Professionalisierung.

## 1 Der studentische Vertretungsunterricht im Blick der Professionsforschung

Trotz des jahrzehntelangen Bestehens dieser Maßnahme ist gegenwärtig „über den Einsatz und die Unterstützung von Vertretungslehrkräften“, wie die SWK (2023, 18) trocken feststellt, „wenig bekannt“. Mit Sichtbarwerden des gesamten Ausmaßes des Lehrer:innenmangels rückt der studentische Vertretungsunterricht nun stärker in den Blick der Forschung. Eine Vollerhebung<sup>1</sup> im Jahr 2022 an der Universität Trier ergab, dass 22 % der Lehramtsstudierenden bereits bis zum Ende ihres Bachelorstudiums einer schulischen Vertretungstätigkeit nachgegangen sind, wobei ihr Vertragsumfang durchschnittlich sechs Stunden pro Woche

1 Die Daten stammen aus dem Projekt „TrigitalPro“ (Arbeitsfeld 03a/Kompetenzmonitoring, Leitung: C. Schneider).

umfasst (mit einer breiten Streuung von einer bis zu 22 Wochenstunden). Die Sorge, dass sich deshalb Studienzeiten verlängern könnten, ist nicht von der Hand zu weisen (vgl. SWK 2023, 19). In Zeiten der anhaltenden Bedarfskrise (vgl. KMK 2022; Klemm 2022) bedeuten solche Auswirkungen einen Pyrrhussieg, weil sich in der Folge das Erreichen des Ziels verzögert, den Bedarf durch ausgebildete Lehrer:innen zu decken. Daten dazu, ob die Vertretungstätigkeiten sogar zum Studienabbruch führen, liegen bislang nicht vor.

Scheidig & Holmeier (2022, 486) berichten, dass an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz durchschnittlich etwa ein Drittel der Studierenden einer „studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit“ in Schulen nachgeht. Sie konnten anhand einer Studierendenbefragung zeigen, dass die Übernahme von Vertretungstätigkeiten für die Bewertung des Studiums keinen besonderen Unterschied macht (Scheidig & Holmeier 2022, 490). Bei den studentischen Vertretungslehrkräften ist der Wunsch nach Lehrveranstaltungen, in denen ein differenzierter Blick auf die beruflichen Herausforderungen vermittelt wird, im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen jedoch etwas stärker ausgeprägt und sie schätzen ihren Kompetenzzuwachs durch das Studium etwas schwächer ein. Die Interpretation dieser Ergebnisse lässt viel Spielraum. Scheidig & Holmeier (2022, 490) deuten die Befunde so, dass die „Studierenden das hochschulische Lehrangebot nicht als eine Ressource für die Reflexion und Verarbeitung der eigenen Erfahrungen in der Anstellung im Schulfeld verstehen“ könnten. Dies könne, so Scheidig & Holmeier mit Verweis auf Hascher (2005) und Bäuerlein u. a. (2018) weiter, jedoch auch an einer Selbstüberschätzung der eigenen Kompetenzen liegen, die auf der Wahrnehmung beruht, als Lehrer:in im Vertretungsunterricht auch ohne Studium reüssieren zu können.

Diese Annahme, dass das Studium für den Lehrer:innenberuf verzichtbar sei, würde einen fundamentalen Angriff auf die akademischen Qualifikationsansprüche der Lehrer:innenbildung darstellen. Ein solcher Angriff lässt sich jedoch mit Blick auf die Professionalität studentischer Vertretungslehrer:innen kontern, die für die Ausübung ihrer Tätigkeit (noch) nicht als hinreichend qualifiziert gelten können. Solange die Studierenden noch keine systematisch aufgebaute professionelle Handlungskompetenz erworben haben, bleibt die Qualität des studentischen Unterrichts immer fraglich. Nimmt man weiter an, dass studentische Vertretungslehrer:innen Unterrichtsschemata nur reproduzieren und mit der Gestaltung sinnstiftender Bildungsprozesse überfordert sind, können negative Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schüler:innen nicht ausgeschlossen werden. Diese Argumentation stützt die Norm und bildungspolitische Forderung, dass nur vollständig qualifizierte Lehrer:innen unterrichten sollten. Geht es also um Qualitätsansprüche an Unterricht, ist der Schlusspunkt dieser Argumentation, dass studentischer Vertretungsunterricht abzulehnen ist.

Nachdem nun die Frage nach der Professionalität als hinreichend beantwortet gelten kann, konzentrieren wir uns im Folgenden ausschließlich auf den Prozess des Professionell-Werdens studentischer Vertretungslehrer:innen. Dazu wird zunächst der Vertretungsunterricht mit den Schulpraktika verglichen, die in Modellen und empirischen Untersuchungen zur Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf seit Langem im Fokus stehen. Ziel dieses Vergleichs ist eine genauere Konstituierung des Untersuchungsgegenstands, mit denen der Vertretungsunterricht professionstheoretisch perspektiviert wird.

## 2 Praxisphasen diesseits und jenseits des universitären Curriculums

Im Unterschied zum studentischen Vertretungsunterricht, verstanden als selbst-initiiertes beruflicher Entwicklungsprozess jenseits des universitären Curriculums (vgl. Hascher 2007, 163), liegen für die universitären Praxisphasen eine Vielzahl empirischer Forschungsbefunde vor (vgl. Arnold u. a. 2014; Košinár u. a. 2016). Curricular werden mit den Schulpraktika hauptsächlich drei Aufgaben anvisiert: erste berufspraktische Kompetenzen zu erwerben, sich beruflich zu orientieren sowie Theorie und Praxis zu relationieren. Abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden sowie von den konkreten Umständen, unter denen die Schulpraktika stattfinden, werden diese Ziele in summa auch erreicht (vgl. Bach 2020). Ihr Nimbus als profilierende Lerngelegenheit im Lehramtsstudium hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass in einigen Bundesländern die universitären Praxisphasen verlängert wurden, um im Arrangement eines Praxissemesters eine Intensivierung der genannten Aufgaben zu ermöglichen. Sowohl beim Praxissemester als auch bei den anderen Schulpraktika gilt mittlerweile jedoch als ausreichend empirisch belegt, dass die Wirksamkeit für die Professionalisierung nicht von der Dauer, sondern entscheidend von der Qualität der Lerngelegenheit u. a. bezogen auf die Begleitung durch schulische Mentor:innen und universitäre Tutor:innen abhängt (vgl. Bach 2020, 626).

Wie wird der Stellenwert und Nutzen universitärer Praxisphasen theoretisch begründet? Und können diese Punkte auch für die außeruniversitären Praxisphasen gelten? Diese Fragen werden im Folgenden im Rekurs auf die jeweiligen Modelle der Professionalisierung aus den drei prominenten Ansätzen der kompetenztheoretischen, der berufsbiografischen und der strukturtheoretischen Professionsforschung (vgl. Cramer 2020, 112f.) pointiert erörtert.

a) Im kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Baumert & Kunter, 2006) wird professionelle Handlungskompetenz erreicht, indem die Studierenden in ihrer Entwicklung von Noviz:innen zu Expert:innen (vgl. Bromme 1992) eine möglichst hohe Ausprägung ihrer Kompetenz in den verschiedenen Anforderungsdimensionen,

wie dem Professionswissen, erreichen. Dabei kann Kompetenz als Kontinuum zwischen Dispositionen und Performanz gefasst werden (Blömeke u. a. 2015, 7). Wenn die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als kontinuierlicher Prozess der Integration von Wissen und Können über die gesamte Berufslaufbahn modelliert wird (vgl. Baumert & Kunter 2006, 507), sind Praxisphasen während des Studiums sinnvoll, sogar unverzichtbar. Ihr Wert bleibt jedoch davon abhängig, wie die Praxiserfahrung für den Kompetenzerwerb genutzt wird. Erfahrene Mentor:innen, kollegiale Lerngemeinschaften, die systematische Beobachtung und theoriegeleitete Analyse von Unterrichtspraxis usw. können die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz unterstützen, um in anfordernden Praxisphasen einen Rückfall in „traditionelle Haltungen“ zu vermeiden (Baumert & Kunter 2006, 502). Aber auch ein Zuviel an Praxis oder ein falscher Zeitpunkt sind kompetenztheoretisch denkbar. König & Rothland (2018, 1) haben im Kontext des Praxissemesters Hinweise darauf gefunden, „dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika [...] eher die Adaption von Studierenden an die Schulpraxis“ bewirkt. Ulrich u. a. (2020, 6) kritisieren, dass die frühe Terminierung des Praxissemesters im Studium „in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung u. a. zur Überschätzung eigener Erfahrungen, Geringschätzung von Forscherkenntnissen, Überforderung oder der Entwicklung suboptimaler Lösungsstrategien führen“ könne.

Außeruniversitäre Praxisphasen wären aus kompetenztheoretischer Sicht folglich nicht per se abzulehnen, da sie als Lerngelegenheit für den Erwerb professioneller Handlungskompetenz genutzt werden können. Als Erkenntnis aus den Schulpraktika müsste allerdings auch für den Vertretungsunterricht eine professionelle Begleitung der Studierenden installiert und die Vorgabe umgesetzt werden, dass diese Tätigkeit im Studienverlauf nicht zu früh übernommen werden darf.

b) In berufsbiografischen Ansätzen wird trotz verschiedener Forschungslinien (vgl. Fabel-Lamla 2018) allgemein Professionalisierung als ein biografischer Prozess entworfen, in dem beruflich relevante Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden (vgl. Hericks 2006). Die Curricula der Lehrer:innenbildung bilden für die Professionalisierung eine Art Gerüst, entscheidend ist aber, wie die Studierenden die an sie gestellten Anforderungen subjektiv wahrnehmen und bearbeiten (vgl. Hericks & Kunze 2002, 412). Keller-Schneider (2016, 158) versteht Praxisphasen als Lerngelegenheiten, in denen die Studierenden aufgefordert sind, „sich auf Herausforderungen einzulassen, Erkenntnisse reflexionsorientiert herauszuarbeiten und ihre Erfahrungen als Ressource für die eigene Professionalisierung zu nutzen.“ Ähnlich wie im kompetenztheoretischen Ansatz spricht sie sich für eine dosierte Erhöhung der Anforderungen aus, um den Studierenden Kompetenzerleben zu ermöglichen und Überforderungen zu vermeiden (vgl. Keller-Schneider 2016, 169f.). Auch sie setzt auf die Qualität der Begleitung. So könnten bspw. in Unterrichtsvorbesprechungen biografische Erfahrungen expliziert, Fehlvorstellungen korrigiert und

Handlungsalternativen entworfen werden (vgl. Keller-Schneider 2016, 157). Die Erfahrungen aus der Schulpraxis werden dann in den biografischen Entwurf integriert, reflektiert und verändern den Blick auf zukünftige Aufgaben. Anders als im kompetenztheoretischen Ansatz lassen sich objektive Standards professioneller Handlungskompetenz in berufsbiografischen Ansätzen nur schwer definieren, insofern die Subjektivität der Professionalisierung theoretisch unterminiert würde.

Es ist denkbar, dass verschiedene Studierende ihre Praxiserfahrungen aus dem Schulpraktikum und dem studentischen Vertretungsunterricht vergleichen und daraus jeweils für sich unterschiedliche Schlüsse ziehen. Dabei kann nicht nur die Kompetenzwahrnehmung, sondern im Gegenteil auch das Erleben von Inkompetenz konstruktive wie destruktive Entwicklungen auslösen. Eine generelle Ablehnung des studentischen Vertretungsunterrichts lässt sich daher in berufsbiografischen Ansätzen nicht begründen. Bezogen auf den Einzelfall wäre eine Absage jedoch bspw. dann geboten, wenn die Vertretungskraft keinen Weg findet, die an sie gestellten Anforderungen in einer für sie akzeptablen Weise zu erfüllen und ihre Professionalisierung gefährdet wäre, z. B. durch die Wahrnehmung die Gegebenheiten nur zu erliden, zu „trudeln“ (Schütze 1983, 288), ohne aktiv gegensteuern oder die Situation selbst gestaltend verändern zu können (vgl. Nittel & Seltrecht 2016; Klomfaß & Epp 2021).

c) Im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2018) kommen Vorbehalte gegenüber einer schulischen Praxis während des Studiums klar zur Geltung. In Helspers (2001) Konzept der „doppelten Professionalisierung“ ermöglicht erst das Aufeinanderfolgen der ersten, wissenschaftlichen Studienphase und der zweiten, schulpraktischen Bewährungsphase die Transformation zu einem professionellen Lehrer:innen-Habitus (vgl. Helsper 2020, 182). Im Unterschied zu den beiden anderen Ansätzen wird dem Erwerb erster beruflicher Kompetenzen in den Schulpraktika daher auch kein Eigenwert zugesprochen. Helsper (2020, 182) betont stattdessen, dass „ein auf Praxisbelange zugerichtetes Studium die erste Professionalisierung unterminieren [würde], weil wissenschaftliche Reflexion auf praktische ‚Verwertbarkeit‘ enggeführt würde.“ Zur „Eigenlogik der universitären Phase“ (Helsper 2020, 182) gehört die offene, vom Handlungsdruck der Praxis entlastete Erkenntnisbildung, wobei kasuistische Lernformate als hilfreich gelten. Professionalisierung wird dabei „nicht als habitueller Einsozialisations-, sondern als transformatorischer Bildungsprozess“ (Helsper 2018, 26) verstanden, der notwendig sei, um als Lehrer:in später selbst „die Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen anstoßen zu können“ (Helsper 2020, 182). Solche Habitustransformationen seien jedoch „aufgrund der Verklammerung mit biografischen Erfahrungsaufschichtungen und in milieuspezifischen Räumen erworbenen impliziten Orientierungen mit der gesamten Person“ laut Helsper (2018, 37) nur schwierig anzustoßen.

Umso wichtiger erscheint daher der Anspruch, das Studium konsequent auf die Herausbildung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu konzentrieren und vermeintliche Praxisansprüche bspw. von studentischer Seite abzuwehren (vgl. Wernet 2018). Die unreflektierte Übernahme anachronistischer Unterrichtsmuster oder die Anwendung „rezeptförmiger Handlungsanleitungen“ (Helsper 2020, 185) in universitären wie außeruniversitären Praxisphasen beschädigt demgemäß den konsekutiv angelegten Prozess der Professionalisierung. Dieser Schaden lässt sich mit dem möglichen kleinen Nutzen kaum aufwiegen, dass auch die außeruniversitäre Praxiserfahrung als Fall in das Studium eingebracht werden könnte.

Zusammenfassend wird in den theoretischen Ansätzen die Gemeinsamkeit deutlich, dass Praxisphasen ihren Wert als Reflexionsanlass gewinnen, worin sich die Leitidee reflektierender Praktiker:innen (vgl. Schön 1987) spiegelt. Praxisphasen sind dahingehend abzulehnen, wenn sie sich negativ auf die Professionalisierung, das heißt als Fehlentwicklung oder Rückschritt im Sinne einer Deprofessionalisierung auswirken. Im Rekurs auf die drei prominenten Ansätze der Professionsforschung wurden als mögliche Deprofessionalisierungen durch außeruniversitäre Praxisphasen der Rückfall in traditionelle Haltungen, die Anwendung von Unterrichtsrezepten, die Geringschätzung wissenschaftlichen Wissens, die Wahrnehmung von Autonomieverlusten sowie eine durch Handlungsdruck beeinträchtigte Erkenntnisbildung ausgemacht. Die Risiken solcher Deprofessionalisierungen können in universitären Praxisphasen durch eine professionelle Begleitung, eine bedachte Stufung der Anforderungen und durch fallsensible Lernformate verringert werden. Es liegt auf der Hand, dass diese Empfehlungen auch für außeruniversitäre Praxisphasen sinnvoll sind (vgl. SWK 2023, 19f.).

Im Folgenden werden wir an Daten aus unserer empirisch-qualitativen Interviewstudie aus Rheinland-Pfalz Einblicke geben, wie Studierende ihre Vertretungstätigkeit, die auffallend häufig mit einem Sprung ins „kalte Wasser“ verglichen wurde, für ihre Professionalisierung relevant setzen. Zuvor werden kurz die Bedingungen dargestellt, unter denen der studentische Vertretungsunterricht vor Ort stattfindet.

### 3 In die Schule gePESt...

Rheinland-Pfalz gehört zu den Bundesländern, in denen der studentische Vertretungsunterricht seit mehr als zwanzig Jahren möglich ist. Im Jahr 2001 startete das Programm PES („Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen“), durch das den Schulen abhängig von ihrem Gesamtstundenbudget zusätzliche finanzielle Mittel zur Regulierung ihres Vertretungsbedarfs zur Verfügung gestellt werden (ADD, 2015). Die Intention von PES ist die „Vertretung von Unterricht durch Unterricht“. Mit Stand 2022 nehmen über 900 von insgesamt etwa 1.500 allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz an PES teil.



Dabei sind gemäß Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L)<sup>2</sup> prinzipiell befristet zwei Anstellungsarten vorgesehen: Zum einen als sogenannte „Feuerwehrlehrkräfte“, deren Tätigkeit durch kurzfristige Unterrichtseinsätze in wechselnden Klassen und Fächern gekennzeichnet ist. Zum anderen werden zur planbaren Vertretung eines längeren Ausfalls (z. B. bei Elternzeiten) auch Verträge mit Sachgrund abgeschlossen. Dabei übernehmen die PES-Kräfte im Grundsatz die Klassen in den Fächern von der Lehrperson, die sie vertreten.

In Rheinland-Pfalz absolvieren die Lehramtsstudierenden abhängig von der gewählten Schulform während ihres Bachelorstudiums orientierende (allgemeindidaktische) und in ihrem Masterstudium vertiefende (fachdidaktische) Praktika (gemäß BaMaV RP, § 8). Die Orientierungspraktika werden nur von schulischen Mentor:innen begleitet; für die vertiefenden Praktika sind die Studienseminare zuständig. Auf der Durchführungsebene sind die Universitäten in der Regel also nicht involviert, auch nicht in Vorbereitungs- oder Begleitseminaren.

Im Jahr 2022 wurden zehn narrative Interviews mit Lehramtsstudierenden geführt, die als PES-Kräfte arbeiten. Für diesen Beitrag wird für eine fokussierte Auswahl qualitativer Daten sowie deren Auswertung (vgl. Kreitz u. a. 2016, 8) jeweils die Perspektivierung auf den Vertretungsunterricht vorgenommen, in der sich der theoretischen Ansätze gemäß jeweils Professionalisierung respektive Deprofessionalisierung zeigen sollte. Kompetenztheoretisch geht es damit exemplarisch in Carolins Fall um den Blick darauf, wie Wissen und Können im Erwerb professioneller Handlungskompetenz integriert werden. Berufsbiografisch perspektiviert steht für Isabel die Frage im Mittelpunkt, wie eine Entwicklungsaufgabe persönlich relevant gesetzt und die dabei situativ gestellten Handlungsanforderungen so bearbeitet werden, dass retrospektiv eine positive Entwicklung auszumachen ist, die mit Blick auf die Zukunft zu einer aktiven Gestaltung der kommenden Aufgaben befähigt. Strukturtheoretisch ist anzunehmen, dass im Handlungsdruck des Schulalltags ohne Vollendung der wissenschaftlich-reflexiven Professionalisierung nur Unterrichtsmuster reproduziert werden können, was in Sophias Fall im Fokus steht.

### 3.1 Carolin – vom Hinterherdackeln zum Umgang mit dem Unplanbaren

Carolin arbeitet als „Feuerwehrlehrkraft“ an einer Realschule plus mit einem Deputat von sieben Unterrichtsstunden pro Woche. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich am Ende ihres Masterstudiums für das Lehramt am Gymnasium mit den Fächern Deutsch und Philosophie. Mit Blick auf ihre Schulpraktika thematisiert sie eine Rückstufung in die Position einer Schülerin, die sie bezogen auf ihre Professionalisierung kritisiert:

2 Die Anstellung als PES-Kraft ist im Vergleich zu anderen Studierendenjobs (z. B. als studentische Hilfskraft) finanziell lukrativ. Die tarifliche Einstufung in PES erfolgt abhängig von der beruflichen Qualifikation zwischen Entgeltgruppe 9b bis maximal Entgeltgruppe 13 für Personen mit einschlägigem Abschluss auf Masterniveau.

„Also im Praktikum hatte ich eigentlich, außer beim letzten Praktikum, das vertiefende im Master, hatte ich eigentlich immer so ein bisschen das Gefühl// da habe ich mich irgendwie wieder so ein bisschen wie ein Schüler gefühlt, muss ich sagen. Also wir sind da immer den Lehrern hinterhergedackelt. Haben uns da hinten reingesetzt. Und meistens war es auch// ich weiß nicht, ob das jetzt nur an meinen persönlichen Erfahrungen liegt oder ob das jetzt öfter vorkommt// war es auch so, dass das irgendwie so ein bisschen von oben herab war. Also ich meine, klar, natürlich, da ist immer noch eine Stufe, sollte ja auch sein. Ich meine, sie sind ja auch da, um uns da was beizubringen. Aber trotzdem war es irgendwie nicht so, dass ich das Gefühl hatte, dass die uns jetzt als Lehrkräfte oder so was angesehen haben, sondern, ja, also man kam sich irgendwie manchmal vor, wie so ein kleiner, blöder Schüler, der halt nicht so wirklich Bescheid weiß.“ (C\_844-857)

In dieser Sequenz ist das bestimmende Thema die Gestaltung der universitären Praxisphase als Lerngelegenheit. Carolin erlebt diese nicht, wie man erwarten könnte, als professionelles Arbeitsbündnis von Meister und Schülerin, in dem der Novizin erste Aufgaben übertragen werden, sondern als ein überkommenes Lehrer-Schüler-Verhältnis, in dem die Schülerin „da hinten“, also am Rande des Geschehens platziert wird, um möglichst wenig zu stören. Einerseits akzeptiert Carolin diese Positionierung und stellt eine höhere Position der Lehrer:innen nicht per se in Frage („da ist immer noch eine Stufe, sollte ja auch sein“). Andererseits kritisiert sie das hierarchische Verhältnis („so ein bisschen von oben herab“), in dem sie sich nicht kompetent erlebt, sondern „wie so ein kleiner, blöder Schüler“ (vgl. auf das Referendariat bezogen Dzengel 2016). Dass Carolin nicht weiß, ob ihre Erfahrungen die Ausnahme oder die Regel darstellen, deutet ferner darauf hin, dass eine systematische Reflexion der Praktikumserfahrungen im Austausch mit ihren Kommiliton:innen im Studium nicht erfolgt ist.

Angesichts dieser Defizite ihrer Schulpraktika ist die Möglichkeit als Vertretungslehrerin noch einmal eine zusätzliche Lerngelegenheit zu bekommen ein Glücksfall für Carolin. Sie bilanziert einen großen Nutzen der Vertretungstätigkeit für die Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz. In der folgenden Sequenz beschreibt sie mit Blick auf ihre Disposition und Performanz ihren Kompetenzerwerb am Beispiel der Unterrichtsplanung.

„Aber insgesamt würde ich schon sagen, dass mir das schon viel gebracht hat, also wenn ich so in die Klasse gehe, habe ich also Aufregung oder Angst sowieso nicht mehr gehabt. Das war am Anfang die ersten zwei Wochen oder so was. Und auch allgemein habe ich so das Gefühl, dass ich so in dieser Flexibilität besser geworden bin, weil da war ich immer sehr// Also ich bin jemand, ich plane sehr gerne. Und dadurch, dass das eben was ist, was nicht planbar ist, indem man eben spontan arbeiten kommen muss und sich da immer anpassen muss an Fach- und Klassenstufe, habe ich, glaube ich, gelernt, so ein bisschen damit umzugehen, dass eben nicht alles planbar ist.“ (C\_127-136)

Zunächst verweist Carolin auf ihr Erleben, mittlerweile souverän ohne „Aufregung oder Angst“ als Lehrerin auftreten zu können. Sie habe gelernt, ihre Planungen

flexibel sowohl an die Bedingungen als auch an die Unwägbarkeiten in der jeweiligen Unterrichtssituation anzupassen. Als Feuerwehrlehrkraft nimmt Carolin aber auch wahr, dass im Vertretungsunterricht bezogen auf das Angebot und die Nutzung des Unterrichts bestimmte Qualitätsansprüche nicht bzw. nur mit Abstrichen erreicht werden.

„Ich fand aber die Erfahrung, die ich in der Klasse gemacht habe, waren so ein bisschen// die Schüler waren immer so: Juhu, Vertretungsstunde. Und wir nehmen das Ganze nicht so ernst. Dann hatte ich manchmal so ein bisschen damit zu kämpfen, dass sie halt auch tatsächlich was machen, die Schüler in dem Unterricht. Ich habe es dann immer versucht so ein bisschen: Okay, wir machen jetzt das Arbeitsblatt. Das wurde mir gegeben, das müssen wir jetzt noch machen. Und danach können wir dann vielleicht noch was spielen oder rausgehen oder sonst irgendwas.“ (C\_47-54)

Einerseits zeigt sich in der Formulierung „wir machen jetzt das Arbeitsblatt“ ein Defizit bezogen auf die Gestaltung eines sinnhaft strukturierten Lernangebots. Die didaktische Entscheidung liegt in diesem Fall nicht bei Carolin als Lehrkraft, sondern bei der Lehrperson, die sie vertritt. Hier zeigt sich ein Dilemma des Vertretungsunterrichts: Einerseits wird durch die Vorbereitung und den Einsatz des Arbeitsblatts das Einhalten des Unterrichtsprogramms unterstützt, andererseits muss Carolin Einbußen ihrer Autonomie als verantwortliche Lehrerin hinnehmen.

### 3.2 Isabel – Überforderung als Vorbereitung auf das Referendariat

Isabel ist noch in ihrem Bachelorstudium, als sie das erste Mal als PES-Kraft mit einem Deputat von elf Stunden im Fach Französisch an einer Integrierten Gesamtschule eingesetzt wird. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert sie im Master für das Lehramt am Gymnasium und hat bereits einen zweiten Vertrag an derselben Schule. Isabel blickt inzwischen auf über zwei Jahre eigene Schulpraxis zurück und erinnert ihre Anfangszeit als tränenreiche Phase der Überforderung.

„Und manchmal liege ich dann auch schon tatsächlich im Bett und denke mir, boah, das hättest du besser machen sollen. Oder, boah, das war mies oder da warst du gemein zu den Schülerinnen oder zu einem Schüler. Also ich glaube, vieles, ja, kam auch aus reiner Überforderung. Ich war einfach überfordert in vielen Sachen. Und ich hatte dann auch zuletzt, also bei meiner ersten Einstellung 2020 hatte ich auch parallel meinen Bachelor geschrieben. Und ich war einfach durch, also ich hätte// Es hieß: Anstellung als Vertretungslehrkraft. Ich kam da rein und dachte halt wirklich: Vertretung. Aber dann musste ich so wirklich eigene Klassen irgendwie führen mit der Klassenarbeit und das korrigieren.“ (I\_313-328)

Zu Beginn der Sequenz erzählt Isabel, dass sie sich damals selbst als „mies“ und „gemein“ wahrgenommen habe sowie ihre Arbeit gemessen an ihren eigenen Ansprüchen nicht gut genug erfüllen konnte („hättest du besser machen sollen“).

Perspektiviert durch den berufsbiografischen Ansatz scheint Isabels Fall exemplarisch dafür, welche hohen Risiken der studentische Vertretungsunterricht gerade in der ersten Studienphase in sich birgt: Isabel war nicht nur mit sich selbst unzufrieden, sondern fühlte sich „in vielen Sachen“ überfordert. Biografisch kamen zwei weitere Punkte hinzu: Erstens schien sie die Vorstellungen aus ihrer Zeit als Schülerin unbedacht auf die an sie gestellten Anforderungen als PES-Kraft übertragen zu haben. Sie ging davon aus, noch nicht Lehrerin, sondern nur „Vertretung“ zu sein. Daher war sie davon überrascht, bereits eigenständig unterrichten und prüfen zu müssen. Zweitens war sie im Studium selbst in die größere Prüfungsaufgabe der Bachelorarbeit eingespannt. Sie hielt diese Überforderungskrise aber aus und begann die Anforderungen für sich zu ordnen und schrittweise zu erfüllen. Mittlerweile ist sie überzeugt, dass sie gerade von diesen Erfahrungen im anstehenden Vorbereitungsdienst profitieren werde.

„Also würde ich jetzt ins Ref kommen und ich wäre eh schon überfordert, weil es anscheinend so fordernd ist, ja, bin ich froh, dass ich das jetzt schon so im Hinterkopf habe. Und habe das so ein bisschen geordnet und weiß, was auf mich zukommt. Also ich werde jetzt nicht mehr so total ins kalte Wasser geschmissen. Ich habe es jetzt gerne hinter mir. Da hat ja keiner drauf geachtet, kamen ja keine Unterrichtsbesuche oder so. Und jetzt weiß ich halt einfach, was so auf mich zukommt. Also ich will das schon, ich sage auch immer wieder, es ist eigentlich das, was ich oft kritisiere, dass wir viel// also jetzt hier in Rheinland-Pfalz viel zu wenig Praxis inbegriffen haben. Also diese Praktika, wo wir dann diese// was weiß ich, wie viele Seiten Praktikumsbericht schreiben müssen oder da so ein paar Aufgaben machen oder einen Unterricht vorbereiten müssen. Das gibt dir nicht das, also es gibt einem nicht das, was ich jetzt in dieser PES-Stelle da gelernt habe.“ (I\_1129-1144)

Isabel scheint die Vertretungstätigkeit für sich vor allem als Lerngelegenheit zu interpretieren, deren Vorteil genau darin besteht, nicht unter Beobachtung zu stehen und beurteilt zu werden („hat ja keiner drauf geachtet, kamen ja keine Unterrichtsbesuche“). Möglicherweise zu Lasten der Unterrichtsqualität eröffnet sich so für Isabel ein Freiraum, in dem sie sich ausprobieren kann. „Also ich will das schon“: Im Vergleich mit dem Schulpraktikum stellt Isabel heraus, dass sie die PES-Tätigkeit für sich als biografisch relevante Entwicklungsaufgabe genutzt hat. Retrospektiv erscheinen ihr die Aufgaben aus den Praktika hingegen wenig sinnvoll („was weiß ich, wie viele Seiten Praktikumsbericht“). Prospektiv sieht sie den besonderen Nutzen im Hinblick auf ihren Vorbereitungsdienst.

### 3.3 Sophia – Unter Handlungsdruck und gegen den eigenen Impuls

Sophia ist als „Feuerwehrlehrkraft“ an mehreren Grundschulen mit einem Umfang von 14 Unterrichtsstunden beschäftigt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in ihrem Masterstudium für das Lehramt Realschule plus mit den Fächern Deutsch und Religion. Sie erinnert ihren ersten Arbeitstag an der Grundschule so:

„Und dann hieß es: Ach, in der 4. Klasse ist gerade eine Lehrerin ausgefallen. Geh da mal schnell hin. Und das war die erste Stunde an meinem ersten Arbeitstag. Es war acht Uhr morgens. Ich stand vor diesen Kindern. Und wusste, ich hatte kein Unterrichtsmaterial. Ich war überhaupt nicht drauf vorbereitet, weil ich dachte, wir machen jetzt erst mal irgendwie ein bisschen Kennenlernen und Kaffeetrinken oder so. Und dann stand ich da halt. Und dann habe ich mich vorgestellt. Und dann habe ich gedacht, okay, was mache ich jetzt mit den Kindern? Ich habe ja eh nichts, was// ich kann nichts machen. Und dann haben wir so Kennenlernspiele gespielt.“ (S\_513-522)

Sophia wird lapidar aufgefordert, ihren Job anzutreten („geh da mal schnell hin“), obwohl sie nicht weiß, was sie sie dann tun soll. Ihre Bewegung durch das Hingeschickt-Werden endet dann abrupt im Stillstand („dann stand ich da halt“). Es folgen die Annahme der Situation („okay“), nun handeln zu müssen, ohne auf eine Planung oder auf Material zurückgreifen zu können. Als Ad-hoc-Lösung in der Situation reproduziert sie ein ihr bekanntes Unterrichtsschema und beginnt mit den ihr fremden Schüler:innen Kennenlernspiele zu spielen. So kann Sophia ihre Erwartung, dass es an ihrem ersten Arbeitstag um das Kennenlernen gehen wird, doch noch erfüllen. Diese Situation des Nicht-Wissens aber Handeln-Müssens vergleicht sie an anderer Stelle mit ihren Praktikumserfahrungen.

„Und danach auch irgendwie voller Adrenalin, weil das ja auch so meine erste eigene Erfahrung war, ohne dass mir jemand über die Schulter geguckt hat. Ohne dass hinten mein Praktikumsanleiter saß, der irgendwas aufgeschrieben hat, von dem ich wusste, okay, ich werde gleich erfahren, was ich richtig oder falsch gemacht habe. Es kann eigentlich nichts schiefgehen oder wenn ich total danebengreife, wird schon irgendjemand eingreifen. Und auf einmal war das alles weg. Es gab ja gar keine Sicherheit, da waren nur ich und die Kinder.“ (S\_729-736)

Als Gegenpol zum Vertretungsunterricht wird das Praktikum als ein Ort der Sicherheit durch die professionelle Begleitung entworfen („kann eigentlich nichts schiefgehen“). Jemand anderes kann jederzeit eingreifen und die Verantwortung von ihr übernehmen. Dennoch hat die Erfahrung des Handlungsdrucks unter den Bedingungen des Nicht-Wissens für sie eine größere Relevanz, die an den Befund von Hascher (2007, 169) erinnert, dass Studierende die „Realitätsnähe und die Unmittelbarkeit der Erfahrungen“ des Vertretungsunterrichts abgrenzend zum Schulpraktikum besonders würdigen. In der folgenden Sequenz erzählt Sophia von einer Situation, in der sich ein Handeln aus dem Augenblick heraus für sie jedoch verboten hat.

„Und was auch für mich ganz schwierig war, so ein Junge, der zu mir gekommen ist und von häuslicher Gewalt erzählt hat. Da war mein Impuls natürlich auch erst mal direkt ein ganz anderer. Am liebsten hätte ich den Jungen geschnappt, mit den Eltern geredet. Und gesagt: Das geht gar nicht! Und was weiß ich. Kann ich aber ja natürlich als Lehrkraft auch nicht machen. Und da war ich auch sehr froh, dass ich dann nicht nach

meinem ersten Impuls gehandelt habe, sondern auch zu der Schulleitung gegangen bin. Mit der das besprochen habe, zusammen mit der Sozialarbeiterin. Sodass die dann im Grunde die nächsten Schritte einleiten konnte, mit dem Jungen zu reden.“ (S\_272-282)

Deutlich wird hier, dass die Studentin in der Lage ist, sich reflexiv gegen ihren Impuls zu entscheiden, die Sache selbst zu regeln. Sophia bespricht sich stattdessen mit ihrer Schulleitung und der Sozialarbeiterin. Auf diese Weise distanziert sie sich von ihrem Handlungsimpuls. Sophia gibt nach der kollegialen Beratung, die einem kasuistischen Lernsetting ähnelt, die wahrgenommene Anforderung ab, in diesem Fall selbst unverzüglich handeln zu müssen.

#### 4 Beziehungsstatus: kompliziert, widersprüchlich, ungesagt

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass der studentische Vertretungsunterricht bezogen auf seinen Stellenwert als außeruniversitäre Lerngelegenheit und seinen Nutzen für die Professionalisierung sowohl kompetenztheoretisch als auch berufsbiografisch perspektiviert nicht per se abzulehnen ist, sondern unter bestimmten Bedingungen befürwortet werden kann. Als Fall für die Reflexion in kasuistischen Lernsettings ist ein Nutzen sogar strukturtheoretisch denkbar.

Die Analyse des ausgewählten Materials aus den Interviews illustriert die Komplexität der Erfahrungen, die die Studierenden unter unterschiedlichen schulischen Bedingungen während ihrer Vertretungspraxis sammeln und zu einem individuellen Prozess des Professionell-Werdens aufschichten. Übergreifend beschreiben die Studierenden ihre Vertretungstätigkeit dabei als Lernprozess mit großer Bedeutung für ihre Professionalisierung. Ihre konkreten Relevanzsetzungen lassen sich jedoch nicht eins zu eins in die professionstheoretischen Modelle der Professionalisierung respektive Deprofessionalisierung einpassen. Das Zurückgreifen auf bekannte Unterrichtsrezepte im Fall fehlender vorheriger Unterrichtsplanung wird von Sophia z. B. als Element ihrer Professionalisierung kontextualisiert. Aus professionstheoretischer Sicht kann dies jedoch nur als deprofessionalisierende Fehlentwicklung gelten, mit der berüchtigten „Schwellenpädagogik“ irgendwie durchzukommen. Ebenso konträr erscheint, dass die fehlende Anleitung in der Unterrichtspraxis von Isabel als Freiraum für das eigene Erproben wahrgenommen wird, während theoretisch betrachtet das Potenzial kollegialer Beratung ignoriert und eine überholte Vorstellung der Lehrperson als Einzelkämpferin reaktiviert wird. Es lassen sich weitere Beispiele, wie das Erleben von Überforderung, finden, die an der Kohärenz zwischen den studentischen Beschreibungen und den professionstheoretischen Modellen der Professionalisierung zweifeln lassen.

Zugespitzt formuliert, sieht es also wieder einmal danach aus, als wollten Theorie und Praxis nicht recht zusammenpassen. Wie lässt sich mit diesem Befund umgehen? Eine Option wäre eine Delegitimierung der studentischen Perspektive

mit der Begründung, dass die Studierenden über keine wissenschaftlich fundierte Vorstellung von Professionalisierung verfügen, ihren eigenen Kompetenzerwerb überschätzen oder ihre Praxiserfahrungen nicht adäquat reflektieren. Solche Argumentationen könnten jedoch in Anlehnung an Bohnsack (2020, 128) als Ausdruck einer Überheblichkeit der Forscher:innen interpretiert werden, mit der ein „Anspruch auf eine ‚höhere‘ Rationalität der Sozialwissenschaften gegenüber den beruflichen Akteur:innen“ erhoben wird. Diese Überheblichkeit würde ferner erklären, warum in Modellen der Professionalisierung, in denen Wissen als Basis und Reflexivität als Ziel verstanden wird, Bohnsack (2020, 131) weiter folgend, „die Vielfalt [der] ‚Vorerfahrungen‘ und der daraus resultierenden Praktiken aus dem Blick“ gerate.

Möglicherweise ist gerade das Handeln unter dem Druck der schulalltäglichen Herausforderungen, wie in Sophias Fall, ein konstitutives Element der Professionalisierung, das ebenso authentisch selbst „durchgemacht“ werden muss wie die wissenschaftlich-reflexive Erkenntnisbildung, um die es Helsper (2001) geht. Gleichzeitig schimmert in der studentischen Perspektive immer wieder durch, dass sich das Besondere der Praxis nicht vollständig über das Wissen und die Reflexion explizieren lässt (vgl. Neuweg 2020). Bei Isabel kann man das in ihrem Bemühen erahnen, zu formulieren, was sie als PES-Kraft im Unterschied zum Schulpraktikum gelernt hat: „Das gibt dir nicht das, also es gibt einem nicht das.“ Was „das“ ist, vermag sie nicht zu sagen.

Etwas nicht in Worte fassen, theoretisch und reflexiv durchdringen zu können, erzeugt vielleicht das Unbehagen, das sich am deutlichsten im strukturtheoretischen Ansatz gegenüber den Praxiserfahrungen im studentischen Vertretungsunterricht artikuliert. Aus unserer Sicht wäre es dennoch ein lohnenswertes Unterfangen, mit einem praxeologischen Ansatz die Bedeutung der unmittelbaren Praxis für die Professionalisierung genauer zu bestimmen, um auf diese Weise vermeintliche Widersprüche zwischen theorie- und praxisbasiertem Wissen aufzulösen.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.
- Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD 2015): Kompendium für die Schule. [https://secure2.bildung-rp.de/Downloads/Kompendium%20f%C3%BCr%20die%20Schule\\_mit%20Anlagen\\_September%202014.pdf](https://secure2.bildung-rp.de/Downloads/Kompendium%20f%C3%BCr%20die%20Schule_mit%20Anlagen_September%202014.pdf). (Abrufdatum 03.06.2023).
- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-628.
- BaMaV RP. Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007 in der Fassung vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch Artikel 1 und 2 der Verordnung vom 25.01.2023 (GVBl. S. 49).

- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 27-46.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9* (4), 469-520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie 223* (1), 3-13.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cramer, C. (2020): *Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik*. In: M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, 111-128.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100*.
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für LehrerInnenbildung 5* (1), 40-46.
- Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Erziehungswissenschaft 24*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 161-174.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung 1* (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Helsper, W. (2020): *Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-187.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5* (3), 401-416.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- KMK (2022): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 233. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022*.
- Keller-Schneider, M. (2016): *Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen*. In: Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (2016): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, 155-172.
- Klemm, K. (2022): *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise im Auftrag des Verbandes Erziehung und Bildung*. Essen. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31\\_Expertise\\_Klemm\\_Entwicklung\\_von\\_Lehrkraeftebedarf\\_und\\_-angebot\\_in\\_Deutschland\\_bis\\_2035-final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf). (Abrufdatum: 28.04.2023).
- Klomfaß, S. & Epp, A. (2021): *Auf Umwegen ins Lehramtsstudium*. In: Dies. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz Juventa, 12-31.
- König, J. & Rothland, M. (2018): *Das Praxissemester in der Lehrerbildung*. In: Dies. (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Das Praxissemester in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 1-62.



- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid E. (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster u. a.: Waxmann.
- Kreitz, R., Mieth, I. & Tervooren, A. (2016): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich.
- Neuweg, G. (2020): Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 764-769.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016): Biographie. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 138-149.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 479-496.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), 283-293.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraeftemangel.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf). (Abrufdatum: 28.04.2023).
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland*: Edition ZfE, Wiesbaden: Springer, 1-66.
- Wernet, A. (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-61.

## Autorinnenangaben

Laura Simonis, M.A.

Universität Trier, Fachbereich I, Abteilung Bildungswissenschaften I  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

Universitätsring 15, 54296 Trier  
simonisl@uni-trier.de

Sabine Klomfaß, Prof. Dr.

Universität Trier, Fachbereich I, Abteilung Bildungswissenschaften I  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik der Sekundarstufen;  
Lehrer:innenbildung und Professionsforschung

Universitätsring 15, 54296 Trier  
klomfass@uni-trier.de