

Unbegleitet in die Praxis - Studierende unterrichten als Vertretungslehrkräfte

Ausgangslage

Laut statistischem Bundesamt arbeiteten im Schuljahr 2019/2020 mehr als ein Viertel der Grundschullehrkräfte im Schuldienst ohne reguläre, abgeschlossene Lehramtsausbildung. Inwiefern es sich hierbei um Seiten- oder Quereinsteiger*innen oder Lehrkräfte mit Lehramtshintergrund (z.B. Lehramtsstudierende) handelt, ist jedoch unklar. Damit sind gut über ein Viertel der Lehrkräfte im Schuldienst, obgleich sie keine (abgeschlossene) Lehramtsausbildung haben. Auch die statistischen Berichte der Bundesländer machen hierzu keine differenzierten Aussagen. Während es für die Seiten- und Quereinsteiger*innen in die Lehramtsberufe bereits zahlreiche, zum Teil beforschte Unterstützungsmaßnahmen gibt (z.B. Journal für LehrerInnenbildung, Heft 02/2019), ist die Gruppe der Vertretungslehrkräfte bislang kaum in den Blick der Forschung gerückt.

Dieser Gruppe ist inne, dass hier keine dauerhafte Anstellung erfolgt, da temporär begrenzte Ausfälle in den Kollegien kompensiert werden sollen, z. B. Krankheit, Mutterschutz, Elternzeit. Grundsätzlich werden in den meisten Ausschreibungen ausgebildete Lehrkräfte für diese Stellen bevorzugt, dies ist aber nicht verpflichtend. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels in allen Bundesländern, insbesondere in den Grundschulen, liegt die Annahme nahe, dass die ausgeschriebenen Stellen nur selten durch ausgebildete Lehrkräfte besetzt werden können. In Ausbildung befindliche Lehrkräfte rücken damit schnell in die enge Wahl der Schulleitungen, insbesondere, wenn die Studierenden in Praktika positiv auffallen.

Die Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte bringt die Studierenden in die Situation, in welche sie im regulären Verlauf der Ausbildung erst nach dem Vorbereitungsdienst kommen würden. Der Berufseinstieg bringt eine „sprunghaft ansteigende Komplexität von gleichzeitig zu meistern den Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit [mit sich und] stellt Anforderungen, die über das Unterrichten hinausgehen“ (Keller-Schneider, 2020, S.65). Dies führt unweigerlich zu einer Doppelrolle zwischen Lehrenden und Lernenden, die zu zahlreichen Problemfeldern führen kann. So berichtet Staneva für Nebenbeschäftigungen im (Lehramts-)Studium ein sechs bis zehn Monate längeres Studium bei einem Beschäftigungsvolumen von 10-50% (2018). Die Priorisierung der Praxis sowie Terminkonflikte zwischen Schule und Universität sind dabei wesentliche Gründe (Seiboth, 2015). Auch aus fachdidaktischer Sicht sind zahlreiche Problemfelder zu nennen. So bleiben die potentiell positiven Effekte einer Praxisbegleitung durch Mentor*innen aus, welche eine explizite Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Reflexion von Unterricht beinhalten können (z.B. Festner et al., 2018; König et al., 2018). Auch kann das (noch) fehlende bzw. in noch unzureichendem Maße vorhandene Professionswissen eine negative Auswirkung auf Unterrichtsqualität und die damit verbundene Effektivität auf Schüler*innenleistung haben.

Es bleibt die Frage, ob diese theoretisch abgeleiteten Problemfelder auch von den studentischen Vertretungslehrkräften als solche wahrgenommen werden und inwiefern sich Unterstützungsbedarfe sowie Lernchancen dieser Studierendengruppe identifizieren lassen.

Erhebungsmaterial und –methoden

In leitfadengestützten Interviews wurden sechs studentische Vertretungslehrkräfte zu den Themenbereichen *Einarbeitung in die Tätigkeit, Unterrichtsplanung / -durchführung / -reflexion, Studium und Schulalltag* sowie *Zusammenarbeit mit dem Kollegium* befragt. Ergänzend füllten die beiden Bachelorstudierenden und vier Masterstudierenden einen Online-Fragebogen zu personenbezogenen und quantitativ-berufsbezogenen Eckdaten aus.

Alle Proband*innen haben mindestens ein Praxiselement im Studium erfolgreich abgeschlossen und können auf prä-pandemische Unterrichtspraxis oder Hospitationserfahrungen in Präsenz zurückgreifen. Fünf der sechs Studierenden wurden in den Praktika von ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräften betreut.

Die Interviews wurden über Telefonkonferenzen geführt, audiographiert und nahmen im Durchschnitt 30 Minuten in Anspruch. Nach der inhaltlich-geglätteten Transkription wurde das Material auf aus der Theorie deduktiv abgeleitete Kategorien (u.a. Problemfelder, Unterrichtsqualitätsmerkmale) hin untersucht und insbesondere mit Blick auf Chancen induktiv Kategorien extrahiert. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wurden die Aussagen strukturiert und zusammengefasst, um die Situation studierender Vertretungslehrkräfte genauer beschreiben und typisieren zu können.

Herausforderungen und Chancen für studentische Vertretungslehrkräfte

Die meisten Proband*innen berichten, dass sie sich eine besser begleitete *Einarbeitung* gewünscht hätten. Dies betrifft inhaltlich gesehen vor allem die Bereiche der Unterrichtsplanung und des Zeitmanagements. Strukturell lassen sich bislang zwei Formen der Einarbeitung beschreiben: Während die eine Gruppe eine zwei- bis vierwöchige Phase mit tandemartigen Strukturen und festen Ansprechkolleg*innen hatten, wurde die andere Gruppe „ins kalte Wasser“ geworfen (Proband*innen S11, I03, S28, G08, B03) und startete direkt mit dem Unterrichten. Damit verbunden ist der *Aufbau erster Handlungsrouninen* im Unterrichtsalltag. Der Großteil der Proband*innen empfindet das Agieren im vermeintlichen ‚Schonraum‘ ohne bewertende*n Ausbilder*in im Hintergrund als große Chance, bisweilen auch verbunden mit der Aussage, man habe weniger ‚Angst‘ und ‚Sorge‘ vor dem Praxissemester oder Referendariat und erlebe keinen Praxisschock. Dass ‚learning by doing‘ auch kritisch zu sehen ist, reflektierten nur wenige. Die Lehrkraft in ihrer *Doppelrolle als Lehrende*r und Lernende*r* zugleich trat bei allen Befragten immer wieder in den Fokus des Gesprächs. So wurde, wie auch von Seiboth (2015) erwähnt, die Priorisierung der Praxis genannt. Allerdings ist die Balance und vor allem die Priorisierung des Studiums vielen kaum gelungen. Die Interviewten nehmen entweder die Verzögerung des Studiums in Kauf oder legten die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft wieder nieder, da eine weitere Verlängerung keine Option darstellte. Weiterhin sahen viele Studierende die Vertretungstätigkeit als Chance, Sachunterricht und insbesondere das naturwissenschaftliche Lernen in der Praxis zu erleben: „Bei Sachunterricht muss ich leider sagen, konnte ich in der Realität nur sehr wenig Erfahrungen sammeln, weil dieses Fach leider super wenig gelehrt wird.“ (I03EW, 23).

Die anvisierte *Berufswahl* wird durch die Tätigkeit in der Praxis in allen Fällen bestätigt, einige Studierenden konnten ihre *Studienmotivation* wieder erhöhen und nehmen seither laut eigenen Aussagen aktiver an Lehrveranstaltungen teil. Ferner konnte als Chance identifiziert werden, dass der *Theorie-Praxis-Abgleich* seit der Vertretungstätigkeit intrinsisch erfolgt und die Studierenden berichten, viel öfter Inhalte aus Lehrveranstaltungen in Bezug zu ihren Praxiserfahrungen zu setzen. Abschließend konnte aus einzelnen Interviews entnommen

werden, dass gerade die Sachunterrichtsstudierenden gern gesehene Kolleg*innen sind. Insbesondere im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens fungieren die Studierenden als Phasenvernetzer*in bezüglich Ideen und Konzepten aus Theorie und Forschung in die Schulen.

Fachdidaktische Ansatzpunkte für die erste Phase

Die aus theoretischer Sicht extrahierten Problemfelder bzw. Herausforderungen wurden, obgleich nur sechs Proband*innen befragt wurden, fast alle abgedeckt. Darüber hinaus konnten aber auch vielfältige Chancen für die Ausbildung. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Prüfen der Studienwahl (Leerstelle naturwissenschaftlicher Sachunterricht in Praktika, eigenständig unterrichten statt ausschließlich hospitieren)
- Erhöhen der Studienmotivation
- Verbindung der Ausbildungsphasen (inhaltlicher Transfer von Konzepten in die Praxis aber auch Praxisfragen für die Forschung)
- „echte“ Praxiserlebnisse der Studierenden für die Reflexion von Theorie-Praxis-Bezügen

Kritisch scheint die Anspruchshaltung, die einige Interviewte hinsichtlich der Einarbeitung durch die Kolleg*innen der Praxis benannt wurden, zu sein. Dem monierten „Wurf ins kalte Wasser“ wohnt der Wunsch inne, dass vermeintliche Leerstellen im Studium durch die praktische Tätigkeit ausgemerzt werden, ohne Berücksichtigung, dass die Inhalte noch im Ausbildungsverlauf thematisiert werden, z.B. die Unterrichtsplanung als Teil der Praxissemestercurricula oder der Aufbau erster Handlungsrountinen in der zweiten Phase.

Die geringe Stichprobe kann nur einen Ausschnitt der Studien- und Schulalltagssituation der studentischen Vertretungslehrkräfte abbilden. Insbesondere die noch ausstehende Auswertung mit Blick auf Aspekte des Professionswissens und der Unterrichtsqualität benötigt eine zusätzliche Befragung anderer Akteur*innen in diesem Feld, wie Schulleitungen, Kolleg*innen aus den Schulen und Ausbilder*innen der ersten Phase.

Literatur

- Festner, D., Scharper, N., & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und –qualität im Praxissemester. In: In: König J., Rothland M., Schaper N. (Hg.) Learning to Practice, Learning to Reflect?. Springer VS, Wiesbaden.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung: Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 3, S. 64-73.
- König J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvogt, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In: König J., Rothland M., Schaper N. (Hg.) Learning to Practice, Learning to Reflect?. Springer VS, Wiesbaden.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim.
- Staneva, M. (2018). Bachelor-Studierende mit Nebenjobs haben kaum schlechtere Noten, brauchen für ihr Studium aber etwas länger, DIW Wochenbericht, ISSN 1860-8787, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin, (85/20), S. 433-442
- Statistisches Bundesamt (2020). Allgemeinbildende Schulen - Fachserie 11 Reihe 1 - Schuljahr 2019/2020. URL:https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung/Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx;jsessionid=2E47C2313FCFEE07EBF13E2F71E65027.internet742?__blob=publicationFile [abgerufen am 20.12.2020].