

Sachunterrichts-Studierende als studentische Vertretungslehrkräfte (PRAX-Projekt)

Einleitung

In den letzten Jahren wurden in Deutschland verstärkt Lehramtsstudierende als studentische Vertretungslehrkräfte (sVLK) eingesetzt, um den Lehrkräftemangel zu mildern und praxisnahe Erfahrungen zu fördern. Berlin initiierte 2018 das Programm „Unterrichten statt Kellnern“, das Studierenden u. a. ein Jahr lang 50% Unterrichtstätigkeit und Vollzeitarbeit in der vorlesungsfreien Zeit ermöglicht (Regulin, 2018). Ähnliche Konzepte gibt es in anderen Bundesländern (z. B. Bayern: „Team-Lehrkraft“, Brandenburg: „Studentische Lehr-Lernassistenten“). Diese sVLK werden allerdings nicht in der KMK-Statistik erfasst, weshalb ihre bundesweite Verbreitung unklar bleibt.

Theoretische Verortung sVLK: Angebots-Nutzungs-Modell

Für eine theoretische Verortung dieses Phänomens kann das Angebots-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014) auf sVLK adaptiert werden, da sVLK zusätzlich zum Angebot Lehramtsstudium auch potentiell professionalisierungsrelevante Erfahrungen im Angebot Vertretungslehrkrafttätigkeit machen. Das Modell zeigt die schulische Nebentätigkeit als Wechselspiel aus den schulischen Arbeitsgegebenheiten (Angebot) und dem individuellen Verhalten der Studierenden innerhalb des Angebots (Nutzung). Als wichtige Komponente des Angebots zählt hier z. B. die Qualität einer etwaigen Unterstützung durch eine:n Mentor:in bzw. des Austauschs mit erfahreneren Kolleg:innen. Relevant für die Nutzung des Angebots sind neben individuellen Voraussetzungen der sVLK (z. B. Selbstwirksamkeit, Überzeugungen) auch Kompetenzen der Studierenden (z. B. Reflexionskompetenz) und natürlich die tatsächlichen Tätigkeiten der Studierenden in der Schule (z. B. Verhältnis von Unterrichtszeit und Vor-/Nachbereitungszeit). Mit Hilfe dieses Modells lassen sich die wenigen bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema besser einordnen.

Forschung zu sVLK und die Bedeutung von Reflexion und Unterstützung

Im Berliner Grundschullehramt betrug der Anteil der sVLK 2022 laut Bröder et al. 43%. In Niedersachsen arbeiten laut aktuellen Zahlen 28 % der Bachelor- und 72 % der Masterstudierenden als Vertretungslehrkräfte, oft fachfremd (Winter et al., 2024) und im Stundenumfang meist zwischen 8 und 18 Unterrichtsstunden pro Woche (Hesse, 2024, S. 74). Die parallele Tätigkeit stellt ggf. für Studierende eine zusätzliche Belastung dar (Hesse, 2024) und ähnelt der Überforderung von Berufseinsteigenden im Lehrberuf, jedoch deutlich früher im Professionalisierungsweg und ohne institutionell vorgeschriebene Betreuung.

Aufgrund vielbeschäftigter Kollegien und hohen Stundendrucks (Lehrkräftemangel) bleibt die Unterstützung hierbei oft unzureichend (Winter et al., 2023; Gerlach & Rau-Patschke, 2024), obwohl sie essenziell für den Kompetenzerwerb und die Unterrichtsklarheit gerade der Erstlehrenden ist (Mok & Staub, 2021). Studierende konzentrieren sich auf die Erfüllung ihrer Stundenpflicht (Scheidig & Holmeier, 2022), professionalisierungsrelevante Reflexionsmöglichkeiten fehlen bzw. werden nicht genutzt (Bacher, 2024). Die Qualität des Unterrichts bleibt so fraglich.

Theoretische Studieninhalte (Angebot Studium) erscheinen den Studierenden zudem ggf. weniger relevant (Hascher, 2007), da intuitive Ansätze aus Praxiserfahrungen dominieren. Dies und die mangelnde Reflexion bergen das Risiko einer Deprofessionalisierung (Bacher et al., 2024).

Dennoch bietet die Tätigkeit als sVLK auch Chancen: Sie könnte bei angemessener Unterstützung als reflexions- und professionalisierungsförderliche Lerngelegenheit dienen (Simonis & Klomfaß, 2023; Bacher, 2024).

Sowohl Reflexion als auch Begleitung der sVLK stehen auf Grund ihrer Relevanz im Zentrum des PRAX-Projektes.

Reflexionskompetenz bei sVLK umfasst die Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen miteinander zu verbinden und eine reflexive Distanz zur eigenen Tätigkeit zu entwickeln (Leonhard & Abels, 2017). Ein solches Zusammenspiel ist zentral für die Professionalität angehender Lehrkräfte und erfordert die Förderung eines wissenschaftsbasierten, reflexiven Habitus, der kritischen Umgang mit Praxiszwängen ermöglicht (Helsper, 2016). Die Unterstützung durch Mentor*innen und der Austausch im Kollegium kann die Reflexion und Bewältigung schulischer Herausforderungen unterstützen (Mok & Staub, 2021). Leider erhalten sVLK häufig wenig entwicklungsorientierte Begleitung, und ihre Integration in Kollegien gestaltet sich schwierig (Scheidig & Holmeier, 2022; Bäuerlein, 2018). Studien zeigen, dass nur 18–33 % der sVLK betreut werden und diese Unterstützung oft wenig reflexivanregend ist (Bäuerlein, 2018). Ob Unterstützung transmissiv (vorgebende Hinweise) oder konstruktivistisch (fördern des Explorierens) erfolgt, beeinflusst maßgeblich die Reflexions- und Professionalisierungsprozesse (Richter et al., 2011). Empirische Untersuchungen zur Qualität und Nutzung von Unterstützungsangeboten für sVLK sind daher angezeigt. Betreute universitäre Praktika, die Professionalität stärker in den Fokus rücken und somit einen höheren Professionalisierungsgrad liefern sollten, bieten hierfür eine wertvolle Vergleichsgrundlage.

Forschungsfrage und Methoden

FF1: Wie gestaltet sich das Angebot sVLK-Tätigkeit, insbesondere die Unterstützung durch Kolleg:innen?

FF2: Welchen Tätigkeiten gehen die sVLK im Rahmen ihrer Anstellung nach (Nutzung)? Wie sieht es insbesondere bei reflexiven Tätigkeiten aus?

Erhebungsmethoden und Stichprobe

Für die Studie wurde im Sachunterricht der FU Berlin eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Der Fragebogen enthielt etablierte Ratingskalen und Einzelitems. Zwischen 2023 und 2025 wurden Daten von insgesamt $N = 308$ Studierenden erhoben (im Median 25 Jahre alt, Daten vom 4. Bis 10. Semester). In der vorliegenden Stichprobe gaben 44% an, als sVLK zu arbeiten (NVLK = 77, Praxissemester hier ausgenommen). Zur Erfassung der Rahmenbedingungen (FF1) wurden Angaben zur Arbeitszeit, Schulform und fachfremdem Unterricht erhoben. Die Betreuung wurde durch Skalen zur transmissiven und konstruktivistischen Unterstützung erfasst (Richter et al., 2011). Tätigkeiten im Job (FF2) wurden nach Stundenumfang erfasst. Die reflexive Nutzung wurde durch Skalen zu analytisch-reflexiven Tätigkeiten (König et al., 2014) ermittelt.

Ergebnisse

(FF1) Der durchschnittliche Arbeitsumfang der sVLK (exklusiv Praxissemester) betrug wöchentlich 10 Schulstunden (Median) mit großer Streuung ($Q1 = 6$, $Q3 = 15$). Der Anteil fachfremd unterrichteter Stunden betrug 38% mit ebenfalls großer Streuung ($SD = 30\%$), die häu-

figste Schulform ist bei weitem die Grundschule (94%), 89% der sVLK verfügen über keine bzw. fast keine unterrichtlichen Vorerfahrungen.

Die Betreuung der sVLK unterscheidet sich zudem stark und signifikant von der Betreuung von Praxissemester-Studierenden (Abb. 2).

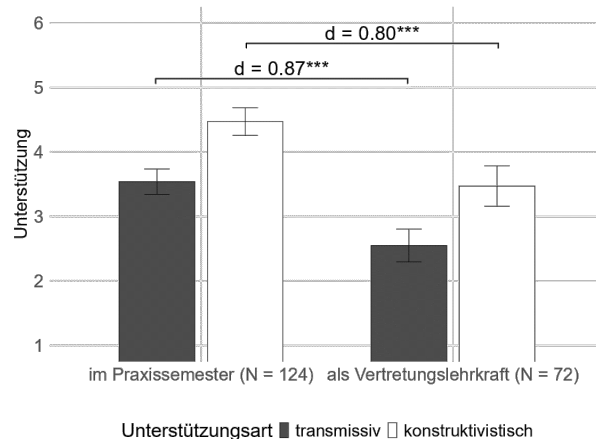


Abb. 2: Wahrgenommene transmissive und konstruktivistische Unterstützung nach Kontext (im Praxissemester vs. als studentische Vertretungslehrkraft)

Sowohl die transmissiven als auch die konstruktivistischen Anteile der Unterstützung durch Betreuende und Kollegium sind im Praxissemester signifikant und mit großer Effektstärke höher ausgeprägt als in der Tätigkeit als Vertretungslehrkraft ($d_{trans} = 0.87$, $p < .001$; $d_{konstr} = 0.80$, $p < .001$).

(FF2): Auffällig bei der Verteilung der Tätigkeiten von sVLK hier der vergleichsweise deutlich geringere Anteil der Beobachtung von Fremdunterricht durch sVLK (7% vs. 26%) und der vergleichsweise hohe Anteil von autonomem Vertretungs- (13% vs. 5%) und Fachunterricht (14% vs. 7%) bei sVLK. Insgesamt zeigt sich erwartungskonform für sVLK ein höherer Anteil unbegleiteter Tätigkeiten.

Bezüglich des Umfangs reflexiver Tätigkeiten zeigen die Praxissemester-Studierenden ($M1 = 2.10$, $SE1 = 0.05$) eine höhere Ausprägung als die sVLK ($M2 = 1.63$, $SE2 = 0.06$) mit starkem Effekt ($d = 0.83$, $p < .001$).

Fazit & Ausblick

Die empirischen Befunde dieser Studie zeichnen ein Bild, das Zweifel an einer adäquaten Professionalisierung in der Tätigkeit als sVLK aufkommen lässt: 44% der Studierenden (analog zu Bröder et al., 2022) arbeiten vom mittleren Stundenumfang her fast auf Niveau des Vorbereitungsdienstes (10h, vgl. Hesse, 2024) neben einem Vollzeitstudium in der Schule, oft fachfremd und ohne nennenswerte unterrichtliche Vorerfahrung. Sie müssen häufig unbegleitet Entscheidungen in ihren Tätigkeiten treffen und die volle Verantwortung für Unterricht, Lernerfolg der Kinder und ihre eigenen (Lern-)Prozesse tragen, bei stark verringerter Betreuung im Vergleich zum Praxissemester. Dies schlägt sich auch in selteneren reflexiven Tätigkeiten nieder, die gerade für die autonom erlebten Tätigkeiten hochrelevant wären.

Für einen späteren Beitrag steht eine genauere Analyse der reflexiven Nutzung des Angebots sVLK-Tätigkeit an. Hierbei wird vermutet, dass der Qualität der Betreuung eine besondere Bedeutung für die Ausübung reflexiver Tätigkeiten in der Schulpraxis zukommt. Die Exploration dieser Zusammenhänge kann dann Aufschluss darüber geben, wie eine Unterstützung der sVLK erfolgen sollte, um einer möglichen Deprofessionalisierung entgegenzuwirken.

Literatur

- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven*, 10, 27–46.
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung JLB 01/2024 Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum*, 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bröder, C., Blüthmann, I., Grimm, A.-L. & Watermann, R. (2022). Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster (S. 38). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter https://www.fu-berlin.de/sites/dse/newsletter/2020-04-mitglieder/_media/Bericht_Berlin-weite_Bachelor-Lehramtsbefragung_2022.pdf
- Gerlach, S. & Rau-Patschke, S. (2024). Studierende vertreten im Sachunterricht-Heterogenität als Lernchance. In H. van Vorst (Hrsg.), *Frühe naturwissenschaftliche Bildung* (S. 246–249). Universität Hamburg.
- Hesse, F. & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, (56), 66–86.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz (UTB Schulpädagogik). In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- König, J., Tachtoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 3–22.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Regulin, M. (2018). Unterrichten statt Kellnern. Die Senatorin hatte eine Idee. In der Praxis führt sie zu Problemen. GEW-Berlin. Verfügbar unter www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/unterrichten-statt-kellnern
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Simonis, L. & Klomfuß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie (Band Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)* (S. 156–171). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27679>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(67), 31–42. <https://doi.org/10.25656/01:28292>
- Winter, I., Kaiser, T., Nonte, S., Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2024). Fachfremder Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1545–1568. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01266-z>