



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Koller, Jasmin:

Die Selbstwirksamkeit von Studierenden des Lehramts
als Aushilfslehrkraft

Eine empirische Untersuchung an der LMU

Zulassungsarbeit, Sommersemester 2025

Gutachter*in: Gebhardt, Markus

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Department für Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften

Lernbehindertenpädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.128545>



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Koller, Jasmin:

Die Selbstwirksamkeit von Studierende des Lehramts
als Aushilfslehrkraft.

Eine empirische Untersuchung an der LMU

Zulassungsarbeit, Sommersemester 2025

Gutachter*in: Gebhardt, Markus

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Department für Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften

Lernbehindertenpädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK – FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN
EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER PÄDAGOGIK



LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK - FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER PÄDAGOGIK

Zulassungsarbeit

Die Selbstwirksamkeit von Studierende des Lehramts als Aushilfslehrkraft. Eine empirische Untersuchung an der LMU

vorgelegt von

Jasmin Koller

Jasmin.Koller@campus.lmu.de

Matrikelnr. XXXXXXXX

Betreuende: Prof. Dr. Markus Gebhardt

Studiengang: Pädagogik im sonderpäd. Schwerpunkt Lernen, Vertiefte Fachrichtung, L90

Semester: 8

abgegeben am: 18. September 2025

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Abbildungsverzeichnis	iii
1 Einleitung	4
1.1 Aufbau der Arbeit	5
1.2 Problemstellung und Relevanz.....	6
1.3 Zielsetzung.....	7
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Lehrkräfte.....	7
2.2 Lehrerpersönlichkeit	8
2.3 Die Selbstwirksamkeit	10
2.4 Studien zur Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf	11
2.5 Wie wirkt sich gute Selbstwirksamkeit auf die Schüler aus?.....	12
3 Theoretische Grundlagen zu der empirischen Forschung	13
3.1 Deskriptive und induktive Statistik.....	13
3.2 Allgemeine Begrifflichkeiten.....	14
4 Empirische Untersuchung	16
4.1 Forschungsfrage und Hypothesen.....	16
4.2 Design und Methode des Fragebogens	17
4.3 Durchführung.....	19
4.4 Methode der Auswertung.....	21
5 Ergebnisse der Forschung	22
5.1 Ergebnisse und Interpretation der Selbstwirksamkeit.....	22
5.2 Ergebnisse zu der Relevanz für den späteren Lehrberuf.....	33
5.3 Überprüfung der Hypothesen.....	43
5.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	44
6 Diskussion der Ergebnisse.....	47
6.1 Interpretation empirischer Studien.....	47
6.2 Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit.....	49
6.3 Grenzen der Selbstwirksamkeit	50

6.4	Implikation von Praxis und Forschung.....	51
7	Fazit.....	53
7.1	Zusammenfassung.....	54
8	Literaturverzeichnis.....	56

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 <i>CRONBACHS ALPHA DER SELBSTWIRKSAMKEIT</i>	22
TABELLE 2 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN SWGESAMT UND DEM STUDIENGANG</i>	24
TABELLE 3 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN SWGESAMT UND DEM ALTER</i>	25
TABELLE 4 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN SWGESAMT UND DEM FACHSEMESTER</i>	26
TABELLE 5 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN SWGESAMT UND ANFANG DER ARBEIT</i>	27
TABELLE 6 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN SWGESAMT UND DER SCHULART</i>	28
TABELLE 7 <i>CRONBACHS ALPHA DER RELEVANZ</i>	33
TABELLE 8 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN RELEVANZ UND ALTER</i>	34
TABELLE 9 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN RELEVANZ UND FACHSEMESTER</i>	36
TABELLE 10 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN RELEVANZ UND ANFANG DER ARBEIT</i>	37
TABELLE 11 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN RELEVANZ UND STUDIENGANG</i>	38
TABELLE 12 <i>MITTELWERTE ZWISCHEN RELEVANZ UND SCHULART</i>	38

1 Einleitung

Der Lehrerberuf ist durch hohe fachliche und pädagogische Anforderungen gekennzeichnet. Neben der Wissensvermittlung zählen dazu die Fähigkeit zur Klassenführung, ein professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie konstruktive Umgang mit Stress und Belastungssituationen. Für angehende Lehrkräfte ist es daher von entscheidender Bedeutung schon während des Studiums Erfahrungen zu sammeln, die es ihnen ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen auszubauen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken. Insbesondere die Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung einer Person, herausfordernde Aufgabe aus eigener Kraft bewältigen zu können, spielt für den späteren beruflichen Erfolg und das Wohlbefinden von Lehrkräften eine zentrale Rolle (Bandura, 1997). Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass eine hohe Selbstwirksamkeit mit positiven Effekten wie erhöhter Motivation, größerer Resilienz, bessere Unterrichtsqualität und einer stabilen beruflichen Identität einhergeht (Schwarzer & Warner, 2014).

Vor diesem Hintergrund rückt das Modell der studentischen Aushilfslehrkraft in den Fokus. Es handelt sich hierbei um eine neue Form der Praxiserfahrung, die in Deutschland bislang wenig erforscht ist (Artmann, 2024). Aushilfslehrkräfte übernehmen, meist befristet, Unterrichts- oder Unterstützungsaufgaben. Dadurch können jene Aushilfslehrkräfte, die noch im Studium sind, praktische Lehrerfahrungen sammeln. Während in der Literatur zahlreiche Untersuchungen zur Rolle von Praktika oder Referendariaten vorliegen, existieren bislang kaum empirische Arbeiten, die den Einfluss dieser Form der Nebentätigkeit auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden systematisch untersuchen. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leistet.

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautet deshalb, inwiefern die Tätigkeit als studentische Aushilfslehrkraft die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden beeinflusst, und welche Bedeutung diese Tätigkeit für die Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf hat. Diese Frage ist nicht nur für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Professionalisierungsprozessen im Lehramtsstudium relevant, sondern hat auch eine hohe praktische Bedeutung. Sollten sich positive Effekte bestätigen, könnten Hochschulen und Bildungseinrichtungen stärker dazu ermutigen, Studierenden frühzeitig in schulische Praxisfelder einzubinden.

Das spezifische Interesse dieser Arbeit besteht darin zu überprüfen, ob die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft über den reinen Wissenserwerb hinaus zu einem Zuwachs an pädagogischer Handlungssicherheit beiträgt und ob sich die Wahrscheinlichkeit eines „Praxischock“ bei Berufseinsteiger verringert (Bach, 2022). Darüber hinaus wird untersucht, ob diese Form der Nebentätigkeit langfristig zur beruflichen Zufriedenheit und zur Bindung an den Lehrerberuf beitragen kann.

Zusammenfassend verfolgt diese Arbeit das Ziel, einen Beitrag zur Schließung der bestehenden Forschungslücke zu leisten, indem untersucht wird, welchen Einfluss die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft auf die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden hat. Darüber hinaus soll reflektiert werden, inwieweit sich daraus Implikationen für die Gestaltung von Lehramtsstudiengängen und für die schulische Praxis ableiten können.

Aus Gründen der Lesbarkeit wird nachfolgend auf die Verwendung geschlechtsbezogener Sprachformen verzichtet. In der folgenden Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet, wobei immer Personen aller Geschlechter gemeint sind.

1.1 Aufbau der Arbeit

Um die Fragestellung zu beantworten, wurde eine empirische Vorgehensweise gewählt. Zunächst wird im theoretischen Teil die Bedeutung von Selbstwirksamkeit im Kontext des Lehrberufs erläutert, wobei insbesondere die Arbeiten von Bandura (1997) und weitere einschlägige Studien herangezogen werden. Anschließend werden unterschiedliche Beschäftigungsformen von Lehrkräften dargestellt, um das Modell der Aushilfslehrkräfte systematisch einzuordnen. Darüber hinaus wird auf die Lehrerpersönlichkeit als wichtigen Einflussfaktor für professionelles Handeln eingegangen. Im empirischen Teil wird ein eigens entwickelter Fragebogen vorgestellt, der unter Lehramtsstudierenden, die neben ihrem Studium als Aushilfslehrkräfte tätig sind, online erhoben wurde. Dabei werden sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren genutzt, um die Auswirkungen der Tätigkeit auf die Selbstwirksamkeit zu analysieren. Die methodische Strategie zielt darauf ab, neben den Mittelwerten auch Zusammenhänge und Einflussfaktoren zu identifizieren, die den Grad der Selbstwirksamkeitserwartungen erklären können. In Kapitel zwei werden theoretischen Grundlagen erläutert, dazu zählen die verschiedenen Arten von Lehrkräften, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit sowie die theoretischen Konzepte und bisherigen Forschungsergebnisse zur Selbstwirksamkeit. Kapitel drei widmet sich den Grundlagen der empirischen Forschung, insbesondere statistischen Begrifflichkeiten, die für das Verständnis

der Auswertung erforderlich sind. Im vierten Kapitel wird das Forschungsdesign vorgestellt. Die Forschungsfrage, die Hypothesenbildung, die Fragebogenkonstruktion, die Durchführung sowie die eingesetzten Auswertungsverfahren. Kapitel fünf stellt die empirischen Ergebnisse und interpretiert diese im Hinblick auf die Fragestellung. Kapitel sechs schließt mit einer Diskussion, in der die Befunde kritisch reflektiert, mit bisherigen Studien in Beziehung gesetzt und sowohl Grenzen als auch praktische Implikationen herausgearbeitet werden. Den Abschluss bilden ein Fazit und eine Zusammenfassung mit einem Ausblick.

1.2 Problemstellung und Relevanz

Da das Modell der studentischen Aushilfslehrkräfte an Schulen vergleichsweise neu ist, liegen bislang wenige Studien oder Quellen dazu vor (Artmann, 2024). Das Arbeiten in den verschiedenen Schulen und Schularten ist unterschiedlich. Der Förderschwerpunkt Lernen benötigt zum Beispiel neben der Unterrichtsarbeit auch sonderpädagogische Fallarbeit (Lutz & Gebhardt, 2023), um auch die Eigenwelt der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Ebenso benötigen Lehrkräfte der Sonderpädagogik vertiefte Kompetenzen im Bereich Fördern und Diagnostizieren (Gebhardt, 2023) sowie ein grundlegendes Verständnis von Inklusion (Gebhardt, 2024). Hierbei stellt sich die Frage, ob die Studierende durch diese Tätigkeit tatsächlich hilfreiche Praxiserfahrungen sammeln und/oder ob sie primär zur Kompensation des Lehrermangels eingesetzt werden.

Das Thema der Arbeit passt insofern zum Bereich der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten, da Studien gezeigt haben, dass Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeit mit einer positiveren Einstellung zu dem Thema der Inklusion einhergeht und dass diese Lehrkräfte sich bei der Inklusion engagierter zeigen. Außerdem wurde herausgefunden, dass Regelschullehrer im Gegensatz zu Förderschullehrern eine niedrigere Selbstwirksamkeit aufweisen, vor allem im Bereich der Inklusion. Das bedeutet, dass eine erfolgreiche Inklusion unter anderem nur funktionieren kann, wenn eine hohe Selbstwirksamkeit besteht (Beck & Walk, 2016). Ferner bedeutet das, dass eine hohe Selbstwirksamkeit eine Auswirkung auf Inklusion haben kann und diese positiv beeinflussen kann.

1.3 Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es, zur Schließung der beschriebenen Forschungslücke beizutragen und zu untersuchen, inwiefern die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft neben dem Studium tatsächlich für Lehramtsstudierende von Nutzen ist. Die Arbeit ist nach den Anforderungen des Leitfadens zum wissenschaftlichen Arbeiten von Gebhardt & Ebenbeck (2024) geschrieben.

2 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden zentrale theoretische Grundlagen zu den Themenbereichen Lehrkräfte und Selbstwirksamkeit erläutert. Dabei wird zunächst auf unterschiedliche Arten von Lehrkräften eingegangen, bevor das Konzept der Selbstwirksamkeit definiert und seine Relevanz für den Lehrerberuf herausgearbeitet wird.

2.1 Lehrkräfte

In Bayern gibt es unterschiedliche Arten von Lehrkräften. Zum einen wird zwischen den Schularten unterschieden, zum anderen gibt es Unterschiede in der Anstellung einer Lehrkraft. Die gängigsten Schularten sind die Grundschule, die Mittelschule, die Förderschule, die Realschule, das Gymnasium und die Berufsschule. Darüber hinaus haben Schüler noch die Möglichkeit, eine Fachoberschule (FOS) zu besuchen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025).

Die bekannteste Vertragsart ist die Festanstellung. Hierbei werden im Staatshaushalt die benötigten Stellen ermittelt und bereitgestellt. Diese Stellen nennen sich Planstellen. Die Festeinstellung findet immer im Beamtenverhältnis statt. Zu Beginn erfolgt die Ernennung zum Beamten auf Probe, nach Ablauf dieser Probezeit schließt es sich zu einem Beamtenverhältnis auf Lebenszeit. Das Auswahlprinzip erfolgt aufgrund der Gesetzeslage nach dem Leistungsprinzip. Das bedeutet, dass Lehrer nur aufgrund ihrer Noten angestellt werden dürfen. Um wirklich verbeamtet werden zu können, müssen jedoch noch einige weitere Punkte erfüllt sein. Eine gesundheitliche Eignung ist Voraussetzung, außerdem gibt es eine Altergrenze, die ab der Vollendung des 45. Lebensjahres gilt. Es ist nötig, jederzeit für die Demokratie einzustehen, die Voraussetzungen für Leistung, Eignung und Befähigung zu erfüllen und zuletzt ist es wichtig, deutscher Staatsbürger oder Staatsbürger der EU, sowie anderer Vertragsstaaten zu sein (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025).

Neben der Festanstellung gibt es noch weitere Möglichkeiten Lehrer zu werden. Beispielsweise den sogenannten Supervvertrag. Bei Erhalt eines Supervvertrages, unbefristet sich die Anstellung auf ein bis zwei Jahre, jedoch mit der Zusicherung, nach Ablauf des Vertrags ein Beamtenverhältnis auf Probe zu erhalten. Des Weiteren gibt es ein unbefristetes Arbeitsverhältnis. Bei Erhalt dieses Vertrages besteht eine Lehrbefähigung für das gewählte Lehramt, es wird jedoch ein oder mehrere Kriterien für ein Beamtenverhältnis nicht erfüllt oder die verfügbaren Planstellen sind bereits vergeben. Das Ziel dieses Vertrags bleibt weiterhin, die betroffene Lehrkraft letztendlich noch zu verbeamten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025). Zuletzt gibt es noch die Möglichkeit der befristeten Anstellung. Diese werden vor allem von Aushilfslehrkräften in Anspruch genommen, denn dieser Vertrag bezieht sich auf all jene, welche bei auftretendem Unterstützungsbedarf sowie Vertretungsbedarf aushelfen. Bei dieser Art des Vertrags besteht die Möglichkeit in unterschiedlichen Formen eingesetzt zu werden. Zum einen als Vertretungs- oder Unterstützungslehrkraft, als auch als Lehrer in Deutsch- oder Sprachförderklassen. Befristete Verträge werden in der Regel für die Dauer eines Schuljahres oder, bei Vertretung, für die Dauer des jeweiligen Ausfalles vergeben (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025).

Bei einer Tätigkeit als Aushilfslehrkraft in einem befristeten Arbeitsverhältnis unterscheidet sich nicht nur die Art des Vertrages, sondern auch die Aufgabenbereiche. Vertretungslehrkräfte sind zwar meist auch allein in einer Klasse tätig, ersetzen hierbei jedoch die eigentliche Klassenlehrkraft. Bei einem Einsatz als Unterstützungslehrkraft besteht ein noch deutlicherer Unterschied zu seiner Klassenlehrkraft. Meist werden diese nämlich für eine eins zu eins Betreuung der Schüler eingesetzt oder unterstützen die Lehrkraft im Klassenzimmer (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025). Unterstützungslehrkräfte werden meist an Grund- und Mittelschulen sowie an Förderschulen eingesetzt (Regierung von Oberbayern, 2025).

2.2 Lehrerpersönlichkeit

Die Frage nach den Merkmalen einer guten Lehrkraft ist komplex und wird in der Forschung unterschiedlich beantwortet. Es gibt jedoch einige Punkte, in denen sich die meisten einig sind. Dazu gehört zum Beispiel eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung. Damit eine Lehrkraft wirklich gut sein kann, muss eine gute und vertrauensvolle Basis zwischen den Schülern und der Lehrkraft herrschen. Ohne diese ist es fast unmöglich, überhaupt ein

Lehrerhandeln zu ermöglichen, geschweige denn ein gutes. Des Weiteren muss eine Lehrkraft vertrauenswürdig erscheinen und das Gefühl vermitteln, sie habe Spaß daran, ihren eigenen Unterricht zu vermitteln, um somit auch bei den Schülern eine gewisse Motivation hervorzurufen. Außerdem muss ein Lehrer das Vorwissen und die Fähigkeiten seiner Schüler kennen, um den Inhalt und die Aufgaben an das jeweilige Interesse und Leistungsniveau des Kindes anpassen zu können (Romer, 2018). Um für einen Lernerfolg zu sorgen, muss darauf geachtet werden, dass die Aufgaben bei den Kindern nicht zu Stress und Versagensängsten führen. Deshalb sollten die Aufgaben anspruchsvoll gestaltet werden, jedoch auch zu Erfolgserlebnissen führen. Daher sind individuelle Bezugsnormen und Progressmonitoring eine wichtige Möglichkeit für adaptiven Unterricht (Gebhardt & Ebenbeck, 2025). Noch dazu sollten die Inhalte an die Lebenswelt der Kinder angepasst sein, um dadurch die Motivation zu fördern. Sowohl die innere als auch die äußere Haltung der Lehrer spielen eine Rolle. Eine fröhliche Stimme und eine zugewandte Körperhaltung machen einen großen Teil aus. Darüber hinaus muss eine Lehrkraft fundiertes Wissen über einige Aspekte des Unterrichts beziehungsweise Unterrichtsmethoden oder der Gruppendynamik beherrschen, um angepasst an jede Klasse unterrichten zu können (Romer, 2018). Eine ruhige Arbeitsatmosphäre stellt eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht dar. Die Lehrkraft hat dafür zu sorgen, dass dies gegeben ist, indem sie zum einen Verhaltensregeln einführt und ebenfalls dafür sorgt, dass diese konsequent eingehalten werden. Zum anderen sollte sie Möglichkeiten schaffen, in denen die Schüler prosoziales Verhalten zeigen und erfahren können. Um den Konflikten und Problemen in solchen Situationen standhalten zu können, helfen vor allem Geduld und in einigen Fällen auch Humor. In konfliktreichen oder wiederkehrenden Situationen kann es hilfreich sein, wenn Lehrkräfte die Perspektive der Schüler einnehmen, um die Ursache des Verhaltens besser zu verstehen. Wie eingangs beschrieben, ist eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung der Grundstein für guten Unterricht und eine angenehme Lernatmosphäre. Indem Lehrer offen sind und sich menschlich zeigen, fällt es Kindern und Jugendlichen leichter, ihre Fehler zu zeigen und sich derer anzunehmen, da sie sich sicherer fühlen und anhand der Lehrperson sehen können, dass Fehler jedem passieren. Als Lehrer darf zudem nicht außer Acht gelassen werden, dass sie für viele Schüler oftmals die einzige Vertrauensperson darstellt (Romer, 2018).

Ein guter Lehrer zu sein, hängt jedoch nicht immer ausschließlich davon ab, wie der Unterricht gestaltet wird oder wie das Auftreten vor der Klasse erfolgt. Es bedeutet ebenfalls, auf sich selbst zu achten. Zu planen, wie viel selbstständig geschafft werden kann, ohne an

der eigenen Erholung einsparen zu müssen. Mit anderen Kollegen zusammenzuarbeiten und gemeinsam Lerninhalte zu erstellen, kann enormen Druck von einem nehmen (Romer, 2018).

2.3 Die Selbstwirksamkeit

Die vorliegende Arbeit untersucht die Selbstwirksamkeit von Studierenden, die als Aushilfslehrkräfte tätig sind, sowie die Relevanz dieser Tätigkeit für den späteren Lehrerberuf.

Um die Ergebnisse und die Auswahl der Fragen innerhalb des Fragebogens besser verstehen zu können, wird zunächst einmal erläutert, was Selbstwirksamkeit bedeutet.

Nach Bandura (1997) lässt sich die Selbstwirksamkeit in vier bedeutsame Bereiche aufteilen. Bewältigungserfahrungen, soziales Modellieren, Ermutigung und physiologische Zustände. Bewältigungserfahrungen beziehen sich darauf, dass positiv erlebte Erfahrungen die Selbstwirksamkeit erhöhen können, wie beispielsweise gute Rückmeldungen bei der Arbeit. Dahingegen können negative Erfahrungen das Gegenteil bewirken. Soziales Modellieren steigert unsere Selbstwirksamkeit insofern, als dass wir uns erfolgreiche Personen als Vorbild nehmen und dadurch dazu neigen, diese nachzuahmen. Ermutigung von anderen Personen, oder auch von uns selbst, führt ebenfalls zu einer Steigerung, da diese Ermutigung Vertrauen in unsere Leistungen beinhaltet. Physiologische Zustände können ebenso zu einer positiven sowie zu einer negativen Verstärkung der Selbstwirksamkeit führen. Verspüren wir beispielsweise Panik, kann uns das ausbremsen. Kommt ein Gefühl von Enthusiasmus auf, bestärkt uns das (Bandura, 1997).

Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung eines Menschen, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Sie beeinflusst die Motivation, Emotion und das Verhalten einer Person. Besitzt ein Mensch eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, stellt er sich eher herausfordernder Aufgaben, da er das Gefühl hat, diese meistern zu können. (Bandura, 1997).

2.4 Studien zur Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf

Anhand einiger Studien hat sich gezeigt, dass Lehrer mit einer hohen Selbstwirksamkeit weniger kritisch sind, sobald die Schüler Fehler machen (Ashton & Webb 1986). Des Weiteren widmen sie Schülern mit Lernschwierigkeiten mehr Aufmerksamkeit und sind nicht sofort gewillt, diese Schüler auf eine Förderschule zu schicken. Es hat sich zudem gezeigt, dass Unterricht selbstwirksamer Lehrer innovativer und reflektierter ist. Sie wenden des Öfteren aktive Unterrichtstechniken an und haben weniger Probleme dabei, sich auf Neues einzulassen, wenn dies für ihre Schülerschaft hilfreicher ist. Darüber hinaus empfinden sie eine stärkere Bindung zu ihrem Beruf und sind seltener dazu bereit, diesen zu wechseln. Es gab zudem auch Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen selbstwirksamen Lehrkräften und der Leistung und Motivation der Schüler feststellen konnten. Die Selbstwirksamkeit trägt ebenfalls einen Beitrag zu einer guten Lernumgebung bei und kann sowohl das Lehrerverhalten als auch das Schülerverhalten positiv beeinflussen (Schwarzer & Warner, 2014). Dazu lässt sich sagen, dass Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit eher dazu bereit sind, Differenzierungen in ihren Unterricht einzubauen. Generell besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einem hohen Niveau des Unterrichts und hoher Selbstwirksamkeit (Baumann et al., 2021).

Hinzufügend lässt sich sagen, dass sich die Forschung zur Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf in der Regel auf einem umfassenden Gesundheitsverständnis stützt, dass das subjektive Wohlbefinden in körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht mit einbezieht. Auch bei angehenden Lehrkräften, beispielsweise bei Lehramtsstudierenden, zeigen sich positive Effekte. Sind die Studenten selbstwirksam haben sie ein größeres pädagogisches Interesse und neigen weniger dazu, das Studium abzubrechen (Bach, 2022). Des Weiteren sind sie besser auf die Realität des Lehramtsberufs eingestellt, das heißt, sie rechnen bei dem Berufseinstieg seltener mit einem sogenannten „Praxisschock“. Haben sie eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung, zeigen sie weit mehr Freude am Beruf, sowie Motivation am Unterrichten ihres Faches. Dadurch sind sie engagierter und zufriedener mit ihrem Job. Außerdem zeigen Lehrer mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weniger Anzeichen für Stress und Burn-out (Bach, 2022). Eine weitere Studie zeigt zudem, dass Lehrkräfte an Regelschulen sich in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit eher zurückhaltend zeigen und gewisse Zweifel daran äußern, den Anforderungen einer inklusiven Beschulung vollständig gerecht werden zu können. Besonders im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerschaft besteht die Sorge, den individuellen Bedürfnissen aller Lernenden ausreichend

Aufmerksamkeit zu schenken. Dies ist für eine Regelschullehrkraft vor allem deshalb schwierig, da die Klasse meist aus 20 bis 25 Kindern besteht (Beck & Walk, 2016).

2.5 Wie wirkt sich gute Selbstwirksamkeit auf die Schüler aus?

Laut Forschungen von Bandura lässt sich sagen, dass Lehrer mit einer guten Selbstwirksamkeit Schüler, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, eher mittragen und sie unterstützen, als Lehrer mit einer geringeren Selbstwirksamkeit, da sie daran glauben, dass ihr Unterricht sich positiv auf die Schülerschaft auswirkt und bei diesen etwas bewirkt (Bandura, 1997). Des Weiteren hat es einen positiveren Effekt auf Schüler, wenn es Lehrerteams gibt, in denen sich alle Lehrer für fähig halten und sich gegenseitig stützen. In diesen Fällen schneiden Schüler am Ende besser ab. Ein bedeutsamer Befund ist, dass die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zu Beginn des Schuljahres prädiktiv für die späteren schulischen Leistungen der Schüler sein kann. Glaubt eine Lehrkraft daran, ihre Klasse erfolgreich zum Lernziel zu führen, ist es offenbar wahrscheinlicher, dass die Schüler das Schuljahr erfolgreich abschließen (Bandura, 1995).

3 Theoretische Grundlagen zu der empirischen Forschung

Um ein besseres Verständnis für die Auswertung und die Ergebnisse des Fragebogens zu ermöglichen, werden im folgenden Kapitel grundlegende Varianten der Statistik sowie zentrale Begrifflichkeiten wie Mittelwert, Korrelationen und Regression erläutert.

3.1 Deskriptive und induktive Statistik

Die deskriptive Statistik hat im Kern das Ziel, für eine klar definierte Grundgesamtheit von Merkmalsträgern die Ausprägungen eines oder mehrere Merkmale zu erfassen, systematisch aufzubereiten und auszuwerten. Im Mittelpunkt steht dabei die statistische Darstellung von Verteilungen, Zusammenhängen, Abhängigkeiten und Entwicklungen, basierend auf einer möglichst großen Menge erhobener Daten (Eckstein, 2014). Diese Merkmale können entweder qualitativer oder quantitativer Natur sein. Quantitative Variablen lassen sich zudem in diskrete und stetige Variablen unterteilen, wobei die Grenzen zwischen beiden nicht immer eindeutig sind (Heumann & Toutenberg, 2008).

In der deskriptiven Statistik stehen Verfahren zur grundlegenden Auswertung und Darstellung von Daten im Mittelpunkt, während sich die induktive Statistik damit beschäftigt, Ergebnisse aus Stichproben auf die gesamte Grundgesamtheit zu übertragen. Diese Methoden werden besonders häufig in der Markt- und Meinungsforschung sowie in der empirischen Wirtschaftsforschung eingesetzt. Da Vollerhebungen oft mit hohem Zeit- und Kostenaufwand verbunden sind, wird in der Praxis meist auf Stichprobenerhebungen zurückgegriffen. Während deskriptive Verfahren vor allem bei Vollerhebungen oder gezielt ausgewählten Stichproben, also Beurteilungsstichproben, Anwendung finden, basiert die induktive Statistik auf Zufallsauswahlen. Bei einer einfachen Zufallsauswahl hat jedes Element der Grundgesamtheit die gleiche Chance, in die Stichprobe zu gelangen. Der Induktionsschluss stützt sich dabei auf Wahrscheinlichkeitsmodelle, sodass die Wahrscheinlichkeitsrechnung die theoretische Grundlage der induktiven Statistik bildet (Eckey et al., 2019).

3.2 Allgemeine Begrifflichkeiten

Der Modalwert bezeichnet den am häufigsten vorkommenden Wert. Er kann bei jeder Art von Skalenniveaus genutzt werden und entspricht dem Gipfelpunkt der Häufigkeitsverteilung. Treten zwei Merkmalsausprägungen oder Klassen mit gleicher maximaler Häufigkeit, beziehungsweise Häufigkeitsdichte auf, ergeben sich zwei Modalwerte. Mehr als zwei Modalwert sind in empirischen Datensätzen selten (Eckey et al., 2016).

Der Median, auch als 50%-Trennwert bezeichnet, teilt die Merkmalsausprägungen in zwei gleich große Gruppen. Mindestens die Hälfte der Werte liegt unter oder entspricht dem Median, und mindestens die andere Hälfte liegt über oder entspricht diesem Wert. Der Median kann nur sinnvoll bestimmt werden, wenn sich die Merkmalsausprägungen in eine aufsteigende Reihenfolge bringen lassen. Daher ist ein ordinales Skalenniveau erforderlich (Eckey et al., 2016).

Das arithmetische Mittel ist der gebräuchlichste Mittelwert und wird in der Regel berechnet, wenn von einem Durchschnitt die Rede ist. Lediglich in speziellen Fällen stellt es nicht den inhaltlich passenden Durchschnitt dar. Da zur Ermittlung des arithmetischen Mittels die einzelnen Werte beziehungsweise Merkmalsausprägungen addiert werden, ist hierfür ein metrisches Skalenniveau erforderlich (Eckey et al., 2016).

Die Standardabweichung gibt an, wie stark die einzelnen Merkmalswerte im Durchschnitt vom arithmetischen Mittel abweichen (Eckey et al., 2016).

Eine Korrelation ist ein statistisches Maß, das den Zusammenhang zwischen zwei Variablen beschreibt. Die Stärke dieses Zusammenhangs wird durch den Korrelationskoeffizienten ausgedrückt, welcher Werte zwischen minus eins und plus eins annehmen kann. Werte, die nahe an der plus eins liegen, deuten auf einen starken positiven Zusammenhang hin, während Werte naher der minus eins einen starken negativen Wert anzeigen.

Positive Korrelation bedeutet, wenn der Wert einer Variable steigt, erhöht sich in der Regel auch der Wert der anderen. Ein typisches Beispiel hierfür ist der Zusammenhang zwischen Körper- und Schuhgröße. Größere Menschen haben meist auch größere Füße (DATAtab Team, 2025).

Negative Korrelation bedeutet dahingegen, wenn der Wert einer Variable zunimmt, verringert sich der Wert der anderen. Bei einer höherem Anzahl an Freizeitstunden, verringert sich eventuell das Stresslevel.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass eine Korrelation nicht automatisch auf eine Ursache-Wirkungs-Beziehung hinweist. Auch bei einem hohen Korrelationswert bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass eine Variable die andere verursacht (DATAtab Team, 2025)..

Zeigt die Korrelationsanalyse, dass zwischen zwei Merkmalen ein Zusammenhang besteht, kann in einem nächsten Schritt untersucht werden, ob eines dieser Merkmale zur Vorhersage des anderen geeignet ist. Bestätigt sich dieser Zusammenhang, könnte beispielsweise geprüft werden, ob sich der Schulerfolg eines Kindes anhand des Alters, in dem es seine ersten Sätze spricht, mithilfe einer linearen Regression prognostizieren lässt.

Korrelationen ab einem Korrelationskoeffizienten r von mindestens 0,5 zeigen eine hohe Korrelation an (DATAtab Team, 2025).

Das Ziel einer Regressionsanalyse ist es, eine rechnerische Beziehung zwischen zwei Größen, X (Einflussgröße) und Y (Zielgröße), zu finden. Diese Beziehung soll es ermöglichen, den Wert Y zu schätzen, wenn der Wert X bekannt ist. Dabei wird untersucht, wie sich der durchschnittliche Wert Y verändert, wenn sich X verändert. Dies wird auch die Regression von Y auf X genannt (Peren, 2025).

4 Empirische Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird die Forschungsfrage genannt und zugrundeliegenden Hypothesen beschrieben. Außerdem wird das Forschungsdesign genannt und erklärt, weshalb dieses für den Fragebogen ausgewählt wurde. Im Anschluss daran wird erläutert, wie der Fragebogen durchgeführt wurde und wie die Auswertung erfolgt ist.

4.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet, ob sich die Nebentätigkeit als Aushilfslehrkraft während des Lehramtsstudiums auf die Selbstwirksamkeit von Studenten auswirkt.

Vor der Auswertung des Fragebogens wurde sich viel mit möglichen Ergebnissen befasst. Angenommen wurde, dass die Arbeit an einer Schule neben dem Studium sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Studenten haben kann. Negative Komponenten wären zum einen, dass Studierende merken könnten, dass sie dem Beruf nicht gewachsen sind. Dies kann auch als positiver Effekt gewertet werden, da hierdurch vor Beendigung des Studiums bereits herausgefunden wird, dass dieser Beruf nicht zu einem passt. Jedoch kann dies sowohl für den Studenten selbst als auch für Schulen negativ sein. Der Beruf wurde anfangs aus individuellen Gründen, wie beispielsweise die Vorbereitung auf den Lehrberuf oder eventuell auch aus Geld Gründen, ausgewählt und noch einmal etwas Neues anzufangen, kann für viele Menschen emotional herausfordernd sein. Für die Schulen hat es den nachteiligen Effekt, dass ein großer Lehrermangel herrscht und jeder Student einen Gewinn darstellt. Ein weiterer negativer Aspekt könnte darin bestehen, dass sich Studierende mit den Schülern überfordert fühlen und am Ende des Schultages stark belastet sind. Des Weiteren kann es ebenfalls Schwierigkeiten mit sich bringen, das Pensum des Studiums mit dem Pensum der Arbeit zu vereinbaren. Positive Effekte können wiederum sein, dass Studierende merken, dass der Lehrberuf genau das ist, was sie im späteren Leben ausüben möchten. Dazu kommt, dass viele Erfahrungen gesammelt werden können, da die Arbeit an einer Schule intensiver ist, als ein universitäres Praktikum. Darüber hinaus lässt sich dadurch ein möglicher Praxisschock vermeiden, der oft bei Referendaren festgestellt wurde, da während der Arbeit viele verschiedene Facetten des Berufs kennengelernt werden. Davon abgesehen ist es möglich, bereits erfahrene Lehrkräfte kennenzulernen, die vermutlich alle einen unterschiedlichen Lehrstil haben, von dem sich etwas abgeschaut werden kann oder eventuell auch festgestellt werden kann, dass dies etwas anders angegangen oder handgehabt

werden möchte. Ferner können viele Materialien angesammelt und selbstständig erstellt werden. Dies spart im Referendariat Zeit, da auf bereits erstelltes Material zurückgegriffen werden kann und mehr Übung im Erstellen bekommen kann.

Aufgrund dieser Aspekte und persönlichen Erfahrungen wurden einige Hypothesen in Bezug auf die Ergebnisse des Fragebogens erstellt.

Hypothese 1 (H1): Die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft trägt dazu bei, dass Studierende ihre Berufswahl bestätigen und den Lehrberuf als passende berufliche Perspektive wahrnehmen.

Hypothese 2 (H2): Die Selbstwirksamkeitserwartung steigt im Verlauf der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft deutlich an.

Hypothese 3 (H3): Studierende übernehmen im Rahmen ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkräfte überwiegend eigenverantwortlichen Unterricht, anstatt primär unterstützend tätig zu sein.

4.2 Design und Methode des Fragebogens

Der Fragebogen wurde mit der Plattform SoSci Survey erstellt. Es wurden hauptsächlich geschlossene Fragen mit Antwortmöglichkeiten genutzt. Dies liegt daran, dass sie den Vorteil bieten, einen schnellen Überblick zu liefern. Sowohl bei der Befragung als auch bei der Auswertung. Ein Nachteil geschlossener Fragen besteht darin, dass Befragte sich mit den vorgegebenen Antwortoptionen nicht identifizieren können und die Frage daher auslassen möchten. Im vorliegenden Fragebogen war dies jedoch nicht möglich, da alle Fragen verpflichtend beantwortet werden müssen (Porst, 2014).

Gelegentlich wurde auch das Format der offenen Fragen genutzt. Der Vorteil bei offenen Fragen zeigt sich darin, dass die Befragten in ihren eigenen Worten antworten können und ihre ehrliche Meinung preisgeben könnten. Meist handelt es sich um eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen. Es muss etwas angekreuzt werden, es besteht überdies die Möglichkeit noch etwas hinzuzufügen oder nur das Zusätzliche anzukreuzen. Diese nennen sich halboffene Fragen. Sie werden hauptsächlich dann genutzt, wenn der Ersteller zwar denkt, es wären alle Antwortmöglichkeiten gut abgedeckt, sich jedoch nicht ganz schlüssig ist, ob dies wirklich so ist. Vorteilhaft ist, dass diese Art die Motivation zu antworten steigern kann, da so weniger das Gefühl vermittelt wird, dass die Befragten in etwas hineinpassen müssten (Porst, 2014). Bei dem vorliegenden Fragebogen handelt es sich um eine Querschnittsstudie, da dieser nur ein Mal durchgeführt wurde (Universität Leipzig,

o.J.). Die in der empirischen Studie gewählte Methodologie lässt sich in erster Linie der Methode der schriftlichen Befragung zuordnen (Bortz & Döring, 2006).

Der Fragebogen wurde am 01. Februar 2025 geöffnet und am 17. März 2025 geschlossen. Das beinhaltet einen Zeitraum von 45 Tagen.

Die Auswahl der Items zur Selbstwirksamkeit erfolgten aus folgenden Gründen. Das erste Item dieser Rubrik ist die Selbstsicherheit. Die Studierenden sollten einschätzen, wie selbstsicher sie vor der Klasse stehen. Dies wurde so gewählt, da die Selbstwirksamkeit auch bedeutet, selbst der Meinung zu sein, etwas schaffen zu können (Bandura, 1997). Frage Nummer zwei lautet „Ich kann meine Regeln und Erwartungen transparent mit den Schülern kommunizieren“.

Item drei befasst sich mit den Störungen innerhalb der Klasse und fragt ab, ob die Studenten sich in der Lage sehen, mit Störungen gut umgehen zu können. Diese Frage war wichtig, da Selbstwirksamkeit auch bedeutet, mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Beziehungsweise deutet eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung darauf hin, dass sich schwierigen Situationen eher gestellt wird und ihnen nicht aus dem Weg geht, oder sie ignoriert (Bandura, 1997). Auch die Motivation der Schülerschaft ist sehr wichtig für den Unterricht, weshalb sich Frage vier damit beschäftigt, ob die Teilnehmenden sich zutrauen, ihre Klasse für den Unterricht motivieren zu können. Wie Frage eins, geht es auch hier darum, einschätzen zu können, ob die beteiligten Personen von sich selbst sagen würden, dass sie etwas gut können.

Spontanität ist eine Fertigkeit, die als Aushilfslehrkraft nötig ist, da Vertretungen oder kurzfristiges Einspringen oftmals Alltag sind, weshalb Item fünf danach fragt, ob auch spontanes unterrichten möglich ist (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025). Genauso wie Item drei zielt diese Frage darauf ab, ob schwierige Situationen gehandelt werden können. Frage sechs wurde gewählt, da sie mit der Frage nach der Gestaltung eines strukturierten Unterrichts ebenfalls gut Auskunft darüber geben kann, ob eine studentische Aushilfslehrkraft sich selbst als selbstwirksam einschätzen würde oder nicht.

Item sieben erfasse die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte an unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler anzupassen. Auch diese Frage ist sehr wichtig für den Unterricht, gerade im Bereich der Sonderpädagogik. Außerdem kann dies für viele eine Herausforderung sein, da es zum einen viel Zeit beansprucht und zum anderen erst einmal die verschiedenen Niveaus der Schüler kennengelernt werden müssen (Wagner, 2016). Das letzte Item lautet „Ich kann

ansprechendes Unterrichtsmaterial gestalten“ und bezieht sich, wie Frage drei, darauf, ob die Studenten sich selbst hier als gut einschätzen würden.

Um herausfinden zu können, ob die teilnehmenden Studierenden der Meinung sind, die Nebentätigkeit als Aushilfslehrkraft während ihres Studiums wäre relevant und vorbereitend für ihren späteren Beruf als fertige Lehrkraft, wurde die Rubik „Zufriedenheit-Relevanz“ eingebaut.

Anhand der Gründe, weshalb sich die Studenten für diese Nebentätigkeit entschieden haben, ist deutlich zu sehen, dass vielen im Studium der Praxisbezug fehlt oder sie sich besser auf das Referendariat vorbereiten wollen. Diese Rubik sollte herausfinden, ob der Job als Aushilfslehrkraft tatsächlich helfen kann, besser vorbereitet zu sein.

Item Nummer eins fragt direkt ab, ob sich die Teilnehmenden für den späteren Lehrberuf besser vorbereitet fühlen.

Frage Nummer zwei beschäftigt sich mit der Didaktik und fragt ab, ob sich die didaktischen Fähigkeiten durch die Tätigkeiten verbessert haben. Der Begriff der Didaktik lässt sich funktional differenzieren. Sie untersucht Lehr- und Lernprozesse unter professionellen Bedingungen, reflektiert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Ziele von Unterricht, entwickelt Theorien zur Gestaltung von Lehrinhalten und analysiert die Professionalisierung von Lehrkräften. Zentral ist hierbei, wer was von wem lernt, wann dies erfolgt, womit dies geschieht und vor allem zu welchem Zwecke (Nünning, 2008).

Die Möglichkeit, Kontakte zu Lehrkräften oder Schulleitungen zu knüpfen, stellt einen weiteren potenziellen Nutzen der Tätigkeit dar

Ebenfalls wichtig ist es, für sich selbst zu prüfen, ob die Anforderungen dieses Berufs bewältigt werden können. Es gibt viele Studenten, die erst nach dem Studium oder im Referendariat merken, dass der Beruf als Lehrkraft nichts für sie ist (Menkens, 2024). Weshalb abgefragt wurde, ob sich die Studenten durch die Tätigkeit dessen bewusst geworden sind.

Die letzte Frage bezieht sich darauf, ob durch die Tätigkeit Strategien zur Klassenführung erlernt werden konnten.

4.3 Durchführung

Bei dem vorliegenden Fragebogen handelt es sich um einen Online-Fragebogen, welcher über diverse universelle E-Mail-Plattformen und WhatsApp Gruppen verbreitet wurde. Des

Weiteren war der Fragebogen anonym und ohne Geschlechtsangabe, da dies nicht relevant für die Auswertung war. Die Zielgruppe richtet sich an alle Studierende, welche neben ihrem Studium zusätzlich an einer Schule angestellt sind. Hierbei zählt kein universelles Praktikum, sondern die tatsächliche Anstellung als Aushilfslehrkraft. Für den Fragebogen war zunächst nicht wichtig, welches Lehramt studiert wird und an welcher Schule die Tätigkeit ausgeführt wird.

Es war ebenfalls sehr wichtig, dass allen Beteiligten klar war, weshalb dieser Fragebogen erstellt wurde, welchem Zweck dieser dient und von wem er erstellt wurde. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurde darauf hingewiesen, dass der Fragebogen von Studierenden einer renommierten Universität erstellt wurde. Studien zeigen, dass Umfragen mit institutioneller Anbindung eine höhere Rücklaufquote aufweisen (Holm, 1975). Des Weiteren sollte ein Fragebogen nicht zu lang sein, da sonst die Bereitschaft der Befragten sinkt oder überfordernd wirkt (Holm, 1975).

4.4 Methode der Auswertung

Um den Fragebogen auswerten zu können, wurde das Programm IBM SPSS Statistics verwendet. Dies ist ein Softwareprogramm, welches speziell für die statistische Analyse von Umfragen und Datensätzen entwickelt wurde. Die Abkürzung SPSS steht für *statistical package for the social sciences*. Innerhalb der IBM-Vertriebsstrategie gilt SPSS als bevorzugtes Werkzeug zur Planung, Durchführung und Auswertung von Umfragen sowie für verschiedene statistische Analysen. Neben den deskriptiv-analytischen Möglichkeiten, wie der Berechnung von Mittelwerten oder der Ermittlung von Korrelationen, bietet das Programm auch einen leistungsfähigen Grafikeditor sowie die üblichen Verfahren der Inferenzstatistik, darunter Regressionsanalysen, Mittelwertvergleiche und Korrelationsanalysen (Novustat, 2025).

Nach der Auswertung werden die Informationen in dieser Arbeit verwertet und analysiert.

5 Ergebnisse der Forschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens dargestellt, analysiert und interpretiert. Dabei werden Mittelwerte, Korrelationen und Regressionen berücksichtigt.

Vorab muss erwähnt werden, dass der Datensatz an einigen Stellen bereinigt wurde. Unvollständige Fragebögen wurde nicht in die Auswertung miteinbezogen.

5.1 Ergebnisse und Interpretation der Selbstwirksamkeit

Zur Überprüfung der Reliabilität der Items zur Selbstwirksamkeit wurde eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt und der Wert von Cronbach's Alpha berechnet. Die interne Konsistenz der Skala mit den 8 Items der Selbstwirksamkeit ergab einen Wert von $\alpha = 0,733$ (bzw. $\alpha_{\text{standardisiert}} = 0,750$). Dieser Wert liegt in einem akzeptablen Bereich und weist auf eine gute Reliabilität der Skala hin. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Items homogen ein zugrunde liegendes Konstrukt messen und die Skala für weitere Analysen zuverlässig verwendet werden kann.

Tabelle 1

Cronbachs Alpha der Selbstwirksamkeit

	Skalenitem, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs- Alpha, wenn Item weggelassen
Selbstsicherheit	22,81	8,271	,443	,706
Transparenz	23,12	8,120	,476	,700
Störungen	22,59	7,404	,358	,729
Motivation	23,31	8,200	,483	,700
Spontanität	23,04	7,920	,331	,728
Struktur	23,16	7,798	,491	,694
Differenzierung	23,62	7,303	,528	,684
Unterrichtsmaterial	23,27	7,729	,416	,708

Diese Tabelle zeigt, dass der Cronbachs Alpha in keinem Fall höher wäre, wenn das Item weglassen würde. Im Gegenteil, es würde sinken.

Zunächst werden die Kennzahlen der einzelnen Items der Selbstsicherheit dargestellt und interpretiert. Alle Items der Selbstwirksamkeit konnten mit vier Antwortmöglichkeiten beantwortet werden. Von „das stimmt gar nicht“ zu „das stimmt eher nicht“ zu „das stimmt eher“ zu „stimmt voll“. In derselbigen Reihenfolge wurden die Antworten von eins bis vier in der Auswertung gekennzeichnet.

Bei dem Item der Selbstsicherheit war die niedrigste Antwort die Nummer zwei, das bedeutet die Möglichkeit „stimmt eher nicht“. Die höchste Antwort war Nummer vier, welche „stimme voll zu“ bedeutet. Aus diesem Ergebnis lässt sich herauslesen, dass kein einziger Teilnehmer für „stimmt gar nicht“ gestimmt hat. Der Mittelwert dieses Items liegt bei 3,61, dieser gibt die durchschnittliche Antwort an. Das weist darauf hin, dass die Antworten der Befragten im Schnitt zwischen „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ liegen, mit einer Tendenz zu „stimme voll zu“. Die Standardabweichung beträgt in diesem Fall 0,521. Dies sagt aus, dass die Antworten wenig um den Mittelwert streuen. Dies deutet darauf hin, dass nur wenige der Teilnehmer niedrige Antwortmöglichkeiten angegeben haben.

Item zwei mit der Transparenz zeigt ähnliche, aber leicht schlechtere Werte. Hier wurde jede Antwort mindestens einmal angegeben, da das Minimum bei eins liegt und das Maximum bei 4. Der Mittelwert liegt bei 3,30, was darauf hindeutet, dass die Antworten vor allem bei „stimme eher zu“ lagen. Die Standardabweichung liegt bei 0,538, das heißt, nur wenige haben sehr niedrige oder sehr hohe Werte angegeben.

Bei Item drei, bei dem es um Störungen im Unterricht geht, wurde auch jede Möglichkeit mindesten einmal angegeben. Hier haben wir jedoch einen Mittelwert von 3,83 und eine Standardabweichung von 0,873. Mit diesem Mittelwert zeigt sich eine sehr hohe Zustimmung, allerdings mit einer vergleichsweise großen Streuung der Antworten. Da viele Personen „ich stimme voll zu“ geantwortet haben, es jedoch auch eine nennenswerte Anzahl an Menschen gab, die niedrige Werte angegeben haben.

Item vier beschäftigt sich mit der Motivation. Hier wurden wieder wie bei Item eins, alle Antwortmöglichkeiten angegeben, außer „stimme gar nicht zu“. Der Mittelwert liegt bei 3,11 und die Standardabweichung bei 0,509. Der Mittelwert deutet hier auf eine

überwiegend zustimmende Haltung hin, welche bei einer Standardabweichung von 0,509 geringe Unterschiede zwischen den Befragten aufweist.

Das Item der Spontaneität wurde ebenfalls mit allen Auswahlmöglichkeiten beantwortet. Mit einem Mittelwert von 3,38 und einer Standardabweichung von 0,747 zeigt sich eine überwiegend positive Haltung, die jedoch mit einer moderaten Streuung der Antworten einhergeht. Es wurden also viele hohe Zustimmungswerte gewählt, jedoch auch einige niedrigere Werte.

Item sechs befasst sich mit der Struktur des Unterrichts. Jede Antwort, außer „stimme gar nicht zu“ war hier vertreten. Bei diesem Item beträgt der Mittelwert 3,26 und die dazugehörige Standardabweichung 0,617. Hier zeigt sich eine eher hohe Zustimmung, die mit einer geringen bis moderaten Streuung der Antworten einhergeht.

Bei dem letzten Item, welches sich mit der Differenzierung im Unterricht beschäftigt, haben die Befragten alle Antwortmöglichkeiten ausgeschöpft. Mit einem Mittelwert von 2,80 und einer Standardabweichung von 0,718 zeigt sich hier der niedrigste Mittelwert aller Items. Er liegt über der Mitte und zeigt damit, dass die Mehrheit der Antworten eher in Richtung „stimme eher zu“ tendieren, aber nicht sehr stark. Es gibt ebenfalls eine gewisse Streuung, jedoch sind die Werte nicht unterschiedlich, die Meinungen sind eher konsistent.

Zusammenfassend lässt sich allein an den obigen Kennwerten sagen, dass es eine Tendenz zu den zustimmenden Antwortmöglichkeiten gibt. Was wiederum andeutet, dass die Selbstwirksamkeit durch die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft steigt.

Tabelle 2

Mittelwerte zwischen SWgesamt und dem Studiengang

Schulart	N	Mittelwert	Standardabweichung
Grundschule	69	3,26	,370
Mittelschule	10	3,27	,467
Realschule	18	3,42	,335
Gymnasium	77	3,33	,440
Sonderpädagogik	82	3,29	,368
Gesamt	256	3,30	,393

Die Tabelle zeigt, dass sich die Mittelwerte zwischen den Gruppen nur geringfügig unterscheiden. Vor allem bei der Grundschule sowie dem Gymnasium und der Realschule, welche die beiden Gruppen mit den meisten Teilnehmenden sind, zeigt sich, dass sich die Werte sehr nah am Mittelwert bewegen und eine starke positive Tendenz haben. Es lassen sich demnach nur geringe Unterschiede zwischen den Antworten der unterschiedlichen Schularten feststellen. Jedoch lässt sich erkennen, dass alle Gruppen Tendenzen zu einer positiven Beantwortung in Bezug auf die Selbstwirksamkeit haben.

Tabelle 3

Mittelwerte zwischen SWgesamt und dem Alter

Alter	N	Mittelwert	Standardabweichung
18	2	3,44	,088
19	2	3,50	,530
20	19	3,28	,337
21	24	3,34	,373
22	48	3,27	,386
23	31	3,29	,339
24	37	3,27	,459
25	28	3,25	,502
26	19	3,30	,334
27	13	3,37	,338
28	12	3,37	,402
29	5	3,43	,420
30	1	2,87	-
31	1	3,37	-
32	2	3,62	-
33	2	3,56	,088
34	1	3,25	-
35	1	2,87	-
36	1	2,87	-
37	1	4,00	-
39	3	3,54	,402
40	1	2,62	-
41	1	3,25	-

43	1	3,63	-
44	1	3,75	-
Gesamt	256	3,30	,393

Bezogen auf das Alter lässt sich ähnliches feststellen, wie bei der ausgeübten Schulart. In den Altersgruppen von 20 bis 28, in denen die meisten teilnehmenden Studenten sich befinden, lassen sich zustimmende Antworten erkennen. Auch hier sind die Werte nah um den gesamten Mittelwert herum.

Tabelle 4

Mittelwerte zwischen SWgesamt und dem Fachsemester

Fachsemester	N	Mittelwert	Standardabweichung
1	4	3,31	,125
2	6	3,37	,411
3	11	3,23	,446
4	6	3,46	,359
5	32	3,28	,363
6	9	3,28	,770
7	46	3,26	,333
8	17	3,47	,416
9	62	3,26	,295
10	12	3,22	,406
11	26	3,35	,490
12	6	3,44	,631
13	15	3,37	,369
14	2	3,06	,088
15	1	2,75	-
19	1	4,00	-
Gesamt	256	3,30	,393

Bei Betrachtung dieser Tabelle lassen sich ähnliche Werte wie in den oberen beiden Tabellen erkennen. Es traten lediglich zwei Ausreißer auf, die jedoch eine sehr kleine Stichprobe repräsentieren. Ein Student im 15. Semester hat einen Mittelwert von 4,0, dies bedeutet, er hat bei allen Items der Selbstwirksamkeit jedes Mal für Antwort vier gestimmt, welche in dem Fall des Fragebogens „ich stimme voll zu“ bedeutet. Ein Student des 19. Semesters dagegen hat den geringsten Mittelwert mit 2,75. Das zeigt, dass sich seine Antworten immer zwischen der zweiten und dritten Wahlmöglichkeit befunden haben. Es lässt sich trotzdem sagen, dass die Antwort eine sehr positive Tendenz aufweisen.

Tabelle 5

Mittelwerte zwischen SWgesamt und Anfang der Arbeit

Anfang der Arbeit	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	3,3125	2	0,08839
1	3,3897	17	0,35323
2	3,3452	21	0,43284
3	3,3469	40	0,37499
4	3,3317	26	0,38721
5	3,2952	47	0,38872
6	3,2813	16	0,41458
7	3,2765	33	0,37728
8	3,2679	14	0,48003
9	3,1667	18	0,34031
10	3,2679	7	0,39150
11	3,2083	9	0,52663
12	3,6667	3	0,50518
13	3,3125	2	0,44194
15	2,7500	1	-
Insgesamt	3,3022	256	0,39266

Wann die Arbeit an der Schule als Aushilfslehrkraft begonnen hat und wie die Mittelwerte bezogen auf die Selbstwirksamkeit sind, zeigt sich in dieser Tabelle. Auch hier gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. Alle bewegen sich nah um den Mittelwert herum und weisen eine Tendenz zu den zustimmenden Antworten auf.

Tabelle 6*Mittelwerte zwischen SWgesamt und der Schulart*

Schulart	Mittelwert	N	Standardabweichung
einer Grundschule [1]	3,2851	89	0,36247
einer Mittelschule [2]	3,2760	24	0,39867
einem Förderzentrum [3]	3,3030	59	0,34601
4	3,0104	12	0,49560
Gymnasium/Realschule [5]	3,3802	72	0,42710
Insgesamt	3,3022	256	0,39266

Anhand der obigen Tabelle lässt sich erkennen, dass sich die Antworten der Studenten wenig unterscheiden. Zusammenfassend lässt sich anhand der fünf Tabellen sagen, dass sich keiner der Mittelwerte wirklich von den anderen unterscheidet oder abhebt. In allen fünf Bereichen befinden sie sich nahe dem Gesamtmittelwert. Dabei spielt weder Alter noch Studiengang, Schulart, Fachsemester oder Anfang der Arbeit eine entscheidende Rolle. Des Weiteren sind, wie oben bereits erwähnt, alle Antworten tendenziell zustimmend.

Nachdem nun die Kennzahlen und Mittelwerte ermittelt wurden, werden nun die Korrelationen mit den gesamten Items der Selbstwirksamkeit in Augenschein genommen.

Korreliert man das Alter der Studenten mit der gesamten Selbstwirksamkeit ergibt sich dabei eine Pearson-Korrelation von 0,062 und eine Signifikanz von $p = 0,321$. Beide Ergebnisse deuten darauf hin, dass kein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Das bedeutet, das Alter hat keinen Einfluss darauf, ob sich die Selbstwirksamkeit während der Aushilfstätigkeit steigert oder nicht. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für das Fachsemester, in dem der Student sich während des Ausfüllens des Fragebogens befunden hat, und der Selbstwirksamkeit. Mit einer Korrelation von 0,037 und einer Signifikanz von $p = 0,551$ zeigt sich auch hier kein positiver Zusammenhang. Demnach hat auch das

Fachsemester wenig bis keinen Einfluss auf die Steigerung der Selbstwirksamkeit. Bei einer Korrelation zwischen dem Anfang der Arbeit an einer Schule und der Selbstwirksamkeit an, wird ein leichter Unterschied zu den vorherigen beiden Ergebnissen festgestellt. Der Korrelationskoeffizient liegt bei $-0,105$ mit einer Signifikanz von $0,092$. Der Wert der Korrelation zeigt einen leichten negativen Zusammenhang, welcher bedeuten könnte, dass der Start der Arbeit tatsächlich Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben könnte. Je früher jemand als Aushilfslehrkraft angefangen hat beziehungsweise in einem frühen Fachsemester, desto höher ist tendenziell der gesamte Selbstwirksamkeitswert. Wird jedoch der Signifikanzwert in den Blick genommen, kann nicht sicher gesagt werden, ob diese Aussage tatsächlich stimmt. Wenn der Studiengang der Teilnehmer mit der gesamten Selbstwirksamkeit korreliert wird, wird ein Wert von $0,039$ und eine Signifikanz von $0,535$ sichtbar. Demnach zeigt sich hier kein positiver Zusammenhang, da der Studiengang keinen oder nur sehr wenig Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hat. Zur Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Gesamtwert der Selbstwirksamkeit und der Schulart wurde eine Pearson-Korrelation von $r=0,070$ und eine Signifikanz von $p=0,263$ berechnet. Die Analyse ergab daher einen sehr schwachen positiven Zusammenhang, welcher jedoch nicht statistisch signifikant war, was anhand des p-Werts erkannt werden kann. Daraus lässt sich schließen, dass die Schulart keinen bedeutsamen Einfluss auf den Gesamtwert hat. Der geringe Korrelationskoeffizient sowie der hohe p-Wert sprechen dafür, dass es sich hierbei um einen zufälligen Zusammenhang handelt, der nicht generalisierbar ist. Zuletzt wurde die Anzahl der vertraglich vereinbarten Unterrichtsstunden mit der Selbstwirksamkeit korreliert. Hierbei zeigen die Ergebnisse einen schwachen positiven, jedoch signifikanten Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient r liegt bei $0,170$ und der Signifikanzwert p bei $0,006$. Dies legt nahe, dass mit zunehmender Stundenzahl ein leichter Anstieg der Gesamtskala der Selbstwirksamkeit einhergeht. Obwohl der Wert r auf nur einen geringen Wert hinweist, ist dieser statistisch signifikant auf dem ein Prozent Niveau, was für eine systematische Beziehung zwischen beiden Variablen spricht. In Bezug auf die Motivation zur Tätigkeit als Aushilfslehrkraft wurde geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen finanziellen Beweggründen und dem Gesamtwert der Selbstwirksamkeitsskala besteht. Die durchgeführte Pearson-Korrelation ergab einen signifikanten negativen Zusammenhang, da der Wert r bei $-0,142$ liegt und der Wert p bei $0,023$. Daraus folgt, Teilnehmende, die angaben, aus finanziellen Gründen zu arbeiten, erzielten tendenziell niedrigere Werte in der gesamten Selbstwirksamkeit. Obwohl der Effekt nur schwach ausgeprägt ist, lässt sich anhand des p-Werts schließen, dass materielle Motive mit einer geringeren Ausprägung der erfassten Merkmale einhergehen könnten. Im Hinblick auf das

Motiv, die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft zur Sammlung beruflicher Erfahrung aufzunehmen, wurde ebenfalls eine Korrelation berechnet. Die Analyse ergab keinen signifikanten Zusammenhang zwischen beiden Variablen. Somit lässt sich kein Hinweis darauf erkennen, dass das Motiv Erfahrungen zu sammeln in Verbindung mit höheren oder niedrigeren Ausprägungen der Selbstwirksamkeit steht. Auch für das Motiv durch die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft berufliche Klarheit zu gewinnen, wurde ein möglicher Zusammenhang mit dem Gesamtwert der Selbstwirksamkeit untersucht. Die berechnete Korrelation zeigt einen signifikanten negativen Zusammenhang ($r = -0,129$ und $p = 0,039$). Dies weist darauf hin, dass Personen, die aus Gründen der Orientierung oder Entscheidungsfindung tätig sind, tendenziell etwas geringere Ausprägungen im Gesamtwert der Selbstwirksamkeit aufweisen. Der beobachtete Effekt ist schwach, jedoch statistisch bedeutsam. Bezüglich des Beweggrunds, Studieninhalte in der Praxis umzusetzen, zeigte sich kein relevanter Zusammenhang mit dem Gesamtwert der erhobenen Skala. Die Pearson-Korrelation fiel sehr gering aus ($r = -0,024$ und $p = 0,702$) und war statistisch nicht signifikant. Daraus lässt sich schließen, dass das Motiv der praktischen Anwendung von Studieninhalten keinen messbaren Einfluss auf die Ausprägung des gesamten Werts der Selbstwirksamkeit.

In dem Fragebogen wurde außerdem abgefragt, in welcher Lehrform die Studenten ihre Unterrichtsstunden abhalten. Im Folgenden wird geklärt, ob diese Formen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit eines Studenten haben. Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich bei der Lehrform, bei welcher die Studenten Stunden haben, in denen sie allein unterrichten. Der Korrelationskoeffizient liegt bei 0,137 und die Signifikanz bei 0,028. Das zeigt einen schwachen positiven Zusammenhang. Dies legt außerdem nahe, dass eigenständige Unterrichtstätigkeit mit einer etwas höheren Ausprägung im Selbstwirksamkeitsgesamtwert einhergeht. Möglicherweise stärkt das eigenverantwortliche Unterrichten das Erleben von Kompetenz oder beruflicher Sicherheit. Im Hinblick darauf, dass Studenten allein in Klassen vertreten, konnte kein signifikanter Zusammenhang mit dem Gesamtwert festgestellt werden, da die Korrelation nur 0,046 beträgt und auch die Signifikanz bei 0,461 liegt. Der beobachtete Zusammenhang ist äußerst gering und nicht bedeutsam. Somit lässt sich nicht davon ausgehen, dass eigenständige Vertretungen mit einer systematischen Veränderung der Selbstwirksamkeit einhergehen. Es konnte ebenfalls kein Zusammenhang zwischen der Beeinflussung der Selbstwirksamkeit und dem Unterrichten im Teamteaching mit der Klassenlehrkraft festgestellt werden. Zwischen dem Gesamtwert der Selbstwirksamkeit und der Angabe, im Teamteaching mit einer anderen (Aushilfs-)Lehrkraft zu unterrichten, wurde kein signifikanter Zusammenhang

festgestellt, da der Wert r bei 0,011 liegt, also sehr gering ist, und der Wert p bei 0,863, welcher sehr hoch ist und somit auf eine sehr geringe Signifikanz hinweist. Entsprechend lässt sich kein Hinweis auf einen systematischen Zusammenhang zwischen dieser spezifischen Form des Teamteaching und der Skala ableiten. Auch für die Lehrform „Ich differenziere in mehreren Klassen“ konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($r=0,042$ und $p=0,503$). Der beobachtbare Zusammenhang ist sehr gering und nicht bedeutsam, sodass keine belastbaren Aussagen über einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit getroffen werden können.

Es wurde ebenfalls eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um den Einfluss des Alters auf die Selbstwirksamkeit zu untersuchen. Dies war jedoch nicht signifikant, da der Wert bei 0,062 liegt. Das Alter war dementsprechend kein signifikanter Prädiktor für die Selbstwirksamkeit. Dasselbe wurde für das besuchte Fachsemester durchgeführt, jedoch zeigte sich hier ebenfalls kein bedeutsamer Zusammenhang, da der Beta Wert bei 0,037 liegt. Eine weitere Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um zu untersuchen, ob das Semester, in dem die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft begonnen hat, zu einer Veränderung des Werts der Selbstwirksamkeit führt. Dies war jedoch nicht signifikant, da β bei -0,105 liegt. Der Wert deutet zwar auf einen tendenziellen Zusammenhang hin. Je später im Studium die Tätigkeit aufgenommen wird, desto geringer ist die Selbstwirksamkeit. Jedoch erreicht dieser verändernde Effekt kein konventionell signifikantes Niveau. Auch bei den Regressionsanalysen zwischen der Selbstwirksamkeit und der Schulart ($\beta=0,070$) sowie der Selbstwirksamkeit und dem Studiengang ($\beta=0,039$) ergaben sich keine nennenswerten Zusammenhänge. Beide Variablen sagen keine signifikanten Veränderungen voraus. Im Rahmen der linearen Regression wurde geprüft, ob das Angeben finanzieller Gründe für die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit ausübt. Das Regressionsmodell ergab einen negativen Zusammenhang von $\beta=-0,142$. Der entsprechende Regressionskoeffizient $B=-0,164$ zeigt, dass Studierende, die aus finanziellen Gründen arbeiten, im Durchschnitt geringere Werte auf die Selbstwirksamkeitsskala berichten als jene, die andere Beweggründe angeben. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass finanzielle Motivation als Prädiktor für eine niedrige wahrgenommene Selbstwirksamkeit betrachtet werden kann. Zur Prüfung des Einflusses der Motivation „Erfahrungen zu sammeln“ auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit wurde eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Der Einfluss dieser Motivation erwies sich als nicht signifikant, da der β -Wert bei -0,063 lag. Auch der nicht standardisierte Regressionskoeffizient $B -0,092$ deutet nur auf einen sehr schwachen negativen

Zusammenhang hin. Somit lässt sich auf Basis dieser Analyse kein bedeutsamer Prädiktor Effekt auf die Selbstwirksamkeit feststellen. Es wurde ebenfalls eine Regressionsanalyse für den Beweggrund „um mir Klarheit zu verschaffen“ durchgeführt. Diese ergab einen signifikanten negativen Prädiktor Effekt, da β -0,129 entspricht. Der Regressionskoeffizient B liegt bei -0,147 und weist darauf hin, dass Studierende, die mit dem Ziel arbeiten, berufliche Klarheit zu gewinnen, im Durchschnitt signifikant niedrigere Werte auf der Selbstwirksamkeitsskala berichten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass Unsicherheit hinsichtlich der beruflichen Orientierung mit geringerer Selbstwirksamkeit einhergehen kann. In einem weiteren Regressionsmodell wurde überprüft, ob die Motivation, Studieninhalte praktisch anzuwenden, mit der Ausprägung der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang steht. Die Analyse zeigt jedoch keinen statistisch bedeutsamen Effekt dieser Begründung auf das Ausmaß der wahrgenommener Selbstwirksamkeit, da β bei -0,024 liegt. Der geringe Regressionskoeffizient B, welcher bei 0,020 liegt, verdeutlicht, dass diese Form der Anwendungsorientierung im untersuchten Sample keine nennenswerte Rolle für das Erleben von Selbstwirksamkeit spielt. Darüber hinaus wurde analysiert, ob eigenverantwortlicher Unterricht, also das Vorhandensein fester Stunden, in denen die Aushilfslehrkraft allein unterrichtet, mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit zusammenhängt beziehungsweise diese verändert. Die Ergebnisse zeigen einen positiven Einfluss dieser Lehrform (β = 0,137). Der B Wert von 0,047 legt außerdem nahe, dass eigenständiges Unterrichten mit einem höheren Selbstwirksamkeitserleben assoziiert wird. Diese Form praktischer Verantwortung scheint ein förderlicher Faktor für die Entwicklung pädagogischer Selbstwirksamkeit zu sein. Die anderen Lehrformen wie das alleinige Vertreten (β =0,046; B=0,014) oder das Unterrichten im Teamteaching mit der Klassenlehrkraft (β =0,050; B=0,015) haben keinen nennenswerten Einfluss auf das Selbstwirksamkeitserleben der Teilnehmenden. Das Unterrichten im Teamteaching mit anderen (Aushilfs-) Lehrkräften (β =0,011; B=0,004) und das Differenzieren in verschiedenen Klassen (β =0,042; B=0,012) ergaben sich ebenfalls nicht als Prädiktoren für ein Einwirken auf die Selbstwirksamkeit.

Abschließend lässt sich sagen, dass nur der Beginn der Arbeit, die Motivation aus finanziellen Gründen zu arbeiten und alleinige feste Stunden in einer Klasse das Selbstwirksamkeitserleben verändern beziehungsweise beeinflussen.

5.2 Ergebnisse zu der Relevanz für den späteren Lehrberuf

Für die Skala der Relevanz mit fünf Items wurde die interne Konsistenz mittels Cronbachs Alpha ermittelt. Mit einem Wert von $\alpha = 0,769$ (bzw. $\alpha_{\text{standardisiert}} = 0,779$) liegt die Reliabilität im guten Bereich. Dies spricht für eine solide Homogenität der Items und legt nahe, dass die Skala ein einheitliches Konstrukt zuverlässig misst. Die Skala eignet sich somit für weiterführende statistische Auswertungen.

Tabelle 7

Cronbachs Alpha der Relevanz

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenzvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Vorbereitend	13,64	4,530	0,554	0,732
Didaktik	13,96	4,050	0,531	0,730
Kontakte	13,95	3,707	0,509	0,747
Wachstum	13,84	4,012	0,575	0,715
Klassenführung	13,91	3,930	0,580	0,713

Diese Tabelle zeigt, dass der Cronbachs Alpha sich nicht erhöhen würde, würde eines der Items weggelassen werden. Auch für die Items der Relevanz wurden die Kennzahlen ermittelt, um sehen zu können, welche Antwortmöglichkeiten ausgewählt wurden und ob die Tendenz eher bei den zustimmenden oder den verneinenden Antwortmöglichkeiten liegt.

Für das Item, welches danach fragt, ob die Arbeit vorbereitend für den späteren Lehrberuf ist, liegen die Antworten zwischen Möglichkeit zwei und vier. Dementsprechend wurde Antwort eins, welche „ich stimme gar nicht zu“ lautet, überhaupt nicht gewählt. Der

Mittelwert liegt bei 3,69, was darauf hinweist, dass die gegebenen Antworten eher positiv ausgefallen sind und eine Tendenz zu der vierten Wahlmöglichkeit zeigen. Die Standardabweichung liegt bei 0,05, was daraufhin deutet, dass die Werte wenig um den Mittelwert streuen, was wiederum zeigt, dass nur wenige Teilnehmer niedrige Antworten gegeben haben. Bei der Bewertung des Merkmals Didaktik, welches abgefragt hat, ob sich die didaktischen Fähigkeiten durch die Tätigkeit verbessert haben, zeigt sich, dass die Antworten die komplette Skala von „ich stimme gar nicht zu“ bis „ich stimme voll zu“ gedeckt wurde. Da der Mittelwert bei 3,36 liegt und eine Standardabweichung von 0,68 aufweist, kann von einer insgesamt positiven Einschätzung mit geringer Streuung der Antworten ausgegangen werden. Auch das Item Kontakte hat einen Mittelwert von 3,38 mit einer Standardabweichung von 0,82 erhalten, mit einer ähnlich hohen Zustimmung wie das Item davor. Die etwas höhere Streuung deutet darauf hin, dass die Einschätzungen der Teilnehmer hier etwas variabler ausfielen als bei dem Item der Didaktik. Das nächste Item Wachstum, welches sich damit beschäftigt, ob man an seiner Arbeit gewachsen ist, hat ebenfalls einen guten Mittelwert erhalten. Alle Antwortmöglichkeiten sind vertreten, jedoch zeigt sich eine zustimmende Tendenz, da der Mittelwert bei 3,49 und die Standardabweichung bei 0,66 liegt. Das letzte Item der Relevanz fragt danach, ob Strategien erlernt worden sind, die einem bei der späteren Klassenführung helfen können. Auch hier zeigt sich ein positives Bild. Antwortmöglichkeit eins, welche „ich stimme gar nicht zu“ ist, wurde von niemandem angekreuzt. Der Mittelwert liegt bei 3,41 mit einer Standardabweichung von 0,69.

Zusammenfassend zeigt sich bei allen Items eine überwiegend zustimmende Haltung.

Tabelle 8

Mittelwerte zwischen Relevanz und Alter

Alter	Mittelwert	N	Standardabweichung
18	19,5000	2	0,70711
19	19,5000	2	0,70711
20	17,4737	19	2,38906
21	17,8333	24	2,25864

22	17,7500	48	2,31094
23	17,1613	31	2,20751
24	17,4054	37	2,39745
25	16,3214	28	3,09185
26	17,6316	19	2,19116
27	16,0000	13	2,34521
28	17,1667	12	2,85509
29	18,8000	5	1,78885
30	15,0000	1	-
31	16,0000	1	-
32	15,0000	1	-
33	18,0000	2	2,82843
34	20,0000	1	-
35	14,0000	1	-
36	14,0000	1	-
37	20,0000	1	-
39	17,3333	3	2,51661
40	14,0000	1	-
41	18,0000	1	-
43	16,0000	1	-
44	19,0000	1	-
Insgesamt	17,3242	256	2,44475

Diese Tabelle zeigt die Mittelwerte des Alters in Bezug auf die Antworten zu den gesamten Items der Relevanz. Zu beachten ist, dass all die Altersgruppen, bei denen nur eine Person vertreten ist, wenig repräsentativ sind. Wird das Alter der Teilnehmenden zwischen 20 und

28 beachtet, fällt auf, dass alle Mittelwerte nah an dem Gesamtmittelwert und insgesamt sehr ähnlich sind.

Tabelle 9

Mittelwerte zwischen Relevanz und Fachsemester

Fachsemester	Mittelwert	N	Standardabweichung
1	18,7500	4	1,50000
2	19,3333	6	0,51640
3	16,6364	11	2,97566
4	18,0000	6	2,28035
5	16,7188	32	2,42613
6	17,0000	9	3,27872
7	18,0652	46	2,10187
8	17,9412	17	2,19290
9	16,9516	62	2,32187
10	16,5833	12	2,96827
11	17,6923	26	1,76112
12	16,8333	6	2,85774
13	17,1333	15	2,66905
14	15,5000	2	6,36396
15	10,0000	1	-
19	20,0000	1	-
Insgesamt	17,3242	256	2,44475

Auch hier sind das 14., 15. Und 19. Semester nicht repräsentativ, da sie nur jeweils eine Person beziehungsweise zwei Personen abbilden. Werden die restlichen Semester beachtet, wird deutlich, dass auch hier die Mittelwerte nah an dem Gesamtwert liegen und sich wenig voneinander unterscheiden.

Tabelle 10*Mittelwerte zwischen Relevanz und Anfang der Arbeit*

Anfang der Arbeit	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	18,0000	2	2,82843
1	18,0588	17	2,13514
2	17,2381	21	2,70009
3	17,6000	40	2,44740
4	17,6923	26	2,16830
5	17,7234	47	2,30030
6	17,8125	16	2,07264
7	17,2424	33	2,31881
8	16,4286	14	2,97979
9	16,2778	18	2,58515
10	16,4286	7	1,51186
11	16,3333	9	2,54951
12	18,3333	3	0,57735
13	14,5000	2	4,94975
15	10,0000	1	
Insgesamt	17,3242	256	2,44475

Die Mittelwerte vom Startzeitpunkt der Arbeit sind sich ebenfalls sehr ähnlich und streuen wenig um den gesamten Mittelwert. Vor allem die Werte der Teilnehmenden, die im dritten und im fünften Semester mit der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft begonnen haben, sind sehr aussagekräftig, da die Stichprobe hier am größten ist. Beide Werte liegen sogar leicht über dem Gesamtwert.

Tabelle 11*Mittelwerte zwischen Relevanz und Studiengang*

Studiengang	Mittelwert	N	Standardabweichung
Grundschule	17,3043	69	2,50473
Mittelschule	17,5000	10	2,06828
Realschule	17,6111	18	2,27877
Gymnasium	17,3117	77	2,57140
Sonderpädagogik	17,2683	82	2,39881
Insgesamt	17,3242	256	2,44475

Ähnlich wie bei den Werten zuvor liegen auch hier die Mittelwerte nah an dem Gesamtwert mit einer insgesamt geringen Streuung.

Tabelle 12*Mittelwerte zwischen Relevanz und Schulart*

Schulart	Mittelwert	N	Standardabweichung
einer Grundschule [1]	17,4607	89	2,29157
einer Mittelschule [2]	17,3750	24	2,35561
einem Förderzentrum [3]	17,3220	59	2,47359
4	15,4167	12	3,47611
Gymnasium/Realschule [5]	17,4583	72	2,37319
Insgesamt	17,3242	256	2,44475

Zuletzt werden noch die Werte der Schularten betrachtet. Hier zeigen sich ebenfalls ähnliche Ergebnisse wie bei den anderen Variablen. Sich wenig voneinander unterscheidende Mittelwerte mit einer geringen Standardabweichung.

Nachdem nun die Kennzahlen und Mittelwerte ermittelt wurden, werden nun die Korrelationen mit den gesamten Items der Relevanz in Augenschein genommen.

Es wurde eine Pearson-Korrelation berechnet, um den Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und der Einschätzung der Relevanz für den späteren Lehrberuf zu untersuchen. Die Analyse ergab einen schwachen negativen Zusammenhang (-0.098), der jedoch nicht signifikant war, da p bei 0,118 liegt. Daraus lässt sich schließen, dass kein statistisch bedeutsamer linearer Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmenden und ihrer Einschätzung zur Relevanz besteht. Es wurde erneut eine Korrelationsanalyse durchgeführt, um erkennen zu können, ob ein Zusammenhang zwischen dem besuchten Fachsemester und der Relevanz besteht. Daraus ergab sich ein schwach negativer, aber nicht bedeutsamer Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient r liegt bei -0,078 und die Signifikanz p bei 0,215. Auch für den Beginn der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft und der Einschätzung zur Relevanz wurde eine Korrelation berechnet. Hier ergab die Analyse einen schwachen, aber signifikanten negativen Zusammenhang, da der Wert r bei -0,210 und der Wert p bei $< .001$ liegt. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass praktische Berufserfahrung zu einem früheren Zeitpunkt im Studium mit einer höheren Einschätzung der Relevanz für den Lehrberuf einhergehen. Möglicherweise tragen frühe Praxiserfahrungen dazu bei, theoretische Inhalte stärker mit beruflichen Anforderungen zu verknüpfen. Zwischen dem Studiengang der Teilnehmer und den Ergebnissen zur Relevanz besteht kein statistischer Zusammenhang ($r = -0,01$; $p = 0,884$). Der Korrelationskoeffizient liegt nahe bei null und weist auf keine lineare Beziehung zwischen den Variablen hin. Die Ergebnisse zeigen daher, dass die wahrgenommene Relevanz unabhängig vom Studiengang ist. Das spricht dafür, dass die Einschätzung der Relevanz nicht durch die Wahl des Studiengangs beeinflusst wird. Auch zwischen der Schulart, in der die Tätigkeit ausgeführt wird und der Relevanz besteht kein bedeutsamer Zusammenhang ($r = -0,029$; $p = 0,647$). Des Weiteren wurde ein schwacher positiver, aber nicht signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden und der wahrgenommenen Relevanz gefunden, da der Korrelationskoeffizient r bei 0,091 und die Signifikanz p bei 0,144 liegt. Die Anzahl der Stunden steht also nicht im Zusammenhang mit der Relevanz. Das bedeutet, dass nicht die quantitative Belastung, sondern möglicherweise andere Faktoren, wie zum Beispiel der Zeitpunkt des Berufseinstiegs, entscheidend für die Wahrnehmung der Relevanz für den

späteren Lehrberuf sind. Es wurde ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der Motivation, aus finanziellen Gründen zu arbeiten, und der Einschätzung der Relevanz festgestellt. Der Wert r liegt bei $-0,156$ und der Wert p bei $0,013$. Personen, die angegeben haben, hauptsächlich aus finanziellen Gründen als Aushilfslehrkraft zu arbeiten, haben die Tätigkeit als wenig relevant für den späteren Lehrberuf eingeschätzt. Dies deutet daraufhin, dass externe Motivationsfaktoren wie eine finanzielle Notwendigkeit die intrinsische Bedeutung und Verbindung schwächen könnten. Zwischen dem Beweggrund, bei der Arbeit als Aushilfslehrkraft Erfahrungen zu sammeln und der Relevanz bestand ein schwacher positiver Zusammenhang ($r=0,122$), der jedoch knapp nicht signifikant war, da p bei $0,051$ liegt. Personen, die aus dem Wunsch heraus arbeiten praktische Erfahrungen zu sammeln, tendieren dazu, die Tätigkeit als relevanter einzuschätzen. Auch wenn dieser Zusammenhang knapp die Signifikanzgrenze verfehlt, deutet er inhaltlich auf einen möglichen positiven Einfluss intrinsischer Motivation auf die Relevanzwahrnehmung hin. Dagegen besteht zwischen dem Grund, sich Klarheit zu verschaffen und der Bedeutsamkeit für den zukünftigen Beruf, kein signifikanter Zusammenhang ($r=-0,025$; $p=0,691$). Offenbar beeinflusst diese Form der Selbstorientierung die Bewertung der Inhalte nicht spürbar. Auch zwischen der Motivation, Studieninhalte in die Praxis umzusetzen und der wahrgenommenen Bedeutsamkeit besteht kein signifikanter Zusammenhang, $r=0,078$, $p=0,215$.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Zusammenhang zwischen verschiedenen Lehrformen und der wahrgenommenen Relevanz der Nebentätigkeit für den späteren Lehrberuf analysiert. Dabei zeigten sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den untersuchten Lehrformen und der Bedeutsamkeit. Konkret hat die Analyse ergeben, dass das Unterrichten im Teamteaching mit der Klassenlehrkraft mit einem positiven, jedoch nicht signifikanten Korrelationskoeffizienten von $r=0,107$ ($p=0,089$) mit der Relevanzbewertung verbunden ist. Dies deutet darauf hin, dass Aushilfslehrkräfte, die im Teamteaching mit der Klassenlehrkraft arbeiten, tendenziell eine etwas höhere Bedeutsamkeit für die Zukunft wahrnehmen, wobei der Zusammenhang statistisch nicht bestätigt werden konnte. Analog dazu wies das Teamteaching mit anderen (Aushilfs-)Lehrkräften eine sehr geringe und ebenfalls nicht signifikante Korrelation von $r=0,033$ ($p=0,596$) auf, was nahelegt, dass diese Form des Teamteachings keinen Einfluss auf die Relevanzwahrnehmung hat. Weiterhin zeigt sich beim Differenzieren in mehreren Klassen eine moderate positive Tendenz mit $r=0,105$ ($p=0,093$), die ebenfalls die Bewertung für den zukünftigen Beruf leicht erhöht, jedoch statistisch nicht signifikant ist. Diese Ergebnisse

legen nahe, dass Lehrkräfte, die in mehreren Klassen differenzieren, möglicherweise eine etwas differenzierte Wahrnehmung der Relevanz haben, wobei diese Annahme aufgrund des Signifikanzniveaus mit Vorsicht zu interpretieren ist. Auch die Lehrform „allein in Klassen vertreten“ zeigte keine signifikante Korrelation mit der Relevanzbewertung ($r=0,080$; $p=0,201$), ebenso wenig wie die Zahl der festen Unterrichtsstunden ohne Teamteaching oder andere Kooperationsformen ($r=0,028$; $p=0,650$).

Insgesamt zeigt sich keine der untersuchten Lehrformen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Relevanz der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft für den späteren Lehrberuf in der vorliegenden Stichprobe aufweist. Die positiven, jedoch nicht signifikanten Korrelationen bei einigen Lehrformen könnten auf potenzielle Tendenzen hinweisen, die in zukünftigen Studien mit größeren Stichproben oder anderen methodischen Zugängen vertieft untersucht werden sollten.

Zur Untersuchung des Einflusses soziodemografischer und arbeitsbezogener Merkmale auf die empfundene Relevanz der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft wurde eine Reihe von einfachen linearen Regressionsanalysen durchgeführt. Die abhängige Variable war in allen Modellen die empfundene Relevanz (ZRelevanz).

Die Analyse des Einflusses des Alters ergab keinen signifikanten Zusammenhang mit der wahrgenommenen Relevanz der Tätigkeit ($\beta=-0,098$; $p=0,118$). Auch das Fachsemester zeigt keinen signifikanten prädikativen Wert ($\beta=-0,078$; $p=0,215$). Beide Ergebnisse deuten darauf hin, dass weder das Alter noch der Studienfortschritt der befragten Personen einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Wahrnehmung der Relevanz ihrer Tätigkeit ausüben. Ein deutlich signifikanter Effekt zeigt sich hingegen beim Beginn der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft: je früher im Studium die Tätigkeit aufgenommen wurde, desto höher wurde die Relevanz eingeschätzt ($\beta=0,210$, $p<,001$). Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung früher Praxiserfahrung im Studium für die subjektive Bedeutsamkeit der Lehrtätigkeit. Weitere Variablen wie der Studiengang ($\beta=-0,009$; $p=0,884$), die Schulart ($\beta=-0,029$; $p=0,647$) sowie die Anzahl der unterrichteten Stunden ($\beta=0,091$; $p=0,144$) zeigen in den Regressionsmodellen keine signifikanten Zusammenhänge mit der empfundenen Relevanz. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass strukturelle Aspekte der Anstellung wie zum Beispiel der Einsatzbereich oder der Umfang der Tätigkeit, eine untergeordnete Rolle bei der Einschätzung der persönlichen Relevanz spielen. Insgesamt legt die Analyse nahe, dass vor allem der Zeitpunkt des Berufseinstiegs, als Aushilfslehrkraft ein bedeutsamer Prädiktor für die Relevanz dieser Tätigkeit ist. Frühe praktische Erfahrungen scheinen die

subjektive Bedeutung der Lehrtätigkeit im Studium zu erhöhen, während soziodemografische und strukturelle Faktoren wenig Einfluss nehmen.

In vier separaten Regressionsanalysen wurde überprüft, inwiefern unterschiedliche Beweggründe der Studierenden für ihre Tätigkeit als Aushilfslehrkraft die subjektiv wahrgenommene Relevanz dieser Tätigkeit vorhersagen können.

Ein signifikanter Prädiktor zeigt sich im Beweggrund „aus finanziellen Gründen“. Studierende, die angegeben haben, ihre Tätigkeit aus monetären Motiven aufgenommen zu haben, schätzen die Bedeutsamkeit dieser Tätigkeit für die Zukunft im Durchschnitt signifikant niedriger ein ($\beta = -0,156$; $p = 0,013$). Dieser Befund legt nahe, dass extrinsisch motivierte Beweggründe wie finanzielle Notwendigkeit eher mit einer funktionalen und weniger bildungsbezogenen bedeutungsvollen Wahrnehmung der Tätigkeit einhergehen. Für den Grund „um Erfahrungen zu sammeln“ wurde ein positiver Zusammenhang festgestellt, der knapp an der Grenze zur statistischen Signifikanz liegt ($\beta = 0,122$; $p = 0,051$). Dieser Trend weist darauf hin, dass Studierende, die den Einsatz als Gelegenheit zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung betrachten, tendenziell auch eine höhere Bedeutung dieser Beschäftigung wahrnehmen. Der Beruf unterstreicht die Rolle von lern- und entwicklungsorientierten Motiven für die subjektive Bewertung von Praxiserfahrungen im Studium. Keine signifikanten Zusammenhänge konnten hingegen für die Beweggründe „um mir Klarheit zu verschaffen“ ($\beta = -0,025$; $p = 0,691$) sowie „um Studieninhalte in die Praxis umzusetzen“ ($\beta = 0,078$; $p = 0,215$) festgestellt werden. Zwar ist Letzterer positiv gerichtet, jedoch reicht der Effekt nicht aus, um als statistisch bedeutsam interpretiert zu werden. Dies könnte darauf hinweisen, dass der theoretisch-praktische Transfer zwar eine Rolle spielt, jedoch nicht zwangsläufig mit einer gesteigerten Relevanzwahrnehmung verbunden ist, möglicherweise aufgrund von unterschiedlicher Umsetzungsrealitäten im Schulalltag.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die subjektive Relevanz der Aushilfstätigkeit in besonderem Maße mit der individuellen Motivation der Studierenden zusammenhängt. Während finanzielle Beweggründe mit einer geringeren Relevanzeinschätzung einhergehen, wird insbesondere das Motiv der Erfahrungsgewinnung als potenziell bedeutsam für die Relevanzwahrnehmung identifiziert. Damit liefern die Analysen wichtige Hinweise auf die motivationalen Hintergründe, die die Qualität der Praxiserfahrung mitprägen können.

Im Rahmen der Regressionsanalysen wurde untersucht, inwiefern verschiedene Formen der Unterrichtstätigkeit während der Beschäftigung als Aushilfslehrkraft mit der subjektiv wahrgenommenen Relevanz dieser Praxiserfahrung zusammenhängen. Insgesamt wurden

fünf verschiedene Lehrformen einzeln regressionsanalytisch auf die abhängige Variable ZRelevanz geprüft. Die erste betrachtete Lehrform war die Angabe, feste Stunden zu haben, in denen eigenständig unterrichtet wird. Hier zeigt sich ein positiver, jedoch nicht bedeutender Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit ($B=0,060$; $\beta=0,028$; $p=0,650$). Auch die eigenverantwortliche Vertretung in Klassen wies einen positiven, aber ebenfalls nicht signifikanten Einfluss auf ($B=0,154$, $\beta=0,080$; $p=0,201$). Ein interessantes Bild zeigt sich bei der Lehrform Teamteaching mit der Klassenlehrkraft. Hier liegt ein leicht erhöhter standardisierter Regressionskoeffizient vor ($\beta=0,107$), der jedoch die Grenze zur statistischen Signifikanz knapp verfehlt ($p=0,089$). Ein ähnliches Muster lässt sich bei der Lehrform Ich differenziere in mehreren Klassen erkennen, deren Einfluss ebenfalls positiv ausgefallen ist ($\beta=0,105$; $B=$; $p=0,093$), jedoch nicht auf dem üblichen Signifikanzniveau liegt. Im Gegensatz dazu konnte für das Teamteaching mit einer anderen (Aushilfs-)Lehrkraft kein relevanter Zusammenhang festgestellt werden ($\beta=0,033$; $B=$; $p=0,596$). Dieser Befund deutet darauf hin, dass insbesondere kooperative Unterrichtsformen mit erfahreneren oder fest zugeordneten Lehrkräften eher als gewinnbringend wahrgenommen werden als solche mit anderen Aushilfslehrkräften.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle untersuchten Lehrformen einen tendenziell positiven Einfluss auf die subjektiv empfundene Bedeutsamkeit von Praxiserfahrungen zeigen. Zwar erreichen die Befunde in keinem Fall das Signifikanzniveau von $p<,05$, dennoch lassen sich insbesondere für das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft sowie das Differenzieren in mehreren Klassen relevante Hinweise auf mögliche pädagogische Lerngewinne vermuten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass besonders kooperative und komplexe Lehrarrangements, etwa das gemeinsame Unterrichten mit erfahrenen Fachkräften, als besonders bedeutsam erlebt werden könnten, was in zukünftigen Studien weiter zu differenzieren wäre.

5.3 Überprüfung der Hypothesen

Um abschließend noch einmal auf die in Kapitel 4.1 aufgestellten Hypothesen zurückzukommen, wird nun überprüft, ob diese nach Auswertung des Fragebogens bestätigt oder widerlegt wurden.

Hypothese eins, welche sich darauf bezieht, ob die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft dazu beiträgt, die Berufswahl als passend wahrzunehmen, kann nach Auswertung des Fragebogens bestätigt werden. Anhand der Ergebnisse lässt sich sagen, dass die Studierenden größtenteils zustimmend in diese Richtung geantwortet haben.

Hypothese zwei geht davon aus, dass die Selbstwirksamkeit im Laufe der Tätigkeit deutlich ansteigt. Auch dies kann aufgrund der Ergebnisse bejaht werden. Die Werte sind vermehrt positiv ausgefallen.

Die dritte und letzte Hypothese behauptet, dass die Studierenden überwiegend eigenständigen Unterricht halten und weniger als differenzierende Kraft tätig sind. Die Ergebnisse zeigen auch hier deutlich, dass die Hypothese, zumindest im Rahmen dieses Fragebogens, eindeutig stimmt. Bei der Frage, ob feste Stunden allein unterrichtet werden, haben 56,3% für „immer“ und 23,4% für „häufig“ gestimmt, was auf eine deutliche Mehrheit hinweist. Bei dem Item, welches sich auf das alleinige Vertreten in Klassen bezieht, haben 43,4% für „immer“ und 27,3% für „häufig“ gestimmt. Auch hier zeigt sich, dass der Großteil der Teilnehmenden allein vertritt. Beim Teamteaching mit der Klassenlehrkraft haben hingegen nur 4,7% für „immer“ abgestimmt und 15,6% für „häufig“. Dies zeigt, dass das Unterrichten mit anderen Lehrkräften eher seltener vorkommt. Noch deutlicher wird dies bei der Frage nach dem Teamteaching mit einer anderen (Aushilfs-)Lehrkraft. Hier haben nur 1,7% der Befragten für „immer“ und 7,4% für „häufig“ gestimmt. Nach diesen Ergebnissen ist festzustellen, dass die Hypothese definitiv bejaht werden kann.

5.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Im Folgenden werden erst einmal die zentralen Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit von Aushilfslehrkräften anhand der ausführlich ausgeführten Ergebnisse aus 5.1 aufgeführt. Darauf folgend wird dasselbe mit den zentralen Ergebnissen zu der Relevanz dieser Tätigkeit gemacht.

Die allgemeine Tendenz der wichtigsten Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit von Aushilfslehrkräften liegt darin, dass die Befragten den Items der Selbstwirksamkeit überwiegend zugestimmt haben. Die Mittelwerte lagen größtenteils über der Skalenmitte, mit geringen Streuungen, was auf eine insgesamt hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit hinweist. Signifikante Zusammenhänge konnten vor allem bei den festen eigenverantwortlichen Stunden festgestellt werden. Sie haben einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit, denn das eigenständige Unterrichten fördert das Selbstwirksamkeitserleben. Des Weiteren haben die Anzahl der Unterrichtsstunden einen schwachen, aber signifikant positiven Zusammenhang gezeigt. Des Weiteren wurde bei der finanziellen Motivation ein bedeutsamer negativer Einfluss auf die Selbstwirksamkeit festgestellt. Wer aus finanziellen Gründen arbeitet, berichtet von einer geringeren

Selbstwirksamkeit. Zuletzt ist auch die Motivation „Klarheit gewinnen“ ein negativer Prädiktor. Unsicherheit gegenüber dem Beruf geht mit geringerer Selbstwirksamkeit einher. Variablen, die keinen bedeutsamen Effekt auf die Selbstwirksamkeit haben, sind das Alter, das Fachsemester, der Studiengang sowie Lehrformen, wie beispielsweise Vertretungen oder Teamteaching.

Die Auswertung der Items zur Relevanz zeigt insgesamt eine positive Einschätzung der Befragten hinsichtlich des Werts ihrer Beschäftigung für den späteren Lehrberuf. Alle Items weisen mittlere bis hohe Mittelwerte auf, mit geringer bis moderater Streuung, was auf tendenzielle zustimmende Haltungen bei einheitlichen Bewertungen hinweist. Besonders positiv wurden die Aspekte Vorbereitung auf den Lehrberuf, Wachstum durch die Tätigkeit und Strategien zur Klassenführung eingeschätzt. Wird der Einfluss der soziodemografischen und studienbezogenen Merkmale beachtet, lässt sich sagen, dass das Alter, das Fachsemester, der Studiengang, die Schulart, das Studienfach und die Anzahl der Unterrichtsstunden in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Relevanzwahrnehmung stehen. Einzig bei dem Zeitpunkt des Berufseinstiegs zeigt sich ein bedeutsamer Einfluss. Je früher die Tätigkeit aufgenommen wurde, desto höher wurde die Relevanz eingeschätzt. Bei den motivationalen Einflüssen lässt sich zusammenfassend sagen, dass die finanzielle Motivation negativ mit der Relevanz korreliert. Wer vorrangig aus finanziellen Gründen arbeitet, schätzt die Beschäftigung als weniger bedeutsam für die Zukunft ein. Der Wunsch, praktische Erfahrungen zu sammeln, steht positiv, in knapp nicht signifikantem Zusammenhang mit der Relevanz. Dies weist auf den Einfluss intrinsischer Motivation hin. Die Motive Klarheit über den Beruf zu gewinnen und Studieninhalte anzuwenden, zeigen keinen signifikanten Einfluss. Zwischen den untersuchten Lehrformen und der Relevanzbewertung zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge. Dennoch zeigen sich tendenziell positive Effekte beim Teamteaching mit Klassenlehrkräften sowie beim Differenzieren in mehreren Klassen. Auch die Regressionsmodelle bestätigen, nur der frühe Einstieg in die Aushilfstätigkeit zeigt einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Relevanz. Finanzielle Motivation senkt ebenfalls die Einschätzung der Bedeutsamkeit. Alle anderen Merkmale, wie Alter, Semester, Schulart, Stundenanzahl und Studienfach, bleiben nicht signifikant. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wahrgenommene Relevanz der Aushilfstätigkeit für den späteren Lehrberuf insbesondere durch individuelle Erfahrungen und Motive beeinflusst wird, weniger durch strukturelle oder demografische Merkmale. Vor allem ein früher Praxiseinstieg sowie intrinsische

Beweggründe fördern eine hohe Bewertung der Tätigkeit. Dies unterstreicht die Bedeutung einer frühzeitigen, motivierten Einbindung von Studierenden in die schulische Praxis.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Fragebogens diskutiert und kritisch reflektiert. Dabei wird geprüft, inwiefern die Befunde mit den theoretischen Annahmen und bisherigen Forschungsergebnissen übereinstimmen oder davon abweichen. Schlussendlich wird noch ein Ausblick für die Zukunft dargestellt.

6.1 Interpretation empirischer Studien

In Bezug auf die Motivation und das Engagement hat sich in der vorliegenden Studie gezeigt, dass Studierende, die aus intrinsischer Motivation heraus arbeiten, die Tätigkeit als relevanter bewerten. Finanzielle Motivation hingegen senkt die Relevanzwahrnehmung. In den Studien aus Kapitel 2.4 wurde klar, dass Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit motivierter und engagierter sind und außerdem größere berufliche Zufriedenheit zeigen. Sie fühlen sich stärker mit dem Beruf verbunden und haben seltener die Absicht, den Beruf beziehungsweise den Studiengang zu wechseln. Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass die innere Motivation in beiden Fällen mit höherem Engagement, größerem Nutzenempfinden und positiveren Bewertungen in Verbindung steht. Außerdem hat sich gezeigt, dass ein früherer Einstieg in die Aushilfstätigkeit mit einer signifikant höheren Relevanzeinschätzung verbunden ist, da so ein realitätsnahes Bild des Lehrberufs entsteht. Die Ergebnisse aus anderen Studien haben gezeigt, dass selbstwirksamere angehende Lehrkräfte besser auf die Realität des Berufs vorbereitet sind und seltener einen Praxisschock erleben. Beide Studienergebnisse betonen, dass eine praxisnahe Vorbereitung auf den Beruf eine hohe Bedeutung hat, da die Selbstwirksamkeit und Berufszufriedenheit gefördert wird. Die schülerbezogenen Effekte werden in dem vorliegenden Fragebogen nicht thematisiert, in den oben genannten Studien jedoch schon. Daher lassen sich hier keine Gemeinsamkeiten nennen. Der Fragebogen hat außerdem gezeigt, dass die Belastung, wie zum Beispiel eine hohe Zahl an Unterrichtsstunden, keine signifikanten Einflüsse hat. Ähnliche Studien haben herausgearbeitet, dass selbstwirksame Lehrkräfte weniger Stress und Burn-Out Anzeichen zeigen. Es lässt sich also sagen, dass nicht die Quantität der Arbeit, sondern die Qualität und die persönliche Einstellung, wie die Selbstwirksamkeit, sich auf die Bewertung und das Erleben der Tätigkeit auswirken. Die Auswertung der empirischen Daten zeigt des Weiteren, dass die Befragten insgesamt eine hohe Selbstwirksamkeit im Rahmen ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkraft wahrnehmen. Diese Ergebnisse lassen sich gut mit der bestehenden Forschungslage zur Selbstwirksamkeit im Lehrberuf in Verbindung setzen. In sämtlichen Items der Skala wurde mehrheitlich Zustimmung geäußert, wobei die

Mittelwerte meist über dem Skalenmittel lagen. Besonders hohe Werte wurden bei den Items zur Selbstsicherheit und zur Wahrnehmung eines störungsfreien Unterrichts erreicht. Die insgesamt geringe bis moderate Streuung weist zudem auf eine homogene Einschätzung der eigenen Wirksamkeit unter den Teilnehmenden hin. Auffällig ist, dass weder das Alter noch das Semester, der Studiengang oder die Schulart einen signifikanten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hatten. Dies legt nahe, wie oben bereits erwähnt, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit stärker mit konkreten Erfahrungen als mit soziodemografischen Faktoren zusammenhängt. Dieser Befund deckt sich mit der Forschungslage. Auch frühere Studien betonen, dass insbesondere pädagogische Handlungserfahrungen für die Ausbildung von Selbstwirksamkeit entscheidend sind (Ashton & Weber, 1986; Schwarzer & Warner, 2014). Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass das eigenständige Unterrichten in fest zugewiesenen Stunden signifikant positiv mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit korreliert. Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass verantwortungsvolle Praxissituationen das Kompetenzzempfinden stärken können. Eine Verbindung, die in der Forschung mehrfach hergestellt wurde. Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen laut anderen Studien eine reflektierte, innovativere Unterrichtsgestaltung und sind eher bereit, Differenzierungen vorzunehmen oder auf neue Ansätze einzugehen (Baumann et al., 2021). Des Weiteren spiegelt sich auch die positive Auswirkung von Selbstwirksamkeit auf das berufliche Engagement und die Zufriedenheit aus anderen Studien in den empirischen Daten wieder. Teilnehmer, die aus intrinsischer Motivation tätig sind, zeigen tendenziell höhere Selbstwirksamkeitswerte. Demgegenüber war die Selbstwirksamkeit bei jenen Studenten, die finanzielle Motive oder Unsicherheit der beruflichen Zukunft angegeben haben, signifikant niedriger. Dies passt auch zu den bereits vorhandenen Studien, wonach eine starke Selbstwirksamkeit mit einer höheren Berufszufriedenheit einhergeht (Bach, 2022). Gleichzeitig wirken sich Unsicherheit und extrinsische Motivlagen eher negativ auf das Erleben von Selbstwirksamkeit aus. Eine weitere Parallele zeugt sich im Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und dem Umgang mit Schülern. Die Forschungen aus Kapitel 2.4 weisen darauf hin, dass selbstwirksame Lehrer geduldiger im Umgang mit Fehlern sind, stärker auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler eingehen und seltener zu Überweisungen an Förderschulen neigen (Ashton & Weber, 1986). Während diese Aspekte im vorliegenden Fragebogen nicht direkt abgefragt wurden, lassen sich ähnliche Tendenzen aus den Items zu der Differenzierung und der Motivation ableiten. Auch hier zeigt sich eine überwiegend zustimmende Haltung, was als indirekter Hinweis auf reflektiertes und lernförderliches Lehrerhandeln verstanden werden kann. Nicht zuletzt zeigt die Forschung, dass Selbstwirksamkeit bereits im Lehramtsstudium ein bedeutsamer Schutzfaktor ist. Etwa

gegen Studienabbruch, Praxisschock oder berufliche Überforderung (Schwarzer & Warner, 2014; Bach, 2022). Diese Annahme lässt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen wiederfinden, denn Studierende, die bereits früh in ihrer Ausbildung Unterrichtserfahrungen sammeln und sich dabei als kompetent erleben, zeigen höhere Selbstwirksamkeitswerte. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung in hohem Maße mit den bereits vorhandenen Studien und bisherigen Forschungsergebnissen zur Selbstwirksamkeit im Lehrberuf decken. Sie unterstreichen die Relevanz realer, eigenverantwortlicher Unterrichtserfahrung für die Entwicklung pädagogischer Selbstwirksamkeit und legen nahe, dass gezielte Praxiseinsätze ein zentraler Bestandteil der Lehrerbildung sein sollten.

6.2 Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit

Menschen mit stark ausgeprägter Selbstwirksamkeit setzen sich realistische, aber zugleich herausfordernde Ziele. Sie achten darauf, dass ihre eigenen Fähigkeiten zu den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe passen. Personen mit geringer Selbstwirksamkeit hingegen neigen dazu, entweder sehr einfache oder übermäßig schwierige Ziele zu wählen, oft mit der Einstellung, dass es sowieso scheitern musste. Nach einem Misserfolg brechen sie dann oft ab. Wer eine hohe Selbstwirksamkeit besitzt, zeigt außerdem mehr Beharrlichkeit, verfolgt Ziele konsequent, investiert auch in schwierigen Situationen zusätzliche Energie und gibt nicht so schnell auf. Dies hängt auch mit dem Glauben an die eigene Erfolgsfähigkeit zusammen. Und mit dem Wunsch, diesen Erfolg auch gegenüber anderen sichtbar zu machen. Des Weiteren reagieren Menschen mit starker Selbstwirksamkeit bei negativen Erfahrungen oder Fehlschlägen, indem sie ihre Anstrengungen verstärken. Sie bleiben ihren Zielen treu, suchen aktiv nach alternativen Lösungswegen und verbessern dabei ihre Strategien. Darüber hinaus verfügen sie über eine hohe psychische Widerstandsfähigkeit. Stress, soziale Konflikte oder Rückschläge werden sie weniger stark aus der Bahn. Statt zu resignieren, versuchen sie, die Situation aktiv zu verändern. Während Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit eher passiv abwarten, auf Unterstützung von außen setzen oder im schlimmsten Fall ein Burn-out entwickeln, bleiben selbstwirksame Personen handlungsorientiert und kämpfen weiter (Bandura, 1977).

Die genannten Vorteile verdeutlichen, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit eine wichtige psychologische Stärke darstellt. Sie wirkt sich förderlich auf die Motivation und Leistungsfähigkeit aus. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit verfolgen ihre

Vorstellungen konsequent und tragen dazu bei, dass ihre ehrgeizigen Ideen und Ziele in Bereichen wie Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik Wirklichkeit werden. Zum Nutzen der gesamten Gesellschaft (Becker, 2024).

6.3 Grenzen der Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit zeigt jedoch auch Grenzen auf und birgt Nachteile.

Im Vergleich zu Bandura wird hier noch stärker betont, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen zwar eine wichtige Voraussetzung darstellen, jedoch allein nicht ausreichen, um komplexe pädagogische Prozesse vollständig zu erklären. Darüber hinaus vertreten die Autoren die Auffassung, dass rein kognitive Modelle, also solche, die sich nur auf Denkprozesse und Einschätzungen beziehen, nicht ausreichen, um das gesamte Spektrum von Motivation umfassend zu erfassen. Vielmehr sind zusätzliche weitere Einflussfaktoren bedeutsamen, wie etwa die Qualität sozialer Beziehungen sowie emotionale Erfahrungen, die Menschen während ihres Handelns machen. Diese ergänzen die rein rationalen Überlegungen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten und deren möglichen Folgen und tragen entscheidend zum motivationalen Erleben bei (Krapp & Ryan, 2002). Des Weiteren wird die Motivation häufig danach beurteilt, wie stark oder intensiv sie ausgeprägt ist. Es wird davon gesprochen, ob jemand wenig oder viel Motivation zeigt. Diese Sichtweise findet sich im Grunde auch in Banduras Selbstwirksamkeitstheorie beziehungsweise in seiner sozial-kognitiven Theorie wieder. Demnach gilt, wenn eine Person ein bestimmtes Aufgabenfeld als für sich persönlich bedeutsamen erachtet und sich dadurch in gewissem Maß innerlich verpflichtet fühlt („self-commitment“), steigt ihre Motivation zur Handlung in dem Maße, wie ihre Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist. Aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie wird diese Perspektive nicht als grundlegend falsch, sondern als zu einseitig und nicht umfassend genug betrachtet. Besonders im pädagogischen Kontext kommt es nicht nur auf das Ausmaß der Motivation an, sondern auch darauf, von welcher Art, also welche Qualität, die Motivation ist (Krapp & Ryan, 2002).

Des Weiteren neigen manche Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit dazu, Aufgaben oder Vorhaben weiterzuführen, obwohl diese kaum Chancen auf Erfolg haben und eher ineffektiv sind. Sie möchten nicht aufgeben, selbst dann nicht, wenn es sinnvoll und notwendig wäre. Außerdem kann ein übersteigertes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Dies zeigt sich etwa darin, dass zu schwierige Aufgaben gewählt oder gleichzeitig zu viele Verpflichtungen übernommen werden. Selbstwirksamkeit

sollte daher nicht in unrealistische Selbstüberschätzung oder übertriebenes Multitasking ausarten. Gesellschaftlich ist es bedeutsam, wachsam gegenüber charismatischen Narzissten zu sein. Sie können ihre übersteigerten Vorstellungen sehr überzeugend darstellen und in die Tat umsetzen. Im Extremfall kann Selbstüberschätzung in Größenwahn umschlagen, welcher potenziell gravierende Folgen haben kann.

Diese Schattenseiten gilt es klar zu benennen, um sich selbst und andere vor Risiken einer übertriebenen Selbstwirksamkeit zu schützen. Dennoch wiegen die Nachteile im Vergleich zu den vielfältigen Vorteilen einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit deutlich weniger schwer. Übersteigerte Selbsteinschätzung ist insgesamt seltener und verursacht meist weniger Schaden als Mangel an Selbstwirksamkeit. Die beste Lösung liegt in einer realistischen Selbstwirksamkeit, also einem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das zugleich fest in der Realität verankert bleibt (Becker, 2024).

6.4 Implikation von Praxis und Forschung

Auf Grundlage der durch den Fragebogen erhobenen Daten lässt sich ableiten, dass es für Studierende durchaus sinnvoll erscheint, verstärkt die Möglichkeit wahrzunehmen, bereits während des Studiums praktische Lehrerfahrungen als Aushilfslehrkraft zu sammeln. Besonders empfehlenswert wäre es, diese Gelegenheit möglichst frühzeitig im Studienverlauf zu nutzen. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen eindeutig, dass sich eine solche Praxiserfahrung positiv auf die Studenten auswirkt und insbesondere zu einer Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit beiträgt. Daher sind neue Praktikumskonzepte zielführend (Zellner et al., 2025).

Da eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit, wie zuvor erläutert, mit einer Vielzahl an Vorteilen verbunden ist, etwa höherer Motivation, größere Resilienz und einer gesteigerten Leistungsfähigkeit, lässt sich die Bedeutung solcher Praxiserfahrungen für die Ausbildung von angehenden Lehrkräften kaum überschätzen. Frühzeitige praktische Einsätze ermöglichen es Studenten nicht nur, ihre theoretischen Kenntnisse unmittelbar in einem realen schulischen Kontext zu erproben, und das nicht nur während eines kurzen Aufenthalts eines Praktikums, sondern fördern auch ihre professionelle Handlungssicherheit und tragen zu der Entwicklung einer stabilen beruflichen Identität bei.

Darüber hinaus wäre es aus wissenschaftlicher Perspektive interessant, den verwendeten Fragebogen auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse methodisch weiterzuentwickeln. Eine erneute Durchführung der Erhebung mit einer größeren und diverseren Stichprobe könnte

die Aussagekraft der Ergebnisse erheblich steigern und die Generalisierbarkeit der Befunde verbessern. Auf diese Weise ließen sich fundierte Rückschlüsse über den Zusammenhang zwischen Praxiserfahrungen im Studium und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit ziehen.

7 Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, den Einfluss der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft auf die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zu untersuchen und die Bedeutung dieser Praxiserfahrung für die Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf zu reflektieren. Ausgangspunkt war die Annahme, dass selbstwirksames Handeln ein zentraler Prädiktor für Motivation, Resilienz und berufliche Handlungskompetenz ist (Bandura, 1997). Da das Modell der studentischen Aushilfslehrkräfte in Deutschland bislang nur wenig wissenschaftlich erforscht ist, konnte die Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Die Ergebnisse des entwickelten Fragebogens verdeutlichen, dass Studenten, die neben ihrem Studium als Aushilfslehrkräfte tätig sind, insgesamt höhere Selbstwirksamkeitserwartung berichten. Besonders das eigenverantwortliche Unterrichten in festen Stunden erwies sich als bedeutsamer Faktor für die Steigerung der Selbstwirksamkeit. Dagegen hat sich gezeigt, dass finanzielle Beweggründe für die Nebentätigkeit oder eine Tätigkeit zur beruflichen Orientierung eher mit einer geringeren Selbstwirksamkeit verbunden waren. Diese Befunde unterstreichen, dass intrinsische Motivation und die Qualität der Praxiserfahrung eine größere Rolle für die Entwicklung pädagogischer Handlungssicherheit spielen als die reine Dauer oder der Umfang der Beschäftigung. Darüber hinaus wurde bestätigt, dass Studierende die Tätigkeit als überwiegend relevant für ihren späteren Beruf einschätzen. Frühzeitige Praxiserfahrungen erleichtern nicht nur den Transfer theoretischen Wissens in schulische Handlungsfelder, sondern tragen auch zur Reduktion des sogenannten Praxisschocks bei, der häufig beim Übergang in das Referendariat beschrieben wird (Bach, 2022). Damit konnte gezeigt werden, dass die Tätigkeit nicht nur für die Schulen eine wertvolle Ressource darstellt, sondern auch die professionelle Entwicklung der Studenten fördert. Trotz dieser positiven Ergebnisse sind Grenzen der Untersuchung zu beachten. Die Stichprobe war quantitativ zufriedenstellend, jedoch nicht repräsentativ für alle Lehramtsstudierende. Ergänzend wäre es sinnvoll, qualitative Methoden einzusetzen, um individuelle Erfahrungen und Herausforderungen noch differenzierter zu beleuchten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse dieser Arbeit die hohe Relevanz von Praxiserfahrungen bereits während dem Studium hervorheben. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass eine stärkere institutionelle Verankerung von Nebentätigkeiten wie der Arbeit als Aushilfslehrkraft in den Studienverlauf eine wertvolle Ergänzung darstellen können. Sie trägt dazu bei, Selbstwirksamkeit frühzeitig zu fördern, die professionelle

Identität zu stärken und die Attraktivität des Lehramtsberufs zu erhöhen. Die Arbeit hat damit nicht nur empirische Hinweise auf den Nutzen der Aushilfstätigkeit geliefert, sondern zugleich praxisnahe Implikationen für Hochschulen, Schulen und die Bildungspolitik aufgezeigt. Eine realistische, aber zugleich geförderte Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden ist ein entscheidender Baustein für die Qualität von Unterricht und die nachhaltige Professionalisierung von Lehrkräften.

7.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat den Einfluss der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass Selbstwirksamkeit ein zentrales Konstrukt für den Lehrerberuf darstellt, da sie sowohl mit Motivation und Resilienz als auch mit professionelles Handlungssicherheit und Unterrichtsqualität in engem Zusammenhang steht. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass das Modell der Aushilfslehrkräfte bislang wissenschaftlich kaum untersucht worden ist und somit eine relevante Forschungslücke existiert. Im theoretischen Teil wurden zunächst die unterschiedlichen Formen schulischer Beschäftigung sowie die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für professionelles Handeln erläutert. Darauf aufbauend ist eine differenzierte Betrachtung der Selbstwirksamkeit erfolgt, die anhand einschlägiger Studien als wichtige psychologische Ressource für Lehrkräfte herausgestellt wurde. Hierbei wurde insbesondere deutlich, dass Selbstwirksamkeit nicht nur das individuelle Wohlbefinden stärkt, sondern auch einen entscheidenden Beitrag zur Qualität des Unterrichts leisten kann. Die empirische Untersuchung hat sich auf eine Fragebogenerhebung unter Lehramtsstudierenden gestützt, die neben dem Studium als Aushilfslehrkräfte tätig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Tätigkeit überwiegend positiv bewertet wird und zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen kann. Vor allem eigenverantwortliches Unterrichten und ein höherer Umfang an Unterrichtsstunden haben sich als bedeutsame Faktoren für den Zuwachs an pädagogischer Handlungssicherheit erwiesen. Gleichzeitig ist sichtbar geworden, dass die Motivation, die dieser Tätigkeit zugrunde liegt, einen entscheidenden Einfluss auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit hat. Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass die Studierenden ihre Aushilfstätigkeit in Engem Bezug zu ihrer späteren beruflichen Rolle sehen. Viele von ihnen haben in früheren Studien angegeben, dass diese Erfahrungen helfen, den Übergang in das Referendariat vorzubereiten und den viel beschriebenen Praxisschock abzumildern. Ergebnisse dieses Fragebogens haben damit übereingestimmt. Damit liefert die Untersuchung nicht nur empirische

Hinweise auf die Bedeutung frühzeitiger Praxiserfahrungen, sondern auch praxisnahe Anknüpfungspunkte für die Lehrerbildung.

Gleichwohl gilt es, die Grenzen der Studie zu berücksichtigen. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für alle Lehramtsstudierenden, zudem basiert die Datenerhebung ausschließlich auf Selbstauskünften. Künftige Studien sollten daher auf größere, heterogenere Gruppen zurückgreifen und idealerweise Längsschnittdaten erheben, um die langfristigen Effekte der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft verlässlich beurteilen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Arbeit einen Beitrag zum Verständnis der Rolle von Selbstwirksamkeit im Lehramtsstudium leisten und aufzeigt, dass die Tätigkeit, als Aushilfslehrkraft eine wertvolle Möglichkeit darstellt, diese Ressource frühzeitig zu fördern. Damit werden nicht nur individuelle Entwicklung und Motivation der Studierenden gestärkt, sondern zugleich wichtige Impulse für die Qualität zukünftigen Unterrichts gegeben.

8 Literaturverzeichnis

Ashton, P. T. & Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Bach, A. (2022). Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht. In Rost, D.H. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (144-166).

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge: University Press

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. Worth Publishers.

Baumann, R., Elting, C., Martschinke, S., Oetjen, B. & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. In ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00116-9>

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2025). Beschäftigungsarten.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2025). Aushilfsnehmer / Vertretungskräfte.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2025). Fachoberschule.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2025). Schularten

Regierung von Oberbayern (2025). Pädagogische Unterstützungskräfte an bayerischen Grund-, Mittel- und Förderschulen; Übermittlung von Einstellungsunterlagen.

Beck, A. & Walk, M. (2016). „Die Bereitschaft in den Köpfen ist da“ – Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur Inklusiven Schule.

Becker, F. (2024). Positive Psychologie – Wege zu Erfolg, Resilienz und Glück. Springer.

DATAtab Team (2025). DATAtab: Online Statistics Calculator. DATAtab e.U. Graz, Austria. URL <https://datatab.de>

- Eckey, F. H., Kosfeld, R. & Türck, M. (2016). Deskriptive Statistik Grundlagen – Methoden Beispiele – Aufgaben. 6. Auflage. Springer.
- Eckey, F. H., Kosfeld, R. & Türck, M. (2019). Wahrscheinlichkeitsrechnung und Induktive Statistik. Grundlagen – Methoden – Beispiele. 3. Auflage. Springer.
- Eckstein, P. P. (2014). Repetitorium Statistik. Deskriptive Statistik – Stochastik – Induktive Statistik. 8., aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer.
- Gebhardt, M. (2023). Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und interpretieren für individuelle Förderung. Universität Regensburg.
- Gebhardt, M. (2024). Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung. Universität Regensburg.
- Gebhardt, M. & Ebenbeck, N. (2024). Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in Lehramt und Sonderpädagogik. Ein Leitfaden. Version 0.2. Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Gebhardt, M., & Ebenbeck, N. (2025). Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdagnostik Levumi. Bildung für alle stärken–Improve Education for All, 263.
- Heumann, H. & Toutenberg, C. (2008). Induktive Statistik. Eine Einführung mit R und SPSS. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer.
- Holm, K. (1975). Die Frage. In: DERS. (Hrsg.). Die Befragung Bd 1. Der Fragebogen - Die Stichprobe. (S. 32 – 91).
- Krapp, A & Ryan, M. R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie. In Hopf, D. & Jerusalem, M. (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. (44. Beiheft, 54-82). Beltz Verlag.
- Lutz, S., & Gebhardt, M. (2023). Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern. Universität Regensburg.
- Menkens, S. (2024). Warum jede fünfte angehende Lehrkraft nach dem Studium andere Wege einschlägt.

<https://www.welt.de/politik/deutschland/article249375472/Lehramtsstudium-Warum-jeder-fuenfte-angehende-Lehrer-nach-dem-Studium-andere-Wege-einschlaegt.html>

Novustat (2025). SPSS Software. <https://novustat.com/statistik-glossar/spss-software.html#:~:text=SPSS%20ist%20ein%20weit%20verbreitetes,oder%20rufen%20Sie%20uns%20an.>

Nünning, V. (2008). Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Springer.

Peren, W. F. (2025). Formelsammlung Wirtschaftsstatistik Wissen kompakt für Studierende und Praktiker. 6. Auflage. Springer.

Porst, R. (2014). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Springer

Romer, A. (2018). Lehrer werden. Von der Idee zum Studienstart. Springer.

Schwarzer, R. & Warner, M.L. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In Bennewitz, H., Ewald, T. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., 662-678). Waxmann.

Wagner, F. R. (2016). Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden. Klinkhardt.

Zellner, J., Giering, S., Ebenbeck, N., & Gebhardt, M. (2025). Von Statusdiagnostik zur prozessorientierten Förderdiagnostik. Pädagogisches Konzept für Seminare und Praktikum zur Diagnostik im Lehramt Sonderpädagogik-Förderschwerpunkt Lernen.

Eigenständigkeitserklärung zur Modulprüfung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

Erklärung zur Nutzung von generativer KI und KI-gestützten Technologien im Schreibprozess

Bei der Erstellung dieser Arbeit habe ich folgende/s Tool/s verwendet:
[NAME TOOL / DIENST].

Art der Nutzung [bitte ankreuzen]:

- ☒ Verbesserung der sprachlichen Qualität und Lesbarkeit
- ☐ Schreibassistenz z.B. zum Erstellen von Inhaltsverzeichnissen, Gliederungen, ersten Sätzen und Absätzen
- ☐ Auffinden von relevanten Zitaten, die als solche gekennzeichnet sind
- ☐ Auffinden von relevanten wissenschaftlichen Quellen, die als solche gekennzeichnet sind
- ☐ Übersetzung von Zitaten oder Textabschnitten, die als solche gekennzeichnet sind (etwa: „Translated with DeepL“)
- ☐ Zusammenfassung von Information
- ☐ Texttranskription von Audio- oder Videodateien
- ☐ Erstellen von Bild- oder Videomaterial
- ☐ Erstellen bzw. verbessern von Programmiercode (bspw. R- oder Python-Code)
- ☐ Recherche zu Begriffen
- ☐ Erstellen von Begriffsdefinitionen
- ☐ Sonstiges [bitte erläutern]:

Nach der Nutzung dieses Tools bzw. Dienstes habe ich den Inhalt überprüft, nach Bedarf bearbeitet und ich übernehme die volle Verantwortung für den Inhalt dieser Arbeit. Ich bestätige, dass diese Arbeit keine längeren Passagen (z.B. Zusammenfassung/Abstract der Arbeit, ganze Absätze im Text) an rein KI-generiertem Text enthält.

....., den _____
Ort

.....
Unterschrift Verfasser*in (digital oder Scan)

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 Abs. 6 LPO I

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Weitere Personen waren an der Fertigung nicht beteiligt. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Sofern die Arbeit unter Einsatz von Künstlicher Intelligenz als Werkzeug erstellt wurde, sind die entsprechenden Stellen der Arbeit unter Angabe des verwendeten Werkzeugs gekennzeichnet. Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift

Bitte Plagiatserklärung - mit Datum und Unterschrift im Original – in jedes Exemplar einbinden.
Danke.