



# Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und  
Pädagogik

Enßlin, Merima:

Studierende des Lehramts als Aushilfslehrkräfte und deren Unterstützung durch die Schule. Eine empirische Untersuchung und Bestandsaufnahme an der LMU

## **Zulassungsarbeit, Wintersemester 2025**

Gutachter\*in: Gebhardt, Markus

Fakultät für Psychologie und Pädagogik  
Department Pädagogik  
Lernbehindertenpädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.131123>

## **Zulassungsarbeit**

### **Studierende des Lehramts als Aushilfslehrkräfte und deren Unterstützung durch die Schule. Eine empirische Untersuchung und Bestandsaufnahme an der LMU.**

**von**

**Merima Enßlin**

**Betreuer: Markus Gebhardt**

#### **Abstrakt:**

Seit einigen Jahren werden in Deutschland vermehrt Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte an Schulen eingestellt. Trotz dieser scheinbar gängigen Praxis liegen nur wenige empirische Befunde zu dieser Thematik vor. Diese Arbeit soll eine erste Bestandsaufnahme der Situation studentischer Aushilfslehrkräfte in Bayern geben. Außerdem wird untersucht, inwiefern die Studierenden im schulischen Umfeld Unterstützung bei ihrer Tätigkeit erhalten und wie hoch die Arbeitszufriedenheit der Studierenden ist. Dabei sollen Unterschiede und Zusammenhänge zwischen ausgewählten Faktoren herausgearbeitet werden. Anhand eines selbsterstellten online-Fragebogens wurden die Daten von Studierenden aller Lehrämter, die an Schulen als Aushilfslehrkräfte arbeiten (N = 257), gesammelt und statistisch analysiert. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden häufig eigene, feste Stunden unterrichten. Die Unterstützung fällt insgesamt eher gering aus, es sind dabei Unterschiede zwischen den Schulformen, personellen Faktoren und Lehrformen vorhanden. Sowohl das Arbeiten an Grundschulen als auch das Differenzieren und das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft stehen in positivem Zusammenhang mit der Unterstützung. Das aktuelle Fachsemester und das Ausmaß eigener Unterrichtsstunden korrelieren hingegen negativ mit der Unterstützung. Insgesamt zeigt sich eine hohe Arbeitszufriedenheit der Studierenden. Ein negativer Zusammenhang besteht dabei mit dem Semester, in dem der Arbeitsbeginn stattfindet. Außerdem konnte ein signifikant positiver Einfluss der wahrgenommenen Unterstützung auf die Arbeitszufriedenheit der Studierenden festgestellt werden.

#### **Schlagworte:**

Aushilfslehrkräfte · Lehrkräfte · studienunabhängige Lehrtätigkeit · Lehrkräftemangel

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	ii
Abbildungsverzeichnis .....	iv
Tabellenverzeichnis .....	v
1. Einleitung.....	6
1.1 Hinführung .....	6
1.2 Problemstellung .....	6
1.3 Zielsetzung .....	7
1.4 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit .....	8
2. Theoretische Grundlagen .....	8
2.1 Kooperation im Lehrberuf .....	8
2.1.1 Empirische Erkenntnisse .....	9
2.1.2 Arbeitszufriedenheit durch Kooperation .....	11
2.2 Unterstützung angehender Lehrkräfte in Praxisphasen .....	11
3. Aushilfslehrkräfte .....	13
3.1 Begriffsklärung .....	13
3.1 Aushilfslehrkräfte in Bayern .....	13
3.2 Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte .....	15
3.2.1 Umfang und Einsatzbereiche von studentischen Aushilfslehrkräften .....	16
3.2.2 Wahrnehmungen und Einschätzungen der Aushilfslehrkräfte .....	18
3.2.3 Herausforderungen und Problemfelder .....	19
4. Empirische Untersuchung.....	21
4.1 Zielsetzung und Fragestellungen .....	21
4.2 Forschungsdesign.....	23
4.3 Durchführung .....	26
5. Auswertung und Ergebnisse.....	26

5.1 Stichprobe .....	27
5.2 Auswertung der Skalen .....	32
5.3 Korrelations- und Regressionsanalysen .....	37
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	41
5.5 Überprüfung der Hypothesen.....	43
6. Diskussion.....	44
7. Limitationen und Ausblick auf zukünftige Forschung .....	47
8. Implikationen für die Praxis .....	48
9. Literaturverzeichnis .....	50

## Abbildungsverzeichnis

<b>ABBILDUNG 1</b> <i>AKTUELLES FACHSEMESTER</i> .....	27
<b>ABBILDUNG 2</b> <i>ARBEITSBEGINN (FACHSEMESTER)</i> .....	27
<b>ABBILDUNG 3</b> <i>BESCHÄFTIGUNGSUMFANG: STUNDENZAHL (UNTERRICHTSEINHEITEN)</i> .....	28
<b>ABBILDUNG 4</b> <i>HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER STUDIENGÄNGE</i> .....	29
<b>ABBILDUNG 5</b> <i>HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER SCHULARTEN</i> .....	29
<b>ABBILDUNG 6</b> <i>VERTEILUNG DER STUDIENGÄNGE BEZÜGLICH DER SCHULARTEN</i> .....	30
<b>ABBILDUNG 7</b> <i>MITTELWERTE DER ANGABEN ZU DEN LEHRFORMEN</i> .....	31

## **Tabellenverzeichnis**

<b>TABELLE 1</b> <i>ITEMS DER SKALA UNTERSTÜTZUNG: KOMMUNIKATION (UK)</i> .....	24
<b>TABELLE 2</b> <i>ITEMS DER SKALA UNTERSTÜTZUNG: PLANUNG (UP)</i> .....	25
<b>TABELLE 3</b> <i>ITEMS DER SKALA ARBEITSZUFRIEDENHEIT (AZ)</i> .....	25
<b>TABELLE 4</b> <i>LEHRFORM (MITTELWERTE) NACH SCHULART</i> .....	31
<b>TABELLE 5</b> <i>MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA UK</i> .....	33
<b>TABELLE 6</b> <i>MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA UP</i> .....	34
<b>TABELLE 7</b> <i>MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA AZ</i> .....	34
<b>TABELLE 8</b> <i>MITTELWERTE DER SKALEN UK, UP &amp; AZ NACH SCHULARTEN</i> .....	35
<b>TABELLE 9</b> <i>POST-HOC-TEST: SCHULART GS MIT ABHÄNGIGER VARIABLE UP</i> .....	36
<b>TABELLE 10</b> <i>REGRESSIONSANALYSE: UK &amp; UP</i> .....	39
<b>TABELLE 11</b> <i>REGRESSIONSANALYSE: AZ</i> .....	39
<b>TABELLE 12</b> <i>REGRESSIONSANALYSE: UK &amp; UP NACH LEHRFORM</i> .....	40
<b>TABELLE 13</b> <i>REGRESSIONSANALYSE: AZ NACH LEHRFORM</i> .....	41



## **1. Einleitung**

Zur Hinführung in die Thematik wird im Folgenden die Problemstellung dargestellt. Es folgt eine Ausführung zur Zielsetzung und eine Beschreibung der Vorgehensweise und des Aufbaus dieser Arbeit.

### **1.1 Hinführung**

Der fortbestehende Mangel an Lehrkräften stellt für das deutsche Bildungssystem nach wie vor eine dauerhafte Belastung dar. Berechnungen der Kultusministerkonferenz verdeutlichen, dass dieses Problem noch über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt, und prognostizieren eine negative Differenz zwischen Angebot und Bedarf bis circa 2035 (KMK, 2025). Infolge dieser prekären Situation existieren verschiedene Lösungsansätze, um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken. Der Zugewinn neuer Lehrkräfte soll dabei durch den Ausbau von Studienplatzangeboten, Quereinstiege in den Vorbereitungsdienst als auch Zweitqualifizierungen und Nachqualifikationen begünstigt werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025b). Auch der Einsatz von Aushilfslehrkräften findet im Rahmen der Kapazitätsgewinnung statt. So werden in Deutschland seit einigen Jahren auch Lehramtsstudierende vermehrt als Aushilfslehrkräfte an Schulen eingesetzt. Trotz dieser scheinbar gängigen Praxis liegen kaum empirische Daten zu dieser Thematik vor (Artmann et al., 2024). Durch die bislang fehlende intensive Auseinandersetzung mit der Beschäftigungssituation der Aushilfslehrkräfte existiert nur wenig Wissen darüber, in welchem Ausmaß und nach welchen Regelungen Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte agieren.

### **1.2 Problemstellung**

Die studentischen Aushilfslehrkräfte werden eingesetzt, um dem Lehrermangel entgegenzuwirken und die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Studierenden selbst auch tatsächlich von ihrer Tätigkeit profitieren. Gleichzeitig erscheinen durch die Komplexität des Berufsbilds kritische Gedanken bezüglich der Erhaltung der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität naheliegend (Artmann et al., 2024; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025b). Um daher die Bildungsqualität zu sichern, ist bereits seit mehreren Jahren in Deutschland ein verstärktes Engagement verschiedener Akteur:innen erkennbar, die Qualität der Lehrkräftebildung zu sichern (Porsch & Reintjes, 2023). Die nicht abgeschlossene Berufsausbildung, als auch der vielfältige, oft nicht schulformspezifische Einsatz der Lehramtsstudierenden können in diesem Kontext als Risikofaktoren gesehen werden. Schließlich geht der Lehrberuf mit einer Vielzahl an Herausforderungen einher, für die



fachspezifisches Handlungswissen gefragt ist. So wird beispielsweise inklusionsorientiertes Wissen längst nicht nur im sonderpädagogischen Unterricht, sondern auch in inklusiven Bildungssettings aller Schularten benötigt, um Herausforderungen im schulischen System professionell zu begegnen (Gebhardt et al., 2018). Im universitären Kontext bieten diverse Praktika in Schulen die Möglichkeit, erste Erfahrungen im Lehrberuf zu sammeln. Sowohl die Mentor:innen in den Schulen als auch praxisbegleitende Seminare in den Universitäten unterstützen dabei die Studierenden. Das Arbeiten der Studierenden als Aushilfslehrkraft findet jedoch – freiwillig - außerhalb des universitären Rahmens statt. In diesem Umfeld sind allerdings die Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Hochschulen beschränkt. Gleichzeitig sind diese Personen einer höheren Belastung ausgesetzt - zumal sie neben ihrer Rolle als Studierende auch der Rolle als Lehrkraft nachgehen (Huber et al., 2023).

Die bereits beschriebene Forschungslücke erschwert es, die Erfahrungen, Belastungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden in ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkräfte systematisch zu erfassen und zu bewerten. Ein tiefergehendes Verständnis dieser Situation ist jedoch von zentraler Bedeutung, um gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und die Qualität des Unterrichts langfristig zu sichern. Vor diesem Hintergrund richtet sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit darauf, zu ergründen, in welchem Maße studentische Aushilfslehrkräfte während ihres Sprungs ins „kalte Wasser“ im schulischen Kontext Unterstützung bei der Bewältigung der mit ihrer Tätigkeit verbundenen Herausforderungen erhalten. Darüber hinaus besteht das Interesse zu erfahren, wie zufrieden die Studierenden mit ihrer Arbeitssituation sind.

### **1.3 Zielsetzung**

Ziel dieser Arbeit ist es, neu gewonnene Erkenntnisse in der beschriebenen Forschungslücke darzustellen und aufzuzeigen, inwiefern die Lehramtsstudierenden bei ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkraft Unterstützung erhalten und wie hoch die Arbeitszufriedenheit der Studierenden ist. Gleichzeitig soll ein Überblick über die aktuelle Situation der studentischen Aushilfslehrkräfte in Bayern gegeben werden. Hierfür werden ausgewählte Items eines Fragebogens vorgestellt. Die anhand des Fragebogens erhobenen Daten von Lehramtsstudierenden in Bayern werden mittels quantitativer Analyseverfahren betrachtet. Anschließende Analysen gehen den ausgewählten Fragestellungen nach und überprüfen die aufgestellten Hypothesen. Die Arbeit orientiert sich dabei an dem Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben nach Gebhardt und Ebenbeck (2024). Fragebogen, Daten und Code ist im Projekt <https://osf.io/r9cqg/> veröffentlicht.

## **1.4 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit**

Es erfolgt zunächst ein theoretischer Einblick in die Kooperation von Lehrkräften. Hierfür werden ausgewählte empirische Erkenntnisse zur Lehrerverkooperation vorgestellt und die Bedeutung dieser für die Arbeitszufriedenheit erläutert. Daran anknüpfend werden Befunde zur Auswirkung der Unterstützung von Studierenden in Praxisphasen aufgeführt. Das anschließende Kapitel befasst sich mit der Thematik der Aushilfslehrkräfte, wobei besonders die Situation in Bayern fokussiert wird. Darauf folgend werden bisherige Studien zu studentischen Aushilfslehrkräften vorgestellt. Hier wird nicht nur auf den Einsatz der Studierenden, sondern auch auf die Wahrnehmung der Tätigkeit und mögliche Problemfelder eingegangen. In Kapitel 4 werden im Sinne der empirischen Untersuchung die Fragestellungen genannt und Hypothesen aufgestellt. Anschließend wird das Forschungsdesign erläutert, indem der selbsterstellte Fragebogen vorgestellt und die Durchführung der Datenerhebung beschrieben wird. In der Auswertung der Daten werden die Ergebnisse der Stichprobe analysiert. Dafür werden die Ergebnisse der individuellen Rahmenfaktoren und der ausgewählten Skalen betrachtet und anhand statistischer Analyseverfahren untersucht. Anschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen und Hypothesen eingeordnet. Die Diskussion im sechsten Kapitel reflektiert kritisch die Befunde und stellt Bezüge zu bisherigen empirischen Erkenntnissen her. Abschließend werden die Limitationen dieser Arbeit und Implikationen für die Praxis genannt.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Dieses Kapitel befasst sich mit den relevanten theoretischen Grundlagen dieser Arbeit und bietet eine Basis für nachfolgende Untersuchungen. Der theoretische Einblick in kooperative Zusammenarbeit im Lehrberuf erfolgt, indem bisherige empirische Befunde angeschnitten werden. Es erfolgt ein kurzer Input, bei dem die Arbeitszufriedenheit als Aspekt des Wohlbefindens betrachtet und mit der Kooperation in Verbindung gebracht wird. Auch die Relevanz der Unterstützung in den Praxisphasen angehender Lehrkräfte wird betrachtet. Hierfür werden bisherige empirische Erkenntnisse genannt.

### **2.1 Kooperation im Lehrberuf**

Für den Begriff *Kooperation* existiert aufgrund seiner Vielschichtigkeit keine einheitliche Definition im schulischen Kontext (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Schließlich können kooperative Aktivitäten in unterschiedlichen Ebenen stattfinden und verschiedene Formen der Unterstützung ermöglichen (Richter & Pant, 2016). Es werden daher die Begriffe der Kollaboration, Teamarbeit oder Koordination oft synonym verwendet (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Eine allgemeine

Definition der Kooperation, die oft als Orientierung für den schulischen Kontext genutzt wird, bietet Spieß (2004): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens“ (Spieß, 2004, S. 199).

Ein bekanntes Modell zur Operationalisierung der Kooperation von Lehrkräften wurde von Gräsel et al. (2006) entwickelt. Dabei wird Kooperation in die drei Niveaustufen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion eingeteilt. Der Austausch bezieht sich dabei auf die Weitergabe von Informationen und Materialien. Diese Form der Kooperation kann als die basalste Form gesehen werden und findet an Schulen am häufigsten statt (Richter & Pant, 2016). Ihr folgt anteilig die Arbeitsteilung, welche beispielsweise das gemeinsame Planen von Förderangeboten und Unterrichtsstunden oder das Erstellen und Korrigieren von Prüfungen enthält. Die Kokonstruktion ist die dritte bzw. höchste Stufe der Kooperation und erhält unter Lehrkräften die geringste Aufmerksamkeit (Richter & Pant, 2016). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass sie die intensivste Form der Kooperation darstellt und mit hohem Aufwand verbunden ist (Grosche et al., 2020). Der Kerngedanke der Kokonstruktion besteht darin, dass Lehrkräfte kontinuierlich gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten. Gegenseitiges Hospitieren und anschließendes Feedback, als auch Planungen von Unterrichtseinheiten können im Sinne dieser intensiven Zusammenarbeit stattfinden. So lässt sich beispielsweise das Teamteaching durch die enthaltenen kooperativen Elemente eindeutig der Kokonstruktion zuordnen (Gräsel et al., 2006).

### **2.1.1 Empirische Erkenntnisse**

Die Kooperation gerät immer wieder in den empirischen Blick der Lehrerforschung (Ebenbeck et al., 2025). Insbesondere im inklusiven Arbeiten ist die Kooperation zwischen Klassenlehrkräften und Sonderpädagogen besonders wichtig (Gebhardt & de Vries, 2025). Die kollegiale Kooperation von Lehrkräften kann dabei als erstrebenswert angesehen werden - schließlich lassen bisherige Erkenntnisse durchaus die Einschätzung zu, dass Kooperation die Schulqualität und -effektivität positiv beeinflusst (Steinert et al., 2006). Die unterschiedlichen Anforderungen des Lehrberufs lassen zugleich die Kooperation und eine zugehörige Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung als zwingende Notwendigkeit erscheinen (Fraefel, 2018).

Die Ergebnisse der bisherigen Forschung machen deutlich, dass Lehrkräfte kooperative Aktivitäten als bedeutsam einschätzen (Richter & Pant, 2016). Negative Einstellungen gegenüber kooperativen Tätigkeiten entstehen meist dann, wenn sich Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit in ihren eigenen Arbeitsweisen eingeschränkt fühlen (Pröbstel & Soltau, 2012; Rothland, 2009). Einige

Befunde weisen auf geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften hin. So zeigen bestimmte Studien, wie beispielsweise eine Sekundäranalyse der PISA Stichprobe deutscher Lehrkräfte, eine höhere kooperative Aktivität weiblicher Lehrkräfte (Mora-Ruano et al., 2018). Bereits während des Lehramtstudiums schätzen weibliche Studierende die Bedeutung der zukünftigen Kooperation und gegenseitigen Unterstützung höher ein als männliche Studierende (Rothland, 2009).

Auch in Bezug auf äußerliche Rahmenfaktoren wurden kooperative Aktivitäten von Lehrkräften untersucht. Verschiedene Studien zeigen auf, dass kollegiale Kooperation je nach Schulformen variiert. So kooperieren beispielsweise Lehrkräfte, die nicht an Gymnasien arbeiten, stärker als gymnasiale Lehrkräfte (Mora-Ruano et al., 2018; Richter & Pant, 2016). Besonders Grundschullehrkräfte zeigen im Allgemeinen eine stärkere Kooperation als Lehrkräfte anderer Schulformen (Besa et al., 2024). Gleichzeitig ist die Kooperation auch in inklusiven Schulsettings intensiver, da hier unter anderem besonders mit weiterem Fachpersonal kooperiert wird. Ein höherer Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht dabei mit einem größeren Kooperationsverhalten einher (Richter & Pant, 2016). Auch das Unterstützungsverhalten der Schulleitung und Koordinationsstrukturen haben nachweislich positive Einflüsse auf das kooperative Verhalten der Lehrkräfte (Richter & Pant, 2016). Günstige Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Anwesenheit der Lehrkräfte nach dem Unterricht in der Schule, erleichtern das Ausmaß der Kooperation (Richter & Pant, 2016).

Die Einstellung der Lehrkräfte zu kooperativen Aktivitäten wird nicht erst im Schulalltag geformt, sondern besteht bereits während der Phase der Ausbildung (Rothland, 2009). Die Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden spiegeln dabei oftmals das kooperative Verhalten der Lehrkräfte in der Realität wider (Henkel, 2025; Rothland, 2009). So wurde beispielsweise deutlich, dass Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe 2 der Kooperation und Unterstützung - sowohl allgemein im Lehrberuf als auch für die individuelle Lehrtätigkeit - eine geringere Bedeutung beimessen als Studierende der Primarstufe. Auch für Formen intensiver Kooperation werden insgesamt zurückhaltende Einstellungen deutlich (Rothland, 2009). Wie auch bei den praktizierenden Lehrkräften lässt sich die Haltung der Studierenden feststellen, jeweils eigenständige Tätigkeitsbereiche abzugrenzen und damit Kooperation zu vermeiden (Henkel, 2025). Der Kooperation im Allgemeinen messen die Studierenden insgesamt jedoch eine hohe Bedeutung für ihre berufliche Zukunft als Lehrkraft bei (Rothland, 2009). Zudem schätzen und nutzen besonders weniger erfahrene Lehrkräfte die Kooperation in Form von Unterstützung durch andere Kollegen, um den eigenen Unterricht zu optimieren (Richter & Pant, 2016).

### **2.1.2 Arbeitszufriedenheit durch Kooperation**

Arbeitszufriedenheit bezeichnet das subjektive Erleben von Zufriedenheit im beruflichen Kontext und umfasst die persönliche Bewertung der eigenen Tätigkeit sowie dem spezifischen Arbeitsverhältnis und den damit verbundenen Arbeitsbedingungen (Ferreira, 2019). Im schulischen Kontext ist die Zufriedenheit nicht nur für die Lehrkräfte selbst, sondern auch für die Bildungsqualität bedeutend (Klusmann, 2024). Untersuchungen zeigen, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte besonders von positiven Erlebnisqualitäten profitiert (Dreer, 2021). Eine geringe Wahrnehmung beruflicher Belastung und negativer Emotionen wird daher als Indikator für das Vorliegen von beruflichem Wohlbefinden gesehen (Dreer, 2021). Verschiedene Ansätze können dabei helfen, die Zufriedenheit der Lehrkräfte zu fördern (Klusmann, 2024). Besonders die gegenseitige Unterstützung durch Kooperationsbereitschaft kann dabei als förderlicher Aspekt gewertet werden (Klusmann & Waschke, 2018). Allgemein wird die soziale Unterstützung in Forschungsfeldern oft als Faktor, der das Wohlbefinden vorhersagen kann, verwendet (Richter et al., 2011). Verschiedene Studien belegen, dass kooperative Aktivitäten insgesamt einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte haben (Schulze-Hagenest et al., 2023; Toropova et al., 2021). Lehrkräfte, die mit ihrem Beruf zufrieden sind und eine geringere emotionale Erschöpfung wahrnehmen, kooperieren häufiger und intensiver (Richter & Pant, 2016). Dies verdeutlicht, dass die Kooperation der Lehrkräfte in einem positiven Zusammenhang mit der Zufriedenheit steht. Die empirischen Befunde divergieren jedoch teilweise und verdeutlichen, dass Kooperation nicht zwingend zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führt (Besa et al., 2024). Besonders anspruchsvollere Kooperationsformen weisen teilweise einen geringen Einfluss auf das Wohlbefinden auf. So konnte beispielsweise für das gemeinsame Erarbeiten neuer Ideen ein negativer Zusammenhang mit der Zufriedenheit von Lehrkräften festgestellt werden (Reeves et al., 2017). Das Hospitieren im Unterricht anderer Lehrkräfte wurde hingegen in einen positiven Zusammenhang mit der beruflichen Zufriedenheit gebracht (Reeves et al., 2017). Insbesondere profitiert die Zufriedenheit männlicher Lehrkräfte von kooperativen Aktivitäten (Toropova et al., 2021).

### **2.2 Unterstützung angehender Lehrkräfte in Praxisphasen**

Universitäre Praxisphasen sind fester Bestandteil der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Hier erhalten Lehramtsstudierende die Gelegenheit, die Anforderungen und Strukturen der beruflichen Praxis unmittelbar zu erleben. Zugleich werden die Fähigkeit und die Bereitschaft gestärkt, das eigene professionelle Handeln auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So kann der Ausbau einer professionellen Lehrerpersönlichkeit gestärkt

werden (Fraefel, 2018; Simonis & Klomfaß, 2023). Schulpraktika sind allerdings erst dann als gewinnbringend einzustufen, wenn relevante Kompetenzen auch tatsächlich erworben werden (Simonis & Klomfaß, 2023).

Es konnte festgestellt werden, dass ein großer Teil der Lehramtsstudierenden die wissenschaftlichen Inhalte oft als bedeutungslos für die Praxis einschätzt. In längeren, nicht universitätsbegleiteten Praxisphasen lässt sich beobachten, dass Studierende wissenschaftlichen Inhalten zunehmend eine noch geringere Bedeutung beimessen (Bleck & Lipowsky, 2020). Ein fehlender sichtbarer Bezug zwischen gelernter Theorie und erlebter Praxis vermag die Ursache dafür sein. Die universitäre Unterstützung durch begleitende Seminare während der Praxisphasen ist daher essenziell, um Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis zu schaffen. Die Relevanz wissenschaftlicher Inhalte kann so hervorgehoben und deren Stellenwert für die Praxis verdeutlicht werden (Bleck & Lipowsky, 2020). Der Austausch in fachdidaktischen Seminaren trägt so dazu bei, dass Studierende einen Kompetenzzuwachs in Praxisphasen wahrnehmen (Gröschner et al., 2013).

Nicht nur die universitären Lehrveranstaltungen, sondern auch die Begleitung durch Mentor:innen beeinflusst den Lernzuwachs der Studierenden in Praktika (Haas, 2021). Die Haltung und das Handeln der Mentor:innen entscheiden dabei über den Verlauf und die Qualität der Schulpraktika (Fraefel, 2018). Sie leiten und gestalten die Lernumgebung der Studierenden und unterstützen sie bei ihrer Rollenfindung durch Beratung und Feedback (Fraefel, 2018; König et al., 2020). Das Unterstützungsverhalten der erfahrenen und verständnisvollen Lehrkraft trägt dazu bei, die Praxisphase als sicheren Ort und erfolgreiche Lernphase wahrzunehmen (Haas, 2021; Simonis & Klomfaß, 2023). Eine Beachtung der psychosozialen und emotionalen Faktoren ist für die Studierenden wichtig (Haas, 2021). Die emotionale und informationelle Unterstützung der Mentor:innen kann das Erschöpfungserleben verringern und gleichzeitig die Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen (Richter et al., 2011). So kann durch die intensive Kooperation mit qualifizierten Mentor:innen die Effektivität von Schulpraktika maßgeblich positiv beeinflusst werden (Bäuerlein et al., 2018). Die Unterstützung durch Mentor:innen hatte in der Untersuchung von König et al. (2020) auf instrumenteller, informationeller und emotionaler Ebene sowohl einen positiven Einfluss auf die Durchführung von Lerngelegenheiten als auch die Entwicklung des pädagogischen Wissens der Studierenden.

Die Kooperation kann in der Schule auch als kollegialer Austausch in professionellen Lerngemeinschaften stattfinden (Darling-Hammond et al., 2017). Die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen verstärkt dabei die Integration von erlerntem

Wissen aus dem universitären Bereich in den Praxisbereich (Fraefel et al., 2017). Ein grundlegendes Fachwissen der Studierenden ist zugleich Voraussetzung für eine produktive Kooperation innerhalb der Schule (Fraefel et al., 2017). Die Lerngemeinschaft kann dann die Unterrichtsentwicklung positiv beeinflussen, indem konkrete Modelle zur Unterrichtsdurchführung durch das Beobachten von professionellem Unterricht, als auch dem Bereitstellen von Unterrichtsentwürfen vermittelt werden (Darling-Hammond et al., 2017). Auch die Möglichkeit, sich an den Bedürfnissen der zu unterstützenden Person zu orientieren, begünstigt eine hohe Wirksamkeit der professionellen Unterstützung durch erfahrene Fachkräfte. Genügend Raum für Feedback und Selbstreflexion trägt dazu bei, die Entwicklung zur professionellen Lehrkraft voranzubringen (Darling-Hammond et al., 2017).

### **3. Aushilfslehrkräfte**

Nach einer kurzen Begriffsklärung folgt eine Betrachtung der aktuellen Situation in Bayern. Anschließend wird auf empirische Erkenntnisse zu studentischen Aushilfslehrkräften im deutschsprachigen Raum eingegangen. Des Weiteren werden Herausforderungen und mögliche Problemfelder hinsichtlich der Ausübung der Tätigkeit genannt.

#### **3.1 Begriffsklärung**

Der Ausdruck „Aushilfslehrkraft“ fungiert als Ober- bzw. Sammelbegriff für Personen, die befristet oder vertretungsweise als Lehrkräfte an Schulen eingesetzt werden. Die Terminologie ist nicht eindeutig festgelegt; vielfach werden die Begriffe „Aushilfslehrkraft“, „Aushilfskraft“, „Vertretungslehrkraft“ und „Substitutionslehrkraft“ synonym verwendet. Die Begriffe gehen dabei mit einer Unschärfe einher, da sie eine vorliegende Vertretungs- bzw. Aushilfssituation implizieren, die nicht immer der tatsächlichen Rolle oder Selbstwahrnehmung dieser Personen entspricht (Hesse & Krause, 2024). Schließlich halten diese oft eigenständigen Unterricht und übernehmen teilweise sogar die Leitung einer Klasse (Artmann et al., 2024). „Unterstützungskräfte“ hingegen werden lediglich zur Unterstützung der Klassenlehrkraft und Betreuung einzelner Schülerinnen eingesetzt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n.d.a). Im Folgenden dieser Arbeit wird vorwiegend der Begriff Aushilfslehrkraft verwendet.

#### **3.1 Aushilfslehrkräfte in Bayern**

Aushilfslehrkräfte erhalten für ihren Einsatz einen befristeten Vertrag nach dem Tarif des öffentlichen Dienstes der Länder (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n.d.a)

Die Vergütung orientiert sich an den individuellen Qualifikationen und weiteren Angaben der Person. Zudem entscheidet die jeweilige Schulleitung über die Eignung der Person als Aushilfslehrkraft. Das bayerische Staatsministerium stellt Schulleitungen eine Rahmenvereinbarung zur Verfügung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n.d.c). Diese stellt noch keinen Arbeitsvertrag dar - bietet jedoch die Möglichkeit, eine Übersicht über Vertretungsmöglichkeiten zu erhalten. Die Rahmenvereinbarung weist darauf hin, dass, sofern nicht anders vereinbart, keine Verpflichtung besteht, über die Unterrichtsstunden einschließlich deren Vor- und Nachbereitung hinaus zu arbeiten. Aus dieser Information geht hervor, dass Aushilfslehrkräfte nicht zwingend an außerunterrichtlichen Veranstaltungen oder gemeinsamen Treffen, wie beispielsweise Lehrerkonferenzen, teilnehmen müssen.

Auf der Website des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus lassen sich weitere Informationen zu Aushilfslehrkräften entnehmen. So informiert eine Kurzinfo, die zum Download bereitsteht, über bestimmte Rechte und Pflichten der Aushilfslehrkräfte (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n.d.b). Das Staatsministerium weist hierbei insbesondere auf die Aufsichtspflicht, das korrekte Verhalten in Notfällen, die Amtsverschwiegenheit, die Wahrung der Neutralität und die Verpflichtung zur Wahrung der demokratischen Grundordnung hin. Für bestimmte Fächer wird auf deren Gefahren und gesondert geltende Regelungen aufmerksam gemacht. So sollen in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern Aushilfslehrkräfte über offizielle Sicherheitsbestimmungen informiert sein. Ohne eine Lehrbefähigung für das Fach Sport darf Sportunterricht nicht erteilt werden. Ausnahmen bestehen bei Besitz anderer staatlich geprüfter Qualifikationen im sportlichen Bereich.

Den Einsatz von Aushilfslehrkräften und ein zugehöriges Entfristungsprogramm für Aushilfslehrkräfte nennt das bayerische Staatsministerium als Lösungsansatz zur Gewinnung zusätzlichen Personals im Gesamtkonzept für das Schuljahr 2025/26. „Als Aushilfskräfte können u. a. Lehramtsstudierende, pensionierte Lehrkräfte, Personen mit Erster Lehramtsprüfung oder mit einem anderen Hochschulabschluss sowie mit weiteren geeigneten Qualifikationen tätig sein“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025b, S. 16). Auch Personen mit einer Lehramtsbefähigung, die kein Einstellungsangebot erhalten haben, können als Aushilfslehrkräfte arbeiten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025c). Laut Staatsministerium kommen bereits an allen Schularten Aushilfslehrkräfte in befristeten Verträgen zum Einsatz. Ziel ist dabei die flexible, kurzfristige Deckung des regionalspezifischen Vertretungsbedarfs (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025b).



Auch in der bayerischen Lehrerbedarfsprognose wird die Unterstützung durch Aushilfslehrkräfte als Maßnahme zur Unterrichtsversorgung erwähnt. So konnte beispielsweise an Mittelschulen die Bedarfslücke unter anderem durch entfristete Verträge von Aushilfslehrkräften besser gedeckt werden. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass besonders im Bereich der Grundschulen die Zahlen der Aushilfsverträge in den kommenden Jahren zurückgefahren werden können. Deckungslücken in den anderen Schularten können hingegen trotz weiteren Einsatzes von Aushilfslehrkräften in den kommenden Schuljahren nicht ausreichend gefüllt werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025a).

Es gibt keine veröffentlichten Informationen darüber, wie viele (studentische) Aushilfslehrkräfte in Bayern tätig sind. Das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bestätigt am 02.10.2025 auf persönliche Anfrage, dass im Rahmen des Verfahrens „amtliche Schuldaten“ keine Daten zu studentischen Aushilfslehrkräften erfasst wurden. Es ist lediglich bekannt, dass von 98.680 Lehrkräften (ohne Vorbereitungsdienst) mit dem Arbeitgeber Freistaat Bayern 7.794 Lehrkräfte in einem befristeten Angestelltenverhältnis beschäftigt sind. Eine niedrige vierstellige Anzahl dieser besitzt eine vollständige Lehramtsausbildung bzw. ein abgeschlossenes Hochschulstudium.

### **3.2 Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte**

Seit einigen Jahren werden vermehrt Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte an Schulen eingesetzt (Huber et al., 2023). Der Einsatz der Studierenden stellt eine der wichtigsten Maßnahmen dar, um die Unterrichtsversorgung trotz Lehrkräftemangel zu gewährleisten (Simonis & Klomfaß, 2023). Die Studierenden werden meist an einer festen Schule mit einem befristeten Vertrag angestellt und kommen oft als spontane oder längerfristige Vertretungen von Klassen- bzw. Fachlehrkräften zum Einsatz. Einige haben auch feste, eigene Unterrichtsstunden. Sie agieren zudem unterstützend, indem sie in bestimmten Klassen zur Differenzierung des Unterrichts und zur Unterstützung der Lehrkraft eingesetzt werden (Artmann et al., 2024). Auch Klassenleitungen werden teilweise übernommen, sodass Aushilfslehrkräfte neben der Unterrichtserteilung auch administrativen Aufgaben, wie beispielsweise der Kommunikation mit Eltern und der Dokumentation von Schülerleistungen, nachgehen (Simonis & Klomfaß, 2023). Das bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst weist nach persönlicher Anfrage darauf hin, dass keine zentrale Erfassung von Nebenjobs im Allgemeinen noch speziell zu Aushilfslehrkräften in Bayern vorliegt. Grundsätzlich wird die Tätigkeit der studentischen Aushilfslehrkraft als Nebenjob eingestuft, da ihr freiwillig neben dem Studium nachgegangen wird.

In der Literatur werden Lehramtsstudierende, die neben dem Studium eigenständig unterrichten, häufig auch als „Studierende mit studienunabhängiger Lehrtätigkeit“ bezeichnet (Bäuerlein et al., 2018). Diese Terminologie wird ebenfalls in der vorliegenden Arbeit verwendet, wobei der Begriff „studentische Aushilfslehrkraft“ als primäre Bezeichnung dient.

Bisher wurden nur wenige empirische Untersuchungen, die sich mit studentischen Aushilfslehrkräften beschäftigen, durchgeführt (Artmann et al., 2024). Im Folgenden wird ein Überblick über vorhandene Studien mit quantitativer Methodik im deutschsprachigen Raum gegeben, da auch in der Schweiz und in Österreich Studien zu dieser Thematik durchgeführt wurden. Nach einem Überblick über den Umfang und die Einsatzformen erfolgt eine Betrachtung der empirisch erfassten Wahrnehmungen und Einschätzungen der studentischen Aushilfslehrkräfte. In diesem Kontext werden anschließend Herausforderungen und Problemfelder unter Einbezug empirischer Befunde näher betrachtet.

### **3.2.1 Umfang und Einsatzbereiche von studentischen Aushilfslehrkräften**

In der Studie von Artmann et al. (2024) geben mehr als 57 Prozent der 549 befragten Lehramtsstudierenden in Hessen an, als studentische Lehrkraft tätig zu sein. In den Lehramtsstudiengängen für Grund- sowie Haupt- und Realschulen ist der Anteil der Aushilfslehrkräfte mit rund zwei Dritteln vergleichsweise hoch, während er im Gymnasial- und Förderschullehramt deutlich geringer ausfällt. Es zeigt sich, dass je nach Beschäftigungsverhältnis der Einsatz der Studierenden variiert. Knapp 60 Prozent der Aushilfslehrkräfte arbeiten im Rahmen hessischer Programme zur Vermeidung von Unterrichtsausfällen. Studierende, die durch diese Programme eingesetzt werden, übernehmen primär spontane Vertretungen. Befragte, die durch eine Anstellung an der Schule tätig sind, haben hingegen meist feste Unterrichtsstunden. In inklusiven Settings und Förderschulen agieren die Studierenden oftmals als Teil des Teams und unterstützen als Assistenz den Unterricht.

2023 untersuchten Winter et al. in einer explorativen Studie die damalige Beschäftigungssituation von an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten an sechs Hochschulen gesammelt. Von 943 Befragten geben 35 Prozent an, einer Tätigkeit innerhalb der Schule nachzugehen. Davon sind 58 Prozent als Vertretungslehrkraft tätig. Die studentischen Vertretungslehrkräfte befinden sich im Mittel im neunten Fachsemester und sind älter als Studierende, die nicht an Schulen arbeiteten ( $M = 26.59$  vs.  $M = 25.36$ ). Knapp ein Drittel der an Schulen tätigen Studierenden hat die Regelstudienzeit bereits überschritten (Winter et al., 2023a). Studierende im Bachelor arbeiten im Mittel knapp 9 Unterrichtsstunden, während

Studierende im Master knapp 11 Stunden an Schulen tätig sind (Winter et al., 2023b). Zwei Drittel der Befragten hält eigenständig fachfremden Unterricht (Winter et al., 2024).

Kreis und Güdel (2023) befragten insgesamt 407 Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe I der pädagogischen Hochschule Luzern. Es zeigt sich, dass ein Drittel der Bachelorstudierenden und knapp zwei Drittel der Masterstudierenden im schulischen Feld beschäftigt sind. Masterstudierende in Teilzeit haben ein größeres Arbeitspensum als Masterstudierende in Vollzeit ( $M = 18.7$  vs.  $M = 29.4$ ). Die Mehrheit der studentischen Lehrkräfte erteilt Unterricht – daneben werden sie auch zur Förderung und Betreuung der Schüler:innen eingesetzt.

2022 wurden in einer Studie 312 Lehramtsstudierende des Studienstandorts Linz befragt (Huber et al., 2023). Etwa die Hälfte aller Bachelorstudierenden und zwei Drittel der Masterstudierenden unterrichten hier an Schulen. Dabei arbeiten Bachelorstudierende im Mittel 12 Stunden und Studierende im Master 15 Stunden in der Woche. Etwa 60 Prozent der an Schulen angestellten Studierenden gibt an, auch fachfremden Unterricht zu erteilen.

Scheidig und Holmeier befragten 2022 Lehramtsstudierende der Kindergarten-/Unterstufe 1, Primarstufe und Sekundarstufe I in vier Deutschschweizer Kantonen. Ein Drittel der Befragten ist dabei an Schulen unterrichtlich tätig. Der Arbeitsumfang beträgt im Durchschnitt knapp zwei Tage pro Woche. Studierende der Sekundarstufe I arbeiten in einem größerem Stundenumfang als Studierende der Unterstufe ( $M = 17.68$  vs.  $M = 13.22$ ).

In der explorativen Studie von Bäumlein et al. (2018) wurden Lehramtsstudierende der Nordwestschweiz zu ihrer Beschäftigungssituation befragt. Dabei geben 53 Prozent der 249 Befragten an, an einer Schule unterrichtlich tätig zu sein. Studierende mit Lehrtätigkeit sind dabei älter als Studierende ohne Beschäftigung an einer Schule ( $M = 31.5$  vs.  $M = 28.5$ ). Die Hälfte der studentischen Lehrkräfte arbeiten fachfremd und etwa ein Drittel stufenfremd. Im Mittel sind die Studierenden für 12 Unterrichtsstunden angestellt. Einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben 26 Prozent der Aushilfslehrkräfte. Etwa ein Viertel der studentischen Lehrkräfte möchte im weiteren Verlauf des Studiums den Stundenumfang ihrer Tätigkeit erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein beachtlicher Teil der Lehramtsstudierenden an Schulen tätig ist. Die studentischen Aushilfslehrkräfte arbeiten im Mittel zwischen 8 und 18 Schulstunden an Schulen. Hohe Standardabweichungen verdeutlichen die großen Schwankungen des Arbeitspensums. Besonders Studierende in höheren Semestern, bzw. im Master gehen der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft nach. Eine mögliche Erklärung ist, dass Studierende, die über

größere Erfahrung und fundiertes Wissen verfügen, sich der Tätigkeit eher gewachsen fühlen und infolgedessen bei der Anstellung bevorzugt berücksichtigt werden (Hesse & Krause, 2024).

### **3.2.2 Wahrnehmungen und Einschätzungen der Aushilfslehrkräfte**

Das Interesse am Unterrichten und dem eigenen Fach, als auch das sichere Einkommen und das Sammeln von Praxiserfahrungen werden von den Studierenden als entscheidende Motive für die Wahl der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft genannt (Huber et al., 2023). Motivierende Faktoren für die grundsätzliche Wahl des Lehrberufs sind die subjektiv wahrgenommene Unterrichtskompetenz als auch das Leisten eines sozialen Beitrags und die Freude am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen (Bäuerlein et al., 2018).

Die Ergebnisse der Studie von Winter et al. (2023b) zeigen, dass sich die Studierenden bei der Ausübung ihrer Tätigkeit besonders an anderen Lehrkräften der Schule und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit orientieren. Dem im universitären Studium erworbenen Wissen wird von den Studierenden nur geringe Bedeutung beigemessen. Dies spiegelt sich darin wider, dass sie angeben, beim Unterrichten in der Schule nur wenig von ihrem Studium zu profitieren. Im Gegenzug betrachten sie ihre schulische Tätigkeit als einen Mehrwert für ihr Studium (Winter et al., 2023b). Die Befunde von Scheidig und Holmeier (2022) legen nahe, dass die Beurteilung der Berufsrelevanz und des wissenschaftlichen Bezugs des Studiums nicht davon abhängt, ob Studierende zusätzlich unterrichten. Die Einschätzungen zwischen Studierenden mit und ohne Unterrichtstätigkeit unterscheiden sich nicht signifikant (Scheidig & Holmeier, 2022).

Von den befragten Aushilfslehrkräften wird die Tätigkeit als stark entwicklungsfördernd wahrgenommen. Die Studierenden haben das Gefühl, sich ihrer persönlichen Stärken bewusst zu werden und Hinweise auf Möglichkeiten zur eigenen Weiterentwicklung zu erhalten. Die reflexivanregende und erkundungsanregende Wirkung wird hingegen geringer eingeschätzt. Die Lehrtätigkeit regt demnach die Studierenden nur in begrenztem Maße dazu an, ihre eigenen Fähigkeiten und ihre Eignung für den Lehrberuf zu hinterfragen. Ebenso werden sie nur in geringem Umfang dazu motiviert, ihre Studien- oder Berufswahl zu überdenken und sich gegebenenfalls neu zu orientieren. (Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023b).

Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften wird insgesamt mehr konstruktivistisch als transmissiv geprägt (Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023b). Es wird folglich auf einer Basis von gegenseitigem Austausch anstatt einer einseitigen Weitergabe von Wissen zusammengearbeitet. Hinsichtlich der wahrgenommenen Betreuung bzw. Unterstützung unterschieden sich die empirischen Befunde leicht – deuten jedoch insgesamt auf eine geringe

Unterstützung der Studierenden hin. So gibt in der Studie von Winter et al. (2023b) ein Drittel der studentischen Vertretungslehrkräfte an, bei der Tätigkeit durch andere Lehrkräfte und Schulleitungen betreut zu werden. Bachelor-Studierende und Aushilfslehrkräfte an weiterführenden Schulen erhalten dabei mehr Unterstützung als Studierende, die sich im Master befinden oder an Grundschulen tätig sind. Die Betreuung bzw. Unterstützung geschieht zum größten Teil durch Lehrkräfte mit gleichen Fächern (97%), aber auch durch Schulleitungen (71%). Studierende, die Betreuung erfahren, fühlen sich auf emotionaler und instruktionaler Ebene gut unterstützt und geben eine hohe Zufriedenheit hinsichtlich der erfahrenen Unterstützung an (Winter et al., 2023b). In der Studie von Bäuerlein et al. (2018) berichten nur 20 Prozent von einer Betreuung bei ihrer Tätigkeit. Studierende, die von Lehrkräften begleitet und unterstützt werden, profitieren insofern als dass sie die Tätigkeit als erkundungsanregender und informativer einschätzen. (Bäuerlein et al., 2018).

Das Belastungserleben der Studierenden wird in der Studien von Huber et al. (2023) betrachtet. Über zwei Drittel der Befragten nehmen durch das Studieren und zeitgleiche Arbeiten in der Schule einen hohen Zeitdruck wahr. Zudem gaben über 60 Prozent der Studierenden an, Aufgaben zu übernehmen, für die sie sich zu wenig vorbereitet fühlen. Besonders die Übernahme fachfremden Unterrichts erfordert eine zeitintensivere Unterrichtsplanung. Ein Viertel der Befragten gibt an, nach einem Schultag sehr erschöpft zu sein. Etwa 18 Prozent der Bachelor- und 15 Prozent der Masterstudierenden fühlen sich durch den Schuldienst stark belastet bzw. ausgebrannt (Huber et al., 2023). Besonders die Herausforderung der Klassenführung wird als großer Belastungsfaktor erlebt (Artmann et al., 2024).

Insgesamt fühlt sich jedoch der Großteil der studentischen Aushilfslehrkräfte durch ihre Tätigkeit in ihrem Berufswunsch als Lehrkraft bestärkt (Bäuerlein et al., 2018; Huber et al., 2023; Winter et al., 2023b). Befragte, die an Schulen arbeiten, sind sich dabei bezüglich ihrer passenden Berufswahl sicherer als Befragte ohne unterrichtliche Tätigkeit (Bäuerlein et al., 2018).

### **3.2.3 Herausforderungen und Problemfelder**

Die empirischen Befunde zu den Wahrnehmungen der Studierenden zeigen neben aufgezeigten positiven Aspekten auch eine Reihe von bereits angeschnittenen Herausforderungen. Ausgewählte Bereiche werden im Folgenden näher beleuchtet.

Auch wenn es sich bei den eingesetzten Aushilfslehrkräften um Studierende des Lehramts handelt, besteht gleichzeitig die Tatsache, dass diese Personen Unterricht ohne eine abgeschlossene Qualifikation erteilen. Dies geschieht in vielen Fällen auch in fremden Fächern (Winter et al.,

2024). Hinzu kommt, dass die Mehrheit der Studierenden keine bzw. mangelhafte Betreuung bei der Ausübung ihrer Tätigkeit erfährt und somit kaum gezielte fachliche oder pädagogische Unterstützung erfahren (Winter et al., 2023b). Bedenken bezüglich der Gefahr einer „De-Professionalisierung“ von Rank et al. (2023) liegen daher nahe. Schließlich werden bereits Studienanfänger als Aushilfslehrkräfte an Schulen angestellt (Simonis & Klomfaß, 2023). Unprofessionelles Handeln dank unreflektierter Routinen wird dabei möglicherweise durch vorrangige Überlebens-Strategien im schulischen Alltag gefestigt (Rank et al., 2023; Simonis & Klomfaß, 2023). So können unreflektierte Verhaltensweisen aus Sicht der Studierenden fälschlicherweise als Professionalisierung verstanden werden (Artmann et al., 2024). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der entwicklungsfördernden Wirkung der Tätigkeit kritisch hinterfragen.

Artmann et al. (2024) gehen davon aus, dass basierend auf empirischen Erkenntnissen die Tätigkeit der Aushilfslehrkräfte nicht als tatsächliche Professionalisierungsmöglichkeit verstanden werden kann, sondern vielmehr als eine Bewältigungsstrategie des Lehrermangels gewertet werden muss. Mögliche Überforderung der studentischen Aushilfslehrkräfte als auch fehlendes professionelles Handlungswissen lassen sorgenvolle Gedanken möglicher negativer Auswirkungen auf die Bildungsqualität und Leistungen der Schüler:innen als nachvollziehbar erscheinen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025b; Simonis & Klomfaß, 2023).

Die bereits erwähnte Übernahme verschiedener Rollen stellt für Lehramtsstudierenden nicht nur einen zeitlichen Mehraufwand dar, sondern kann auch durch die erfordernden Wechsel zwischen den Rollen überfordern (Artmann et al., 2024). So sind viele studentische Aushilfslehrkräfte nicht nur Studierende und Lehrkräfte, sondern auch Praktikant:innen. Der Wechsel zwischen verschiedenen Hierarchiepositionen kann so zur Herausforderung führen und auch weitere Beteiligte im schulischen Alltag verunsichern. Schließlich besitzen die Studierenden als Aushilfslehrkräfte oft einen höheren Status als andere Personen, die feste Bestandteile des Schulsystems sind, wie beispielsweise Schulbegleitungen und Referendar:innen. Besonders in inklusiven Settings ist die Rollenverteilung durch mehrschichtige Teamarbeit oftmals nicht eindeutig (Artmann et al., 2024). Diese Unbestimmtheit, sowohl für Aushilfslehrkräfte selbst als auch für Beteiligte, stellt einen problematischen Faktor dar, der die Aufnahme und Anerkennung der Studierenden im Kollegium erschwert. Auch im Hinblick auf die Schülerschaft kann es zu Schwierigkeiten bei der Anerkennung der Autorität kommen, wenn Aushilfslehrkräfte aufgrund sichtbarer Unterschiede – wie etwa dem Fehlen eines eigenen Schulschlüssels – nicht als vollwertige Lehrkräfte wahrgenommen werden (Artmann et al., 2024).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass studentische Aushilfslehrkräfte einen wichtigen Beitrag zur Schulorganisation leisten, dabei jedoch häufig ohne ausreichende Unterstützung agieren. Die daraus entstehenden Belastungen und Rollenkonflikte verdeutlichen den Bedarf an klaren Strukturen und begleitenden Maßnahmen zur Sicherung professioneller Entwicklungsprozesse (Simonis & Klomfaß, 2023).

#### **4. Empirische Untersuchung**

Im Folgenden wird das Ziel der empirischen Untersuchung vorgestellt. Dabei werden die zentralen Fragestellungen genannt und zu überprüfende Hypothesen aufgestellt. Es folgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns, indem der verwendete Fragebogen und die enthaltenen Items genauer vorgestellt werden.

##### **4.1 Zielsetzung und Fragestellungen**

Bisher liegt keine systematische Untersuchung zur Situation studentischer Aushilfslehrkräfte im Freistaat Bayern vor. Vor diesem Hintergrund sollen die anhand des Fragebogens erfassten Daten einen Einblick in die aktuelle Beschäftigungssituation von Lehramtsstudierenden liefern, die in diesem Kontext tätig sind. Frühere empirische Befunde unterstreichen die hohe Bedeutung der Unterstützung, die angehende Lehrkräfte – und insbesondere studentische Aushilfslehrkräfte – während ihrer praktischen Tätigkeit erfahren. Gleichzeitig erhält nur ein geringer Teil der studentischen Aushilfslehrkräfte Unterstützung. In diesem Zusammenhang gilt es zu analysieren, in welchem Ausmaß Lehramtsstudierende in ihrer Rolle als Aushilfslehrkräfte Unterstützung durch die Kooperation mit schulischen Akteur:innen erhalten. Darüber hinaus verweisen verschiedene Studien auf eine teilweise erhebliche Belastung der Studierenden, die neben ihrem Studium eine pädagogische Tätigkeit ausüben. Es erscheint daher von besonderem Interesse, die Arbeitszufriedenheit studentischer Aushilfslehrkräfte näher zu beleuchten.

Unter Berücksichtigung der genannten thematischen Schwerpunkte sollen im Folgenden die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit vorgestellt werden:

1. Wie gestaltet sich die Beschäftigung von Lehramtsstudierenden als Aushilfslehrkräfte in Bezug auf Umfang, Schulart und ausgeübte Tätigkeiten?
2. Wie bewerten die studentischen Aushilfslehrkräfte die Unterstützung durch das Umfeld in der Schule?
3. Wie groß ist die Arbeitszufriedenheit der Lehramtsstudierende ?

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen werden folgende Hypothesen aufgestellt und untersucht:

**H1:** Es zeigen sich im Vergleich der Schularten unterschiedliche Intensitäten der wahrgenommenen Unterstützung .

Diese Hypothese basiert auf bisherigen empirischen Befunden, die Unterschiede der Kooperationsformen und -intensitäten zwischen den Schularten belegen. Empirisch zeigen sich dabei bisher Differenzen zwischen der Kooperation der Lehrkräfte und der Unterstützung der studentischen Aushilfslehrkräfte. So weisen verschiedene Befunde auf eine intensivere Kooperation bei Grundschullehrkräften und geringere kooperative Aktivitäten an Gymnasien hin (Besa et al., 2024; Richter & Pant, 2016). In der Studie von Winter et al. (2023b) wurde hingegen deutlich, dass Studierende als Aushilfslehrkräfte an weiterführenden Schulen besser betreut werden, als Studierende, die an Grundschulen arbeiten (Winter et al., 2023b).

**H2:** Kooperative Lehrformen stehen in positivem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterstützung.

Teamteaching lässt sich als intensive Form der Kooperation werten, da bei dieser Lehrform Kooperation auf verschiedenen Ebenen erfolgt (Gräsel et al., 2006). Es wird daher davon ausgegangen, dass die Studierenden sich durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften im Unterricht besser unterstützt fühlen. Zugleich ist von Interesse zu erfahren, inwiefern ein Unterschied zwischen dem Teamteaching mit der Klassenlehrkraft und dem Teamteaching mit einer anderen Lehrkraft festgestellt werden kann. Des Weiteren soll untersucht werden, ob auch das Differenzieren in den Klassen einen Faktor darstellt, der mit der wahrgenommenen Unterstützung in einem positiven Zusammenhang steht.

**H3:** Eine stärker empfundene Unterstützung geht mit einer größeren Arbeitszufriedenheit der studentischen Aushilfslehrkräfte einher.

Die Unterstützung durch Kooperation zwischen Lehrkräften hatte in einigen empirischen Untersuchungen einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte (Toropova et al., 2021). Die Befunde von Bäuerlein et al. (2018) verdeutlichen zudem im Kontext der studentischen Aushilfslehrkräfte den positiven Einfluss der erhaltenen Unterstützung auf die Wahrnehmung der Tätigkeit. Es wird folglich davon ausgegangen, dass in dieser Befragung ein positiver Zusammenhang zwischen der erlebten Unterstützung und der Arbeitszufriedenheit festgestellt werden kann. Hierbei soll herausgefunden werden, inwiefern sich die Unterstützung durch



Kommunikation im Allgemeinen oder die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung als mögliche Prädiktoren unterscheiden.

## **4.2 Forschungsdesign**

Um genannten Forschungsfragen nachzugehen und gleichzeitig grundlegende Informationen über die als Aushilfslehrkräfte arbeitenden Lehramtsstudierenden zu erhalten, haben J. Koller und ich im Rahmen unserer Zulassungsarbeiten gemeinsam einen Fragebogen konzipiert. Es wurde bedacht, den Fragebogen so zu gestalten, dass er in einem zeitlichen Rahmen von etwa 5 bis 10 Minuten beantwortet werden kann. So sollte einer zu hohen Abbruchquote entgegengewirkt werden.

Für die Erhebung der Daten wurde ein quantitativer Fragebogen mit vorwiegend geschlossenen Fragen konstruiert. Durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und festgelegte numerische Codierungen der Antworten können die Daten systematisch verglichen und statistisch analysiert werden. Das Setting wurde so eingestellt, dass eine Frage stets beantwortet werden musste, um zur nächsten Frage zu gelangen. So wurde verhindert, dass ausgefüllte Fragebögen Lücken aufweisen und eine Auswertung der Daten durch Drop-outs erschwert wird. Dadurch ist es jedoch möglich, dass durch die zwingende Beantwortung der Items die Angaben nicht wahrheitsentsprechend getätigt werden konnten (Porst, 2014). Die Erfassung der Zustimmung zu gewählten Aussagen fand mithilfe vier- bzw. fünfstufigen Likert-Skalen statt. Um arithmetische Operationen zu ermöglichen, wurden die Items stets positiv gepolt, um in der Auswertung notwendige Rekodierungen zu vermeiden (Porst, 2014).

Um individuelle Rahmenfaktoren zu erfassen, werden zu Beginn personenbezogene Angaben zur Studien- und Arbeitssituation erhoben. Hierzu kommt ein Satzergänzungsverfahren mit freien Texteingaben und Auswahloptionen zum Einsatz. Erfasst werden demografische und studienbezogene Daten, darunter Alter, aktuelles Fachsemester, Fachsemester bei Arbeitsbeginn und das angestrebte Lehramt. Auf Angabe des Geschlechts wurde aufgrund fehlender Relevanz für diese Arbeit verzichtet. Zur Erfassung der Arbeitssituation wird gefragt, an welcher Schule und mit welchem Umfang an Unterrichtsstunden die Studierenden angestellt sind. Um einen genaueren Einblick in die Tätigkeit der Studierenden zu erhalten, geben sie in einer Likert-Skala an, wie häufig sie in den genannten Lehrformen arbeiten. Die abgefragten Lehrformen sind das Halten eigener Stunden, Differenzieren, Vertreten, Teamteaching mit der Klassenlehrkraft und Teamteaching mit einer anderen Lehrkraft. Um zu erfassen, aus welchen Gründen die Befragten als Aushilfslehrkräfte tätig sind, werden Motive als Antwortmöglichkeiten gelistet. Eine

Mehrfachauswahl und zusätzliche freie Texteingabe sind dabei möglich. Nach der Abfrage der individuellen Rahmenfaktoren erfolgen die Items der selbsterstellten Skalen. Im Folgenden werden ausgewählte Skalen und Items, die für die anschließende Auswertung von Relevanz sind, erläutert.

#### *Items zur kooperativen Unterstützung*

In bereits entwickelten Skalen wird die Kooperation zwischen Lehrkräften als mehrdimensionales Konstrukt mit verschiedenen Formen betrachtet (Hartmann et al., 2021). Um die erhaltene Unterstützung zu erfassen, erfolgt eine Orientierung an den Kooperationsformen. Elemente, die im Hinblick auf die Kooperation als mehrdimensional einzustufen sind, werden daher in diesem Fragebogen eher eindimensional im Sinne der Unterstützung und Hilfe durch andere Personen abgefragt. Beide Skalen beziehen sich auf den Austausch. Diese Form der Kooperation findet am häufigsten statt (Gräsel et al., 2006; Richter & Pant, 2016).

#### **Tabelle 1**

##### *Items der Skala Unterstützung: Kommunikation (UK)*

<b>Nr.</b>		<b>Abkürzung</b>
1	Ich erhalte regelmäßig die Möglichkeit, mich mit anderen Lehrkräften auszutauschen und zu beraten.	UK1
2	Ich erhalte hilfreiche Informationen durch die Erfahrungen und Perspektiven anderer Lehrkräfte.	UK2
3	Ich erhalte bei Problemen Unterstützung von Lehrkräften oder der Schulleitung.	UK3
4	Ich erhalte Rückmeldungen zu meiner Arbeit.	UK4
5	Ich erhalte konstruktives Feedback zu gehaltenen Stunden.	UK5
6	Ich werde über besonders Klassensituationen oder Schüler von den Lehrkräften beziehungsweise der Schule informiert.	UK6

*Anmerkung.* Die Antwortskala reichte von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*).

Um einen kommunikativen Austausch im Allgemeinen zu erfassen, wurde eine Skala erstellt, die verschiedene Bereiche dieser Kooperationsform erfasst. Die Skala wird von nun an verkürzt als Skala UK bezeichnet. Die Items fragen mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala sowohl emotionale als auch informative Unterstützung ab. Die Abstufung erfolgt durch die Einteilung: *nie, selten, manchmal, häufig, immer*.

**Tabelle 2***Items der Skala Unterstützung: Planung (UP)*

<b>Nr.</b>		<b>Abkürzung</b>
1	Ich werde bei der Planung des Unterrichts ausreichend unterstützt.	UP1
2	Ich erhalte für die Unterrichtsstunden passendes Material.	UP2
3	Ich erhalte klare und hilfreiche Informationen zu den Lehrplanzielen und Unterrichtsinhalten.	UP3
4	Ich erhalte die Informationen zur Unterrichtsplanung in einem angemessenen Zeitraum	UP4
5	Ich erhalte für Unterrichtsstunden ausgearbeitete Stundenentwürfe der Lehrkraft.	UP5

*Anmerkung.* Die Antwortskala reichte von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*).

Die zweite Skala zur Erfassung der Unterstützung konzentriert sich innerhalb des Austauschs genauer auf den Aspekt der Unterrichtsplanung. Dabei werden unterstützende Elemente auf instrumenteller und informativer Ebene abgefragt. Die Skala wird von nun an verkürzt als Skala UP bezeichnet. Die Bewertung erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit der gleichen Abstufung wie die Skala UK.

*Items zum beruflichen Wohlbefinden*

**Tabelle 3***Items der Skala Arbeitszufriedenheit (AZ)*

<b>Nr.</b>		<b>Abkürzung</b>
1	Ich fühle mich bei meiner Tätigkeit als Aushilfslehrkraft wohl.	AZ1
2	Ich fühle mich bei meiner Tätigkeit als Aushilfslehrkraft unterstützt.	AZ2
3	Ich fühle mich in das Kollegium integriert und als Teil des Teams anerkannt.	AZ3
4	Ich fühle mich von Schülerinnen und Schülern akzeptiert und respektiert.	AZ4
5	Ich fühle mich durch meine Erfahrungen als Aushilfslehrkraft in meinem Berufswunsch als Lehrkraft bestärkt.	AZ5

*Anmerkung.* Die Antwortskala reichte von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 4 (*stimmt voll*).

Um die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Tätigkeit zu erfassen, werden in einer weiteren Skala (Tabelle 3) verschiedene Aspekte der Arbeitszufriedenheit abgefragt. Da studentische Aushilfslehrkräfte über einen Mangel an Anerkennung berichteten, wird in der Befragung der Zufriedenheit auch erhoben, wie stark sich die Teilnehmenden durch Kollegium und Schülerschaft anerkannt fühlen (Artmann et al., 2024). Die Bewertung der Aussagen erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala mit der Abstufung *stimmt gar nicht*, *stimmt eher nicht*, *stimmt eher*, *stimmt voll*. Für die Skala wird von nun an die Abkürzung AZ verwendet.

### **4.3 Durchführung**

Den Fragebogen haben wir mithilfe der Plattform SociSurvey erstellt. So konnten die Personen online befragt werden. Die Methode der online-Befragung erweist sich als günstig, in einem begrenzten Zeitraum eine große Stichprobe zu erhalten. Gleichzeitig ist eine Auswertung der Daten durch das digitale Setting erleichtert. Zur Erhebung der Daten wurde der Fragebogen auf SociSurvey veröffentlicht und konnte über einen Link aufgerufen werden. Vor Testbeginn wurde informiert, dass der Fragebogen nur an Lehramtsstudierende, die als Aushilfslehrkräfte arbeiten, gerichtet ist. Außerdem wurde auf die Anonymität hingewiesen, um die Offenheit der Befragten fördern.

Die Datenerhebung fand vom 01.02. bis zum 17.03. 2025 statt. Anfangs wurde der Link in Whatsapp-Gruppen von Lehramtsstudierenden an der LMU geteilt. Die Studiengangskoordination des Department Pädagogik leitete den Link zur Umfrage an alle Lehramtsstudierende der LMU per Mail weiter. Auch Lehramtsstudierende der Universitäten in Regensburg und Würzburg erhielten Zugang zum Fragebogen.

## **5. Auswertung und Ergebnisse**

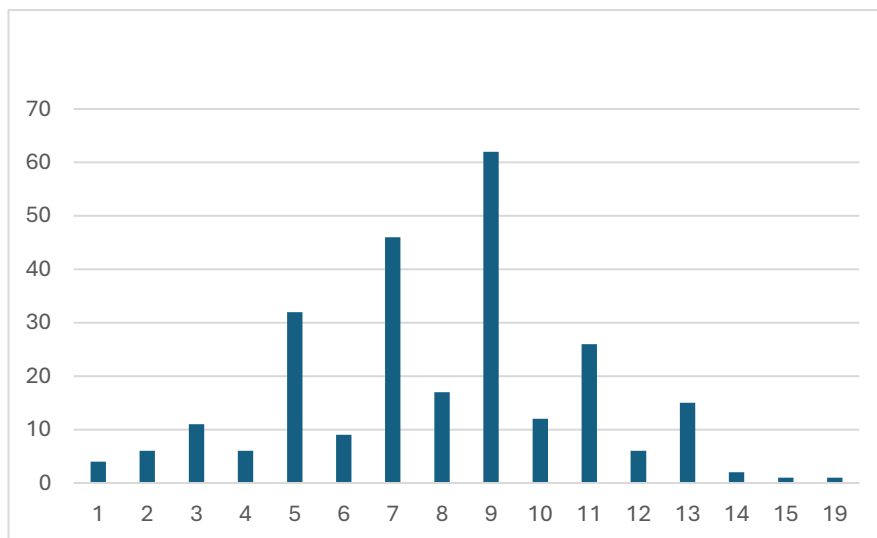
Nach Abschluss der Erhebung wurden die Daten in das Programm SPSS übertragen und für eine statistische Analyse aufbereitet. Dafür erfolgte eine Bereinigung des Datensatzes. Zur Darstellung der Daten und Beantwortung der Forschungsfragen werden deskriptive Statistiken und Häufigkeitsverteilungen genutzt. Zuerst erfolgt eine Darstellung der Stichprobe, anschließend werden die Ergebnisse der drei ausgewählten Skalen analysiert. Die Items der einzelnen Skalen werden im Anschluss jeweils zu Gesamtwerten aggregiert, um weitere Analysen zu ermöglichen. Korrelationsanalysen und Regressionsanalysen bezüglich ausgewählter Items und Gruppen ermöglichen es, Zusammenhänge und Effekte herauszuarbeiten.

## 5.1 Stichprobe

Im gesamten Erhebungszeitraum nahmen  $N = 257$  Lehramtsstudierende an der Befragung erfolgreich teil. Der Fragebogen wurde dabei insgesamt 685 mal aufgerufen. Die Befragten sind zwischen 18 und 44 Jahre alt ( $M = 24.32$ ;  $SD = 4.059$ ).

### Abbildung 1

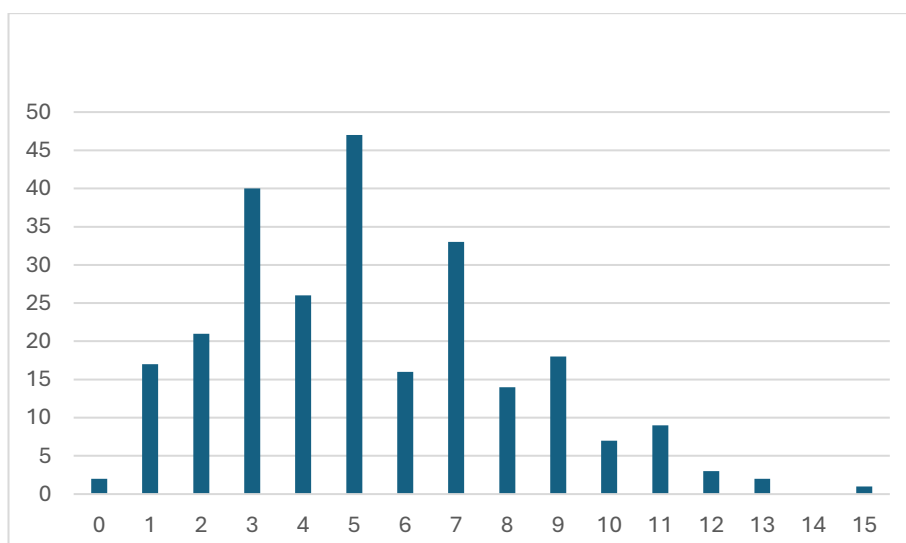
*Aktuelles Fachsemester*



Die studentischen Aushilfslehrkräfte befinden sich mindestens im ersten – maximal im 19. Fachsemester ( $M = 7.96$ ;  $SD = 2.944$ ). Abbildung 1 verdeutlicht, dass das neunte Semester mit über 60 Personen am stärksten vertreten ist. In einem der ersten vier Fachsemestern befindet sich hingegen nur ein geringer Anteil der Stichprobe.

### Abbildung 2

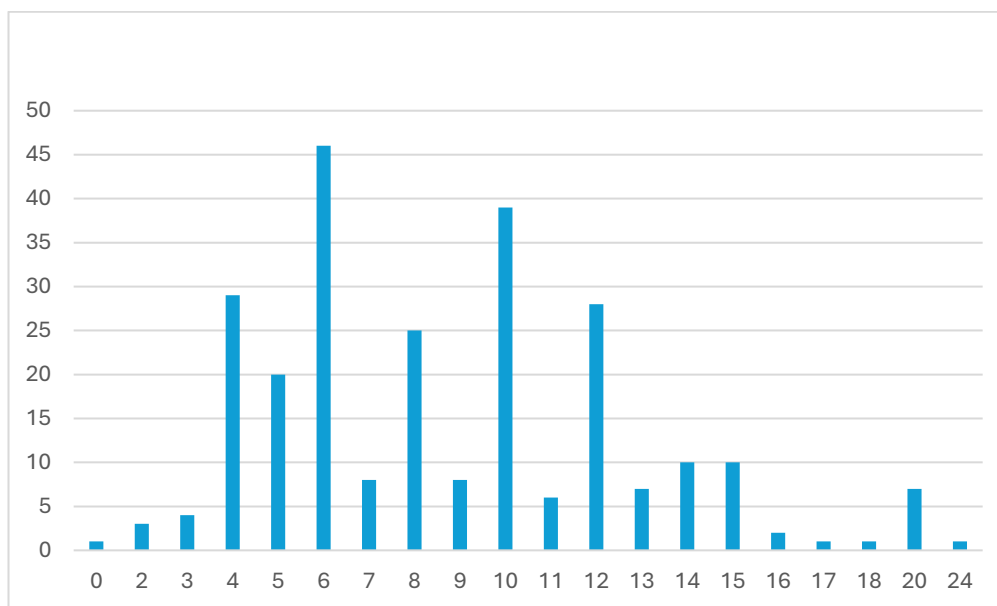
*Arbeitsbeginn (Fachsemester)*



Mit der Arbeit als Aushilfslehrkraft wurde frühestens bereits vor Studienbeginn angefangen, spätestens jedoch im 15. Fachsemester ( $M = 5.33$ ;  $SD = 2.873$ ). Abbildung 2 verdeutlicht, dass eine hohe Zahl der Befragten zu Schuljahresbeginn bzw. im ersten Halbjahr des Schuljahres mit der Tätigkeit begonnen hat. Dies zeigen die hohen Zahlen der Fachsemester drei, fünf und sieben. Die Fachsemester mit ungeraden Zahlen sind für die Studierenden gewöhnlich Wintersemester und beginnen meist Anfang Oktober.

### Abbildung 3

*Beschäftigungsumfang: Stundenzahl (Unterrichtseinheiten)*



Die Spannweite des zum Befragungszeitpunkt aktuellen Arbeitsumfangs beträgt Null bis 24 Unterrichtsstunden ( $M = 8.76$ ;  $SD = 4.070$ ). Eine reguläre Unterrichtsstunde umfasst 45 Minuten. Abbildung 3 veranschaulicht, dass besonders gerade Stundenzahlen oft vertreten sind. Interessant ist zudem, dass eine Person im Alter von 20 bereits einen Arbeitsumfang von 24 Unterrichtsstunden hat und sich erst im vierten Fachsemester befindet. Gleichzeitig befinden sich sechs der insgesamt sieben Befragten, die einen Umfang von 20 Unterrichtsstunden haben, mindestens im neunten Fachsemester.

## Abbildung 4

### *Häufigkeitsverteilung der Studiengänge*

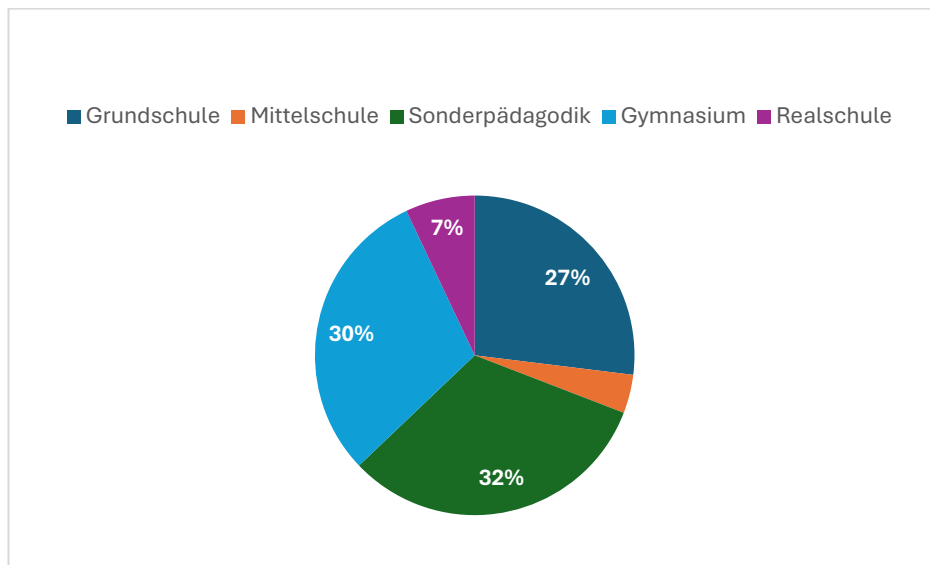


Abbildung 4 zeigt die Häufigkeitsverteilung der angegebenen Studiengänge. Die Mehrheit der Befragten studiert das Lehramt für Sonderpädagogik (32%). Es folgen die Studiengänge für das gymnasiale Lehramt (30.1%) und für die Grundschule (27%). Deutlich seltener sind die Studiengänge des Lehramts für die Realschule (7%) und die Mittelschule (3.9%) vertreten.

## Abbildung 5

### *Häufigkeitsverteilung der Schularten*

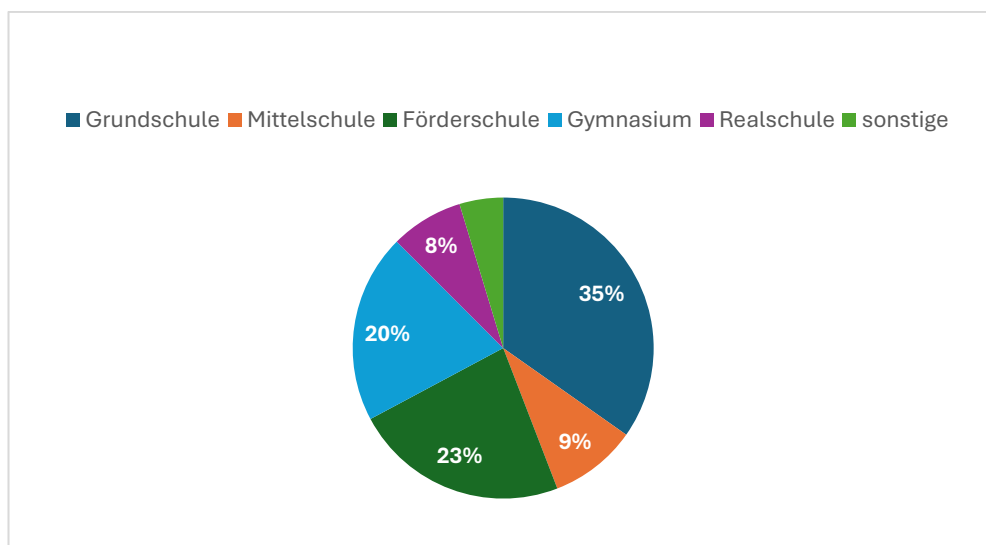
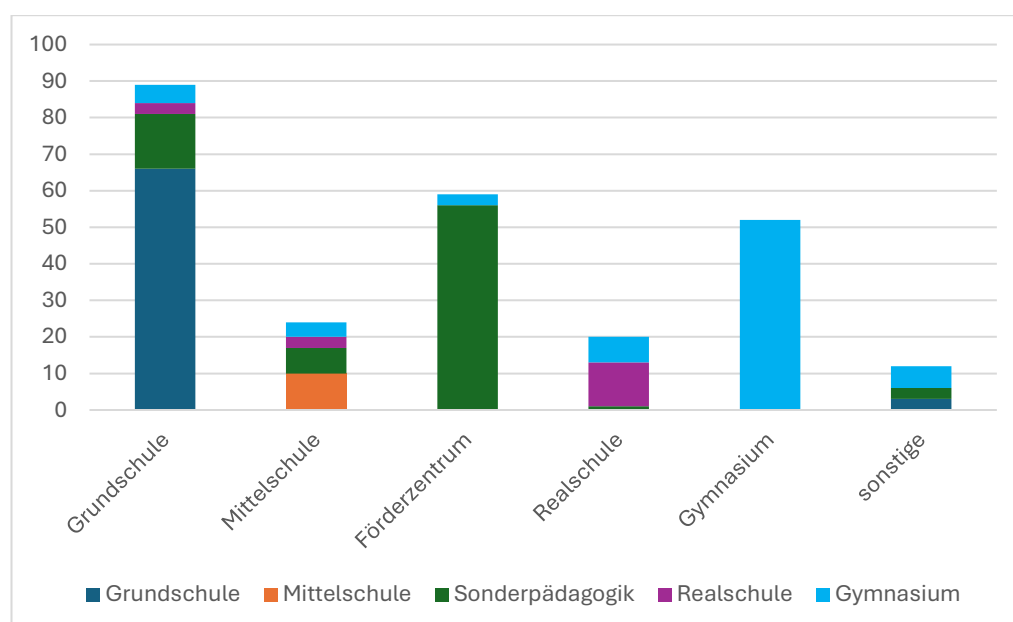


Abbildung 5 zeigt die Verteilung bezüglich der Schulen, an denen unterrichtet wird. Mit 35 Prozent der Befragten bildet die Gruppe, die an Grundschulen unterrichten, den größten Anteil (N = 89).

Es folgen Förderschulen (N = 59) und Gymnasien (N = 52). An Mittelschulen (N = 24) und Realschulen (N = 20) arbeitet ein deutlich geringerer Anteil der Befragten. Durch die Möglichkeit der freien Texteingabe wurden weitere Schulformen genannt. Angaben, wie beispielsweise private Schulen wurden bei der Datenbereinigung den bestehenden Kategorien zugeordnet. 12 Personen wurden durch ihre Angabe der Schulart der Kategorie „Sonstige“ zugeteilt. Darunter fallen Grund- und Mittelschulen bzw. Gesamtschulen (N = 3), eine Schule für Kranke, eine Montessorischule, Wirtschaftsschulen, Förderberufsschulen und die Angabe, dass die Arbeit an verschiedenen Schularten stattfindet (N = 3).

## Abbildung 6

*Verteilung der Studiengänge bezüglich der Schularten*

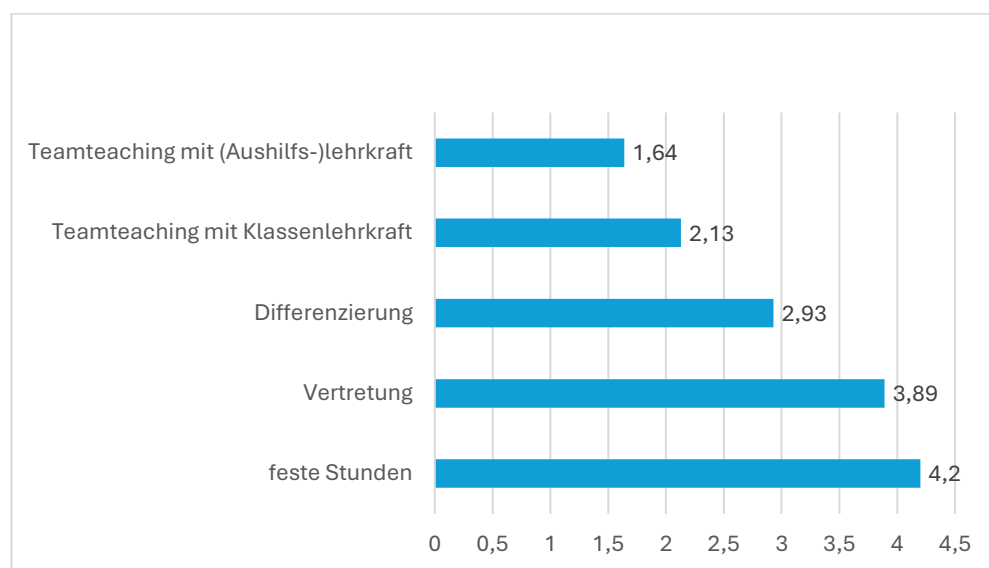


Es zeigt sich, dass einige der Befragten - besonders Studierende des gymnasialen Lehramts als auch Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik - nicht zwingend an Schulen arbeiten, deren Lehramt sie tatsächlich studieren. Studierende des gymnasialen Lehramts sind an allen Schularten vertreten. Studierende des Grundschullehramts sind hingegen hauptsächlich, wie in Abbildung 6 zu erkennen ist, an Grundschulen tätig. Studierende des Lehramts für die Mittelschule arbeiten lediglich an Mittelschulen. Gleichzeitig sind an Gymnasien ausschließlich Studierende des gymnasialen Lehramts als Aushilfslehrkräfte beschäftigt.



## Abbildung 7

### Mittelwerte der Angaben zu den Lehrformen



Die Abfrage der Lehr- bzw. Arbeitsformen erfolgte auf einer fünfstufigen Skala (nie, selten, manchmal, häufig, immer). 56,3 Prozent geben an, stets feste Stunden zu haben, in denen sie allein unterrichten ( $M = 4.20$ ;  $SD = 1.153$ ). Auch das Vertreten in verschiedenen Klassen findet häufig statt ( $M = 3.89$ ;  $SD = 1.274$ ). 43,4 Prozent vertreten immer in anderen Klassen. 8,2 Prozent der Befragten vertreten nie. Das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft ( $M = 2.13$ ;  $SD = 1.280$ ) findet häufiger statt als mit einer anderen (Aushilfs-) Lehrkraft ( $M = 1.64$ ;  $SD = 1.020$ ). Differenzierung in mehreren Klassen findet bei knapp 40 Prozent nie bis selten statt, bei etwas mehr als 40 Prozent wird häufig oder immer in verschiedenen Klassen differenziert ( $M = 2.93$ ;  $SD = 1.422$ ).

## Tabelle 4

### Lehrform (Mittelwerte) nach Schulart

	<i>GS</i>	<i>MS</i>	<i>FS</i>	<i>RS</i>	<i>GY</i>
Feste Stunden	3.90 (1.216)	4.17 (1.049)	3.92 (1.304)	4.75 (0.639)	4.81 (0.658)
Vertretung	4.01 (1.061)	4.21 (0.977)	3.78 (1.260)	4.40 (0.883)	3.50 (1.709)
Teamteaching: Klassenlehrkraft	2.31 (1.267)	2.42 (1.381)	2.66 (1.321)	1.55 (0.945)	1.33 (0.810)
Teamteaching: andere Lehrkraft	1.71 (0.979)	1.71 (1.042)	1.92 (1.222)	1.35 (0.813)	1.23 (0.731)
Differenzieren	3.36 (1.281)	3.04 (1.488)	2.97 (1.299)	2.50 (1.318)	2.25 (1.545)

Anmerkung. Standardabweichungen in Klammern.

In Tabelle 4 lassen sich die Mittelwerte der Lehrformen in Bezug auf die Schularten entnehmen. Der Vergleich der Mittelwerte zwischen den Schularten zeigt, dass an Gymnasien der Anteil fester, eigener Stunden besonders hoch ist ( $M = 4.81$ ). Das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft findet an Förderzentren vergleichsweise häufiger statt ( $M = 2.66$ ). In Grundschulen differenzieren die Studierenden vergleichsweise am meisten ( $M = 3.36$ ).

In einem weiteren Item konnten die Befragten auswählen, welche motivationalen Gründe hinter ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkraft stehen. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Ein Großteil der Studierenden arbeitet als Aushilfslehrkraft, um Erfahrung zu sammeln (92.2%), aber auch aus finanziellen Gründen (86.7%). Das Umsetzen von Studieninhalten in der Praxis (34.8%) und das Verschaffen von Klarheit (13.7%) werden seltener als Motivationsgründe genannt. Die Möglichkeit der zusätzlichen, freien Texteingabe wurde von einigen Teilnehmenden genutzt. Hierbei wird deutlich, dass auch die Vorbereitung auf das Referendariat ( $N = 7$ ) und der Spaß an der Tätigkeit ( $N = 9$ ) wichtige motivationale Faktoren sind. Auch die zeitliche Überbrückung zwischen Studium und Referendariat wird als Grund genannt ( $N = 3$ ). Zudem gibt es einzelne Angaben, die sich auf die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit beziehen. In diesem Zusammenhang nannten die Befragten beispielsweise das Bedürfnis, sich nützlich zu machen, den Unterricht angesichts des Lehrermangels unterstützen zu wollen oder einem krebskranken Jungen eine Perspektive zu geben. Auch die Erhöhung der Studienmotivation bzw. der Praxisbezug zu theoretischem Wissen wurden als Grund für die Ausübung der Tätigkeit genannt ( $N = 6$ ).

## 5.2 Auswertung der Skalen

Im Folgenden werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei betrachteten Skalen präsentiert. Die interne Konsistenz und Homogenität der Skalen wird anhand Cronbachs Alpha und korrigierter Item-Skala-Korrelationen überprüft (Gerich, 2010). Anschließend Gruppenvergleiche der Mittelwerte verdeutlichen vorliegende Unterschiede.

### *Skala UK*

Die Reliabilitätsanalyse der Skala Unterstützung: Kommunikation mit sechs Items zeigt eine interne Konsistenz von  $\alpha = 0.850$ . Die interne Konsistenz der Skala lässt sich somit positiv werten. Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen der einzelnen Items weisen zufriedenstellende Werte vor. Lediglich das Item UK6 korreliert geringer, aber dennoch ausreichend innerhalb des Konstrukts. Die Skala lässt sich somit als homogen werten.

**Tabelle 5***Mittelwerte der Items der Skala UK*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbach's $\alpha$ , wenn Item weggelassen
UK1 Regelmäßiger Austausch	3.79	1.092	0.676	0.817
UK2 Hilfreiche Informationen	3.74	1.054	0.690	0.814
UK3 Unterstützung bei Problemen	4.21	0.960	0.617	0.829
UK4 Rückmeldungen	2.58	1.121	0.684	0.815
UK5 Konstruktives Feedback	2.09	1.048	0.630	0.826
UK6 Besonderheiten	3.44	1.196	0.523	0.849

*Anmerkung.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Die Antwortskala reichte von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*).

Die Mittelwerte des Items UK3 zeigen, dass eine hohe Unterstützung durch Lehrkräfte oder Schulleistungen bei Problemen besteht ( $M = 4.21$ ). Die Standardabweichung fällt bei diesem Item im Vergleich etwas geringer aus. Zudem geben die Befragten im Mittel an, häufig die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Lehrkräften zu haben ( $M = 3.79$ ) und dabei hilfreiche Informationen zu erhalten ( $M = 3.72$ ). Informationen über besondere Klassensituationen oder Schüler werden etwas seltener geteilt ( $M = 3.44$ ). Die Mittelwerte der Items UK4 und UK5, die das Erhalten von allgemeinen Rückmeldungen zur Arbeit und von konstruktivem Feedback abfragen, fallen vergleichsweise gering aus. Sie deuten darauf hin, dass die Studierenden nur selten (konstruktives) Feedback zu ihrer Tätigkeit erhalten. Der Mittelwert der gesamten Skala durch Aggregation der Items beträgt  $M = 3.3079$ .

#### *Skala UP*

Die Skala UP zur Erfassung der Unterstützung bei der Unterrichtsplanung wird durch fünf Items dargestellt und weist eine Reliabilität von  $\alpha = 0.796$  auf. Die Items zeigen insgesamt eine ausreichende Homogenität. Das Item UP5 lässt sich als statistisch schwach einordnen, wird jedoch aufgrund einer noch akzeptablen Korrelation und zur inhaltlichen Abdeckung des Konstrukts nicht von der Skala ausgeschlossen und zur weiteren Analyse in den Gesamtwert der Skala einbezogen.

**Tabelle 6***Mittelwerte der Items der Skala UP*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbach's $\alpha$ , wenn Item weggelassen
UP1 Planung	2.75	1.252	0.632	0.739
UP2 Material	3.01	1.280	0.669	0.727
UP3 Informationen	2.57	1.241	0.628	0.741
UP4 Zeitraum	2.79	1.252	0.542	0.768
UP5 Stundenentwürfe	2.11	1.244	0.420	0.805

*Anmerkung.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Die Antwortskala reichte von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*).

Die Mittelwerte der Skala UP bezeugen, dass die Unterstützung hinsichtlich der Unterrichtsplanung geringer ausfällt. Der Mittelwert der gesamten Skala beträgt  $M = 2.6469$  und ist damit deutlich niedriger als der Mittelwert der Skala UK. Das Item UP5 weist den niedrigsten Mittelwert auf ( $M = 2.11$ ). Ausgearbeitete Stundenentwürfe erhalten die Studierenden somit nur selten. Hilfreiche Informationen zur Unterrichtsplanung werden im Mittel nur selten bis manchmal mitgeteilt ( $M = 2.57$ ). Im Mittel erhalten die Befragten dabei die Informationen nur manchmal in einem angemessenen Zeitraum ( $M = 2.79$ ). Das Erhalten von passendem Material wird durchschnittlich am höchsten eingeschätzt, auch wenn dies im Mittel nur manchmal geschieht ( $M = 3.01$ ).

*Skala AZ*

**Tabelle 7***Mittelwerte der Items der Skala AZ*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbach's $\alpha$ , wenn Item weggelassen
AZ1 Wohlbefinden	3.53	0.626	0.702	0.696
AZ2 Unterstützung	2.92	0.930	0.544	0.742
AZ3 Integration	3.16	0.933	0.505	0.758
AZ4 Akzeptanz d. Schüler	3.46	0.625	0.473	0.759
AZ5 Berufswunsch	3.55	0.707	0.608	0.716

*Anmerkung.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Die Antwortskala reichte von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 4 (*stimmt voll*).

Die interne Konsistenz der Skala AZ weist einen zufriedenstellenden Wert von  $\alpha = 0.775$  auf. Die Trennschärfe des Items „Akzeptanz durch Schüler“ fällt dabei niedriger aus als die der restlichen Items der Skala. Die Items der Skala zeigen insgesamt eine akzeptable Homogenität und werden zur weiteren Analyse verwendet.

Allgemein lässt sich eine hohe Zufriedenheit der Befragten feststellen (Mittelwert der Skala:  $M = 3.3227$ ). Das Wohlbefinden der Studierenden bei der Ausübung der Tätigkeit ist hoch ( $M = 3.53$ ), gleichzeitig fällt die Zufriedenheit hinsichtlich der erfahrenen Unterstützung am geringsten aus ( $M = 2.92$ ). Im Mittel fühlen sich die Studierenden durch ihre Erfahrungen als Aushilfslehrkraft in ihrem Berufswunsch als Lehrkraft bestärkt ( $M = 3.55$ ). Die Befragten fühlen sich zudem von der Schülerschaft akzeptiert und respektiert ( $M = 3.46$ ). Die Anerkennung und Integration im Kollegium werden hingegen etwas geringer eingeschätzt ( $M = 3.46$ ).

### *Gruppenvergleich der Schularten*

**Tabelle 8**

*Mittelwerte der Skalen UK, UP & AZ nach Schularten*

Skalen	UK	UP	Z
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Grundschule	3.2659 (0.80979)	3.0045 (0.93759)	3.3236 (0.55637)
Mittelschule	3.3611 (0.75127)	2.5667 (0.87211)	3.2609 (0.46097)
Förderschule	3.2119 (0.87199)	2.4441 (0.84124)	3.3357 (0.54620)
Realschule	3.3833 (0.66907)	2.3100 (0.99573)	3.4800 (0.40210)
Gymnasium	3.5256 (0.79238)	2.4769 (0.85603)	3.3283 (0.62029)

*Anmerkung.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Vergleicht man die Mittelwerte der Skala *Unterstützung: Kommunikation* in Bezug auf die Schularten, fällt auf, dass die Unterstützung an Gymnasien durch die Befragten am höchsten gewertet wird ( $M = 3.5256$ ). An Grund- und Förderschulen fallen die Mittelwerte erkennbar geringer aus. Die Mittelwerte der Gymnasien und der Grund- und Förderschulen lassen sich insofern vergleichen, als dass der Anteil der Befragten jeweils bei mindestens 20 Prozent der Gesamtstichprobe liegt. Der Levene-Test weist mit einem  $p$ -Wert von 0.251 (basiert auf dem getrimmten Mittel) auf

keine signifikanten Unterschiede in den Varianzen zwischen den Gruppen hin, sodass die Annahme der Varianzhomogenität erfüllt ist (Rasch, 2021). Eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass sich die Mittelwerte aller Gruppen jedoch nicht signifikant unterscheiden ( $p = .169$ ).

Die Mittelwerte der Skala *Unterstützung: Planung* fallen im Vergleich zur Skala *Unterstützung: Kommunikation* geringer aus. Studierende, die an einer Grundschule unterrichten, erfahren bei der Planung des Unterrichts die meiste Unterstützung ( $M = 3.0045$ ). Die Mittelwerte für das Gymnasium und die Förderschule liegen hingegen weiter unten dicht zusammen. Da der Levene-Test basierend auf dem getrimmten Mittel keine Verletzung der Varianzhomogenität zeigt ( $p = 0.814$ ), wird eine einfaktorielle ANOVA angewendet. Die Varianzanalyse bestärkt, dass sich die Mittelwerte der Gruppen signifikant unterscheiden ( $F(5.250) = 4.490$ ;  $p < 0.001$ ). Der Post-hoc-Test (Tamhane) zeigt, dass an Grundschulen stärkere Unterstützung bei der Unterrichtsplanung stattfindet als an Förderschulen (Mittelwertdifferenz = 0.56043; 95 % KI [0.1195, 1.0013];  $p = 0.003$ ). Auch im Vergleich mit Gymnasien findet an Grundschulen eine signifikant höhere planerische Unterstützung statt (Mittelwertdifferenz = 0.52757; 95 % KI [0.0647, 0.9905];  $p = 0.013$ ). Die Unterschiede zwischen den anderen Gruppen erweisen sich als nicht signifikant.

**Tabelle 9**

*Post-hoc-Test: Schulart GS mit abhängiger Variable UP*

	Mittelwert-differenz	Std.-Fehler	Sig.	95% Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Mittelschule	.43783	.20388	0.442	-0.1983	1.0740
Förderschule	.56043*	.14789	0.003	0.1195	1.0013
Realschule	.69449	.24383	0.117	-0.0879	1.4769
Gymnasium	.52757*	.15482	0.013	0.0647	0.9905

*Anmerkung.* \*die Mittelwertdifferenz ist in Stufe 0.05 signifikant.

Ein Vergleich der Mittelwerte der Skala *Arbeitszufriedenheit* legt nur geringe Differenzen zwischen den Schularten dar. Die Ergebnisse des Levene-Tests legen nahe, dass ungleiche Varianzen vorhanden sind ( $p = 0.005$ ). Das robuste Testverfahren (Welch-Test) zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ( $p = 0.354$ ). Es konnte somit kein statistisch signifikanter Mittelwertunterschied festgestellt werden. Eine einfaktorielle Varianzanalyse wurde daher nicht durchgeführt.

### 5.3 Korrelations- und Regressionsanalysen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Korrelationsanalysen präsentiert, die für die drei Skalen UK, UP und Z in Bezug auf verschiedene Variablen durchgeführt wurden, um lineare Zusammenhänge zu prüfen.

#### *Korrelationsanalysen*

##### *Personenbezogene Variablen*

Die Korrelationsanalyse für das Fachsemester und die Skala UP ergibt einen negativen Zusammenhang ( $r = -0.188$ ) bei einer Signifikanz von  $p = 0.002$ . Es lässt sich also eine leichte Tendenz feststellen, dass höhere Fachsemester der Studierenden mit einer geringeren Unterstützung in der Unterrichtsplanung einhergehen. Für die Skala UK konnte kein Zusammenhang festgestellt werden ( $r = -0.086$ ;  $p = 0.169$ ). Auch die erhobenen Werte der Skala AZ korrelieren nicht mit dem Fachsemester der Studierenden ( $r = -0.054$ ;  $p = 0.391$ ).

Der aktuelle Umfang der Arbeitsstunden wurde auch in die Korrelationsanalyse einbezogen. Sowohl die Skala UK ( $r = 0.044$ ;  $p = 0.480$ ) als auch die Skala UP ( $r = 0.036$ ;  $p = 0.567$ ) und die Skala Z ( $r = 0.111$ ;  $p = 0.077$ ) konnten keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden. Ein tendenziell leichter Zusammenhang wird für die Skala AZ sichtbar, allerdings verfehlte dieser leicht die Signifikanzgrenze.

Auch das Alter der Studierenden korreliert nicht mit den untersuchten Skalen UK ( $r = 0.015$ ;  $p = 0.805$ ), UP ( $r = -0.041$ ;  $p = 0.510$ ) und AZ ( $r = -0.020$ ;  $p = 0.756$ ).

Für das Fachsemester, in dem mit der Tätigkeit begonnen wurde, werden leichte Zusammenhänge deutlich. Dabei korreliert die Skala UP ( $r = -0.160$ ;  $p = 0.010$ ) im Gegensatz zur Skala UK ( $r = -0.092$ ;  $p = 0.141$ ). Die Skala AZ ( $r = -0.207$ ;  $p < 0.001$ ) weist dabei einen stärkeren Zusammenhang mit dem Arbeitsbeginn auf, als die Skala UP. Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass ein Arbeitsbeginn in einem niedrigeren Semester mit einer leicht höheren Unterstützung hinsichtlich der Unterrichtsplanung und einer höheren Zufriedenheit der Studierenden einhergeht.

##### *Lehrformen*

Auch für die Lehrformen wurden mögliche Korrelationen mit den drei Skalen berechnet.

Die Angabe *Ich habe feste Stunden, in denen ich allein unterrichte* korreliert sowohl mit der Skala UK ( $r = -0.146$ ;  $p = 0.020$ ) als auch mit der Skala UP ( $r = -0.282$ ;  $p < 0.001$ ) negativ. Für die Skala AZ konnte keine signifikante Korrelation festgestellt werden ( $r = -0.049$ ;  $p = 0.439$ ). Diese

Ergebnisse legen nahe, dass eine höhere Anzahl an festen, eigenen Stunden mit einer geringer wahrgenommenen Unterstützung – sowohl kommunikativ als auch planerisch – einhergeht.

Für das *Vertreten in Klassen* wird kein Zusammenhang mit den Skalen sichtbar. Die Skalen UK ( $r = -0.099$ ;  $p = 0.113$ ), UP ( $r = -0.007$ ;  $p = 0.911$ ) und AZ ( $r = -0.026$ ;  $p = 0.684$ ) korrelierten nicht mit dieser Lehrform.

Das *Teamteaching mit der Klassenlehrkraft* korreliert leicht positiv mit der wahrgenommenen Unterstützung. Die Skala UP ( $r = 0.241$ ;  $p < 0.001$ ) korreliert dabei stärker mit dieser Lehrform als die Skala UK ( $r = 0.189$ ;  $p = 0.002$ ). Dies spricht für einen positiven Zusammenhang des gemeinsamen Unterrichtens mit der Klassenlehrkraft und der erhaltenen Unterstützung. Für die Arbeitszufriedenheit wurde kein Zusammenhang deutlich ( $r = 0.098$ ;  $p = 0.118$ ).

Im Gegensatz zum gemeinsamen Unterrichten mit der Klassenlehrkraft gibt es keine Hinweise für einen Zusammenhang der Skalen mit dem *Teamteaching mit einer anderen (Aushilfs-) Lehrkraft*. Für die Skalen UK ( $r = 0.099$ ;  $p = 0.112$ ), UP ( $r = 0.066$ ;  $p = 0.293$ ) und AZ ( $r = 0.011$ ;  $p = 0.861$ ) konnten keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden.

Die Korrelationsanalyse für das *Differenzieren in mehreren Klassen* zeigt einen Zusammenhang mit der erfahrenen Unterstützung. Die Skalen UK ( $r = 0.126$ ;  $p = 0.044$ ) und UP ( $r = 0.169$ ;  $p = 0.007$ ) stehen dabei in einem leichten positiven Zusammenhang mit der Tätigkeit des Differenzierens. Für die Skala AZ konnte keine Korrelation festgestellt werden ( $r = 0.008$ ;  $p = 0.893$ ).

### *Skalen*

Die Korrelationsanalyse für die Skalen UK und UP zeigten einen positiven Zusammenhang mit der Skala AZ. Die Skala UK korreliert dabei stärker mit der beruflichen Zufriedenheit ( $r = 0.650$ ;  $p < 0.001$ ) als die Skala UP ( $r = 0.419$ ;  $p < 0.001$ ). Demnach steht die Unterstützung durch Kommunikation in einem engeren Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit als die planerische Unterstützung.



## Regressionsanalysen

### Personenbezogene Variablen

**Tabelle 10**

*Regressionsanalyse: UK & UP*

	UKommunikation				UPlanung			
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
Alter	0.010	0.014	0.048	0.475	0.060	0.015	0.025	0.707
Fachsemester	-0.021	0.026	-0.074	0.422	-0.055	0.029	-0.174	0.056
Arbeitsbeginn	-0.017	0.025	-0.060	0.494	-0.018	0.028	-0.054	0.529
Stundenanzahl	0.012	0.013	0.059	0.357	0.017	0.014	0.074	0.245

*Anmerkung.* *B* = Regressionskoeffizient *B*; *SE B* = Std.-Fehler;  $\beta$  = Beta; *p* = Signifikanz

Eine multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der Unterstützung zeigt, dass das Alter, das Fachsemester, das Fachsemester, in dem mit der Arbeit begonnen wurde und die Stundenanzahl sich nicht als prädikativ erweisen. Lediglich zeigt das Fachsemester einen leicht negativen Zusammenhang mit der Skala UP, der das nötige Signifikanzniveau jedoch knapp verfehlt ( $p = 0.056$ ). Das Bestimmtheitsmaß liegt für die Skala UK bei einem R-Quadrat von 0.015 und für die Skala UP bei einem R-Quadrat von 0.043.

**Tabelle 11**

*Regressionsanalyse: AZ*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
Alter	-0.020	0.009	-0.017	0.795
Fachsemester (aktuell)	0.030	0.017	0.158	0.078
Arbeitsbeginn (Fachsemester)	-0.065	0.017	-0.330	< 0.001
Stundenanzahl	0.017	0.009	0.125	0.045

*Anmerkung.* *B* = Regressionskoeffizient *B*; *SE B* = Std.-Fehler;  $\beta$  = Beta; *p* = Signifikanz

Die Prüfung des Einflusses der personalen Faktoren auf die Zufriedenheit der Befragten zeigt einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Semester, in dem mit der Arbeit be-

gonnen wurde und der Zufriedenheit ( $p = < 0.001$ ). Demnach berichten Studierende, die in späteren Fachsemestern als Aushilfslehrkraft beginnen von einer geringeren Zufriedenheit. Der Arbeitsumfang steht hingegen in einem positiven, jedoch sehr geringen Zusammenhang mit der Zufriedenheit. Somit lässt sich ein leicht positiver Einfluss von höheren Stundenzahlen auf die Zufriedenheit feststellen. Das Bestimmtheitsmaß für die Skala Z weist einen Wert von  $R^2 = 0.074$  auf und verdeutlicht die sehr schwachen Effekte der signifikanten Prädiktoren.

### Lehrformen

**Tabelle 12**

*Regressionsanalyse: UK & UP nach Lehrform*

	UKommunikation				UPlanung			
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
Feste Stunden	-0.046	0.048	-0.065	0.342	-0.178	0.054	-0.221	0.001
Vertretung	-0.069	0.040	-0.107	0.088	-0.006	0.044	-0.009	0.889
Teamteaching: Klassenlehrkraft	0.084	0.045	0.131	0.065	0.115	0.050	0.158	0.022
Teamteaching: andere Lehrkraft	0.012	0.054	0.015	0.818	-0.064	0.059	-0.071	0.280
Differenzieren	0.051	0.038	0.089	0.180	0.057	0.042	0.086	0.178

*Anmerkung.* *B* = Regressionskoeffizient *B*; *SE B* = Std.-Fehler;  $\beta$  = Beta; *p* = Signifikanz

Zur Vorhersage der Unterstützung bezüglich der Lehrformen wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Lehrformen und der Skala UK festgestellt werden. Das Bestimmtheitsmaß für die Skala UK liegt bei  $R^2 = 0.058$ . Für die Skala UP lässt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang bezüglich fester, eigener Unterrichtsstunden feststellen ( $\beta = -0.221$ ;  $p = 0.001$ ). Demnach geht ein höherer Anteil an eigenen Unterrichtsstunden mit einer niedrigeren empfundenen Unterstützung in der Unterrichtsplanung einher. Für das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft zeigt sich hingegen ein positiver Zusammenhang ( $\beta = 0.158$ ;  $p = 0.022$ ). Somit besteht eine größere Unterstützung bei einem größeren Anteil des Teamteachings mit der Klassenlehrkraft. Das Bestimmtheitsmaß für die Skala UP hat einen Wert von  $R^2 = 0.110$ .

**Tabelle 13***Regressionsanalyse: AZ nach Lehrform*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
Feste Stunden	-0.010	0.034	-0.020	0.775
Vertretung	-0.009	0.028	-0.020	0.756
Teamteaching: Klassenlehrkraft	0.047	0.032	0.106	0.145
Teamteaching: andere Lehrkraft	-0.017	0.038	-0.031	0.655
Differenzieren	-0.007	0.027	-0.017	0.801

*Anmerkung.* *B* = Regressionskoeffizient *B*; *SE B* = Std.-Fehler;  $\beta$  = Beta; *p* = Signifikanz

Eine Regressionsanalyse zwischen der abhängigen Variablen der Skala AZ und den Lehrformen zeigt keine signifikanten Zusammenhänge. Lediglich der Beta-Wert für das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft ist leicht erhöht – wird allerdings als nicht signifikant gewertet. Das Bestimmtheitsmaß für die Skala AZ liegt bei  $R^2 = 0.011$ .

#### *Einfluss der Unterstützung auf das Wohlbefinden*

Um prädikative Einflüsse der Unterstützungsformen auf die Zufriedenheit der Studierenden zu prüfen, wurde ebenfalls eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Dabei ergab die Analyse der Skalen UK und UP als erklärende Variablen in Bezug auf die Skala AZ als abhängige Variable ein *R* Quadrat von 0.424. Der Erklärungsgrad des Regressionsmodells lässt sich daher als relativ hoch und bedeutsam einordnen. Die Skala UK weist dabei einen signifikanten Wert von  $\beta = 0.616$  auf ( $B = 0.425$ ;  $SE = 0.041$ ;  $p < 0.001$ ). Die Skala lässt sich somit als Prädiktor mit positiver Effektstärke auf die Skala AZ einordnen. Die Skala UP besitzt mit einem Wert von  $\beta = 0.057$  keinen signifikanten prädikativen Effekt ( $B = 0.034$ ;  $SE = 0.036$ ;  $p = 0.338$ ). Die Regressionsanalyse macht somit deutlich, dass die kommunikative Unterstützung bzw. Möglichkeit zum Austausch eine stärkere Variable zur Vorhersage der Zufriedenheit der Studierenden darstellt. Die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung leistet im Vergleich keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit der Befragten.

## **5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Hinsichtlich der Beschäftigungssituation der Lehramtsstudierenden in Bayern lässt sich festhalten, dass viele Studierende bereits in niedrigen Fachsemestern mit der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft begonnen haben. Ein Großteil dieser befindet sich zum Befragungszeitpunkt bereits in höheren

Semestern. So sind einige Personen auch nach der Regelstudienzeit als Aushilfslehrkraft tätig. Gleichzeitig befindet sich aktuell nur ein geringer Teil der Befragten in niedrigen Fachsemestern. Im Mittel arbeiten die Studierenden etwas mehr als 8 Unterrichtsstunden, was darauf schließen lässt, dass sie oft an zwei Tagen in der Woche in der Schule sind. Ein großer Anteil der Befragten (35%) arbeitet an Grundschulen. Ihnen folgen prozentual Förderschulen und Gymnasien. Besonders an Grund- und Mittelschulen arbeiten auch Studierende, die das Lehramt einer anderen Schulart studieren. An Gymnasien arbeiten hingegen ausschließlich Studierende des gymnasialen Lehramts. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die Studierenden überwiegend eigene, fest eingeplante Stunden halten oder als Vertretung zum Einsatz kommen. Dies bedeutet, dass sie primär allein in der Klasse eigenverantwortlichen Unterricht halten.

Die Unterstützung der Studierenden fällt insgesamt nicht hoch aus. Der Austausch in Form von kommunikativer Unterstützung ist dabei jedoch deutlich ausgeprägter als die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung. Qualitatives Feedback zu gehaltenen Stunden erhalten die Befragten nur sehr selten. Dahingegen erhält die Mehrheit eine höhere Unterstützung durch Kolleg:innen oder die Schulleitung bei aufkommenden Problemen. Ein Vergleich der Skalenmittelwerte in Bezug auf die Schularten zeigte signifikante Unterschiede bezüglich der erhaltenen Unterstützung in der Unterrichtsplanung. Studierende, die an Grundschulen arbeiten, erhalten demnach deutlich mehr Unterstützung und Informationen zu den Unterrichtsstunden als Studierende, die an Gymnasien oder Förderschulen tätig sind. Dahingegen wird die kommunikative Unterstützung in Gymnasien leicht höher angegeben als in anderen Schularten.

Es konnten zudem leicht negative Korrelationen bei der Intensität der Unterstützung zur Unterrichtsplanung und den Fachsemestern bzw. dem Arbeitsbeginn festgestellt werden. Studierende, die sich in höheren Fachsemestern befinden oder in höheren Semestern mit der Tätigkeit beginnen, erhalten dabei eine geringere Unterstützung. Sowohl das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft als auch das Differenzieren in verschiedenen Klassen stehen in signifikantem Zusammenhang mit der erhaltenen Unterstützung zur Unterrichtsplanung. Auch der Austausch bzw. die Kommunikation korrelieren positiv mit den beiden Unterrichtsformen. Es lässt sich somit festhalten, dass Studierende, die häufiger mit den Klassenlehrkräften gemeinsam unterrichten oder in Klassen differenzieren – also kooperative Arbeitsweisen haben –, eine höhere Unterstützung wahrnehmen. In der Korrelationsanalyse zeigte sich zudem ein leicht positiver Zusammenhang zwischen den beiden Unterstützungs-Skalen und dem Differenzieren in verschiedenen Klassen. Das Halten fester, eigener Unterrichtsstunden korreliert hingegen negativ mit den beiden Skalen zur Befragung der Unterstützung. Demnach fühlen sich die Befragten mit einem höheren Umfang an festen Stunden,

die sie allein unterrichten, weniger unterstützt. Durch die multiplen Regressionsanalysen wurden die Effekte ausgewählter Variablen miteinander verglichen. So konnten Variablen identifiziert werden, die signifikant zur Erklärung der Skala UP als abhängige Variable beitragen. Das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft ist dabei als leicht positiver Prädiktor einzuordnen. Der Anteil an Teamteaching mit der Klassenlehrkraft sagt somit die empfundene Unterstützung bei der Unterrichtsplanung voraus. Das Halten von eigenen Stunden ist hingegen ein negativer Prädiktor für die Unterstützung, sodass der Anteil an eigenen Stunden einen negativen Einfluss auf die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung hat.

Insgesamt zeigt sich eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Tätigkeit. So fühlt sich die Mehrheit der Befragten durch die Tätigkeit in ihrem Berufswunsch als Lehrkraft bestärkt. Korrelationsanalysen für die Skala AZ zeigen einen negativen Zusammenhang zwischen dem Arbeitsbeginn und der Zufriedenheit. Studierende mit einem früheren Arbeitsbeginn – also in niedrigeren Semestern – berichten demnach von einer höheren Arbeitszufriedenheit. Auch die multiple Regressionsanalyse für die Rahmenfaktoren und die Skala Z verdeutlichte den Arbeitsbeginn als stärksten Prädiktor. Der negative Zusammenhang unterstreicht, dass ein späterer Arbeitsbeginn eine geringere Arbeitszufriedenheit der Studierenden vorhersagt. Von den Rahmenfaktoren trägt die Variable des Arbeitsumfangs hingegen leicht positiv zum Wohlbefinden der Befragten bei. Ein höherer Stundenanzahl sagt demnach leicht eine höhere Zufriedenheit voraus. Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsformen und der Zufriedenheit der Befragten konnten nicht festgestellt werden. Die Regressionsanalyse zur Prüfung des Einflusses der Unterstützung auf die Zufriedenheit der Befragten ergab ein signifikantes Ergebnis. Besonders die kommunikative Unterstützung erweist sich als wichtiger Prädiktor. Eine höhere Unterstützung hat demnach einen signifikanten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Studierenden.

## **5.5 Überprüfung der Hypothesen**

Es wird nun überprüft, inwiefern die Ergebnisse der statistischen Analyse die Hypothesen bestätigen können.

**H1:** Es zeigen sich im Vergleich der Schularten unterschiedliche Intensitäten der Unterstützung.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen nur zum Teil die Hypothese. Sie legen nahe, dass Studierende, die an Grundschulen arbeiten, mehr Unterstützung in der Unterrichtsplanung erhalten als Studierende, die an Gymnasien oder Förderschulen tätig sind. Die geringen Unterschiede zwischen den Schularten in der allgemeineren Unterstützung durch kommunikativen Austausch erwiesen sich als nicht signifikant. Die korrigierte Hypothese lautet daher: Studierende, die an

Grundschulen tätig sind, erhalten eine größere Unterstützung hinsichtlich der Unterrichtsplanung als studentische Aushilfslehrkräfte an Förderschulen und Gymnasien.

**H2:** Kooperative Lehrformen stehen in positivem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterstützung.

Die Hypothese lässt sich nur zum Teil bestätigen. Studierende die angeben, im Teamteaching mit der Klassenlehrkraft zu agieren, erleben eine höhere Unterstützung. Die Regressionsanalyse zeigte einen signifikanten Einfluss auf die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung. Auch die Lehrform des Differenzierens korreliert mit der erhaltenen Unterstützung. Für das Teamteaching mit anderen Lehrkräften konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden. Gleichzeitig zeugen die Ergebnisse davon, dass ein höherer Anteil an eigenen Stunden mit einer geringeren Unterstützung einhergeht. Die korrigierte Hypothese lautet: Das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft und das Differenzieren stehen in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterstützung.

**H3:** Eine stärker empfundene Unterstützung geht mit einem größeren Arbeitszufriedenheit der studentischen Aushilfslehrkräfte einher.

Die Hypothese lässt sich bestätigen. Korrelationsanalysen für die Unterstützungs-Skalen zeigen signifikante positive Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit der Befragten. Studierende, die eine höhere Unterstützung wahrnehmen schätzen demnach ihre Zufriedenheit höher ein. Die Regressionsanalyse verdeutlicht dabei den stärkeren Effekt der Skala UK auf die Zufriedenheit als die Skala UP. Die kommunikative Unterstützung ist somit im Vergleich mit der Unterstützung bei der Unterrichtsplanung ein größerer Prädiktor.

## **6. Diskussion**

Ziel dieser Arbeit war es, eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Beschäftigungssituation der studentischen Aushilfslehrkräfte in Bayern zu vollziehen. Zudem wurden besonders die erfahrene Unterstützung und das berufliche Wohlbefinden der Studierenden in den Blick genommen. In diesem Sinne wurde untersucht, inwiefern zwischen den Schularten Unterschiede in der Unterstützung existieren und welche Rolle dabei die Lehrformen einnehmen. Außerdem sollte herausgearbeitet werden, wie zufrieden die Studierenden mit ihrer Tätigkeit sind und ob die erhaltene Unterstützung mit dem beruflichen Wohlbefinden in einem Zusammenhang steht.

In Übereinstimmung mit anderen Studien zeigt auch diese Untersuchung, dass vor allem Studierende in höheren Semestern als Aushilfslehrkräfte tätig sind (Hesse & Krause, 2024). Wie auch

bei Winter et al. (2023b) haben einige Studierende bereits die Regelstudienzeit überschritten. Dazu muss jedoch hinzugefügt werden, dass ein großer Anteil dieser bereits in niedrigeren Semestern mit der Tätigkeit begonnen hat. Die geringen Anteile der niedrigen aktuellen Fachsemester verdeutlichen, dass in jüngster Zeit weniger Studierende in niedrigen Semestern als Aushilfslehrkräfte eingestellt wurden. Artmann et al. (2024) stellte fest, dass Studierende der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts im Vergleich mit den anderen Studiengängen des Lehramts seltener als Aushilfslehrkräfte tätig sind. In dieser Untersuchung war dies nicht der Fall, da die Studierenden der Sonderpädagogik, Grundschule und des Gymnasiums die größten Anteile einnahmen. Die Studiengänge der Mittel- und Realschule waren hingegen nur gering vertreten.

In dieser Untersuchung wurde seitens der Studierenden eher gering ausgeprägte Unterstützung durch andere Lehrkräfte angegeben. Dieses Ergebnis unterstützt die Studien von Bäumlein et al. (2018) und Winter et al. (2023b), die ebenfalls eine geringe Unterstützung der Studierenden bei der Ausübung der Tätigkeit feststellen konnten. Der Vergleich zwischen den Schularten zeigte eine vergleichsweise höhere Unterstützung bei der Unterrichtsplanung der Studierenden, die in der Grundschule arbeiten. Dieses Ergebnis stützt die bisherigen empirischen Erkenntnisse der Studien zur Lehrerkoooperation, die ein höheres Ausmaß an Kooperation in Grundschulen erfassen konnten (Besa et al., 2024). Im Gegensatz dazu fiel die Unterstützung in Grundschulen in der Studie von Winter et al. (2023b) geringer aus als an weiterführenden Schulen. Für die Unterstützung hinsichtlich des allgemeineren Austauschs konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Studierende des gymnasialen Lehramts gaben sogar eine leicht höhere Unterstützung in diesem Bereich an. Bei der Betrachtung der Ergebnisse zur Unterstützung sollte jedoch beachtet werden, dass die Wahrnehmung der Studierenden vermutlich auch mit ihren Erwartungen verknüpft sind, und somit unterschiedliche Ansprüche an Kooperation und Unterstützung gestellt werden. In der Studie von Rothland (2009) wurde deutlich, dass Studierende für die Sekundarstufe 2 der Kooperation und Unterstützung - sowohl allgemein im Lehrberuf als auch für die individuelle Lehrtätigkeit - eine geringere Bedeutung beimessen als Studierende für die Primarstufe. Es kann also sein, dass auch in dieser Untersuchung die Studierenden des gymnasialen Lehramts die Unterstützung weniger kritisch betrachtet und eingeschätzt haben.

Ein großer Anteil der Befragten unterrichtet bereits feste, eigenverantwortliche Stunden. Es wurde hier ein negativer Zusammenhang zwischen dem eigenständigen Unterrichten und der wahrgenommenen Unterstützung deutlich. Dieses Ergebnis kann auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Positiv lässt sich annehmen, dass die Studierenden möglicherweise bereits über ein hohes Maß an Sicherheit und Kompetenz im Unterrichten verfügen und daher weniger Unterstützung

benötigen. In diesem Fall könnte der geringere Unterstützungsbedarf ein Indikator für fortgeschrittene Selbstständigkeit und Professionalisierung sein. Schließlich zeigt die Auswertung, dass etwa die Hälfte der Befragten sich mindestens im neunten Semester befindet und einige Studierende bereits seit mehreren Semestern als Aushilfslehrkraft tätig sind. Dies bedeutet, dass die Studierenden neben ihrer studienunabhängigen Lehrtätigkeit auch ihre universitären Erfahrungen nutzen können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung decken sich dabei mit jenen von Winter et al. (2023b), dass Studierende in höheren Semestern eine geringere Unterstützung erhalten. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Studierenden zwar eigenständig unterrichten, sich aber nicht trauen, aktiv um Unterstützung zu bitten - um beispielsweise den Eindruck von Selbstsicherheit zu vermitteln. In diesem Fall würde der geringere Unterstützungsgrad weniger auf vorhandene Kompetenz, sondern vielmehr auf Zurückhaltung oder Unsicherheit hinweisen. Außerdem ist es möglich, dass durch den eigenständigen Unterricht und das fortgeschrittene Semester der Studierenden die erfahrenen Lehrkräfte sich nicht in der Verantwortung sehen, Unterstützung anzubieten.

Besonders für das Teamteaching mit der Klassenlehrkraft, aber auch das Differenzieren wurden positive Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Unterstützung deutlich. Ein positiver Aspekt dieser Lehrformen besteht darin, dass die Studierenden von der Erfahrung und dem professionellen Wissen der Lehrkraft profitieren können. Durch den gemeinsamen Unterricht erhalten sie wertvolle Einblicke in bewährte Strategien der Unterrichtsgestaltung, Klassenführung und Schülerinteraktion. Diese Zusammenarbeit kann somit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen leisten. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, in welchem Maß die Studierenden in diesem Setting tatsächlich mit der Lehrkraft kooperieren. Es besteht die Möglichkeit, dass die Klassenlehrkraft – bewusst oder unbewusst – den Unterricht stark lenkt und dadurch der kooperative Charakter des Teamteachings geschwächt wird. Für das Teamteaching mit anderen Lehrkräften konnte kein Zusammenhang mit der Unterstützung festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass das gemeinsame Unterrichten im Fachunterricht häufig kurzfristig stattfindet und daher weniger koordinierte Vorbereitung erfolgt.

Insgesamt sind Studierende zufrieden mit ihrer Tätigkeit und fühlen sich in ihrem Berufswunsch bestärkt. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den bisherigen Untersuchungen (Huber et al., 2023). Es konnte zudem festgestellt werden, dass ein früherer Arbeitsbeginn als Aushilfslehrkraft mit einer größeren Arbeitszufriedenheit einhergeht. Dies lässt sich womöglich darauf zurückführen, dass diese Studierenden bereits mehr Erfahrung als Aushilfslehrkraft haben und sich im Kollegium und ihrer Rolle als Lehrkraft besser eingefunden haben. Bisherige empirische Erkenntnisse belegen Zusammenhänge zwischen der Unterstützung in einem kooperativen Arbeitsumfeld und



der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften (Schulze-Hagenest et al., 2023; Toropova et al., 2021). Auch in dieser Untersuchung konnte ein Zusammenhang festgestellt werden. Insbesondere hat die Unterstützung durch Kommunikation und Austausch einen maßgeblichen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden.

## **7. Limitationen und Ausblick auf zukünftige Forschung**

Ein wesentlicher methodischer Aspekt, der die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse einschränkt, liegt in der begrenzten Repräsentativität der Stichprobe. Da die Teilnehmenden nicht zufällig ausgewählt wurden, sondern sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärten, ist davon auszugehen, dass bestimmte Personengruppen über- oder unterrepräsentiert sind. Dadurch kann die Verallgemeinerbarkeit der Befunde nicht gewährleistet werden. Die Anonymität lässt sich zudem insofern kritisch werten, als dass eine genaue Kontrolle der Stichprobenzusammensetzung nicht möglich war. Es ist somit nicht sichergestellt, dass die Befragten auch tatsächlich als Aushilfslehrkräfte tätig sind. Darüber hinaus basiert die Datenerhebung ausschließlich auf Selbstauskünften auf Grundlage subjektiver Einschätzungen der Teilnehmenden. Diese Form der Datenerhebung ist grundsätzlich anfällig für Verzerrungen, beispielsweise durch soziale Erwünschtheit oder Erinnerungsverzerrungen (Porst, 2014). Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass die berichteten Angaben in Teilen von der tatsächlichen Realität abweichen. Des Weiteren kann die Güte des Fragebogens nicht bewertet werden, da der Fragebogen statt etablierter Skalen auf nicht standardisierten, selbstentwickelten Items beruht. Zudem muss berücksichtigt werden, dass im Fragebogen überwiegend geschlossene Fragen verwendet wurden und diese zwingend beantwortet werden mussten, um zu den nächsten Fragen zu gelangen. Diese Struktur erleichtert zwar die quantitative Auswertung und Vergleichbarkeit der Antworten, schränkt jedoch die Möglichkeit ein, komplexe oder differenzierte Meinungen der Teilnehmenden adäquat abzubilden. Offenere Frageformate hätten potenziell ein breiteres Spektrum an Perspektiven und individuellen Erfahrungen der Studierenden zugänglich gemacht.

Zukünftige Studien sollten den Fragebogen erweitern und nicht nur Studierende, sondern auch Lehrkräfte und Schulleitungen einbeziehen. Dadurch könnten unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und ein umfassenderes Bild der Thematik gewonnen werden. Die Einbeziehung verschiedener Perspektiven würde zudem ermöglichen, Ergebnisse besser zu kontextualisieren und mögliche Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Gruppen zu identifizieren. Des Weiteren ist es sinnvoll, die bestehende Unterstützung genauer abzufragen, indem Skalen mit spezifischeren

zugrundeliegenden Konstrukten verwendet werden. So lassen sich aus den differenzierteren Ergebnissen konkrete Handlungsmöglichkeiten ableiten. Längsschnittstudien und Interventionsstudien könnten zudem herausarbeiten, welche Elemente der Unterstützung bzw. Kooperation zwischen studentischen Aushilfslehrkräften und Lehrkräften sich als effektiv und umsetzbar erweisen.

## **8. Implikationen für die Praxis**

Die studienunabhängige Lehrtätigkeit der Lehramtsstudierenden bietet die Möglichkeit, authentische und wertvolle Praxiserfahrung zu sammeln (Scheidig & Holmeier, 2022). Die studentischen Aushilfslehrkräfte sollten dabei allerdings mehr schulische und hochschulische Unterstützung erhalten (Winter et al., 2023b). Schließlich hat die Unterstützung einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden. Zudem kann durch den Ausbau strukturierter Unterstützungsmaßnahmen einer befürchteten, verringerten Bildungsqualität entgegengewirkt werden.

Die Unterstützung durch die Schulen gestaltet sich insofern schwierig, als dass sie nicht unbedingt verpflichtend eingefordert werden kann. Dennoch wäre es wünschenswert, entsprechende Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Kontext weiter auszubauen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen schulischen und hochschulischen Akteuren könnte die Umsetzung dieser Maßnahmen zusätzlich erleichtern. Im hochschulischen Kontext sind curriculare Angebote von Nöten, die eine Verbindung zwischen Arbeit und Studium erlauben (Rank et al., 2023). Einzelne Lehrstühle ermöglichen dies bereits durch das Anbieten von Seminaren - wie beispielsweise der kollegialen Fallberatung -, die das Einbringen eigener unterrichtlicher Erfahrungen beinhalten. Im gemeinsamen Austausch werden so kritische und hilfreiche Reflexionen von Unterrichtssituationen und dem eigenen Lehrerhandeln angeregt. Nicht nur der Einbezug eigener Erfahrungen stellt eine Möglichkeit der Professionalisierung dar. Durch Formen des problemorientierten Lernens können Studierende des Lehramts durch realistische Fallbeschreibungen in der Professionalisierung ihres praxisbezogenen Handlungswissens und ihrer Handlungsfähigkeit begleitet werden (Lutz & Gebhardt, 2023; Gebhardt, 2023; Gebhardt, 2024). Auch das Münchner Zentrum für Lehrerbildung zeigt ein positives Beispiel für die gezielte Unterstützung von studentischen Aushilfslehrkräften im universitären Kontext. Im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums können die Studierenden an dem Projekt Studis@School teilnehmen. Die angebotenen Trainingseinheiten werden freiwillig im Profilbereich der erziehungswissenschaftlichen-didaktischen Vertiefung als Seminar gewählt. In den Trainings werden sowohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Kompetenzen des Unterrichtens und

Erziehens als auch lösungsorientierte Reflexionen eigener Erfahrungen ermöglicht (Akodad, 2024).

Der Aufbau von Unterstützungsstrukturen lässt sich allerdings auch kritisch betrachten. Denn womöglich kann er dazu beitragen, eine strukturell problematische Situation zu stabilisieren. Um den bestehenden Lehrkräftemangel auszugleichen, werden angehende Lehrkräfte im Schuldienst eingesetzt, obwohl sie sich noch im Studium befinden. Die institutionelle Unterstützung dieser Praxis könnte dazu führen, dass diese eigentlich nicht regulär vorgesehene Ausbildungsform schrittweise normalisiert und ausgeweitet wird (Scheidig & Holmeier, 2022).

## 9. Literaturverzeichnis

- Akodad, A. (2024). „*Studis@School: Fit für den Schuleinsatz*“ – das neue Projekt des MZL für mehr Praxisbezug im Studium.  
<https://www.mzl.lmu.de/de/aktuelles/newsuebersicht/news/studis-school-fit-fuer-den-schuleinsatz-das-neue-projekt-des-mzl-fuer-mehr-praxisbezug-im-studium.html>
- Artmann, M., Rakoczy, K. & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *journal für lehrerInnenbildung jlb* 01/2024 *Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum*, 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven* 10, 27–46.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (n.d.a). *Aushilfsnehmer/Vertretungskräfte*. <https://www.km.bayern.de/aktuelle-stellen/aushilfsnehmer-vertretungskraefte>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (n.d.b). *Kurzinfo für Vertretungskräfte an bayerischen Schulen*. <https://www.km.bayern.de/aktuelle-stellen/aushilfsnehmer-vertretungskraefte>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (n.d.c). *Unterrichtsversorgung Bayern: Rahmenvereinbarung zur Aufnahme in den Vertretungspool*.  
<https://www.km.bayern.de/unterrichten/schulleitung-und-organisation/personalgewinnung/personalorganisation>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2025a). *Bayerische Prognose zum Lehrereinstellungsbedarf 2025: Ergebnisse der aktuellen Vorausberechnung und Erläuterungen zum Prognoseverfahren*. <https://www.km.bayern.de/ministerium/statistik-und-forschung/prognosen>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2025b). *GESAMTKONZEPT Unterrichts- und Personalversorgung im Schuljahr 2025/2026*.  
<https://www.km.bayern.de/ministerium/bildungspolitische-schwerpunktthemen/unterrichtsversorgung/gesamtkonzept>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2025c). *Grund- und Mittelschulen; Bewerbung als Aushilfslehrkraft*.  
<https://www.bayernportal.de/dokumente/leistung/352513771901?plz=85748&behoerde=62442374446&gemeinde=969968710674>

- Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2024). Voraussetzungen für und Bedeutung von unterschiedlichen Kooperationsformen als Quelle der Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung von Lehrkräften. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 55(1), 69–77.  
<https://doi.org/10.1007/s11612-024-00723-x>
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Springer VS.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Dreer, B. (2021). Wohlbefinden im Lehrberuf – zur Bedeutsamkeit einer positiven Perspektive auf die arbeitsbezogenen Erlebensqualitäten von Lehrkräften. In N. Böhme, B. Dreer-Göthe, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 377–383). Springer VS.
- Ebenbeck, N., Koch, J., Ebenbeck, J., & Gebhardt, M. (2025). What if... there were no special schools? A spatial simulation study of inclusive school systems based on governmental data of Bavaria, Germany. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(1), 139-156.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1209). Springer VS.
- Ferreira, Y. (2019). *Arbeitszufriedenheit: Grundlagen, Anwendungsfehler, Relevanz*. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035123-3>
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien* (S. 57–75). Waxmann.
- Gebhardt, M. (2023). Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und für individuelle Förderung interpretieren. Ludwigs-Maximilians-Universität München.

- Gebhardt, M. (2024). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung*. Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Gebhardt, M., & DeVries, J. M. (2025). Barriers on the path to inclusion. The development of special needs education in Germany over time. Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Gebhardt, M. & Ebenbeck, N. (2024). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in Lehramt und Sonderpädagogik: Ein Leitfaden. Version 0.2*. Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Waxmann.
- Gerich, J. (2010). Thurstone- und Likertskalierung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 259–282). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.  
<https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461-479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22786>
- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344.  
<https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Henkel, R. (2025). Wie kooperieren Lehramtsstudierende? In J. Labede, B. Lindmeier & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium* (S. 329–354). Springer VS.

- Hesse, F. & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*(56), 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Huber, S. G., Helm, C. & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel. *schule verantworten | führungskultur\_innovation\_autonomie*, 3(1). <https://doi.org/10.53349/sv.2023.il.a308>
- Klusmann, U. (2024). Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern. Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2024(4), 395–402. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.08>
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- KMK. (2025). *Prognose zum Lehrkräftemangel: Differenz von Lehrkräfteangebot und Lehrkräftebedarf in Deutschland in den Jahren von 2024 bis 2035 [Graph]*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1445231/umfrage/lehrkraefte-bedarf-und-angebot/>
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Springer VS.
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und außerschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I: Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27528.29443>
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2023). *Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen.: Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern. (Version 0.2)*. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53980>
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M. & Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers? *Frontiers in Education*, 3: 55. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00055>
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher Shortages in Germany. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies* (S. 339–363). BRILL. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004678545_014)
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>

- Pröbstel, C. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 51. Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–76). Springer VS.
- Rank, A., Büker, P., Miller, S. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 11–21. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.02>
- Rasch, B. (2021). *Quantitative Methoden* (5. Aufl.). *Lehrbuch*. Springer.
- Reeves, P. M., Pun, W. H. & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(2), 282–303. <https://doi.org/10.25656/01:14704>
- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O. & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, 136, 104360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360>
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Verlag Julius Klinkhardt.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (3. Auflage, S. 193–247). Verlag Hans Huber.



- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006).  
Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204). <https://doi.org/10.25656/01:4452>
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Winter, I., Kaiser, T., Nonte, S., Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2024). Fachfremder Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1545–1568. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01266-z>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023a). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(2), 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023b). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 133–155). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>