

PRAXISBEITRAG

Lehramtsstudierende als Aushilfslehrkräfte

Eine Befragung an einem Studienstandort von Aushilfslehrkräften in Grund- und Mittelschulen, an Förderschulen und an Realschulen und Gymnasien

Ein Praxisbeitrag für die Hochschule

Sabine Weiß, Simona Zatucinaia, Ewald Kiel & Markus Gebhardt  



Zusammenfassung

Infolge des Lehrkräftemangels unterrichtet eine zunehmende Zahl an Lehramtsstudierenden ohne formalen Abschluss als Aushilfslehrkräfte an Schulen. In der vorliegenden Studie wurde ein Fragebogen entwickelt und pilotiert, wie Aushilfslehrkräfte ihre Tätigkeit erleben. Sie zeigen schulartübergreifend ein hohes Zutrauen in die Bewältigung schulischer Anforderungen. Die hohe Selbstwirksamkeit trägt zu ihrer Zufriedenheit und ihrem Wohlbefinden an der Schule bei und wird als maßgeblich für die professionelle Entwicklung wahrgenommen. Kooperation und Unterstützung wirken ebenfalls auf das Wohlbefinden, führen Aushilfslehrkräfte allerdings in der berichteten Form früh in der Berufsbiografie an das Autonomie-Paritäts-Muster heran. Die Ergebnisse werden in den Diskurs um den zugeschriebenen hohen Stellenwert praktischer Erfahrungen und eine (Selbst-)Professionalisierung im vorzeitigen Berufseinstieg eingeordnet.

Schlagwörter: Aushilfslehrkräfte, Lehramtsausbildung, Lehramtsstudierende, Professionalisierung

1 EINLEITUNG

Infolge des Lehrkräftemangels ist eine zunehmende Zahl an ‚Lehrkräften‘ in der Schule tätig, die nicht über einen Studienabschluss verfügen, der formal zu einer solchen Tätigkeit befähigt (u. a. Bildungsberichterstattung, 2022; Porsch & Reintjes, 2023). Diese Situation charakterisiert nicht nur deutschsprachige Länder, auch international sind große Lücken in Schulen zu beobachten, die durch qualifiziertes Personal geschlossen werden müssten (Lucksnat et al., 2022; OECD, 2021). Als Reaktion auf Lücken in der Unterrichtsversorgung werden immer wieder temporäre Zugänge in den Lehrer:innenberuf eröffnet (Klemm & Zorn, 2018; Porsch & Reintjes, 2023). So empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommis-



This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

© 2026 The Author(s). Breaking Barriers to Learning and Education published by Ludwigs-Maximilians-Universität München and Ludwigsburg University of Education in association with the German Hochschulkonferenz Sonderpädagogik des Lernens

sion der Kultusministerkonferenz (SWK, 2023) den Einsatz von formal nicht vollständig qualifizierten Personen und Studierenden und sieht Lehramtsstudierende in einer bedeutsamen Rolle. Kritisch zu sehen ist allerdings, dass diese Zugänge aktuell nicht, wie sonst, zeitlich begrenzt geöffnet werden, sondern sich verfestigen und ihr Einsatz „entgrenzt“ (Hesse & Krause, 2024, S. 67) erfolgt.

Die Empfehlungen der SWK, die Verfestigung eigentlich temporärer Maßnahmen und dass Schüler:innen zumindest stundenweise von ‚Lehrkräften‘ ohne formale Qualifikation unterrichtet werden, führen zu einem Diskurs über Professionalität und professionelle Standards (Bacher et al., 2024; Porsch, 2021; Winter et al., 2023b). Der Forschungsstand dazu umfasst v.a. Daten zu Umfang und Modellen der Unterrichtstätigkeit von in der Praxis meist Lehramtsstudierenden (Hesse & Krause, 2024 im Überblick). Darüber, wie diese selbst ihre Tätigkeit erleben, ist kaum etwas bekannt. Erste Einblicke liefert das Projekt *PROSA (Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte)* (Artmann et al., 2024, 2025). Allerdings besteht nach wie vor ein Forschungsdesiderat dazu, sich mit dieser Gruppe Lehrender über die Erfassung der Reichweite der Tätigkeit hinaus zu beschäftigen.

In der vorliegenden Untersuchung werden erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie mit spezifisch zur ‚Lehrer:innentätigkeit‘ von Studierenden konzipierten Messinstrumenten vorgestellt. Ein erster Schritt umfasst, wie selbstwirksam sich Lehramtsstudierende in ihrer Tätigkeit wahrnehmen, welche (Formen der) Unterstützung und Kooperation mit und durch andere Lehrkräfte an der Schule sie erleben, ob sie mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind und welche Relevanz sie der Tätigkeit für ihre Entwicklung und Selbstvergewisserung der Berufswahl zuschreiben. In einem zweiten Schritt werden Selbstwirksamkeit, erlebte Unterstützung und Kooperation auf ihre Bedeutung für die Zufriedenheit und berufliche Relevanz überprüft.

2 LEHRAMTSSTUDIERENDE ALS AUSHILFSLEHRKRÄFTE AN DER SCHULE: STAND DER FORSCHUNG

2.1 Qualifikation und Einsatz von Aushilfslehrkräften: Diskurs um Professionalisierung und Professionalität

Eigenverantwortliche Unterrichtsaktivitäten von Lehramtsstudierenden unterscheiden sich als Forschungsgegenstand von den vielbeforschten pädagogischen Vorerfahrungen (z. B. Besa & Rothland, 2020), beruflichen Quer-/Seiteneinsteigenden (z. B. Porsch, 2021) und schulischen Praxisphasen (z. B. Porsch & Gollub, 2021; Ellis et al., 2020), von letzteren v.a. dadurch, dass nicht die angeleitete professionelle Entwicklung junger Lehrender im Vordergrund steht, sondern die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung an der Schule. Für Lehramtsstudierende, die unterrichten, bevor sie einen Studienabschluss erworben haben, der sie formal dafür qualifiziert, gibt es Bezeichnungen wie Substituent:innen, (studentische) Vertretungslehrkräfte und Aushilfslehrkräfte, wie in der vorliegenden Studie genutzt. Hinsichtlich deren Qualifikation empfiehlt die SWK (2023), dass eigenverantwortliches Unterrichten Masterstudierenden vorbehalten sein sollte, dies nur in den studierten Fächern, begrenzt auf zehn Wochenstunden. Studierende mit Bachelorabschluss und ohne Abschluss sind auf assistive Tätigkeiten unter Aufsicht ausgebildeter Lehrpersonen zu beschränken.

Fast alle bislang publizierten Arbeiten, Berichte wie Studien, beschreiben die Reichweite studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten mittels quantitativ-explorativer Methoden (Hesse & Krause, 2024 im Überblick). Hesse und Krause zufolge gehen zwischen einem und zwei Drittel der Lehramtsstudierenden einer Unterrichtstätigkeit nach. Abhängig von Befragung, Studierendengruppe und Bundesland unterscheidet sich allerdings ihr individueller Einsatz. Einige übernehmen wenige Stunden pro Woche, während andere Unterrichtsstunden in einem Umfang ähnlich dem von in Vollzeit berufstätigen Lehrpersonen durchführen. Ähnliche Zahlen treffen für die Schweiz (Bäuerlein et al., 2018; Scheidig & Holmeier, 2022) und Österreich (Bacher et al., 2024) zu. Für den Einsatz von Aushilfslehrkräften gibt es unterschiedliche Modelle mit verschiedenen Rollen- und Aufgabenzuweisungen: Ein Teil absolviert den Unterricht als Vertretung (‚Feuerwehrlehrkraft‘, ‚Springer‘) in wechselnden Klassen, andere in festen Klassen mit festen Unterrichtsstunden und -fächern, teils mit anspruchsvollen Aufgaben wie Klassenleitung, Notengebung und Elterngesprächen. Die Empfehlungen der SWK werden in der Praxis häufig aufgeweicht oder übergangen (Hesse & Krause, 2024). Eine beträchtliche Zahl Studierender unterrichtet

bereits früh im Studium eigenverantwortlich und zudem fachfremd (u. a. Lang & Pelz, 2025; Winter et al., 2023a, b), bedingt dadurch, dass Schulen Aushilfslehrkräfte zur Deckung personeller Lücken benötigen, um die Unterrichtsversorgung sicherzustellen, und sich nicht deren fach- und stufenbezogener Professionalisierung annehmen können (Hesse & Krause, 2024).

Werden Studierende überall da eingesetzt, wo Bedarf besteht, sind Auswirkungen für deren Professionalisierung anzunehmen (Bacher et al., 2024; Porsch, 2021; Winter et al., 2023b). Ein vorzeitiger Berufseinstieg verwischt die Berufseinstiegsphase (Kreis & Güdel, 2023), über deren Bedeutung international Einigkeit besteht (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Treten Studierende zu einem Zeitpunkt in den Beruf ein, an dem sie bislang nicht über das nötige fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen verfügen, um geeignete Lernarrangements bereitstellen zu können, kann dies eine unangemessene Verbindung von Theorie und Praxis zur Folge haben, v. a. dann, wenn eine systematische und reflexionsanregende Begleitung fehlt (Bäuerlein et al., 2018; Hesse & Krause, 2024). Das Lernen aus Erfahrung ist für Studierende eine wichtige Quelle ihrer Professionalisierung, durch die die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten an Bedeutung zu verlieren scheint – ein international zu beobachtendes Phänomen (Núñez-Regueiro et al., 2024). Daher wäre relevant, inwieweit Schulen Aushilfslehrkräfte unterstützen und einen Einsatz in Teams oder stundenweise mit erfahrenen Lehrkräften ermöglichen.

2.2 Unterstützung und Kooperation im Kontext der Aushilfslehrer:innentätigkeit

International besteht Konsens, dass die Begleitung junger Lehrender durch Mentor:innen unerlässlich ist und mit vielen positiven Effekten hinsichtlich u. a. beruflichem Wachstum, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden einhergeht (u. a. Burger et al., 2021; Richter et al., 2022). Allerdings führen personelle Engpässe im Lehrer:innenberuf grundsätzlich zu einer Reduktion von Unterstützung (Ingersoll & Tran, 2023; Sutcher et al., 2019). Weiterhin ist anzunehmen, dass die Begleitung von Aushilfslehrkräften in der Praxis eher gering ausfällt, da Schulen systematisch zu wenig Kapazität haben. Eine intensive Betreuung junger Lehrender würde weitere Engpässe zur Folge haben. So zeigen Hesse und Krause (2024) und Winter et al. (2023b), dass Aushilfslehrkräfte wenig bis keine Begleitung erhalten, weder durch schulische Mentor:innen noch durch Hochschullehrende. Die wenigen, die von einer Betreuung an der Schule berichten, skizzieren diese positiv, als eher konstruktivistisch denn transmissiv angelegt, emotional und instruktional förderlich, und sie erleben die Unterrichtstätigkeit als explorationsanregender und informierender als Studierende ohne Begleitung (Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023a). Hesse und Krause (2024) beschreiben mit Blick auf die von jungen Lehrenden zu leistende Entwicklungsaufgabe Kooperation, dass sich Aushilfslehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit mit Kolleg:innen austauschen, dieser Austausch aber kaum der Förderung ihrer Kompetenzen diene. Zudem neigen Studierende dazu, Hinweise von Kolleg:innen pauschal zu übernehmen und selten zu hinterfragen (Lenz et al., 2023), ein aus der Forschung zu Mentoring und Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen bekanntes Phänomen (Führer & Cramer, 2020). Die Potenziale einer Begleitung kann die Studie von Meyer et al. (2024) zeigen, in der Unterstützung das Belastungserleben von Aushilfslehrkräften moderiert, was (beruflichem) Wohlbefinden und Zufriedenheit sicher dienlich ist.

2.3 Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung von Aushilfslehrkräften

Trotz eigentlich schwieriger Umstände wie fachfremdem Unterrichten und fehlender Betreuung fühlen sich Aushilfslehrkräfte nur selten überfordert (Lang & Pelz, 2025). Im Gegenteil, sie ziehen aus ihrer Tätigkeit eine große Selbstbestätigung (Weller & Preite, 2022), da sie diese als entwicklungsfördernd erleben, sich kompetent und ihrem Berufsalltag gewachsen sowie als sehr selbstwirksam und ‚wirksam‘ ansehen (Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023a). Studierende grenzen sich aktiv von ihrer Rolle im Praktikum ab, da sie Unterricht autonom gestalten können und die Tätigkeit ihnen ein Eintauchen in die Rolle der Lehrperson mit verantwortlichen Aufgaben ohne Begleitung durch Mentor:innen eröffnet (Bacher et al., 2024; Lenz et al., 2023; Simonis & Klomfaß, 2023). Die Tätigkeit wird zur Bestätigung der Berufswahl (Lang & Pelz, 2025). Allerdings beklagen Aushilfslehrkräfte teils, dass ihnen bestimmte Privilegien, ‚Insignien der Lehrer*innenschaft‘ (Simonis & Klomfaß, 2023) fest angestellter Lehrpersonen, z. B. Zugänge zu Räumen, Materialien oder Informationen, vorenthalten werden. Solche statusbedingten

Unsicherheiten sowie eigentlich nur temporär mitzuarbeiten, dann aber oftmals länger an der Schule zu bleiben, schmälern die Zufriedenheit durch eine wahrgenommene geschwächte Position und Autorität (Artmann et al., 2024, 2025).

Mit Blick auf die hohe Selbstwirksamkeit und erlebte Kompetenz geben Bacher et al. (2024) zu bedenken, dass diese mit einer fast gänzlich fehlenden Reflexion über schwierige Aspekte im Berufseinstieg während der Ausbildung kontrastiert. Studierende schätzen den Nutzen der Tätigkeit für das Studium höher ein als den Nutzen des Studiums für das Unterrichten (Lang & Pelz, 2025). Das lässt befürchten, dass diese, wenn sie früh eigenverantwortlich unterrichten und sich dabei als sehr selbstwirksam wahrnehmen, weniger bereit sind, sich auf theoretische Konzepte der Ausbildung einzulassen und universitäres Wissen und Konzepte, wenn überhaupt schon vorhanden, bei der Unterrichtsplanung heranzuziehen (Scheidig & Holmeier, 2022; Hesse & Krause, 2024; Winter et al., 2023a). Der Unterricht findet dann möglicherweise nur statt, in welcher Form auch immer (Rotter, 2023). Gleichzeitig überschätzen Studierende die informellen Lerngelegenheiten der Tätigkeit. Sie führen den erlebten Kompetenzzuwachs weniger auf Lernprozesse im Studium zurück, der Professionalisierungsprozess wird in der (Neben-)Tätigkeit verortet (Cramer, 2013). Studierende nehmen wahr, die Unterrichtstätigkeit zu schaffen, ohne ein entsprechendes Studium absolviert zu haben. Bäuerlein et al. (2018) sprechen von einer ‚Selbstprofessionalisierung‘, bei der die Schulpraxis gegen die Relevanz des Studiums für den Professionalisierungsprozess gestellt wird (auch Rotter, 2023).

3 FRAGESTELLUNG

Bisherige Berichte und Studien zu Aushilfslehrkräften beschreiben v. a. Umfang und Modelle von deren Unterrichtstätigkeit (Hesse & Krause, 2004). Die vorliegende Studie bezieht Modell, Umfang, Schulart und zusätzlich die Dauer der Tätigkeit (als ‚berufliche Erfahrung‘) und Gründe ein und verfolgt darüber hinausgehende Ziele. In einer Fragebogenstudie wird in einem ersten Schritt erfasst, wie selbstwirksam sich Aushilfslehrkräfte in ihrer Tätigkeit wahrnehmen, ob und in welcher Form sie Unterstützung durch andere Lehrkräfte erleben und mit diesen kooperieren, ob sie mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind und welche Relevanz sie dieser für die eigene Entwicklung und Selbstvergewisserung der Berufswahl zuschreiben. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung von Selbstwirksamkeit, erlebter Unterstützung und Kooperation für Zufriedenheit und berufliche Relevanz überprüft. Folgenden Fragen wird nachgegangen:

In welchem Umfang und im Rahmen welcher Modelle sind Studierende als Aushilfslehrkräfte tätig und welche Gründe, die Tätigkeit aufzunehmen, geben sie an?

Wie selbstwirksam erleben sich Aushilfslehrkräfte?

Wie erleben diese die Unterstützung durch Lehrkräfte an der Schule, wie die Kooperation mit ihnen? Wie zufrieden sind sie mit der Tätigkeit und wie relevant schätzen sie diese für die eigene Entwicklung und Bestätigung der Berufswahl ein?

Bestehen in diesen Aspekten Unterschiede zwischen verschiedenen Schularten?

Sind Selbstwirksamkeit, erlebte Unterstützung und Kooperation bedeutsam für die Zufriedenheit und die Einschätzung der beruflichen Relevanz?

4 METHODE

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer Online-Erhebung an der LMU München. Die Studie wurde als Projekt gemeinsam von Studierenden und Dozenten durchgeführt und in zwei Abschlussarbeiten (Enßlin, 2025; Koller, 2025) veröffentlicht.

4.1 Messinstrumente

Im Rahmen der Befragung wurden folgende Daten zu den Studierenden und ihrer Tätigkeit erhoben: Umfang (wie viele Stunden pro Woche), Dauer (seit wie vielen Semestern), Modell (eigenverantwortlicher Unterricht mit festen Stunden, Vertretungsunterricht, Teamteaching, Differenzierung), Schulart, Fachsemester und Gründe, die Tätigkeit aufzunehmen (Mehrfachantwortformat mit „ja“ und „nein“).

Die in der Studie eingesetzten Messinstrumente zu Selbstwirksamkeit, Kooperation und Unterstützung, Zufriedenheit mit der Tätigkeit und deren Relevanz für die eigene Entwicklung wurden neu konzipiert, da es zum Befragungszeitpunkt keine spezifischen Instrumente gab, auf die man hätte zurückgreifen können. Die Entwicklung der Instrumente geschah ausgehend von theoretischen Bezügen und dem Forschungsstand zu Aushilfslehrkräften (u. a. Artmann et al., 2024, 2025; Bäuerlein et al., 2018; Hesse & Krause, 2024; Winter et al., 2023a, b) und bereits etablierten Instrumenten aus anderen Forschungskontexten, die adaptiert wurden. Bei der Entwicklung der Items und Skalen wurde wie folgt vorgegangen: Zuerst wurden Instrumente aus anderen Forschungskontexten ausgewählt. Die Items wurden dann entsprechend des Einsatzgebiets der schulischen Tätigkeit und hier speziell der als Aushilfslehrkraft umformuliert und an den spezifischen Kontext angepasst. Grundlage für die Umformulierung und Anpassung waren, wie angeführt, theoretische Bezüge und der bestehende, allerdings zum Zeitpunkt der Befragung geringe, Stand der Forschung zu Aushilfslehrkräften. Auf dieser Basis wurden für die Tätigkeit relevante Bereiche, Aufgaben, Themen etc. identifiziert, die dann Grundlage der Umarbeitung der Items waren. Am Beispiel der Selbstwirksamkeit erklärt, waren solche als relevant identifizierten Aspekte u. a. das Zutrauen, selbstsicher vor der Klasse aufzutreten, mit Störungen im Unterricht umgehen oder Unterrichtsinhalte an verschiedene Lernniveaus anpassen zu können. Die so konzipierten Items wurden in einem nächsten Schritt in einer kleinen Expert:innenrunde mit Dozent:innen aus Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik einzeln diskutiert und ausgehend davon teils modifiziert. In einem nächsten Schritt erfolgte eine erste Pilotierung im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Als Aushilfslehrkräfte tätige Studierende bearbeiteten dort die neu entwickelten Items und gaben detailliert Rückmeldung zur Passung. Auf Basis dieser Rückmeldung erfolgte eine erneute Überarbeitung der Items.

Durch dieses Vorgehen wurden folgende Skalen konzipiert:

Selbstwirksamkeit: Grundlage hierfür war das Messinstrument von Hellmich et al. (2016), das sich wiederum an der Fragebogenskala von Jerusalem und Schwarzer (1981) orientiert. Die Skala umfasst acht Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1 = stimmt gar nicht“ bis „5 = stimmt voll“ und weist ein zufriedenstellendes Cronbachs Alpha ($\alpha = 0,73$) auf.

Kooperation und Unterstützung: Beide Skalen orientieren sich an den Skalen von Gräsel et al. (2006) sowie der Metastudie von Vangrieken et al. (2015). Die Skala zur Kooperation umfasst fünf Items zu Formen und Inhalten von Kooperation mit anderen Lehrkräften und wurde fünfstufig von „1 = nie“ bis „5 = immer“ gemessen ($\alpha = 0,85$). Die Skala zur Unterstützung besteht aus sechs Items zu Inhalten und Formen der Unterstützung und weist ein zufriedenstellendes Cronbachs Alpha ($\alpha = 0,78$) auf.

Zufriedenheit und Relevanz: Diese basieren auf der Skala zur beruflichen Zufriedenheit von Bos et al. (2010) sowie in Anlehnung an Wohnhas et al. (2023). Die Skala zur (gefühlten) Zufriedenheit ist vierstufig angelegt (von „1 = stimmt gar nicht“ bis „4 = stimmt immer“) mit fünf Items zu verschiedenen Aspekten der Tätigkeit, die zu Wohlbefinden beitragen können ($\alpha = 0,78$). Gleiches gilt für die vierstufige Skala der Relevanz für die eigene Entwicklung und spätere Tätigkeit ($\alpha = 0,77$).

Die Einzelitems der Instrumente sind im Rahmen der deskriptiven Auswertung im Ergebnisteil dargestellt. Die Daten und Syntax sind über zenodo abrufbar unter <https://zenodo.org/records/23188631>.

4.2 Stichprobe und Vorgehen

Die Stichprobe umfasst 256 Lehramtsstudierende, die im Sommer 2025 an einer Online-Befragung teilgenommen haben. Diese Methode wurde gewählt, um den Studierenden, den dokumentierten Vorteilen von Online-Befragungen folgend (Döring & Bortz, 2016; Wagner-Schelewsky & Hering, 2019), eine möglichst unkomplizierte und niedrigschwellige Teilnahme zu ermöglichen. Diese sind im Durchschnitt 24,29 Jahre alt ($SD = 4,09$) und arbeiteten als Aushilfslehrkräfte an Grundschulen ($N = 90$; 35 %), Mittelschulen ($N = 27$; 10 %), Förderschulen ($N = 61$; 24 %), Realschulen ($N = 23$; 9 %) und Gymnasien ($N = 55$; 21 %). Die Auswertung erfolgte nach dem Arbeitsort. Dazu wurden Grund- und Mittelschule (mit Klassenlehrersystem) und Realschule und Gymnasium (mit Fachlehrersystem) zusammengefasst. Die Erhebung erfolgte ohne Geschlechtsangabe, da diese nicht relevant für die Befragung und Auswertung war. Weitere deskriptive Daten zu Fachsemester, Umfang und Dauer der Tätigkeit folgen im Ergebnisteil.

Teilnahmekriterien für die Befragung waren einerseits, derzeit ein Lehramtsstudium einer beliebigen Schulart zu absolvieren, ohne bereits einen formalen Abschluss erworben zu haben, andererseits eine Anstellung an einer Schule. Als abgrenzendes Kriterium wurde darauf verwiesen, dass damit kein Schulpraktikum, keine Mittagsbetreuung etc. gemeint ist, sondern eine entsprechend bezahlte Anstellung als

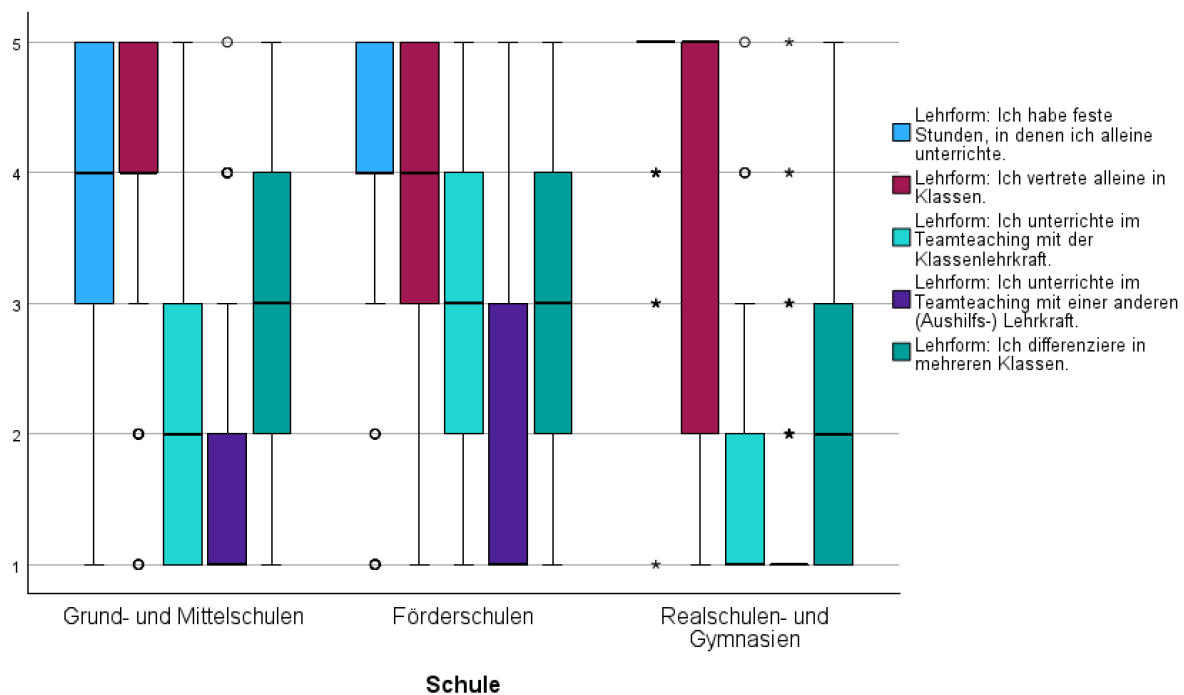


ABBILDUNG 1: Boxplot zu Häufigkeiten der Modelle, in denen Aushilfslehrkräfte eingesetzt werden

Aushilfslehrkraft durch die vorgesetzte Schulbehörde. Die Einladung zur Teilnahme an der Befragung wurde über die Studienkoordination im Lehramt versendet. Dabei wurden den Studierenden zum einen die gerade skizzierten Teilnahme Kriterien kommuniziert, zum anderen wurden sie darauf hingewiesen, dass die Teilnahme anonym und freiwillig erfolgt.

5 ERGEBNISSE

5.1 Umfang, Dauer, Gründe und Modelle der Tätigkeit von Aushilfslehrkräften

Die in der Studie erfassten Studierenden arbeiten zum Zeitpunkt der Befragung zwischen einem und acht Semestern ($M = 2,59$, $SD = 2,09$) als Aushilfslehrkräfte, dies im Schnitt mit neun Stunden die Woche ($M = 8,76$, $SD = 4,06$). Hierzu bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrämtern bzw. Schularten. Im Durchschnitt arbeiten die Studierenden an Grund- und Mittelschulen 9,38 Stunden ($SD = 4,17$), an Förderschulen 8,85 Stunden ($SD = 3,75$) und an Realschulen und Gymnasien mit 7,79 Stunden ($SD = 3,99$) geringfügig weniger. Als Erfahrung wurde die Anzahl der Semester seit dem Beginn der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft gemessen. Diese reichte von 0 (gerade erst in diesem Semester begonnen) bis acht Semester und betrug im Mittel 2,58 Semester ($SD = 2,08$). Befragt nach den Gründen dafür, die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft aufgenommen zu haben, gaben in einem Mehrfachantwortformat von den 256 Aushilfslehrkräften 222 finanzielle Gründe an, 236 wollen schulische oder praktische Erfahrungen sammeln, 89 Studieninhalte in der Praxis umsetzen und 35 sich Klarheit über den späteren Beruf und die eigene berufliche Eignung verschaffen.

Hinsichtlich der Modelle, in denen Aushilfslehrkräfte unterrichten, ergibt sich die in Abbildung 1 dargestellte Verteilung. Die Darstellung der Modelle erfolgt nach Schulart aufgegliedert, um Unterschiede zwischen den Schularten zu verdeutlichen. Die fünf abgefragten Modelle sind der rechten Spalte zu entnehmen (Rating von „1 = nie“ bis „5 = immer“).

Während Studierende an Realschulen und Gymnasien fast ausschließlich allein mit festen Stunden oder in alleiniger Vertretung unterrichten, sind diejenigen an den anderen Schularten auch im Rahmen von Teamteaching mit der Klassenlehrkraft oder einer anderen (Aushilfs-)Lehrkraft und Differenzierung in mehreren Klassen tätig.

TABELLE 1: Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit	GS / MS	FÖ	GY / RS	Trennschärfe
Ich kann ...				
selbstsicher vor einer Klasse stehen.	3,58 (0,46)	3,56 (0,53)	3,68 (0,55)	0,44
meine Regeln und Erwartungen transparent mit den Schülern kommunizieren.	3,27 (0,49)	3,31 (0,50)	3,33 (0,64)	0,48
mit Störungen im Unterricht umgehen	3,77 (0,83)	4,05 (5,90)	3,74 (1,07)	0,36
die Klasse für meinen Unterricht motivieren.	3,12 (0,53)	3,11 (0,45)	3,08 (0,53)	0,48
auch spontan Unterricht halten.	3,46 (0,72)	3,25 (0,80)	3,36 (0,74)	0,33
strukturierten Unterricht gestalten.	3,21 (0,59)	3,20 (0,63)	3,37 (0,65)	0,49
meinen Unterricht an die unterschiedlichen Lernniveaus meiner Schüler anpassen.	2,78 (0,71)	2,84 (0,71)	2,79 (0,75)	0,53
ansprechendes Unterrichtsmaterial erstellen.	3,04 (0,75)	3,15 (0,68)	3,29 (0,65)	0,42
Gesamt	3,28 (0,36)	3,31 (0,36)	3,33 (0,39)	

5.2 Selbstwirksamkeit der Aushilfslehrkräfte

Die Items zur Selbstwirksamkeit sind in Tabelle 1 dargestellt, dies nach Schulart differenziert. Insgesamt gaben die Aushilfslehrkräfte meist zustimmende Werte über dem theoretischen Mittelwert von 3 an. Studierende beschreiben ein hohes Zutrauen in ihre Fähigkeiten, selbstsicher vor einer Klasse aufzutreten, spontan Unterricht zu halten und diesen zu strukturieren sowie im Besonderen mit Störungen im Unterricht umgehen zu können. Zu Letzterem ist v. a. die Einschätzung der an der Förderschule Tätigen hoch. Einzig das Item zur Anpassung des eigenen Unterrichts an die unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler:innen beantworteten Aushilfslehrkräfte schulartübergreifend leicht negativ und das Item zur Motivation und Materialerstellung neutral. Die Items wurden über alle Schularten ähnlich beantwortet, mit Ausnahme des angeführten Umgangs mit Störungen im Unterricht.

5.3 Erhaltene Unterstützung und Kooperation

Die Skalen zur erlebten Unterstützung und Kooperation sind in Tabelle 2 abgebildet. Die Items zur Kooperation zeigen ein gemischtes Bild. Hohe Zustimmung findet sich bei den Items zum regelmäßigen Austausch mit anderen und zum Erhalt wichtiger Informationen sowie insbesondere bei der Zusammenarbeit in Situationen, in denen Probleme auftreten. Feedback auf den eigenen Unterricht erhalten Aushilfslehrkräfte seltener. Auch hier sind die Schularten ähnlich in der Bewertung.

Die wahrgenommene Unterstützung durch andere Lehrkräfte fällt in der Bewertung etwas geringer aus als die Kooperation. Die größte Unterstützung liegt, ähnlich der Kooperation, in der Weitergabe von

TABELLE 2: Kooperation und erlebte Unterstützung

Kooperation	GS / MS	FÖ	GY / RS	Trennschärfe
Ich erhalte ...				
regelmäßig die Möglichkeit, mich mit anderen Lehrkräften auszutauschen und zu beraten.	3,81 (1,07)	3,59 (1,15)	3,92 (1,08)	0,69
hilfreiche Informationen durch die Erfahrungen und Perspektiven anderer Lehrkräfte.	3,78 (0,96)	3,74 (1,14)	3,68 (1,13)	0,69
bei Problemen Unterstützung von Lehrkräften oder der Schulleitung.	4,20 (0,99)	4,13 (0,90)	4,31 (0,96)	0,61
Rückmeldungen zu meiner Arbeit.	2,52 (1,06)	2,54 (1,18)	2,69 (1,17)	0,67
konstruktives Feedback zu gehaltenen Stunden.	1,98 (1,03)	2,00 (1,00)	2,31 (1,09)	0,63
Gesamt	3,26 (0,77)	3,20 (0,91)	3,38 (0,83)	
Erlebte Unterstützung				
Ich werde bei der Planung des Unterrichts ausreichend unterstützt.	2,87 (1,31)	2,57 (1,18)	2,71 (1,22)	0,66
Ich erhalte für die Unterrichtsstunden passendes Material.	3,42 (1,28)*	2,70 (1,19)	2,63 (1,18)	0,62
Ich erhalte klare und hilfreiche Informationen zu den Lehrplanzielen und Unterrichtsinhalten.	2,79 (1,21)	2,26 (1,11)	2,49 (1,33)	0,64
Ich erhalte die Informationen zur Unterrichtsplanung in einem angemessenen Zeitraum.	2,75 (1,19)	2,93 (1,20)	2,74 (1,39)	0,61
Ich werde über besondere Klassensituationen oder Schüler von den Lehrkräften beziehungsweise der Schule informiert	3,34 (1,24)	3,49 (1,18)	3,54 (1,15)	0,36
Ich erhalte für Unterrichtsstunden ausgearbeitete Stundenentwürfe der Lehrkräfte.	2,56 (1,34)*	1,92 (1,09)	1,58 (0,94)	0,37
Gesamt	2,95 (0,88)*	2,65 (0,85)	2,61 (0,81)	

TABELLE 3: Zufriedenheit und Relevanz

Gefühlte Zufriedenheit	GS / MS	FÖ	GY / RS	Trennschärfe
Ich fühle mich...				
bei meiner Tätigkeit als Aushilfslehrkraft wohl.	3,56 (0,61)	3,51 (0,60)	3,50 (0,68)	0,70
in meiner Rolle als Aushilfslehrkraft unterstützt.	2,93 (0,88)	2,85 (1,00)	2,96 (0,96)	0,54
in das Kollegium integriert und als Teil des Teams anerkannt.	3,11 (0,95)	3,18 (0,93)	3,21 (0,92)	0,51
durch meine Erfahrungen als Aushilfslehrkraft in meinem Berufswunsch als Lehrkraft bestärkt.	3,56 (0,67)	3,57 (0,67)	3,50 (0,79)	0,61
von den Schülern akzeptiert und respektiert.	3,44 (0,59)	3,54 (0,57)	3,44 (0,71)	0,47
Gesamt	3,32 (0,53)	3,33 (0,55)	3,32 (0,61)	
Relevanz				
(Durch) Meine Tätigkeit als Aushilfslehrkraft ...				
hat mir geholfen, mich auf den späteren Lehrerberuf vorzubereiten.	3,70 (0,50)	3,64 (0,52)	3,71 (0,51)	0,55
hat meine didaktischen Fähigkeiten verbessert.	3,41 (0,58)	3,28 (0,82)	3,35 (0,72)	0,53
hat mir geholfen, wertvolle Kontakte zu anderen Lehrern oder Schulleitern zu knüpfen.	3,43 (0,78)	3,41 (0,78)	3,28 (0,90)	0,51
hat mir gezeigt, dass ich diesem Beruf gewachsen bin.	3,45 (0,65)	3,59 (0,64)	3,46 (0,70)	0,58
habe ich Strategien zur Klassenführung erlernt, die für meinen späteren Lehrerberuf hilfreich sein können.	3,45 (0,68)	3,41 (0,69)	3,35 (0,70)	0,58
Gesamt	3,49 (0,45)	0,46 (0,49)	3,43 (0,48)	

Informationen durch andere. Aushilfslehrkräfte an Grund- und Mittelschulen zeichnen ein etwas positiveres Erleben. Sie beschreiben, Unterrichtsmaterial und gelegentlich ausgearbeitete Unterrichtsstunden zu erhalten, während sich die Studierenden der anderen Schularten etwas mehr auf sich allein gestellt erleben.

5.4 Zufriedenheit und Relevanz

Tabelle 3 umfasst die Einschätzung der Zufriedenheit mit der Tätigkeit sowie deren Relevanz für die berufliche Entwicklung. Insgesamt betrachtet spiegeln die Items wider, dass sich die Studierenden als Aushilfslehrkräfte wohlfühlen. Sie erleben sich im Lehrer:innenkollegium an der Schule als integriert, anerkannt sowie von den Schüler:innen akzeptiert und respektiert. Unterschiede zwischen den Schularten gibt es nicht. Ferner schreiben Studierende ihrer Tätigkeit einen hohen Stellenwert für die eigene berufliche Entwicklung zu. Sie sehen die Tätigkeit als Bestätigung, den Anforderungen des Berufs gewachsen zu sein, und als Möglichkeit der Vorbereitung auf die spätere Berufsausübung, da sie in ihren Augen dadurch didaktische Fähigkeiten verbessern und neue Handlungsstrategien, u. a. zu Klassenführung, erlernen können.

TABELLE 4: Hierarchische Regression auf Zufriedenheit und auf Relevanz

auf Zufriedenheit	Beta	Beta	Beta
Fachsemester	-,16*	-,07	-,02
Erfahrung	,24*	,18*	,12*
Kooperation		,44*	,33*
Unterstützung		,13*	,13*
Selbstwirksamkeit		,27*	,10*
Relevanz			,43*
Korrigiertes R2	,05	,50	,62
auf Relevanz	Beta	Beta	Beta
Fachsemester	-,17*	-,12*	-,08
Erfahrung	,22*	,14*	,04
Kooperation		,26*	,01
Unterstützung		,01	-,07
Selbstwirksamkeit		,41*	,25*
Zufriedenheit			,57*
Korrigiertes R2	,04	,35	,50

* signifikantes Ergebnis

5.5 Bedeutung von Selbstwirksamkeit, Unterstützung und Kooperation für die Zufriedenheit und Relevanz

Folgend werden die Zufriedenheit und die zugeschriebene Relevanz für die Berufsausübung jeweils als abhängiges Kriterium betrachtet und mittels einer hierarchischen Regression zuerst das Fachsemester und die Anzahl der Semester als Aushilfslehrkraft als Erfahrung in die Modelle aufgenommen. Hierbei zeigt sich, dass diese beiden Aspekte nur sehr geringen Einfluss haben. Das Fachsemester wirkt sogar leicht negativ. Das Einsatzmodell und die Schulart haben keinen Einfluss und wurden daher auch nicht in die Modelle aufgenommen (Tabelle 4).

Die Selbstwirksamkeit ist bedeutsamer Prädiktor in beiden Modellen, für die Relevanz noch stärker als für die Zufriedenheit. Bei der Kooperation ist es umgedreht: Bei dieser ist der Einfluss auf die Zufriedenheit bedeutender als der auf die Relevanz. Wer mehr Zusammenarbeit erlebt, fühlt sich wohler. Für die Relevanz, die Bestätigung der Berufswahl und das Gefühl, der Tätigkeit gewachsen zu sein, trifft das nur bedingt zu bzw. hat Kooperation weniger Bedeutung. Gleiches gilt für die erlebte Unterstützung, die nur sehr geringen Einfluss hat. Bei Betrachtung der Relevanz unter Kontrolle der Zufriedenheit ist die Unterstützung sogar leicht negativ. Es ist vorwiegend die eigene Zufriedenheit mit der Tätigkeit (Eingebundenheit in das Kollegium, Akzeptanz durch die Schüler:innen) für die Relevanz bedeutsam. Wer zufrieden ist, nimmt sich auch den Anforderungen gewachsen und in der Berufswahl bestätigt wahr – und andersherum.

6 DISKUSSION

In der vorliegenden Studie wurde ein Fragebogen entwickelt und pilotiert, der erste Einblicke dazu ermöglicht, wie selbstwirksam sich Aushilfslehrkräfte, Lehramtsstudierende (noch) ohne formale Qualifikation, wahrnehmen, wie sie mit anderen Lehrkräften kooperieren und wie sie von diesen unterstützt werden. Weiterhin sind erste Schlüsse möglich, wie zufrieden Studierende mit ihrer Tätigkeit als Aushilfslehrkräfte sind und wie relevant sie diese für ihre eigene Entwicklung und berufliche Selbstvergewisserung betrachten.

6.1 Selbstwirksamkeit oder Selbstprofessionalisierung?

Abhängig von der Schulart werden Aushilfslehrkräfte teils unterschiedlich eingesetzt (vgl. Hesse & Krause, 2024). An Gymnasien und Realschulen, Schularten mit Fachlehrerprinzip, unterrichten fast alle Studierenden eigenverantwortlich mit festen Stunden oder als Vertretung, an Grund-, Mittel- und Förderschulen werden sie auch für Teamteaching und Differenzierung eingesetzt. Aushilfslehrkräfte fühlen sich unabhängig von Schulart und Einsatzmodell wohl in ihrer Tätigkeit. Das Wohlbefinden gründet, sichtbar auf Einzelitemebene, auf Akzeptanz durch die Schüler:innen und erlebter sozialer Eingebundenheit in das Kollegium (Deci & Ryan, 2000). Das Fachsemester wirkt leicht negativ, Studierende in früheren Semestern sind zufriedener. Dies kann ein Messeffekt sein. Man könnte zudem diskutieren, ob Studierende früh im Studium nach Praxis ‚dürsten‘ und sich daher bei Praxiskontakt schnell Zufriedenheit einstellt.

Weiterhin trägt die Selbstwirksamkeit erheblich zum Wohlbefinden bei. Diese erfährt, ausgehend vom theoretischen Mittel der Skala, eine für den frühen Zeitpunkt der Berufsbiografie hohe Einschätzung (vgl. Bäuerlein et al., 2018; Winter et al., 2023a). Betrachtet man die zugrundeliegenden Items, zeigt sich schulartenübergreifend ein besonders hohes Zutrauen in schulische Anforderungen, die so nicht zu erwarten gewesen wären: spontan Unterricht halten und Störungen im Unterricht begegnen zu können. Beides, würde man annehmen, setzt sowohl theoretische Konzepte dazu als auch berufliche Erfahrung voraus, über die Aushilfslehrkräfte nicht oder kaum verfügen. Zudem stellen gerade Anforderungen zu Schüler:innenverhalten Lehrkräfte national und international vor die größten Herausforderungen (Savolainen et al., 2012). Nicht jede Störung ist als ‚schwieriges‘ Verhalten einzuordnen, dennoch ist der Kontrast bemerkenswert, wenn sich Studierende ein hohes Zutrauen in die Bewältigung der Anforderungen zuschreiben, die erfahrene Lehrkräfte mit am meisten herausfordern. Hier spiegelt sich die von Bacher et al. (2024) konstatierte fast gänzlich fehlende Reflexion über schwierige Aspekte im Berufseinstieg während der Ausbildung wider. Dass Aushilfslehrkräfte ihre Fähigkeiten, Unterricht an verschiedene Lernniveaus

anzupassen, niedriger einschätzen, ist zwar realistischer, dennoch ist Adaption an unterschiedliche Lernvoraussetzungen eine täglich zu leistende Anforderung im Unterricht.

Selbstwirksamkeit trägt nicht nur zur Zufriedenheit, sondern auch zur Selbstvergewisserung der Berufswahl bei. Wer sich als selbstwirksam erlebt, fühlt sich in der Berufswahl bestätigt und schreibt sich eine berufliche Entwicklung zu, u. a. hinsichtlich didaktischer Fähigkeiten und Klassenführungsstrategien. Die praktische Tätigkeit wird zur Bestätigung der Berufswahl (Lang & Pelz, 2025). Dazu passen die Gründe, die Studierende dafür angeben, die Tätigkeit aufgenommen zu haben: Diese ist finanziell attraktiv und dient dem Sammeln praktischer Erfahrung; Theorie und Praxis zu verbinden, ist nur für wenige relevant. Theoretische Konzepte, wenn zu diesem frühen Zeitpunkt überhaupt schon ‚erlernt‘, bleiben außen vor und scheinen keine Rolle zu spielen. Rückmeldung oder angeleitete Reflexion gibt es nicht. Dann wird, wie von Rotter (2023) formuliert, die Praxis gegen die Relevanz des Studiums für den Professionalisierungsprozess gestellt. Wenn die eigene Selbstwirksamkeit ohne ‚Korrektiv‘ im Sinne von Reflexion, Rückmeldung etc. schon früh in der Ausbildung für Wohlbefinden sorgt und als maßgeblich für die eigene berufliche Entwicklung wahrgenommen wird, passt dies zu der von Bänderlein et al. (2018) konstatierten ‚Selbstprofessionalisierung‘.

6.2 Unterstützung oder vorzeitiges Einsozialisieren in das Autonomie-Paritäts-Muster?

Aushilfslehrkräfte an Grund- und Mittelschulen fühlen sich etwas mehr unterstützt, vermutlich dadurch bedingt, dass sie häufiger in Teamteaching- und Differenzierungsmodellen arbeiten, die an sich kooperativer und arbeitsteiliger angelegt sind. Kooperation und Unterstützung, wie von Aushilfslehrkräften berichtet, zeichnen ein für den Lehrer:innenberuf bekanntes Bild. Diese beschreiben Kooperation und Unterstützung als auf dem Austausch von Informationen basierend und erleben daher bereits während des vorzeitigen Berufseinstiegs das Kooperationsmuster als vorherrschend, das die Zusammenarbeit erfahrener Lehrkräfte kennzeichnet, nämlich Austausch (Gräsel et al., 2006; Vangrieken et al., 2015). Dass Kooperation dem Wohlbefinden dient und weniger der beruflichen Relevanz, den dahinterliegenden fachlichen Aspekten, charakterisiert die Kooperation erfahrener Lehrkräfte ebenfalls (Vangrieken et al., 2015). Dass Aushilfslehrkräfte über solche etablierten Kooperationsstrukturen berichten, ist zu erwarten, denn trotz der fehlenden formalen Qualifikation sind sie nicht in der Rolle von Auszubildenden, sondern in der von Kolleg:innen, die zur Unterrichtsversorgung beitragen.

Hospitationen, Feedback oder Reflexion würden bisher unerfahrenen Lehrenden die Begleitung in den Beruf ermöglichen, die für diese so unerlässlich ist (Burger et al., 2021; Richter et al., 2022). Solche Formen der Unterstützung und Kooperation sind aber aufgrund fehlender Kapazitäten nicht möglich und aufgrund der Rollenzuschreibung als Lehrkraft auch nicht gewollt. Dadurch haben Schulverantwortliche keinen Einblick, ob Aushilfslehrkräfte geeignete Lernarrangements bereitstellen – oder der Unterricht möglicherweise einfach nur stattfindet (Rotter, 2023). Fehlkonzepte wie ungeeignete Erziehungsstrategien (Lenz et al., 2023) fallen nicht auf. Immerhin berichten Studierende von Hilfe in schwierigen Situationen. Für den täglichen eigenverantwortlichen Unterricht scheint das nur bedingt relevant.

Zudem beobachten Studierende so früh in der Berufsbiografie, dass Kooperation weitgehend auf Austausch begrenzt erfolgt. Sie erfahren eine nicht nur frühzeitige, sondern vorzeitige Einsozialisierung in das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1972; auch Eder et al., 2011) – noch bevor sie auch nur den ersten Teil ihrer Ausbildung durchlaufen und sich mit theoretischen Konzepten der Kooperation auseinandergesetzt haben. Auch hier ist die skizzierte hohe Bedeutungszuschreibung praktischer Lerngelegenheiten für die eigene Professionalisierung relevant (Cramer, 2013), die ein Sich-Einlassen auf theoretische Konzepte erschwert (Hesse & Krause, 2024; Scheidig & Holmeier, 2022; Winter et al., 2023a) und die Gefahr birgt, dass in der Praxis erworbene Muster unreflektiert übernommen werden.

6.3 Fazit und Implikationen

An sich könnte der Einsatz von Lehramtsstudierenden als Aushilfslehrkräfte, Lang und Pelz (2025) folgend, eine ‚Win-Win-Situation‘ sein, durch die sich der Praxisbezug im Studium stärken und ein Beitrag zur Unterrichtsversorgung leisten ließe. Ergebnisse der vorliegenden und anderer Studien zum Einsatz in der aktuellen Form lassen allerdings Zweifel aufkommen (Hesse & Krause, 2024; Winter et al., 2023a, b).

Studierende tragen zur Deckung der Unterrichtsversorgung bei, dies erfolgt aber ohne Überprüfung der Qualität und Rückmeldung auf die genutzten Lehr-Lernarrangements und ohne sich der Konsequenzen anzunehmen, die der vorzeitige ‚vollverantwortliche‘ Berufseinstieg für Studierende hat (Kreis & Güdel, 2023). Implikationen sind in Anbetracht des zugrundeliegenden Spannungsfeldes schwierig: Die Notwendigkeit, die Unterrichtsversorgung sicherzustellen, kollidiert mit der Notwendigkeit professioneller Standards. Doch der Preis für die Abdeckung von Unterricht ist hoch, wenn man keinen Einblick hat, welche Lern- und Erziehungsarrangements zukünftige Lehrende einsetzen und welche Impulse sie für ihre Professionalisierung aus der Tätigkeit ziehen.

Da die Absolvent:innenquote an Hochschulen den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften auf un-absehbare Zeit nicht decken wird (Winter et al., 2023a, b), wird der eigentlich temporäre Zugang von Studierenden in den Beruf bleiben. Daher bedarf es Überlegungen, welche Möglichkeiten Schulen und Hochschulen vor dem Hintergrund knapper Ressourcen haben. Auf struktureller Ebene werden die Empfehlungen der SWK (2023) zur Qualifikation von Aushilfslehrkräften (u. a. eigenverantwortliches Unterrichten nur durch Masterstudierende, kein fachfremder Unterricht) in der Praxis nicht eingehalten. Studierende unterrichten u. a. deutlich früher bzw. früher eigenverantwortlich. Trotz der Verzweigung der schuladministrativen Instanzen über die Situation sollte man mit Blick auf professionelle (Mindest-) Standards darüber nachdenken, den Empfehlungen im Sinne eines Minimalkonsenses zu folgen.

6.4 Limitationen

Die entwickelten Messinstrumente weisen für eine erste Studie zufriedenstellende Reliabilitäten auf. Ein nächster Schritt liegt nun darin, diese mittels einer größeren Stichprobenzahl zu validieren. Hierzu ließe sich auch ein anderes Format andenken als die vorliegend gewählte Online-Befragung. Aus dieser ergeben sich zugleich Einschränkungen mit Blick auf die vorliegende Studie. Diese ist nicht repräsentativ und Studierende, die die Einladung zur Teilnahme erhielten, entschieden selbst, ob sie sich beteiligten oder nicht. Dadurch lässt sich u. a. nicht ausschließen, dass sich besonders diejenigen beteiligt haben, die positive Erfahrungen und wahrgenommene Erfolge gemacht haben (z. B. zur eigenen ‚Wirkmächtigkeit‘) und diese auch gerne weitergeben wollen (Bosnjak & Batinic, 1999). Personen mit negativen Erfahrungen könnten so gar nicht in das Sample gekommen sein. Daher wurden in dieser Studie möglicherweise besonders zufriedene oder selbstwirksame Aushilfslehrkräfte erfasst. So könnte erklärt werden, warum die Anzahl der Semester als Aushilfslehrkraft kaum Einfluss hatte und von der Selbstwirksamkeit überschattet wurde. Weitere Forschung mit einer anderen Zusammenstellung der Stichprobe ist daher notwendig, um die Ergebnisse spezifischer einordnen zu können.

LITERATUR

- Admiraal, W., & Kittelsen Røberg, K.-I. (2023). Teachers’ job demands, resources and their job satisfaction: satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>
- Artmann, M., Rakoczy, K., & Seifert, A. (2024). Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 58–65. <https://doi.org/0.35468/jlb-01-2024-05>
- Artmann, M., Rakoczy, K., & Seifert, A. (2025). Herausforderungen und Unsicherheiten in der studentischen Lehr-tätigkeit als Professionalisierungshindernisse? In R. Porsch, C. Reintjes, & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 49–65). Waxmann.
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G., & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.25656/01:30056>
- 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, 28–45.
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785–790). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation.

- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I., & Hornberg, S. (2010). *Zufriedenheit mit Lehrberuf- Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Bosnjak, M., & Batinic, B. (1999). Determinanten der Teilnahmebereitschaft an Internet-basierten Fragebogenuntersuchungen am Beispiel E-Mail. In B. Batinic, A. Werner, L. Graf & W. Bandilla (Hrsg.), *Online Research* (S. 145–157). Hogrefe.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: the role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82. <https://doi.org/10.25656/01:11927>
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“. Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Enßlin, M. (2025). *Studierende des Lehramts als Aushilfelehrkräfte und deren Unterstützung durch die Schule. Eine empirische Untersuchung und Bestandsaufnahme an der LMU*. Zulassungsarbeit, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Führer, F., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–31). Springer.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 67–85. <https://doi.org/10.25656/01:11855>
- 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>
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: an organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen (S. 57–59). Freie Universität Berlin.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Koller, J. (2025). *Die Selbstwirksamkeit von Studierenden des Lehramts als Aushilfelehrkraft. Eine empirische Untersuchung an der LMU*. Zulassungsarbeit, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- 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. PH Luzern.
- Lang, M., & Pelz, M. (2025). Studierende als Vertretungslehrkräfte – Eine empirische Erhebung zum Status Quo im Lehramt Technik. *Journal of Technical Education*, 13(1), 167–181. <https://doi.org/10.48513/joted.v13i1.291>
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). Piper.
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L., & Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>

- Meyer, A., Richter, E., & Kempert, S. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: the moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633>
- Núñez-Regueiro, F., Escrivá-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N., & Núñez-Regueiro, S. (2024). „Motivated to teach, but stressed out by teacher education“: A content analysis of self-reported sources of stress and motivation among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 76–91. <https://doi.org/10.1177/00224871231181>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf* (S. 207–222). Waxmann.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium. Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241–296.
- Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher shortage in Germany: alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Eds.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (7th ed., pp. 339–363). Brill.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Rotter, C. (2023). Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da? *Erziehungswissenschaft*, 34(67), 23–30. <https://doi.org/10.25656/01:28291>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- 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>
- 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). Klinkhardt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: an analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1–40. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wagner-Schelewsky, P., & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 787–800). Springer.
- Weller, B., & Preite, L. (2022). Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs „Sekundarstufe I“ der Pädagogischen Hochschule FHNW. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 177–184. <https://doi.org/10.25656/01:25352>
- Winter, I., Reintjes, C., & Nonte, S. (2023a). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 133–155). Klinkhardt.
- Winter, I., Reintjes, C., & Nonte, S. (2023b). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 67(34), 31–42. <https://doi.org/10.25656/01:28292>
- Wohnhas, V., Goldan, J., & Lütje-Klose, B. (2023). Beteiligung an Aufgaben als eine Facette der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen. *Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.143>