

Perspektiven
zum Lehrpersonenmangel
im deutschen Sprachraum

Bibliografie:

Michaela Artmann,

Katrin Rakoczy und Anja Seifert:

Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen
Professionalisierungserwartungen
und Krisenmanagement.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (1), 58-65.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2024

05

*Michaela Artmann, Katrin Rakoczy
und Anja Seifert*

Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement

Abstract • Der im Projekt „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“ entstandene Beitrag stellt erste Befunde aus einer quantitativen und zwei qualitativen Vorstudie(n) zu Rahmenbedingungen studentischer Aushilfslehrtätigkeit, den damit verbundenen Aufgaben von studentischen Lehrkräften sowie der Übersetzung von Rollenzuweisungen in ein eigenes Rollenverständnis vor. Dabei zeigt sich das Suchen nach der eigenen Position bei vagem, z. T. auch widersprüchlichem Status als zentrale Herausforderung in der studentischen Vertretungstätigkeit.

Schlagworte/Keywords • Professionalisierung, Aushilfslehrkräfte, Lehrkräftemangel

An deutschen Schulen ist trotz bildungspolitischer Maßnahmen ein eklatanter Lehrkräftemangel zu beobachten (vgl. Klemm, 2022). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz greift mit ihren Empfehlungen (SWK, 2023, S. 4) daher u. a. eine seit Jahren gängige Praxis auf, nach der Lehramtsstudierende als Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte rekrutiert werden (Freiling, 2020). Der Einsatz in der Ausbildung befindlicher Aushilfslehrer*innen wirft jedoch eine Reihe professionalisierungsrelevanter Fragen auf, wie wir anhand erster Befunde einer quantitativen und zweier qualitativer Vorstudien des Projekts „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“ aufzeigen möchten. Dazu skizzieren wir zunächst die Rahmenbedingungen studentischer Aushilfslehrtätigkeit, bevor wir damit verbundene Aufgaben und Rollenzuweisungen sowie deren Übersetzung in ein eigenes Rollenverständnis durch die studentischen Lehrkräfte darstellen.

Rahmenbedingungen: Beschäftigungsverhältnisse und Studienkontexte

Während in der deutschsprachigen Forschung zu Quer- und Seiteneinsteiger*innen als nicht regulär in den Lehrer*innenberuf einmündende Lehrkräfte bereits zahlreiche Befunde vorliegen (z. B. Bellenberg et al., 2020), scheint das Thema „studentische Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte“ (sAV) bislang empirisches Neuland zu sein. Um einen ersten Einblick zu bekommen, wurde eine Online-Befragung unter Lehramtsstudierenden an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt. An der vom 11.07.–16.08.2022 geöffneten Befragung nahmen 549 Lehramtsstudierende teil, die sich über alle Fachsemester und alle Lehramtsstudiengänge verteilten. 57,6% der Befragten gaben an, dass sie als studentische Lehrkraft arbeiten oder gearbeitet haben. Der Anteil der sAV variierte leicht zwischen den Studiengängen: während es beim Grundschullehramt 68,8% und beim Haupt- und Realschullehramt 67,6% waren, gaben beim Gymnasiallehramt 53% und beim Förderschullehramt 46,8% an, als sAV zu arbeiten.

Bezüglich der bisherigen Dauer ihrer Tätigkeit zeigten sich große Unterschiede, wobei jedoch insgesamt 73,2% angaben, seit mindestens sieben Monaten als sAV tätig zu sein. Auch beim Umfang werden

deutliche Unterschiede sichtbar, wobei mit 29,3% der größte Anteil angab, 6–10h/Woche an der Schule zu arbeiten.

Bezüglich der Beschäftigungsverhältnisse gab der Großteil der Befragten (58,5%) an, im Rahmen der Programme „Unterrichtsgarantie plus“ oder „Verlässliche Schule“ der hessischen Landesregierung zu unterrichten. Weit weniger Studierende (25,4%) sind mit Tarifvertrag (TVH) auf Zeit angestellt und einige Studierende (16%) geben eine andere Art der Beschäftigung an (z. B. über spezifische Programme des Landes).

Aufgaben- und Rollenzuweisungen

Als erste Annäherung an die Aufgaben und Rollen dieser Akteur*innengruppe als (allein oder gemeinsam) Unterrichtende, als Erziehende, als Bewertende und als Beratende (vgl. z. B. Bönsch, 1994; Röbe et al., 2019) wurden im Wintersemester 2022/23 und Sommersemester 2023 Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Teilnehmenden der obigen Online-Befragung durchgeführt. Als erster Auswertungsschritt der dokumentarischen Interpretation erfolgte eine Reformulierung des thematischen Gehalts der Studierendenaussagen zur Identifizierung fallübergreifend bearbeiteter Themen. Bei der sogenannten formulierenden Interpretation geht es um die Erfassung des immanenten, objektiven Sinngehalts einer Aussage oder Handlung (Bohn-sack, 2003), in der hier beschriebenen Untersuchung also darum, *was* die Studierenden konkret thematisieren und bezüglich ihrer Aushilfs-tätigkeit mitteilen (im Gegensatz zum *Wie*, also der Thematisierungsweise, im zweiten Auswertungsschritt, der sogenannten reflektierenden Interpretation; Nohl, 2017).

Die Befunde verweisen darauf, dass Aufgaben- und Rollenzuweisungen der sAV deutlich variieren. So ist es im Rahmen einer Tätigkeit im Programm „Unterrichtsgarantie plus“ oder des Programms „Verlässliche Schule“ gängige Praxis, am vorherigen oder selben Tag kurz vor Schulbeginn durch einen Anruf zu erfahren, in welcher Klasse und in welchem Fach Unterricht zu übernehmen ist, während die Tätigkeit im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses auf Zeit eine feste Stundenzahl, feste Klassen und zugewiesene Fächer umfasst. Entsprechend sind die studentischen Aushilfskräfte mit unterschiedlichen Rollen- und Unterrichtserwartungen konfrontiert:

Als „Springer*innen“ in den Programmen „Unterrichtsgarantie plus“ und „Verlässliche Schule“ erhalten sie oftmals von der ausfallenden Lehrkraft vorbereitete Wiederholungs- bzw. Vertiefungsaufgaben, die sie mit den Schüler*innen bearbeiten sollen. War keine Vorbereitung möglich, dann fungieren die Vertretungslehrkräfte jedoch i. d. R. lediglich als „Aufsichtspersonen“, die bestenfalls Hausaufgaben betreuen oder aus ihren eigeninitiativ vorbereiteten „Notfallkoffern“ unspezifische Arbeits- oder Malblätter einbringen.

In inklusiven oder Förderschulklassen sind die sAV in der Regel Teil des multiprofessionellen Klassenteams und fungieren häufig eher als „Assistent*innen“. Dabei unterstützen sie die Schulbegleiter*innen, Inklusionshelfer*innen oder auch Referendar*innen, die den Unterricht leiten, obwohl diese offiziell eigentlich im Rang unter den sAV stehen. Daraus resultieren jedoch nicht selten Rollenkonflikte, wie etwa SLw 3 beschreibt:

„Das ist immer so ein bisschen, dass viele Referendare dann denken: ‚Okay, da kommt jetzt irgendwie ein Student und will sich jetzt hier auf-ähm plustern oder so.‘“ (Z. 321–327)

In Aussagen wie dieser wird deutlich, dass sich der qua Vertrag zugeschriebene Status der selbstständig unterrichtenden Lehrkraft (die in diesem Punkt den auszubildenden Referendar*innen überlegen ist) und der offizielle Ausbildungsstand (Student*in ohne Abschluss) widersprechen. Dass hier Anfänger*innen Fortgeschrittene anleiten, stellt nicht nur das in Deutschland gängige Ausbildungsmodell in Frage; es bedeutet für die sAV auch ein strukturelles, d. h. durch das bildungspolitisch-schulische Krisenmanagement bedingtes Dilemma, das nicht aufgelöst, sondern bestenfalls situativ ausbalanciert werden kann.

Eine größere Sicherheit bezüglich übertragener Rolle(n), Aufgaben und Verantwortlichkeiten besitzen die TVH-Kräfte mit fester Klassen- und Fächerzuweisung, die eigenverantwortlich Unterricht vor- und nachzubereiten und ggf. sogar eigenständige Leistungsbewertungen durchzuführen haben. Insbesondere in der Grundschule übernehmen die Studierenden nicht selten schon die Klassenlehrer*innen-Rolle und vertreten dabei über einen längeren Zeitraum erkrankte oder in Elternzeit befindliche Lehrkräfte, wie SIm2 ausführt:

„Dann ist es halt doch ein bisschen mehr als dieses nur ‚Ich-geh-dahin-und-mach-das-und-geh-dann-wieder-heim.‘ Man sitzt dann halt auch nach dem Unterricht da, macht Noten, man kriegt viele E-Mails, viele

Nachfragen und man muss sich ja ein bisschen vorbereiten, wenn man so seine eigenen Sachen plant.“ (Z. 411–416)

Eine besondere Rolle nehmen die Studierenden ein, die im Rahmen des hessischen Landesprogramms „Löwenstark“ Schüler*innen unterstützen, die als Folge der Corona-Krise einen Förderbedarf in bestimmten (Haupt-)Fächern oder bzgl. ihrer Deutschkenntnisse haben. Diese sAVs arbeiten in der Regel nur für wenige (Ferien-)Wochen in sog. Sommerschulen, planen und halten dort aber weitestgehend selbständig Unterricht, da zum einen für diese Form des Förderunterrichts keine verbindlichen Curricula existieren und zum anderen die meist aus verschiedenen Schulen und/oder Klassen zusammengesetzten Gruppen eine situative Adaption erfordern.

Rollenselbstverständnisse der sAV

Ähnlich wie Bressler und Rotter (2018) dies für die Gruppe der Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf beschreiben, zeigen auch die sAV als nicht regulär einsteigende Berufsanfänger*innen Schwierigkeiten beim Aufbau eines eigenen, klar konturierten professionellen Selbstverständnisses. Dies beruht zum einen darauf, dass wissenschaftlich-theoretisches Hintergrundwissen über die lehrberuflichen Herausforderungen (noch) nicht aufgebaut wurde und die Bedeutung dieser Herausforderungen für die eigene Lehrer*innenrolle auch nicht systematisch reflektiert wird. Zum anderen ist auch die Position der sAV im Kollegium unklar, weil ihre Mitarbeit eigentlich nur der temporären Krisenbewältigung dienen soll, sie aber dennoch oftmals länger an der Schule arbeiten. Hinzu kommt, dass die studentischen Lehrkräfte in ihrer Berufs- bzw. Ausbildungsbiografie häufig zwischen verschiedenen Rollen wechseln. So sind sie bspw. nacheinander als Freiwillige im Sozialen Jahr oder Schulbegleiter*innen und als sAV tätig, aber auch gleichzeitig in der Rolle als Studierende, als sAV und als (von der Universität geschickte*r) Praktikant*in.

Insbesondere in inklusiven Klassen bleibt die Position der sAV in der schulischen Hierarchie häufig aufgrund der Ausbildung, des Alters oder der Berufserfahrung der Beteiligten diffus. Die eigene Stellung muss dann geklärt werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Was ich mir eigentlich recht schnell angeeignet [sic], ist, dass ich den Erziehern und Erzieherinnen vermittele, dass ich auf jeden Fall deutlich

unter ihnen stehe und dass ich das mache, was sie mir sagen. Natürlich übernehme ich den Unterricht, das ist mein Bereich. [...]Und dann sage ich immer: ‚Hier, ihr seid die Chefs heute.‘ Ähm, ich habe den Unterricht und ich mache das und ich bin für alles da, ähm. Aber [...] die sind festes [sic] Bestandteil dieser Klasse, die gehören dazu, ohne die würde NICHTS laufen.“ (Slw3, Z. 284–297)

Studentische Lehrkräfte verfügen in der Regel auch nicht über die „Insignien der Lehrer*innenschaft“ (Klomfaß & Simonis, 2022), wie z. B. eine Kopierkarte oder einen festen Platz im Lehrer*innenzimmer. Dies hat nicht nur Einfluss auf ihr praktisches Tun, sie nehmen dadurch auch ihre Position bzw. Autorität gegenüber ihren Schüler*innen als geschwächt wahr:

„B4: Was auch so’ne Belastung ist: Ich habe KEInen Schlüssel als U-Plus Kraft. Ich RENne mir da einen ab. Es ist furchtbar. Und es gibt auch Kinder, die prüfen deine Autorität da dran, also die fragen: Hast du auch heute einen eigenen Schlüssel dabei?“ (GD 1, Z. 835–839)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Suchen nach der eigenen Position eine zentrale Herausforderung in der studentischen Vertretungstätigkeit darstellt. Welche Auswirkungen dies auf die Professionalisierung der sAV hat, werden wir im Folgenden abschließend diskutieren.

Diskussion

Die Analysen unserer Vorstudien zeigen, dass allgemeingültige Aussagen über *die* sAV oder über die Professionalisierungsgelegenheiten innerhalb *der* studentischen Aushilfslehrstätigkeit aufgrund der großen Bandbreite an Beschäftigungsverhältnissen und der heterogenen Aufgaben und Erwartungen nicht möglich sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es für die sAV i. d. R. weder an der Schule noch an der Hochschule einen Ort für metareflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen Erfahrungen, mit Ungewissheit und Krisen im Unterrichtshandeln sowie der eigenen Lehrer*innenrolle gibt. Damit werden wichtige Professionalisierungsanlässe nicht ausgeschöpft (Paseka et al., 2018; Kaiser 2022). Zudem stellt sich die Frage, ob nicht oftmals an die Stelle der durch den Vertretungsunterricht erwarteten Professionalisierung (Rothland, 2015) lediglich Anpassungs- und Bewältigungsstrategien, ggfs. sogar Deprofessionalisierungsprozesse treten, wenn bspw. die Nähe-Distanz-Antinomie in Bewertungssituationen so

bearbeitet wird, dass die Vergabe von schlechten Noten an die Schüler*innen nicht mehr „weh tut“, sondern man jetzt „knallhart“ dazu in der Lage sei, weil diese einem „nicht mehr leidtun“ (Slm2) – und dies von der sAV als Selbstprofessionalisierung gewertet wird.

Insgesamt kommen wir daher zu dem Schluss, dass die studentische Aushilfslehrertätigkeit bislang deutlich stärker als schulisches Krisenmanagement denn als Ort studentischer Professionalisierung zu sehen ist. Betrachtet man zudem die Chancen und Risiken der studentischen Aushilfstätigkeit in Bezug auf Unterrichtsqualität und Lernerfolge der Schüler*innen, dann muss dies zwangsläufig ein Überdenken der Lehrer*innenbildung nach sich ziehen. Im Rahmen weiterer Analysen sollen daher die bisherigen Befunde des Projekts geprüft und mittels weiterer Datenerhebungen vertiefend untersucht werden, um Impulse für eine systematisch-reflexive Begleitung der sAV sowie die Integration ihrer Erfahrungen in die Theorie-Praxis-verbundene Lehrkräftebildung ableiten zu können.

Literatur

- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 398–412.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Barbara Budrich Verlag.
- Bönsch, M. (1994). Zur Neubestimmung der Lehrerrolle. Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaft*, 22, S. 75–87.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 223–233). Verlag Julius Klinkhardt.
- Freiling, H. (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 428–438.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). VS.
- Kaiser, M. (2022). Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung. Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 181–188). Verlag Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030* (Expertise im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung). Abgerufen

- am 04.10.2023, unter <https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030>
- Klomfaß, S. & Simonis, L. (2022). *Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende den Einstieg als Vertretungslehrkraft erfahren*. Vortrag auf der Tagung „Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie“ der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Oldenburg, 29.–30.09.2023.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Springer.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben*. Schöningh.
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte* (Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH). Abgerufen am 18.01.2024, unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- SWK (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Abgerufen am 04.10.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf.

Artmann, Michaela, Dr.,
 PostDoc in der Empirischen Schulforschung
 mdS qualitative Methoden, Universität zu Köln.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,
 Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht.
michaela.artmann@uni-koeln.de

Rakoczy, Katrin, Prof. Dr.,
 Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten
 Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung,
 Justus-Liebig-Universität Gießen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Unterrichtsqualität, Motivation im Unterricht, Leistungsbeurteilung.
katrin.rakoczy@erziehung.uni-giessen.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.,
 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
 Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts,
 Justus-Liebig-Universität Gießen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Heterogenität, Differenz, Inklusion, Grundschulpädagogik.
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de