

LEHRAMTSSTUDIERENDE IN ARBEIT UND BERUF: ORGANISATION, RESSOURCEN, AUFGABEN IN HESSEN

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Studie
LABORA-HE der lehrkräftebildenden Hochschulen in Hessen
im Wintersemester 2024/2025

Manuel Hermes¹, Melanie Schwan¹, Caroline Anne-Geneviève Burgwald²,
Angela Gies², Annika Greinert³, Ilonca Hardy², Annette Huppert¹,
Sophie Kirschner⁴, Franz Klingebiel⁵, Hans Peter Kuhn⁵, Jeanne Molina Pérez³,
Johannes Osterberg⁵, Caroline Scherer⁴, Catrin Siedenbiedel⁵ und Silke Trumpa⁶

¹ Philipps-Universität Marburg, ² Goethe-Universität Frankfurt am Main, ³ Justus-Liebig-Universität Gießen,
⁴ Technische Universität Darmstadt, ⁵ Universität Kassel und ⁶ Hochschule Fulda



Impressum

Philipps-Universität Marburg
Zentrum für Lehrkräftebildung
Bunsenstraße 02
35032 Marburg

Kontakt: zfl@staff.uni-marburg.de

Fassung vom 13.11.2025

Zitierempfehlung

Hermes, Manuel et al. (2025): Lehramtsstudierende in Arbeit und Beruf: Organisation, Ressourcen, Aufgaben in Hessen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Studie LABOR-HE der lehrkräftebildenden Hochschulen in Hessen im Wintersemester 2024/2025.

<https://doi.org/10.17192/openumr/342>

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick	2
3	Erhebungsdesign	2
3.1	Erhebung	2
3.2	Datenbereinigung	2
3.3	Repräsentativität	2
4	Zentrale Ergebnisse	5
4.1	Rahmenbedingungen und Anforderungen der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an Schulen	5
4.1.1	Wie viele Lehramtsstudierende sind an Schulen tätig?	5
4.1.2	Was charakterisiert die Gruppe der an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden?	5
4.1.3	Inwieweit werden Lehramtsstudierende passend zu ihrem Studium in der Schule eingesetzt?	7
4.1.4	Welche Aufgaben übernehmen Lehramtsstudierende an Schulen?	10
4.1.5	In welchem Umfang arbeiten Lehramtsstudierende an Schulen?	12
4.1.6	Wie sind die Arbeitszeiten von Lehramtsstudierenden an Schulen geregelt?13	
4.1.7	Welche Formen von Begleitung und Reflexion stehen Lehramtsstudierenden zur Verfügung?	13
4.2	Bedeutung der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an Schulen für Studium und Professionalisierung	14
4.2.1	Erleben Lehramtsstudierende Probleme in der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit?	14
4.2.2	Welche Bedeutung hat die Arbeit an Schulen für den Berufswunsch von Lehramtsstudierenden?	14
4.2.3	Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre eigene Entwicklung und ihre Kompetenzen ein?	15
4.2.4	Wie schätzen Lehramtsstudierende mit Tätigkeit an Schulen die Nützlichkeit der Inhalte des Studiums ein?	17
4.2.5	Wie zufrieden sind Lehramtsstudierende mit dem Studium?	18
4.2.6	Wie blicken Lehramtsstudierende auf zukünftige Aufgaben als Lehrkraft?	18
4.2.7	Profitieren Lehramtsstudierende im Hinblick auf das Studium von ihrer Erwerbstätigkeit an Schulen?	18
5	Diskussion	20
5.1	Fokus: Praxis	20
5.2	Fokus: Professionalisierung	21
5.3	Fokus: Lehramtsstudium	22
5.4	Fokus: Unterrichtsversorgung und -qualität in Hessen	23
5.5	Limitationen und Desiderate	25
6	Literatur	26

1 Einleitung

Lehramtsstudierende arbeiten nicht nur wie andere Studierende regelmäßig neben dem Studium, sondern sie tun dies in hohem Maße bereits in dem Berufsfeld, für das sie sich noch in der Qualifizierung befinden: Sie arbeiten an Schulen und unterstützen oder vertreten ausgebildete Lehrkräfte (vgl. auch Artmann/Rakoczy/Seifert 2024, Bacher et al. 2024, Bäuerlein et al. 2018, Kampa 2023, Scheidig/Holmeier 2022, Winter/Nonte/Reintjes 2025). Dies geschieht jenseits der im Lehramtsstudium vorgesehenen Praktika und wirft Fragen etwa nach der Begleitung dieser Studierenden, nach Chancen und Risiken für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte oder auch nach der Rolle und Funktion des Lehramtsstudiums auf (vgl. Artmann/Rakoczy/Seifert 2024, Bacher et al. 2024, Simonis/Klomfaß 2023).

Obwohl diese Fragen drängend sind und die Arbeit von Lehramtsstudierenden als Unterstützungs- und Vertretungslehrkräfte auch die Qualität des Unterrichts direkt oder mittelbar betrifft, gibt es noch relativ wenige Studien zu diesem Thema. Mit der im Wintersemester 2024/2025 durchgeführten Erhebung *Lehramtsstudierende in Arbeit und Beruf: Organisation, Ressourcen, Aufgaben in Hessen* (LABORA-HE) liegt nun die derzeit größte Studie in Deutschland zur Erwerbstätigkeit von Lehramtsstudierenden insbesondere an Schulen vor. Sie schließt damit an eine im Wintersemester 2022/2023 an sechs Hochschulen in Niedersachsen durchgeführte und publizierte Erhebung an (vgl. Winter/Nonte/Reintjes 2025). Das zentrale Ergebnis beider Studien besteht darin, dass Lehramtsstudierende neben dem Studium häufig bereits an Schulen arbeiten: In Niedersachsen gaben 35 %¹ von 941 teilnehmenden Lehramtsstudierenden an, an Schulen zu arbeiten. In der Erhebung in Hessen sind es 50 % von 5051 teilnehmenden Lehramtsstudierenden.

LABORA-HE ist das Resultat der erfolgreichen Kooperation von sechs lehrkräftebildenden Hochschulen in Hessen. Den Anstoß für diese Studie gab das Projekt *PraxisFlex* (2023–2025) am Zentrum für Lehrkräftebildung der Philipps-Universität Marburg, das gefördert aus *QuiS*-Mitteln des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur (HMWK) als *MarFlex*-Teilprojekt die Flexibilisierung des Lehramtsstudiums in den Blick nimmt. Im Austausch mit den weiteren lehrkräftebildenden Standorten in Hessen (Darmstadt, Frankfurt, Fulda, Gießen und Kassel) wurde deutlich, dass eine landesweite Erhebung großes Potenzial hat und im Sinne des Programms *QuiS_Flex* des HMWK die Kooperation und gemeinsame Entwicklung von Flexibilisierungsmaßnahmen in der Lehre an Hochschulen stärkt. Die Erhebung wurde daher koordiniert über *PraxisFlex* in enger Kooperation aller Standorte entwickelt und im Wintersemester 2024/2025 mit den Lehramtsstudierenden der beteiligten Standorte umgesetzt (für Details s. Kap. 2).

Nachfolgend werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 2). Im Anschluss wird das Erhebungsdesign erläutert (Kap. 3), um dann die zentralen Ergebnisse von LABORA-HE ausführlicher darzustellen (Kap. 4). Abschließend werden die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand und die Situation in Hessen diskutiert und eingeordnet (Kap. 5).

Wir danken dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur für die Förderung des Projekts am Zentrum für Lehrkräftebildung der Philipps-Universität Marburg und hoffen, mit LABORA-HE einen Beitrag zur Diskussion um den Einsatz von Lehramtsstudierenden als Unterstützungs- und Vertretungslehrkräfte an Schulen zu leisten, indem wir die empirische Datengrundlage zum Thema erweitern.

¹ Prozentangaben bei Nachkommastellen wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit für diese Publikation auf- oder abgerundet.

2 Die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse in knapper Form zusammengefasst. Ausführlichere Informationen finden sich in den jeweils angegebenen Kapiteln. Eine grundsätzliche Diskussion und Einordnung der Ergebnisse von LABORA-HE erfolgt in Kapitel 5.

Wie viele Lehramtsstudierende gehen einer Erwerbstätigkeit an Schulen und/oder in anderen Bereichen nach?

Insgesamt arbeitet genau die Hälfte der befragten Studierenden an Schulen. Von allen Befragten sind 33 % nur an Schulen und 17 % an Schulen und zusätzlich in einem anderen Bereich tätig. 20 % der Studierenden sind in anderen Bereichen erwerbstätig. 30 % der Studierenden gehen keiner Erwerbstätigkeit nach.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.1

An welchen Schulen arbeiten die Lehramtsstudierenden?

Am häufigsten arbeiten Studierende an Grundschulen, gefolgt von Gymnasien.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.3.2

In welche Lehramtsstudiengänge sind die Studierenden, die an Schulen arbeiten, eingeschrieben?

Der Anteil der an Schulen arbeitenden Studierenden liegt je nach Studiengang zwischen 35 % und 60 %. Studierende für das Lehramt für Förderpädagogik (58 %) und an Grundschulen (56 %) sind am häufigsten an Schulen tätig und Studierende für das Lehramt an beruflichen Schulen am seltensten (36 %).

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.2.6

Wie viele Stunden/Woche arbeiten die Lehramtsstudierenden an Schulen?

Studierende arbeiten durchschnittlich 9,11 Stunden/Woche an Schulen. Dabei nimmt die Arbeitszeit mit dem Studienfortschritt etwas zu.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.5

Welche Aufgaben übernehmen Lehramtsstudierende, die an Schulen arbeiten?

An Schulen erwerbstätige Studierende übernehmen eine Vielzahl an Aufgaben: 90 % der Studierenden unterrichten im Klassenverband, 60 % entwickeln eigenes Unterrichtsmaterial. Auch das Durchführen von Aufsichten und der Unterricht in Kleingruppen oder Förderstunden zählen zu den häufigsten Aufgaben. Selbst besonders verantwortungsvolle Aufgaben wie Notenvergabe, Klassenleitung und Zeugnisausstellung werden von etwa 20 % der Studierenden ausgeführt.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.4

Welche Aufgaben übernehmen Lehramtsstudierende, die an Schulen arbeiten, im ersten Studienjahr?

Von den im ersten Studienjahr an Schulen tätigen Studierenden halten 83 % eigenständigen Unterricht im Klassenverband und 50 % bereiten Unterrichtsmaterial vor. Auch Aufgaben wie Notenvergabe (17 %) und Zeugnisausstellung (10 %) werden bereits im ersten Studienjahr von einigen Studierenden übernommen.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.4.1

Wie werden Lehramtsstudierende, die an Schulen arbeiten, betreut?

In schulorganisatorischen und unterrichtspraktischen Fragen fühlen sich Studierende von Seiten der Schule relativ gut betreut. Gezielte Reflexion der Erfahrungen im Rahmen der Erwerbstätigkeit an Schulen findet dagegen – anders als in den regulären Praktika im Lehramtsstudium – kaum in institutionalisierten, sondern vor allem in privaten und informellen Kontexten statt.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.7

Wie weit sind Lehramtsstudierende, die an Schulen arbeiten, hinsichtlich ihres Studiums und ihrer Vorbereitung durch Praktika?

Bereits ein Drittel der Studierenden ist im ersten Studienjahr an Schulen tätig. Dieser Anteil steigt mit zunehmender Semesterzahl bis auf 63 %. Von den Studierenden, die im Rahmen des Lehramtsstudiums noch keine regulären Schulpraktika absolviert haben, sind ebenfalls schon 31 % an Schulen tätig. Auch hier steigt der Anteil der an Schulen tätigen Studierenden mit zunehmender Erfahrung durch Praktika.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.2

Wie gut passen die Fächer und die Lehramtsstudiengänge der an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden zu ihrem Einsatz an den jeweiligen Schulen?

Nur 58 % der Studierenden unterrichten passend zu Schulform und passend zu mindestens einem studierten Fach. 4 % sind sowohl schulform- als auch fachfremd eingesetzt.

24 von 26 abgefragten Fächern werden zu über 50 % fachfremd von den Studierenden unterrichtet. Nur Deutsch und Mathematik werden mehrheitlich von Studierenden unterrichtet, die diese Fächer auch studieren. Einige Fächer werden kaum oder gar nicht von fachlich passenden Studierenden unterrichtet.

Je nach Studiengang unterscheidet sich auch die Passung von Schulform, an der die Studierenden arbeiten, und dem jeweiligen Lehramt, für das die Studierenden eingeschrieben sind. So sind 94 % der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen auch an Grundschulen tätig, aber nur jeweils 41 % der Studierenden für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien arbeiten an der entsprechenden Schulform.

→ mehr dazu in Kapitel 4.1.3

Wie schätzen sich Lehramtsstudierende, die an Schulen arbeiten, hinsichtlich ihres Entwicklungsstands und ihrer Kompetenzentwicklung ein im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die in anderen Bereichen arbeiten oder die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen?

Studierende mit Erwerbstätigkeit an Schulen schätzen sich in ihrer Entwicklung hin zur fertigen Lehrkraft und in verschiedenen Kompetenzbereichen wie dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen selbst weiter fortgeschritten beziehungsweise höher ein als Studierende ohne Erwerbstätigkeit oder Studierende in anderen Bereichen. Dieser selbst eingeschätzte Vorsprung findet sich bereits im ersten Studienjahr.

→ mehr dazu in Kapitel 4.2.3

Wie repräsentativ ist LABORA-HE?

Mit einem Rücklauf von 27 % aller Lehramtsstudierenden in Hessen im Wintersemester 2024/2025 und einer Gesamtstichprobe von über 5000 Studierenden konnte eine sehr große Stichprobe gewonnen werden. Die Verteilungen auf die Hochschulstandorte und Studiengänge entspricht dabei relativ gut den Verteilungen aller Lehramtsstudierenden in Hessen. Ein Vergleich der Daten von innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen ausgefüllten Fragebögen sowie der Vergleich der Stichprobe von LABORA-HE mit einer zusätzlichen repräsentativ erhobenen Stichprobe in Kassel zeigt, dass der Anteil von an Schulen tätigen Lehramtsstudierenden gut eingeschätzt werden kann.

→ mehr dazu in Kapitel 3.3

3 Erhebungsdesign

3.1 Erhebung

Der Fragebogen wurde online mittels SoSci Survey (Leiner 2024) realisiert und den teilnehmenden Hochschulen auf www.soscisurvey.de zur Verfügung gestellt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 14.10.2024 bis zum 06.01.2025.

Die Hochschulen verbreiteten die Umfrage in einem abgestimmten Verfahren gezielt über Lehrveranstaltungen und über E-Mails an alle Lehramtsstudierenden und wiesen über soziale Medien und Lernplattformen darauf hin. Die jeweiligen Erhebungswege sind an allen Standorten dokumentiert. Im Fragebogen wurde erfragt, wie die Teilnehmenden von der Umfrage erfahren haben und ob diese innerhalb oder außerhalb einer Lehrveranstaltung bearbeitet wurde.

3.2 Datenbereinigung

Im Rohdatensatz liegen insgesamt 5826 Datenreihen vor. Als Kriterium für den Einbezug der jeweiligen Datenreihe mussten Teilnehmende den Fragebogen mindestens bis zur Frage nach ihrer aktuellen Erwerbstätigkeit bearbeitet haben. Die Frage befand sich im Fragebogen nach Begrüßung, Datenschutzhinweisen und Angaben zur Person. Aufgrund dieses Kriteriums wurden 645 Datenreihen entfernt. Weiterhin wurden anhand des persönlichen Codes unter Abgleich von Standort, Studiengang und Fächern Mehrfachteilnehmende identifiziert. Bei doppelten oder dreifachen Teilnahmen wurden jeweils die früheren Datenreihen im Datensatz belassen und spätere entfernt. Da an einzelnen Standorten der persönliche Code nicht verbindlich anzugeben war, wurden gegebenenfalls nicht alle mehrfachen Teilnahmen erkannt. Fünf Datenreihen wurden nach Prüfung der freien Antworten entfernt, da diese offenbar nicht ernsthaft ausgefüllt wurden. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Datenreihen, die nicht ernsthaft ausgefüllt oder zu Testzwecken bearbeitet wurden, nicht erkannt wurden. Solche Daten könnten weiterhin vereinzelt im Datensatz enthalten sein.

Insgesamt besteht der in dieser Broschüre genutzte Datensatz aus 5051 Datenreihen.

Datenaufbereitungen wie Skalenbildungen, Zusammenfassungen von Antworten oder Verrechnungen verschiedener Variablen sind im Folgenden jeweils in der entsprechenden Ergebnisdarstellung beschrieben.

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte mit SPSS (IBM Corp. 2020) und R.

3.3 Repräsentativität

Eine vollständige Repräsentativität der Erhebung ist nicht garantiert, da durch das freiwillige Ausfüllen des Fragebogens eine Selbstselektion der Teilnehmenden nicht ausgeschlossen werden kann. Aufgrund von drei verschiedenen Anhaltspunkten, kann jedoch angenommen werden, dass die Stichprobe die Lehramtsstudierenden in Hessen gut repräsentiert: (1) die Rücklaufquote, (2) der Vergleich der innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen erhobenen Daten sowie (3) eine zusätzliche Erhebung der Universität Kassel.

(1) An allen sechs Standorten waren zum Wintersemester 2024/2025 insgesamt 18550 Studierende in einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben. In der Stichprobe verarbeitet wurden die Daten von 5051 Teilnehmenden. Dies entspricht insgesamt einer sehr guten Rücklaufquote von 27 %. Je nach Standort wurden Rücklaufquoten zwischen 21 % und 41 % erzielt, wobei die Verteilung der Studierenden innerhalb der Stichprobe auf die Hochschulen maximal um 8 % von der Gesamtverteilung in Hessen abweicht (s. Abbildung 1). Bei den verschiedenen Lehramtsstudien-

gängen wurde jeweils eine Rücklaufquote zwischen 16 % und 32 % erreicht. Der Anteil der Studierenden pro Studiengang weicht in der Stichprobe um maximal 5 % von der Verteilung der Studiengänge in der Gesamtheit der Lehramtsstudierenden ab (s. Abbildung 2). Die Vielfalt und Verteilung der verschiedenen Hochschulstandorte und Lehramtsstudiengänge werden demnach gut abgebildet.

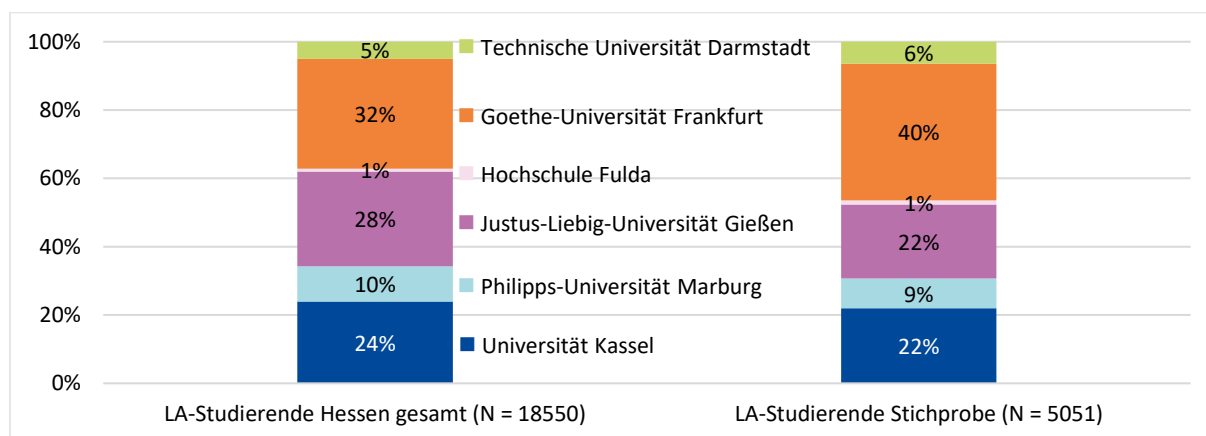


Abbildung 1: Verteilung der Studierenden auf die Hochschulstandorte in Hessen und in der Stichprobe.

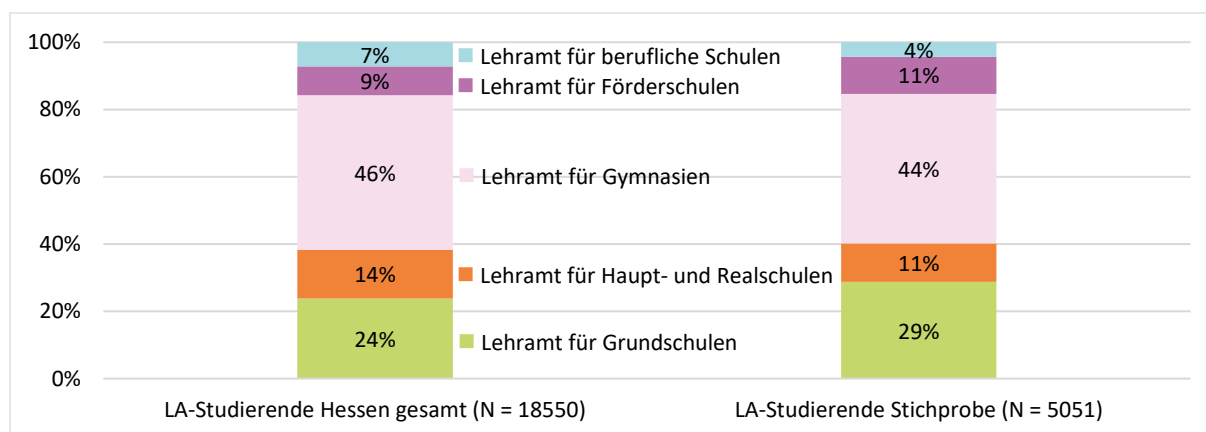


Abbildung 2: Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge in Hessen und in der Stichprobe.

(2) Etwa die Hälfte der Teilnehmenden ($n = 2658$) gibt an, den Fragebogen innerhalb einer Lehrveranstaltung ausgefüllt zu haben. Hier ist davon auszugehen, dass diese Personen die Gesamtheit der Studierenden gut widerspiegeln, da alle Studierenden in Lehrveranstaltungen angesprochen wurden und potenziell weniger Selbstselektion durch beispielsweise persönliches Interesse am Thema stattgefunden hat. Beim Vergleich der Antworten bezüglich einer vorliegenden studienbegleitenden Erwerbstätigkeit zeigt sich zwischen den Studierenden, die den Fragebogen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen bearbeitet haben, lediglich ein kleiner Effekt in der Verteilung. Studierende ganz ohne Erwerbstätigkeit haben den Fragebogen etwas seltener (10 %) außerhalb von Lehrveranstaltungen ausgefüllt. Die anderen Arten der Erwerbstätigkeit weichen um maximal 5 % voneinander ab. Dies deutet darauf hin, dass auch in der Gesamtstichprobe die Vielfalt der Studierenden gut abgebildet ist.

(3) Um die Daten weiterhin auf ihre Repräsentativität zu überprüfen, wurde im März 2025 zusätzlich eine repräsentative Zufallsstichprobe aller Lehramtsstudierenden der Universität Kassel ($n = 358$) gezogen und eine Online-Befragung durchgeführt. Die Befragung war incentiviert und die Studierenden sollten lediglich die Frage nach ihrer Erwerbstätigkeit beantworten. Von 358 gezogenen Studierenden beteiligten sich 158, was einer Quote von 44 % entspricht. Damit liegt die

Beteiligung in der Zufallsstichprobe aus Kassel 17 % über der Rücklaufquote der Gesamtstichprobe aller Standorte. Der Anteil der Studierenden pro Studiengang in der Stichprobe weicht um weniger als 5 % von der Verteilung der Gesamtheit der Lehramtsstudierenden auf die Lehramtsstudiengänge an der Universität Kassel ab. Die Zahlen zur Erwerbstätigkeit an Schulen entsprechen mit 48 % fast exakt den Angaben in der Gesamtstichprobe aller Standorte (50 %) und deuten damit ebenfalls darauf hin, dass in der Stichprobe von LABORA-HE die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden gut abgebildet ist.

4 Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten dargestellt. Hierbei werden die Schwerpunkte auf die Rahmenbedingungen und Anforderungen, die Studierende während ihrer Erwerbstätigkeit an Schulen erleben, (Kap. 4.1) und auf die Selbsteinschätzung der Bedeutung dieser Tätigkeit an Schulen für das Studium und die eigene Professionalisierung (Kap. 4.2) gelegt.

Im Fragebogen wurden darüber hinaus auch weitere Variablen erhoben, die in der vorliegenden Publikation nicht vollständig präsentiert werden. Eine Darstellung aller genutzten Items und Skalen findet sich im Skalenhandbuch zu LABORA-HE (vgl. Schwan/Hermes 2025).

4.1 Rahmenbedingungen und Anforderungen der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an Schulen

4.1.1 Wie viele Lehramtsstudierende sind an Schulen tätig?

Die Studierenden wurden gefragt, ob und in welchen Bereichen sie erwerbstätig sind. In der vorliegenden Stichprobe sind 50 % der befragten Lehramtsstudierenden an Schulen tätig (s. Abbildung 3). Davon sind 33 % ausschließlich an einer Schule und 17 % zusätzlich zur Arbeit an Schulen noch in einem anderen Bereich erwerbstätig. 30 % der Studierenden gehen neben dem Studium keiner Erwerbstätigkeit nach.

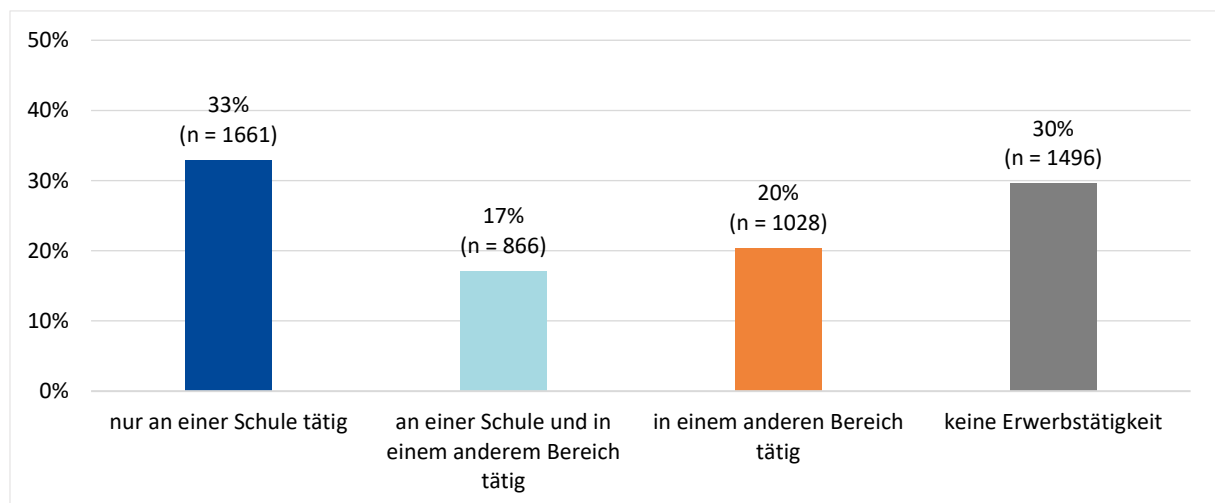


Abbildung 3: Anteile der studienbegleitenden Erwerbstätigkeiten in der Gesamtstichprobe von N = 5051 Teilnehmenden.

4.1.2 Was charakterisiert die Gruppe der an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden?

4.1.2.1 Alter

Studierende mit Tätigkeit an Schulen (Durchschnittsalter: 23,89 Jahre) sind im Durchschnitt 0,9 Jahre älter als Studierende ohne Erwerbstätigkeit oder mit Erwerbstätigkeit in anderen Bereichen (Durchschnittsalter: 22,99 Jahre).

4.1.2.2 Semesterzahl

Studierende mit Erwerbstätigkeit an Schulen sind durchschnittlich 1,26 Fachsemester weiter im Studium vorangeschritten als Studierende ohne Erwerbstätigkeit an Schulen (5,83 Fachsemester

vs. 4,57 Fachsemester). Dabei steigt mit höherer Semesterzahl die Beschäftigung an Schulen: In den ersten beiden Semestern arbeitet ein Drittel der Studierenden an Schulen. Im 7. und 8. Semester arbeiten mit 63 % die meisten Studierenden an Schulen. Mit weiter steigender Semesteranzahl sinkt der Anteil der an Schulen tätigen Studierenden wieder leicht.

4.1.2.3 Geschlecht

Zwischen den Gruppen von Studierenden mit verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit gibt es keine nennenswerten Unterschiede in der Geschlechterverteilung. In der Gruppe der an Schulen tätigen Studierenden sind 74 % weiblich, bei den nicht an Schulen tätigen sind es 70 %.

4.1.2.4 Gesprochene Sprache im privaten Umfeld

Auch bezüglich der am häufigsten gesprochenen Sprache gibt es keine nennenswerten Unterschiede. In der Gruppe der an Schulen Arbeitenden geben 87 % an, dass Deutsch die im privaten Umfeld am häufigsten gesprochene Sprache ist. Bei denjenigen, die nicht an Schulen tätig sind, sind es 85 %.

4.1.2.5 Bildungsniveau der Eltern

Bei den jeweils höchsten Bildungsabschlüssen von Mutter und Vater beziehungsweise ähnlichen Bezugspersonen gibt es kaum Unterschiede zwischen denjenigen Studierenden, die an Schulen tätig sind, und denen, die es nicht sind.

4.1.2.6 Studiengang

Die Häufigkeit der Erwerbstätigkeit an Schulen unterscheidet sich zwischen den Lehramtsstudiengängen. Je nach Studiengang liegt der Anteil der an Schulen Beschäftigten zwischen etwa 35 % und 60 %. Dabei sind Studierende für das Lehramt für Förderpädagogik mit 58 %, Studierende für das Lehramt an Grundschulen mit 56 % und Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen mit 54 % besonders häufig an Schulen beschäftigt (s. Abbildung 4). Mit 36 % sind die Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen am seltensten an Schulen tätig. Unter den Studierenden für das Lehramt an Gymnasien sind es 45 %.

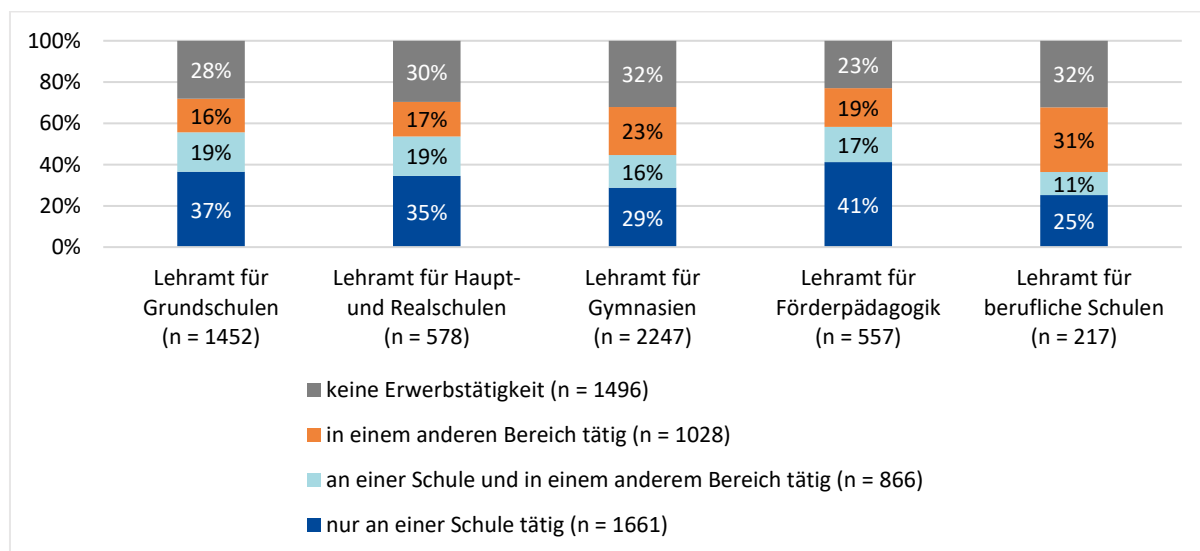


Abbildung 4: Häufigkeit der verschiedenen Erwerbstätigkeiten nach Studiengängen.

4.1.2.7 Praktikumserfahrung

Hinsichtlich der bisherigen Praktikumserfahrung der Studierenden zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Verteilung über die Fachsemester. Mit zunehmender Anzahl an Schulpraktika steigt auch der Anteil der an Schulen beschäftigten Studierenden: Unter den Studierenden, die noch keine Praxisphase absolviert haben, sind bereits 31 % an Schulen tätig. 52 % der Studierenden,

die eine Praxisphase absolviert haben, und 61 % der Studierenden, die zwei Praxisphasen absolviert haben, sind an Schulen tätig.

4.1.2.8 Gründe für Erwerbstätigkeit

Für Studierende, die neben dem Studium an Schulen tätig sind, und Studierende mit Erwerbstätigkeit in anderen Bereichen sind die Finanzierung des Lebensunterhalts und von Hobbys und Reisen ähnlich wichtige Beweggründe für die Erwerbstätigkeit (s. Abbildung 5). Große Unterschiede zeigen sich hingegen bei Gründen wie der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung, dem Wunsch nach Praxiserfahrung und der Freude an der Arbeit. Diese Gründe sind für die Studierenden, die an Schulen tätig sind, mit teilweise großen Effekten wichtiger.

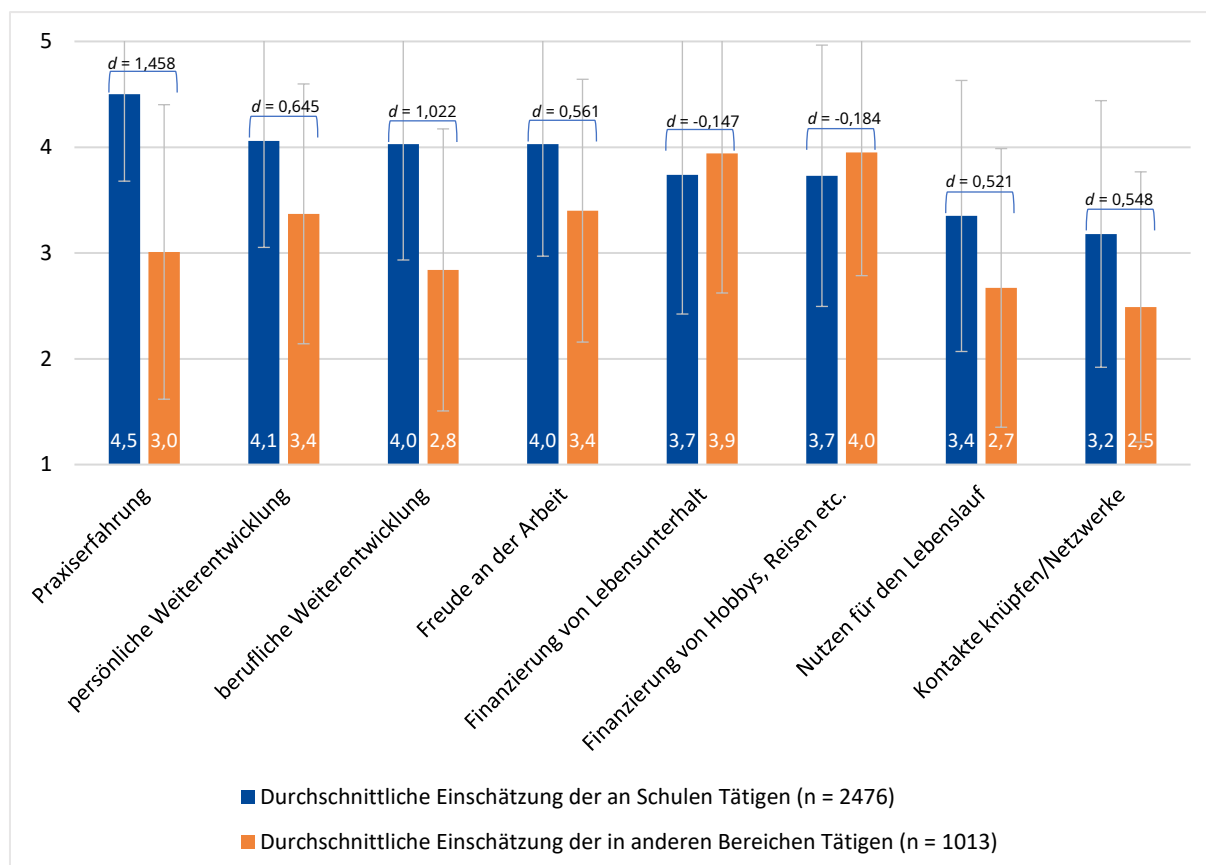


Abbildung 5: Mittelwerte der Bewertung der Gründe für die Ausübung der Erwerbstätigkeit auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“. Ab hier werden die Tätigkeitsangaben „nur an einer Schule tätig“ und „an einer Schule und in einem anderen Bereich tätig“ zusammengefasst zu „an einer Schule tätig“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Angegebene Effektstärke: Cohen's d. Alle Unterschiede sind mit $p < .001$ signifikant.

4.1.3 Inwieweit werden Lehramtsstudierende passend zu ihrem Studium in der Schule eingesetzt?

In Hessen können fünf verschiedene Lehramtsstudiengänge in verschiedenen Fächern beziehungsweise beruflichen Fachrichtungen studiert werden. Die Studierenden, die an Schulen arbeiten, wurden gefragt, an welchem Schultyp sie arbeiten und welche Fächer sie unterrichten. Diese Angaben wurden mit dem angegebenen Lehramtsstudiengang und den Fächern der Studierenden abgeglichen. Auf Basis dieser Angaben wurde die Passung wie folgt bestimmt:

- Als fachfremd gilt, wer nicht mindestens eines der unterrichteten Fächer auch als Studienfach gewählt hat. Die hier gewählte vereinfachte Darstellung der fachlichen Passung durch mindestens ein übereinstimmendes Fach ist damit sehr liberal gewählt. Durch-

schnittlich werden allerdings 3,7 verschiedene Fächer unterrichtet (Median: 2 Fächer). Daraus lässt sich folgern, dass auch bei Passung von Schulform und Fach trotzdem zumindest teilweise fachfremd unterrichtet wird.

- Als schulformfremd gilt, wer nicht in einer Schulform arbeitet, die zum eigenen Studiengang passt.
- Eine Gesamtpassung liegt vor, wenn die an Schulen tätigen Lehramtsstudierenden sowohl in der zum Studiengang passenden Schulform als auch in mindestens einem selbst studierten Fach unterrichten.

Nur 58 % der an Schulen tätigen Lehramtsstudierenden unterrichten sowohl in der zu ihrem Studiengang passenden Schulform als auch in mindestens einem selbst studierten Fach (s. Abbildung 6). Knapp über 30 % der Studierenden unterrichten zwar mindestens ein Fach, das sie auch studieren, sind aber schulformfremd eingesetzt, arbeiten also beispielsweise an einer Grundschule, obwohl sie für das Lehramt an Gymnasien studieren. 4 % unterrichten sowohl fach- als auch schulformfremd. Es ist zudem fraglich, ob bei Studierenden der ersten beiden Semester überhaupt von einer Passung ausgegangen werden kann, da der Kompetenzaufbau in fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht erst in den Anfängen ist.

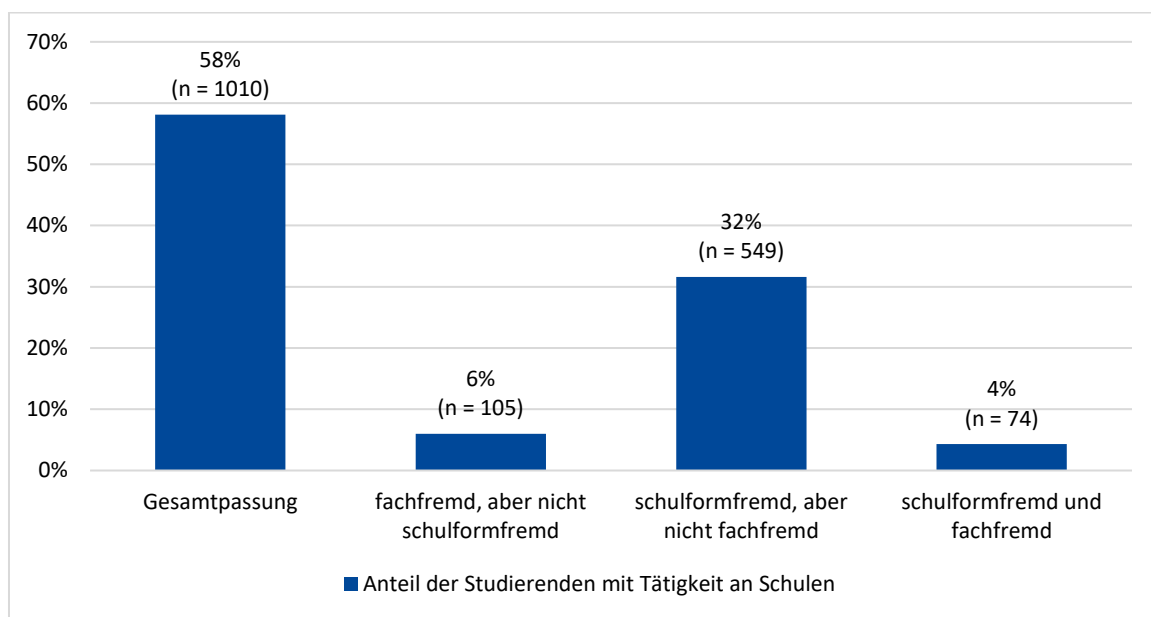


Abbildung 6: Ergebnisse von 1738 Teilnehmenden mit Erwerbstätigkeit an Schulen. Da zu dieser Auswertung Antworten verschiedener Fragen benötigt werden, werden nur die Daten Studierender mit vollständigen Antworten der betreffenden Fragen und mit Tätigkeit an einer Schulform, die eindeutig einem Studiengang zugeordnet werden kann, einbezogen. Als fachfremd gilt, wer nicht mindestens eines der unterrichteten Fächer auch als Studienfach gewählt hat. Als schulformfremd gilt, wer nicht in einer Schulform arbeitet, die zum eigenen Studiengang passt.

4.1.3.1 Fachliche Passung

Mit 24 von 26 abgefragten Fächern wird die große Mehrheit der Fächer mehrheitlich (> 50 %) von Studierenden unterrichtet, die dieses Fach nicht studieren und entsprechend fachfremd unterrichten, als von Studierenden, die das Fach studieren (s. Abbildung 7). Nur die Fächer Deutsch und Mathematik werden mehrheitlich (> 50 %) von Studierenden unterrichtet, die diese Fächer mit 70 % im Fach Deutsch und 58 % im Fach Mathematik auch studieren. In Fächern wie Sport und Politik und Wirtschaft unterrichten etwa gleich häufig Studierende, die das entsprechende Fach studieren, wie fachfremde Studierende: 49 % der Studierenden, die Sport unterrichten, und 40 % der Studierenden, die Politik und Wirtschaft unterrichten, studieren diese Fächer auch. In einigen Fächern wie Kunst (89 % fachfremd) und evangelische Religion (93 % fachfremd) sowie katholische Religion (96 % fachfremd) wird fast immer fachfremd unterrichtet. Griechisch und Türkisch werden insgesamt zwar nur selten, in der vorliegenden Stichprobe aber ausschließlich fachfremd unterrichtet.

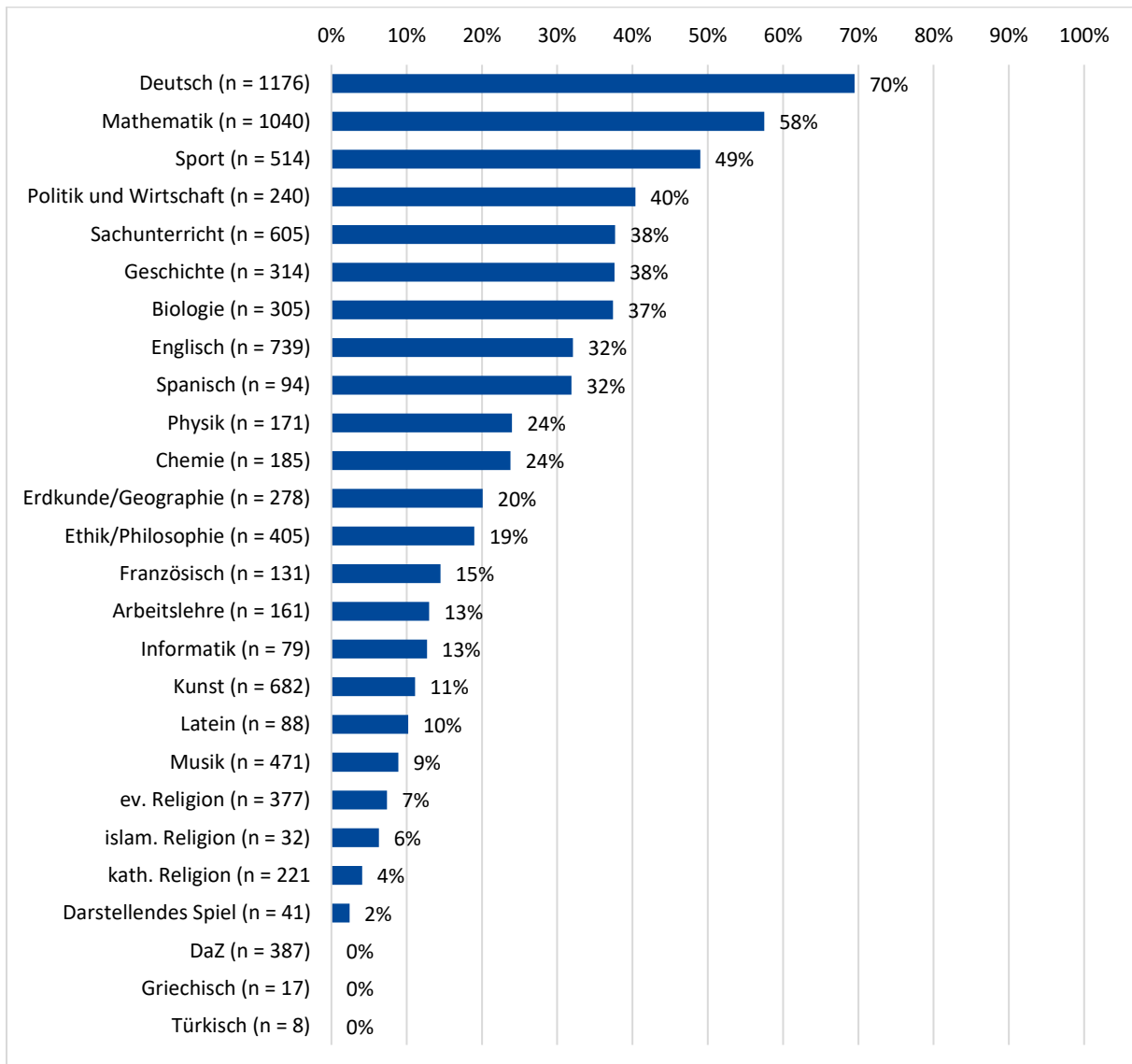


Abbildung 7: Anteil, zu dem das jeweilige Fach von Studierenden unterrichtet wird, die dieses Fach auch studieren. N entspricht jeweils der Menge an Studierenden, die angeben, dieses Fach zu unterrichten. Durchschnittlich werden 3,7 verschiedene Fächer von einer Person unterrichtet (Median: 2). Die durchschnittliche Passung pro Fach ist 23 %.

4.1.3.2 Passung der Schulform

Die Passung von Lehramtsstudiengang und Schulform des Einsatzortes, an dem die Studierenden arbeiten, wird nachfolgend aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Zunächst ist der Ausgangspunkt der jeweilige Studiengang (Studium für das Lehramt an Grundschulen, Haupt-/Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen oder für Förderpädagogik), danach ist der Ausgangspunkt die Schulform des Einsatzortes und die Zusammensetzung der dort insgesamt arbeitenden Lehramtsstudierenden.

Ausgangspunkt Studiengang: Die Passung von Studiengang und Schulform, an der die Lehramtsstudierenden einer Erwerbstätigkeit nachgehen, unterscheidet sich stark zwischen den verschiedenen Studiengängen: Studierende für das Lehramt an Grundschulen, die an Schulen tätig sind, arbeiten zu 94 % an Grundschulen, während Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien nur zu 41 % an einer zu ihrem Studiengang passenden Schule arbeiten.

Ausgangspunkt Schulform des Einsatzortes: An Grundschulen sind die meisten Studierenden (n = 1243) tätig. Auch wenn an Schulen tätige Studierende für das Lehramt an Grundschulen zu 94 % an Grundschulen arbeiten, sind dies insgesamt nur 61 % aller Studierenden, die an Grundschulen

tätig sind (s. Abbildung 8). 21 % der an Grundschulen tätigen Studierenden studieren für das Lehramt an Gymnasien und 10 % studieren für das Lehramt für Förderpädagogik. An Gymnasien dagegen unterrichten zu 86 % Studierende für das Lehramt an Gymnasien. Ähnlich ist es an Förderschulen, wo zu 85 % Studierende für das Lehramt für Förderpädagogik tätig sind. An Haupt- und Realschulen sind ähnlich viele Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (45 %) wie Studierende für das Lehramt an Gymnasien tätig (42 %).

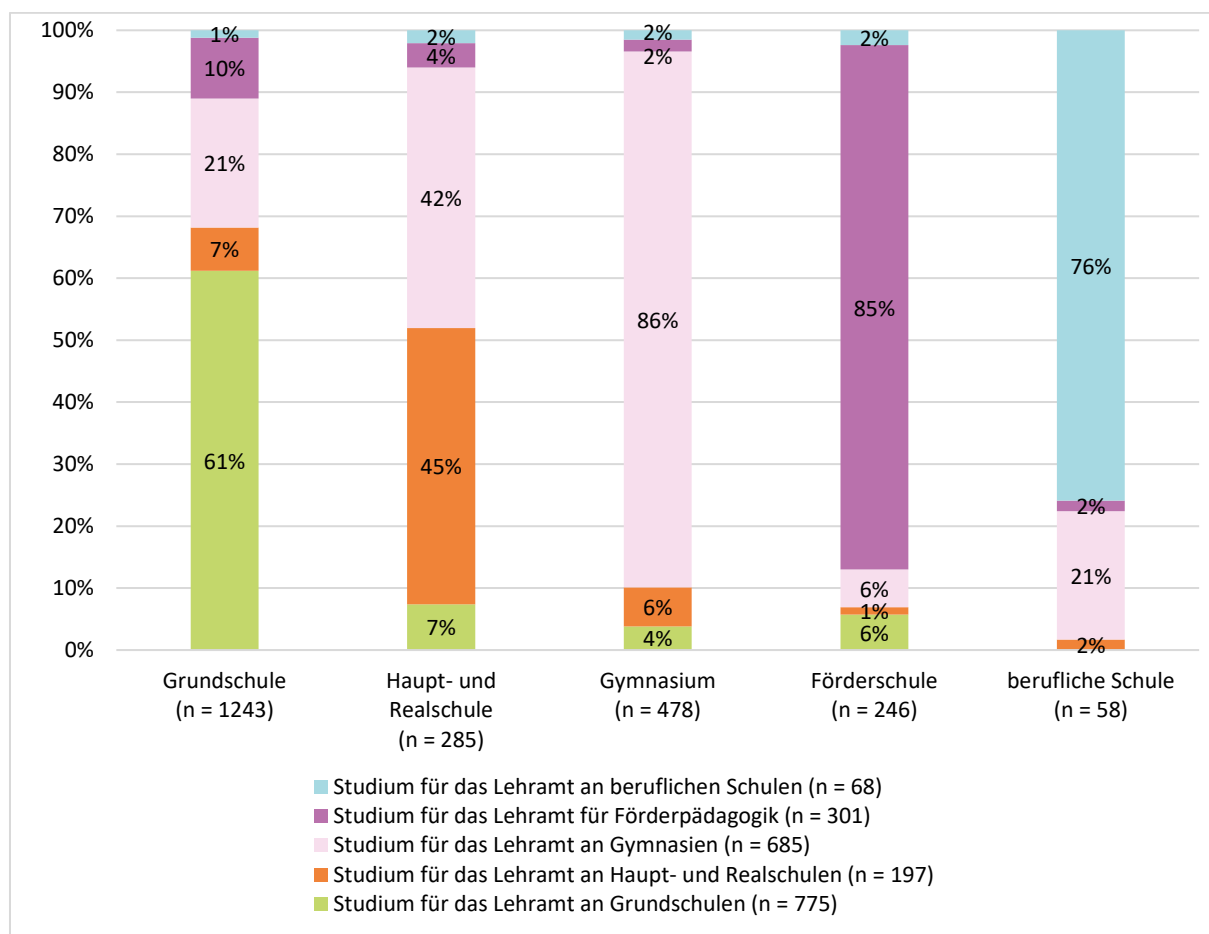


Abbildung 8: Verteilung der Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge mit Schultätigkeit auf Schulformen. N = 2026.

4.1.4 Welche Aufgaben übernehmen Lehramtsstudierende an Schulen?

Die Studierenden wurden hinsichtlich verschiedener Tätigkeiten, die sie an Schulen ausführen können, gefragt, ob sie diese ausführen und wie häufig sie dies tun. Der häufigste Aufgabenbereich ist der Unterricht im Klassenverband, den 90 % der an Schulen beschäftigten Studierenden übernehmen (s. Abbildung 9). Sehr häufige Aufgaben sind außerdem die Entwicklung von Unterrichtsmaterial (60 %), Aufsichten (56 %) und der Unterricht in Kleingruppen oder Förderstunden (54 %). Diese Aufgaben werden von vielen Studierenden häufig, also mindestens einmal wöchentlich übernommen. Aufgaben abseits des Unterrichtsalltags wie Teilnahme an Ausflügen und Konferenzen werden ebenfalls von Studierenden angegeben.

Auch weitere sehr verantwortungsvolle Aufgaben wie Notenvergabe, das Ausstellen von Zeugnissen und die Durchführung von Elterngesprächen werden von 20–30 % der Studierenden übernommen.

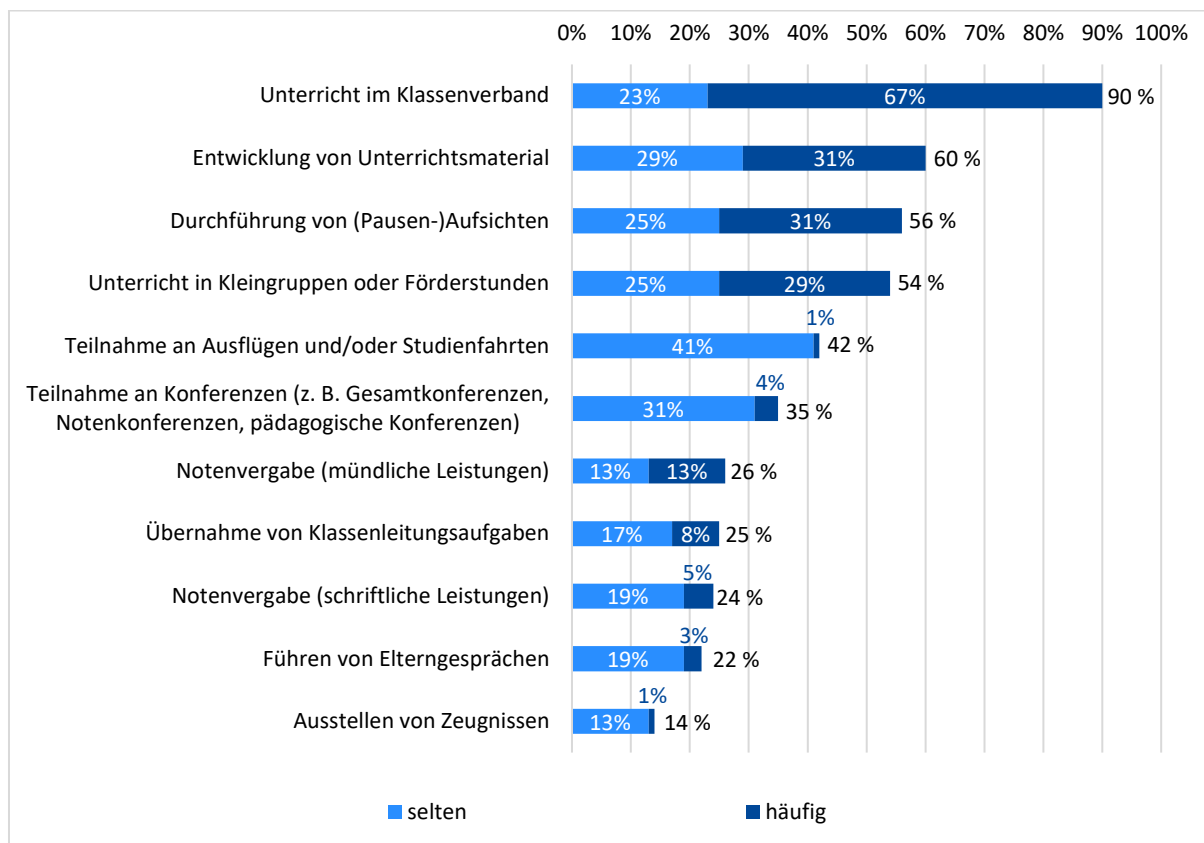


Abbildung 9: An Schulen ausgeführte Aufgaben und Häufigkeit von N = 2369–2376 Studierenden (je nach Item). Die Antwortmöglichkeiten „weniger als 1x im Monat“ und „1–3x im Monat“ wurden zu „selten“ und die Angaben „mind. 1x in der Woche“ und „mehrfach in der Woche“ zu „häufig“ zusammengefasst. Die fehlenden Prozente zu 100 % entsprechen der Angabe „nie“. Es wird nur eine Auswahl von Aufgaben dargestellt.

Im Folgenden wird die Übernahme verschiedener Aufgaben unter Berücksichtigung der Aspekte Studienfortschritt, Schulform und Passung genauer betrachtet. Dabei wird nicht mehr unterschieden, ob die Studierenden die jeweilige Aufgabe häufig oder selten ausüben, sondern es wird angegeben, wie viele Studierende die jeweilige Aufgabe überhaupt übernehmen.

4.1.4.1 Tätigkeiten nach Studienfortschritt

Lehramtsstudierende übernehmen schon sehr früh unterrichtsnahe Aufgaben mit hoher pädagogischer Verantwortung: Bereits in den ersten beiden Semestern geben 83 % der Befragten, die an Schulen tätig sind, an, im Klassenverband zu unterrichten. Dieser Anteil steigt im Studienverlauf weiter an und liegt im 5./6. Semester bei 92 %.

Auch der Unterricht in Kleingruppen oder Förderstufen wird schon von 50 % der Studierenden im 1./2. Semester und von 58 % der Studierenden im 5./6. Semester übernommen.

Neben dem Unterricht übernehmen viele Studierende von Beginn an weiterführende Aufgaben: Die Entwicklung von Unterrichtsmaterial übernehmen 49 % der Studierenden im 1./2. Semester und 58 % der Studierenden im 5./6. Semester sowie 77 % im 9./10. Semester.

Auch die Notenvergabe wird früh übernommen: Die Benotung mündlicher Leistungen geben 17 % der Studierenden im 1./2. Semester und 22 % der Studierenden im 5./6. Semester sowie 41 % der Studierenden im 9./10. Semester an. Die Benotung schriftlicher Leistungen geben 14 % der Studierenden im ersten Studienjahr und 18 % der Studierenden im 5./6. Semester sowie 38 % der Studierenden im 9./10. Semester an. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Ausstellen von Zeugnissen: 10 % der Studierenden im 1./2. Semester geben an, Zeugnisse auszustellen. In höheren Semestern steigt der Anteil auf 13 % der Studierenden im 5./6. Semester und 23 % der Studierenden im 9./10. Semester.

Die Häufigkeit anderer Aufgaben wie beispielsweise die Durchführung von Aufsichten unterscheidet sich jedoch kaum zwischen den Semestern und wird von etwa 50–60 % der Studierenden unabhängig vom Semester übernommen.

4.1.4.2 Tätigkeiten nach Schulform

Die Art und die Häufigkeit der übernommenen Aufgaben unterscheiden sich nach der Schulform, an der die Studierenden arbeiten. Besonders deutlich wird dies beispielsweise bei der Übernahme von Klassenleitungsaufgaben: 45 % der Studierenden, die an beruflichen Schulen tätig sind, übernehmen Klassenleitungsaufgaben. Auch im Förderschulbereich ist dieser Anteil mit 39 % hoch. Bei Studierenden, die an Grundschulen (25 %) oder Haupt- und Realschulen (25 %) arbeiten, liegt der Anteil im mittleren Bereich. Am seltensten übernehmen Studierende an Gymnasien diese Aufgaben – hier geben 16 % an, mindestens gelegentlich Klassenleitungsaufgaben zu übernehmen.

Bei der Vergabe schriftlicher Noten zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Am häufigsten übernehmen diese Aufgabe Studierende an beruflichen Schulen: 79 % geben an, schriftliche Leistungen zu bewerten. Dieser Wert ist mehr als viermal so hoch wie an Grundschulen (18 %) und liegt auch deutlich über allen anderen Schulformen.

Die Vergabe mündlicher Noten ist unter den an beruflichen Schulen tätigen Studierenden mit 80 % ebenfalls überdurchschnittlich vertreten, während dies in anderen Schulformen zwischen 22 % und 30 % der dort arbeitenden Studierenden übernehmen.

Für das Ausstellen von Zeugnissen zeigt sich ein ähnliches Bild: Mit 38 % tun dies die Studierenden, die an beruflichen Schulen tätig sind, am häufigsten und mit 24 % die Studierenden, die an Förderschulen tätig sind, am zweithäufigsten. An den anderen Schulformen übernehmen diese Aufgabe 12 % bis 13 % der Studierenden.

4.1.4.3 Tätigkeiten nach Passung der Studienfächer und der Schulform

Da auch einige Aufgaben übernommen werden, die Fachwissen erfordern, liegt die Vermutung nahe, dass entsprechende Aufgaben häufiger von Studierenden mit Gesamtpassung übernommen werden, bei denen also die Schulform, an der sie arbeiten, zum gewählten Studiengang passt und die mindestens eines der von ihnen unterrichteten Fächer auch studieren (vgl. Kap. 4.1.3). Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Entwicklung von Unterrichtsmaterial beispielsweise übernehmen nur 69 % der Studierenden mit Gesamtpassung und 88 % der Studierenden, die zwar in der zu ihrem Studiengang passenden Schulform arbeiten, aber fachfremd unterrichten, sowie 76 % der Studierenden, die sowohl schulform- als auch fachfremd unterrichten.

Das mündliche Benoten übernehmen fachfremd unterrichtende Studierende mit 53 % fast doppelt so häufig wie Studierende mit Gesamtpassung, von denen dies 28 % angaben. Auch Zeugnisse stellen 22 % der sowohl fach- als auch schulformfremd eingesetzten Studierenden aus, während dies 16 % der Studierenden mit Gesamtpassung tun.

Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Gruppe der insgesamt fachfremd unterrichtenden Studierenden ($n = 105$ fachfremd, nicht schulformfremd; $n = 74$ fach- und schulformfremd) wesentlich kleiner ist als die Gruppe der schulformfremd, aber fachlich passend unterrichtenden Studierenden ($n = 549$) und auch als die Gruppe der Studierenden mit Gesamtpassung ($n = 1009$).

4.1.5 In welchem Umfang arbeiten Lehramtsstudierende an Schulen?

Studierende, die an Schulen tätig sind, geben an, durchschnittlich 9,11 Stunden/Woche zu arbeiten. Dies ist etwas weniger als die Angabe von Studierenden mit Erwerbstätigkeit in anderen Bereichen, durchschnittlich 11,76 Stunden/Woche zu arbeiten.

Mit dem Studienfortschritt steigt auch die durchschnittliche Wochenarbeitszeit an Schulen von 8,43 Stunden/Woche im 1./2. Semester auf 10,95 Stunden/Woche in Semester 9 und höher.

Insgesamt ist die Spannbereite der angegebenen Wochenarbeitszeiten sehr groß und unterscheidet sich stark zwischen den Studierenden.

4.1.6 Wie sind die Arbeitszeiten von Lehramtsstudierenden an Schulen geregelt?

Die meisten Lehramtsstudierenden, die an Schulen arbeiten, haben entweder feste Arbeitszeiten (39 %) oder arbeiten kurzfristig in vorher vereinbarten Zeitfenstern (43 %). Spontane Einsätze ohne feste Absprachen sind eher die Ausnahme (10 %) und Einsatz nach freier Zeiteinteilung durch die Studierenden selbst kommt kaum vor (4 %). Je weiter das Studium vorangeschritten ist, desto geregelter ist auch der Arbeitsalltag. In den höheren Semestern hat die Hälfte der Studierenden feste Arbeitszeiten, während es in den ersten beiden Semestern nur 37 % sind. Umgekehrt gilt: Studierende im ersten Studienjahr arbeiten häufiger in flexibel vereinbarten Zeitfenstern (44 %) oder sogar ganz spontan (10 %).

4.1.7 Welche Formen von Begleitung und Reflexion stehen Lehramtsstudierenden zur Verfügung?

Studierende, die an Schulen tätig sind, geben an, sich in organisatorischen und unterrichtspraktischen Fragen gut betreut zu fühlen. So liegt der Mittelwert zur Frage, ob Ansprechpersonen zu schulorganisatorischen Fragen zur Verfügung stehen, bei insgesamt 4,18 (auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“). Bei den Studierenden im ersten Studienjahr liegt dieser Wert mit 4,35 etwas höher. Ebenso wird angegeben, das Gefühl zu haben, Lehrkräfte (\bar{x} 3,98) und Vorgesetzte (\bar{x} 3,92) als Ansprechpartner nutzen zu können. Der Mittelwert zur Aussage „Ich weiß, was ich zu tun habe“ liegt bei 3,86 und unterscheidet sich kaum zwischen den Studierenden am Anfang und im späteren Verlauf des Studiums. Die Aussage „Ich fühle mich oft alleine gelassen“ wird mit einem Mittelwert von 2,19 eher abgelehnt, wobei Studierende in den ersten beiden Semestern (\bar{x} 1,98) die Aussage etwas stärker ablehnen als Studierende in höheren Semestern (\bar{x} 2,32, ab Semester 9).

In Darmstadt, Gießen und Marburg wurden die Studierenden auch zur Nutzung von Reflexionsmöglichkeiten befragt. Hier wurde ebenfalls eine fünfstufige Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“) verwendet und durch die Ausweichmöglichkeit „würde ich gerne, habe aber nicht die Möglichkeit“ ergänzt. Insgesamt zeigt sich, dass Möglichkeiten zur Reflexion meist im privaten und weniger im institutionalisierten Bereich – wie beispielsweise im Kontext von Lehrveranstaltungen – genutzt werden. Gespräche im privaten Umfeld sind mit einem Mittelwert von 4,12 die häufigste Möglichkeit zur Reflexion. Ebenfalls eher häufig sind Gespräche mit Kommilitoninnen und Kommilitonen außerhalb von Lehrveranstaltungen (\bar{x} 3,79) und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen (\bar{x} 3,65). Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren werden seltener genutzt (\bar{x} 2,75), jedoch wünschen sich 20 % der Studierenden einen Zugang zu einem solchen Angebot. 13 % wünschen sich zudem Gespräche mit Vorgesetzten. Auch bei gezielten Lehrangeboten zur Reflexion oder zur Verknüpfung von Theorie und Praxis geben 10 % der Studierenden an, diese gerne nutzen zu wollen, aber nicht die Möglichkeit zu haben. Am seltensten werden Gespräche mit professionalisierten Personen außerhalb der Universität wie zum Beispiel Therapeutinnen und Therapeuten oder Coaches (\bar{x} 1,96) und universitären Beratungsstellen (\bar{x} 1,53) genutzt.

4.2 Bedeutung der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an Schulen für Studium und Professionalisierung

4.2.1 Erleben Lehramtsstudierende Probleme in der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit?

Die Studierenden wurden gefragt, wie sie die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit allgemein und wie sie die konkreten Terminüberschneidungen einschätzen. Studierende mit Erwerbstätigkeit an Schulen erleben häufiger Terminüberschneidungen von Erwerbstätigkeit und Studium als Studierende, die in anderen Bereichen tätig sind (s. Abbildung 10). Die allgemeine Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit geben dagegen Studierende mit Erwerbstätigkeit in anderen Bereichen als etwas schwieriger an (s. Abbildung 11). Obwohl also Studierende, die an Schulen tätig sind, häufiger Terminüberschneidungen erleben als Studierende, die in anderen Bereichen tätig sind, nehmen sie die grundsätzliche Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit als etwas besser wahr.

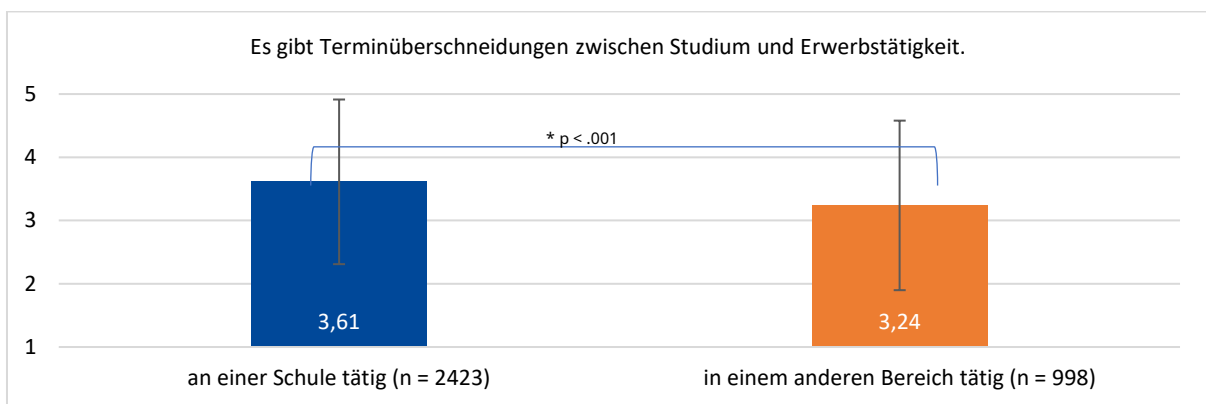


Abbildung 10: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. $t(3419) = 7.505$, $p < .001$, Cohen's $d = 0,282$.

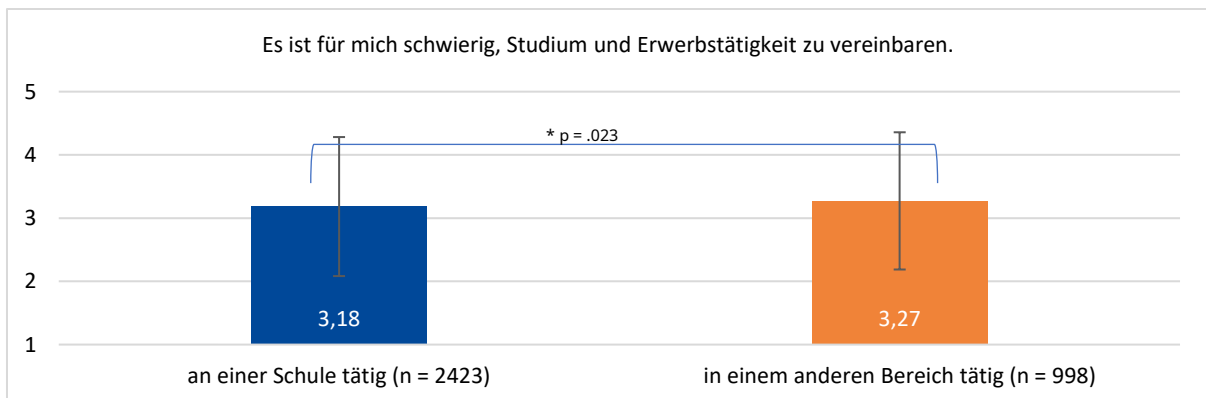


Abbildung 11: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. $t(3419) = -2.269$, $p = .023$, Cohen's $d = -0,085$.

4.2.2 Welche Bedeutung hat die Arbeit an Schulen für den Berufswunsch von Lehramtsstudierenden?

Alle Studierenden wurden gefragt, wie sicher sie sich sind, dass sie einmal im Lehrberuf tätig sein werden. Dabei zeigt sich über die Gruppen mit verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit hinweg eine relativ hohe Berufswahrscheinlichkeit mit Mittelwerten zwischen 3,95 und 4,28 (s. Abbildung

12). Die Gruppen unterscheiden sich dabei signifikant über alle Gruppen hinweg mit einem kleinen Effekt. In der Praxis bedeutet das, dass sich alle Studierenden überwiegend sicher fühlen, Lehrkraft zu werden, und die Unterschiede zwischen den Gruppen nur minimal wahrnehmbar sind. Die Studierenden, die an Schulen tätig sind, zeigen die höchste Berufswahlsicherheit und dies auch unabhängig davon, in welchem Semester die Studierenden sich befinden, wie weitergehende Analysen zeigen.

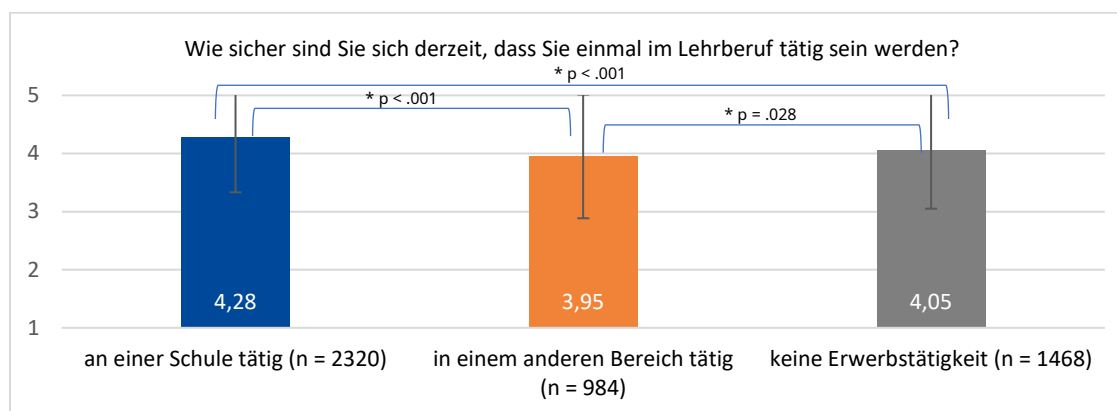


Abbildung 12: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „sehr unsicher“ bis 5 „sehr sicher“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. $F(2, 4769) = 46.436$, $p < .001$, $\eta^2 = .019$.

Werden die Studierenden mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit gefragt, ob diese Tätigkeit ihren Berufswunsch beeinflusst, zeigt sich ein deutlicher Unterschied: Studierende, die an Schulen arbeiten, fühlen sich durch ihre Tätigkeit deutlich mehr in ihrem Wunsch, Lehrkraft zu werden, bestärkt als diejenigen, die in anderen Bereichen tätig sind (s. Abbildung 13). Der Effekt ist mit Cohen's $d = 0,679$ relativ groß und zeigt, dass die schulische Erwerbstätigkeit eine spürbare Verstärkung der Berufswahlmotivation bewirkt.

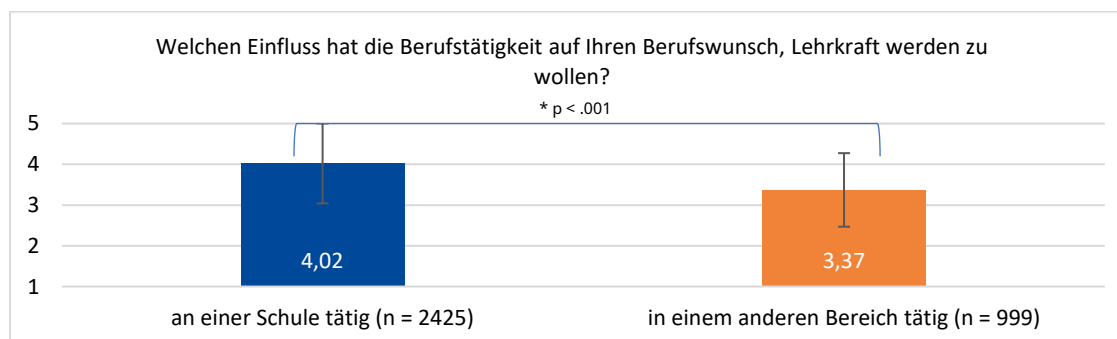


Abbildung 13: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „sehr gemindert“ bis 5 „sehr bestärkt“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. $t(3422) = 18.054$, $p < .001$, Cohen's $d = 0,679$.

4.2.3 Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre eigene Entwicklung und ihre Kompetenzen ein?

In der selbst eingeschätzten Entwicklung auf dem Weg zur ausgebildeten Lehrkraft (auf einer Skala von 1 „ich stehe noch ganz am Anfang“ bis 100 „ich bin ausgebildete Lehrkraft“) zeigt sich ebenfalls ein Unterschied zwischen den Gruppen mit verschiedenen Arten von Erwerbstätigkeit mit einem mittleren bis großen Effekt von $\eta^2 = .082$. Dabei unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander. Dieser Unterschied zeigt sich bereits im ersten Studienjahr (s. Abbildung 14). Studierende mit Tätigkeit an Schulen fühlen sich in ihrer Entwicklung zur Lehrkraft deutlich weiter fortgeschritten. Der Unterschied zwischen den Gruppen bleibt auch unter Kontrolle für Fachsemester signifikant, wie weitere Analysen zeigen.

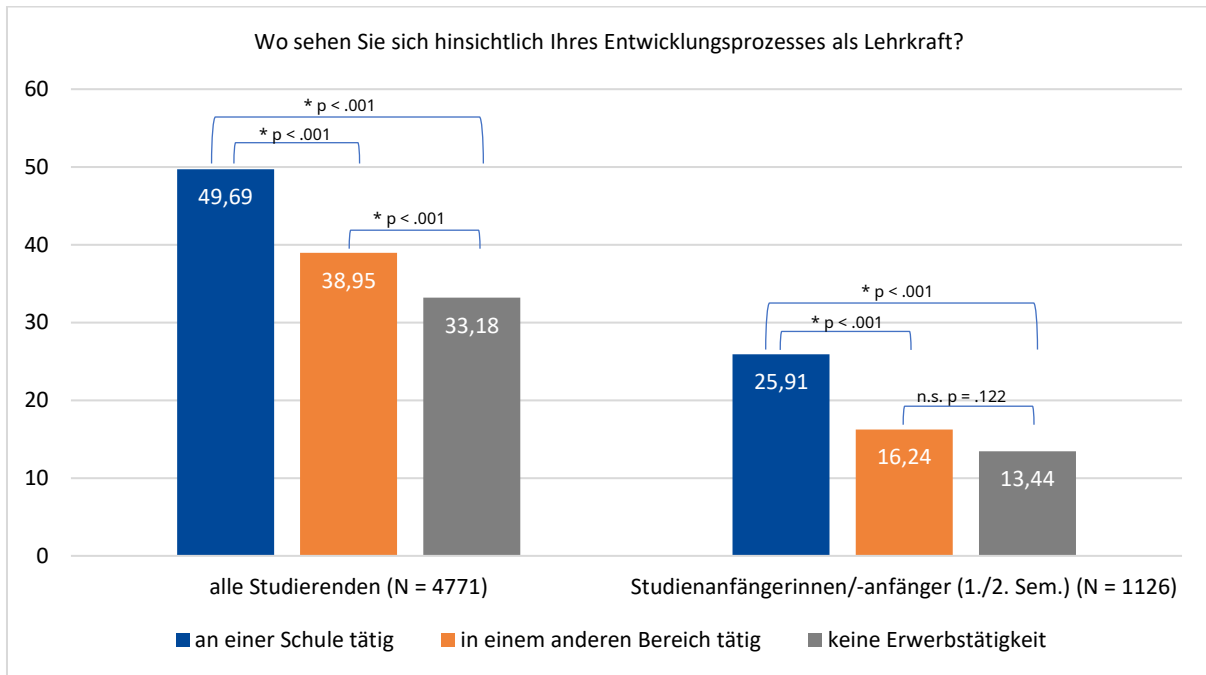


Abbildung 14: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „ich stehe noch ganz am Anfang“ bis 100 „ich bin ausgebildete Lehrkraft“ (Schieberegler). Unterschiede alle Studierenden: Welch-Test $F(2, 2417) = 214,034, p < .001, \eta^2 = .082$. Unterschiede Studienanfängerinnen und -anfänger: Welch-Test $F(2, 570) = 39,983, p < .001, \eta^2 = .077$.

Ähnliche Effekte sind auch in verschiedenen selbsteingeschätzten Berufskompetenzen wie dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (nach Gröschner/Schmitt 2012) zu beobachten, die zusätzlich an den Standorten Frankfurt am Main und Kassel erhoben wurden. Auch hier schätzen sich jeweils diejenigen Studierenden, die an Schulen tätig sind, deutlich höher in den jeweiligen Kompetenzen ein als diejenigen, die in anderen Bereichen oder gar nicht arbeiten. Diese Unterschiede zeigen sich in kleinen bis mittleren Effektgrößen ($\eta^2 = .031$ bis $.048$). Diese Unterschiede in den eigenen Kompetenzeinschätzungen zeigen sich ebenfalls bereits im ersten Studienjahr.

Mit der Skala „Reflexionskompetenz“ (nach Waag et al. 2021) wurde eine Selbsteinschätzung der Studierenden zur Fähigkeit, in schwierigen Situationen theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen miteinander in Bezug zu setzen, erhoben. Hier zeigt sich, dass Studierende mit Schultätigkeit sich in dieser Kompetenz signifikant schlechter einschätzen als Studierende ohne studienbegleitende Erwerbstätigkeit (s. Abbildung 15).

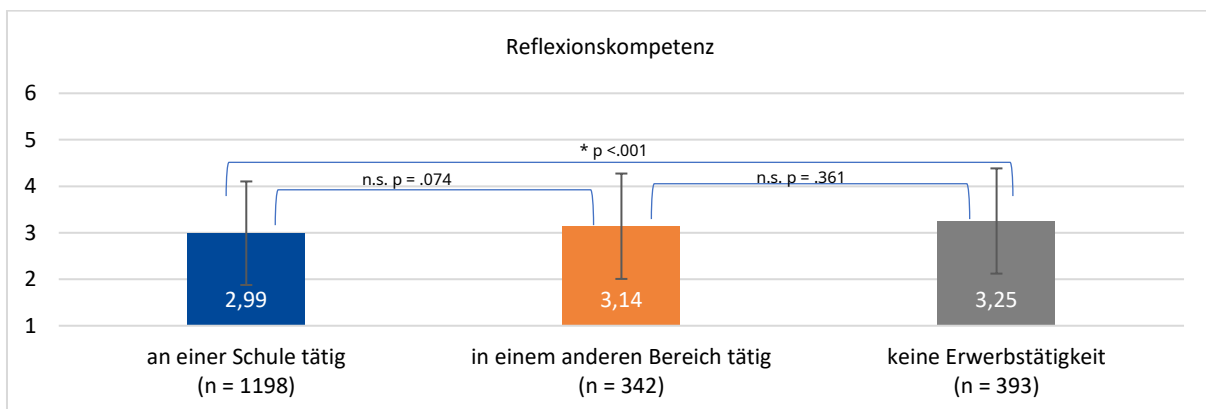


Abbildung 15: Mittelwerte aus 5 Items zur Reflexionskompetenz mit mind. 4 gültigen Werten. Antworten von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll und ganz zu“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Nur Daten der Standorte Kassel und Frankfurt. $F(2, 1932) = 8,967, p < .001, \eta^2 = .009$.

4.2.4 Wie schätzen Lehramtsstudierende mit Tätigkeit an Schulen die Nützlichkeit der Inhalte des Studiums ein?

Auf die Frage, wie nützlich Studierende ihr Studium für ihre schulische Tätigkeit einschätzen, wird insgesamt mit einer Bewertung auf mittlerem Niveau geantwortet (s. Abbildung 16). Es zeigen sich signifikante Unterschiede mit einer kleinen Effektstärke zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Arten von Erwerbstätigkeit. Studierende, die an Schulen arbeiten, bewerten die Nützlichkeit ihres Studiums etwas niedriger als Studierende ohne Erwerbstätigkeit. Die Studierenden, die in anderen Bereichen arbeiten, liegen mit ihrer Einschätzung dazwischen und unterscheiden sich nicht signifikant von den anderen Gruppen.

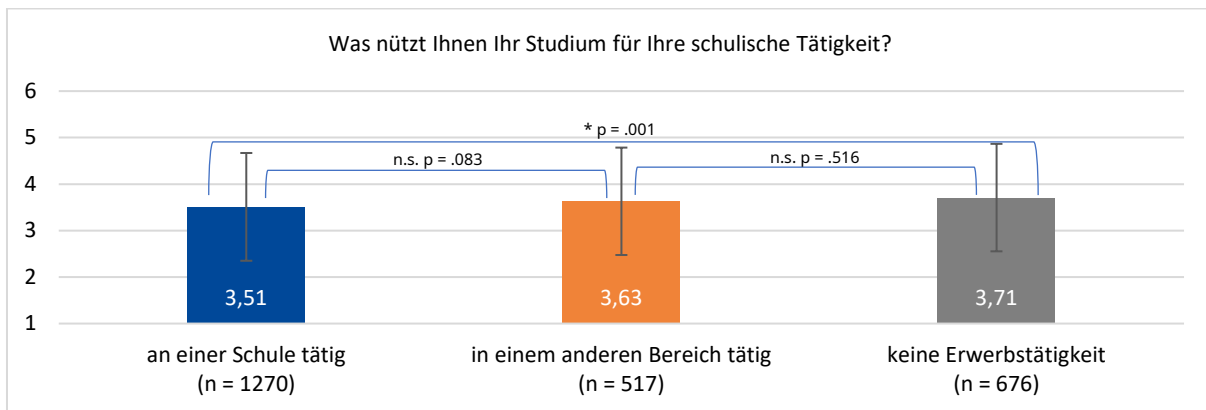


Abbildung 16: Mittelwerte auf einer Skala von 1 „gar nicht nützlich“ bis 6 „sehr nützlich“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Nur Daten der Standorte Frankfurt am Main und Kassel. $F(2, 2460) = 7.315, p = .001, \eta^2 = .006$.

Hinsichtlich der Bedeutung, die wissenschaftlichen Inhalten des Studiums zugeschrieben werden, zeigt sich ein Unterschied zwischen den Gruppen mit verschiedenen Arten von Erwerbstätigkeit (s. Abbildung 17). Studierende, die an Schulen tätig sind, messen wissenschaftlichen Inhalten des Studiums weniger Bedeutung bei als Studierende mit Erwerbstätigkeit in anderen Bereichen oder ohne Erwerbstätigkeit. Bereits im ersten Studienjahr schätzen Studierende, die an Schulen arbeiten, die Bedeutung wissenschaftliche Inhalte weniger hoch ein als Studierende ohne Erwerbstätigkeit.

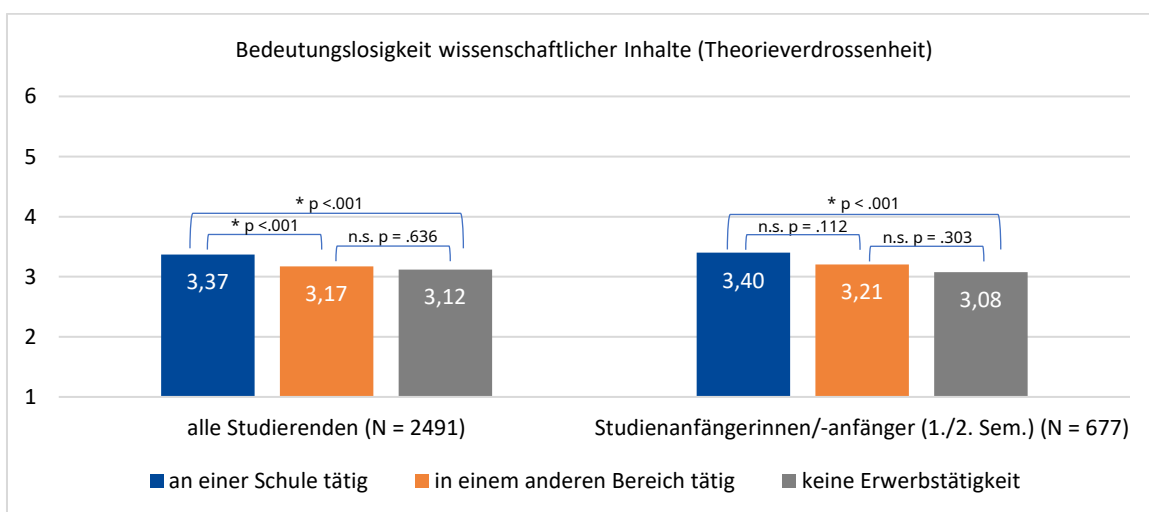


Abbildung 17: Mittelwerte aus 5 Items mit mind. 4 gültigen Werten. Antworten von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll und ganz zu“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Nur Daten der Standorte Kassel und Frankfurt. Unterschiede alle Studierenden: $F(2, 2488) = 19,295, p < .001, \eta^2 = .015$. Unterschiede Studienanfängerinnen und -anfänger: Welch-Test $F(2,384) = 7,557, p = .001, \eta^2 = .023$.

4.2.5 Wie zufrieden sind Lehramtsstudierende mit dem Studium?

Die Studienzufriedenheit bewegt sich mit Mittelwerten von 3,16 bis 3,46 (auf einer Skala von 1 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“) auf einem mittleren Niveau, unterscheidet sich aber zwischen den Gruppen von Studierenden mit verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit, jedoch nur mit einem kleinen Effekt von $\eta^2 = .018$ (s. Abbildung 18). Studierende mit Erwerbstätigkeit an einer Schule sind etwas unzufriedener mit dem Studium als Studierende mit Tätigkeiten in anderen Bereichen und Studierende ohne Erwerbstätigkeit.

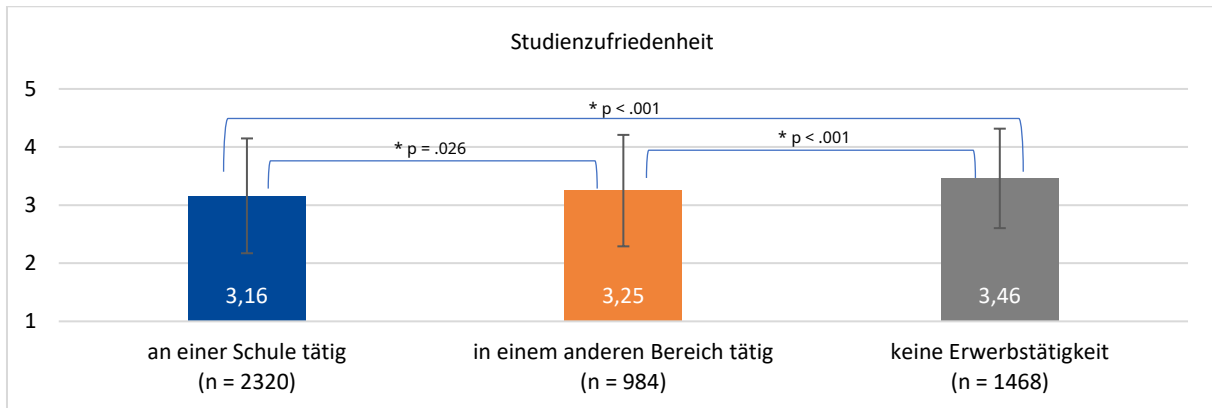


Abbildung 18: Mittelwerte der Antworten auf einer Skala von 1 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“. Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Welch-Test $F(2, 2499) = 48.392, p < .001, \eta^2 = .018$.

4.2.6 Wie blicken Lehramtsstudierende auf zukünftige Aufgaben als Lehrkraft?

Studierende, die an Schulen tätig sind, wurden an den Standorten Darmstadt, Gießen und Marburg befragt, inwiefern sie glauben, zukünftig von der Tätigkeit an der Schule im Hinblick auf verschiedene Anforderungen des Lehrberufs zu profitieren. Jede Aussage (Beispiel: „Ich werde selbstbewusster sein.“) konnten sie dabei auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll zu“ bewerten. Insgesamt zeigt sich, dass den Aussagen, in Bezug auf die verschiedenen Anforderungen zu profitieren, eher zugestimmt wird (Mittelwerte zwischen 3,10 und 4,44). Am wenigsten Vorteile werden in Bezug auf die Interaktion mit Eltern ($\bar{M} = 3,10$) und die Verknüpfung von Theorie aus der Hochschule und Praxis der Schule ($\bar{M} = 3,43$) gesehen. Letzteres entspricht den oben genannten Ergebnissen zum Stellenwert von wissenschaftlichen Inhalten des Studiums. Den größten möglichen Vorteil durch die Tätigkeit an Schulen erwarten die Studierenden hinsichtlich ihrer Souveränität im Auftreten vor Schülerinnen und Schülern ($\bar{M} = 4,44$), ihres eigenen Selbstbewusstseins ($\bar{M} = 4,40$) und der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern ($\bar{M} = 4,26$).

4.2.7 Profitieren Lehramtsstudierende im Hinblick auf das Studium von ihrer Erwerbstätigkeit an Schulen?

Die Studierenden mit Erwerbstätigkeit an Schulen wurden an den Standorten Darmstadt, Gießen und Marburg gefragt, ob sie den Eindruck haben, im Hinblick auf das Studium von ihrer Erwerbstätigkeit zu profitieren. Dabei konnten die Studierenden Aussagen zu verschiedenen studienbezogenen Aspekten (Beispiel: „Für fachdidaktische Lehrveranstaltungen habe ich ... Motivation“) auf einer Skala von 1 „viel weniger“ über 3 „gleich viel“ bis 5 „viel mehr“ bewerten. Dabei wurden sieben Items zu Motivation und Lernzuwachs hinsichtlich fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen sowie zum Zusammenhang von Theorie und Praxis genutzt. Insgesamt befinden sich die Ergebnisse mit Mittelwerten von 2,90 bis 3,52 in einem mittleren Bereich.

Den geringsten Beitrag ihrer Arbeit an Schulen sehen die Studierenden hinsichtlich ihrer Motivation für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen (\bar{x} 2,90) und ihren Lernzuwachs aus eben diesen (\bar{x} 3,02). Der Einfluss der Erwerbstätigkeit an Schulen auf das Erkennen des Zusammenhangs von Theorie und Praxis wird mit einem Mittelwert von 3,04 neutral, der Einfluss auf die Motivation (\bar{x} 3,31) und den Lernzuwachs (\bar{x} 3,28) in Bezug auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen wird etwas höher eingeschätzt. Für fachdidaktische Lehrveranstaltungen geben die Studierenden den höchsten positiven Einfluss auf ihre Motivation (\bar{x} 3,52) und ihren Lernzuwachs (\bar{x} 3,43) durch die Arbeit an Schulen an. Es zeigt sich, dass Studierende mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit an Schulen in Bezug auf fachwissenschaftliche Inhalte und den Theorie-Praxis-Zusammenhang keine Veränderung durch ihre Erwerbstätigkeit sehen, hinsichtlich fachdidaktischer Inhalte aber etwas mehr Motivation und Lernzuwachs berichten.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass mit genau 50 % ein sehr hoher Anteil der befragten Lehramtsstudierenden in Hessen bereits während des Studiums an Schulen arbeitet. Diese Studierenden arbeiten im Durchschnitt 9,6 Stunden/Woche (vgl. 4.1.5). In anderen Studien mit Bezug auf die Situation in Deutschland liegt der Anteil zwischen 35 % (vgl. Winter/Nonte/Reintjes 2025, S. 71) und 58 % (vgl. Artmann/Rakoczy/Seifert 2024, S. 59) und damit meist ähnlich hoch. Das wirft Fragen auf in Bezug auf die Praxis der studentischen Lehrtätigkeit (Kap. 5.1), die Professionalisierung dieser angehenden Lehrkräfte (Kap. 5.2), die Relevanz der Lehrkräftebildung an Hochschulen (Kap. 5.3) sowie die Unterrichtsversorgung und -qualität in Hessen (Kap. 5.4). Im Folgenden werden die Ergebnisse von LABORA-HE unter diesen Gesichtspunkten diskutiert, bevor die Limitationen der Studie und daraus resultierende Desiderate zusammengefasst werden (Kap. 5.5).

5.1 Fokus: Praxis

Die große Mehrheit der von den Studierenden unterrichteten Fächer – 24 von 26 abgefragten Fächern – wird mehrheitlich (> 50 %) fachfremd unterrichtet (vgl. Kap. 4.1.3.1). Das heißt, dass die Studierenden in diesen Fällen Fächer unterrichten, die sie gar nicht studieren. Lediglich in Deutsch (70 %) und Mathematik (58 %) studiert eine Mehrheit der Studierenden, die diese Fächer unterrichtet, tatsächlich auch das jeweilige Fach (vgl. Kap. 4.1.3.1). Vor dem Hintergrund, dass mit dem Lehramtsstudium der Fächer sowohl ein fachwissenschaftlicher wie ein fachdidaktischer Anteil verbunden ist, ist die Konsequenz, dass die meisten Fächer überwiegend von Studierenden unterrichtet werden, die weder über hinreichendes Fachwissen noch über die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die Unterrichtsinhalte didaktisch und methodisch adäquat aufzubereiten. Diese Problematik wird noch verstärkt dadurch, dass Studierende bereits in ihren frühen Studienphasen unterrichten und die genannten Wissensbestände, Kenntnisse und Kompetenzen daher selbst dann noch nicht aufgebaut sein können, wenn sie ein Fach unterrichten, das sie selbst studieren. Damit bestätigt und verschärft sich ein Befund, der auch in bundesweiten Diskursen beobachtet und kritisch diskutiert wird: Fachfremder Unterricht ist nicht nur unter Lehrkräften mit abgeschlossenem Studium verbreitet (vgl. Porsch 2016), sondern prägt in besonderem Maße auch die Tätigkeit von Lehramtsstudierenden.

Lehramtsstudierende unterrichten jedoch nicht nur fach-, sondern je nach Studiengang auch relativ häufig schulformfremd: Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien sind nur zu 41 % an einer zu ihrem Studiengang passenden Schule beschäftigt, während es bei den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen immerhin 94 % sind (vgl. Kap. 4.1.3.2). Für die Studierenden für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien gilt damit, dass sie mehrheitlich an Schulformen arbeiten, für die sie in ihrem Studium nicht das passende Fach-, Didaktik- und Methodikwissen erwerben.

Mit Blick auf die einzelnen Schulformen und die Zusammensetzung der an ihnen arbeitenden Lehramtsstudierenden wird auch die spezifische Mangelsituation an Grundschulen deutlich: Zwar arbeiten 94 % der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen ihrem Studiengang entsprechend an Grundschulen, allerdings machen sie nur 61 % der insgesamt 1243 dort arbeitenden Studierenden aus (vgl. Kap. 4.1.3.2).

Es zeigt sich ferner, dass an Schulen arbeitende Lehramtsstudierende am häufigsten unterrichtsbezogene Aufgaben wie das Unterrichten im Klassenverband (90 %), das Vorbereiten von Unterrichtsmaterial (61 %) oder das Unterrichten in Kleingruppen (53 %) übernehmen (vgl. Kap. 4.1.4). Relativ häufig werden auch Aufsichten (56 %) übernommen, wobei aus der Befragung nicht hervorgeht, inwiefern Studierende diese Aufgabe alleine übernehmen oder Lehrkräfte der Schule darin unterstützen. Weitere Aufgaben von Studierenden, die an Schulen arbeiten, sind etwa die Teilnahme an Ausflügen oder an Konferenzen (vgl. Kap. 4.1.4). Mit 20–30 % übernimmt ein relativ

hoher Anteil der Studierenden bereits Aufgaben, die ausgebildeten Lehrkräften oder zumindest Lehrkräften im Vorbereitungsdienst vorbehalten sein sollten, wie das Vergeben von Noten, Ausstellen von Zeugnissen und Führen von Elterngesprächen (vgl. Kap. 4.1.4).

Diese Aufgaben werden zudem bereits von Studierenden in den ersten beiden Semestern übernommen, von denen in der Befragung schon ein Drittel einer Erwerbstätigkeit an Schulen nachgeht (vgl. Kap. 4.1.2.2): Von den Studierenden im 1./2. Semester geben 17 % an, mündliche Leistungen zu bewerten. Im 9./10. Semester geben dies 41 % der an Schulen arbeitenden Studierenden an (vgl. Kap. 4.1.4.1). Schriftliche Leistungen werden von 14 % der Studierenden mit Erwerbstätigkeit an Schulen im 1./2. Semester benotet, was bis auf 38 % im 9./10. Semester steigt (vgl. Kap. 4.1.4.1). Das Ausstellen von Zeugnissen übernehmen von den an Schulen tätigen Studierenden in den ersten beiden Semestern 10 % und im 9./10. Semester 23 % (vgl. Kap. 4.1.4.1). Damit sind schon früh im Studium Studierende in Entscheidungsprozesse eingebunden, die eine klare fachliche, fachdidaktische und pädagogische Expertise erfordern, die zumindest formal zu diesem Zeitpunkt nicht vorliegt.

Die Vergabe von mündlichen Noten wird dabei fast doppelt so häufig von fachfremden Studierenden wie von Studierenden, bei denen mindestens ein studiertes Fach sowie das mit dem Studium angestrebte Lehramt zum Unterrichtseinsatz passen, übernommen (53 % vs. 28 %; vgl. Kap. 4.1.4.3). Ähnliches gilt für das Ausstellen von Zeugnissen: Diese Aufgabe wird von Studierenden mit voller Passung am seltensten ausgeführt (16 %), während 22 % der sowohl fach- als auch schulformfremden Studierenden diese Aufgabe mindestens gelegentlich übernehmen (vgl. Kap. 4.1.4.3).

Es zeigt sich somit ein in Teilen problematisches Bild der beruflichen Praxis von Lehramtsstudierenden im schulischen Einsatz: Die schulische Praxis von Lehramtsstudierenden in Hessen scheint in hohem Maße durch institutionelle Notlagen und Bedarfe strukturiert zu sein. Die große Mehrheit der Fächer wird fachfremd unterrichtet und die Studierenden für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie für das Lehramt an Gymnasien sind nur zu 41 % an einer zur ihrem Studiengang passenden Schulform tätig. Entsprechend ist bereits die erwartbar hohe Häufigkeit unterrichtsnaher Tätigkeiten der an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden skeptisch zu betrachten, vor allem aber sind Aufgaben wie Notenvergabe, Zeugniserstellung oder Elterngespräche insbesondere in den Fällen, in denen sie auch noch in den ersten beiden Semestern und/oder fach- beziehungsweise schulformfremd übernommen werden, kritisch zu sehen.

5.2 Fokus: Professionalisierung

In quantitativen und qualitativen Studien zum beruflichen Einsatz von Lehramtsstudierenden an Schulen wird in der Regel vor der „Gefahr der Deprofessionalisierung“ (Bacher et al. 2024, S. 71) aufgrund dieser Form der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ohne institutionalisierte Reflexionsmöglichkeiten und ohne mentorielle Begleitung gewarnt (vgl. auch Artmann/Rakoczy/Seifert 2024, Simonis/Klomfaß 2023, Walczuch 2024, Winter/Nonte/Reintjes 2025). Auch große wissenschaftliche Fachverbände wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2024), die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023) oder die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF 2024) sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS 2023) betonen die Bedeutung einer wissenschaftlichen Qualifizierung vor der Erwerbstätigkeit als Lehrkraft und warnen vor den Risiken der Deprofessionalisierung durch eine verfrühte, unbegleitete Erwerbstätigkeit von Lehramtsstudierenden an Schulen.

Vor dem Hintergrund der hohen Anzahl Studierender, die aktuell und zum Teil schon in den ersten beiden Semestern ihres Studiums an Schulen arbeitet, scheint es ratsam, diese Warnung ernst zu nehmen: So gibt ein Drittel (31%) der Studierenden ohne bisherige hochschulisch begleitete Schulpraktika an, einer Erwerbstätigkeit an Schulen nachzugehen (vgl. Kap. 4.1.2.7). Diese im Rahmen des Lehramtsstudiums durchgeführten Praktika haben unter anderem die Funktion, den

Lehramtsstudierenden eine wissenschaftlich basierte reflexive Haltung zu vermitteln. Das geschieht in entsprechenden Seminaren sowie durch die hochschulische und schulische Begleitung durch Forschende, Lehrende sowie Mentorinnen und Mentoren. In den frühen Semestern und ohne die Erfahrung der hochschulisch begleiteten Praktika ist anzunehmen, dass die intendierte wissenschaftlich-reflexive Haltung schwächer bis kaum ausgeprägt sein dürfte und die gemachten Praxiserfahrungen im beruflichen Einsatz an Schulen kaum in geübter Reflexion aufgearbeitet werden.

Dem entspricht, dass die im Kontext von LABORA-HE befragten Lehramtsstudierenden ihre beruflichen Praxiserfahrungen an Schulen generell am häufigsten im privaten Umfeld reflektieren oder – schon weniger häufig – mit anderen Studierenden oder Lehrkräften (vgl. Kap. 4.1.7). Institutionalisierte Reflexionsmöglichkeiten etwa im Rahmen von mentorieller Begleitung, von Lehrangeboten oder von Vorgesetztengesprächen sind eher die Ausnahme als die Regel. 10–20 % der Befragten geben an, sich solche Angebote zu wünschen, aber nicht die Möglichkeit dazu zu haben.

Insofern scheint die Frage berechtigt, ob aufgrund des für diese Lehramtsstudierenden an den Schulen und Hochschulen in der Regel fehlenden Ortes „für metareflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen Erfahrungen, mit Ungewissheit und Krisen im Unterrichtshandeln sowie der eigenen Lehrer*innenrolle [...] oftmals an die Stelle der durch den Vertretungsunterricht erwarteten Professionalisierung [...] lediglich Anpassungs- und Bewältigungsstrategien, ggfs. sogar Deprofessionalisierungsprozesse treten“ (Artmann/Rakoczy/Seifert 2024, S. 63).

Dementsprechend vorsichtig zu interpretieren sind die selbsteingeschätzten Vorsprünge in der Entwicklung als Lehrkraft und hinsichtlich verschiedener Kompetenzen wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (vgl. Kap. 4.2.3). Hier schätzen sich Studierende mit Erwerbstätigkeit an Schulen deutlich besser ein als Studierende ohne eine solche Berufspraxis – und das bereits in den ersten beiden Semestern. Möglich ist, dass diese wahrgenommenen Vorsprünge auf jenen von Artmann/Rakoczy/Seifert erwähnten Anpassungs- und Bewältigungsstrategien fußen, nicht aber auf einer reflektierten und realistischen Selbsteinschätzung in diesen Bereichen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien beobachtet auch „zunehmend Studierende [...], die eine unrealistische Selbstwahrnehmung hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung haben“ (BaSS 2023, S. 2).

Über die aktuelle und künftige Eignung für den Beruf als Lehrkraft können aufgrund der durch LABORA-HE ermittelten Ergebnisse keine Aussagen getroffen werden, wohl aber muss die sich zeigende leichte Bestärkung des Berufswunschs und höhere Berufswahrscheinlichkeit der an Schulen arbeitenden Lehramtsstudierenden (vgl. Kap. 4.2.2) angesichts der beschriebenen Professionalisierungsrisiken als ambivalenter Befund gedeutet werden: Einerseits erleiden diese Lehramtsstudierenden in der Mehrheit offenbar eher keinen nachhaltig demotivierenden „Praxisschock“. Andererseits besteht das Risiko, dass sich aus professionstheoretischer Perspektive ungünstige Einstellungen auf diese Weise festigen und sich bis in die spätere reguläre Berufspraxis fortsetzen (vgl. dazu auch Bacher et al. 2024, S. 69–71).

5.3 Fokus: Lehramtsstudium

Die Ergebnisse von LABORA-HE zeigen einerseits, dass Studierende, die an Schulen arbeiten, tatsächlich leicht höhere Schwierigkeiten haben, Studium und Arbeit terminlich zu koordinieren, und dass sie den praktischen Nutzen des Studiums und die Bedeutung theoretischer Inhalte etwas

schlechter einschätzen als etwa die Studierenden, die in anderen Bereichen als der Schule arbeiten (vgl. Kap. 4.2.1 u. 4.2.4). Auch sind sie insgesamt weniger zufrieden mit dem Studium als die Studierenden, die in anderen Bereichen als der Schule oder gar nicht arbeiten (vgl. Kap. 4.2.5).

Das entspricht der – vielleicht etwas zu pauschalen – Einschätzung von Hesse/Krause, dass Lehramtsstudierende das „Theorie-Praxis-Verhältnis durchweg im Sinne eines analogen Transfers begreifen“ (Hesse/Krause 2025, S. 104). Die universitäre Ausbildung werde nur dann als hilfreich erachtet, wenn sie Wissensbestände bereitstelle, die ohne weitere Transformation unmittelbar in der Praxis Anwendung finden können (vgl. ebd.). Es sei aber weder „realistisch noch angesichts der Strukturdifferenz wissenschaftlichen und praktischen Wissens sinnvoll, die Aufgabe der Universität zukünftig darin zu sehen, ‚Lösungen‘ für alle möglicherweise auftretenden ‚Planungsprobleme‘ bereitzuhalten“ (ebd.).

Andererseits zeigt sich durchaus ein leicht positiver Effekt der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an Schulen hinsichtlich der selbsteingeschätzten Lernzuwächse und der Motivation für Studieninhalte. Dies muss allerdings insofern relativiert werden, als sich die höhere Motivation und die Lernzuwächse aufgrund der Arbeit an Schulen auf die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und bereits nachgeordnet die bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen beschränkt, während sich für die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und auch das Erkennen von Theorie-Praxis-Zusammenhängen kein positiver Effekt beobachten lässt (vgl. Kap. 4.2.7).

Insgesamt lässt sich also aus den Ergebnissen von LABORA-HE die Tendenz ableiten, dass an Schulen arbeitende Lehramtsstudierende dazu neigen, die Relevanz ihres Studiums geringer einzuschätzen. Es bleibt die Frage offen, wie sich die wissenschaftliche Qualifizierung als Grundlage für einen echten Professionalisierungsprozess zu den im Kontext der beruflichen Tätigkeit angelegten Handlungsstrategien verhält. Hier bedarf es weiterer Forschung.

Übergeordnet bleibt die durch die Arbeit von Lehramtsstudierenden an Schulen aufgerufene Frage virulent, wie die wissenschaftlichen Grundlagen schulischer Arbeit sichergestellt werden können und daraus abgeleitet welche Mindestqualifikationen für welche Aufgaben im Kontext von Schule und Unterricht erforderlich sind.

5.4 Fokus: Unterrichtsversorgung und -qualität in Hessen

Im Mai dieses Jahres berichtete der Hessische Rundfunk (HR) von einer 22-jährigen Lehramtsstudentin, die aufgrund der prekären Personalsituation vor Ort bereits während ihres Studiums als Klassenlehrerin an einer Grundschule arbeitet (vgl. Bär 2025). Dass es sich hierbei um keinen Einzelfall handelt, belegt die vorliegende Studie. Mehr noch: In der Befragung gaben mit 2527 Personen genau 50 % der befragten Lehramtsstudierenden an, an Schulen einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (vgl. Kap. 4.1.1). Mit deutlichem Abstand arbeiten dabei die meisten Studierenden (n = 1243) an Grundschulen.

Sichere Angaben zur Gesamtmenge der Studierenden, die an hessischen Schulen erwerbstätig beschäftigt sind, liegen zwar nicht vor. In Bezug auf alle Lehramtsstudierenden nimmt jedoch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) nach HR-Bericht an, dass etwa 5000 Studierende an hessischen Schulen einer Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. Bär 2025). Mit Blick auf die Ergebnisse von LABORA-HE könnte diese Zahl sogar noch höher liegen: Hochgerechnet auf alle 18550 Lehramtsstudierenden in Hessen im Wintersemester 2024/2025 könnten bis zu etwa 9000 Lehramtsstudierende im Befragungszeitraum Schulen erwerbstätig beschäftigt gewesen sein. Aus einer Antwort des Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB) auf Anfrage eines Abgeordneten vom Oktober 2024 geht hervor, dass 7795,6 Stellen an öffentlichen Schulen von nicht genauer spezifizierten „Personen ohne Lehramtsqualifikation“ zum Stichtag 1. Oktober 2024 besetzt waren (vgl. Hessischer Landtag 2025, Anlage 4). Das steht zumindest nicht im Widerspruch zu den zuvor genannten Zahlen.

Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Studierenden, die an Schulen teilweise Aufgaben von voll ausgebildeten Lehrkräften übernehmen, stellt sich die Frage, wie der Unterricht nicht nur bloß abgedeckt, sondern wie vor allem auch die Unterrichtsqualität an hessischen Schulen gesichert wird. Quantitative Abdeckung bedeutet nämlich nicht automatisch die Besetzung mit qualitativ hoch ausgebildeten Lehrkräften. Ohne Frage: Die Studierenden treten mehrheitlich mit großer intrinsischer Motivation ihre Erwerbstätigkeit an Schulen an (vgl. Kap. 4.1.2.8). Die Risiken dieses Einsatzes sowohl für die Professionalisierung dieser angehenden Lehrkräfte (vgl. Kap. 5.2) wie für die Unterrichtsqualität dürfen dabei aber nicht aus dem Blick geraten.

Ausgehend von der im Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz festgelegten Struktur der Lehrkräftebildung setzt die Qualifizierung von Lehrkräften eine umfassende Ausbildung voraus, die mit der Ersten und Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen wird. Ein zu breiter Einsatz von Lehramtsstudierenden im Unterricht muss daher die Unterrichtsqualität beeinträchtigen. Dass die hohe Quote an Studierenden mit Erwerbstätigkeit insbesondere an Grundschulen fehlende Unterrichtsqualität vermuten lässt, ist alarmierend. Denn gerade hier wurden sinkende und zunehmend unzureichende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch für Hessen in Deutsch und Mathematik festgestellt (vgl. Stanat et al. 2022 u. McElvany et al. 2023).

Zahlreiche empirische Studien unterstreichen den Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Kompetenzniveau der Lehrkräfte in den drei zentralen Bereichen des Professionswissens: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482). So zeigt die große – in methodischer Hinsicht auch kritisch diskutierte – Metastudie *Visible Learning* von John Hattie, dass Lehrkräfte einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben können. Hattie betont dabei die Bedeutung einer reflektierten und evidenzorientierten Haltung: Lehrkräfte sollen die Wirkung ihres Unterrichts aufmerksam beobachten, hinterfragen und ihr pädagogisches Handeln auf dieser Grundlage weiterentwickeln (vgl. Hattie 2009, S. 238–239). Es ist kaum anzunehmen, dass Studierende bereits über diese anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Haltung in genügender Weise verfügen. Mehr noch: Gegebenenfalls unterläuft die frühe Berufspraxis die Entwicklung einer solchen Haltung im Professionalisierungsprozess, wie ihn Studium und Vorbereitungsdienst in Gang setzen und sichern sollen (vgl. Kap. 5.2).

Jüngere Studien heben ebenfalls hervor, wie wichtig das Qualifikationsniveau von Lehrkräften für die Unterrichtsqualität ist:

- Die auf den Mathematik-Unterricht bezogene Studie von Sigrid Blömeke et al. legt nahe, dass die Fähigkeit von Lehrkräften, bestimmte Unterrichtssituationen wahrzunehmen, zu interpretieren und entsprechend Entscheidungen zu treffen, wesentlich ist für guten Unterricht. Ihre Arbeit deutet darauf hin, dass diese Fähigkeit vom mathematikdidaktischen Wissen der jeweiligen Lehrkraft beeinflusst wird, während dieses wiederum vom jeweiligen mathematischen Fachwissen beeinflusst wird (vgl. Blömeke et al. 2022, S. 7).
- Katharina Wedel hat den Zusammenhang von Unterrichtsqualität und -quantität mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausgehend von Datenmaterial der *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* untersucht und konnte sowohl einen Zusammenhang zwischen mehr Unterrichtszeit und höherer Leistung als auch einen positiven Einfluss auf diesen Zusammenhang durch höhere Qualifikation von Lehrkräften nachweisen (vgl. Wedel 2022, S. 10).
- Artmann/Rakoczy/Seifert weisen in diesem Zusammenhang auf weitere potenzielle Probleme hin: „Aufgrund der unzureichenden Ausbildung studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte besteht zum Beispiel die Gefahr unpräziser Diagnosen von Leistungen (und weiteren lernrelevanten Merkmalen) und intuitiver Feedbackgestaltung, die das Risiko unzureichender Lernförderung bergen“ (Artmann/Rakoczy/Seifert 2025, S. 61–62).

Zusammenfassend stellt sich damit die breite, in der Regel institutionell unbegleitete Erwerbstätigkeit von Lehramtsstudierenden an hessischen Schulen im Hinblick auf Unterrichtsversorgung

und -qualität nicht als Notlösung, sondern als Problem dar, das primär bildungspolitisch, bestenfalls aber auch unterstützt durch die verschiedenen Akteure der Lehrkräftebildung dringend bearbeitet werden sollte.

5.5 Limitationen und Desiderate

Da es sich bei den vorliegenden Daten um Querschnittsdaten handelt, können weder Aussagen zu individuellen Entwicklungen von Studierenden noch zu kausalen Effekten getroffen werden. Insbesondere bleibt bei Fragen zur Berufswahlsicherheit oder zur eigenen Entwicklung im Professionalisierungsprozess unklar, ob Studierende mit höheren Ausprägungen in diesen Bereichen grundsätzlich eher eine Tätigkeit an Schulen neben dem Studium aufnehmen oder ob die schulische Tätigkeit selbst diese Aspekte beeinflusst. In dieser Publikation werden daher ausschließlich Unterschiede zwischen Gruppen berichtet und keine Aussagen über die Entstehung dieser Unterschiede getroffen. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Risiken für den Professionalisierungsprozess sind Längsschnittstudien daher dringend erforderlich.

Eine weitere methodische Einschränkung der Studie besteht darin, dass alle Variablen im Selbstbericht erfasst wurden. Alle Ergebnisse spiegeln also die subjektive Sichtweise der Studierenden wider. Bei vielen Fragen dieser Studie (z. B. Art der Erwerbstätigkeit, Wochenarbeitszeit, Fächer) ist ein Selbstbericht ausreichend, um verlässliche Informationen zu erhalten. Bei Einschätzungen beispielsweise zur Kompetenz (z. B. Unterrichtskompetenz, eigene Entwicklung) liefern zusätzliche Messverfahren wie Fremdeinschätzung oder Verhaltensbeobachtung weitaus verlässlichere Daten. Solche Verfahren wurden im Rahmen dieser Erhebung nicht umgesetzt. Entsprechende Forschungsvorhaben stellen also ebenfalls ein drängendes Desiderat dar. Gleiches gilt für die mit LABORA-HE nicht untersuchten Aspekte wie Unterrichtsqualität in der studentischen Arbeit und Auswirkung derselben auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Schließlich bezieht sich der vorliegende Bericht auf quantitativ erhobene Daten, die einen Überblick über die Situation von Studierenden und Vergleiche zwischen Gruppen ermöglichen. Qualitative Ergebnisse zu den individuellen Motiven und Gründen für berufliche Entscheidungen, zum Erleben von Schwierigkeiten oder zu Lerngelegenheiten im Professionalisierungsprozess liegen nicht vor. Die Teilnehmenden hatten an verschiedenen Stellen des Fragebogens die Möglichkeit, zu offenen Fragen mit Freitextantworten die eigene Perspektive zu schildern. Eine systematische Analyse dieser Angaben steht noch aus. Weitere qualitative Arbeiten in Form von Interviews oder vergleichender Unterrichtsbeobachtung sind nötig, um die Situation des beruflichen Einsatzes von Lehramtsstudierenden an Schule noch präziser beschreiben und beurteilen zu können.

6 Literatur

- Artmann, Michaela/Rakoczy, Katrin/Seifert, Anja (2024): Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement. In: *journal für lehrerInnenbildung* 24 (1). S. 58–65. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-05>
- Artmann, Michaela/Rakoczy, Katrin/Seifert, Anja (2025): Herausforderungen und Unsicherheiten in der studentischen Lehrtätigkeit als Professionalisierungshindernisse? In: Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian/Bellenborg, Gabriele (Hrsg.): *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. S. 49–65. <https://doi.org/10.31244/9783818850142>
- Bacher, Sabrina/Dittrich, Ann-Kathrin/Kraler, Christian/Schauer, Gabriele/Schreiner, Claudia (2024): Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. In: *journal für lehrerInnenbildung* 24 (1). S. 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bär, Vivienne (2025): Studierende wie Alena springen immer häufiger als Lehrer ein. <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/lehrermangel-in-hessen-studierende-springen-immer-haeufiger-als-lehrkraefte-ein-v2,lehrermangel-studentin-100.html>
- BaSS (2023): Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) zum Lehrkräftemangel. https://schulpraktische-studien.de/wp-content/uploads/2023/09/2023_BaSS_Positionspapier_zum_Lehrkraeftemangel.pdf
- Bäuerlein, Kerstin/Reintjes, Christian/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: Fridrich, Christian/Mayer-Frühwirth, Gabriele/Potzmann, Renate/Greller, Wolfgang/Petz, Ruth (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 10*. Wien: LIT. S. 27–45. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH_Wien_Forschungsperspektiven_10.pdf
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4). S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, Sigrid/Jentsch, Armin/Ross, Natalie/Kaiser, Gabriele/König, Johannes (2022): Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. In: *Learning and Instruction* 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- DGF (2024): Eine wissenschaftliche Lehrer:innenbildung ist für die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen als Standard unverzichtbar. Nur so lassen sich die großen Aufgaben und aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem langfristig bewältigen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGF-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf
- GEBF (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). https://www.gebf-ev.de/app/download/9408271776/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24-1.pdf?t=1700487172
- Gröschner, Alexander/Schmitt, Cordula (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2). S. 112–128. <https://doi.org/10.25656/01:14733>

- Hattie, John A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge. <https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf>
- Hesse, Florian/Krause, Jonas (2025): „Wenn wir mal ehrlich sind, ...“ – Zur Relationierung von Studium und studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten aus Studierendensicht. In: Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian/Bellenborg, Gabriele (Hrsg.): Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann. S. 91–107. <https://doi.org/10.31244/9783818850142>
- Hessischer Landtag (2025): Drucksache 21/1231. <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/21/1/01231.pdf>
- IBM Corp. Released (2020): IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk: IBM Corp.
- Kampa, Nele (2023): <https://medienportal.univie.ac.at/en/media/studying-teaching/detailansicht-en/artikel/lehramt-mehr-als-die-haelfte-der-im-master-studierenden-unterrichten-bereits/>
- Leiner, Dominik J. (2024): SoSci Survey (Version 3.5.02) [Computer software]. <https://www.soscisurvey.de>
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Porsch, Raphaela (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: Die Deutsche Schule 108 (1), S. 9–32. <https://doi.org/10.25656/01:25943>
- Scheidig, Falk/Holmeier, Monika (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12. S. 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schwan, Melanie/Hermes, Manuel (2025): Lehramtsstudierende in Arbeit und Beruf: Organisation, Ressourcen, Aufgaben in Hessen. Skalenhandbuch zur Erhebung LABORA-HE der lehrkräftebildenden Hochschulen in Hessen im Wintersemester 2024/2025. <https://doi.org/10.17192/openumr/310>
- Simonis, Laura/Klomfaß, Sabine (2023): Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 156–171. <https://doi.org/10.25656/01:27679>
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>
- SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- Waag, Ann-Sophie/Fehringer, Benedict C. O./Münzer, Stefan (2021): Entwicklung und Validierung der „Mannheimer Skalen zur Erfassung von Handlungswissen, Reflexion und Berufsbezug (HAREBE)“ für situierte Lehrveranstaltungen an Hochschulen. In: Diagnostica 67 (3). S. 137–148. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000271>
- Walczuch, Sarah (2024): Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase. In: Kowalski,

Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 263–279. <https://doi.org/10.25656/01:28357>

Wedel, Katharina (2021): Instruction time and student achievement: The moderating role of teacher qualifications. In: Economics of Education Review 85, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102183>

Winter, Isabelle/Nonte, Sonja/Reintjes, Christian (2025): Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess. In: Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian/Bellenborg, Gabriele (Hrsg.): Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann. S. 67–89. <https://doi.org/10.31244/9783818850142>