

Uta Ebert, Anja Ballis & Lisa Schwendemann

„Ich sehe mich als so einen Zwischen-, einen Übergangsmenschen.“ ,Studentische Lehrkräfte‘ im Spannungsfeld von Schule und Universität in Zeiten des Lehrkräftemangels

Abstract

In Zeiten des Lehrkräftemangels werden Studierende zunehmend an Schulen eingesetzt, ohne dass sie universitäre Begleitung erfahren. Im vorliegenden Beitrag stellen wir eine Mixed-Methods-Studie unter Studierenden des Faches Deutsch (als Zweitsprache) vor. Ziel der Studie war es zu eruieren, welcher Tätigkeit an Schulen sie in welchem Umfang und mit welcher Motivation nachgehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden ihre Rolle überwiegend positiv sehen. Es bestehen jedoch von den mit Lehrkräftebildung betrauten Institutionen und Personen Bedenken hinsichtlich der universitären Ausbildung, die in einem abschließenden Kapitel kritisch reflektiert wird.

In times of teacher shortages, students are increasingly being deployed to schools without university supervision. In this article, we present a mixed-methods study among students of German (as a second language). The aim of the study was to find out which activities they pursue in schools, to what extent and with what motivation. The results indicate that the students predominantly view their role positively. However, the institutions and individuals responsible for teacher training have concerns about university training, which are critically reflected upon in a concluding chapter.

Schlagwörter:

,Studentische Lehrkräfte‘, Duales Studium, Lehrkräftemangel, Deutsch (als Zweitsprache)
Student teachers, dual education, teacher shortage, German (as a second language)

I. Problemaufriss – Zur Situation ,studentischer Lehrkräfte‘ an Schulen

Seit einigen Jahren nehmen wir in der Fachdidaktik Deutsch an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) die zunehmende Tendenz wahr, dass Studierende sich in Seminaren mit konkreten Fragestellungen aus „ihrem Unterricht“ an uns wenden: Welche Tipps haben wir für die Vermittlung von Schreibkompetenz? Welche Lektürevorschläge fallen uns für die Mittelstufe ein? Welche Rolle spielt die Mehrsprachigkeit? Inwiefern ist ihr Verhalten in einer bestimmten Situation angemessen gewesen? Diese Liste ließe sich noch weiter fortsetzen und zeigt exemplarisch die Herausforderungen auf, denen die Studierenden in der Praxis begegnen.

In Zeiten des Lehrkräftemangels dürfen Studierende in regionaler Abhängigkeit und in Bezug auf Schulart und Unterrichtsfach in unterschiedlicher Ausprägung in allen 16



Bundesländern unterrichten (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), 2023). Exakte Zahlen über ihren Einsatz liegen nicht vor, da vielfältige Wege in die Schulen führen: zumeist über persönliche Kontakte zu Schulen, über Schulämter oder auch über die Online-Seiten der Ministerien (vgl. Freiling, 2020). Fakt ist, dass aktuell Studierende der Studieneingangsphase einen großen Anteil an Vertretungslehrkräften stellen (vgl. SWK, 2023). Fakt ist auch, dass wenig über ihre Tätigkeit als Vertretungs- oder Unterstützungslehrkräfte bekannt ist, im Gegensatz zu Seiten- und Quereinsteiger*innen (vgl. Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020; Gehrman, Weber & Puderbach, 2022); einige wenige Studien zum einphasigen Lehrer*innenbildungssystem der Schweiz gehen diesem Phänomen nach (vgl. Hascher, 2007; Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018).

Für Studierende, die während des Studiums einer eigenverantwortlichen Tätigkeit an Schulen ohne Betreuung durch die Hochschule beziehungsweise Universität an mindestens zwei Tagen in der Woche nachgehen, verwenden wir den Begriff der ‚studentischen Lehrkraft‘. Damit wollen wir einerseits ihre Rolle als Lernende sowie andererseits ihr Engagement und ihre Verantwortung für die Lehre vor Klassen zum Ausdruck bringen. Ihre Rolle zwischen Schule und Universität ist von einer gewissen Janusköpfigkeit geprägt, die zwischen Novizen- und Expertentum changiert (vgl. Neuweg, 2005).

Im wissenschaftlichen Diskurs um Professionalisierung werden solche Tätigkeiten mit Skepsis betrachtet. Bezüglich der Entwicklung einer professionellen Lehrkompetenz (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) wird moniert, dass eine institutionell angeleitete und systematische Verknüpfung von im Studium erworbenem Wissen und den Erfahrungen, die Studierende während ihrer Tätigkeit sammeln, nicht erfolgt. Vielmehr scheint ein „selbst initiierte[r] Prozess der beruflichen Entwicklung“ (Hascher, 2007: S. 163) stattzufinden. Um die Verknüpfung von Wissen und Erfahrung professionell anzuleiten, sind differenzierte Konzepte von verlängerten Praxisphasen mit intensiver Unterstützung durch universitäre und schulische Mentor*innen entwickelt und implementiert worden (vgl. Bäuerlein et al., 2018; Scheidig & Holmeier, 2022). Solche Konzepte werden – so der Tenor der Forschung – durch die Tätigkeit ‚studentischer Lehrkräfte‘ ausgehöhlt. Es liegt in der individuellen Verantwortung der Studierenden, im Studium einen praxisdistanzierten Habitus wissenschaftlicher Reflexivität zu entwickeln und zeitgleich in der schulischen Unterrichtstätigkeit unter Bewährungsdruck einen Habitus praktischen Könnens auszubilden (vgl. Scheidig & Holmeier, 2022). Damit keine negativen Effekte, wie zum Beispiel Kompetenzüberschätzung (vgl. Hascher, 2011), Deprofessionalisierung (vgl. Cramer, 2014) oder Absolutsetzung der eigenen Erfahrungen (vgl. Hascher, 2005) entstehen, sollten die ‚studentischen Lehrkräfte‘ über ihre Erfahrungen reflektieren (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Somit kann Kohärenz im Hinblick auf die Relationierung von Theorie und Praxis hergestellt werden. Ausgehend von der Situation der Studierenden an der LMU in der Fachdidaktik Deutsch haben wir die leitgebenden Fragen gestellt, was diese Gruppe der ‚studentischen Lehrkräfte‘ antreibt, wie wir sie unterstützen können und inwiefern sich hier eine Chance – aus dem Mangel geboren – für Verän-

derungen in der Lehrkräftebildung ergeben könnte. Damit sind die Intentionen der vorliegenden Studie umrissen, die die subjektive Sicht der Studierenden als Akteur*innen im schulischen Kontext in den Mittelpunkt stellt.

2. Design der Studie

Die oben angeführten Fragestellungen wurden in einem Mixed Methods Design operationalisiert. In einem Online-Fragebogen wurden die Studierenden zum Umfang ihrer Tätigkeit, zu ihrem Einsatz in Jahrgangsstufen und zu ihrem aus der Universität in deutsch- und DaZ-didaktischen Seminaren erworbenem Wissen und seiner Relevanz für unterrichtliche Prozesse befragt. Darüber hinaus konnten die Studierenden sich zu ihrer Unterrichtstätigkeit im Fach Deutsch (als Zweitsprache) äußern sowie Auskünfte zu ‚Schule und Studium neu denken!‘ geben. Von besonderem Interesse war dabei, wie sich die Tätigkeit an den Schulen fachlich ausgestaltet. Daher wurden die Studierenden zu Unterstützungsangeboten vor Ort ebenso befragt wie zu Rückkopplungen ihrer Tätigkeit auf ihre Berufswahl. Die im Fragebogen verwendeten Antwortmöglichkeiten kombinierten verschiedene Arten von Fragen, um die Vielgestaltigkeit der Tätigkeit der Studierenden an Schulen zu erfassen. Neben vorgegebenen Items wurden geschlossene Fragen aufgenommen (vgl. Dillman, Smyth & Christian, 2014). Gleichzeitig wurden Freitextfelder hinzugefügt, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken und Meinungen auszudrücken.

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mittels deskriptiver Statistik, um die grundlegenden Tendenzen und Verteilungen im Datensatz zu erfassen (vgl. Porst, 2013). Aufgrund der Größe des Datensatzes ($n = 89$) wurden keine weiterführenden Zusammenhänge oder kausalen Beziehungen identifiziert.

Vertieft wurde der quantitative Zugang durch leitfadengestützte Interviews, die mit 15 Studierenden geführt wurden; von besonderem Interesse war dabei, inwiefern sich die unterrichtliche Tätigkeit auf das Rollenverständnis der Befragten und ihr Studium des Faches Deutsch (als Zweitsprache) auswirkt und welche Vorstellungen sie hinsichtlich einer Lehrkräftebildung äußern. Die Interviews waren in thematisch fünf größere Blöcke strukturiert: Einleitend wurden die Studierenden zu ihren aktuellen Tätigkeiten an der Schule befragt und aufgefordert, ihre Tätigkeit zu beschreiben. Daran anschließend beurteilten sie ihre Rolle an der Schule und gingen dabei auch auf ihren Unterricht im Fach Deutsch ein. Im dritten Block wurden Themen der Unterrichtsplanung angeschnitten und Unterstützungsangebote an den Schulen thematisiert. Anschließend äußerten sie sich zu ihren Motiven für diese Tätigkeit. Das Interview wurde mit Überlegungen zur Verknüpfung von Schule und Universität beendet, indem die Studierenden zur Relevanz des an der Universität erworbenen Wissens für ihre schulische Tätigkeit befragt wurden; zudem wurden sie gebeten, ihre Wünsche für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung zu formulieren.

Die Daten der qualitativen Studie wurden in ein Basistranskript übertragen und ebenso wie die Freitextantworten des Fragebogens – mithilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Dieser Ansatz erlaubte es, das Datenmaterial systematisch zu

durchdringen und neuartige theoretische Konstrukte zu entwickeln (vgl. Breuer, Muckel & Dieris, 2017). Im Rahmen der Analyse wurden die drei Ebenen der offenen, axialen und selektiven Kodierung durchlaufen (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Das Material wurde aufgebrochen und kodiert, um Muster, Kategorien und Beziehungen im Datenmaterial zu identifizieren.

Die Erkenntnisse aus beiden Datensätzen wurden in der Diskussion im Sinne eines triangulativen Forschungsdesigns verbunden (vgl. Flick, 2018). Dieses bietet die Möglichkeit, das komplexe Phänomen der Herausforderungen im Schulsystem und die Bedarfe der Studierenden aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen (vgl. Creswell & Clark, 2017). Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2022/2023 an der LMU statt und war im März 2023 abgeschlossen.

3. Auswertung

3.1 Online-Fragebogen

An der Umfrage ‚Schule und Studium – Neu denken!‘ nahmen insgesamt 89 Studierende teil. Diese wurden zum einen über einen fachspezifischen Verteiler sowie über Seminare erreicht; zum anderen konnten sich interessierte Studierende melden, um an einer Interviewstudie teilzunehmen. 82 Prozent der Befragten, die seit dem Schuljahr 2022/2023 einer Tätigkeit an Schulen nachgehen, sind weiblich, 18 Prozent männlich. Überwiegend gehören sie der Generation Z an, d.h. sie sind zwischen 1995 und 2000 geboren. Durchschnittlich sind die befragten Studierenden im 4. Fachsemester eines Lehramtsstudiums mit der Kombination Deutsch (als Zweitsprache). Fast die Hälfte der Studierenden (43 Prozent) arbeitet seit dem Schuljahr 2022/2023 an einer Grundschule, 21 Prozent am Gymnasium (Abb. 1). Befragt zum Umfang ihrer Tätigkeit an Schulen, geben 43 Prozent der Studierenden an, zwei Tage an der Schule zu verbringen; an der Universität werden von knapp 60 Prozent der Studierenden drei beziehungsweise vier Tage verbracht. Die Anzahl der Stunden, die sie pro Woche in der Schule verantworten, bewegt sich bei 33 Prozent der Studierenden zwischen fünf bis zehn Stunden.

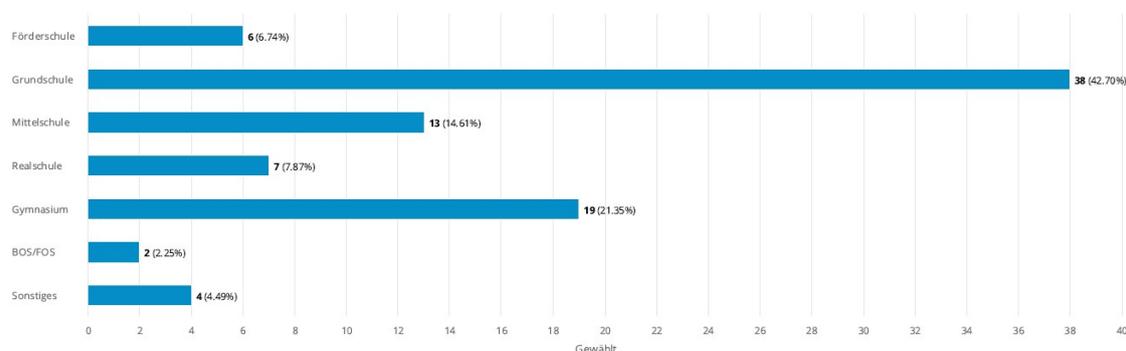


Abb. 1: An welcher Schulart arbeiten Sie in diesem Schuljahr?

Ein vielgestaltiges Bild zeigt sich bei den Antworten auf die Frage, wie die Studierenden zu ihrer Tätigkeit an der Schule gekommen sind: private Kontakte zu Lehrkräften und Schulen, in denen ein Praktikum absolviert wurde, die Internetseite des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sowie Projekte an der Universität spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. Bei der Frage nach der Motivation, welche Studierende antreibt, solch einer Tätigkeit nachzugehen, lag der Fokus v.a. auf dem Sammeln von Praxiserfahrungen sowie der Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf. Geldverdienen wird dagegen nur am Rande als Beweggrund genannt.

Die Tätigkeiten, denen die Studierenden in der Schule nachgehen, gestalten sich vielfältig (Abb. 2). So wird bei dieser Frage v.a. die Rubrik ‚Sonstiges‘ (38 Prozent) ausgewählt; hierunter werden Tätigkeiten einer Unterstützungslehrkraft (in enger Absprache mit der Stammllehrkraft) zur Förderung während der Unterrichtszeit genannt, aber auch eigenständige Tätigkeiten in Form einer Klassenlehrkraft oder Vertretungslehrkraft (ohne Begleitung einer Stammllehrkraft). Andere sehen ihren Einsatz in der Förderung von Sprachenlernen und Differenzierung, wenn sie im Sprachbegleitkurs, als Fremdsprachenassistent*in, Differenzierungslehrkraft, Hausaufgabenbetreuung, Förderlehrer*in, Lehrkraft in Willkommensklassen, Lehrkraft für den Unterricht ukrainischer Kinder oder für den eigenständigen DaZ- Unterricht eingesetzt werden.

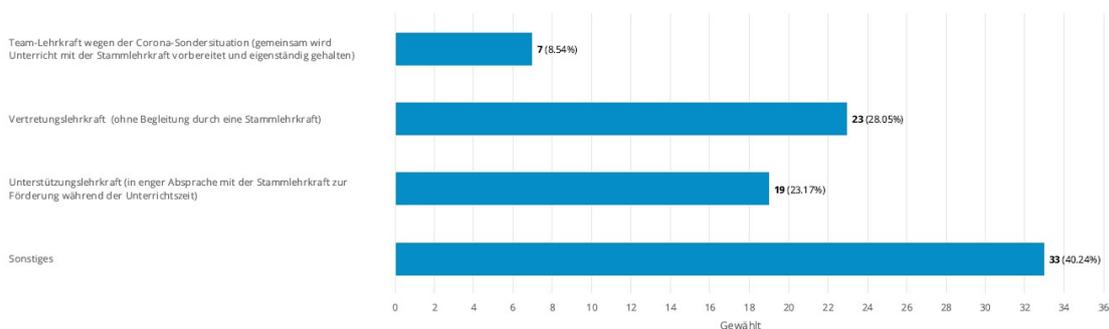


Abb. 2: Welcher Tätigkeit gehen Sie in diesem Schuljahr nach?

Ein Großteil der befragten Studierenden (zwischen 70 und 80 Prozent) gibt an, dass sie durch die Schule Unterstützungsmaßnahmen in Form von Kontaktmöglichkeiten zur Betreuungsllehrkraft beziehungsweise Bereitstellung von Arbeitsmaterial und Schulbüchern erhalten. Die finanzielle Erstattung der Kopier- oder Materialkosten bekommen knapp die Hälfte (43 Prozent) der befragten ‚studentischen Lehrkräfte‘. Hinweise für Korrekturen im Fach Deutsch beziehungsweise Einweisung in die Notengebung werden einem Fünftel beziehungsweise einem Viertel der Befragten zuteil. Die Bereitstellung von Diagnoseinstrumenten für das Fach Deutsch (9 Prozent) beziehungsweise eine Einführung in das Schulrecht (12 Prozent) werden weniger oft genannt (Abb. 3).

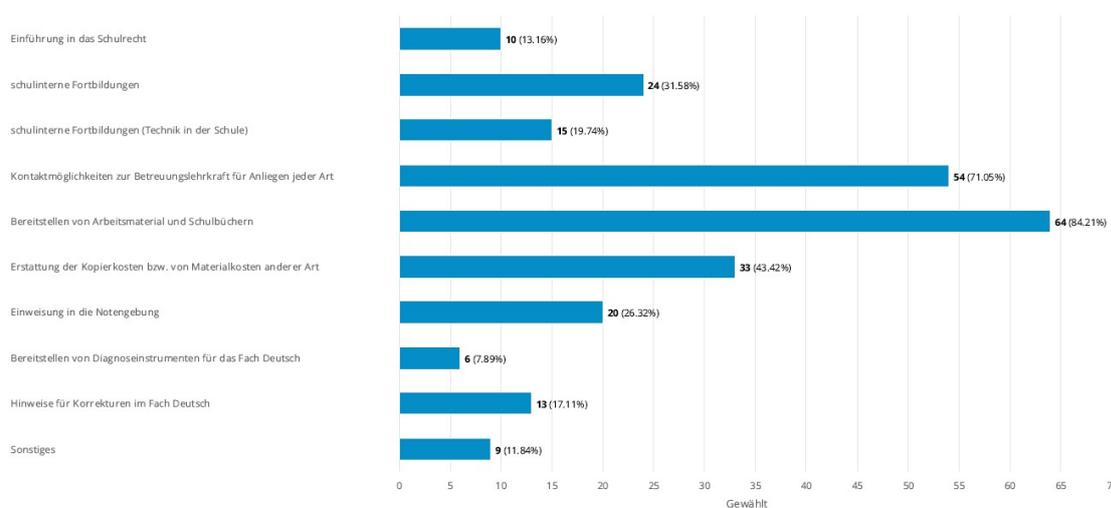


Abb. 3: Welche Unterstützung erhalten Sie durch die Schule?

Insgesamt wird das Verhältnis von Schule und Universität eher positiv wahrgenommen (Abb. 4). 83 Prozent fühlen sich durch ihre Tätigkeit an der Schule in ihrer Berufswahl bestätigt, 94 Prozent empfinden diesen Einsatz sogar als angemessene Vorbereitung auf den Schuldienst. Gerade ihr Tun an der Schule motiviert 80 Prozent der Studierenden, ihr Lehramtsstudium abzuschließen. Dennoch lässt der Einsatz an der Schule über ein Drittel der ‚studentischen Lehrkräfte‘ (36 Prozent) Zweifel an der universitären Ausbildung aufkommen. Nur 37 Prozent der Befragten fühlen sich durch fachdidaktische Seminare an der Universität didaktisch sicher beziehungsweise haben das Gefühl, den eigenen Unterricht im Fach Deutsch abwechslungsreich und innovativ gestalten zu können. Im Bereich der Sprachförderung, in welchem viele der Studierenden eingesetzt werden, fühlen sich jedoch über die Hälfte (53 Prozent) der ‚studentischen Lehrkräfte‘ durch fachdidaktische Seminare gut vorbereitet.

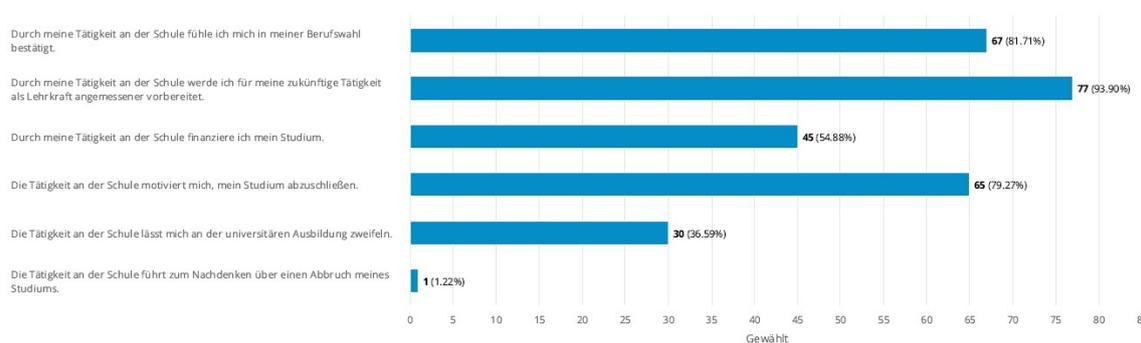


Abb. 4: Wie würden Sie das Verhältnis von Schule und Universität beschreiben?

3.2 Leitfadengestützte Interviews

Bei den Leitfadeninterviews einschließlich der Freitextantworten kristallisieren sich zwei Kernkategorien heraus: Bewusstsein der Studierenden für die Heterogenität in der Klasse und Entwicklung von Strategien im Umgang mit dieser.

Die Studierenden sind vom Grad der Heterogenität der Schüler*innenschaft überrascht: Diese betrifft sowohl die soziale Herkunft als auch die Sprachkenntnisse, da sie Geflüchtete, Kinder mit Migrationsbiographien und Kinder mit Lernschwierigkeiten wie z.B. LRS oder ADS unterrichten. So sieht eine Studierende ihren Hauptfokus in der Deutschförderung und hier vor allem in der Einzelförderung oder Kleingruppenförderung. Verstärkt werden dabei die Studierenden – so zeigen es die Daten – in Brücken- oder Willkommensklassen eingesetzt, um beispielsweise Kinder aus der Ukraine zu unterstützen. Dabei übernehmen sie nicht selten den gesamten Unterricht einer Lehrkraft, während diese wiederum gezielt Differenzierungsmaßnahmen umsetzen kann. Es findet, wie im folgenden Auszug beschrieben wird, ein Rollentausch statt:

Ich bin ja Muttersprachlerin [Russisch], dann ist die Lehrkraft [...] froh, dass wir jetzt die Rollen tauschen. Dass sie jetzt Einzelarbeit macht und [...] dass ich jetzt Unterricht mehrsprachig mache. Also Russisch-Ukrainisch-Deutsch. Und also, ich mach eigentlich im Grunde genommen also die vier Stunden und die Lehrkraft in dieser Zeit beschäftigt sich sozusagen mit schwierigen Fällen, wo wirklich gezielte Förderung jetzt also gefragt wird (Interview 1: Z. 52-57).

Die Mehrsprachigkeit der Studierenden, die vor allem viele der befragten DaZ-Studierenden aufweisen, erweist sich in heterogenen Klassen als Ressource. Ihre Sprachkenntnisse werden – so die Studierenden – von Schüler*innen sehr positiv wahrgenommen: „Sie freuen sich, wenn jemand andere Sprachen spricht und die Muttersprache“ (Interview 1: Z. 73 f.). Die ‚studentischen Lehrkräfte‘ heben hervor, wie wichtig es sei, dass sich alle Studierenden mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen.

Die diverse Situation an den Schulen führt den ‚studentischen Lehrkräften‘ vor Augen, dass didaktische Modelle des Lesens und Schreibens, wie sie diese an der Universität lernen, anzupassen sind. Wie diese Anpassung jedoch auszusehen hat, ist ihnen nicht ganz klar. Ähnliche Ergebnisse wurden auch schon in anderen Studien deutlich (vgl. Fladung, 2022; Schuler, 2022). Hier zeigen sie Unsicherheiten und – je nach dem Grad der Verantwortung an den Schulen – Unterschiede im Vorgehen. Zuweilen haben sie das Gefühl, auf Situationen unter Druck reagieren zu müssen. Eine ‚studentische Lehrkraft‘ findet für ihre Rolle zwischen Universität und Schule, Ausbildung und eigenverantwortlichem Unterricht den Begriff des „Übergangsmenschen“: „Ich sehe mich als so einen Zwischen-, einen Übergangsmenschen sozusagen. Einmal mit ganz viel Wissen aus dem Studium. [...] Und jemandem, der ganz stark konfrontiert ist mit einer Realität, die nicht so akademisch stattfindet, mit Schülerinnen und Schülern“ (Interview 4: Z. 75-79).

Die zweite Kategorie, die aus den Daten emergiert, kreist um Strategien, wie der an Schulen wahrgenommenen Heterogenität zu begegnen sei. Für die Studierenden spielen diesbezüglich Materialien eine wichtige Rolle. Sie wünschen sich eine Lehrkräftebildung,

in der sie in stärkerem Maße mit Materialien vertraut gemacht werden, die dieser Heterogenität gerecht werden können und in der sie diese Materialien – wie sich selbst – bereits in der Praxis erproben: „Ich hab schon alle Praktika hinter mir und ich würde einfach gerne weiterhin Einblicke in die Schule kriegen. Auch Einblicke, die ich bisher in Praktika nicht erhalten konnte“ (Interview 9: Z. 31-33). Im Vergleich zum Praktikum kommt man „mehr in den Schulalltag rein“ (Interview 2: Z. 29), und es ist „glaub ich eine gute Vorbereitung fürs Ref.“ (Interview 9: Z. 29).

Gerade der Wunsch nach Erfahrung an Schulen motiviert die Studierenden und trägt zu einem veränderten Blick auf das Studium und die Dozierenden bei. Die ‚studentischen Lehrkräfte‘ haben den Eindruck, dass Dozent*innen an der Universität Unterrichtserfahrung fehle und diese einer utopischen Vorstellung des Schulalltags anhängen: „Viele Dozenten sind fachlich versiert und haben nette Ideen zur Umsetzung von Methoden, jedoch wenig realistische Vorstellungen vom Unterrichtsalltag“ (Frage 19, Freitextantwort 37). Allerdings wären solche Dozent*innen von großer Bedeutung für die Studierenden, um sie bei der Durchdringung theoretischer Konzepte und Modelle mit der Reflexion der Erfahrungen aus der Praxis zu unterstützen.

Deutlich wird aus Analysen der Daten auch, dass viele ‚studentische Lehrkräfte‘ idealistisch orientiert sind und ein sehr großes Interesse an Kindern und Jugendlichen sowie an deren Heterogenität haben. Neben dem Studium auch noch in der Schule zu arbeiten, begründen die Studierenden häufig damit, dass es ihnen Spaß mache: „Ich liebe einfach extrem die Arbeit mit den Kindern. Und mich macht das so glücklich. [...] Und ich finde es auch toll zu sehen, wie sich die Kinder entwickeln“ (Interview 7: Z. 52-56). In Bezug auf die Kinder in der Ukraine äußert sich eine Studierende dahingehend, dass es für sie sehr motivierend ist, dass die Kinder „eine Chance mindestens [erhalten], in dem Land jetzt in die Schule zu gehen“ (Interview 1: Z. 210) und mit der deutschen Sprache vertraut werden: „Ja wie ist das jetzt in einem fremden Land, andere Sprache und dann anderes Bildungssystem und des Ganze. Und des motiviert einfach und macht Spaß einfach. Also wirklich Spaß, das zu machen“ (Interview 1: Z. 45-47).

Zusammenfassend ist aus der Auswertung der qualitativen Daten somit zweierlei ersichtlich: Zum einen sammeln die ‚studentischen Lehrkräfte‘, die weder von universitärer noch von schulischer Seite reflexiv angeleitet werden, schon während ihres Studiums Erfahrungen für ihren zukünftigen Lehrberuf. Zum anderen äußern sie den Wunsch, dass – vor allem in heterogenen Klassen – Kinder nicht zurückbleiben. Damit nehmen sie, bereits zu Zeiten ihres Studiums, die Verantwortung an, den Kindern zu einem Platz in der Gesellschaft zu verhelfen. Demzufolge wünschen sich die ‚studentischen Lehrkräfte‘ eine universitäre Bildung, die diese gesellschaftlichen Bedarfe in den Blick nimmt und sie mit theoretischen Konzepten verknüpft; dabei verstehen sie „Materialien“ als Transmissionsriemen zwischen Theorie und Praxis. Wiederholt treten sie für ein „duales Studium“ ein, das Schule und Universität, Theorie und Praxis sowie Förderung von Kindern und gesellschaftliche Gerechtigkeit miteinander verzahnt. Das Studium wird als Impulsgeber wahrgenommen, das sie aktiviert und ihnen interessante Ideen liefert, auf deren Basis sie neue

Herangehensweisen in der Schule ausprobieren können. Es werden Überlegungen hinsichtlich des Studiums angestellt, „warum nicht zwei Tage an der Schule sein und immer mit einem Lehrer unterwegs sein, für ein halbes Jahr den Unterricht für ein Fach übernehmen und jede Stunde Feedback bekommen“ (Interview 2: Z. 711-713).

Die ‚studentischen Lehrkräfte‘ wünschen sich kleinere Seminare von fünf bis acht Studierenden, „wo dann regelmäßig [...] auch wirklich mit Kindern gearbeitet wird“ (Interview 3: Z. 486 f.). Auch Videomitschnitte von Unterricht, die gemeinsam im Seminar reflektiert und besprochen werden, oder der Umgang mit digitalen Medien, welche im Deutschunterricht eingesetzt werden können, werden als hilfreiche Bausteine für ein duales Studium angesehen. Demzufolge bedeutet für sie, dual zu studieren, eine enge Verzahnung von an der Universität erworbenem Wissen und in der Schule zeitnah angewandtem Handeln; sie sind von dem Wunsch getragen, Verantwortung für die Lernenden zu übernehmen – und dafür möchten sie persönlich und fachlich gut vorbereitet sein. Die in der Universität erworbenen Kompetenzen erachten sie immer dann als hilfreich, wenn diese in zeitlicher oder räumlicher Nähe zum Sozialraum Schule stehen.

4. Diskussion

Um ‚studentische Lehrkräfte‘ auf dem Weg ihrer Professionalisierung zu unterstützen, lassen sich auf der Basis der oben dargestellten Analysen im Hinblick auf eine Mikro-, Meso- und Makroebene Maßnahmen ableiten, die im Folgenden näher dargestellt werden. Die hier aufgeführten Überlegungen werden aus bayerischer Sicht und von einer Fachdidaktik formuliert, die im Lehramtsstudiengang mit beschränkten ECTS-Punkten zu tun hat.

Auf der Mikroebene haben wir an der LMU als unmittelbare Reaktion auf die Befragung der Studierenden das Seminarkonzept *Fit for School* entwickelt, das ab dem Wintersemester 2023/2024 erstmals für ‚studentische Lehrkräfte‘ des Lehramts Grundschule angeboten wird. Das Seminarkonzept ist offengehalten und passt sich den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden an. Diese lernen in kleinen Gruppen von maximal zehn Teilnehmer*innen, um über ihren Schulalltag, ihren (Deutsch)Unterricht sowie entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Darüber hinaus gehen wir auch auf den in der Studie angesprochenen Wunsch nach Zugang zu Material ein. Ein weiterer Baustein dieser universitären Begleitung ist der Kontakt zu Schulen: Schulleitungen, Seminarrektor*innen, Referendar*innen oder Vertreter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes sind angefragt, um mit den Studierenden aktuelle Anliegen zu diskutieren.

Uns ist durchaus bewusst, dass wir damit auf bereits bestehende Ansätze der Lehrkräftebildung aufbauen. Jedoch planen wir für weitere Seminare an der LMU, die Kluft zwischen Schule und Universität mit Hilfe von XR-Angeboten zu überbrücken. Insbesondere Virtual Reality (VR) und künstliche Intelligenz (KI) eröffnen zukunftsweisende Wege zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Unterrichtsalltag. Durch Angebote, die auf diesen Technologien basieren, können Studierende ihr eigenes Verhalten – von Mimik

und Sprache bis zur Präsentation – in Interaktion sowie in Konfliktsituationen mit KI-gesteuerten Klassen testen und optimieren. Das VR-Klassenzimmer in Potsdam liefert für universitäre Seminare vielversprechende Ansätze, die auf einer Mesoebene Wirksamkeit entfalten können: Zwischen realem Unterrichtsalltag und didaktischen Konzepten spannt sich eine virtuelle Umgebung mit KI gesteuerten und an die Bedarfe anzupassenden Trainingsmöglichkeiten (vgl. Wiepke, 2022; Fenn & Arlt, 2023).

Rekurrierend auf die zu Anfang genannten Studien und Diskussionen um Deprofessionalisierung (vgl. Cramer, 2014) der ‚studentischen Lehrkräfte‘ und aufgrund der Tatsache, dass „niemals eine Situation eintreten [wird], in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht“ (Terhart, 2020: S. 10), ist es notwendig, auch auf Makroebene über Veränderungen nachzudenken. Wenn Studierende Kohärenz in Bezug auf eine Relationierung von theoretischem Wissen und Handlungswissen wahrnehmen sollen, ist auch ein duales Studium mit einer Aufhebung der „künstliche[n] und unproduktive[n] Trennung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung“ ins Kalkül zu ziehen (Brodkorb, Koch & Zierer, 2019: S. 1).

Mit unserem Beitrag möchten wir weitere Debatten über das Zusammenspiel von Universität und Schule anregen; wichtig erscheint aus unserer Perspektive, dass sich universitäre Lehrkräftebildung mit dem von einer ‚studentischen Lehrkraft‘ angesprochenen Gefühl eines im Dazwischen sich befindenden „Übergangsmenschen“ intensiv auseinandersetzt. Vielleicht liegt hier auch ein Grund für das schwindende Interesse am Lehramt. Weitere Forschungen an der LMU zu diesen und weiteren Fragen werden folgen.

5. Literatur

- Bäuerlein, Kerstin; Reintjes, Christian; Fraefel, Urban & Jünger, Sebastian (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In *Forschungsperspektiven* 10, S. 27–45.
- Bellenberg, Gabriele; Bressler, Christoph; Reintjes, Christian & Rotter, Carolin (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In *Die Deutsche Schule* 112, S. 398–412.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard Tobias (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisitert. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Brodkorb, Mathias; Koch, Katja & Zierer, Klaus (2019). Verbeamtung schon im Studium. <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2023).
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In *Die Deutsche Schule* 106, S. 344–357.
- Creswell, John. W. & Clark, Vicki. L. Plano (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage publications.

- Dillman, Don A.; Smyth, Jolene D. & Christian, Leah Melani (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fenn, Monika & Arlt, Jakob (2023). Historisches Lernen immersiv: Studierende üben Unterrichtsgespräche in Virtual Reality. In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 51, S. 114–130.
- Flick, Uwe (2018). Triangulation in Data Collection. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, S. 527–544. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Fladung, Ilka (2022). *Deutschunterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen. Eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Freiling, Harald (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. In *Die Deutsche Schule* 112, S. 428–438.
- Gehrmann, Axel; Weber, Anja & Puderbach, Rolf (2022). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf als Strategie zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. In *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* 33, S. 88–91.
- Hascher, Tina (2005). Die Erfahrungsfalle. In *Journal für LehrerInnenbildung* 5, S. 40–46.
- ___ (2007). Lernort Praktikum. In Schwetz, Herbert (Hg.). *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 161–174.
- ___ (2011). Vom ‚Mythos Praktikum‘ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In *Journal für LehrerInnenbildung* 11, S. 8–14.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta & Richter, Dirk (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 55–68.
- Neuweg, Georg Hans (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Heid, Helmut & Harteis, Christian (Hg.). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–228.
- Porst, Rolf (2013). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- 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. 479–469. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schuler, Rebecca (2022). „Alles“, was man als studentische Sprachförderperson wissen muss?! Eine empirische Studie zum sprachförderbezogenen Professionswissen der Studierenden im Sprachförderprogramm „Schule für Alle“. München: Dissertationschrift.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (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>

Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Terhart, Ewald (2020). Gedanken über Lehrermangel. In Jungkamp, Burkhard & Pfaferott, Martin (Hg.). *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 10-17.

Wiepke, Axel (2022). Präsenzgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung im VR-Klassenzimmer. In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 48, S. 40–51.

Über die Autorinnen

Anja Ballis, Dr. phil., arbeitet als Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU München; ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Holocaust Education sowie der Medienbildung im Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de.

Lisa Schwendemann, Dr. phil., arbeitet als Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU München; ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Lernen mit XR Medien sowie Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung.

Korrespondenzadresse: lisa.schwendemann@germanistik.uni-muenchen.de

Uta Ebert, Dr. phil., arbeitet als Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU München; ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung sowie im Bereich Philosophieren im Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: uta.ebert@germanistik.uni-muenchen.de