

# Kurzbericht zur Evaluation des Praxissemesters 2023/24

Michael Friedrich, Eva Terzer & Bettina Hannover (2024)

## Abstract

Im Rahmen einer anonymen Online-Evaluation wurden die Erfahrungen von 553 Lehramtsstudierenden der Freien Universität Berlin während des Praxissemesters im Wintersemester 2023/24 untersucht. Von den eingeladenen Studierenden nahmen 187 an der Umfrage teil, was einer Rücklaufquote von 33,8 % entspricht. Die Ergebnisse zeigen, dass im Vergleich zum Vorjahr mehr Befragte, nämlich 74 %, parallel zum Praxissemester erwerbstätig waren. Die Mehrheit der Studierenden wurde während des Praxissemesters von qualifizierten Mentor\*innen betreut, wobei ein Teil der Studierenden angab, dass ihre Mentor\*innen im jeweiligen Fach kein Lehramtsstudium absolviert hatten. Mit der Organisation des Praxissemesters waren die Studierenden zufrieden. Der durchschnittliche Schulweg betrug 39,7 Minuten, die Studierenden hospitierten im Durchschnitt 157,1 Stunden und unterrichteten 24,66 Unterrichtsstunden. Die Befragten berichteten von einer insgesamt positiven Integration ins Schulleben. Bei der Betreuung zeigt sich bei den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in einigen Aspekten ein Negativtrend im Vergleich zum Vorjahr. Die Selbsteinschätzung der (fach-)didaktischen Kompetenzen fiel insgesamt positiv aus, jedoch wurden bei einigen Aspekten, wie der Kompetenz, Heterogenität der Lerngruppe angemessen berücksichtigen zu können, niedrigere Mittelwerte festgestellt. Die Selbstwirksamkeitserwartungen waren hoch, während die emotionale Erschöpfung deutlich zwischen Studierenden variierte, was auf unterschiedliche Belastungen in verschiedenen Studiengängen hinweist. Grundschulpädagogikstudierende wiesen geringere Werte in der emotionalen Erschöpfung auf als Studierende für das Lehramt an ISS/Gymnasien. Insgesamt schätzten die Studierenden ihre Vorbereitung auf das Referendariat als positiv ein, wobei es auch hier signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen gab. Die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen fühlten sich deutlich schlechter durch das Praxissemester auf das Referendariat vorbereitet als die Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien.

## Methode

Alle 553 Lehramtsstudierenden der Freien Universität Berlin, die im WiSe 2023/24 das Praxissemester absolvierten, wurden von Februar bis März 2024 mit individualisierten, nicht auf Personen beziehbaren *Token* zur Teilnahme an der anonymen Online-Befragung eingeladen. Insgesamt nahmen 187 Studierende an der Befragung teil (Tab. 1).

**Tabelle 1**  
*Repräsentativität der Stichprobe*

Studiengang	Anteil an Grundgesamtheit	Rücklauf in Stichprobe	Rücklauf aus Grundgesamtheit
Master of Education für das Lehramt an Grundschulen	244	44,1 %	80
Master of Education für das Lehramt an ISS/Gym.	287	51,9 %	101
Quereinstiegs-Master of Education für das Lehramt an ISS/Gym.	22	4,0 %	6
Gesamt	553		187
			33,8 %

Für die Befragung wurde eine Kombination aus hierfür selbst entwickelten Items und Items aus bereits erprobten Skalen verwendet (Tab. 2).

Die Antwortskalen sahen vor, dass die befragte Person absolute Zahlenwerte angab (z. B. Dauer des Schulwegs in Minuten), den Grad ihrer Zustimmung zu Aussagen auf fünfstufigen Antwortskalen mit den Bezeichnungen „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ oder die Häufigkeit eines Ereignisses auf fünfstufigen Skalen mit den Ausprägungen „nie“, „selten“, „gelegentlich“, „häufig“ und „sehr häufig“ angab.

**Tabelle 2**
*Fokus der Befragung und verwendete Instrumente*

Konstrukt/Variable	Instrument	Quelle
Allgemeine Angaben zu Studienfächern, Mentor*innenbetreuung und Qualifizierung der Mentor*innen, Teilzeitstudium, Anrechnungen bereits erbrachter Leistungen, Erwerbstätigkeit, Kinder, Geschlecht	4 nominalskalierte Items zu Studiengang und -fächern  11 dichotome Items zu Betreuung und Qualifizierung der schulischen Mentor*innen  1 intervallskaliertes Item zu Fachsemestern  Jeweils 1 dichotomes Item zu Kindern, Erwerbstätigkeit  1 intervallskaliertes Item zu Umfang der Erwerbstätigkeit	Eigenentwicklung  Eigenentwicklung/ 6 Items von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)  Eigenentwicklung
Organisatorisches	4 intervallskalierte Items, 1 offene Frage	Eigenentwicklung/ 2 Items adaptiert und 2 Items übernommen von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)
Zeitaufwand Praxissemester	3 intervallskalierte Items	Eigenentwicklung/ 1 Item übernommen von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)
Eigener Unterricht – Umfang und Zeitaufwand	5 intervallskalierte Items	Übernommen, teilweise adaptiert Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)
Lernbegleitung im Vertiefungsfach, bzw. im Erstfach durch Mentor*innen der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungsgespräche: 1 nominalskaliertes Item 3 intervallskalierte Items</li> <li>• Vor- und Nachgespräche zum eigenen Unterricht: 2 ordinalskalierte Items zu Häufigkeit, 6 intervallskalierte Items, 2 offene Items zu Einschätzung und Themen der Unterrichtsgespräche, 5 intervallskalierte Items zu Effekten der Unterrichtsbesprechungen</li> </ul>	1 Item übernommen von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)/ 3 Items übernommen von Wagner et al. (2018)  Eigenentwicklung/ 5 Items zu Effekten der Unterrichtsbesprechung übernommen von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)/ 1 Item übernommen von Wagner et al. (2018)
Betreuung und Einschätzung der Unterrichtsbesuche durch Dozierende der Universität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betreuungssituation durch Dozierende: 1 ordinalskaliertes Item</li> <li>• Vor- und Nachgespräche zum eigenen Unterricht: 2 intervallskalierte Items</li> </ul>	Adaptiert nach Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)  Eigenentwicklung/ 1 Item übernommen von Wagner et al. (2018)
Einbindung ins Schulleben	4 intervallskalierte Items	3 Items übernommen von Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017), 1 Item Eigenentwicklung
Kompetenzgewinn jeweils durch Mentor*in/Dozent*in/Begleitseminare	Jeweils 5 intervallskalierte Items	Eigenentwicklung
Kompetenzeinschätzung zu Planung, Durchführung und Reflektion von Unterricht	4 intervallskalierte Items	Eigenentwicklung
Änderung der Kompetenzen – Reflektion der Kompetenzen	2 intervallskalierte Items	Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)
Gesamtbeurteilung Praxissemester	1 intervallskaliertes Item	Blüthmann, Bergann & Watermann (2021)
Einschätzung (fach)didaktischer Kompetenzen	12 intervallskalierte Items	Blüthmann, Ksiazek & Watermann (2017)
Einschätzung pädagogischer Kompetenzen	Pädagogisches Wissen: Instruktion 4 Items intervallskaliert  Pädagogisches Wissen: Klassenführung 4 Items intervallskaliert	Thiel & Blüthmann (2009)

Pädagogisches Wissen: individuelle Förderung	3 Items intervallskaliert	
Pädagogisches Wissen: Motivierung	2 Items intervallskaliert	
Pädagogisches Wissen: Leistungsbeurteilung	2 Items intervallskaliert	
Pädagogisches Wissen: Lerndiagnostik	2 Items intervallskaliert	
Selbstwirksamkeitserwartungen	10 intervallskalierte Items	Schwarzer & Jerusalem (1999)
Emotionale Erschöpfung	8 intervallskalierte Items	Schwarzer & Jerusalem (1999)

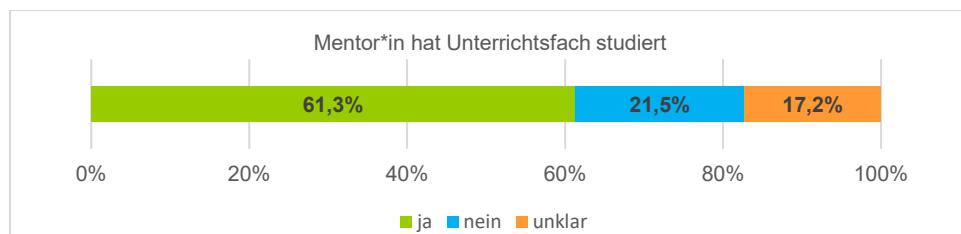
## Ergebnisse

### Allgemeine Angaben

Von den Befragten hatten 12 % Kinder und 74 % gaben an, während des Praxissemesters erwerbstätig zu sein. Dabei lag der Arbeitsumfang im Mittel bei 11,88 Stunden pro Woche. Statistisch signifikante Unterschiede der erwerbstätigen Studierenden gegenüber den anderen Studierenden im Praxissemester fanden sich kaum. Die Gruppe der Erwerbstätigen wies lediglich geringere Mittelwerte auf zur Frage ob das Feedback der Dozierenden konstruktiv war (Erwerbstätige  $M = 4,34$ ; Andere:  $M = 4,67$ ;  $p^1 < .05$ ; Cohen's  $d^2 = 0,35$ ), nahm häufiger an außerunterrichtlichen Aktivitäten teil (Erwerbstätige  $M = 2,96$ ; Andere:  $M = 2,55$ ;  $p < .05$ ; Cohen's  $d = 0,38$ ) und hatte eine etwas höhere Selbstwirksamkeit (Erwerbstätige  $M = 3,63$ ; Andere:  $M = 3,41$ ;  $p < .05$ ; Cohen's  $d = 0,34$ ). Diese Unterschiede waren alle von kleiner praktischer Bedeutsamkeit.

Die befragten Studierenden gaben an, dass sie in 83 % der (Fach-)Fälle von Mentor\*innen betreut wurden. Laut den Studierenden hatten mindestens 23,3 % der Mentor\*innen eine passende Qualifizierung für diese Aufgabe durchlaufen. 32,9 % der Befragten gaben an, dass der/die Mentor\*in keine zusätzliche Qualifizierung für diese Aufgabe durchlaufen hatte, 43,8 % der Studierenden hatten keine Kenntnis zur Mentoringqualifizierung ihrer betreuenden Lehrkräfte an der Schule. Insgesamt gaben 61,3 % der Studierenden an, dass sie im jeweiligen Fach von Lehrkräften mit entsprechendem Fachstudium betreut wurden (Abb. 1).

**Abbildung 1**  
Anzahl der Lehrkräfte mit Fachstudium



<sup>1</sup> Das Signifikanzniveau ( $p$ ) gibt an mit welcher Wahrscheinlichkeit die Ergebnisse zufällig zustande gekommen sein könnten, dabei bedeutet  $p < .5$ , dass die Ergebnisse mit mindestens 95 % Wahrscheinlichkeit nicht zufällig sind,  $p < .01$ , dass sie mit 99 % Wahrscheinlichkeit nicht zufällig sind und  $.p < .001$ , dass sie mit 99,9 % Wahrscheinlichkeit nicht zufällig sind. Dabei bedeutet ein nicht-signifikanter Unterschied nicht zwangsläufig, dass die Unterschiede zufällig sind, da je nach Größe des Unterschieds mehr oder weniger viele Befragte in der Stichprobe benötigt werden, um ein hohes Signifikanzniveau (=  $p$  wird kleiner) zu berechnen.

<sup>2</sup> Cohen's  $d$  ist ein Maß, um die praktische Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Mittelwerten zu bestimmen, ein Wert ab 0,2 ist von kleiner, ein Wert ab 0,5 ist von mittlerer und ein Wert ab 0,8 ist von großer praktischer Bedeutung

## Organisatorisches

Um ausreichend passende Schulplätze in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung zu finden, müssen sich die Studierenden für das Praxissemester deutlich früher anmelden als für andere universitäre Veranstaltungen üblich. Die Studierenden waren aber mit dem Anmeldeverfahren sehr zufrieden. Die Aussage, dass die Anmeldung zum Praxissemester reibungslos verlief, bejahten 58 % der Befragten mit der höchsten Zustimmungskategorie. Der Mittelwert lag mit 4,36 nah am Skalenmaximum. Die Schulen waren laut den Praxissemesterstudierenden in der Regel auf deren Kommen vorbereitet ( $MW = 4,1$ ). Große Streuung gab es dagegen bei der Frage, ob die Schule wusste, welche Anforderungen die Studierenden im Praxissemester erbringen müssen. Hier wurden alle Antwortmöglichkeiten nahezu gleichmäßig genutzt. Der Mittelwert lag bei 2,9 ( $SD = 1,35$ ). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei der Frage, ob es Probleme gab, Zeiten an der Schule mit denen der universitären Lehrveranstaltungen in Einklang zu bringen. Dabei zeigten sich in dieser Frage bei den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien statistisch signifikant stärkere Vereinbarkeitsprobleme ( $M = 3,18; SD = 1,16$ ) als bei den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen ( $M = 2,48; SD = 1,32; p = .001$ ). Der Unterschied entspricht einem mittleren Effekt (Cohen's  $d = 0,56$ ).

## Zeitaufwand Praxissemester

Bei den Fragen zum Zeitaufwand des Praxissemesters gab es insgesamt eine hohe Varianz, d.h., die Angaben der Studierenden unterschieden sich stark voneinander. Der Schulweg der Befragten nahm durchschnittlich 39,7 Minuten ( $SD = 25,14$ ) in Anspruch. Einige Studierende mussten jedoch auch Wege von bis zu 90 Minuten in Kauf nehmen, im Einzelfall bis zu 140 Minuten. Die Zahl der hospitierten Unterrichtsstunden lag im Mittel bei 157,1 Stunden, auch hier wurde der komplette Wertebereich der Skala zwischen 0 und 300 Stunden genutzt, was die hohe Standardabweichung erklärt ( $SD = 78,28$ ). Im Mittel wurde in 132,3 Unterrichtsstunden ( $SD = 68,23$ ) in den eigenen Fächern hospitiert.

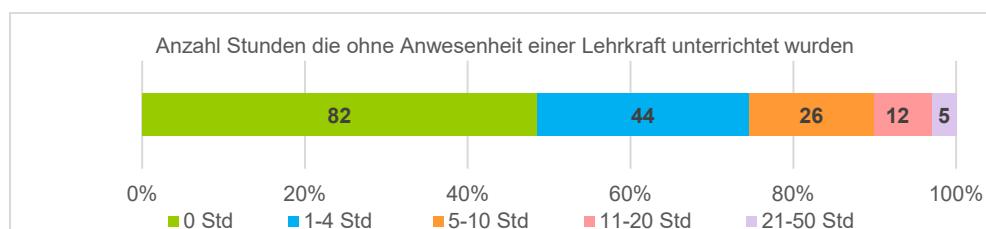
Während die Mehrheit der Befragten keine Probleme damit hatten, das Praxissemester mit ihren familiären Verpflichtungen in Einklang bringen zu können (Antwortkategorien trifft nicht oder eher nicht zu), war es doch fast ein Drittel (29 %), die Vereinbarkeitsprobleme angaben (Antwortkategorien trifft eher oder voll zu). Dabei gaben Studierende für das Lehramt an ISS/Gymnasien eher Vereinbarkeitsprobleme an ( $M = 2,86; SD = 1,47$ ) als Studierende für das Lehramt an Grundschulen ( $M = 2,11; SD = 1,21$ ). Dieser Unterschied ist signifikant ( $p > .001$ ) und entspricht einem mittleren Effekt (Cohen's  $d = 0,55$ ). Vergleichsweise stärkere Probleme wurden in Bezug auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf während des Praxissemesters berichtet. Nur ein Viertel (24 %) der Befragten sahen hier kein Problem (Antwortkategorien trifft nicht oder eher nicht zu). Dabei gab es keine signifikanten Gruppenunterschiede.

## Eigener Unterricht – Umfang und Zeitaufwand

Durchschnittlich 24,66 ( $SD = 11,86$ ) vollständige und 16,46 ( $SD = 22,52$ ) anteilige Unterrichtsstunden haben die Studierenden im Praxissemester unterrichtet. Etwa die Hälfte (52 %) der Studierenden gab an, auch ohne die Anwesenheit einer Lehrkraft unterrichtet zu haben. Dabei wurden jedoch in der Regel nur wenige Stunden allein unterrichtet (1 - 4 Stunden = 25,9 %; 5 - 10 Stunden = 15,3 % der Befragten, vgl. Abb. 2). Den durchschnittlichen Aufwand, um eine Unterrichtsstunde vorzubereiten, gaben die Befragten im Mittel mit 147,8 Minuten an ( $SD = 133,3$ ). Die Nachbereitung dauerte im Mittel 47,8 Minuten ( $SD = 62,49$ ). In beiden Fällen unterschieden sich die Angaben der Studierenden stark voneinander, wie die hohen Streuungswerte ( $SD$ ) zeigen.

**Abbildung 2**

Anzahl an Unterrichtsstunden, die ohne Anwesenheit einer Lehrkraft unterrichtet wurden



### *Lernbegleitung im Vertiefungsfach bzw. im Erstfach durch Mentor\*innen der Schule*

Von den Studierenden im Praxissemester haben 56 % der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und 78 % der Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien mindestens ein Orientierungsgespräch geführt. Die Orientierungsgespräche wurden von den Befragten mehrheitlich als hilfreich zur Reflexion und zur Kompetenzentwicklung empfunden (Mittelwerte zwischen 3,39 und 3,65). Dabei gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen (Tab. 3).

**Tabelle 3**

#### *Orientierungsgespräche*

Orientierungsgespräche (Einzelitems)	GS	ISS/Gym
Das/die Orientierungsgespräch/e haben mir geholfen, meine Ziele für das Praxissemester präzise zu beschreiben.	M = 3,42 SD = 0,99	M = 3,44 SD = 1,2
Das/die Orientierungsgespräch/e haben mir geholfen, meine Stärken und Schwächen besser zu beschreiben.	M = 3,39 SD = 1,17	M = 3,60 SD = 1,2
Das/die Orientierungsgespräch/e habe ich als hilfreich für meine Kompetenzentwicklung empfunden.	M = 3,65 SD = 1,08	M = 3,64 SD = 1,23

Anmerkung. ISS/Gym.: M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien, GS: M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“)

Auch den eigenen Unterricht besprachen die Befragten mit ihren Mentor\*innen vor und nach (Tab. 4). Dabei gaben 22 % der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen an, nie ein Unterrichtsvorgespräch geführt zu haben und 24 % gaben an, nie ein Unterrichtsnachgespräch geführt zu haben. Bei den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien gaben 6 % an, nie ein Unterrichtsvorgespräch geführt zu haben und 7 % gaben an, nie ein Unterrichtsnachgespräch geführt zu haben. Die Unterrichtsbesprechungen wurden als lehrreich eingeschätzt, und zwar gleichermaßen von den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen ( $M = 4,07$ ), als auch von den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien ( $M = 4,20$ ). Themen der Unterrichtsgespräche waren vor allem konkrete klassenbezogene Aspekte (GS:  $M = 4,20$ ; ISS/Gym:  $M = 4,05$ ), gefolgt von fachdidaktischen (GS:  $M = 3,64$  ISS/Gym:  $M = 3,56$ ) und erziehungswissenschaftlichen Aspekten (GS:  $M = 3,36$  ISS/Gym:  $M = 4,05$ ). Vergleichsweise seltener wurden fachwissenschaftliche Aspekte besprochen (GS:  $M = 2,77$  ISS/Gym:  $M = 3,07$ ). Die Unterschiede zwischen den Schulformen waren dabei statistisch nicht signifikant.

**Tabelle 4**

#### *Effekte der Unterrichtsbesprechungen*

Effekte der Unterrichtsbesprechungen mit den Mentor*innen (Einzelitems)	GS	ISS/Gym
Ich konnte mein fachdidaktisches Wissen durch die Unterrichtsvor- und/oder -nachbesprechungen mit meiner/meinem Mentor*in weiterentwickeln	M = 3,45 SD = 1,07	M = 3,33 SD = 1,24
Ich konnte meine Planungsstrategien durch die Unterrichtsvor- und/oder -nachbesprechungen mit meiner/meinem Mentor*in weiterentwickeln.	M = 3,59 SD = 1,15	M = 3,53 SD = 1,31
Ich konnte meine Reflexionsstrategien durch die Unterrichtsvor- und/oder -nachbesprechungen meiner/meinem Mentor*in weiterentwickeln.	M = 3,23 SD = 1,24	M = 3,34 SD = 1,27

Anmerkung. ISS/Gym.: M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien, GS: M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“)

### *Betreuung und Einschätzung der Unterrichtsbesuche durch Dozierende der Universität*

Bei der Einschätzung der (digitalen) Treffen mit Dozierenden der Universität gaben 40 % der Befragten an, sich nicht mit den Dozierenden (digital) getroffen zu haben, 21 % der Befragten trafen sich dagegen dreimal oder häufiger. Die Gründe hierfür wurden nicht erhoben. Die Unterrichtsbesuche der Dozierenden wurden von den Studierenden insgesamt als sehr lehrreich ( $M = 4,11$ ) und die Kritik durch die Dozierenden von den Befragten als sehr konstruktiv erfahren ( $M = 4,44$ ). Dabei zeigten sich keine nennenswerten Gruppenunterschiede zwischen den Studierenden der einzelnen Schulformen.

### *Einbindung ins Schulleben*

Die Studierenden im Praxissemester fühlten sich insgesamt gut ins Schulleben integriert ( $M = 3,56$ ), spürten eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte, sie hospitieren zu lassen ( $M = 4,22$ ) und berichteten einen intensiven Austausch mit den Lehrkräften ( $M = 3,48$ ).

### *Selbst eingeschätzter Kompetenzgewinn jeweils durch Mentor\*in/Dozent\*in/Begleitseminare*

Die Studierenden berichteten in Bezug auf Kompetenz- und Reflexionsgewinne unterschiedlich hohe Zustimmung bei den einzelnen Bestandteilen der Lernbegleitung des Praxissemesters (Tab. 5). Am stärksten hatten sie von den Mentor\*innen der Schulen in ihren Kompetenzen profitiert und am wenigsten von den Begleitseminaren. Studierende für das Lehramt an Grundschulen gaben an, weniger von den verschiedenen Anteilen des Praxissemesters profitiert zu haben als Studierende für das Lehramt an ISS/ Gymnasien. Statistisch signifikante Unterschiede ergaben sich dabei auf allen erfragten Skalen. Dabei entsprach die praktische Bedeutsamkeit der Unterschiede zwischen den Schulformen für die Einschätzung des Kompetenzgewinns durch die Mentor\*innen (Cohen's  $d = 0,37$ ) und die (digitalen) Treffen mit den Fachdidaktik-Dozent\*innen (Cohen's  $d = 0,36$ ) einem kleinen Effekt, und für die Einschätzung des Kompetenzgewinns durch die Begleitseminare (Cohen's  $d = 0,61$ ) einem mittleren Effekt.

**Tabelle 5**

*Selbst eingeschätzter Kompetenzgewinn jeweils durch Mentor\*in/Dozent\*in/Begleitseminare*

Selbsteinschätzung Kompetenzgewinn	Praxissemester 2023/24	Mittelwertunter- schiede Schulform 2023/24
Selbsteinschätzung Kompetenzgewinn durch Mentor*in (5 Items, Cronbachs $\alpha = .93$ , Bsp: „Durch meine*n Mentor*in fühle ich mich gut auf das Referendariat vorbereitet.“)	$M = 3,32$ $SD = 1,23$	GS: $M = 3,07$ ISS/Gym: $M = 3,51$ Cohen's $d = 0,37^*$
Selbsteinschätzung Kompetenzgewinn durch die (digitalen) Treffen mit den Fachdidaktik-Dozent*innen (5 Items, Cronbachs $\alpha = .92$ , Bsp: „Durch die (digitalen) Treffen mit den Fachdidaktik-Dozent*innen fühle ich mich gut auf das Referendariat vorbereitet.“)	$M = 2,86$ $SD = 1,08$	GS: $M = 2,64$ ISS/Gym: $M = 3,02$ Cohen's $d = 0,36^*$
Selbsteinschätzung Kompetenzgewinn durch Begleitseminare (5 Items, Cronbachs $\alpha = .92$ , Bsp: „Durch die Begleitseminare fühle ich mich gut auf das Referendariat vorbereitet.“)	$M = 2,62$ $SD = 1,08$	GS: $M = 2,25$ ISS/Gym: $M = 2,88$ Cohen's $d = 0,61^{**}$

Anmerkung. ISS/Gym.: M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien, GS: M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“) Mittelwertunterschiede signifikant bei: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

### *Kompetenzselbsteinschätzung zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht*

Die Studierenden äußerten sich nach dem Praxissemester zuversichtlich, ihren Unterricht didaktisch und fachspezifisch fundiert zu planen, Unterricht durchzuführen und zu reflektieren (Tab. 6). Dabei schätzten sich die Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien bei den Fragen, ob sie sich sicher fühlen Unterricht didaktisch und fachspezifisch fundiert zu planen, signifikant höher ein als die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen. Dieser Unterschied zwischen den Schulformen ist bei der Frage nach didaktischer Fundierung von kleiner praktischer Bedeutsamkeit und bei der Frage nach fachspezifischer Fundierung von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit.

**Tabelle 6**
*Kompetenzselbsteinschätzung zu Planung, Durchführung und Reflektion von Unterricht*

Zum momentanen Zeitpunkt meines Bildungsweges fühle ich mich kompetent, ... (Einzelitems)	Praxissemester 2023/24	Mittelwertunterschiede Schulform 2023/24
... Unterricht didaktisch fundiert zu planen	M = 3,27 SD = 0,86	GS: M = 3,04 ISS/Gym: M = 3,44 Cohen's d = 0,48**
... Unterricht fachspezifisch fundiert zu planen.	M = 3,48 SD = 0,90	GS: M = 3,11 ISS/Gym: M = 3,75 Cohen's d = 0,78***
... meinen geplanten Unterricht durchzuführen.	M = 3,93 SD = 0,83	GS: M = 3,81 ISS/Gym: M = 4,02
... meinen durchgeführten Unterricht zu reflektieren.	M = 3,85 SD = 0,90	GS: M = 3,78 ISS/Gym: M = 3,9

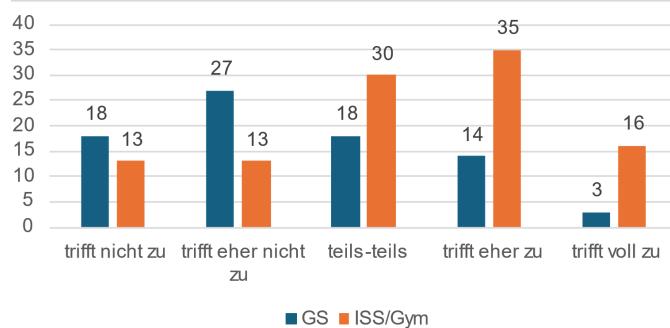
Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“)

### Entwicklung und Reflexion der Kompetenzen

Mit zwei Items war erfasst worden, ob die Studierenden meinten, durch das Praxissemester in ihrer Reflexionskompetenz hinzugewonnen zu haben („Ich habe in meinem Praxissemester genauere Vorstellungen über meine eigenen Stärken und Schwächen als Lehrkraft erworben.“, „Ich weiß inzwischen genau, an welchen Kompetenzen und Fertigkeiten ich selbst noch arbeiten sollte.“). Die überwiegende Mehrheit der Studierenden stimmte im Mittel eher oder vollkommen zu (beide Items: M = 3,82; SD = 0,95/0,94).

### Gesamtbeurteilung des Praxissemesters

Bei der Gesamtbeurteilung (M = 2,92; SD = 1,24) zeigten sich starke Unterschiede ( $p < .001$ ) zwischen den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen (M = 2,46; SD = 1,14) und den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien (M = 3,26; SD = 1,22; Abb. 3). Die Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien fühlten sich durch das Praxissemester besser vorbereitet als die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen, der Unterschied entspricht einem mittleren Effekt (Cohen's d = 0,68).

**Abbildung 3**
*Item: „Durch das Praxissemester fühle ich mich gut auf das Referendariat vorbereitet.“*


Anmerkung. Anzahl Studierende in den Antwortkategorien. In Orange die Ergebnisse der Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien, in Blau die Ergebnisse für das Lehramt an Grundschulen.

### Selbsteinschätzung eigener (fach-)didaktischer Kompetenzen

Die Befragten schätzten sich in Bezug auf die meisten der abgefragten (fach-)didaktischen Kompetenzen oberhalb des Skalenmittelwertes ein. Vergleichsweise etwas niedrigere Mittelwerte ergaben sich für

die selbsteingeschätzten Kompetenzen, Zeitbedarf realistisch zu schätzen, Heterogenität der Lerngruppe in der Planung angemessen zu berücksichtigen und überprüfbare Kompetenzziele formulieren zu können. Am niedrigsten schätzten die Studierenden ihre Fähigkeit ein, die Konzepte der durchgängigen Sprachbildung und der Inklusion für ihre Fächer zu konkretisieren. Hier lagen die Mittelwerte unter dem Skalenmittelwert. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden der verschiedenen Schulformen, fand sich im Item zur Einschätzung der Fähigkeit, fachliche Inhalte zu analysieren und für die Unterrichtsplanung aufzubereiten. Hier schätzten die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen ihre Fähigkeiten niedriger ein, der Unterschied entspricht einem mittleren Effekt (Cohen's  $d = 0,52$ ; Tab. 9).

**Tabelle 7**
*Selbsteinschätzung (fach-)didaktischer Kompetenzen*

Ich kann ... (Einzelitems)	Praxissemester 2023/24	Mittelwertunterschiede
		Schulform 2023/24
... fachliche Inhalte analysieren und als Grundlage für die Unterrichtsplanung aufbereiten.	M = 3,75 SD = 0,77	GS: M = 3,53*** ISS/Gym: M = 3,92
... überprüfbare Kompetenzziele für eine Unterrichtseinheit formulieren.	M = 3,34 SD = 0,90	GS: M = 3,29 ISS/Gym: M = 3,37
... Methoden schülergerecht auswählen und ihren Einsatz begründen.	M = 3,58 SD = 0,88	GS: M = 3,54 ISS/Gym: M = 3,6
... Medien gezielt auswählen.	M = 3,91 SD = 0,78	GS: M = 3,78 ISS/Gym: M = 4,01
... die Vor- und Nachteile bestimmter Lernformen (z. B. selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen etc.) begründen.	M = 3,52 SD = 1,00	GS: M = 3,41 ISS/Gym: M = 3,6
... Aufgaben oder Arbeitsaufträge für unterschiedliche Schüler*innengruppen gezielt auswählen oder entwickeln.	M = 3,48 SD = 0,96	GS: M = 3,46 ISS/Gym: M = 3,49
... die Heterogenität der Lerngruppe bei der Planung berücksichtigen.	M = 3,35 SD = 1,01	GS: M = 3,48 ISS/Gym: M = 3,25
... typische Verständnisschwierigkeiten von Lernenden in meinen Fächern antizipieren.	M = 3,43 SD = 0,89	GS: M = 3,33 ISS/Gym: M = 3,50
... den Zeitbedarf für eine Unterrichtsstunde realistisch planen.	M = 3,22 SD = 1,06	GS: M = 3,03* ISS/Gym: M = 3,37
... eine Unterrichtseinheit über mehrere Unterrichtsstunden hinweg planen.	M = 3,81 SD = 0,91	GS: M = 3,68 ISS/Gym: M = 3,9
... das Konzept der durchgängigen Sprachbildung für meine Unterrichtsfächer konkretisieren.	M = 2,89 SD = 1,07	GS: M = 2,84 ISS/Gym: M = 2,93
... das Konzept der Inklusion für meine Unterrichtsfächer konkretisieren.	M = 2,81 SD = 1,16	GS: M = 2,96 ISS/Gym: M = 2,7

Anmerkung. ISS/Gym.: M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien, GS: M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“) Mittelwertunterschiede signifikant bei: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Die Einschätzung des eigenen pädagogischen Wissens wurde in 6 Skalen mit jeweils zwei bis vier Items erfasst (Thiel & Blüthmann 2009, S.33ff). Dabei lagen die Mittelwerte aller Skalen über dem Skalenmittelwert. Dies bedeutet, die Befragten schätzten ihre Fähigkeiten in der Regel recht hoch ein. Am höchsten schätzten die Studierenden ihre Fähigkeiten im Konstrukt Motivierung ein, am niedrigsten ihre Kompetenz zu den Themen Klassenführung, Lerndiagnostik und individuelle Förderung. Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Studierenden der einzelnen Schulformen fanden sich im Konstrukt zur

Lerndiagnostik, hier schätzten Studierende für das Lehramt an Grundschulen ihre Fähigkeiten höher ein, mit Cohen's  $d = 0,33$  entsprach dieser Unterschied einem kleinen Effekt (Tab. 10).

**Tabelle 8**

*Selbsteinschätzung des pädagogischen Wissens*

Konstrukt: Dimension Pädagogischen Wissens (Anzahl Items, Cronbachs Alpha, Beispielitem)	Praxissemester 2023/24	Mittelwertunter- schiede Schulform 2023/24
Pädagogisches Wissen: Instruktion (4 Items, Cronbachs $\alpha = .83$ , Bsp: „Ich weiß wie ich ein neues Thema verständlich darstellen und erklären kann.“)	M = 3,50 SD = 0,72	GS: M = 3,51 ISS/Gym: M = 3,49
Pädagogisches Wissen: Klassenführung (4 Items, Cronbachs $\alpha = .89$ , Bsp: „Ich weiß wie ich Störungen vorbeugen kann.“)	M = 3,18 SD = 0,90	GS: M = 3,14 ISS/Gym: M = 3,21
Pädagogisches Wissen: individuelle Förderung (3 Items, Cronbachs $\alpha = .78$ , Bsp: „Ich weiß wie ich die Selbststeuerung der Schüler*innen im Lernprozess unterstützen kann.“)	M = 3,24 SD = 0,81	GS: M = 3,25 ISS/Gym: M = 3,23
Pädagogisches Wissen: Motivierung (2 Items, Cronbachs $\alpha = .81$ , Bsp: „Ich weiß wie ich Lernsituationen motivierend gestalten kann.“)	M = 3,66 SD = 0,74	GS: M = 3,63 ISS/Gym: M = 3,69
Pädagogisches Wissen: Leistungsbeurteilung (2 Items, Cronbachs $\alpha = .83$ , Bsp: „Ich weiß welche Gütekriterien bei der Leistungsfeststellung zu beachten sind.“)	M = 3,40 SD = 1,05	GS: M = 3,31 ISS/Gym: M = 3,48
Pädagogisches Wissen: Lerndiagnostik (2 Items, Cronbachs $\alpha = .91$ , Bsp: „Ich weiß an welchen Indikatoren man besondere Begabungen/Hochbegabung erkennen kann.“)	M = 3,22 SD = 1,09	GS: M = 3,42* ISS/Gym: M = 3,07

Anmerkung. ISS/Gym.: *M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien*, GS: *M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen*. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“) Mittelwertunterschiede signifikant bei: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

*Selbstwirksamkeitserwartung*

Ihre Selbstwirksamkeit schätzten die Studierenden im Mittel eher hoch ein (10 Items, Bsp.: „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“ Cronbachs  $\alpha = .90$ ; M = 3.57, SD = 0,63). Zwischen den Studierenden der einzelnen Schulformen gab es keinen signifikanten Unterschied (GS: M = 3,55; ISS/Gym. M = 3,59).

*Emotionale Erschöpfung*

Für das Konstrukt der emotionalen Erschöpfung (7 Items, Bsp.: „Durch meine Arbeit habe ich mich ausgelaugt gefühlt.“, Cronbachs  $\alpha = .87$ ) zeigte sich ein Mittelwert von 3,10 (SD = 1,00). Dabei unterschied sich dieser deutlich nach den Studiengängen der Befragten (GS: M = 2,84, SD = 0,87; ISS/Gym M = 3,29, SD = 1,04). Die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen waren emotional weniger erschöpft als die Studierenden für die Schulformen ISS/ Gymnasium ( $p < .001$ ). Dieser Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (Cohen's  $d = 0,46$ ).

**Vergleich zum Vorjahr**

Ein Vergleich der Ergebnisse mit denen aus der Befragung aus dem Vorjahr ergab keinen eindeutigen Trend. Die meisten Mittelwerte blieben stabil oder schwankten nur minimal (Tab. 11). Anders verhielt es sich beim Blick auf die Gruppen der Studierenden nach Schulform. Hier fiel auf, dass vor allem die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen sowohl bei einigen Einzelitems als auch bei den Konstrukten der Selbstwirksamkeitserwartung und der emotionalen Erschöpfung geringere Mittelwerte aufwiesen als im Vorjahr. Während sich bei den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien nur drei signifikante Mittelwertunterschiede mit geringen Effektstärken fanden, zeigten sich bei den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen 11 signifikante Unterschiede mit teils mittleren Effektstärken.

Auch bei der Lernbetreuung fanden sich systematische Unterschiede im Vergleich zum Vorjahr. So hatten sich in diesem Jahr mehr Studierende nicht mit den Dozierenden (digital) zu Unterrichtsbesprechungen getroffen (40 %, Vorjahr 34 %). Bei der Lernbetreuung durch Mentor\*innen zeigten sich Unterschiede zum Vorjahr stärker für die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen. Von diesen führten 44 % kein Orientierungsgespräch mit den Mentor\*innen, während im Vorjahr nur 20 % kein Orientierungsgespräch geführt hatten. Bei den Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien stieg der Anteil der Befragten, der kein Orientierungsgespräch geführt hatte, von 17% im Vorjahr auf 22% in diesem Jahr.

**Tabelle 11**

Mittelwertunterschiede zum Vorjahr

Einzelitem/Konstrukt	Mittelwertvergleich gesamt	Mittelwertvergleich GS	Mittelwertvergleich ISS/Gym
Einzelitem: „Bei den Vor- und Nachgesprächen [mit meinem*r Mentor*in] zu meinem Unterricht sprachen wir über fachdidaktische Aspekte zur Unterrichtsgestaltung“	23/24 M = 3,59 22/23 M = 3,14 Cohen's d = 0,41**	23/24 M = 3,64 22/23 M = 3,34	23/24 M = 3,56 22/23 M = 3,05 Cohen's d = 0,48**
Einzelitem: „Ich habe während meines Praxissemesters an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilgenommen (z. B. an Schulkonferenzen, Elternabenden, Exkursionen, Klassenfahrten)“	23/24 M = 2,84 22/23 M = 3,19 Cohen's d = 0,33**	23/24 M = 2,93 22/23 M = 3,27	23/24 M = 2,78 22/23 M = 3,14 Cohen's d = 0,34*
Einzelitem: „Zum momentanen Zeitpunkt meines Bildungsweges fühle ich mich kompetent, Unterricht didaktisch fundiert zu planen.“	23/24 M = 3,27 22/23 M = 3,40	23/24 M = 3,04 22/23 M = 3,45 Cohen's d = 0,49**	23/24 M = 3,44 22/23 M = 3,37
Einzelitem: „Zum momentanen Zeitpunkt meines Bildungsweges fühle ich mich kompetent, Unterricht fachspezifisch fundiert zu planen.“	23/24 M = 3,48 22/23 M = 3,58	23/24 M = 3,11 22/23 M = 3,41 Cohen's d = 0,35*	23/24 M = 3,75 22/23 M = 3,69
Einzelitem: „Zum momentanen Zeitpunkt meines Bildungsweges fühle ich mich kompetent, meinen geplanten Unterricht durchzuführen.“	23/24 M = 3,93 22/23 M = 4,11 Cohen's d = 0,23*	23/24 M = 3,81 22/23 M = 4,25 Cohen's d = 0,55*	23/24 M = 4,02 22/23 M = 4,02
Einzelitem: „Ich habe in meinem Praxissemester genauere Vorstellungen über meine eigenen Stärken und Schwächen als Lehrkraft erworben.“	23/24 M = 3,82 22/23 M = 4,18 Cohen's d = 0,39***	23/24 M = 3,60 22/23 M = 4,11 Cohen's d = 0,53**	23/24 M = 3,99 22/23 M = 4,23
Einzelitem: „Ich weiß durch das Praxissemester genau, an welchen Kompetenzen und Fertigkeiten ich selbst noch arbeiten sollte.“	23/24 M = 3,82 22/23 M = 4,10 Cohen's d = 0,31**	23/24 M = 3,69 22/23 M = 4,21 Cohen's d = 0,59**	23/24 M = 3,92 22/23 M = 4,02
Einzelitem: „Durch das Praxissemester fühle ich mich gut auf das Referendariat vorbereitet.“	23/24 M = 2,92 22/23 M = 3,20 Cohen's d = 0,23*	23/24 M = 2,46 22/23 M = 3,13 Cohen's d = 0,58**	23/24 M = 3,26 22/23 M = 3,25
Einzelitem: „Ich kann Methoden schülergerecht auswählen und ihren Einsatz begründen.“	23/24 M = 3,58 22/23 M = 3,73	23/24 M = 3,54 22/23 M = 3,84 Cohen's d = 0,36*	23/24 M = 3,60 22/23 M = 3,66
Einzelitem: „Ich kann den Zeitbedarf für eine Unterrichtsstunde realistisch planen.“	23/24 M = 3,22 22/23 M = 3,27	23/24 M = 3,03 22/23 M = 3,39 Cohen's d = 0,37*	23/24 M = 3,37 22/23 M = 3,19
Einzelitem: „Ich kann eine Unterrichtseinheit über mehrere Unterrichtsstunden hinweg planen.“	23/24 M = 3,81 22/23 M = 3,82	23/24 M = 3,68 22/23 M = 4,05 Cohen's d = 0,41*	23/24 M = 3,90 22/23 M = 3,67
Konstrukt: Selbstwirksamkeitserwartung	23/24 M = 3,57 22/23 M = 3,71 Cohen's d = 0,23*	23/24 M = 3,55 22/23 M = 3,8 Cohen's d = 0,46**	23/24 M = 3,59 22/23 M = 3,65
Konstrukt: Emotionale Erschöpfung	23/24 M = 3,10 22/23 M = 2,76 Cohen's d = 0,33**	23/24 M = 2,84 22/23 M = 2,44 Cohen's d = 0,46***	23/24 M = 3,29 22/23 M = 2,98 Cohen's d = 0,29*

Anmerkung. ISS/Gym.: M.Ed. Lehramt an ISS/Gymnasien, GS: M.Ed. Grundschulpädagogik für das Lehramt an Grundschulen. Skala: fünfstufig („trifft nicht zu“ – „trifft zu“ / „nie“ – „sehr häufig“) Mittelwertunterschiede signifikant bei: \*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

## Diskussion

Mit Blick auf das aktuelle Praxissemester bewerteten die Studierenden die Effekte der Orientierungs-gespräche (Mittelwerte zwischen 3,42 und 3,65) und der Unterrichtsbesprechungen (Mittelwerte zwischen 3,23 und 3,59) im Mittel oberhalb des Skalenmittelwerts und damit positiv. Auch waren die Studierenden im Mittel der Meinung, in ihren Kompetenzen durch die Mentor\*innen in der Schule hinzugewonnen zu haben (Mittelwerte zwischen 3,03 und 3,65). Der Kompetenzzuwachs aufgrund(digitaler) Treffen mit den Dozent\*innen wurden als vergleichsweise weniger stark (Mittelwerte zwischen 2,69 und 3,13) und der Kompetenzzuwachs aufgrund der Begleitseminare vergleichsweise noch schwächer eingeschätzt (Mittelwerte zwischen 2,47 und 2,95).

Eine mögliche Erklärung dafür könnte die unterschiedliche Alltagsnähe und Verfügbarkeit der einzelnen Bestandteile des Praxissemesters sein. Während die Mentor\*innen an den Schulen in der Regel bei konkreten Problemen und Fragestellungen ansprechbar sind, finden Treffen mit den Dozierenden weniger anlassbezogen und seltener statt. Die Begleitseminare wiederum haben feste Themen und Inhalte, die nicht immer zu den aktuellen Fragen und Herausforderungen der Studierenden passen müssen. Auch finden sie in Gruppen von Studierenden statt und können deshalb nicht immer individualisiert auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Studierenden reagieren.

Beim selbst eingeschätzten Kompetenzgewinn durch Mentorinnen, durch die Fachdidaktikdozent:innen und die Begleitseminare fanden sich statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und den Studierenden für das Lehramt an ISS Gymnasien. Weitere Mittelwertunterschiede zwischen diesen Gruppen fanden sich in der Selbsteinschätzung, Unterricht didaktisch und fachspezifisch fundiert und den Zeitbedarf für die Unterrichtsstunde realistisch zu planen, in der Gesamteinschätzung des Praxissemesters, den Selbsteinschätzungen, fachliche Inhalte analysieren und für die Unterrichtsplanung aufbereiten zu können und Lernprozesse diagnostizieren zu können. Dabei gaben die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen jeweils niedrigere mittlere Werte an als die Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien – von einer Ausnahme abgesehen: die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen schätzten ihre Kompetenz, Selbsteinschätzungen, Lernprozesse diagnostizieren zu können, als höher ein. Im tatsächlichen pädagogischen Wissen zeigten sich hingegen keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Ihre emotionale Erschöpfung beschrieben die Studierenden für das Grundschullehramt als vergleichsweise geringer.

Im Vergleich des aktuellen Durchgangs mit dem des Vorjahres zeigten sich insgesamt wenig signifikante Mittelwertunterschiede. Beim Blick auf die Studierenden der unterschiedlichen Schulformen fiel allerdings auf, dass die Mittelwerte der Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien eher stabil blieben, während die Mittelwerte für die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen häufiger signifikant gesunken sind. Schaut man insgesamt auf die erhobenen Einzelitems und Konstrukte, zeigte sich, dass die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in den letzten Praxissemesterdurchgängen häufig etwas höhere Mittelwerte als die Studierenden für das Lehramt an ISS Gymnasien aufwiesen und im aktuellen Praxissemester häufig leicht darunter lagen. Im Praxissemester 22/23 wiesen die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in 42 von 66 Einzelitems und Konstrukten (die in beiden Durchläufen erhoben wurden) höhere Mittelwerte auf als die Studierenden für das Lehramt an ISS/Gymnasien, während dies im aktuellen Durchgang nur noch bei 19 von 66 Items der Fall war.

Der Unterschied zwischen den Studierenden der einzelnen Schulformen sollte bei zukünftigen Befragungen im Blick behalten werden, um herauszufinden, ob es sich bei der Veränderung der Beurteilung durch die Studierenden für das Lehramt an Grundschulen um einen Trend oder um eine Zufallsschwankung handelt. Gegebenenfalls muss dafür die Erhebung im nächsten Durchgang angepasst werden.

Zur Angemessenheit der Maßnahmen und der Elemente der Lernbegleitung lässt sich anhand der Ergebnisse sagen, dass alle Bestandteile und Akteure der Lernbegleitung hoch eingeschätzt wurden. Einzig die Begleitseminare werden vergleichsweise niedrig bewertet, wenn es um den selbst eingeschätzten Kompetenzgewinn ging. Bei einer Weiterentwicklung der Studienordnungen könnte man hier kritisch prüfen, ob es möglich ist, die Seminare noch stärker auf den Inhalt des Praxissemesters an den Schulen auszurichten, wobei ein gewisser Theorie-Praxis Bruch letztlich schwer aufzulösen sein wird.

Mit der Vorbereitung und Organisation des Praxissemesters waren die Befragten in hohem Maße zufrieden. Die großen Anstrengungen der beteiligten Akteure in der Vorbereitung und den Abstimmungsrunden zwischen den Universitäten und der Senatsverwaltung haben sich dahingehend ausgezahlt, dass allen Studierenden passende Schulplätze und Betreuung in den studierten Fächern ermöglicht wurden.

Erstaunlich sind die Ergebnisse zur Gruppe der Erwerbstätigen. Das Praxissemester ist insgesamt sehr arbeitsintensiv für die Studierenden und durch die hohen Anwesenheitszeiten an den Schulen bleibt wenig Zeit und Flexibilität, um Erwerbstätigkeit zu planen und umzusetzen. Dass für die erwerbstätigen Studierenden insgesamt wenig signifikante Unterschiede zur Gruppe der nicht-erwerbstätigen Studierenden gefunden wurden, ist ein positiver Umstand. Dennoch sollten diese Studierenden und ihr Belastungserleben im Blick behalten werden. In kommenden Evaluationen des Praxissemesters könnte zusätzlich der Arbeitsort (z. B. Schule oder pädagogisches Feld oder nicht-pädagogische Tätigkeiten) erfragt werden, um diese Gruppe differenzierter zu betrachten, da gerade der Arbeitsort Schule zu Zielkonflikten mit dem Praxissemester führen könnte.

## Literatur

Blüthmann, I., Ksiazek, J. & Watermann, R. (2017). Ergebnisse der Evaluation der Lehramtsstudiengänge an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2017. Freie Universität Berlin. URL: [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/zentrale-evaluation/lehramtsbefragungen/Lehramtsmasterbefragung-2017\\_Gesamtbericht.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/lehramtsbefragungen/Lehramtsmasterbefragung-2017_Gesamtbericht.pdf) (Zugriff am 19. August 2024)

Blüthmann, I., Bergann, S. & Watermann, R. (2021). Masterbefragung 2021. Ergebnisse der Befragung der Masterstudierenden der Freien Universität Berlin im digitalen Sommersemester 2021. Freie Universität Berlin. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/zentrale-evaluation/LSQ\\_MASTERBEFRAGUNG\\_2021\\_FINAL.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/LSQ_MASTERBEFRAGUNG_2021_FINAL.pdf) (Zugriff am 28. Oktober 2024)

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2009. Berlin. URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsfor-schung/downloads/Lehramtsmasterbefragung\\_2009.pdf?1310986750](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsfor-schung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1310986750) (Zugriff am 25. Oktober 2024)

Wagner, S., Körbs, C., Ophardt, D., Schaumburg, H., (2018). Ergebnisse der Evaluation der Berliner Mentoring-Qualifizierung. Berlin. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwiLgtDFx7GJAxxqP0HHbkdPSkQFnoECB4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fsen%2Fbildung%2Ffach-kraefte%2Flehrerausbildung%2Fstudium%2Fevaluationsbericht-ergebnisse-der-evaluation-der-berliner-mentoringqualifizierung-dez-2018.pdf&usg=AOvVaw2Y-G6ppJS7UK-fbQ9FCf2u&opi=89978449> (Zugriff am 28. Oktober 2024)