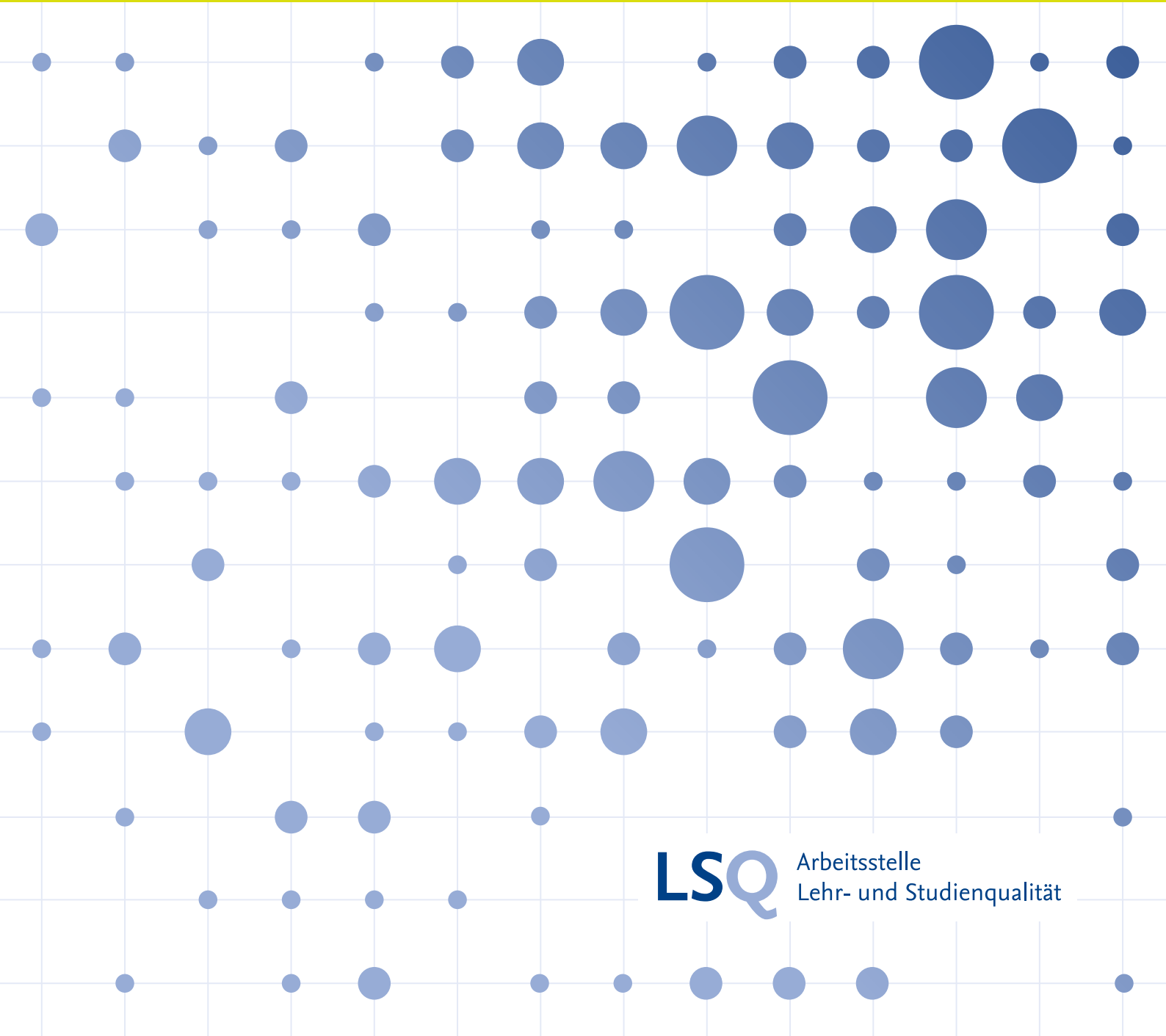




# Lehramtsmasterbefragung 2021

## Ergebnisse

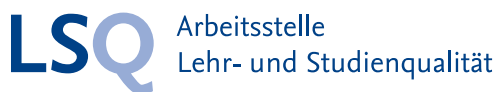


# Ergebnisse der Befragung der Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin im digitalen Sommersemester 2021

Dr. Irmela Blüthmann

Dr. Susanne Bergann

Prof. Dr. Rainer Watermann



## Kontakt

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

[lsq@fu-berlin.de](mailto:lsq@fu-berlin.de)

## Informationen zur Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität

[www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/index.html)

## Informationen zum Qualitätsmanagementsystem der Freien Universität

[www.fu-berlin.de/sites/qm](http://www.fu-berlin.de/sites/qm)

<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>Zusammenfassung</b>	<b>3</b>
<b>Stichprobenbeschreibung</b>	<b>6</b>
<b>Kapitel 1</b>	
<b>Bewertung der digitalen Lehre im 2. Pandemiesemester</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Das digitale Studium aus studentischer Sicht:</b>	
<b>Deskriptive Befunde und Unterschiede zwischen Lehramtstypen</b>	<b>9</b>
1.1.1 Nutzung der digitalen Lehrangebote und Gründe für die Nicht-Teilnahme	9
1.1.2 Pandemiebedingte Studienverzögerung	12
1.1.3 Einschätzung persönlicher und technischer Voraussetzungen für die digitale Lehre	12
1.1.4 Informationen zum (digitalen) Studium	14
<b>1.2 Praxissemester unter Pandemiebedingungen</b>	<b>14</b>
1.2.1 Wie haben die Studierenden unter Pandemiebedingungen an den Schulen unterrichtet?	15
1.2.2 Waren Studierende mit der Betreuung durch ihren Mentor*innen digital und in Präsenz gleichermaßen zufrieden?	18
1.2.3 Zeichnen sich Unterschiede in den Unterrichtserfahrungen im Vergleich mit Studierenden ab, die ihr Praxissemester vor der Pandemie abgeschlossen hatten?	19
<b>Kapitel 2</b>	
<b>Trends im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 und Unterschiede zwischen den Lehramtstypen</b>	<b>22</b>
2.1 Trends für Beurteilungen von Studienangebot und Studienbedingungen	23
2.2 Trends für Studienergebnisse	29
2.3 Trends im Bereich der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden	30
2.4 Trends im Bereich der Lebenssituation der Studierenden	31
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>33</b>
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>35</b>

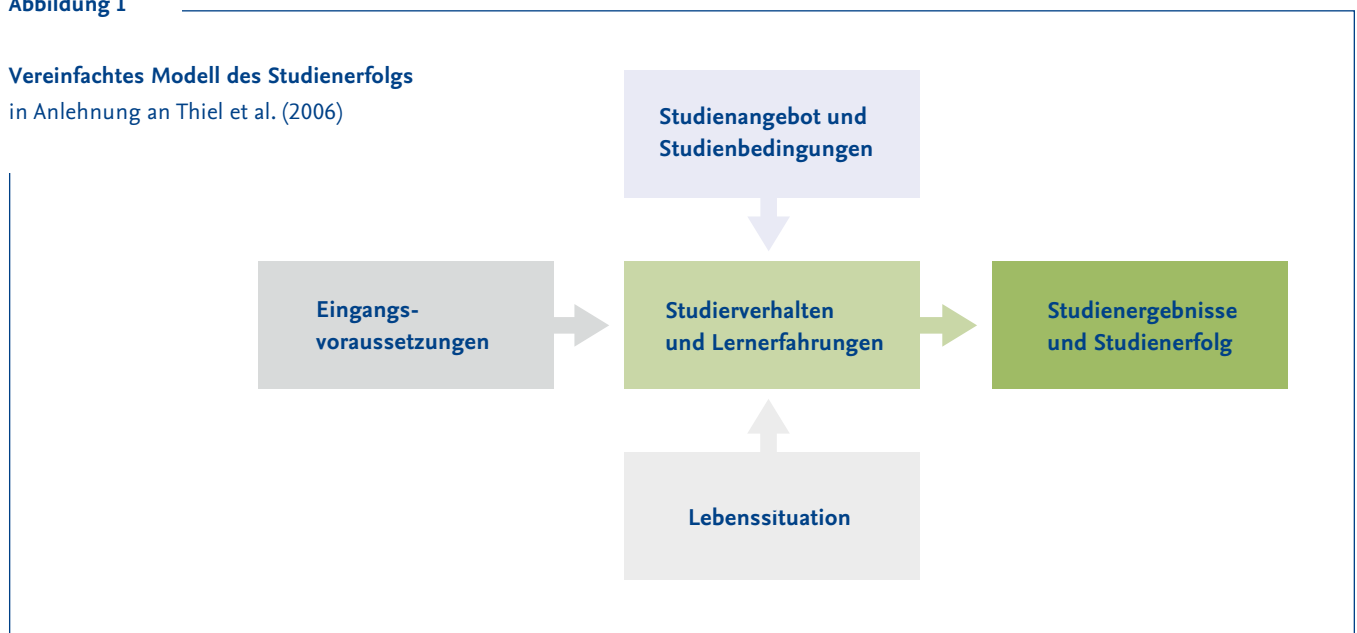
# Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der dritten Befragung von Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin dar. Die Befragung erfolgte online als Vollerhebung im Zeitraum vom 25. Mai bis 25. Juni 2021. Sie wurde von der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität im Auftrag des Präsidiums durchgeführt und erzielte einen Rücklauf von 37 %.

Die Fragebogenkonstruktion erfolgte entlang eines theoretischen Modells des Studienerfolgs (vgl. Abb. 1). Die Studierenden wurden gebeten, das Studienangebot und die Studienbedingungen zu bewerten, wie beispielsweise Aufbau und Struktur des Studiengangs oder das Unterstützungsverhalten durch die Lehrenden. Darüber hinaus wurden Selbsteinschätzungen von Studienergebnissen erhoben. Aber auch die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden sowie ihre individuelle Lebenssituation haben einen Einfluss auf das Lernen und wurden in der Evaluation berücksichtigt. Dies erfolgte auch mit dem Ziel, Veränderungen in der Zusammensetzung der Kohorten in Bezug auf relevante soziodemografische und bildungsbiografische Merkmale abbilden zu können, um diese bei der Interpretation von Unterschieden in Einschätzungen von Studienangeboten und -bedingungen zu berücksichtigen. Zusätzlich wurden in die Befragung 2021 Fragen zur digitalen Lehre integriert, um die besondere Situation der Online-Lehre während der Pandemie mit zu evaluieren.

Abbildung 1

Vereinfachtes Modell des Studienerfolgs  
in Anlehnung an Thiel et al. (2006)



Für die Evaluation des Praxissemesters wurden z.T. Fragen genutzt, die bereits 2017 (vgl. Blüthmann et al. 2017) aus dem Fragebogen zur Evaluation des Praxissemesters an der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Körbs & Schaumburg 2018) übernommen oder in Anlehnung an dieses Instrument formuliert worden waren.

Mit dem Bericht werden die folgenden Fragen beantwortet:

- 1a. **Wie bewerteten Studierende die digitale Lehre im zweiten Pandemiesemester (WS 2020 / 21)?**
- 1b. **Wie verlief das Praxissemester unter Pandemiebedingungen?**
2. **Welche Trends liegen im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 vor?**

# Zusammenfassung

---

Die Studierenden in den Lehramtsmasterstudiengängen der Freien Universität Berlin wurden im – aufgrund der Pandemie weitgehend digitalen – Sommersemester 2021 befragt. Der Fokus der Befragung lag auf der Evaluation der digitalen Lehre. Die Einschätzungen der digitalen Lehrangebote sowie der persönlichen und technischen Voraussetzungen der Studierenden zur Nutzung dieser Angebote beziehen sich auf das Wintersemester 2020/21 (zweites Digitalesemester). Die Befragung wurde als Vollerhebung online durchgeführt und erzielte einen Rücklauf von 37%. Mit Blick auf die in der Einleitung formulierten Fragen lassen sich die Befunde folgendermaßen zusammenfassen:

## 1a.

### Wie nutzten und bewerteten Studierende die digitalen Lehrangebote?

Die Befragten hatten im Wintersemester 2020/21 mehrheitlich (79 %) alle Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs absolviert, die sie nach eigenen Angaben auch im Präsenzstudium absolviert hätten. Dieser Anteil war deutlich höher als der im fachwissenschaftlichen Master im gleichen Zeitraum berichtete Anteil (66 %). Die Gründe, die Studierende für ihre Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrangeboten nannten, waren allerdings denen sehr ähnlich, die Studierende fachwissenschaftlicher Masterstudiengänge angegeben hatten (vgl. Blüthmann et al. 2021). Die beiden am häufigsten genannten Gründe (fehlende zeitliche Kapazitäten und Schwierigkeit mit selbstorganisiertem Lernen) waren in beiden Befragungen identisch.

Studierende im Grundschullehramt (82 %) hatten häufiger alle Lehrveranstaltungen absolviert, die sie auch im Präsenzstudium absolviert hätten, als Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS (77 %) und gingen entsprechend seltener von einer pandemiebedingten Verzögerung ihres Studienabschlusses aus als Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS.

Auch die Bewertungen der digitalen Lehre ähnelten denen der Befragten in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen. Die Mehrheit gab keine oder eher geringe technische Probleme bei der Nutzung der digitalen Lehr- und Lernangebote an und die Selbstorganisation fiel den Befragten überwiegend (eher) leicht. Allerdings kam fast die Hälfte zu der Einschätzung, dass sie zuhause nicht oder eher nicht ungestört arbeiten konnten. Der Austausch mit Lehrenden und insbesondere mit Kommiliton\*innen war aus Sicht der Befragten digital nicht so gut möglich wie in Präsenz. Auch dieses Ergebnis entspricht dem der Masterbefragung 2021.

## 1b.

### Wie verlief das Praxissemester unter Pandemiebedingungen?

Lehramtsstudierende, die ihr Praxissemester unter Pandemiebedingungen absolviert haben, gaben an, dass sie überwiegend in Präsenz an den Schulen unterrichtet haben. Mehrheitlich hatten sie das Praxissemester zu drei Viertel in Präsenz und zu einem Viertel digital absolviert. Diejenigen, die zumindest einen Teil des Praxissemesters in Distanz absolviert haben, gaben in etwa zu gleichen Teilen an, dass sie Unterricht synchron (z. B. über Videokonferenz) und asynchron (z. B. über das zur Verfügungstellen von Skripten und Aufgaben oder multimedialen Lehrmaterialien) durchgeführt haben. Im Lehramt an Grundschulen überwog dabei der asynchrone Unterricht, im Lehramt an Gymnasien/Integrierten Sekundarschulen (ISS) (inkl. Q-Master) der synchrone digitale Unterricht.

Die Studierenden wurden gefragt, ob der Unterricht, den sie in Präsenz und in Distanz gegeben haben, für sie mit einem unterschiedlichen Vor- bzw. Nachbereitungsaufwand verbunden war. Hier gab es Unterschiede zwischen den Lehramtstypen: Im Lehramt an Gymnasien/ISS (inkl. Q-Master) gaben die Befragten einen ähnlichen Vor- und Nachbereitungsaufwand an für die Unterrichtsstunden, die sie in Präsenz und digital durchgeführt hatten. Im Lehramt an Grundschulen war hingegen sowohl der Vor- als auch der

Nachbereitungsaufwand für die Unterrichtsstunden, die in Präsenz durchgeführt wurden, im Vergleich zum digitalen Unterricht deutlich höher.

Etwas mehr als die Hälfte war mit der Betreuung durch ihre Mentor\*innen digital und in Präsenz gleichermaßen zufrieden, etwa ein Viertel verneinte dies. Diejenigen, die die Frage verneinten, gaben überwiegend an, dass sie mit der Betreuung in Präsenz deutlich zufriedener gewesen sind. Die übrigen gaben an, dass sie dies nicht beurteilen könnten.

Die Kompetenz ihrer Mentor\*innen im Umgang mit den digitalen Unterrichtstools wurde von etwas mehr als der Hälfte der Befragten als (eher) hoch eingeschätzt.

Wir sind weiterhin der Frage nachgegangen, ob Studierende, die ihr Praxissemester unter Pandemiebedingungen absolviert haben, sich hinsichtlich ihrer Unterrichtserfahrungen und ihrer Zufriedenheit mit der Betreuung von Studierenden unterscheiden, die ebenfalls im SoSe 2021 befragt wurden, ihr Praxissemester aber bereits vor der Pandemie abgeschlossen hatten. Dieser Vergleich zeigt, dass der Umfang der Hospitationserfahrung während der Pandemie größer war als vor der Pandemie. Anteiliger Unterricht erfolgte in einem signifikant geringeren, vollständiger eigener Unterricht (in Anwesenheit einer Lehrkraft) hingegen in einem signifikant größeren Umfang als in den beiden Jahren vor der Pandemie. Hinsichtlich der Häufigkeit der Unterrichtsbesprechungen sowie der Zufriedenheit mit der Begleitung durch Mentor\*innen und Dozent\*innen bestand kein Unterschied zwischen beiden Gruppen.

## 2.

### Welche Trends liegen im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 vor und wie unterscheiden sich die Lehramtstypen?

Im Vergleich zu der letzten, 2017 durchgeführten, Befragung der Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin gab es folgende Veränderungen (Trends):

**Positive Trends** zeigten sich für die Einschätzung der inhaltlichen Breite des Lehrangebots und den Einsatz von Unterrichtsbeispielen für pädagogische und didaktische Ansätze in der Lehre. Ein positiver Trend lag auch für die Zufriedenheit mit der Begleitung durch Dozierende der Universität im Praxissemester vor.

**Negative Trends** bestanden für die Einschätzungen des Umfangs der Studienanforderungen und der Studierbarkeit des Studiengangs in der vorgesehenen Zeit sowie für die soziale Integration. Die Trends für die Studienanforderungen und die Studierbarkeit entsprechen mittleren Effekten und sind vermutlich zu einem großen Teil auf die besondere Situation im Distanzbetrieb zurückzuführen, darauf deuten die vergleichbaren Ergebnisse anderer Studien während der Pandemie hin. Zudem bewerteten Studierende während des Praxissemesters ihre Einbindung ins Schulleben negativer als 2017. Auch dieser Effekt ist vermutlich auf die Pandemie zurückzuführen.

**Spezifische Trends in den Lehramtstypen** lagen vor für die Bewertungen der Betreuung und Unterstützung im Studium durch die Lehrenden sowie für die Studierbarkeit des Studiengangs in der vorgesehenen Zeit. Diese beiden Aspekte waren von Studierenden des Grundschullehramts 2017 deutlich positiver bewertet worden als von Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS. In der aktuellen Befragung zeigte sich allerdings im Lehramt an Grundschulen jeweils ein negativer Trend, während die Urteile der Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS sich in dieser Zeit kaum verändert haben. Solche unterschiedlichen Trends in den Lehramtstypen liegen auch für zwei Bereiche des pädagogischen Wissens vor: die Lerndiagnostik und die Leistungsbeurteilung. In beiden Bereichen zeigte sich dasselbe Muster: Studierende des Grundschullehramts hatten ihr Wissen 2017 geringer eingeschätzt als Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS und schätzten es 2021 ähnlich bis sogar etwas höher ein als Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS.

**Keine Veränderungen im Vergleich zu 2017** zeigten sich im Bereich des Studienangebots und der Studienbedingungen für folgende Aspekte: Aufbau und Struktur der Studiengänge, die Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile im Lehramtsstudium (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissen-

schaft) und die Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots. Auch der Praxisbezug im Studium und die Prüfungsorganisation wurden ganz ähnlich beurteilt wie in der vorhergehenden Befragung. Zudem haben sich die Zufriedenheit mit der Unterstützung bei Fragen zum Studium und die Zufriedenheit mit der Beratung durch die Dahlem School of Education im Vergleich zu 2017 nicht verändert.

Mit Blick auf die Anforderungen, die in einigen dieser Bereiche (z. B. Unterstützung bei Fragen und Problemen, Prüfungsorganisation) mit der digitalen Lehre verbunden waren, sind diese Befunde durchaus positiv zu interpretieren. Mit Blick auf die großen Aufwüchse in diesem Zeitraum ist auch die unveränderte Zufriedenheit mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten ein positiver Befund.

Bezogen auf das Praxissemester zeigten sich im Vergleich zu 2017 keine nennenswerten Veränderungen für die Einschätzungen der Organisation des Praxissemesters, die Vorbereitung auf das Praxissemester im Studium, die Einschätzungen der Lernbegleitung durch die Mentor\*innen und der Effekte der Unterrichtsbesprechung mit den Mentor\*innen. Auch in Bezug auf den Umfang der Hospitationserfahrung, die Unterrichtserfahrung und die Häufigkeit der Unterrichtsbesprechungen mit den Mentor\*innen kamen die Befragten zu beiden Erhebungszeitpunkten zu ähnlichen Einschätzungen.

Im Bereich der Studienergebnisse zeigten sich für die meisten der über Selbsteinschätzungen erfassten Studienergebnisse keine Veränderungen im Vergleich zu 2017. Das Fachwissen, das (fach)didaktische Wissen, das pädagogische Wissen und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Instruktion, Motivierung und Interaktionssteuerung (Klassenmanagement) wurden von den Befragten ähnlich eingeschätzt wie 2017. Auch die Studienzufriedenheit hat sich – trotz Erhebung im Distanzbetrieb – im Vergleich zu 2017 nicht verändert.

**Signifikante Unterschiede zwischen den Lehramtstypen** lagen vor für die Beurteilung der Organisation und Abstimmung der Prüfungstermine und die Einschätzung der Studierbarkeit in der vorgesehenen Zeit. Beide Aspekte wurden von Studierenden des Grundschullehramts unabhängig vom Befragungszeitpunkt signifikant positiver bewertet als von Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS. Während der Unterschied zwischen den Lehramtstypen bei der Bewertung der Prüfungsorganisation klein ist, wurde die Studierbarkeit von Studierenden des Grundschullehramts deutlich positiver bewertet (mittlerer Effekt). Auch in der Einschätzung des Umfangs der Studienanforderungen unterschieden sich die beiden Lehramtstypen signifikant. Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS schätzten den Umfang der Anforderungen höher ein als Studierende im Grundschullehramt.

In Bezug auf das Praxissemester zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehramtstypen hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Mentor\*innen. Auch hier waren Studierende des Grundschullehramts zu beiden Befragungszeitpunkten mit ihren Mentor\*innen zufriedener als Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS (inkl. Q-Master). Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS berichteten zudem größere Schwierigkeiten, die Zeiten an der Schule mit den universitären Lehrveranstaltungen im Praxissemester zu vereinbaren, als Studierende des Grundschullehramts.

Für die über Selbsteinschätzungen erfassten Studienergebnisse lagen hingegen positivere Einschätzungen des Fachwissens und fachdidaktischer Planungskompetenzen durch Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS im Vergleich zu Studierenden des Grundschullehramts vor.

Weiterhin ist festzuhalten, dass sich in Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im Vergleich zu 2017 nicht die Zunahme an Diversität feststellen lässt (beispielsweise in Bezug auf den Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, das Alter oder den Ort des Bachelorstudiums), die man im Zusammenhang mit den großen Aufwüchsen hätte erwarten können. Lediglich in Bezug auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung zeigte sich eine größere Heterogenität in der 2021 befragten Stichprobe.

# Stichprobenbeschreibung

Die Befragung erzielte insgesamt einen Rücklauf von 37,4%. Bezogen auf die Grundgesamtheit der in den drei Lehramtstypen immatrikulierten Studierenden lag der Rücklauf im Quereinstiegsmaster bei 42%, im Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen bei 39% und im Grundschullehramt bei 33% (vgl. Tab. 1).

Im Folgenden wird die Datengrundlage der Lehramtsmasterbefragung 2021 in Bezug auf wesentliche studienbezogene und soziodemografische Merkmale sowie hinsichtlich der Verteilung auf die Lehramtstypen dargestellt.

## Datengrundlage

Den in Kapitel 1 präsentierten Ergebnissen liegen Daten von 640 Lehramtsmasterstudierenden zugrunde (vgl. Tab. 1). Einen Studiengang mit Abschlussziel Lehramt an Gymnasien/Integrierten Sekundarschulen (im Folgenden: Gymnasien/ISS) studierten 65% der Befragten (N = 419), 29% studierten einen Studiengang mit Abschlussziel Lehramt an Grundschulen (N = 183) und 6% studierten im Quereinstiegsmaster mit 1. Fach an der Freien Universität Berlin (im Folgenden: Q-Master) (N = 38).

Die Befragten waren durchschnittlich im vierten Fachsemester (MW = 3,78; SD = 2,20). Im Grundschullehramt hatten die Befragten durchschnittlich 3,16 Semester (SD = 1,50) studiert, im Lehramt an Gymnasien/ISS 4,07 Semester (SD = 2,44) und im Q-Master 4,11 Semester (SD = 2,15).

Tabelle 1

Datengrundlage für Kapitel 1 (ungewichtet) nach Lehramtstyp und prozentualer Rücklauf in Bezug auf die Grundgesamtheit (2021)

Lehramtstyp	N (%)	prozentualer Rücklauf
Gym/ISS	419 (65%)	39,0%
Grundschule	183 (29%)	33,1%
Q-Master	38 (6%)	41,9%
FU Gesamt	640 (100%)	37,4%

Der Frauenanteil betrug insgesamt 68% (im Lehramt an Gymnasien/ISS: 62%, im Grundschullehramt: 89% und im Q-Master: 47%). Ein Prozent gab ihr Geschlecht mit „divers“ an und zwei Prozent haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht vorgenommen.

Die Daten wurden so gewichtet, dass sie in Bezug auf die Merkmale Lehramtstyp, Fachsemester und Geschlecht der Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit entsprechen (vgl. Kap. 1.1 im Technical Report).

Die folgende Stichprobenbeschreibung sowie die in Kapitel 1 dargestellten deskriptiven Ergebnisse basieren auf gewichteten Daten. Die statistischen Verfahren, die zur Prüfung von Unterschieden zwischen den Lehramtstypen genutzt wurden, sind in Kapitel 1.2 des Technical Reports beschrieben.

## Stichprobenbeschreibung in Bezug auf soziodemografische Merkmale und die Lebenssituation

Ihren Bachelorabschluss hatten 82% der Befragten an der Freien Universität Berlin erworben, 12% an einer anderen Universität in Berlin oder Brandenburg, 4% an einer anderen Universität in Deutschland und 2% an einer Hochschule im Ausland.



Der Anteil an Studierenden, deren Eltern beide keinen Hochschulabschluss haben, betrug 36%. Einen Migrationshintergrund hatten 25% der Befragten. Für 12% war Deutsch nicht die Mutter- bzw. Erstsprache.

Einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit gingen 71% der Befragten nach, mit einem durchschnittlichen Umfang von 10 Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit (MW = 9,95; SD = 8,57).

Die Befragten waren durchschnittlich 28 Jahre alt (MW = 27,87; SD = 5,55). In einem Haushalt mit Kindern, für deren Betreuung sie (mit)verantwortlich sind, lebten 17%, für die Pflege von Angehörigen (mit)verantwortlich waren 9% der Befragten.

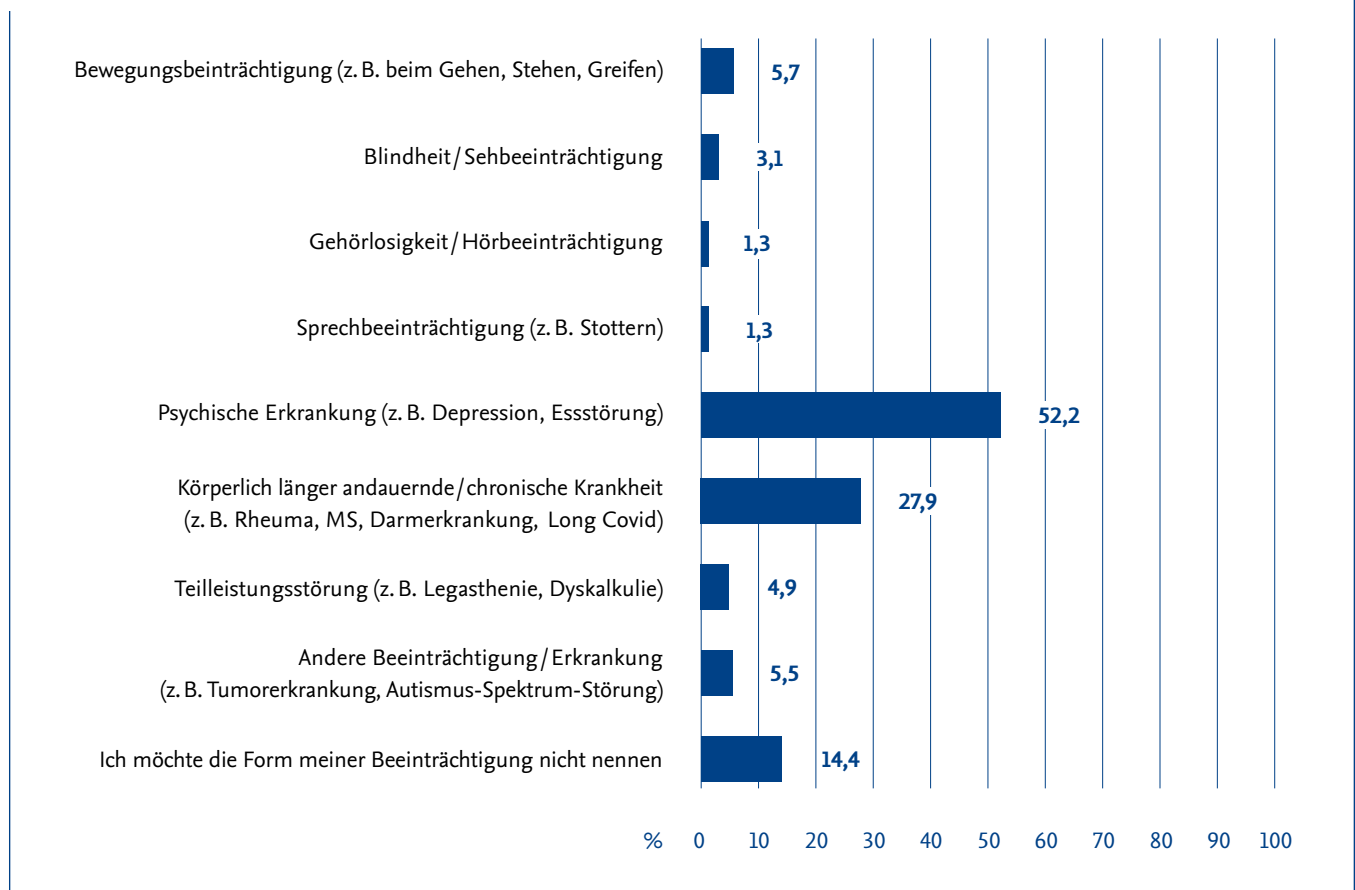
Die gesundheitliche Situation der Studierenden wurde detaillierter erhoben als in bisherigen Befragungen, um differenzierter die Bedarfe von Studierendengruppen mit verschiedenen Beeinträchtigungen ableiten zu können. Hierfür wurden Items aus der Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) übernommen, die seit 2019 die Sozialerhebung integriert (vgl. Middendorff et al. 2017; Lörz et al. 2020).

Eine gesundheitliche Beeinträchtigung gaben in der Lehramtsmasterbefragung 2021 rund 27% der Befragten an. Abbildung 2 zeigt die angegebenen Formen der Erkrankung/Beeinträchtigung als Anteile von den 27% mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Die psychische Erkrankung (z. B. Depression, Essstörung) war mit einem Anteil von rund 52% die am häufigsten genannte Form. Am zweithäufigsten wurde von knapp 28% eine körperlich länger andauernde bzw. chronische Erkrankung angegeben (z. B. Rheuma, MS, Darmerkrankung, Long Covid). Eine Teilleistungsstörung (z. B. Lese-Rechtschreibschwäche

Abbildung 2

### Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung

Nennung von „Haben Sie eine oder mehrere der nachfolgend aufgeführten gesundheitlichen Beeinträchtigungen?: Ja“  
Häufigkeit in % (Mehrfachnennung möglich)



oder Rechenschwäche) wurde von 5 %, eine Sehbeeinträchtigung/Blindheit von 3 % und eine Bewegungsbeeinträchtigung von rund 6 % genannt. Auf weitere Formen der Beeinträchtigung (z. B. Tumorerkrankung, Autismus-Spektrum-Störung) entfielen rund 6 % der Nennungen. Eine Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit sowie eine Sprechbeeinträchtigung wurden von jeweils rund einem Prozent der Studierenden angegeben. Etwa 14 % haben zur Form ihrer Beeinträchtigung keine Angabe gemacht.

Im Vergleich zu der Befragung der Studierenden in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin (Blüthmann et al. 2021) war in den Lehramtsmasterstudiengängen der Anteil der Studierenden geringer, der eine der aufgeführten gesundheitlichen Beeinträchtigungen angab (27 %) als im fachwissenschaftlichen Master (37 %). Weiterhin war in den Lehramtsmasterstudiengängen der Anteil psychischer Erkrankungen an den berichteten Beeinträchtigungen mit 52 % geringer als in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen mit 65 % bei gleicher Erfassung.

Im Vergleich zu der 21. Sozialerhebung (11 % der Befragten gaben eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigungen an) war der Anteil der Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung mit 27 % deutlich höher. Die Verteilung der Nennungen auf die einzelnen Formen der Beeinträchtigung hingegen entsprechen in etwa denen, die die 21. Sozialerhebung (2017) ermittelt hatte (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 37). Chronische Erkrankungen wurden in der Lehramtsmasterbefragung mit 28 % allerdings deutlich häufiger berichtet als in der Sozialerhebung 2017 (18 %). Dies ist möglicherweise auf das Hinzukommen von Long Covid zurückzuführen.

# Kapitel 1

## Bewertung der digitalen Lehre im 2. Pandemiesemester

---

In Kapitel 1 berichten wir zunächst, wie Studierende die digitalen Lehrangebote genutzt haben und wie sie sie bewerteten (Kap. 1.1), anschließend widmen wir uns der Frage, wie das Praxissemester unter Pandemiebedingungen verlief (Kap. 1.2). Abschließend haben wir untersucht, ob Unterschiede vorliegen in den Unterrichtserfahrungen sowie im Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts im Vergleich mit Studierenden, die ihr Praxissemester vor der Pandemie abgeschlossen hatten (Kap. 1.3).

Neben den deskriptiven Befunden wurden stets auch Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den drei Lehramtstypen (Gymnasien/ISS, Grundschule und Q-Master) geprüft. Die statistischen Verfahren und die Ergebnisse der Analysen sind im Technical Report (Anhang A1) dokumentiert.

### Methodischer Hinweis

**Effektstärken:** Bei den Vergleichen zwischen den Lehramtstypen wurden für alle signifikanten Mittelwertunterschiede aus den Varianzanalysen zusätzlich Effektstärken (partielles Eta Quadrat [ $\eta^2$ ]) berechnet, um eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit dieser Unterschiede zu ermöglichen. Effekte ab  $\eta^2 = ,01$  werden als kleine, Effekte ab  $\eta^2 = ,06$  als mittlere und Effekte ab  $\eta^2 = ,14$  als große Effekte bezeichnet (Cohen 1988). Effekte ab  $\eta^2 = ,01$  haben eine praktische Relevanz. Je größer ein Effekt, desto bedeutender ist er.

## 1.1 Das digitale Studium aus studentischer Sicht: Deskriptive Befunde und Unterschiede zwischen Lehramtstypen

Die Studierenden wurden gebeten, retrospektiv die (digitalen) Lehrangebote im Wintersemester 2020/21 zu bewerten sowie ihre persönlichen und technischen Voraussetzungen zur Nutzung dieser Angebote anzugeben. Hierfür wurden Items neu in den Fragebogen aufgenommen, die zu einem großen Teil aus Studien stammen, die im ersten Digitalsemester durchgeführt worden sind, an der Freien Universität Berlin (Reinhardt 2020) oder bundesweit (Lörz et al. 2020). Die Ergebnisse der zitierten und weiterer Studien aus dem ersten Digitalsemester sowie die Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen, ebenfalls aus dem Sommersemester 2021 an der Freien Universität Berlin, werden im Folgenden als Vergleichswerte zur Einordnung der Ergebnisse genutzt. Der Vergleich erfolgt unter der Einschränkung, dass sich viele der Studien auf Bachelorstudierende oder Studierende insgesamt beziehen, nicht spezifisch auf Studierende in Lehramts(master)studiengängen.

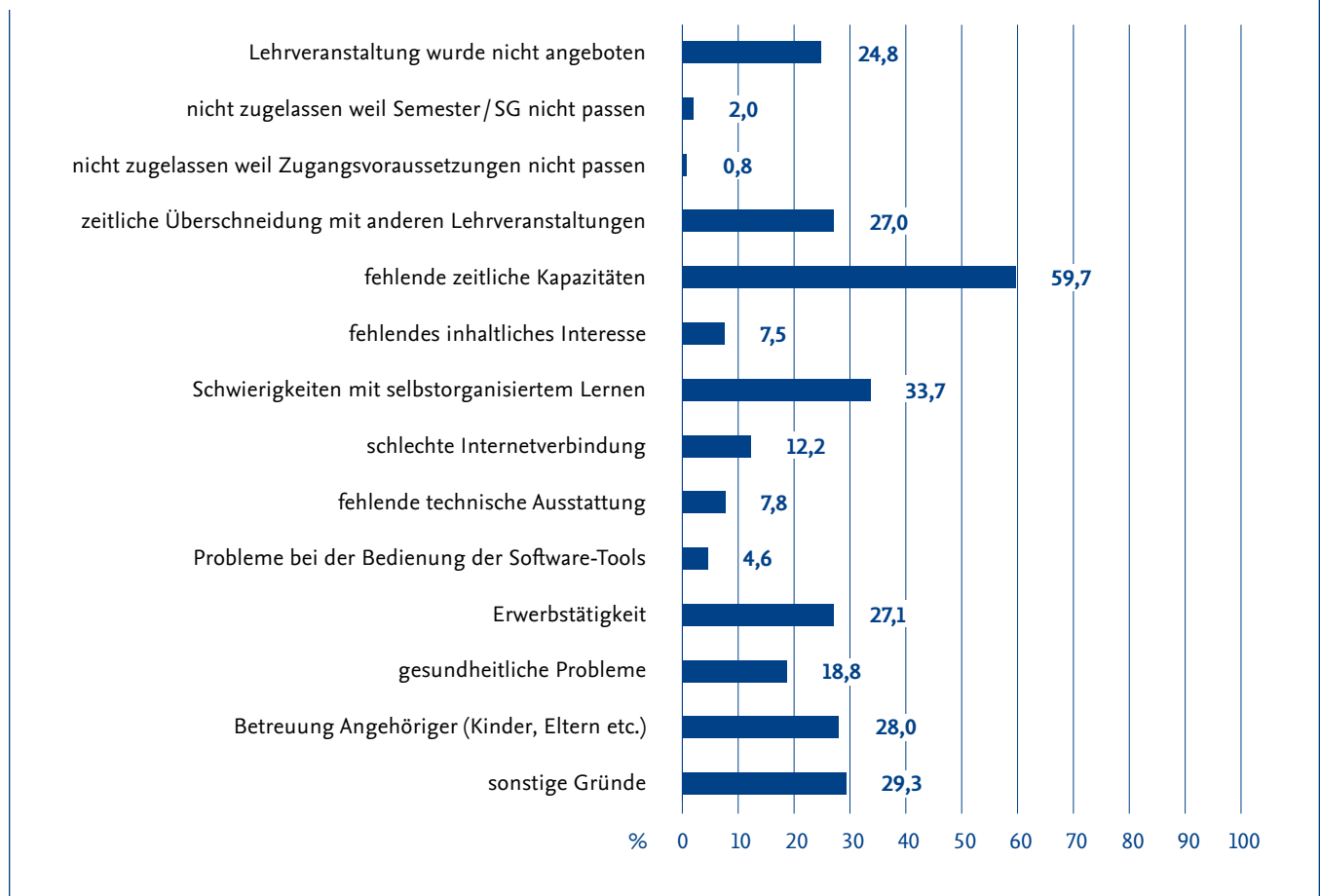
### 1.1.1 Nutzung der digitalen Lehrangebote und Gründe für die Nicht-Teilnahme

Im Wintersemester 2020/21 hatten mehr als drei Viertel der Befragten im Lehramtsmaster an der Freien Universität Berlin (79 %) alle Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs absolviert, die sie nach eigenen Angaben auch im Präsenzstudium absolviert hätten. Die Teilnahmequote war im Vergleich zum fachwissenschaftlichen Master (66 %) deutlich höher.

Lehramtsmasterstudierende der Freien Universität Berlin, die angegeben hatten, dass sie weniger Lehrveranstaltungen absolviert haben als sie es im Präsenzstudium getan hätten, nannten hierfür die folgenden Gründe (vgl. Abb. 3): Am häufigsten wurden fehlende zeitliche Kapazitäten (60 %) genannt, gefolgt von

## Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21

Häufigkeit in % (Mehrfachnennung möglich)



Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen (34%), der Betreuung Angehöriger (28%), der zeitlichen Überschneidung von Lehrveranstaltungen (27%) und der Erwerbstätigkeit (27%). Ein Viertel der Befragten gab an, dass die Lehrveranstaltung nicht angeboten wurde (25%). Fast ein Fünftel (19%) gab an, aus gesundheitlichen Gründen nicht teilgenommen zu haben. Schlechte Internetverbindung (12%), fehlende technische Ausstattung (8%) sowie Probleme bei der Bedienung der Tools (5%) spielten demgegenüber eine eher untergeordnete Rolle.

Im Vergleich mit den Gründen, die Studierende fachwissenschaftlicher Masterstudiengänge der Freien Universität Berlin im selben Semester für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen angegeben hatten (vgl. Blüthmann et al. 2021), sind die beiden am häufigsten genannten Gründe (fehlende zeitliche Kapazitäten und Schwierigkeit mit selbstorganisiertem Lernen) identisch. Fehlende zeitliche Kapazitäten wurden mit rund 60% von Lehramtsmasterstudierenden allerdings deutlich häufiger angegeben als von Studierenden der fachwissenschaftlichen Masterstudiengänge (41%). Ebenfalls deutlich häufiger als im fachwissenschaftlichen Master (10%) wurde im Lehramtsmaster die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen mit der Betreuung Angehöriger begründet (28%). Andersherum spielte fehlendes inhaltliches Interesse im Lehramt (8%) eine geringere Rolle als in fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen (18%).

#### Welche Unterschiede bestehen zwischen den Lehramtstypen?

Zwischen den drei Lehramtstypen bestanden Unterschiede in Bezug auf das Studierverhalten im Wintersemester 2020/21: Masterstudierende mit Abschlussziel Lehramt an Grundschulen (82%) hatten häufiger alle Lehrveranstaltungen absolviert, die sie auch im Präsenzstudium absolviert hätten, als Studierende mit

Abschlussziel Lehramt an Gymnasien/ISS (77%) und Studierende des Q-Masters (78%). Der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Grundschulen und Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS ist auch unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester signifikant und entspricht einem kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,010$ ).

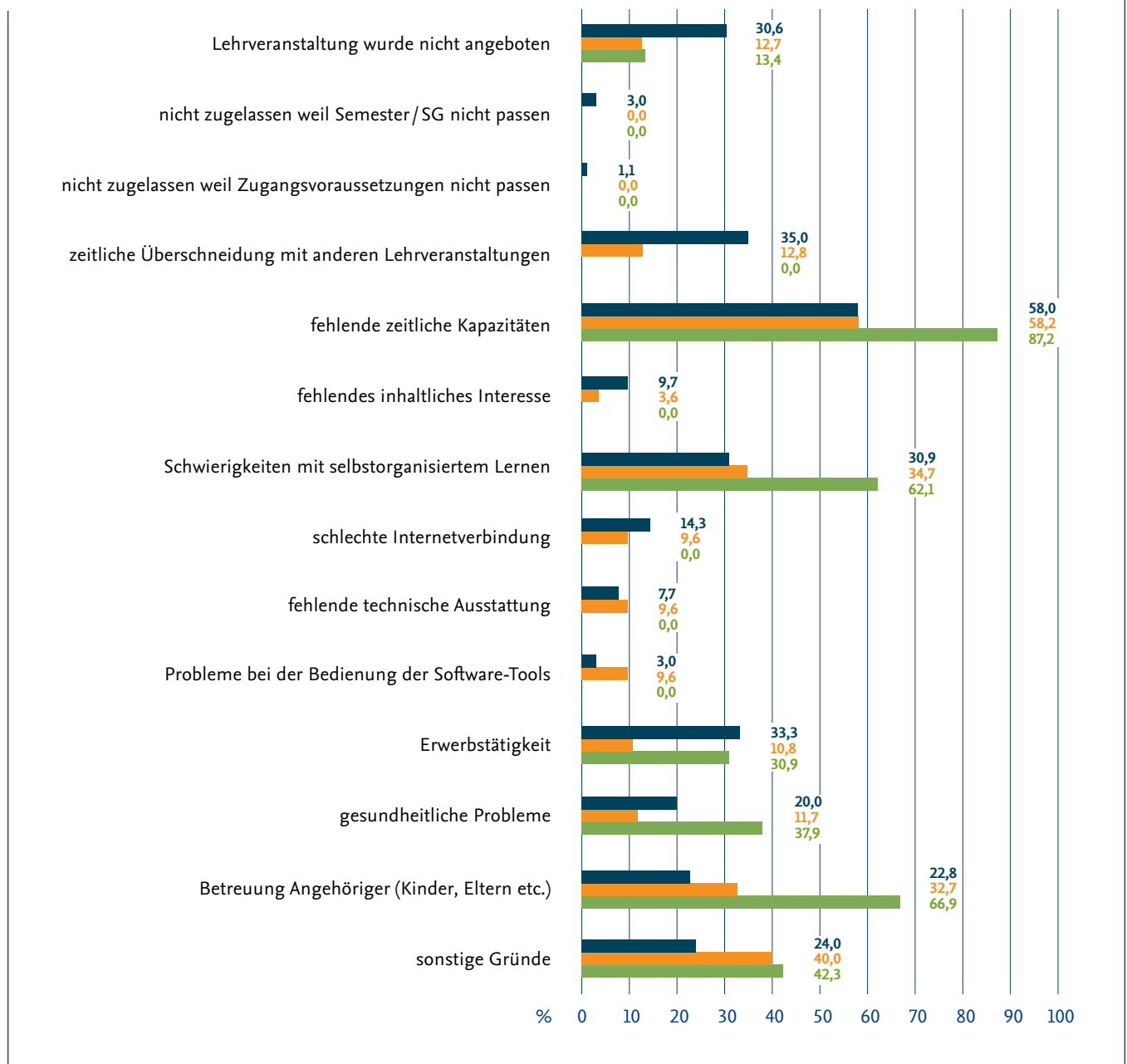
In den drei Lehramtstypen gab es zum Teil spezifische Gründe für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrangeboten (vgl. Abb. 4), die aufgrund der geringen Fallzahlen aber vorsichtig zu interpretieren sind. Zeitliche Überschneidungen nannten Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS (35%) signifikant häufiger als Studierende im Grundschullehramt (13%). Dies entspricht einem mittleren Effekt ( $\eta^2 = ,069$ ). Weiterhin gaben Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS tendenziell häufiger als Studierende des Grundschullehramts auch das fehlende Angebot von Lehrveranstaltungen sowie Erwerbstätigkeit als Gründe an (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4

**Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21 nach Lehramtstyp**

Häufigkeit in % (Mehrfachnennung möglich)

■ Gym/ISS ■ Grundschule ■ Q-Master



Von Studierenden im Q-Master hingegen sind tendenziell häufiger fehlende zeitliche Kapazitäten, Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen und die Betreuung Angehöriger als Gründe für die Nicht-Teilnahme an der digitalen Lehre genannt worden. Diese Unterschiede sind aber nicht signifikant.

## 1.1.2

### Pandemiebedingte Studienverzögerung

Von einer pandemiebedingten Verzögerung ihres Studienabschlusses gingen zum Befragungszeitpunkt 47,4 % der Befragten aus, während 52,6 % angaben, dass sie in den beiden Digitalsemestern (WS 202/21 und SoSe 2021) alle Lehrveranstaltungen wie vorgesehen belegt hatten, und davon ausgingen, ihr Studium in der ursprünglich geplanten Zeit abzuschließen.

Zum Vergleich: In den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin ging zum selben Zeitpunkt ein deutlich größerer Anteil (65 %) von einer pandemiebedingten Verzögerung ihres Abschlusses aus.

#### Welche Unterschiede bestehen zwischen den Lehramtstypen?

Studierende der drei Lehramtstypen unterschieden sich in der Einschätzung, ob sich ihr Studienabschluss aufgrund der Pandemie verzögern wird. Masterstudierende im Lehramt an Grundschulen (66,4%) gingen häufiger trotz der Pandemie von einem Abschluss ihres Studiums in der vorgesehenen Zeit aus, als Masterstudierende mit Abschlussziel Lehramt an Gymnasien/ISS (47,0 %) und Studierende des Q-Masters (37,0 %). Der Unterschied zwischen Studierenden des Grundschullehramts und Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS ist auch unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester signifikant und entspricht einem kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,032$ ). Dieser Befund korrespondiert mit der größeren Teilnahme von Studierenden im Grundschullehramt an den digitalen Lehrangeboten (vgl. Kap. 1.1).

## 1.1.3

### Einschätzung persönlicher und technischer Voraussetzungen für die digitale Lehre

Die Mehrheit der Befragten hatte keine oder eher geringe technische Probleme bei der Nutzung der digitalen Lehr- und Lernangebote: 21 % gaben an, dass ihre technische Ausstattung zuhause (eher) nicht ausreichend gewesen sei und 34 % berichteten, dass ihre Internetverbindung zuhause (eher) nicht ausreichend leistungsstark gewesen sei (vgl. Abb. 5).

Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kamen auch die Befragungen der Studierenden in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin (Blüthmann et al. 2021) sowie die Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Lörz et al., 2020). Auch andere Studien während der Pandemie fanden, dass der Großteil der Studierenden medientechnisch hinreichend ausgestattet war, um auf Distanz zu studieren (Blaszcyk et al. 2021; Stammen & Ebert 2020; Reinhardt 2020).

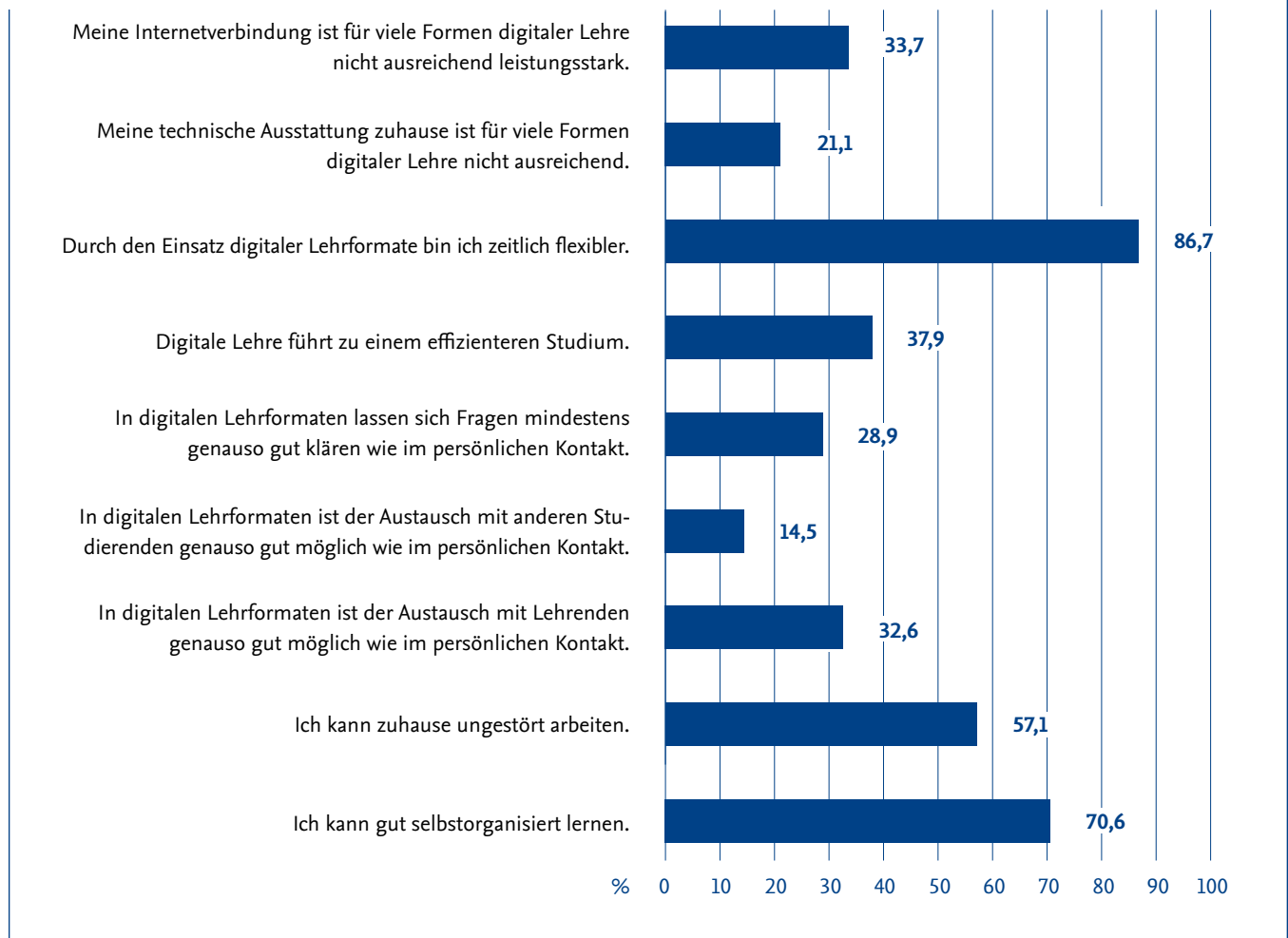
Kritischer bewerteten die Befragten die Eignung ihrer Wohnsituation für das digitale Studium. Fast die Hälfte (43 %) der Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin gab an, dass sie zuhause nicht oder eher nicht ungestört arbeiten konnten (vgl. Abb. 5). Zum Vergleich: In den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin war der Anteil der Befragten, die zuhause nicht ungestört arbeiten konnten, mit 48 % geringfügig höher. In der Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin im WS 2020/21 war dieser Anteil mit rund 36 % etwas geringer (Blaszcyk et al. 2021).

Eine höhere Flexibilität im Studium durch die digitale Lehre nahmen 87 % der Lehramtsmasterstudierenden wahr (vgl. Abb. 5). In den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin war dieser Anteil mit 79 % etwas geringer. Die größere zeitliche Flexibilität durch die Online-Lehre wurde auch in anderen Studien mehrheitlich als Vorteil benannt (Lörz et al. 2020; Beeck 2020; Besa et al. 2021; Dittler & Kreidl 2021).

Abbildung 5

### Bewertung digitaler Lehre sowie persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre

Nennung von „trifft (eher) zu“ = Antwortoptionen 3 – 6 in %  
auf 6-stufiger Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“



Die Selbstorganisation des digitalen Lernens fiel den Befragten überwiegend (eher) leicht: 71% stimmten eher oder voll zu, dass sie gut selbstorganisiert lernen können (vgl. Abb. 5). Diesbezüglich kam die Befragung der Studierenden in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität im Sommersemester 2021 (Blüthmann et al. 2021) zu einem ganz ähnlichen Ergebnis.

Rund 85% der Lehramtsmasterstudierenden der Freien Universität Berlin waren (eher) nicht der Ansicht, dass in digitalen Lehrformaten der Austausch mit anderen Studierenden genauso gut möglich gewesen sei wie in der Präsenzlehre. Dieser Anteil betrug im fachwissenschaftlichen Master rund 90%. Der fachliche Austausch mit Lehrenden wurde von den Befragten vergleichsweise etwas positiver bewertet. Auch hier stimmten jedoch rund zwei Drittel (eher) nicht zu, dass dieser digital genauso gut möglich gewesen sei wie in Präsenz (vgl. Abb. 5). Zum Vergleich: Dieser Anteil betrug im fachwissenschaftlichen Master drei Viertel. Für das Fehlen von sozialen Kontakten und Austausch im digitalen Studium liegen auch aus anderen Studien während der Pandemie empirische Belege vor (Aristovnik et al. 2020; Besa et al. 2021; Blaszczyk et al. 2021; Breitenbach 2021; Lörz et al. 2020; Marczuk et al. 2021; Reinhard 2020).

#### Welche Unterschiede bestehen zwischen den Lehramtstypen?

Die Einschätzungen der persönlichen (ungestörter Arbeitsplatz zuhause und Selbstorganisation) und technischen (Internetverbindung, technische Ausstattung) Voraussetzungen für die digitale Lehre sowie die Bewertungen der digitalen Lehre unterschieden sich nicht signifikant zwischen den Lehramtstypen.

## 1.1.4 Informationen zum (digitalen) Studium

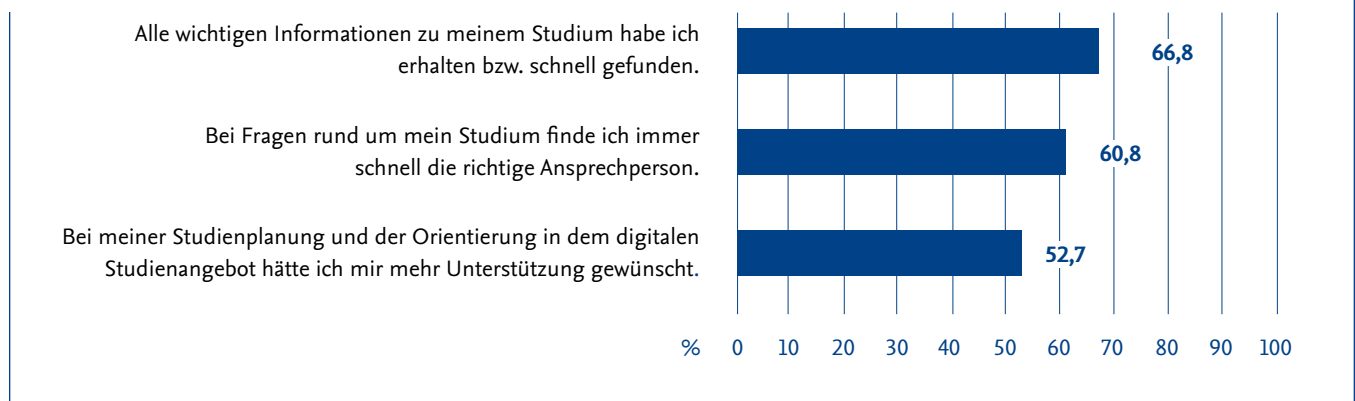
Die Befragten kamen überwiegend zu der Einschätzung, dass sie die wichtigen Informationen zu ihrem (digitalen) Studium erhalten bzw. schnell gefunden hatten (67%). Eine knappe Mehrheit gab an, dass sie bei Fragen zu ihrem Studium schnell die richtige Ansprechperson gefunden hatten (61%). Allerdings hätte sich etwas mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) mehr Unterstützung bei der Studienplanung und bei der Orientierung im digitalen Studienangebot gewünscht (vgl. Abb. 6).

Studierende der drei Lehramtstypen unterschieden sich in ihren Einschätzungen der Informationen zu ihrem Studium nicht signifikant.

Abbildung 6

### Informationen zum digitalen Studium

Nennung von „trifft (eher) zu“=Antwortoptionen 3 – 6 in %  
auf 6-stufiger Antwortskala von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6=„trifft völlig zu“



## 1.2 Praxissemester unter Pandemiebedingungen

Das vorliegende Kapitel beschreibt, wie Studierende ihr Praxissemester unter Pandemiebedingungen absolviert haben und untersucht, ob sich Unterschiede im Vergleich zu Studierenden abzeichnen, die ebenfalls 2021 befragt wurden, das Praxissemester aber bereits vor der Pandemie absolviert hatten. Hierfür wurde die folgende Datengrundlage genutzt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2

### Datengrundlage zum Praxissemester

nach Lehramtstyp und Zeitpunkt des Praxissemesters

Lehramtstyp	Während der Pandemie WS 2020/21	Vor der Pandemie WS 2019/20 oder 2018/19	N gesamt (in % von der Stichprobe)
Gym/ISS	148	74	222 (55 %)
Grundschule	58	11	69 (39 %)
Q-Master	17	5	22 (60 %)
Gesamt	223	90	313 (51 %)



Ihr Praxissemester absolviert hatten zum Befragungszeitpunkt 51 % (im Grundschullehramt: 39 % der Befragten, im Lehramt an Gymnasien/ISS: 55 % und im Q-Master: 60 %)<sup>1</sup>. Etwas mehr als zwei Drittel hatten ihr Praxissemester im WS 2020/21, also unter Pandemiebedingungen, absolviert (N = 223). Tabelle 2 kann die Verteilung der Stichprobe auf die Lehramtstypen und den Zeitpunkt des Praxissemesters entnommen werden. Da die Gruppe im Q-Master für eine separate Auswertung zu klein war, wurden für die in diesem Kapitel durchgeführten Analysen Studierende im Q-Master mit den regulären Masterstudierenden im Lehramt an Gymnasien/ISS zusammengefasst (Praxissemester während der Pandemie: N = 165).

In diesem Kapitel sind wir den folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie haben die Studierenden unter Pandemiebedingungen an den Schulen unterrichtet?
- Waren sie mit der Betreuung digital und in Präsenz gleichermaßen zufrieden?
- Zeichnen sich Unterschiede in den Unterrichtserfahrungen und der Betreuung im Vergleich mit Studierenden ab, die ihr Praxissemester vor der Pandemie abgeschlossen hatten (N = 90 im WS 2019/20 und WS 2028/19)?

## 1.2.1 Wie haben die Studierenden unter Pandemiebedingungen an den Schulen unterrichtet?

Die Studierenden, die im WS 2020/21 im Praxissemester waren, gaben an, dass sie überwiegend in Präsenz an den Schulen unterrichtet haben. Mehrheitlich (zu 71 %) gaben sie an, das Praxissemester zu 75 % in Präsenz und zu 25 % digital absolviert zu haben. Etwa 12 % gaben an, dass sie die Hälfte oder weniger als die Hälfte der Zeit in Präsenz an der Schule waren. Ihr Praxissemester zu 100 % in Präsenz absolviert hatten 17 % .

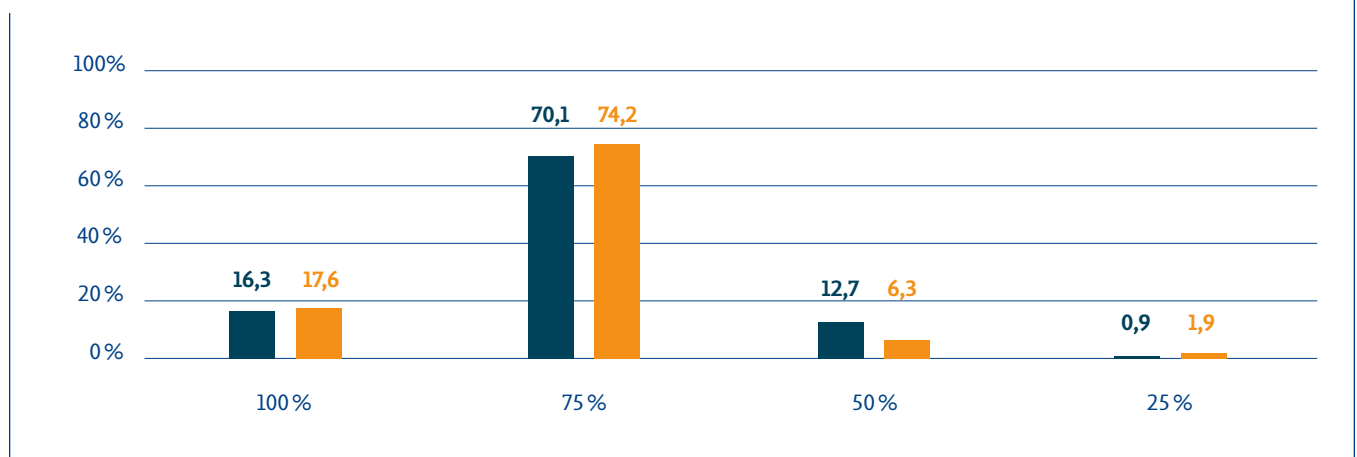
Abbildung 7 stellt diese Anteile nach Lehramtstyp differenziert dar und zeigt, dass sich der Anteil des Praxissemesters, der in Präsenz an den Schulen stattgefunden hat, zwischen den Lehramtstypen kaum unterscheidet. In der Tendenz verbrachten Studierende an Grundschulen allerdings etwas mehr Zeit in Präsenz als Studierende an Gymnasien/ISS.

Abbildung 7

### Anteil des Praxissemesters, der in Präsenz absolviert wurde, nach Lehramtstyp

Häufigkeit in %

■ Gym / ISS, inkl. Q-Master ■ Grundschule



<sup>1</sup> Die unterschiedlichen Häufigkeiten spiegeln die unterschiedliche Verteilung der Befragten auf die Fachsemester in den drei Lehramtstypen wider.

### Welche Aufgaben hatten die Studierenden im Distanzunterricht?

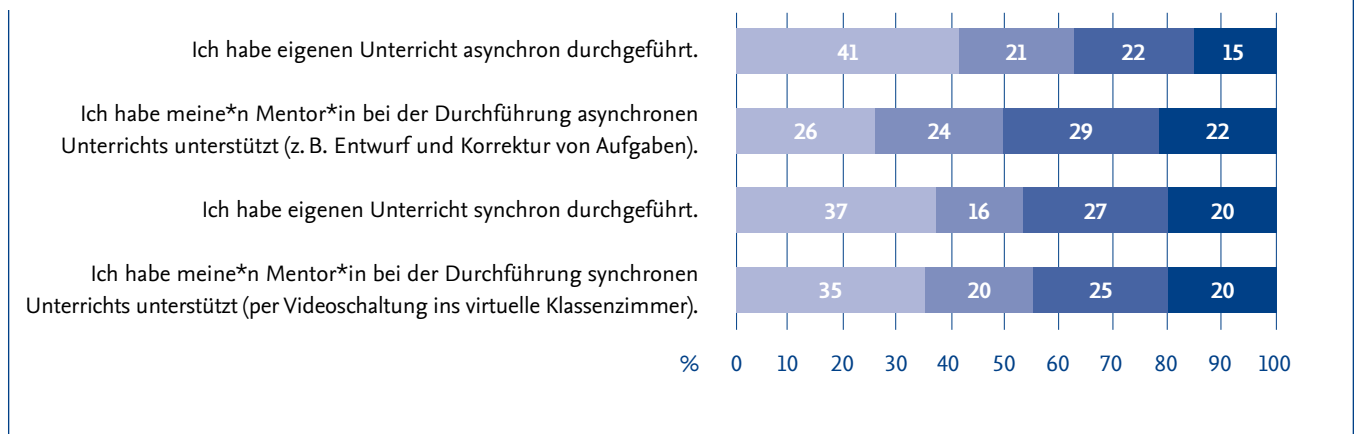
Rund 80% der Stichprobe hatten zumindest einen Teil des Praxissemesters in Distanz absolviert. Diese Studierenden wurden gebeten anzugeben, welche Aufgaben sie im Distanzunterricht übernommen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten eigenen Unterricht ähnlich häufig synchron (z. B. per Videokonferenz) und asynchron (z. B. indem Aufgaben gestellt und überprüft wurden) durchgeführt haben, tendenziell haben sie etwas häufiger synchron unterrichtet. Die Befragten haben ihre Mentor\*innen hingegen tendenziell etwas häufiger bei der Durchführung asynchronen Unterrichts unterstützt als im synchronen Unterricht (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8

#### Aufgaben im Distanzunterricht

Häufigkeit in %

■ nie ■ selten ■ gelegentlich ■ häufig



### Welche Unterschiede bestehen zwischen den Lehramtstypen?

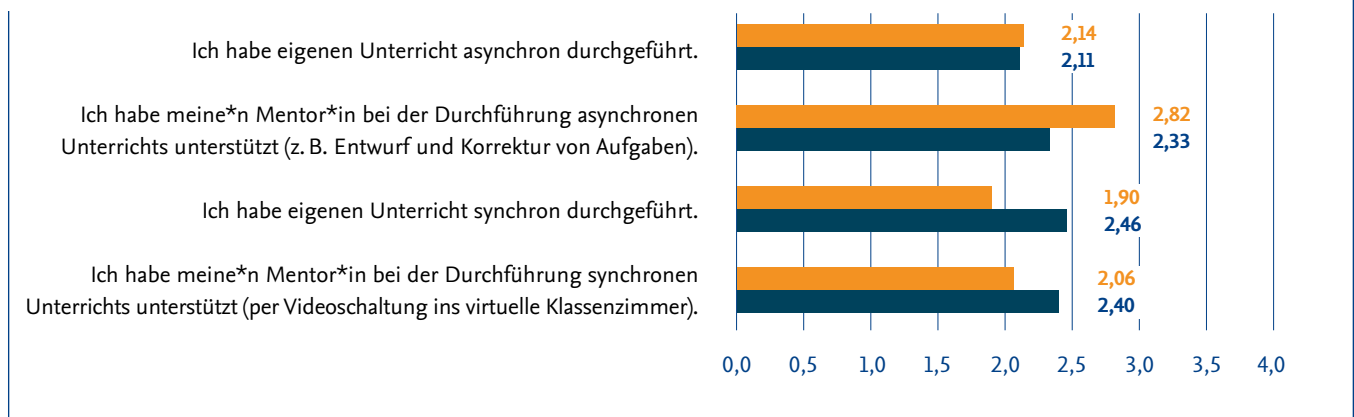
Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS (inkl. Q-Master) hatten signifikant häufiger eigenen Unterricht synchron durchgeführt und häufiger ihre Mentor\*innen bei der Durchführung synchronen Unterrichts unterstützt als Studierende im Lehramt an Grundschulen (vgl. Abb. 9). Beide Unterschiede sind auch nach Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester signifikant und entsprechen kleinen Effekten ( $\eta^2 = ,054$  für den eigenen Unterricht bzw.  $\eta^2 = ,031$  für die Unterstützung der Mentor\*innen).

Abbildung 9

#### Aufgaben im Distanzunterricht nach Lehramtstyp

Mittelwerte auf 4-stufigen Antwortskalen von 1 = „nie“ bis 4 = „häufig“

■ Grundschule ■ Gym/ISS, inkl. Q-Master



In Bezug auf die Häufigkeit, mit der sie eigenen Unterricht asynchron durchgeführt haben, unterschieden sich Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS (inkl. Q-Master) und Studierende im Grundschullehramt hingegen nicht. Studierende im Lehramt an Grundschulen hatten tendenziell etwas häufiger ihre Mentor\*innen bei der Durchführung asynchronen Unterrichts unterstützt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant.

#### Aufwand für die Vor- und Nachbereitung von digitalem Unterricht im Vergleich zu Präsenzunterricht

Im Lehramt an Gymnasien/ISS (inkl. Q-Master) gaben die Studierenden für ihren Unterricht in Präsenz einen augenscheinlich sehr ähnlichen Vor- und Nachbereitungsaufwand an wie für ihren digitalen Unterricht (vgl. Abb. 10 und 11). Der Zeitaufwand für die Unterrichtsnachbereitung wurde ebenso differenziert erfasst wie der Vorbereitungsaufwand, die Darstellung erfolgte hier in aggregierter Form, da nur sehr wenige Befragte einen Nachbereitungsaufwand von mehr als drei Stunden angegeben haben.

Abbildung 10

#### Zeitaufwand für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Gym/ISS (inkl. Q-Master), digital und in Präsenz

Häufigkeit in %

■ digital ■ in Präsenz

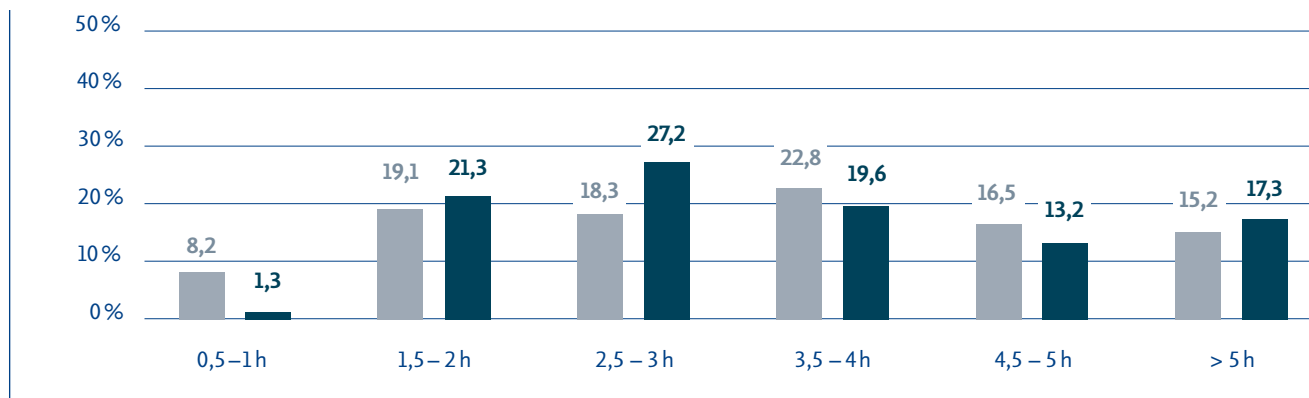
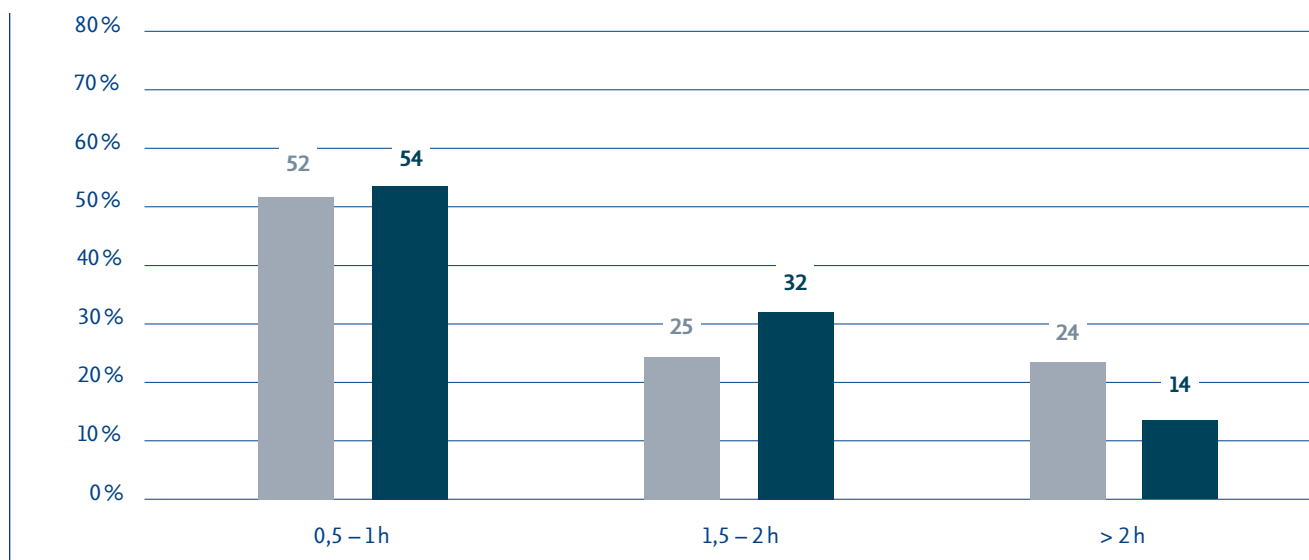


Abbildung 11

#### Zeitaufwand für die Nachbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Gym/ISS (inkl. Q-Master), digital und in Präsenz

Häufigkeit in %

■ digital ■ in Präsenz



Im Lehramt an Grundschulen hingegen waren sowohl der Vorbereitungsaufwand als auch der Nachbereitungsaufwand für die Unterrichtsstunden, die in Präsenz durchgeführt wurden, augenscheinlich höher als für digitale Unterrichtsstunden (vgl. Abb. 12 und 13).

Abbildung 12

**Zeitaufwand für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Grundschulen, digital und in Präsenz**

Häufigkeit in %

■ digital ■ in Präsenz

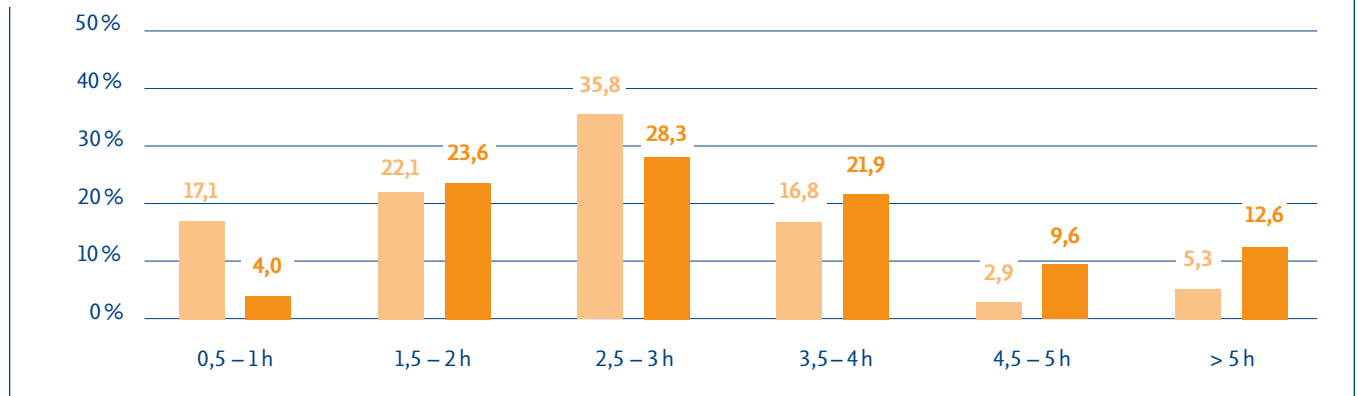
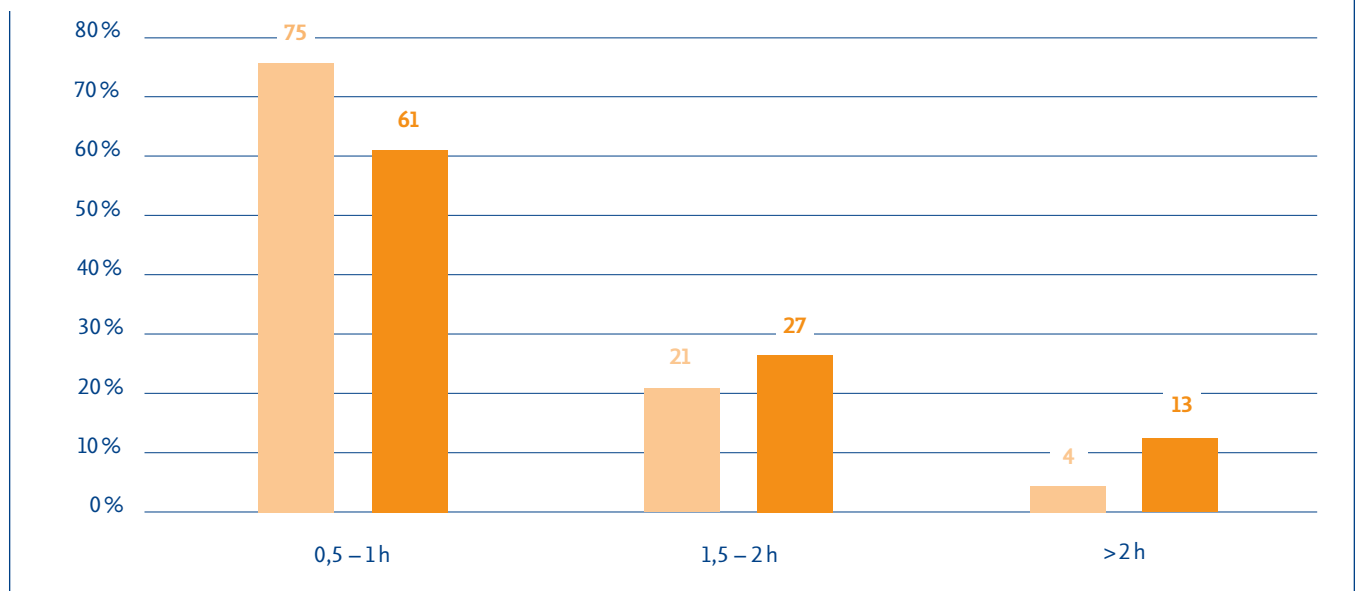


Abbildung 13

**Zeitaufwand für die Nachbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Grundschulen, digital und in Präsenz**

Häufigkeit in %

■ digital ■ in Präsenz



## 1.2.2 Waren Studierende mit der Betreuung durch ihren Mentor\*innen digital und in Präsenz gleichermaßen zufrieden?

Diejenigen, die ihr Praxissemester zum Teil in Präsenz und zum Teil digital absolviert hatten, wurden gebeten anzugeben, ob sie mit der Betreuung durch ihre Mentor\*innen in Präsenz und digital gleichermaßen zufrieden waren. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) bejahte dies, 28 % verneinten dies

und 20% konnten dies nicht beurteilen. Diejenigen, die die Frage verneinten, gaben überwiegend an, dass sie mit der Betreuung in Präsenz deutlich zufriedener waren.

#### Kompetenz der Mentor\*innen im Umgang mit digitalen Unterrichtstools

Die Kompetenz ihrer Mentor\*innen im Umgang mit den digitalen Unterrichtstools schätzten 61% der Befragten als eher hoch bis sehr hoch ein. Zwischen den Lehramtstypen unterschieden sich die Einschätzungen nicht.

## 1.2.3 Zeichnen sich Unterschiede in den Unterrichtserfahrungen und der Betreuung im Vergleich mit Studierenden ab, die ihr Praxissemester vor der Pandemie abgeschlossen hatten?

Wir sind weiterhin der Frage nachgegangen, ob Studierende, die ihr Praxissemester unter Pandemiebedingungen absolviert haben, sich hinsichtlich ihrer Unterrichtserfahrungen von Studierenden unterscheiden, die ihr Praxissemester bereits vor der Pandemie abgeschlossen hatten.

Bei der Einordnung der Ergebnisse orientieren wir uns an den mit dem Leitfaden zum Praxissemester in Berlin<sup>2</sup> formulierten Vorgaben: Lehramtsstudierende sollen im Praxissemester 32 angeleitete Unterrichtsstunden vorbereiten, durchführen und auswerten, davon 18 vollständige und 14 Stunden entweder vollständigen Unterricht oder Unterrichtsteile.

#### Umfang der Hospitationen

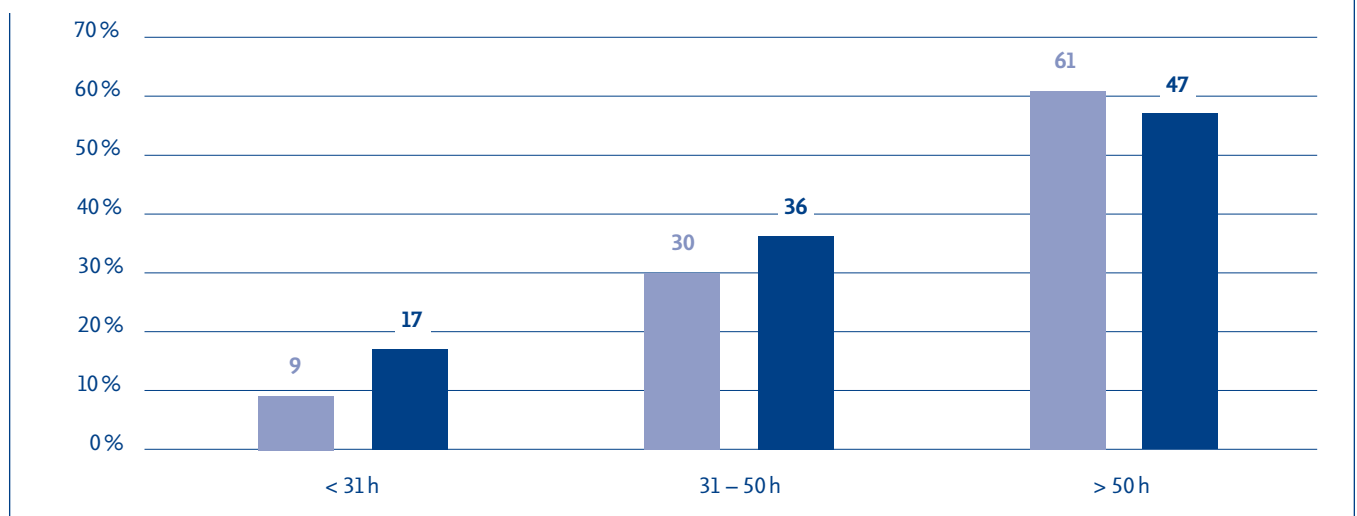
Studierende, die ihr Praxissemester während der Pandemie absolviert hatten, berichteten signifikant mehr Hospitationserfahrung als Studierende, die das Praxissemester davor absolviert hatten (vgl. Abb. 14). So gaben während der Pandemie 61% an, dass sie in mehr als 50 Unterrichtsstunden hospitiert hatten (vor der Pandemie: 47%), 30% hatten in 31–50 Stunden (vor der Pandemie: 36%) und 9% in weniger als 31 Stunden hospitiert (vor der Pandemie: 17%). Die Bereitschaft der Lehrkräfte an den Schulen, Studierende im Praxissemester hospitierten zu lassen, ist also während der Pandemie erfreulicherweise nicht zurückgegangen.

Abbildung 14

#### Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen hospitiert wurde, vor und während der Pandemie

Häufigkeit in %

■ Praxissemester in der Pandemie ■ Praxissemester vor der Pandemie



<sup>2</sup> Leitfaden zum Praxissemester in Berlin: [https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/praxisanteile/praxissemester/\\_inhaltelementepraxissemester/leitfaden\\_praxissemester\\_2023\\_7\\_-auflage.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/praxisanteile/praxissemester/_inhaltelementepraxissemester/leitfaden_praxissemester_2023_7_-auflage.pdf)

### Umfang eigenen anteiligen Unterrichts

Anteiliger Unterricht, d.h. Studierende haben z. B. einen Einstieg oder eine einzelne Arbeitsphase gestaltet, erfolgte hingegen in der Gruppe, die ihr Praxissemester während der Pandemie absolvierten, in einem marginal signifikant geringeren Umfang als in der Zeit vor der Pandemie (vgl. Abb. 15). Während der Pandemie hatten 44% angegeben in bis zu 10 Unterrichtsstunden anteilig unterrichtet zu haben (vor der Pandemie betrug dieser Anteil 30%) und 27% in 11–20 Stunden (vor der Pandemie: 39%). Der Anteil, der in mehr als 20 Stunden anteilig unterrichtet hatte war in beiden Gruppen sehr ähnlich (während der Pandemie: 29%; vor der Pandemie: 31%).

### Umfang vollständigen eigenen Unterrichts in Anwesenheit einer Lehrkraft

Die Anzahl vollständig eigenständig unterrichteter Stunden, die Studierende im Praxissemester während der Pandemie angegeben haben, war hingegen marginal signifikant größer als vor der Pandemie (vgl. Abb. 16): Während der Pandemie hatte knapp die Hälfte (49%) der Studierenden in der Stichprobe mehr als

Abbildung 15

#### Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen anteilig unterrichtet wurde, vor und während der Pandemie

Häufigkeit in %

■ Praxissemester in der Pandemie ■ Praxissemester vor der Pandemie

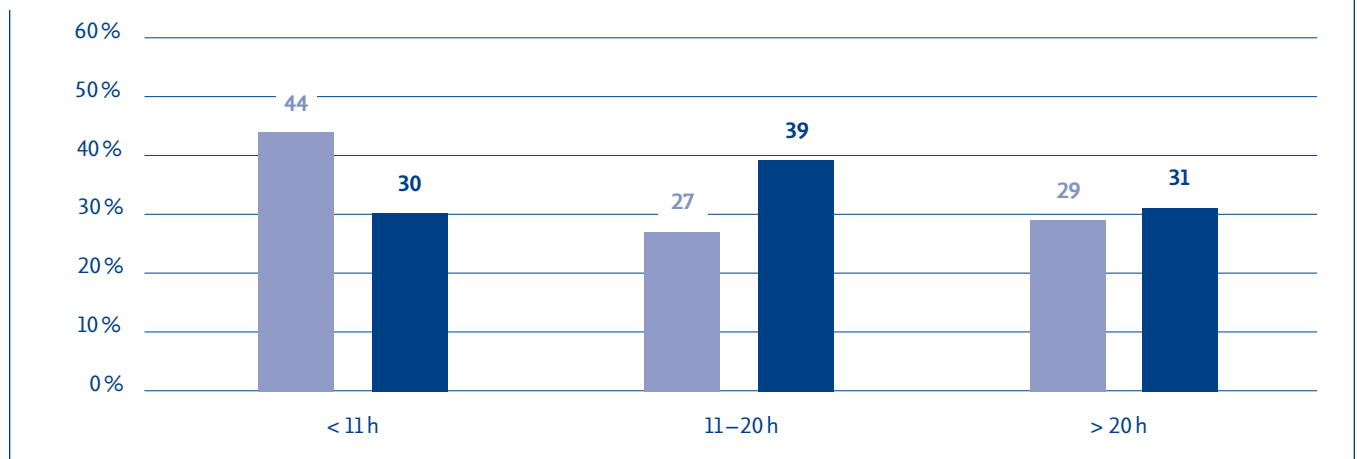
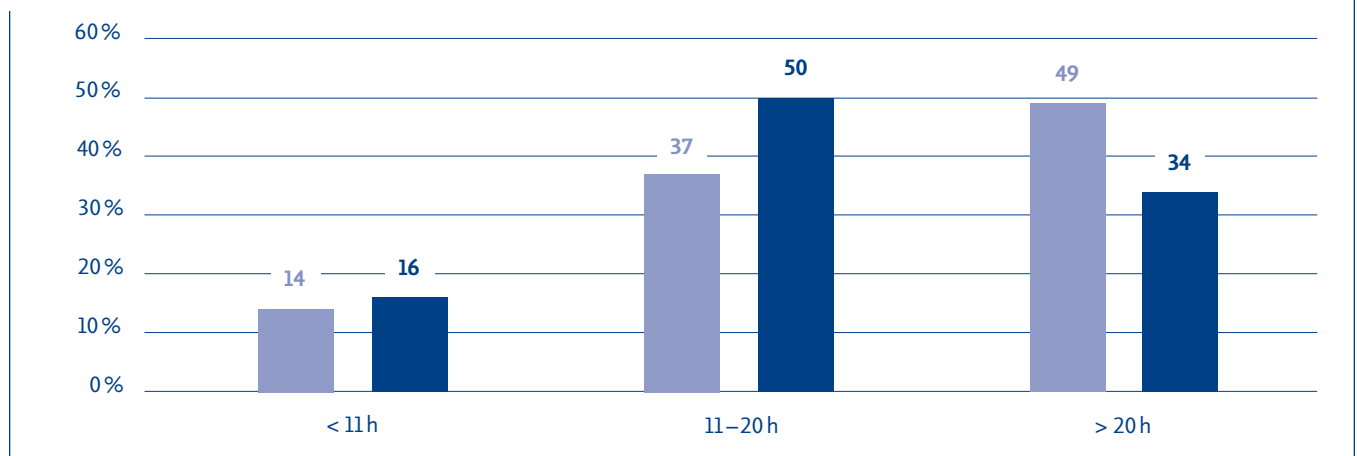


Abbildung 16

#### Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen vollständig alleine unterrichtet wurde, vor und während der Pandemie

Häufigkeit in %

■ Praxissemester in der Pandemie ■ Praxissemester vor der Pandemie



20 Stunden in Anwesenheit einer Lehrkraft vollständig alleine unterrichtet (vor der Pandemie: 34%), 37% hatten 11–20 Stunden alleine unterrichtet hatten (vor der Pandemie: 50%). Der Anteil, der bis zu 10 Stunden anteilig unterrichtet hatte, und damit unter dem Soll gemäß Leitfaden zum Praxissemester liegt, war in beiden Gruppen ähnlich (während der Pandemie: 14%; vor der Pandemie: 16%).

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende, die im Wintersemester 2020/21 im Praxissemester waren, mehr vollständigen und weniger anteiligen Unterricht an den Schulen geleistet haben als Studierende, die das Praxissemester in den beiden Jahren davor absolviert hatten. Es handelt sich jeweils um kleine Effekte. Inwieweit dieser Befund auf die besondere Situation während der Pandemie zurückgeführt werden kann oder auf veränderte Rahmenbedingungen insgesamt, wie beispielsweise die Entwicklung, dass Studierende zunehmend bereits vor dem Praxissemester an Schulen arbeiten und Unterrichtserfahrungen machen (vgl. Bröder et al. 2022, S.14), kann auf der vorliegenden Datengrundlage nicht beantwortet werden.

#### **Eigener Unterricht ohne Anwesenheit einer Lehrkraft**

Während des Praxissemesters sollen die Studierenden gemäß Leitfaden zum Praxissemester ihre Aufgaben im schulischen Alltag immer in Anwesenheit einer Lehrkraft wahrnehmen. In der schulischen Praxis sieht dies, gerade in Zeiten zunehmenden Lehrkräftemangels, jedoch oft anders aus.

Die Befragten wurden also zusätzlich gebeten anzugeben, ob sie auch ganze Unterrichtsstunden ohne Anwesenheit einer Lehrkraft alleine unterrichtet hatten. Dies bejahten 40% derjenigen, die ihr Praxissemester während der Pandemie absolviert hatten (vor der Pandemie: 44%). Die Anteile unterschieden sich nicht signifikant, auch zwischen den Lehramtstypen nicht. Auch die Anzahl der ohne Anwesenheit einer Lehrkraft unterrichteten Stunden unterschied sich nicht. Sowohl Studierende, die ihr Praxissemester während der Pandemie absolvierten, als auch diejenigen, die das Praxissemester vor der Pandemie absolviert hatten, gaben an, in durchschnittlich rund vier Unterrichtsstunden ohne Anwesenheit einer Lehrkraft unterrichtet zu haben.

#### **Betreuung im Praxissemester**

Hinsichtlich der Einschätzung der Betreuung zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Befragten, die während und denjenigen, die vor der Pandemie ihr Praxissemester absolviert hatten. Sowohl die Häufigkeit von Unterrichtsbesprechungen mit den Mentor\*innen als auch die wahrgenommenen Effekte dieser Unterrichtsbesprechungen auf die eigene professionelle Weiterentwicklung unterschieden sich nicht zwischen den Gruppen. Weiterhin waren auch die Zufriedenheit mit der Begleitung durch Mentor\*innen insgesamt und Dozierende der Universität unabhängig von dem Zeitpunkt des Praxissemesters.

Diese Befunde sind sowohl mit Blick auf die Herausforderungen durch die Pandemie als auch vor dem Hintergrund des zunehmenden Lehrkräftemangels an den Schulen durchaus positiv zu bewerten und würdigen insbesondere die Leistungen der Mentor\*innen.

# Kapitel 2

## Trends im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 und Unterschiede zwischen den Lehramtstypen

Im Folgenden werden Trends, d.h. Veränderungen im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 (Blüthmann et al. 2017), dargestellt. Die Trends können durch die Pandemie (mit)bedingt sein, die Pandemie ist aber natürlich nicht die einzige mögliche Erklärung für diese Entwicklungen. In dem betrachteten Zeitraum hat sich die Lehrkräftebildung sehr dynamisch entwickelt. Neben großen Aufwüchsen ist an der Freien Universität Berlin auch die Sonderpädagogik als Studienfach im Grundschullehramt und im Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen hinzugekommen. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Die berichteten Trends sind unabhängig von der im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 veränderten Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Kap. 2.3). Dies wurde in zusätzlichen Analysen stets geprüft.

Neben den Trends berichten wir auch signifikante Unterschiede in den Einschätzungen von Studierenden des Grundschullehramts und Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS. Die genutzten Analyseverfahren sind im Technical Report (Kap. 2.2) dargestellt.

### Methodischer Hinweis

**Effektstärken:** Bei den Vergleichen zwischen den Befragungszeitpunkten und Lehramtstypen wurden für alle signifikanten Mittelwertunterschiede aus den Varianzanalysen zusätzlich Effektstärken (partielles Eta Quadrat [ $\eta^2$ ]) berechnet, um eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit dieser Unterschiede zu ermöglichen. Effekte ab  $\eta^2 = ,01$  werden als kleine, Effekte ab  $\eta^2 = ,06$  als mittlere und Effekte ab  $\eta^2 = ,14$  als große Effekte bezeichnet (Cohen 1988). Effekte ab  $\eta^2 = ,01$  haben eine praktische Relevanz. Je größer ein Effekt, desto bedeutender ist er. Im Folgenden berichten wir signifikante Unterschiede ab einer Effektgröße von  $\eta^2 = ,010$ , d.h. wenn die Unterschiede auch eine praktische Relevanz haben. Die Effektgrößen aus den berichteten Analysen sind in Anhang A2 des Technical Reports dokumentiert.

Die in Kapitel 2 dargestellten Ergebnisse basieren auf den Angaben von insgesamt  $N = 801$  Studierenden, davon  $N = 199$ , die 2017 und  $N = 602$ , die 2021 befragt wurden. Tabelle 3 stellt die Datengrundlage nach Lehramtstyp und Erhebungszeitpunkt differenziert dar. Die Studierenden im Quereinstiegsmaster wurden in diesem Kapitel analog zum Vorgehen bei der Auswertung der Befragung 2017 nicht mitberücksichtigt, da für diese Gruppe aus 2017 lediglich die Einschätzungen von sieben Personen vorlagen.

Tabelle 3

Datengrundlage für Kapitel 2  
(ungewichtet)  
nach Lehramtstyp  
und Erhebungszeitpunkt

Lehramtstyp	Erhebungszeitpunkt 2017	Erhebungszeitpunkt 2021	Gesamt
Gym/ISS	160	419	579
Grundschule	39	183	222
Gesamt	199	602	801



Entlang des eingangs dargestellten Modells des Studienerfolgs berichten wir zunächst die Trends für Aspekte der Studienbedingungen und des Studienangebots (Kap. 2.1), anschließend die Trends für Studienergebnisse (Kap. 2.2) und abschließend Trends für Eingangsvoraussetzungen (Kap. 2.3) und die Lebenssituation der Befragten (Kap. 2.4).

## 2.1 Trends für Beurteilungen von Studienangebot und Studienbedingungen

### ⊕ Positive Trends

#### Studienangebot

Die inhaltliche Breite des Lehrangebots wurde signifikant besser bewertet als 2017 (vgl. Abb. 17). Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,010$ ). Für die Einschätzung der inhaltlichen Breite des Lehrangebots hatte sich bereits in der letzten Befragung ein positiver Trend gezeigt, der hiermit fortgeschrieben wird.

Ein positiver Trend zeigt sich auch für die Nutzung von unterrichtspraktischen Beispielen (z. B. Unterrichtsvideos oder Simulationen) zur Vermittlung von pädagogischen und didaktischen Ansätzen in der Lehre (vgl. Abb. 18). Es handelt sich hierbei ebenfalls um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,010$ ).

Abbildung 17

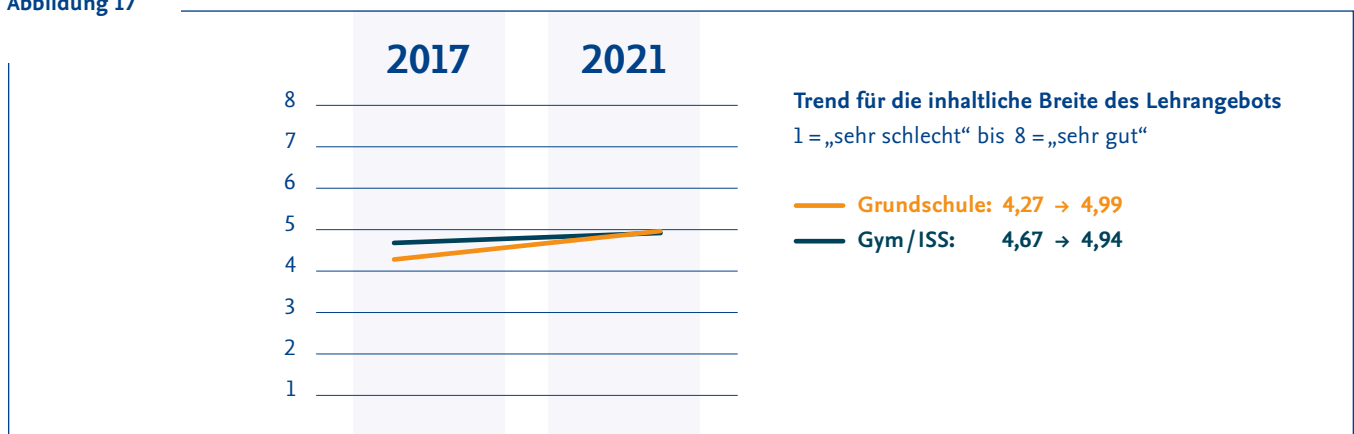
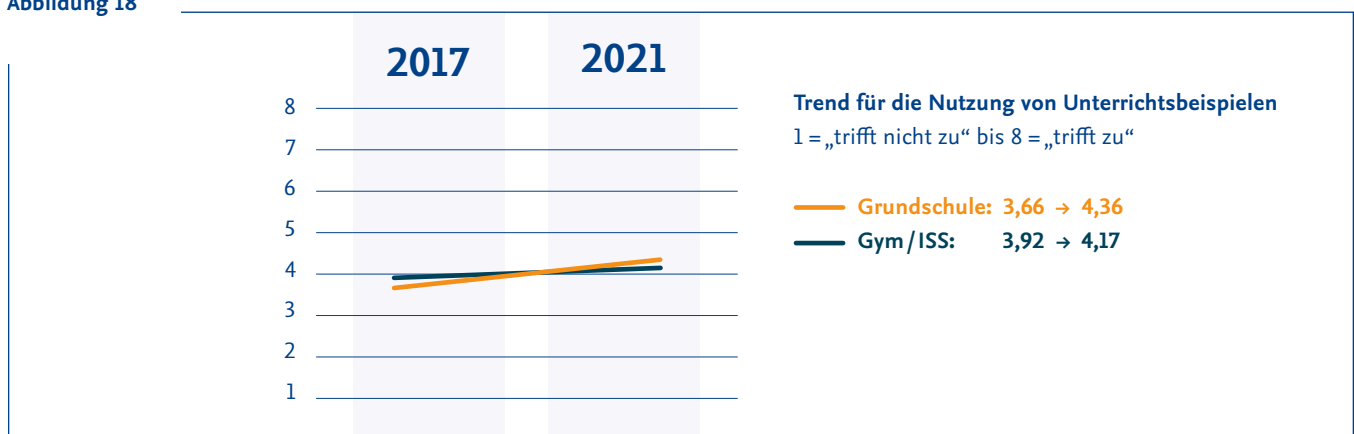


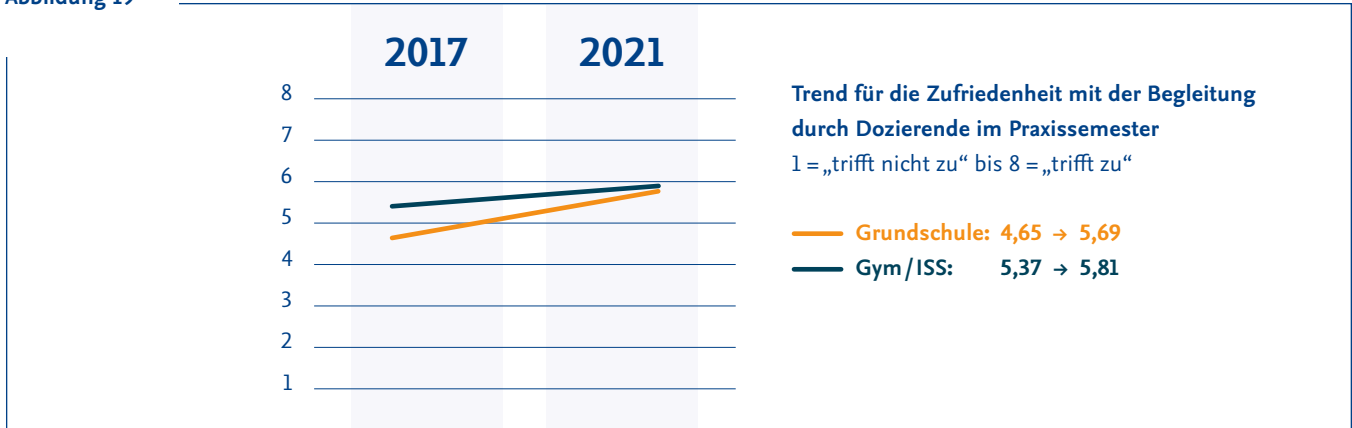
Abbildung 18



#### Praxissemester

Die Begleitung im Praxissemester durch Dozierende der Universität wurde 2021 signifikant positiver bewertet als 2017 (vgl. Abb. 19). Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,011$ ). In der letzten Befragung hatte ein negativer Trend für die Zufriedenheit mit der Begleitung durch Dozierende im Praxissemester bestanden. Vor diesem Hintergrund und den Herausforderungen durch die Pandemie ist dies ein erfreulicher Befund.

Abbildung 19



## ⊖ Negative Trends

### Studienanforderungen und Studierbarkeit

Die Studienanforderungen wurden von den Lehramtsstudierenden sowohl in Bezug auf die Schwierigkeit als auch insbesondere in Bezug auf ihren Umfang signifikant höher eingeschätzt als 2017 (vgl. Abb. 20). Der Trend für die Schwierigkeit der Anforderungen entspricht einem kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,014$ ), der Trend für den Umfang der Anforderungen einem mittleren Effekt ( $\eta^2 = ,081$ ). Während die Schwierigkeit durchschnittlich als „genau richtig“ eingeschätzt wurde, wurde der Umfang 2021 im Mittel als „eher zu hoch“ bewertet.

Diese Trends berichten wir vorbehaltlich der unterschiedlichen Erfassung der Studienanforderungen: Während die Studienanforderungen in der Lehramtsmasterbefragung 2021 pauschal für den gesamten Studiengang erfasst wurden, waren sie in der Lehramtsmasterbefragung 2017 differenziert für die Studienfächer, die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft erhoben worden. Für den Vergleich mit den Ergebnissen aus 2021 wurde ein Mittelwert der differenzierten Einschätzungen aus 2017 genutzt. Die Ergebnisse sind also mit Vorsicht zu interpretieren. Die Trends entsprechen jedoch denen, die wir auch in der Befragung der Studierenden der fachwissenschaftlichen Masterstudiengänge bei identischer Erfassung der Studienanforderungen zu beiden Befragungszeitpunkten gefunden haben (vgl. Blüthmann et al. 2021).

Die Studierbarkeit des Studiengangs in der vorgesehenen Zeit wurde im Vergleich zu 2017 geringer eingeschätzt (vgl. Abb. 21). Es handelt sich hierbei um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,014$ ).

Abbildung 20

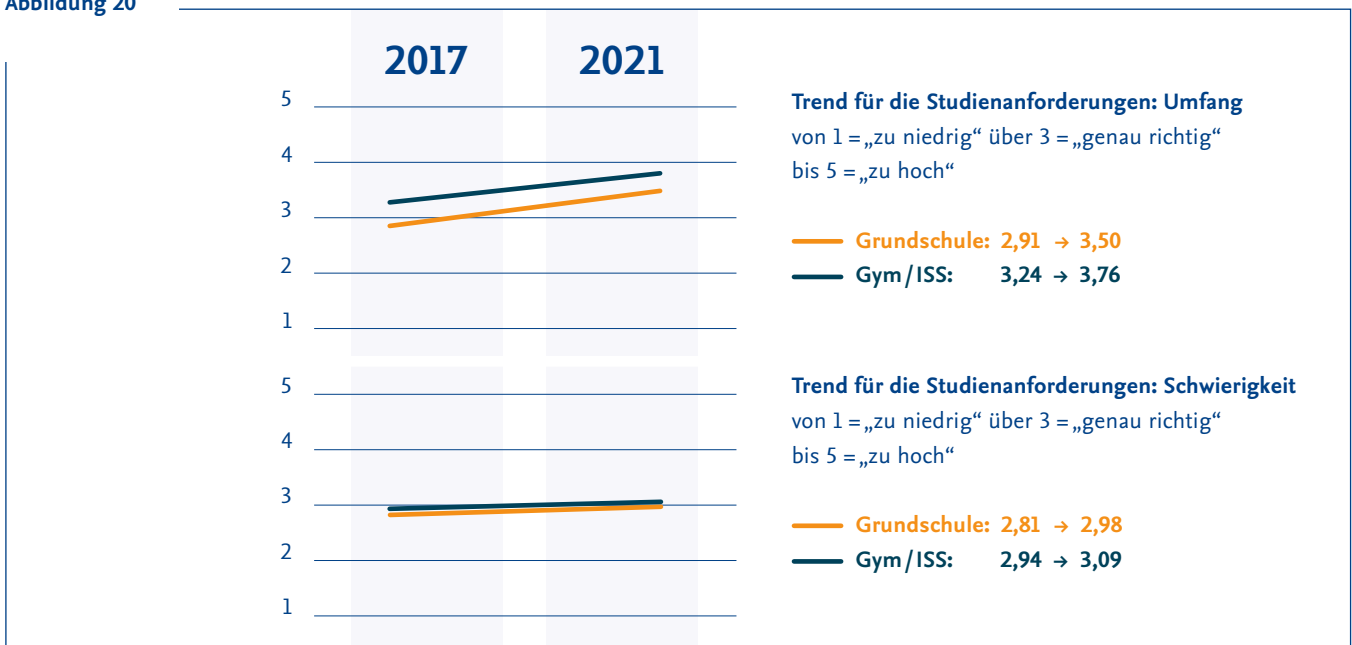
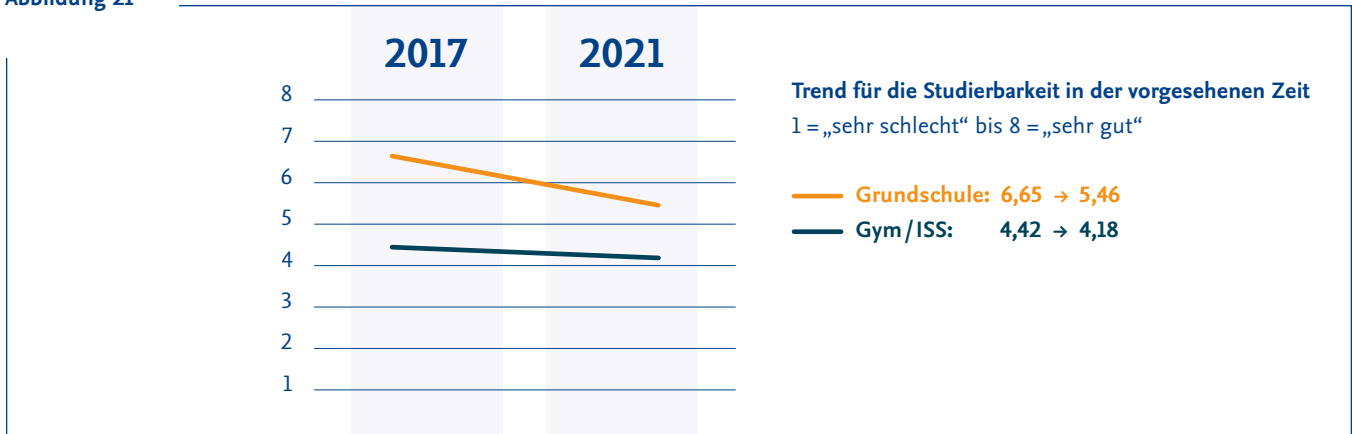


Abbildung 21



### Soziale Integration

Ebenso wie andere Studien während der Pandemie (Besa et al. 2021; Breitenbach 2021; Lörz et al. 2020) und die zeitgleich durchgeführte Befragung Studierender in fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin finden wir auch für die Lehramtsmasterstudiengänge eine signifikante und sehr deutliche Abnahme der wahrgenommenen sozialen Integration der Studierenden (vgl. Abb. 22). Es handelt sich um einen mittleren Effekt ( $\eta^2 = ,107$ ). Dieser ist vermutlich auf das digitale Studium und die eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten im Distanzbetrieb zurückzuführen.

### Praxissemester: Einbindung in das Schulleben

In ihrem Praxissemester fühlten sich die Befragten erwartungsgemäß signifikant schlechter ins Schulleben integriert als 2017 (vgl. Abb. 23). Dieser Effekt ist klein ( $\eta^2 = ,013$ ) und wahrscheinlich auf die Pandemie, den Distanzunterricht und die fehlenden außerunterrichtlichen Aktivitäten an den Schulen (wie Ausflüge, Elternabende, Klassenfahrten etc.) zurückzuführen.

Abbildung 22

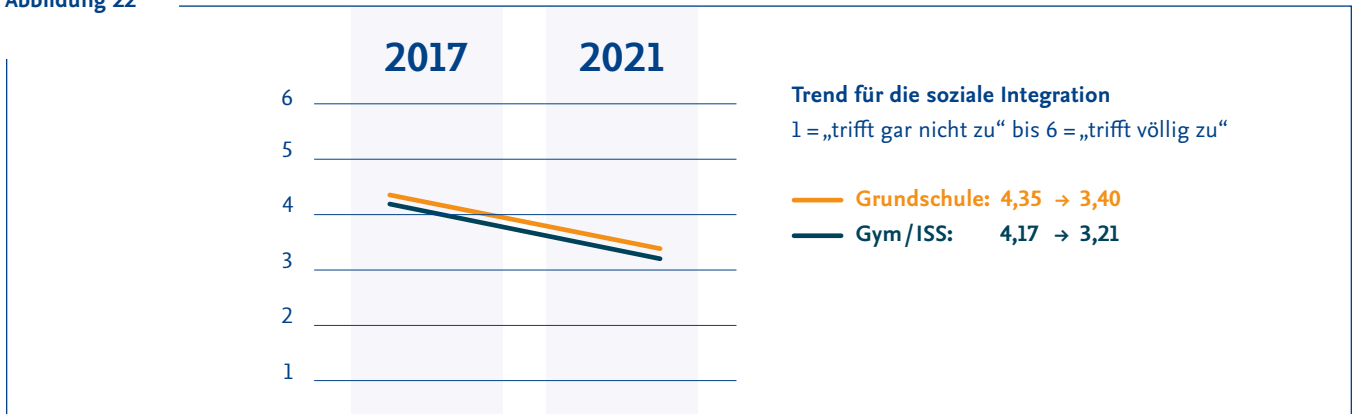
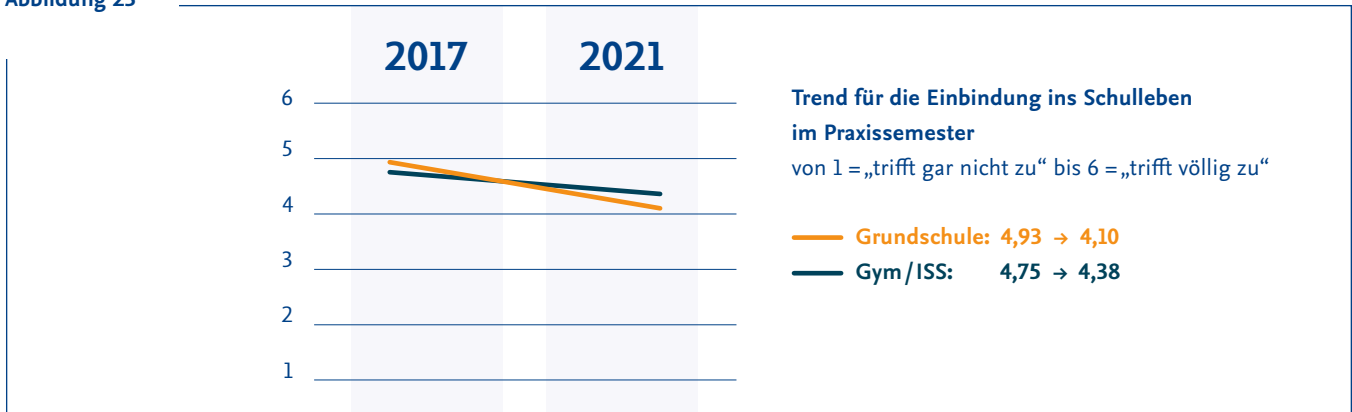


Abbildung 23



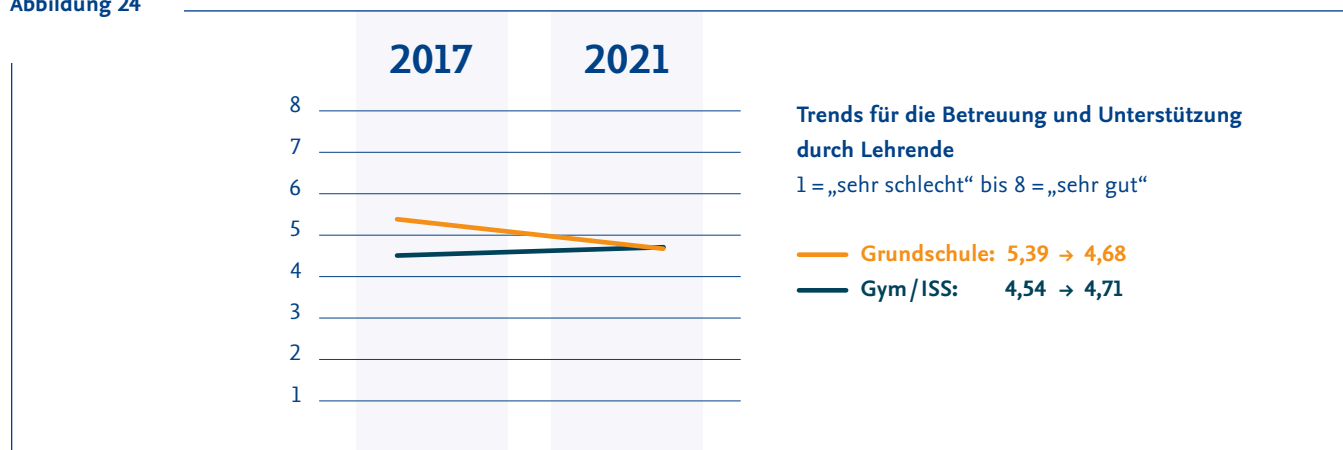
## Spezifische Trends in den Lehramtstypen und Unterschiede zwischen Lehramtstypen

### Betreuung und Unterstützung

Für die Einschätzung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Lehrende (z. B. bei der Prüfungsvorbereitung oder bei Lernschwierigkeiten) zeigen sich unterschiedliche Trends in den beiden Lehramtstypen (vgl. Abb. 24).

Im Vergleich zu 2017 wurde die Betreuung im Grundschullehramt negativer und im Lehramt an Gymnasien/ISS positiver eingeschätzt. Die zuletzt (vgl. Blüthmann et al. 2017) signifikant positiveren Urteile von Studierenden des Grundschullehramts unterscheiden sich zum Befragungszeitpunkt 2021 nicht mehr von den Urteilen der Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS.

Abbildung 24



### Studierbarkeit und Studienanforderungen

Auch in Bezug auf die Studierbarkeit bestehen spezifische Trends in den Lehramtstypen (vgl. Abb. 21). Während die Einschätzungen im Grundschullehramt 2021 deutlich negativer ausfielen als 2017, haben sich die Urteile der Studierenden im Lehramt an Gymnasien/ISS im gleichen Zeitraum kaum verändert.

Unabhängig vom Befragungszeitpunkt unterscheiden sich zudem die Einschätzungen der Studierbarkeit signifikant zwischen den Lehramtstypen. Studierende des Grundschullehramts kamen zu positiveren Urteilen als Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS. Es handelt sich um einen mittleren Effekt ( $\eta^2 = ,075$ ).

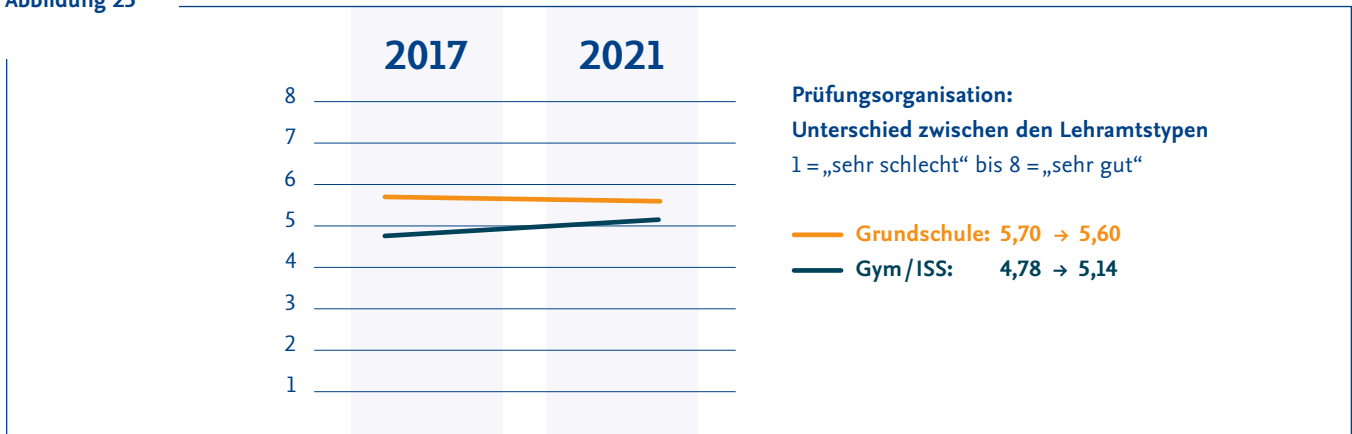
Auch in ihren Einschätzungen des Umfangs der Studienanforderungen unterschieden sich Studierende der beiden Lehramtstypen signifikant (vgl. Abb. 20). Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS schätzten die Studienanforderungen höher ein als Studierende im Grundschullehramt. Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,020$ ).

### Prüfungsorganisation

Keinen Trend aber einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Lehramtstypen finden wir für die Einschätzung der Prüfungsorganisation (vgl. Abb. 25). Diese wurde von Studierenden des Grundschullehramts unabhängig vom Befragungszeitpunkt signifikant positiver bewertet als von Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS. Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,015$ ).

Für die Prüfungsorganisation hatte in der letzten Befragung in beiden Lehramtstypen ein positiver Trend bestanden.

Abbildung 25



### Praxissemester

Im Praxissemester unterschieden sich die Einschätzungen, wie gut die Zeiten an der Schule und die universitären Lehrveranstaltungen vereinbar waren, signifikant zwischen den Lehramtstypen (vgl. Abb. 26). Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,040$ ). Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS hatten zu beiden Erhebungszeitpunkten größere Schwierigkeiten mit der zeitlichen Vereinbarkeit als Studierende des Grundschullehramts.

Ein weiterer signifikanter Unterschied zwischen den beiden Lehramtstypen bestand in der Zufriedenheit mit der Begleitung durch die Mentor\*innen im Praxissemester (vgl. Abb. 27). Studierende des Lehramts an Grundschulen waren mit ihren Mentor\*innen zu beiden Erhebungszeitpunkten zufriedener als Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS. Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,011$ ). In der letzten Befragung hatte ein positiver Trend für die Zufriedenheit mit den Mentor\*innen vorgelegen. Der Trend ist nun in der Tendenz rückläufig, der Unterschied ist aber nicht signifikant.

Abbildung 26

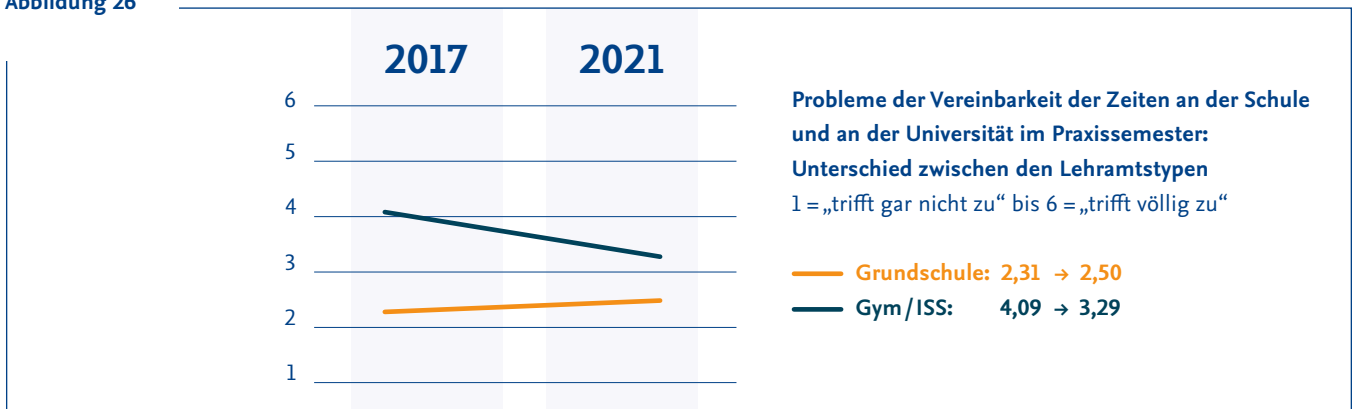
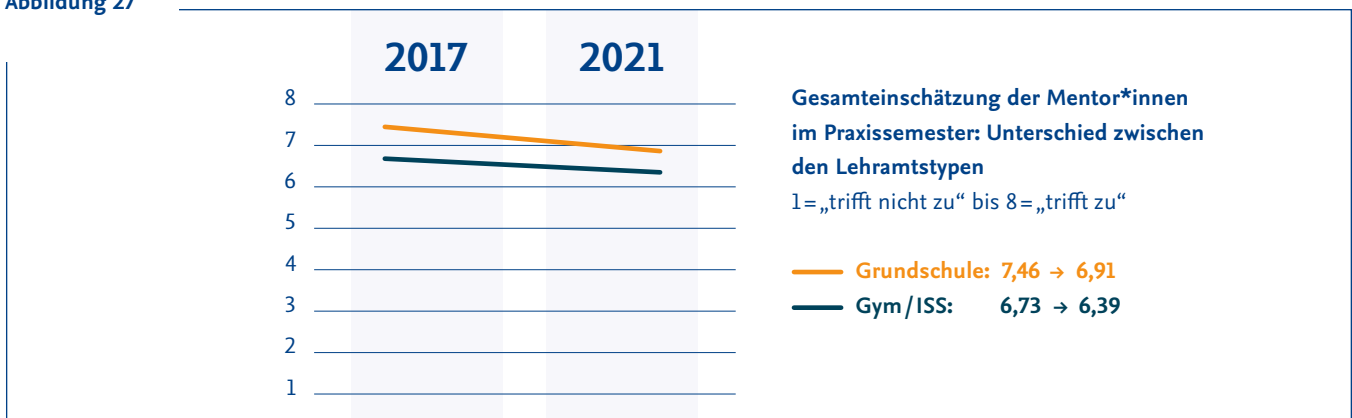
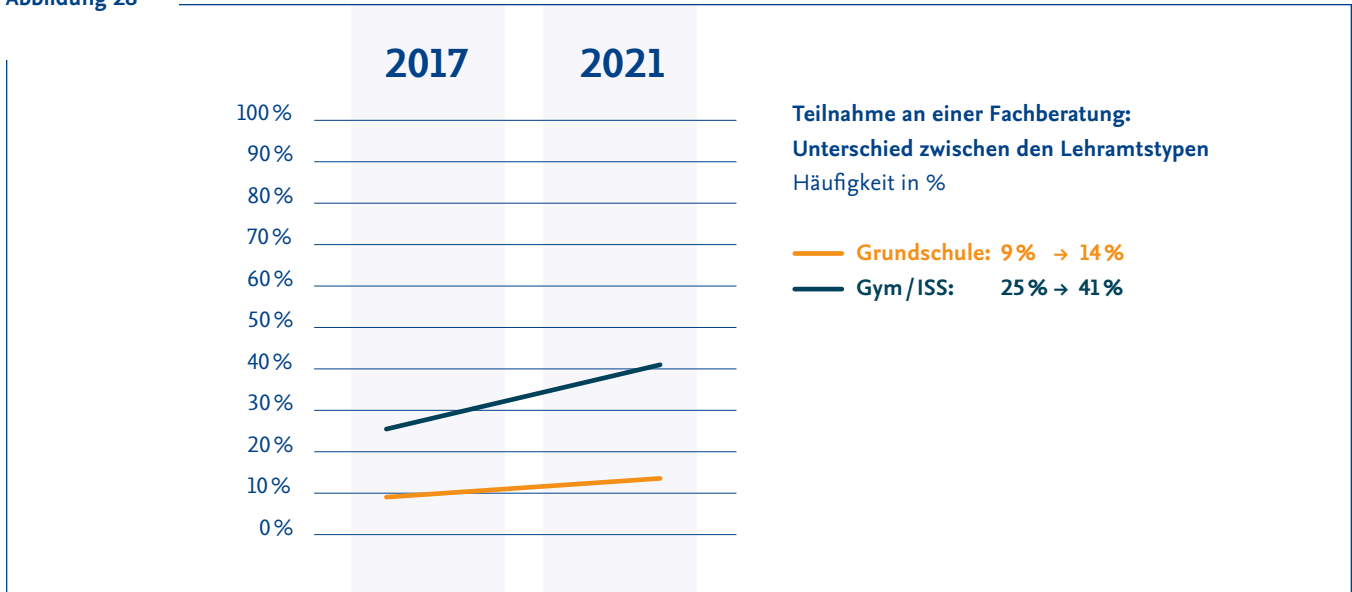


Abbildung 27



Studierende im Lehramtsmaster an Gymnasien/ISS hatten zudem in ihrem Praxissemester unabhängig vom Befragungszeitpunkt signifikant häufiger an einer Fachberatung durch eine Fachseminarleitung teilgenommen als Studierende im Lehramt an Grundschulen (vgl. Abb. 28). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,016$ ).

Abbildung 28



Neben den auf den vorherigen Seiten dargestellten Aspekten der Studienbedingungen, für die keine Veränderungen im Vergleich zur letzten Befragung vorliegen, wie die Prüfungsorganisation, liegen auch für folgende weitere Aspekte der Studienbedingungen **keine Veränderungen im Vergleich zu 2017** vor: Aufbau und Struktur der Studiengänge, die Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots, die Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile im Lehramtsstudium (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft) sowie der Praxisbezug des Studiums wurden ähnlich bewertet wie 2017.

Für die Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots ist dies ein positives Ergebnis. Hier hatte in der letzten Befragung ein negativer Trend vorgelegen. Für die Einschätzungen von Aufbau und Struktur der Studiengänge, des Praxisbezugs und der Prüfungsorganisation hatten in der letzten Befragung noch positive Trends bestanden (vgl. Blüthmann et al. 2017).

Auch die Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung und die Zufriedenheit mit der Beratung durch die Dahlem School of Education haben sich im Vergleich zu 2017 nicht verändert. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem digitalen Studienbetrieb während der Pandemie einerseits und den großen Aufwüchsen andererseits ist die unveränderte Zufriedenheit der Studierenden mit der Beziehung zu den Lehrenden und der Beratung durch die DSE ein durchaus positives Ergebnis. Dieser Befund würdigt die Anstrengungen der Lehrenden und Mitarbeitenden in dieser besonderen Zeit.

Auch für einige Bewertungen, die sich auf das Praxissemester beziehen, zeigten sich im Vergleich zu 2017 keine Veränderungen. Dies betrifft die Einschätzung der Vorbereitung im Studium auf das Praxissemester und die Beurteilung der Organisation des Praxissemesters (Vergabe der Plätze an den Schulen, Anmeldung zu den Lehrveranstaltungen im Praxissemester, Schule war auf das Kommen vorbereitet). Ebenfalls keine Unterschiede finden wir für die Lernbegleitung durch die Mentor\*innen sowie die Effekte der Unterrichtsbesprechung mit den Mentor\*innen auf die professionelle Weiterentwicklung. Auch in Bezug auf den Umfang der Hospitationserfahrung, den Umfang der Unterrichtserfahrung und die Häufigkeit der Unterrichtsbesprechungen mit den Mentor\*innen kamen die Befragten zu beiden Erhebungszeitpunkten zu ähnlichen Einschätzungen. Auch dies sind durchaus positive Ergebnisse, die vor dem Hintergrund der großen Herausforderungen an den Schulen durch die Pandemie nicht zu erwarten waren.

## 2.2 Trends für Studienergebnisse

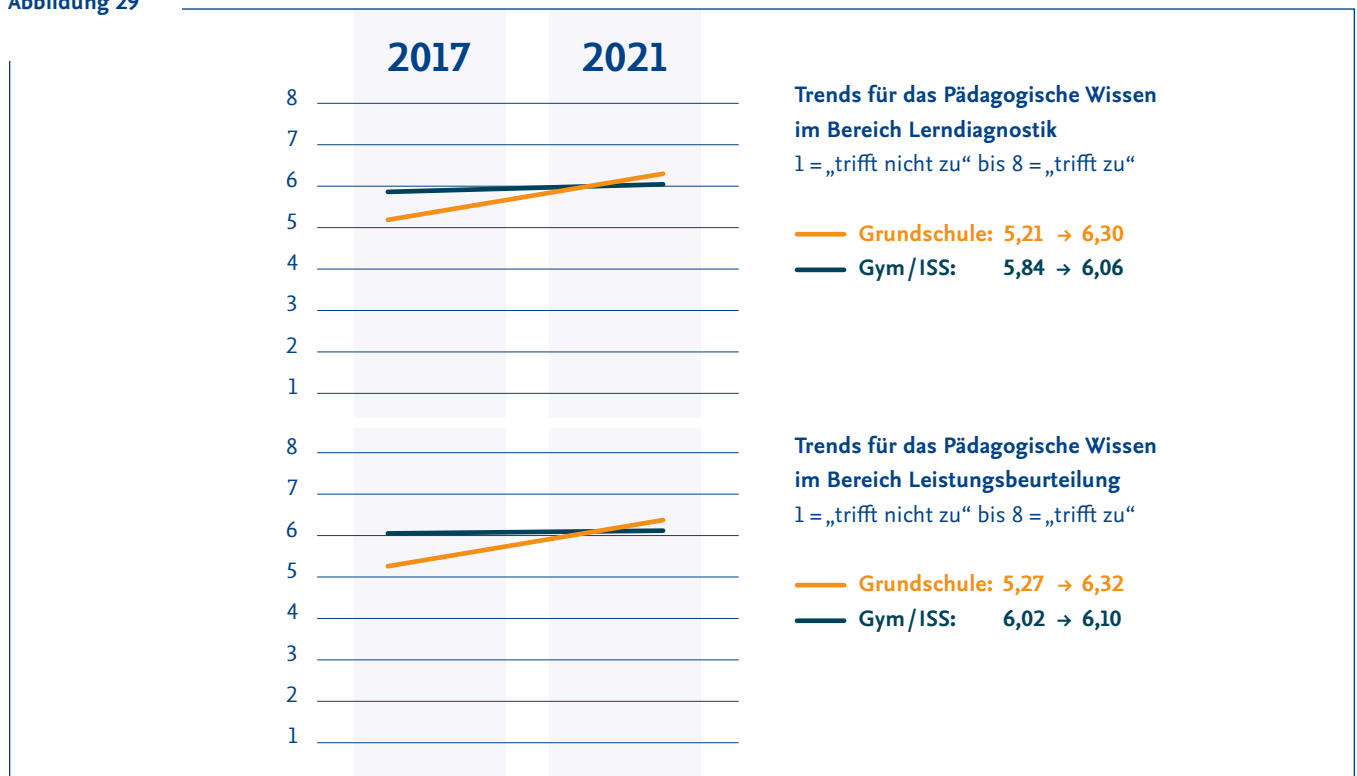
Im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 liegen keine allgemeinen Trends im Bereich der Studienergebnisse vor. Es zeigen sich allerdings zum Teil spezifische Trends in den Lehramtstypen sowie Unterschiede zwischen den Lehramtstypen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

### Spezifische Trends in den Lehramtstypen

Für zwei Subskalen des Pädagogischen Wissens, die Lerndiagnostik und die Leistungsbeurteilung bestehen unterschiedliche Trends in den beiden Lehramtstypen. Für das selbsteingeschätzte Wissen in beiden Bereichen zeigte sich dasselbe Muster: Studierende des Grundschullehramts schätzten ihr Wissen in beiden Bereichen 2021 deutlich höher ein als 2017, während sich im Lehramt an Gymnasien/ISS im gleichen Zeitraum keine nennenswerte Veränderung zeigte (vgl. Abb. 29).

In der letzten Lehramtsmasterbefragung hatten in diesen beiden Bereichen ebenfalls lehramtstypenspezifische Trends vorgelegen, die allerdings auf negative Entwicklungen im Lehramt an Grundschulen zurückgingen.

Abbildung 29

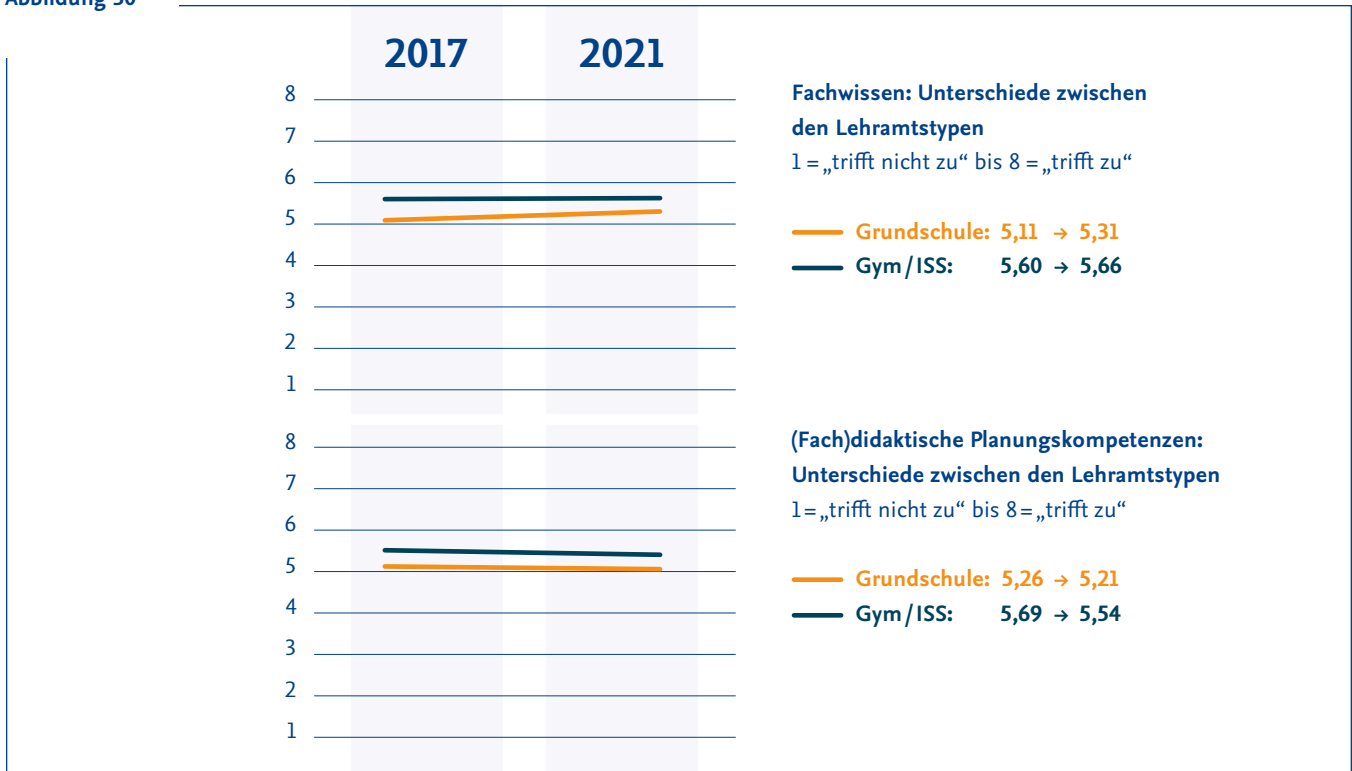


### Unterschiede zwischen den Lehramtstypen

Keine Trends aber Unterschiede zwischen den Lehramtstypen liegen für das Fachwissen und die (fach)didaktischen Kompetenzen vor. Studierende des Lehramts an Gymnasien/ISS schätzten ihr Fachwissen ( $\eta^2 = ,010$ ) und ihre (fach)didaktischen Kompetenzen ( $\eta^2 = ,011$ ) signifikant höher ein als Studierende des Lehramts an Grundschulen (vgl. Abb. 30). Die Unterschiede entsprechen beide kleinen Effekten.

Über das Fachwissen und die (fach)didaktischen Kompetenzen hinaus zeigten sich auch für weitere Studienergebnisse **keine Veränderungen im Vergleich zu 2017**: Das erziehungswissenschaftliche Wissen, das pädagogische Wissen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Instruktion, die Motivierung und das Klassenmanagement wurden 2021 ganz ähnlich eingeschätzt wie 2017. Dies sind insofern erfreuliche Befunde, da für die fachdidaktischen Kompetenzen und das pädagogische Wissen im Bereich der Motivierung in der letzten Befragung noch negative Trends vorgelegen hatten.

Abbildung 30



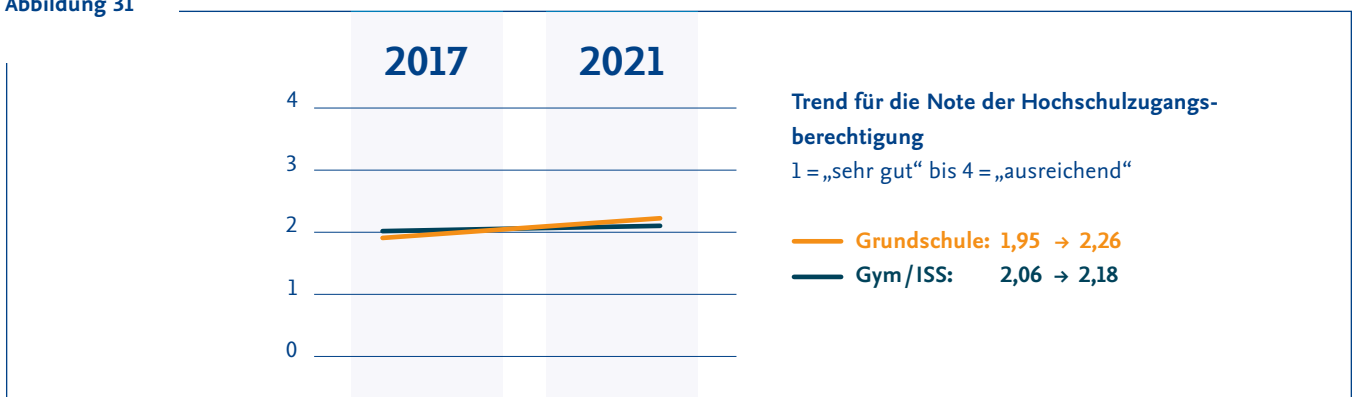
Auch die Studienzufriedenheit hat sich im Vergleich zu 2017 nicht verändert. Sowohl mit Blick auf die besonderen Herausforderungen im digitalen Studienbetrieb, als auch vor dem Hintergrund der großen Aufwüchse im Lehramtsstudium ist dies als positives Ergebnis zu werten, dass Studierende ihr Wissen und ihre Zufriedenheit durchaus ähnlich einschätzen wie vor der Pandemie. Zu dem Ergebnis einer in Zeiten der Pandemie weitgehend unveränderten Studienzufriedenheit kam auch die Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2020/21 (Blaszcyk et al. 2021).

## 2.3 Trends im Bereich der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden

Mit Blick auf die großen Aufwüchse in der Lehrkräftebildung in den letzten Jahren wäre zu erwarten, dass die Studierendenschaft im Hinblick auf ihre Eingangsvoraussetzungen eine größere Diversität aufweist.

Im Vergleich zur Lehramtsmasterbefragung 2017 (vgl. Abb. 31) lässt sich zwar zeigen, dass die Noten der Hochschulzugangsberechtigung der Lehramtsstudierenden ( $\eta^2 = ,016$  signifikant schlechter geworden sind, in Bezug auf andere soziodemografische und bildungsbiografische Variablen wie den Bildungshintergrund, den Migrationshintergrund, das Alter und den Ort des Bachelorstudiums) ist jedoch keine Veränderung zu verzeichnen.

Abbildung 31





### Unterschiede zwischen den Lehramtstypen

Der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund war unabhängig vom Erhebungszeitpunkt unter Studierenden des Lehramts an Gymnasien/ISS mit 25 % signifikant höher als unter Studierenden des Grundschullehramts (11 %) (vgl. Abb. 32). Es handelt sich um einen kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,013$ ).

In den Lehramtstypen unterscheiden sich zudem die Noten des Bachelorabschlusses signifikant (vgl. Abb. 33). Studierende im Lehramt an Grundschulen gaben durchschnittlich bessere Noten an als Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS. Der Effekt ist klein ( $\eta^2 = ,031$ ).

Abbildung 32

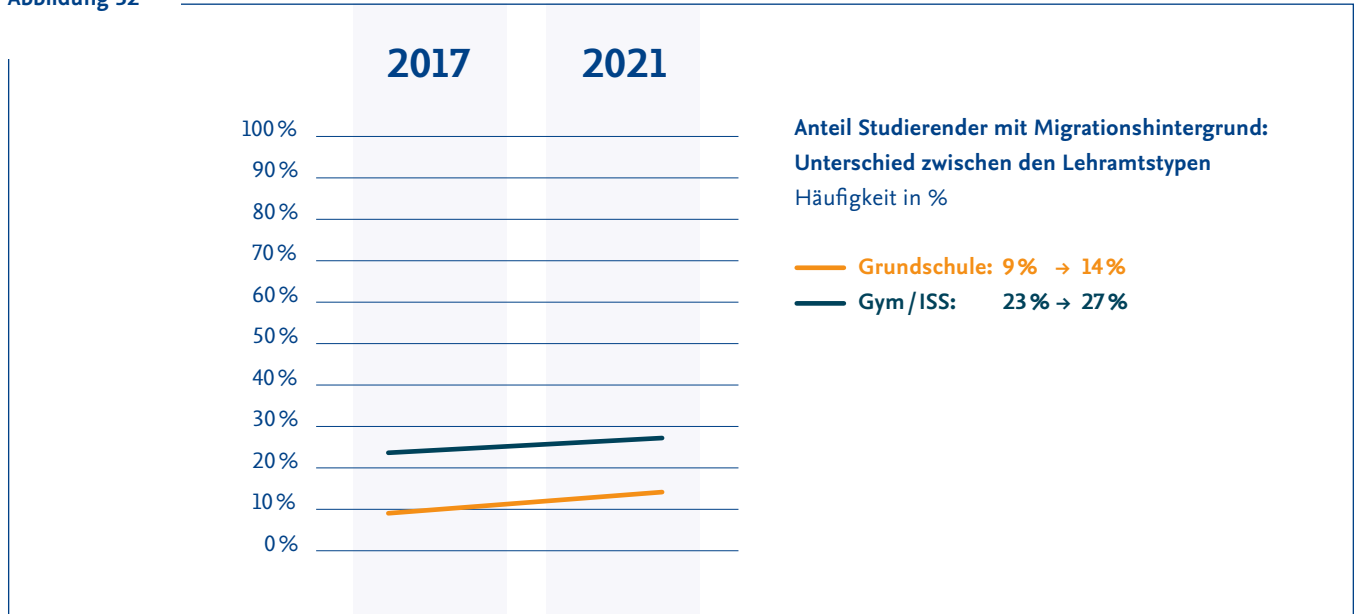
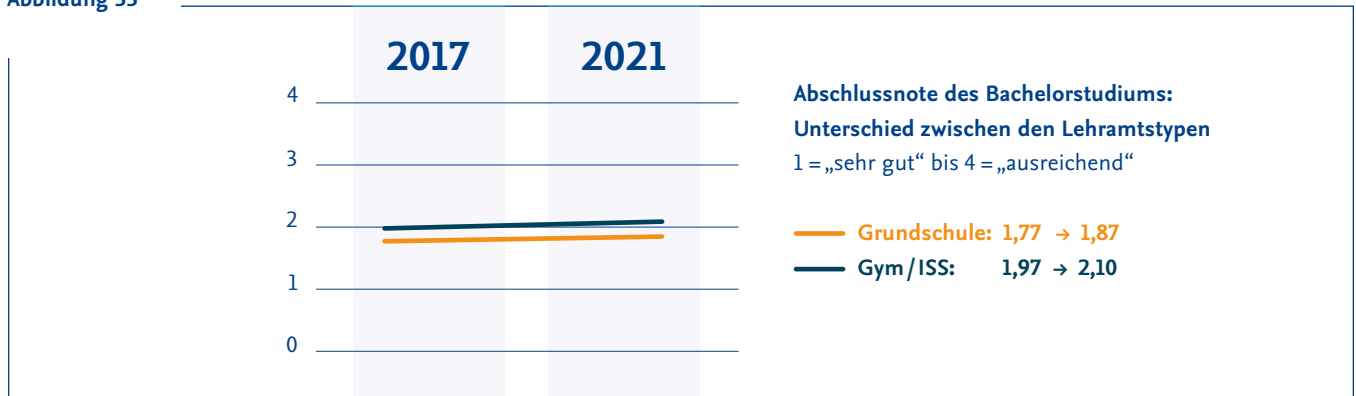


Abbildung 33



## 2.4 Trends im Bereich der Lebenssituation der Studierenden

Eine gesundheitliche Beeinträchtigung gaben 27 % der Befragten an. Der Anteil ist signifikant höher als 2017, allerdings wurde das Vorliegen einer gesundheitlichen Beeinträchtigung 2021 differenzierter erfasst als 2017 (vgl. Kap.1, Abb. 2). Zum Befragungszeitpunkt 2017 hatten rund 10 % die Frage, ob sie eine Behinderung haben oder unter einer chronischen/psychischen Erkrankung leiden, mit „Ja“ beantwortet. Die Zunahme gesundheitlicher Beeinträchtigungen ist vermutlich zum Teil auf die unterschiedliche Art der Erfassung zurückzuführen. Die Frage, inwieweit sich der Anteil der Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung insgesamt erhöht hat, können wir mit den vorliegenden Daten zwar nicht beantworten, die Befunde der Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin aus dem Jahr 2021 (Błaszcyk et al. 2021) sprechen aber für eine Zunahme gesundheitlicher Beeinträchtigungen bei Studierenden.

Der Anteil der Betroffenen, der sich durch ihre gesundheitliche Einschränkung in ihrem Studium eher bis sehr stark beeinträchtigt fühlt, hat sich im Vergleich zu 2017 nicht signifikant verändert (2021: 58,3%; 2017: 56,3%).

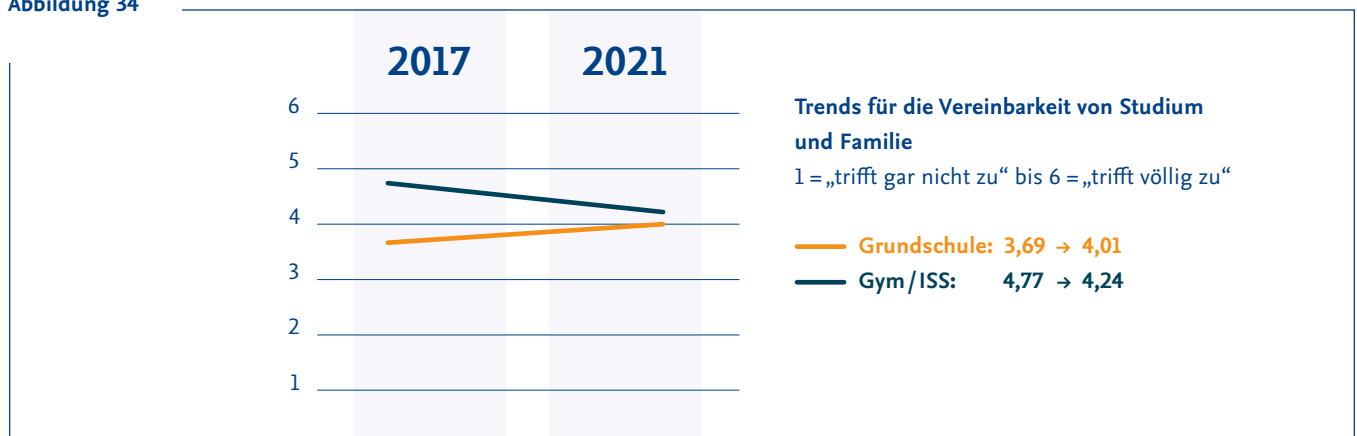
Der Anteil Studierender mit Pflegeaufgaben ist im Vergleich zu 2017 (2,0%) leicht angestiegen (2021: 8,3%). Der Unterschied ist zwar signifikant, er ist aber so klein, dass er praktisch kaum bedeutsam ist.

Der Anteil Studierender mit einem oder mehreren Kindern im Haushalt hat sich im Vergleich zu 2017 nicht signifikant verändert und unterscheidet sich auch zwischen den Lehramtstypen nicht signifikant. Auch der durchschnittliche Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden während der Vorlesungszeit und während der vorlesungsfreien Zeit hat sich im Vergleich zu 2017 nicht nennenswert verändert. Gleiches gilt für die Einschätzungen der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit.

#### Unterschied zwischen den Lehramtstypen

Studierende der beiden Lehramtstypen unterschieden sich in ihren Einschätzungen der Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen (vgl. Abb. 34). Studierende im Lehramt an Gymnasien/ISS hatten unabhängig vom Befragungszeitpunkt größere Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium und Familie als Studierende an Grundschulen. Dieser Unterschied entspricht einem kleinen Effekt ( $\eta^2 = ,034$ ).

Abbildung 34



# Literaturverzeichnis

---

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.

Blaszcyk, W., Dastan, B., Diering, L.-E., Gusy, B., Jochmann, A., Juchem, C., Lesener, T., Stammkötter, K., Stauch, M., Thomas, T. & Wolter, C. (2021). *Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 01/21* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung; Nr. 03/P21). Berlin: Freie Universität Berlin. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/psychologie/arbeitsbereiche/ppg/publikationen/forschung/Schriftenreihe/Gesundheitsbericht-01-21/Gesamtbericht\\_FU21.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/psychologie/arbeitsbereiche/ppg/publikationen/forschung/Schriftenreihe/Gesundheitsbericht-01-21/Gesamtbericht_FU21.pdf)

Beeck, L. (2020). Barrierefrei studieren in Zeiten von Corona. Umfrage zur aktuellen Lage im digitalen Semester für Studierenden mit Beeinträchtigungen. *Broschüre der Humboldt-Universität zu Berlin*. [https://www.hu-berlin.de/de/studium/barrierefrei/lehrendeundmitarbeiter/umfrage-broschuere-28-1-2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.hu-berlin.de/de/studium/barrierefrei/lehrendeundmitarbeiter/umfrage-broschuere-28-1-2021_barrierefrei.pdf)

Besa, K. S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. Hildesheim: Universität Hildesheim. <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisations-paedagogik/forschung/laufende-projekte/studico-studieren-in-der-pandemie/>

Blüthmann, I., Bergann, S. & Watermann, R. (2017). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2017*. Freie Universität Berlin. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/zentrale-evaluation/Masterbefragung-2017\\_Gesamtbericht.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/Masterbefragung-2017_Gesamtbericht.pdf)

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)

Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Marburg. doi: 10.25656/01:21274

Bröder, C., Blüthmann, I., Grimm, A.-L. & Watermann, R. (2022). *Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster*. Freie Universität Berlin. [https://www.fu-berlin.de/sites/dse/newsletter/2020-04-mitglieder/\\_media/Bericht\\_Berlinweite\\_Bachelor-Lehramtsbefragung\\_2022.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/dse/newsletter/2020-04-mitglieder/_media/Bericht_Berlinweite_Bachelor-Lehramtsbefragung_2022.pdf)

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. In Dittler, U. & Kreidl, C. (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.

Gosch, A. & Franke, G. H. (2020). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von Studierenden. [https://www.sw.hm.edu/aktuelles/news/newsdetail\\_113024.de.html](https://www.sw.hm.edu/aktuelles/news/newsdetail_113024.de.html)

Körbs, C. & Schaumburg, H. (2018). Ergebnisse der Studierendenbefragung zum neuen Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bellenberg, G., Feldmann, H., Mattiesson, C. & Vanderbeke, M. (Hrsg.): *Plan-Do-Check-Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. 10. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung. Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, 11. Bochum: Projekt Verlag.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitale Semester. *DZHW Brief*, 5, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. *DZHW Brief*, 1, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Reinhardt, J. (2020). *Befragung der Studierenden im digitalen Semester – Erste Ergebnisse*. Unveröffentlichte Präsentation im Qualitätsbeirat der Freien Universität Berlin am 30.10.2020.

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020. Gesamtbericht.

Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkow, M. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006*. Freie Universität Berlin. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf)

# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 1	Vereinfachtes Modell des Studienerfolgs in Anlehnung an Thiel et al. (2006)	2
Abbildung 2	Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung	7
Abbildung 3	Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer (oder mehreren) digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21	10
Abbildung 4	Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer (oder mehreren) digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21 nach Lehramtstyp	11
Abbildung 5	Bewertung digitaler Lehre sowie persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre	13
Abbildung 6	Informationen zum digitalen Studium	14
Abbildung 7	Anteil des Praxissemesters, der in Präsenz absolviert wurde, nach Lehramtstyp	15
Abbildung 8	Aufgaben im Distanzunterricht	16
Abbildung 9	Aufgaben im Distanzunterricht nach Lehramtstyp	16
Abbildung 10	Zeitaufwand für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Gym/ISS (inkl. Q-Master), digital und in Präsenz	17
Abbildung 11	Zeitaufwand für die Nachbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Gym/ISS (inkl. Q-Master), digital und in Präsenz	17
Abbildung 12	Zeitaufwand für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Grundschulen, digital und in Präsenz	18
Abbildung 13	Zeitaufwand für die Nachbereitung einer Unterrichtsstunde im Lehramt an Grundschulen, digital und in Präsenz	18
Abbildung 14	Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen hospitiert wurde, vor und während der Pandemie	19
Abbildung 15	Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen anteilig unterrichtet wurde, vor und während der Pandemie	20
Abbildung 16	Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen vollständig alleine unterrichtet wurde, vor und während der Pandemie	20
Abbildung 17	Trend für die inhaltliche Breite des Lehrangebots	23
Abbildung 18	Trend für die Nutzung von Unterrichtsbeispielen	23
Abbildung 19	Trend für die Zufriedenheit mit der Begleitung im Praxissemester durch Dozierende	24
Abbildung 20	Trend für die Studienanforderungen: Umfang und Schwierigkeit	24
Abbildung 21	Trend für die Studierbarkeit in der vorgesehenen Zeit	25
Abbildung 22	Trend für die soziale Integration	25
Abbildung 23	Trend für die Einbindung ins Schulleben im Praxissemester	25
Abbildung 24	Trends für die Betreuung und Unterstützung durch Lehrende	26
Abbildung 25	Prüfungsorganisation: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	27
Abbildung 26	Probleme der Vereinbarkeit der Zeiten an den Schulen und an der Universität im Praxissemester: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	27
Abbildung 27	Gesamteinschätzung der Mentor*innen im Praxissemester: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	27
Abbildung 28	Häufigkeit der Teilnahme an einer Fachberatung: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	28
Abbildung 29	Trends für das Pädagogische Wissen in den Bereichen Lerndiagnostik und Leistungsbeurteilung	29
Abbildung 30	Fachwissen und (Fach)didaktische Planungskompetenzen: Unterschiede zwischen den Lehramtstypen	30
Abbildung 31	Trend für die Note der Hochschulzugangsberechtigung	30
Abbildung 32	Anteil Studierender mit Migrationshintergrund: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	31
Abbildung 33	Abschlussnote des Bachelorstudiums: Unterschied zwischen den Lehramtstypen	31
Abbildung 34	Trends für die Vereinbarkeit von Studium und Familie	32
Tabelle 1	Datengrundlage für Kapitel 1 (ungewichtet) nach Lehramtstyp und prozentualer Rücklauf in Bezug auf die Grundgesamtheit (2021)	6
Tabelle 2	Datengrundlage zum Praxissemester nach Lehramtstyp und Zeitpunkt des Praxissemesters	14
Tabelle 3	Datengrundlage für Kapitel 2 (ungewichtet) nach Lehramtstyp und Erhebungszeitpunkt	22

Freie Universität Berlin  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität  
Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin

[lsq@fu-berlin.de](mailto:lsq@fu-berlin.de)

