

Wie belastend war das Corona-Semester?

Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020

Christoph Vogelsang^{1,*}

¹ *Universität Paderborn*

** Kontakt: Universität Paderborn,
Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
vogelsang@plaz.upb.de*

Zusammenfassung: Die pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 hatten auch einen starken Einfluss auf Langzeitpraktika in der Lehramtsausbildung. Lehramtsstudierende im Praxissemester waren verstärkt mit vollständigen Schließungen und Unterricht auf Distanz konfrontiert. Auch wenn teilweise Öffnungen stattfanden, waren das Ausmaß und die Art von schulischen Lerngelegenheiten anders als unter Bedingungen typischer Praxissemester. Universitäre Begleitveranstaltungen fanden ebenfalls überwiegend auf Distanz statt. Solche Situationen der Ungewissheit und schnelle Adaptionen an veränderte Rahmenbedingungen können zu verstärktem Stress führen. Um zu untersuchen, inwiefern sich die Bedingungen des Praxissemesters während des Lockdowns im Frühjahr 2020 auf das Belastungserleben der Studierenden ausgewirkt haben, wurde eine Vergleichsanalyse zweier repräsentativer Praxissemesterkohorten der Universität Paderborn vorgenommen. Als Teil regelmäßiger Onlinebefragungen wurde das Belastungserleben der Studierenden der COVID-19-beeinflussten Kohorte ($N_1=344$) und der vorherigen Kohorte unter typischen Bedingungen ($N_2=268$) sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praxissemesters mit Hilfe des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die emotionale Erschöpfung im Verlauf des COVID-19-beeinflussten Praxissemesters geringer wurde. Zudem war das Erleben emotionaler Erschöpfung im Praxissemester während der Schulschließungen geringer als im typischen Praxissemester. Die Unterstützung durch Praxismentor*innen konnte als wichtiger Einflussfaktor bestätigt werden. Als subjektiv bedeutsamsten Belastungsfaktor im COVID-19-Semester nannten die Studierenden die Wahrnehmung von Ungewissheit bzgl. ihrer professionellen Entwicklung.

Schlagerwörter: Praxissemester, COVID-19, Burnout, Stress, Lehrerbildung



1 Einleitung

In Deutschland wurden als Reaktion auf die COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 flächendeckend Schulen geschlossen. In sehr kurzer Zeit mussten Lehrkräfte daraufhin ihren Unterricht auf Formate des Lernens auf Distanz umstellen. Dies stellte alle beteiligten Akteure (z.B. Lehrkräfte, Schüler*innen, Schuladministration, Eltern) vor große Herausforderungen, die auch mit entsprechenden Belastungen einhergingen (vgl. Huber & Helm, 2020). Auch wenn schrittweise Wiederöffnungen erfolgten, blieben an vielen Schulen das gesamte Schulhalbjahr im Frühjahr 2020 hindurch noch pandemiebedingte Einschränkungen bestehen.

Die Schließungen hatten auch Auswirkungen auf die Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Insbesondere Studierende, die zu dieser Zeit Langzeitpraktika, wie das Praxissemester, absolvierten, mussten sich auf plötzliche Änderungen von Anforderungen einstellen. Es ist zu vermuten, dass auch dies mit einer erhöhten Belastung einherging. Wie belastend Langzeitpraktika unter diesen Bedingungen, insbesondere im Vergleich zum Studium und zu Praktika unter Normalbedingungen, empfunden wurden, wird in diesem Beitrag mit Hilfe einer Sekundäranalyse regelmäßig erhobener Evaluationsdaten zum Praxissemester an der Universität Paderborn untersucht. Dabei wird auch betrachtet, inwiefern bekannte Einflussfaktoren zum Belastungserleben während des Praxissemesters zur Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 beigetragen haben.

2 Hintergrund

2.1 Belastungserleben im Lehramtsstudium

Zur Beschreibung von Stress-, Beanspruchungs- oder Belastungserleben von angehenden Lehrkräften können verschiedene Modelle herangezogen werden. Alle Modelle betrachten Belastungserleben als Interaktion zwischen Person und Umwelt, also in diesem Fall zwischen Lehramtsstudierenden und Merkmalen ihres Studiums. Sie unterscheiden sich darin, ob sie den Fokus stärker auf personale oder situationale Einflussfaktoren legen, sowie darin, welche Aspekte des Belastungserlebens genauer betrachtet werden.

Zur Analyse wird unter anderem das Konzept des Burnouts bzw. der Burnoutgefährdung herangezogen (vgl. García-Carmona, Marín & Aguayo, 2019). Auch wenn es noch keine international einheitliche Definition des Konzepts gibt, wird Burnout häufig als psychologisches Syndrom beschrieben, das aus einer Reaktion einer Person auf interpersonale Stressoren entsteht (vgl. Maslach, Schaufeli & Leitner, 2001). Das Modell fokussiert auf situative Einflussfaktoren von Belastungserleben in einem bestimmten Tätigkeitsfeld (z.B. Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen). Das Burnouterleben einer Person wird dabei anhand dreier Dimensionen beschrieben: emotionale Erschöpfung, Zynismus und Effizienz/persönliche Wirksamkeit.

Emotionale Erschöpfung beinhaltet ein Erleben von mangelnder Energie, emotionaler Belastung oder Stress. Zynismus beinhaltet ein Erleben emotionaler Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Tätigkeit sowie Gefühle der Indifferenz und der Bedeutungslosigkeit des eigenen Tuns. Dies wird auch als Ausdruck eines Depersonalisierungserlebens bzgl. der eigenen Tätigkeit betrachtet. Effizienz bzw. persönliche Wirksamkeit beinhaltet ein Erleben der eigenen Person als wirksam oder leistungsfähig bezogen auf die eigene Tätigkeit. Eine verringerte Effizienz bedeutet daher ein Erleben, nichts bzw. wenig zum Bewältigen einer Anforderung oder Aufgabe beizutragen.

Zur Beschreibung der Entstehung von Burnout können verschiedene Modelle unterschieden werden. Dies sind zum einen Modelle, die Burnout als Abfolge eines Prozesses in spezifischen Phasen beschreiben (vgl. Cordes & Dougherty, 1993). Trotz vieler Unterschiede im Detail teilen diese grundsätzlich folgenden Ablauf (vgl. Daisenberger, 2021): Auslöser zur Entstehung von Burnout ist ein hoher tätigkeitsbezogener Stress, der

zum Erleben von Überforderung und Erschöpfung führt. Hält dieser Zustand an, versuchen sich Betroffene meist emotional und kognitiv von ihrer Tätigkeit zu distanzieren, was sich in einer Zunahme des Zynismus ausdrückt (vgl. Maslach et al., 2001). Diese Distanzierung geht meist mit einer Verringerung des Arbeitsengagements einher, so dass sich zum Ende hin auch stärker das Erleben von Inkompetenz oder geringer Effizienz einstellt. Nach Phasenmodellen träten also verschiedene Ausprägungen von Burnouterleben nicht direkt parallel auf. Anzumerken ist allerdings, dass sie meist empirisch wenig geprüft sind (vgl. Daisenberger, 2021), und als Endpunkt der Entwicklung extreme Ausprägungen von Burnout als Krankheitsbild fokussieren.

Daneben stehen Modelle, die zur Beschreibung der Burnoutentstehung eher die strukturellen Zusammenhänge zwischen Burnouterleben und individuellen, sozialen oder tätigkeitsbezogenen Bedingungsfaktoren fokussieren. Zur Analyse von Belastungen im Lehrer*innenberuf wird häufig das Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019) herangezogen. Es beschreibt zusammenfassend den Einfluss von Merkmalen der Tätigkeitsanforderungen (z.B. Arbeitsumfang) und der zur Verfügung stehenden Tätigkeitsressourcen (z.B. Tätigkeitsautonomie) auf das Ausmaß von erlebter Erschöpfung und Arbeitsmotivation. Dabei bewirken hohe Anforderungen eine Zunahme der Erschöpfung, während passende Ressourcen diese verringern können. Hohe Erschöpfung selbst wirkt sich wiederum negativ auf die Arbeitsergebnisse aus. Zur Frage, welche Merkmale von Arbeitsanforderungen sich im Sinne von Stressoren negativ auf Erschöpfung auswirken, existiert eine Vielzahl verschiedener Studien. Maslach et al. (2001) fassen als generelle Faktoren zusammen: Arbeitsüberlastung, mangelnde Kontrolle über die eigene Tätigkeit, gering empfundene Belohnung, geringe Eingebundenheit in die Gemeinschaft, gering wahrgenommene Fairness der Bewertung der eigenen Tätigkeit durch Andere und Konflikte zwischen persönlichen Werten und Anforderungen der Tätigkeit.

Erhöhtes Burnouterleben steht bei Studierenden generell in Zusammenhang mit vielfältigen negativen Auswirkungen gesundheitlicher Art (z.B. erhöhter Angst) oder studienbezogener Art (z.B. geringe Zufriedenheit, Motivationsdefizite oder Studienabbruch; vgl. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Zur Erfassung des Burnouterlebens von Studierenden wird dabei häufig das Maslach-Burnout-Inventar für Studierende (MBI-SS) verwendet (vgl. Gumz, Erices, Brähler & Zenger, 2013).

In Befragungen wird berichtet, dass sich Studierende generell im Studium als belastet erleben (vgl. Ortenburger, 2013). Aus theoretischer Sicht der beschriebenen Modelle kann ein Lehramtsstudium vermehrt burnoutbegünstigende Faktoren aufweisen. Möglich ist im Sinne von Merkmalen der Tätigkeitsanforderungen z.B. eine Arbeitsüberlastung durch komplexe studienbezogene Anforderungen in meist drei Studienfächern oder gering empfundene Fairness bei der Bewertung von Studientätigkeiten (z.B. Benotungen). Weniger erwartbar sind ein geringes Ausmaß sozialer Eingebundenheit oder eine zu geringe Kontrolle über studienbezogene Tätigkeiten (hoher Selbststudiumsanteil). Als zentraler Faktor im Sinne von Tätigkeitsressourcen, der präventiv hinsichtlich des Entstehens von Burnout im Studium wirkt, hat sich die positive soziale Unterstützung gezeigt (vgl. Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014). Studien, die das Belastungserleben in der Studienphase speziell der Lehramtsausbildung mit Hilfe des Burnoutkonzepts untersuchen, liegen allerdings kaum vor. Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer und Rösler (2016) berichten für Lehramtsstudierende aller Zielschulformen am Ende des Studiums ein eher niedriges Maß von emotionaler Erschöpfung und Zynismus sowie eher hohes Effizienzerleben.

2.2 Belastungserleben in Praxisphasen im Lehramtsstudium

Vergleichsweise häufig wurde hingegen das Belastungserleben angehender Lehrkräfte in Praxisphasen im Studium untersucht. Praxisphasen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Tätigkeitsanforderungen an Studierende verändern (vgl. Rothland & Boecker, 2015). Sie verbringen mehr Zeit an einer Schule und führen auch im Vergleich zum Studium andere Tätigkeiten aus. Auch wenn sich Praxisphasen im Lehramtsstudium hinsichtlich der Verortung im Studium und Zielsetzungen zwischen Bundesländern und Hochschulen unterscheiden, sind sie hinsichtlich zentraler Elemente vergleichbar (vgl. Cohen, Hoz & Caplan, 2013). Zum einen sollen angehende Lehrkräfte jeweils eigene Erfahrungen als in Schule Handelnde machen, indem sie z.B. eigenständig Unterricht planen und durchführen. Der Anteil dieser Tätigkeiten ist in Langzeitpraktika, wie dem in vielen Bundesländern implementierten Praxissemester, meist höher. Weiterhin teilen Praxisphasen das Ziel, dass Studierende ihr im Studium erworbenes theoretisches Wissen in Beziehung zu praktischen Erfahrungen setzen sollen (vgl. Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020). Dies umfasst Tätigkeiten wie Hospitation, Reflexion oder das Anfertigen von Studienprojekten nach Modellen des forschenden Lernens. Gemeinsam haben Praktika auch meist das Ziel, dass Studierende ihre Berufswahl reflektieren sollen.

Theoretisch lässt sich annehmen, dass gerade Langzeitpraktika aufgrund erhöhter Tätigkeitsanforderungen und Veränderungen von Tätigkeitsressourcen zu erhöhtem Burnouterleben führen können. Zum einen haben angehende Lehrkräfte im Vergleich zum Studium weniger Kontrolle über ihre Tätigkeiten, da bspw. der Zeitrahmen stärker durch den schulischen Stundenplan vorgegeben wird. Der zentrale Tätigkeitsort wird verlagert, was zu weiteren Anfahrten führen kann, die auch zu neuen Finanzierungsanforderungen des Studiums führen können. Zum anderen kann das Gefühl mangelnder Belohnung entstehen, da Langzeitpraktika im Lehramt als Pflichtpraktika nicht vergütet werden.

Zum Belastungserleben von Studierenden in Langzeitpraktika liegen einige Untersuchungen vor, die sich aber nicht alle auf das Burnoutkonzept beziehen (Ulrich et al., 2020). Krawiec, Fischer & Hänze (2020) berichten für Studierende im Langzeitpraktikum an der Universität Kassel ein leichtes Sinken der emotionalen Erschöpfung im längsschnittlichen Verlauf über fünf Messzeitpunkte. In der Untersuchung von Römer, Rothland und Straub (2018) mit Lehramtsstudierenden der Universitäten Köln, Paderborn und Siegen ergaben sich entgegen der Erwartungen am Ende des Praxissemesters eine geringere emotionale Erschöpfung und eine höhere Effizienz als zu Beginn. Der Zynismus nahm signifikant zu. Bzgl. der emotionalen Erschöpfung und der erlebten Leistungsfähigkeit berichten Kücholl, Westphal, Lazarides und Gronostaj (2019) einen analogen Verlauf für Studierende an der Universität Potsdam. Diese Befunde lassen sich so interpretieren, dass ein typisches Praxissemester im Ganzen ähnlich belastend wie das vorherige Studium empfunden wird.

Krawiec et al. (2020) berichten bezugnehmend auf das Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019) auf Basis der Auswertung offener Antworten in ihrer Befragung zudem verschiedene Stressoren, die mit einem höheren Belastungserleben einhergingen: Probleme mit problematischem Schülerverhalten, Probleme mit Betreuung/Organisation, Probleme mit unklaren/uneinheitlichen Rollendefinitionen, Probleme mit eigenem und beobachtetem professionellen Handeln sowie Probleme mit dem Arbeitsumfang. Diese Bereiche korrespondieren erwartungskonform mit burnoutbegünstigenden Faktoren bzgl. erhöhter Tätigkeitsanforderungen oder geringer Tätigkeitsressourcen. So kann eine uneindeutige Rollendefinition als Praxisstudierender zur Wahrnehmung mangelnder Kontrolle führen oder Probleme mit beobachtetem professionellen Handeln zu einem Wertekonflikt. In verschiedenen Studien konnte ebenfalls beobachtet werden, dass soziale Ressourcen wie bspw. die soziale Unterstützung durch die schulischen Praxismentor*innen negatives Belastungserleben reduzieren (vgl. Ulrich et al., 2020). Externe Stressoren wie z.B. zusätzliche Belastungen durch zur Finanzierung

des Praxissemesters notwendige Nebentätigkeiten, durch Anfahrten zur Praktikumschule oder generell das Ausmaß von Anforderungen (z.B. die Anzahl selbst gestalteter Unterrichtsstunden) wurden hingegen bisher kaum analysiert.

2.3 Belastungserleben in Praxisphasen während der COVID-19-Pandemie

Inwiefern diese Befunde auch für Langzeitpraktika zutreffen, die im Frühjahr 2020 durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie beeinflusst wurden, ist Gegenstand dieses Beitrags. Durch die Maßnahmen zur Pandemieeindämmung änderten sich die Tätigkeitsanforderungen und -ressourcen von Studierenden, die sich zu diesem Zeitpunkt in einem Praxissemester befanden, sehr stark. Dies beinhaltete zum einen eine andere Art der Einbindung in der Praxisphase selbst, in der häufig kein typischer Präsenzunterricht stattfinden konnte. Zum anderen wurden auch universitäre Begleitveranstaltungen meist nur noch auf Distanz durchgeführt. Dies kann das Entstehen von Burnout begünstigen. Für Studierende, die mit neuen Aufgaben in Schule und begleitenden Kursen eingebunden wurden und damit mit neuen Tätigkeitsanforderungen, kann das Gefühl der Überforderung und der Arbeitsüberlastung entstehen. Weniger Möglichkeiten, schulpraktische Erfahrungen zu machen, könnten zur Erhöhung von Zynismus beitragen. Weiterhin kann durch die Situation kurzer Planungshorizonte das Gefühl mangelnder Kontrolle über die eigene Tätigkeit zunehmen, was eine Verringerung von entlastenden Tätigkeitsressourcen bedeutet. Durch viele Tätigkeiten nur auf Distanz kann es auch dazu kommen, dass Studierende sich weniger eingebunden in die soziale Gemeinschaft an der Schule und der Universität wahrnehmen, was es ihnen erschwert, Tätigkeitsbelastungen durch soziale Unterstützung auszugleichen.

Inwiefern diese Veränderungen Burnouterleben erhöhen, hängt natürlich davon ab, ob und in welchem Ausmaß Studierende auch tatsächlich in die veränderten Lehr-Lernformate in Praktikumschulen eingebunden wurden (z.B. bei der Kontrolle und Rückmeldungen von Schüler*innenleistungen im Distanzunterricht) und ob die Anforderungen der begleitenden universitären Lehre sich nicht verändern (etwa indem Dozierende andere Formen der Leistungsüberprüfung anwenden). Auch der Wegfall von Fahrzeiten zur Praktikumschule könnte belastungsmindernd wirken. Sollten Studierende durch diese Faktoren eher geringere Anforderungen bewältigen müssen, könnte es zu keiner Veränderung des Burnouterlebens oder evtl. sogar zu einer Verringerung führen.

Bezogen auf das Belastungserleben von Studierenden in Langzeitpraktika während der Pandemie liegen allerdings kaum veröffentlichte Untersuchungen vor. Verschiedene Ad-hoc-Befragungen von deutschen Bildungsverbänden zeigen zumindest ein Bild erhöhten Belastungserlebens von Lehrkräften in der Pandemiezeit (vgl. Verband Bildung und Erziehung, 2020), standardisierte Befragungen ein eher mittleres Beanspruchungserleben durch den Distanzunterricht (Dreer & Kracke, 2021). Hahn, Kuhlee und Porsch (2021) befragten in einer standardisierten Onlinebefragung Lehramtsstudierende bzgl. ihres Belastungserlebens im Distanzstudium während des Sommersemesters 2020. Sie konstatierten, „dass sich das subjektive Belastungserleben der hier untersuchten Lehramtsstudierenden im ersten ‚digitalen Semester‘ als eher hoch ausgeprägt zeigt“ (Hahn et al., 2021, S. 234). Dabei erwiesen sich als Tätigkeitsanforderungen insbesondere ein erhöhter Workload und Herausforderungen der Studienorganisation als belastungserzeugend. Ähnliche negative Faktoren (z.B. hoher Workload, fehlender persönlicher Kontakt) für universitäre Onlinelehre, die auch entsprechend negativ mit Faktoren der Lernleistungsmotivation zusammenhängen, zeigten sich auch in einer Befragung Lehramtsstudierender in Österreich (Krammer, Pflanzl & Matischek-Jauk, 2020), wobei allerdings das Belastungserleben nicht direkt erfragt wurde. Bei allen diesen Befragungen zeigte sich jedoch auch eine generell große Varianz zwischen den Personen.

Zusammengefasst wird vor dem Hintergrund des Job-Demand-Resources-Modells und bisher vorliegender Untersuchungen für die Analysen in diesem Beitrag angenom-

men, dass die Gesamtheit veränderter Merkmale von Tätigkeitsanforderungen und -ressourcen dazu führt, dass Studierende in Langzeitpraktika im Frühjahr 2020 ein erhöhtes Burnouterleben im Vergleich zu Studierenden berichten, die ein typisches Langzeitpraktikum vor der Pandemie absolviert haben. Aufgrund der diffusen Erkenntnislage zu einzelnen Anforderungen und Stressoren im Detail ist diese Annahme allerdings eher eine Arbeitshypothese zur Orientierung der weiteren Analyse.

3 Kontext

3.1 Das Praxissemester an der Universität Paderborn

Im Masterstudium absolvieren alle Lehramtsstudierenden an der Universität Paderborn ein ca. fünfmonatiges Langzeitpraktikum. Dieses Praxissemester ist im Studienplan für das zweite Mastersemester vorgesehen und wird in der Ausbildungsregion Paderborn in Kooperation der drei Lernorte Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfsL) und Universität durchgeführt. Das Praxissemester verfolgt kurz gefasst die folgenden drei übergreifenden Ziele (vgl. Herzig & Wiethoff, 2019; MSW NRW, 2010): (1) Studierende sollen Erfahrungen mit schulischen Anforderungen sammeln und erste Fähigkeiten zur Planung und Gestaltung von Unterricht erwerben; (2) Studierende sollen Schule aus der Perspektive im Studium erworbener Kenntnisse im Sinne forschenden Lernens reflektieren sowie Theorie und Praxis in Relation setzen; (3) das Praxissemester soll zur Weiterentwicklung des professionellen Selbst als angehende Lehrkraft beitragen. Es beinhaltet typische Anforderungen von Praktika, bspw. die Hospitation in fremdem Unterricht, das Planen, Durchführen und Reflektieren von eigenem Unterricht und auch das Durchführen eines Studienprojekts im Sinne eines kleinen Forschungsprojekts. Dieses Studienprojekt ist auch die zentrale benotete Leistung des Praxissemesters.

Im Studiensemester vor Antritt des Praxissemesters absolvieren die angehenden Lehrkräfte vorbereitende Kurse an der Universität. Das Praxissemester selbst beginnt in den ersten zwei Wochen mit einer Intensivphase, in der die Studierenden primär von den Fachleitenden der ZfsLs begleitet werden. Dies umfasst Seminarkurse am ZfsL und schulpraktische Anteile an den Schulen der Fachleitenden. Anschließend setzen die Studierenden ihr Praxissemester an den ihnen zugewiesenen Schulen fort und werden primär durch schulische Mentor*innen betreut. Dabei hospitieren die Studierenden zu Beginn überwiegend im Unterricht und übernehmen im weiteren Verlauf größere Anteile eigener Unterrichtsgestaltung. Die begleitenden Kurse an der Universität beginnen ca. nach einem Drittel der Gesamtzeit. In dieser Zeit belegen die Studierenden an einem Seminartag in der Woche Seminarveranstaltungen in ihren Fächern und in den Bildungswissenschaften. An drei von ca. 15 dieser Seminartage findet stattdessen ein gewähltes Forschungsbegleitseminar zur Unterstützung der Studienprojekte statt. Die übrigen vier Wochentage verbringen die Studierenden an ihrer Praxissemesterschule. Während dieser Zeit wird in jedem ihrer Fächer die Mitschau einer Unterrichtsstunde mit anschließender Beratung durch die Fachleitenden durchgeführt. Ebenso erfolgt zum Ende des Praxissemesters ein Bilanz- und Perspektivgespräch, in dem die Studierenden die eigene professionelle Entwicklung reflektieren.

3.2 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Praxissemester im Frühjahr 2020

Vom beschriebenen Verlauf wurde im Frühjahr 2020 wie folgt abgewichen: Das Praxissemester begann im Februar. Nach ca. fünf Wochen wurden die Schulen im März für weitere fünf Wochen geschlossen; zwei Wochen davon waren Osterferien. Anschließend wurde der Unterricht an den Schulen überwiegend auf Distanz fortgesetzt. Über den weiteren Verlauf des Praxissemesters erfolgten teilweise Wiederöffnungen für einzelne

Klassenstufen. Dies war allerdings abhängig von den Entscheidungen der Schulleitungen und dem regionalen Pandemiegeschehen. Grob zusammengefasst absolvierten die Studierenden die restlichen ca. zehn Wochen ihres Praxissemesters überwiegend im Distanzunterricht. Die Veranstaltungen des ZfsL konnten wie vorgesehen absolviert werden. Die universitären Begleitveranstaltungen hingegen begannen im April vollständig als digitale Veranstaltungen auf Distanz.

4 Fragestellungen & Hypothesen

In diesem Beitrag werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Wie belastend wurde das Praxissemester während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 von den teilnehmenden Studierenden erlebt?
2. Welche Einflussfaktoren wirkten sich aus Studierendensicht besonders auf das Belastungserleben aus?
3. Inwiefern unterschied sich das Belastungserleben im COVID-19-Praxissemester von einem typischen Praxissemester ohne Einschränkungen?

Hierzu werden folgende Hypothesen angenommen:

- H1: Das Praxissemester im Frühjahr 2020 wurde belastender erlebt als das vorherige Studium. Zum Ende des Praxissemesters berichten die Studierenden ein höheres Ausmaß von emotionaler Erschöpfung und Zynismus und ein geringeres Ausmaß empfundener Effizienz als zu Beginn.
- H2: Im Praxissemester im Frühjahr 2020 verringerte eine als positiv wahrgenommene Begleitung bzw. Unterstützung von schulischen Mentor*innen das Erleben von emotionaler Erschöpfung und Zynismus sowie verstärkt ein Erleben von Effizienz. Weitere externe Stressoren, die sich negativ auf alle Faktoren des Burnouterlebens auswirkten, sind Anforderungen der Studienfinanzierung oder zusätzliche Aufgaben (z.B. Betreuung eigener Kinder).
- H3: Die Studierenden berichten nach dem Praxissemester als Belastungsfaktoren höhere Anforderungen bzgl. der Tätigkeiten an den Praxissemesterschulen und bzgl. der universitären Begleitveranstaltungen.
- H4: Das Praxissemester im Frühjahr 2020 wird von den Studierenden belastender eingeschätzt als das vorherige Praxissemester von den vorherigen Studierenden.

Diese Hypothesen wurden nach Annahmen basierend auf dem Job-Demand-Resources-Modell und bisher vorliegenden Studien zum Belastungserleben im Lehramtsstudium während der COVID-19-Pandemie und in Langzeitpraktika formuliert (vgl. Kap. 2.3). Da die tatsächlichen Tätigkeitsanforderungen der Studierenden während des Praxissemesters im Frühjahr 2020 allerdings nicht im Detail bekannt sind bzw. die Praktikumschulen die Einbindung der Studierenden zu der Zeit sehr selbstbestimmt vornehmen konnten, sind diese nicht vollständig gesichert. Aus diesem Grund werden auch weitere Stressoren oder belastungsmindernde Faktoren soweit möglich in die Analysen mit einbezogen. Die Hypothesen insgesamt können daher im Sinne plausibler Arbeitshypothesen betrachtet werden, an denen sich die Analyse orientiert. Dass auch im Detail andere Hypothesen abgeleitet werden können, wird für die anschließende Interpretation berücksichtigt.

5 Design & Methoden

5.1 Design

In einer Re-Analyse werden regelmäßig an der Universität Paderborn erhobene Evaluationsdaten zum Praxissemester von zwei aufeinanderfolgenden Kohorten herangezogen (Praxissemester im Wintersemester 2019/2020 von Oktober bis Mitte Februar, Praxissemester im Sommersemester 2020 von Mitte Februar bis Mitte Juli). In jedem Praxissemester werden die Studierenden gebeten, an einer Online-Befragung zu Beginn (innerhalb der ersten beiden Wochen) und am Ende des Praxissemesters (nach Ende der begleitenden universitären Veranstaltungen) teilzunehmen, bei der verschiedene Erfahrungen und Einschätzungen zum Praxissemester erfragt werden. Die Befragung enthält Elemente zur Selbstreflexion, und die Studierenden erhalten auf Wunsch eine individuelle Rückmeldung zu ihren Angaben. Die Teilnahme ist freiwillig. Im Sinne eines Incentives wird eine zweimalige Teilnahme als kleine Teilleistung in einem universitären Begleitmodul anerkannt. Für diesen Beitrag werden einige Variablen aus beiden Befragungszeitpunkten herangezogen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

5.2 Instrumente

5.2.1 Belastungserleben

Das Belastungserleben wurde mit Hilfe des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS) (vgl. Gumz et al., 2013; s. auch Römer et al., 2018) sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praxissemesters erfasst. Zu Beginn bezogen sich die Items auf das Studium, am Ende auf das Praxissemester. Das Instrument umfasst insgesamt 15 Items auf einer sieben-stufigen Likertskala (von 1 = nie bis 7 = immer). Es unterscheidet drei Subskalen: Emotionale Erschöpfung (5 Items; Bsp.: „Ich fühle mich von meinem Studium/Praxissemester ausgelaugt.“), Zynismus (4 Items; Bsp.: „Ich bin weniger enthusiastisch bezüglich meines Studiums/Praxissemesters geworden.“) und Effizienz (6 Items; Bsp.: „Im Studium/Praxissemester bin ich zuversichtlich, dass ich die Dinge effektiv bewältige.“).

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden im COVID-19-Praxissemester zusätzlich von den Studierenden Einschätzungen zur Belastung durch spezifische Aspekte auf einer fünf-stufigen Likertskala erhoben (von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu, 5 Items; Bsp.: „Die Sorge, mich mit dem Corona-Virus anzustecken, war groß.“). Zusätzlich konnten die Studierenden in einer Kategorie „Sonstiges“ weitere Belastungsfaktoren offen nennen. Diese Items wurden ad hoc in die Befragung integriert, so dass sie nicht als Skala ausgewertet werden.

5.2.2 Wahrgenommene Mentor*innenbegleitung

Zur Einschätzung der Unterstützung durch schulische Mentor*innen wurden 10 Items auf einer fünf-stufigen Likertskala (von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu) zur mentoriellen Lernbegleitung aus der Skala von Gröschner, Schmitt und Seidel (2013) verwendet (Bsp.: „Mit meinen Mentor*innen ergaben sich gute Gespräche.“). Hierzu wurden die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt jeweils zur Begleitung in jedem ihrer Fächer befragt, und anschließend wurde ein Mittelwert im Sinne einer Gesamterfahrung gebildet.

5.2.3 Belastungsfaktoren

Um den Einfluss von externen Stressoren zu untersuchen, wurden zum zweiten Messzeitpunkt weitere Belastungsfaktoren erfragt. Dies waren zum einen demografische Faktoren, die mit Hilfe einfacher Ja-Nein-Fragen erhoben wurden: Ausüben eines Nebenjobs, Betreuung eigener Kinder, Übernahme von Pflegeaufgaben, Wohnortwechsel im Praxissemester oder das Belegen zusätzlicher Kurse an der Universität; zum anderen

waren dies auch numerische Stressoren: Wegzeit zur Praxissemesterschule in Minuten (von Tür zu Tür), zusätzliche Fahrt- und Materialkosten (in Euro) sowie die Anzahl von eigenständig gestalteten Unterrichtsstunden.

5.3 Auswertung

Es erfolgten zunächst Maßnahmen zur Datenbereinigung wie der Ausschluss unvollständiger Angaben. Insbesondere die offenen Angaben zu externen Stressoren wurden um große Ausreißer bereinigt (wenn bspw. mehr Unterrichtsstunden angegeben wurden als zeitlich möglich). Fehlende Werte wurden als Missings behandelt (paarweiser Fallausschluss), was dazu führt, dass die Ergebnisse zu bestimmten Aspekten auf leicht unterschiedlichen Studierendenanzahlen beruhen, die jeweils ausgewiesen werden.

Zur Auswertung wurden nach Prüfung der Messinvarianz zunächst deskriptive Unterschiede zwischen beiden Kohorten und korrelative Zusammenhänge zwischen Belastungsfaktoren und Belastungserleben für die Kohorte im COVID-19-Praxissemester untersucht. Zur Prüfung von H1 wurden ANOVAs mit Messwiederholung für die Kohorte im COVID-19-Praxissemester berechnet. Zur Prüfung von H2 wurden für diese Gruppe jeweils mixed ANOVAs mit den externen Stressoren als Zwischensubjektfaktoren bzw. Kovariaten sowie der Mentor*innenbegleitung als Kovariate berechnet. Die spezifischen Einschätzungen zu Belastungsquellen im COVID-19-Semester werden nur deskriptiv berichtet. Die offenen Antworten wurden inhaltsanalytisch kategorisiert (vgl. Kuckartz, 2016). Zur Prüfung von H3 wurden mixed ANOVAs bzgl. des Belastungserlebens mit der Zugehörigkeit zur Kohorte als Zwischensubjektfaktor berechnet.

6 Stichproben

Zur Untersuchung der Forschungsfragen liegen Daten von $N_1=344$ Studierenden aus dem COVID-19-Praxissemester und Daten von $N_2=268$ Studierenden aus dem typischen Praxissemester vor, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben (Tab. 1).

Tabelle 1: Stichproben

	<i>Kohorte 1: COVID-19-Praxissemester</i>	<i>Kohorte 2: typisches Praxissemester</i>
N	344	268
<i>Gender (in %)</i>		
weiblich	70.6	72.4
männlich	29.1	26.5
divers	–	0.4
keine Angabe	0.3	0.7
<i>Studiengang: Lehramt für ... (in %)</i>		
Grundschule	21.2	16.8
Hauptschule/Realschule (HRSGe)	21.5	23.9
Gymnasium (GyGe)	28.2	30.2
Sonderpädagogik	13.4	12.3
Berufskolleg	15.7	16.8

Bei beiden Kohorten handelt es sich um nahezu Vollerhebungen (95.0 % aller Studierenden im COVID-19-Praxissemester, 97.8 % im typischen Praxissemester). Die Verteilung der demografischen Merkmale Geschlecht und Studiengang unterscheidet sich in beiden Kohorten nicht signifikant (χ^2 -Tests, Geschlecht: $\chi^2 = 2.344$, $df = 3$, $p = 0.504$, Studiengang: $\chi^2 = 2.363$, $df = 4$, $p = 0.669$).

7 Ergebnisse

7.1 Deskriptive Ergebnisse

7.1.1 Belastungsfaktoren

In den Tabellen 2 und 3 sind die deskriptiven Ergebnisse zu den Angaben von Stressoren beider Kohorten dargestellt. Ebenfalls sind die Ergebnisse von Tests zur Prüfung von Unterschieden bzgl. der Stressoren dargestellt (χ^2 -Tests, t-Tests).

Tabelle 2: Stressoren – kategorial

	Kohorte 1: COVID-19- Praxissemester		Kohorte 2: typisches Praxis- semester		χ^2 -Tests		
	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	χ^2	<i>p</i>	φ
N	344		268				
(in %)							
Nebenjob im Praxissemester	57.8	42.2	72.0	28.0	13.13	<.001	.146
Betreuung eigener Kinder	3.2	96.8	6.7	93.3	4.13	.042	.082
Pflegeaufgaben	5.8	94.2	8.6	91.4	1.77	.184	.054
Wohnortwechsel für das/im Praxissemester	6.1	93.9	8.2	91.8	1.02	.312	.041
zusätzliche Kurse	46.5	53.5	37.3	64.6	7.59	.006	.111

Tabelle 3: Stressoren – numerisch

	Kohorte 1: COVID-19-Praxissemester				Kohorte 2: typisches Praxissemester				t-Tests		
	<i>N</i>	<i>Me- dian</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Me- dian</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Anzahl selbstständig durchgeführter Unterrichtsstunden	341	5.0	8.3	11.6	248	45.0	48.0	23.9	24.19	<.001	2.23
Wegzeit zur Praxissemesterschule (in Min.)	344	30.0	36.4	26.3	268	30.0	34.0	22.5	-1.19	.235	0.10
Fahrtkosten (in €)	165	100.0	128.5	156.6	229	200.0	246.4	238.2	5.55	<.001	0.61
Materialekosten (in €)	209	20.0	22.0	24.3	222	50.0	58.5	58.5	8.57	<.001	0.81

Etwas über die Hälfte der Studierenden im COVID-19-Praxissemester gab an, einem Nebenjob nachgegangen zu sein. Dieser Anteil war im typischen Praxissemester signifikant größer. Bzgl. der Anforderungen Kinderbetreuung, Pflegeaufgaben oder Wohn-

ortswechsel unterscheiden sich die Gruppen nur für ersteres signifikant, allerdings mit minimalem Effekt. Der Anteil für diese drei Belastungsfaktoren liegt jeweils zwischen 3 und 9 Prozent. Einen nennenswerten signifikanten Unterschied zwischen den Kohorten ergab das Belegen zusätzlicher universitärer Kurse im Praxissemester. Hierbei belegten mit einem Anteil von fast der Hälfte im COVID-19-Praxissemester mehr Studierende zusätzliche Kurse als im typischen Praxissemester.

Bezogen auf die Anzahl Stunden selbst durchgeführten Unterrichts berichteten die Studierenden im COVID-19-Praxissemester eine signifikant geringere Anzahl mit großer Effektstärke ($d = 2.23$). In prozentualen Anteilen haben die Studierenden der COVID-19-Stichprobe also durchschnittlich 17.3 Prozent des Umfangs eines typischen Praxissemesters durchgeführt. 15.7 Prozent der Studierenden im COVID-19-Praxissemester gaben an, keine einzige Unterrichtsstunde unterrichtet zu haben.

Die Wegzeiten zur Praxissemesterschule unterschieden sich nicht signifikant zwischen den Kohorten. Die von den Studierenden selbst angegebenen durchschnittlichen Kosten waren im COVID-19-Praxissemester signifikant niedriger als im typischen Praxissemester. Zu diesen Faktoren haben aber weniger Studierende Angaben gemacht.

7.1.2 Belastungserleben und Mentor*innenbegleitung

Zur Prüfung der Messinvarianz für das Belastungserleben zwischen den Kohorten und zu jeweils beiden Messzeitpunkten wurden dem originalen Strukturmodell von Gumz et al. (2013) zur inneren Struktur der Skalen des MBI-SS folgend konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Beim Kohortenvergleich an beiden Messzeitpunkten ergab sich, dass die Daten bei Bedingungen für metrische Invarianz (vgl. Schwab & Helm, 2015) die angenommene Drei-Faktoren-Struktur nicht gut, aber akzeptabel widerspiegeln (aggregierter Model-Fit, t_1 : CMIN/DF = 3.839, CFI = 0.88, RMSEA = 0.07; t_2 : CMIN/DF = 3.736, CFI = 0.89, RMSEA = 0.06), aber sich die Struktur zwischen den Gruppen jeweils nicht unterscheidet (χ^2 -Differenztest, t_1 : $p = .083$; t_2 : $p = .292$). Beim Vergleich zwischen den Messzeitpunkten innerhalb der Kohorten ergaben sich ähnliche Ergebnisse für die grundsätzliche Passung der Daten an das Modell unter Bedingungen für metrische Messinvarianz (aggregierter Model-Fit, COVID-19-Praxissemester: CMIN/DF = 3.992, CFI = 0.87, RMSEA = 0.06; typisches Praxissemester: CMIN/DF = 3.600, CFI = 0.88, RMSEA = 0.07), wobei der χ^2 -Differenztest jeweils auf Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten hindeutet (COVID-19-Praxissemester: $p = .001$, typisches Praxissemester: $p = .000$). Nach der Rule-Of-Thumb-Regel (vgl. Schwab & Helm, 2015, S. 181f.) sind die Veränderungen von CFI und RSMEA aber innerhalb der Grenzen, in denen metrische Messinvarianz angenommen werden kann (COVID-19-Praxissemester: Δ CFI = -0.005, Δ RSMEA = 0.010; typisches Praxissemester: Δ CFI = -0.012, Δ RSMEA = 0.010). Vor diesem Hintergrund und aufgrund dessen, dass die Items des Maslach-Burnout-Inventars als Standardinstrument in bisherigen Längsschnittstudien zum Praxissemester erfolgreich eingesetzt wurden, wird trotz etwas ungünstiger genereller Modellpassungen dennoch angenommen, dass die Daten für vergleichende Analysen zum Belastungserleben ausreichend geeignet sind.

In Tabelle 4 auf der folgenden Seite sind für beide Kohorten deskriptive Ergebnisse zu den Subskalen des MBI-SS (7-stufig) für beide Messzeitpunkte sowie die von den Studierenden wahrgenommene Mentor*innenbegleitung (5-stufig) dargestellt. Ebenfalls sind die Ergebnisse von t-Tests zur Prüfung von Prä-Post-Unterschieden für die jeweilige Kohorte dargestellt.

Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse zum Belastungserleben und zur Mentor*innenbegleitung

	<i>Kohorte 1: COVID-19-Praxissemester</i>									
	<i>N</i>	<i>t₁</i>			<i>t₂</i>			<i>t-Tests</i>		
		<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	343	3.30	1.11	.85	2.43	0.98	.83	14.90	<.001	-0.84
<i>Zynismus</i>	342	2.96	1.36	.86	2.50	1.28	.82	5.73	<.001	-0.35
<i>Effizienz</i>	342	4.90	0.96	.74	4.90	0.95	.78	0.04	.972	0.00
<i>wahrgenommene Mentor*innenbegleitung</i>	316	–	–	–	3.87	0.78	.92	–	–	–
	<i>Kohorte 2: typisches Praxissemester</i>									
	<i>N</i>	<i>t₁</i>			<i>t₂</i>			<i>t-Tests</i>		
		<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	265	3.31	1.15	.87	3.50	1.46	.90	2.18	.030	0.14
<i>Zynismus</i>	265	3.07	1.39	.85	2.66	1.50	.90	4.04	<.001	-0.28
<i>Effizienz</i>	265	4.81	0.92	.79	5.27	0.90	.76	7.57	<.001	0.51
<i>wahrgenommene Mentor*innenbegleitung</i>	237	–	–	–	4.00	0.79	.93	–	–	–

Die Mittelwerte der emotionalen Erschöpfung und des Zynismus verringerten sich im COVID-19-Praxissemester zwischen den Messzeitpunkten; die Effizienz veränderte sich nahezu nicht. Im typischen Praxissemester erhöhten sich die mittlere Erschöpfung leicht und die Effizienz etwas stärker, der mittlere Zynismus verringerte sich. Die mittlere wahrgenommene Mentor*innenbegleitung wurde im typischen Praxissemester etwas höher angegeben, wobei in beiden Kohorten der Mittelwert über der theoretischen Skalenmitte liegt. Die interne Konsistenz aller Skalen ist zufriedenstellend.

7.2 Belastungserleben im COVID-19-Praxissemester

Die folgenden Analysen sind entlang der Hypothesen H1, H2 und H3 strukturiert. Für eine bessere Lesbarkeit wird hierzu die jeweilige Hypothese zum jeweiligen Unterabschnittsbeginn zunächst noch einmal genannt und im Anschluss an die Analyse direkt interpretiert.

7.2.1 Veränderung des Belastungserlebens im Verlauf

- H1: Das Praxissemester im Frühjahr 2020 wurde belastender erlebt als das vorherige Studium. Zum Ende des Praxissemesters berichten die Studierenden ein höheres Ausmaß von emotionaler Erschöpfung und Zynismus und ein geringeres Ausmaß empfundener Effizienz als zu Beginn.

Um zu untersuchen, inwiefern das COVID-19-Praxissemester belastender erlebt wurde als das vorherige Studium, wurden ANOVAs mit Messwiederholung für alle drei Subskalen berechnet. Für die emotionale Erschöpfung ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten mit großem Effekt ($F(1,342) = 222.034, p < .001$, partielles $\eta^2 = .394, N = 343$), für den Zynismus ein signifikanter Unterschied mit mittlerem Effekt ($F(1,341) = 37.349, p < .001$, partielles $\eta^2 = .088, N = 342$) und kein Unterschied für die Effizienz ($F(1,341) = 0.001, p = .972$, partielles $\eta^2 = .000, N = 342$). In

Abbildung 1 ist die Veränderung aller drei Aspekte grafisch dargestellt. Zu beachten ist, dass eine Abnahme von Erschöpfung und Zynismus eine Verringerung des Belastungserlebens bedeutet, eine Abnahme der Effizienz eine Erhöhung.

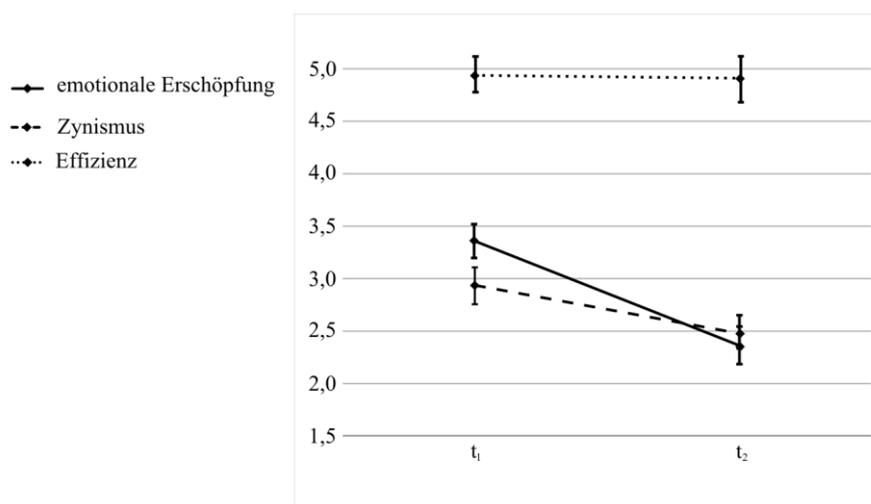


Abbildung 1: Veränderung des Belastungserlebens zwischen Beginn und Ende des COVID-19-Praxissemesters (95 %-CFI)

In H1 wurde angenommen, dass das COVID-19-Praxissemester im Frühjahr 2020 von den Studierenden belastender erlebt wurde als das vorherige Studium. Auf Basis der Varianzanalysen kann diese Annahme nicht bestätigt werden. Sowohl emotionale Belastung als auch Zynismus wurden im Mittel zu Beginn höher eingeschätzt. Bzgl. der Effizienz ergab sich keine Veränderung.

7.2.2 Einfluss von Belastungsfaktoren

- H2: Im Praxissemester im Frühjahr 2020 verringerte eine als positiv wahrgenommene Begleitung bzw. Unterstützung von schulischen Mentor*innen das Erleben von emotionaler Erschöpfung und Zynismus sowie verstärkt ein Erleben von Effizienz. Weitere externe Stressoren, die sich negativ auf alle Faktoren des Burnouterlebens auswirkten, sind Anforderungen der Studienfinanzierung oder zusätzliche Aufgaben (z.B. Betreuung eigener Kinder).

In Tabelle 5 auf der folgenden Seite sind bivariate Korrelationen zwischen Belastungserleben und -faktoren für Studierende aus dem COVID-19-Praxissemester dargestellt. Aufgrund des paarweisen Fallausschlusses beruhen die Werte auf unterschiedlichen Anzahlen (vgl. Kap. 5.3).

Zu beiden Messzeitpunkten korrelieren die Skalen der emotionalen Erschöpfung und des Zynismus signifikant positiv miteinander und jeweils negativ mit der Skala zur Effizienz. Ebenfalls korrelieren die Skalen zwischen den Messzeitpunkten am stärksten mit ihrem jeweiligen Gegenstück. Zum Messzeitpunkt 2 korrelieren emotionale Erschöpfung und Zynismus signifikant negativ mit der wahrgenommenen Mentor*innenbegleitung, die Effizienz signifikant positiv, jeweils mit kleinem bis mittlerem Effekt. Bzgl. der externen Stressoren korrelieren nur die Wegzeit signifikant mit kleinen bis mittleren Effekten mit der emotionalen Belastung und Zynismus zum Messzeitpunkt 2 sowie die Materialkosten mit der emotionalen Belastung. Basierend auf diesen relativ geringen Zusammenhängen wird in die weiteren Analysen nur die wahrgenommene Mentor*innenbegleitung als Kovariate einbezogen.

Tabelle 5: Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und -faktoren im COVID-19-Praxissemester

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: Emotionale Erschöpfung t_1	–									
2: Zynismus t_1	.588**	–								
3: Effizienz t_1	-.299**	-.466**	–							
4: Emotionale Erschöpfung t_2	.459**	.297**	-.131*	–						
5: Zynismus t_2	.214**	.348**	-.163**	.499**	–					
6: Effizienz t_2	-.143**	-.249**	.406**	-.211**	-.498**	–				
7: wahrg. Ment.begleitung	-.059	-.061	.114*	-.234*	-.441**	.33**	–			
8: Anzahl Stunden	.013	.054	.039	.021	-.105	.116*	.228**	–		
9: Wegzeit	.044	.044	.048	.245**	.161*	-.051	-.088	-.004	–	
10: Fahrtkosten	-.010	.015	.036	.078	-.070	.143*	.050	.162*	.070	–
11: Materialkosten	.076	-.055	.127	.220**	-.079	.108	.041	.180**	-.052	.256**

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .001$.

In einem ersten Schritt wurden die in Kapitel 7.2.2 berechneten ANOVAs für die drei Subskalen erneut berechnet; allerdings wurde die wahrgenommene Mentor*innenbegleitung als Kovariate einbezogen. Bzgl. der emotionalen Erschöpfung ergab sich kein signifikanter Haupteffekt mehr ($F(1,313) = 0.033$, $p = .856$, partielles $\eta^2 = .000$, $N = 315$), und die Varianz in der Entwicklung konnte nur mit kleinem Effekt durch die wahrgenommene Begleitung aufgeklärt werden ($F(1,313) = 6.802$, $p = .010$, partielles $\eta^2 = .021$).

Für Zynismus verringerte sich der Haupteffekt ($F(1,313) = 23.069$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .069$, $N = 315$), und die Begleitung ergab einen signifikanten Interaktionseffekt mit mittlerer Effektstärke ($F(1, 254) = 35.379$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .102$). Bzgl. der Effizienz konnte die Varianz nun durch einen signifikanten Haupteffekt ($F(1,313) = 17.463$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .002$, $N = 315$) und durch einen Interaktionseffekt mit der wahrgenommenen Begleitung aufgeklärt werden ($F(1, 313) = 17.368$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .053$).

Mit Hilfe von mixed ANOVAs wurde für alle Subskalen ebenfalls untersucht, ob sich die Entwicklung zwischen Subgruppen von Studierenden mit ausgeübtem Nebenjob oder zusätzlich belegten Kursen unterschied (Gruppenzugehörigkeit als Zwischensubjektfaktor). Dabei ergaben sich keine signifikanten Interaktionseffekte. Auf Analyse der weiteren Stressoren wurde aufgrund der vergleichsweise sehr kleinen Subgruppen verzichtet. Aufgrund des hohen Anteils an Studierenden, die im COVID-19-Praxissemester keine Unterrichtsstunde unterrichten, wurde der Einfluss der Stundenanzahl ebenfalls nicht berechnet.

In H2 wurde angenommen, dass eine als positiv wahrgenommene Begleitung bzw. Unterstützung durch schulische Mentor*innen das Erleben von emotionaler Erschöpfung und Zynismus verringerte sowie ein Erleben von Effizienz positiv beeinflusste. Dies konnte bestätigt werden, wobei der Effekt der Begleitung für die Entwicklung emotionaler Erschöpfung am geringsten ausfällt.

Bzgl. der Annahmen zum Einfluss negativer Stressoren ergaben sich geringe Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und Wegzeit zur Praxissemesterschule und zusätzlichen Kosten. Das Ausüben eines Nebenjobs oder das Belegen zusätzlicher Kurse führten hingegen zu keinem höheren Belastungserleben. Bezogen auf Anforderungen der Kinderbetreuung oder von Pflegeaufgaben sowie Wohnortswechseln wurden aufgrund des geringen Anteils an betroffenen Studierenden keine quantitativen Analysen vorgenommen.

7.2.3 Pandemiebedingte Belastungsquellen

- H3: Die Studierenden berichten nach dem Praxissemester als Belastungsfaktoren höhere Anforderungen bzgl. der Tätigkeiten an den Praxissemesterschulen und bzgl. der universitären Begleitveranstaltungen.

In Tabelle 6 sind die deskriptiven Ergebnisse zu spezifischen Belastungsquellen im COVID-19-Praxissemester aufgeführt (5-stufig).

Tabelle 6: Belastungsquellen im COVID-19-Praxissemester

Item	N	MW	SD
„Die universitären Anforderungen belasteten mich sehr.“	281	4.18	0.39
„Die ZfsL-Verpflichtungen belasteten mich sehr.“	280	3.59	1.13
„Die schulpraktischen Anforderungen belasteten mich sehr.“	273	2.69	1.19
„Mein Studium trotz der Corona-Pandemie zu finanzieren, machte mir große Sorgen.“	280	2.53	1.12
„Die Sorge, mich mit dem Corona-Virus anzustecken, war sehr groß.“	279	2.55	1.46
„Sonstiges.“	62	4.47	0.94

Die höchste Belastung bzgl. der Anforderungen wurde den universitären Begleitveranstaltungen zugeschrieben. Die mittleren schulpraktischen Anforderungen entsprechen ungefähr der theoretischen Skalenmitte, ebenso die Sorgen bzgl. Finanzierung des Studiums und Ansteckung. Der höchste Wert lässt sich für sonstige Faktoren feststellen, die von 62 Studierenden (18.0 %) angegeben wurden. Die zugehörigen offenen Antworten sind in Tabelle 7 auf der folgenden Seite kategorisiert dargestellt.

Der überwiegende Anteil der sonstigen Belastungsquellen betraf die Sorge, nicht genügend schulpraktische Erfahrungen gesammelt zu haben, häufig verbunden mit der Befürchtung zu geringer Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst nach dem Lehramtsstudium. Mit geringeren Anteilen beziehen sich die Antworten auf einen generell geringen Lernzuwachs durch das Praxissemester, Gefühle der Unsicherheit bzgl. des Ablaufs des Praxissemesters in der COVID-19-Pandemie sowie Belastungen durch die digitale universitäre Lehre.

In H3 wurde angenommen, dass die Studierenden im COVID-19-Praxissemester als belastende Faktoren höhere Anforderungen bzgl. ihrer Tätigkeiten an Praxissemesterschulen und in den universitären Begleitveranstaltungen angeben. Dies konnte nur bzgl.

letzterer bestätigt werden. Eine große Sorge bzgl. der Finanzierung konnte ebenfalls nicht beobachtet werden.

Tabelle 7: Sonstige Belastungsquellen im COVID-19-Praxissemester

Kategorie	Ankerbeispiel	Anteil (in % der 62 Antworten)
Zu wenig schulpraktische Erfahrung	„Wenig Erfahrungen zu sammeln gerade auch bezüglich des Referendariats.“	53.3
Kein Lernzuwachs im Praxissemester	„Ich konnte nicht viel lernen, dies machte den Einsatz schwerer. Es mussten regelrecht Beschäftigungen für mich erfunden werden.“	12.9
Unsicherheit aufgrund der Pandemie	„Die Unsicherheit, wie es weitergeht.“	9.7
Belastung durch digitale Lehre	„Höherer Workload durch asynchrone Lehre.“	6.5
Sonstiges	„Die Sorge, meine Partnerin, die eine Risikopatientin ist, mit dem Corona-Virus anzustecken, war groß.“ „Unterricht auf Distanz fiel mir persönlich sehr schwer.“	16.1

Anmerkung: Mehrfachzuordnungen waren möglich; eine Person hat trotz Kreuz keine Angabe gemacht.

7.3 Vergleich des Belastungserlebens

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Untersuchung von Hypothese 4. Für eine bessere Lesbarkeit wird hierzu die Hypothese im Anschluss an die Analyse direkt interpretiert.

- H4: Das Praxissemester im Frühjahr 2020 wird von den Studierenden belastender eingeschätzt als das vorherige Praxissemester von den vorherigen Studierenden.

Zur vergleichenden Analyse des Belastungserlebens zwischen den Kohorten, wurden ebenfalls für alle drei Subskalen mixed ANOVAs mit der Zugehörigkeit zur Kohorte als Zwischensubjektfaktor berechnet. Die wahrgenommene Mentor*innenbegleitung wurde als Kovariate einbezogen.

Bezogen auf die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung ergab sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Kohorten ($F(1,547) = 106.150$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .163$, $N = 550$) mit großem Effekt und bezogen auf die Mentor*innenbegleitung ($F(1,547) = 14.624$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .026$) mit kleinem Effekt. Der Haupteffekt war signifikant mit kleinem Effekt ($F(1,547) = 6.637$, $p = .010$, partielles $\eta^2 = .012$).

Bezogen auf die Entwicklung des Zynismus ergab sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Kohorten ($F(1,547) = 0.975$, $p = .324$, partielles $\eta^2 = .002$, $N = 550$), wohl aber bezogen auf die Mentor*innenbegleitung als Kovariate ($F(1,547) = 56.397$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .093$) mit mittlerem Effekt. Der Haupteffekt war signifikant mit mittlerem Effekt ($F(1,547) = 37.959$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .065$).

Bezogen auf die Entwicklung der Effizienz ergab sich sowohl ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Kohorten ($F(1,547) = 20.583$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .036$, $N = 550$) mit kleinem Effekt als auch bezogen auf die Mentor*innenbegleitung ($F(1,547) = 44.960$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .076$) mit mittlerem Effekt. Der Haupteffekt war signifikant mit mittlerem Effekt ($F(1,547) = 32.451$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .056$).

Die Entwicklung im Kohortenvergleich ist in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

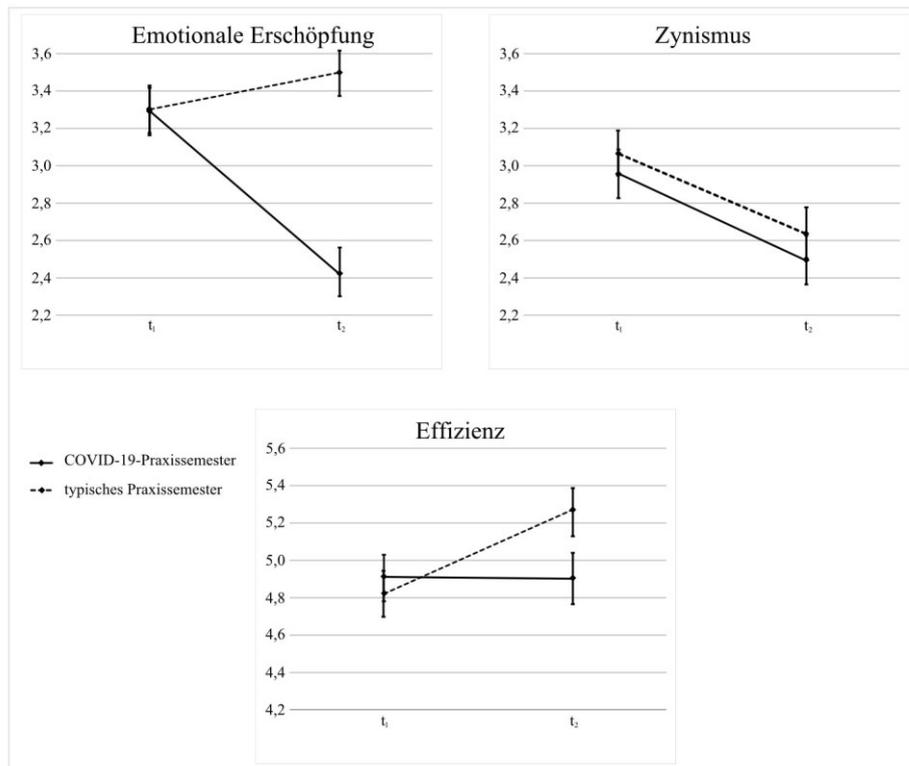


Abbildung 2: Veränderung des Belastungserlebens im Vergleich von COVID-19- und typischem Praxissemester (95 %-CFI)

In H4 wurde angenommen, dass das COVID-19-Praxissemester im Vergleich zum typischen Praxissemester von den Studierenden als belastender eingeschätzt wurde. Dies konnte überwiegend nicht bestätigt werden. Es wurde sogar weniger emotional belastend empfunden. Bzgl. des Zynismuserlebens ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Kohorten. Hingegen gaben die Studierenden im typischen Praxissemester eine günstigere Entwicklung der empfundenen Effizienz an. Die Unterschiede zwischen den Kohorten bestanden unter Kontrolle der wahrgenommenen Mentor*innenbegleitung.

8 Diskussion

8.1 Interpretation

Mit Blick auf die vor dem Hintergrund der Theorie und bestehender Forschungsergebnisse getroffenen Hypothesen wirken die Ergebnisse zunächst überraschend. Das COVID-19-Praxissemester wurde von den Studierenden weniger emotional belastend als das Studium erlebt. Es wurde auch viel weniger emotional belastend erlebt als ein typisches Praxissemester. Diese Befunde können aber mit Bezug zu den weiteren erhobenen Faktoren plausibel interpretiert werden.

Zwar berichteten die Studierenden von einer höheren Belastung aufgrund der universitätsbedingten Anforderungen; die schulischen Anforderungen wurden aber geringer eingeschätzt. Das korrespondiert damit, dass eine zentrale Belastung – die Vorbereitung eigenen Unterrichts unter Zeitdruck – im COVID-19-Praxissemester gering ausfiel, erkennbar an der geringen Anzahl der durchgeführten Stunden. Anforderungen im Distanzunterricht waren anscheinend entweder geringer oder lösten dadurch, dass sie weniger an kurze Zeithorizonte gebunden waren, ein geringeres Belastungserleben aus. Auch

werden weniger problematische Situationen im Vergleich zu einem typischen Präsenzpraxissemester aufgetreten sein (vgl. Krawiec et al., 2020). Zusätzlich fiel für die Studierenden ein täglicher Stressor, die Anfahrt zur Praxissemesterschule, für die Zeit des Distanzunterrichts weg. Ebenso war die finanzielle Belastung durch zusätzliche Kosten im Vergleich geringer. Im COVID-19-Praxissemester übte zwar ein geringerer Anteil Studierender eine Nebentätigkeit aus; dies schien sich aber nicht so auszuwirken, dass in der Gesamtheit die finanzielle Belastung stark zunahm. Die Begleitung durch schulische Mentor*innen wurde ähnlich zum typischen Praxissemester eingeschätzt und zeigte ähnlich positive Wirkungen auf das Belastungserleben (vgl. Ulrich et al., 2020). Die zusätzlichen Belastungen durch Sorgen zu geringer schulpraktischer Erfahrung oder Unsicherheiten schienen den genannten Verringerungen nicht so stark entgegenzustehen, dass eine höhere emotionale Erschöpfung zu beobachten war. Es ist auch denkbar, dass die Dozierenden in den universitären Begleitveranstaltungen ebenfalls die Leistungsanforderungen an die Situation angepasst bzw. verringert haben. Vor dem Hintergrund der Angaben der Studierenden, dass die universitären Anforderungen als subjektiv belastender eingeschätzt wurden, beruht die stark geringere emotionale Gesamtbelastung aber wahrscheinlich eher auf den veränderten Tätigkeitsanforderungen im Schulbereich. Die Verringerung tätigkeitsbezogener Ressourcen im universitären Bereich (z.B. soziale Unterstützung durch Mitstudierende) wirkte sich anscheinend nicht so stark aus.

Bezogen auf das Erleben von Zynismus nahm das COVID-19-Praxissemester sogar einen etwas positiveren Verlauf als in bestehenden Studien zum Praxissemester in Präsenz (vgl. Römer et al., 2018). Anscheinend konnte es sogar stärker dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Tätigkeit als sinnvoll erlebten, wenn sie denn im Distanzunterricht mitwirkten. Dies steht in Kontrast zu den angegebenen geringen schulpraktischen Erfahrungen, die darauf schließen lassen, dass ein großer Teil der Studierenden während der Schulschließungen nur wenig in den Distanzunterricht einbezogen war. Auch die Items des MBI-SS zur Effizienz sind mit einem starken Bezug zu konkreten Tätigkeiten formuliert. Dass hierzu im COVID-19-Praxissemester keine Veränderungen beobachtet wurden, könnte daher auch durch die geringen Erfahrungen erklärt werden. Allerdings wurde eine geringe Veränderung des Effizienzerlebens auch in Praxissemestern ohne Pandemieeinfluss beobachtet (vgl. Römer et al., 2018). In der Vergleichskohorte an der Universität Paderborn ergab sich aber ein Anstieg des Effizienzerlebens. Generell ist der Forschungsstand zum Belastungserleben so heterogen, dass es wahrscheinlich stark auf die genaue Ausgestaltung des Praxissemesters ankommt, in welche Richtung sich dieses Merkmal verändert.

8.2 Limitationen

Diese Interpretation unterliegt Einschränkungen. Die analysierten Stichproben waren zwar repräsentativ für die Ausbildungsregion Paderborn; die Ergebnisse können aber nicht direkt auf andere Regionen übertragen werden. Ein wesentlicher, das Belastungserleben beeinflussender Unterschied ist der Umstand, dass die Studierenden in der Praxissemesterkonzeption an der Universität Paderborn nur ein Studienprojekt anfertigen müssen (Herzig & Wiethoff, 2019). An Standorten, an denen dieses Element einen größeren Umfang ausmacht, könnte das Belastungserleben bei Schulschließungen, die die Umsetzung solcher Projekte erschweren, höher liegen. Weiterhin beruhen alle Angaben auf Selbstauskünften der Studierenden, und es liegen bzgl. bestimmter Stressoren relativ viele Missings vor. Allerdings wurde für das COVID-19-Praxissemester erwartet, dass die Studierenden die Evaluationsbefragungen stark nutzen, um umfangreich auf ungünstige Bedingungen hinzuweisen.

Generell könnten auch die Skalen des MBI-SS für eine Erfassung des Belastungserlebens im Praxissemester ungeeignet sein. Werden sie wie hier nur zu zwei Messzeitpunkten eingesetzt, beziehen sie sich auf ein sehr breites Tätigkeitsspektrum und sehr

lange Zeiträume. Dies kann die Einschätzung erschweren. Es wären daher Studien sinnvoll, die das Belastungserleben mit mehr als zwei Messzeitpunkten feinmaschiger erfassen (z.B. Krawiec et al., 2020). Zudem scheinen die Items des MBI-SS auch bestimmte Belastungen des Praxissemesters (z.B. die Sorge zu geringer Erfahrungen) nicht adäquat abzubilden. Auf der anderen Seite scheinen sich diese Faktoren auch nicht stark auf die emotionale Erschöpfung auszuwirken. Mit den Daten dieser Untersuchung kann dies aber nicht genauer aufgeklärt werden.

8.3 Ausblick

Vor dem Hintergrund dieser Untersuchung lässt sich vermuten, dass das COVID-19-Praxissemester die im Frühjahr 2020 beteiligten Studierenden bzgl. des Belastungserleben wahrscheinlich nicht stark beeinträchtigt hat. Ob das auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung gilt, steht allerdings auf einem anderen Blatt. Für ähnliche Situationen, in denen Langzeitpraktika durch längerfristige Schulschließungen beeinflusst sind, lässt sich der Schluss ziehen, dass wahrscheinlich weniger die emotionale Erschöpfung das bestimmende Merkmal des Belastungserlebens bilden wird, sondern eher die wahrgenommene verminderte Leistungsfähigkeit durch geringere Lerngelegenheiten. Als zusätzliche Belastungsfaktoren treten primär Sorgen wegen zu geringer schulpraktischer Erfahrungen hinzu, die mit der generellen Erwartung von Studierenden an ein Mehr an Praxis im Lehramtsstudium korrespondieren (vgl. Rothland & Boecker, 2015). Unter Pandemiebedingungen kann dem wahrscheinlich nur durch einen guten Einbezug von Studierenden auch im Distanzunterricht begegnet werden.

Generell gilt: Die Daten beziehen sich auf den ersten Lockdown in Deutschland. Durch vermehrte Anpassungen an allen Lernorten ist zu vermuten, dass sich das Belastungserleben von Studierenden im Praxissemester im zweiten Lockdown Ende 2020 eher wieder einem typischen Praxissemester angenähert hat. Inwiefern diese Vermutung zutrifft, muss aber in weiteren Analysen überprüft werden, da sich natürlich auch Stressoren negativ verändert haben können (z.B. größere Schwierigkeiten der Studienfinanzierung aufgrund lang andauernder Pandemiemaßnahmen).

Literatur und Internetquellen

- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education, 24* (4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cordes, C.L., & Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review, 18* (4), 621–656. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>
- Daisenberger, J. (2021). *Studium – Referendariat – und dann Burn-out? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ausbildungssystem von Lehrkräften*. Berlin: Logos.
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 73* (2), 119–130. <https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4>
- Dreer, B., & Kracke, B. (2021). Lehrer* innen im Corona-Lockdown. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- García-Carmona, M., Marín, M.D., & Aguayo, R. (2019). Burnout Syndrome in Secondary School Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Social Psychology of Education, 22* (1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>

- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenz-einschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Gumz, A., Erices, R., Brähler, E., & Zenger, M. (2013). Faktorstruktur und Gütekriterien der deutschen Übersetzung des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende von Schaufeli et al. (MBI-SS). *PPmP – Psychotherapie-Psychosomatik-Medizinische Psychologie*, 63 (02), 77–84. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1323695>
- Hahn, E., Kuhlee, D., & Porsch, R. (2021). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 221–237). Münster: Waxmann.
- Herzig, B., & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Paderborn: Universität. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A.A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 57–63. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328>
- Krammer, G., Pflanzl, B., & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (3), 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leitner, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten* (HIS: Forum Hochschule, 3/2013). Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf.

- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungslebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrer*innenbildung* (S. 265–286). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrer*innenbildung. *Lehrer*innenbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schwab, S., & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 175–193. Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11380/pdf/ESP_2015_3_Schwab_Helm_Ueberpruefung_von_Messvarianz.pdf.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.). (2020). *Die Arbeitssituation von Lehrkräften nach den Schulöffnungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-06-09_-_forsa-VBE_Corona_Schuloeffnungsphase.pdf.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 258–277. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

Anhang

Im Folgenden werden die in dieser Untersuchung verwendeten Instrumente dargestellt. Aus urheberrechtlichen Gründen wird für die Skalen zur Erfassung des Belastungslebens durch das Maslach-Burnout-Inventar (MBI-SS) und der Mentor*innenbegleitung auf die folgenden Quellen verwiesen:

- Gumz, A., Erices, R., Brähler, E., & Zenger, M. (2013). Faktorstruktur und Gütekriterien der deutschen Übersetzung des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende von Schaufeli et al. (MBI-SS). *PPmP – Psychotherapie-Psychosomatik-Medizinische Psychologie*, 63 (02), 77–84. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1323695>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>

Für die Erfassung der Einschätzung spezifischer Belastungsfaktoren während des COVID-19-Praxissemesters und zu weiteren Stressoren wurden die folgenden Items herangezogen (Tab. 8 bis 10).

Tabelle 8: Items zur Einschätzung spezifischer Belastungsfaktoren im COVID-19-Praxissemester (1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu)

	<i>Beurteilen Sie, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen:</i>
<i>Nr.</i>	<i>Item</i>
CoronaBel_01	„Die universitären Anforderungen belasteten mich sehr.“
CoronaBel_02	„Die ZfsL-Verpflichtungen belasteten mich sehr.“
CoronaBel_03	„Die schulpraktischen Anforderungen belasteten mich sehr.“
CoronaBel_04	„Mein Studium trotz der Corona-Pandemie zu finanzieren, machte mir große Sorgen.“
CoronaBel_05	„Die Sorge, mich mit dem Corona-Virus anzustecken, war sehr groß.“
CoronaBel_06	„Sonstiges: _____“ (inkl. Freitextantwort)

Tabelle 9: Items zur Erfassung kategorialer Stressoren (für die Auswertung jeweils dichotomisiert: 1 = ja, 2 = nein)

<i>Kürzel</i>	<i>Item</i>
Nebenjob	„Sind Sie während des Praxissemesters einem Job/einer Erwerbstätigkeit nachgegangen?“ (1 = „Ja, aber ich hatte vorher keine Tätigkeit/keinen Job.“, 2 = „Ja, im geringeren Umfang als vor dem Praxissemester.“, 3 = „Ja, im selben Umfang wie vor dem Praxissemester.“, 4 = „Nein“, 5 = „Nein, aufgrund der Corona-Pandemie konnte ich meiner Tätigkeit/meinem Job nicht nachgehen.“)
Kinder	„Haben Sie Kinder?“ (1 = „Ja, ein Kind.“, 2 = „Ja, mehrere Kinder.“, 3 = „Nein“)
Pflege	„Übernehmen Sie Pflegeaufgaben für andere Personen?“ (1 = „Ja“, 2 = „Nein“)
Wohnort	„Haben Sie während des Praxissemesters den Wohnort gewechselt?“ (1 = „Ja, aufgrund des Praxissemesters“, 2 = „Ja, aber nicht aufgrund des Praxissemesters“, 3 = „Nein“)
Zusatzkurs	„Haben Sie während des Praxissemesters zusätzlich zu den Begleitseminaren oder stützenden Angeboten im Modul 1 weitere Veranstaltungen ihres Studiums besucht?“ (1 = „Ja“, 2 = „Nein“)

Tabelle 10: Items zur Erfassung numerischer Stressoren

Kürzel	Item
UnterStd	„Wie viele Stunden Unterricht haben Sie in diesem Fach in Anwesenheit einer Lehrperson selbst unterrichtet? – _____ Minuten“ (Freitextfeld) „Wie viele Stunden Unterricht haben Sie in diesem Fach ohne die Anwesenheit einer Lehrperson selbst unterrichtet (z.B. Vertretungsunterricht)? – _____ Minuten“ (Freitextfeld) (erfasst für alle unterrichteten Fächer und für die Auswertung summiert)
Wegzeit	„Wie lange waren Sie durchschnittlich für den Hinweg zu Ihrer Praktikumsschule unterwegs? <i>Hinweis:</i> Bitte schätzen Sie die Zeit für einen Weg von Tür zu Tür. – ca. _____ Minuten“ (Freitextfeld)
Fahrkosten	„Welche Zusatzkosten sind Ihnen während des Praxissemesters entstanden? – Fahrtkosten (in €): _____“ (Freitextfeld)
Materialkosten	„Welche Zusatzkosten sind Ihnen während des Praxissemesters entstanden? – Materialkosten (in €): _____“ (Freitextfeld)

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vogelsang, C. (2021). Wie belastend war das Corona-Semester? Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 265–288. <https://doi.org/10.11576/hlz-4376>

Eingereicht: 23.04.2021 / Angenommen: 31.08.2021 / Online verfügbar: 05.10.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: How Stressful Was the COVID-19-Semester? – Burnout of Pre-Service Teachers in a One-Semester School Internship during COVID-19-School Closures in Early 2020

Abstract: School closures due to the COVID-19-pandemic in early 2020 had a big impact on field experiences in teacher education. Especially pre-service teachers in long-term internships faced an increased amount of complete closures and distance/remote teaching at this time. Even though there were some re-openings, the extent and type of learning opportunities were different from the conditions of typical long-term internships. University-based accompanying courses also were held in formats of remote teaching. Such situations of uncertainty and rapidly changing conditions can lead to increased stress. How did the conditions during the lockdown in spring 2020 affect the pre-service teachers' experience of stress in long-term internships? For an empirical evaluation, a comparative analysis of two representative cohorts of pre-service teachers at the University of Paderborn was

conducted. As part of regular online surveys, burnout experiences of teacher students in the COVID-19-influenced cohort ($N_1=344$) and the previous cohort under typical conditions ($N_2=268$) were assessed both at the beginning and at the end of a one-semester internship using the Maslach-Burnout-Inventory for Students. Results show a large decrease in emotional exhaustion over the course of the COVID-19-internship. Also, exhaustion during the COVID-19-internship was significantly lower compared to a typical internship. Mentor support in school was confirmed as a beneficial factor in reducing burnout. The perception of uncertainty regarding their own professional development was stated as the subjectively most relevant stress factor in the COVID-19-internship.

Keywords: field experience, COVID-19, burnout, stress, teacher education