

Schulpraktikum zwischen Kind und Nebenjob?

Einfluss von sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren auf das Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester

Christoph Vogelsang^{1,*} & André Brandhorst²

¹ Universität Paderborn

² Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: Trotz der Annahme, dass Langzeitpraktika im Lehramtsstudium hohe Belastungen für Studierende darstellen können, sind empirische Analysen zum Einfluss sozialer (z.B. die Betreuung eigener Kinder, Pflegeaufgaben) und organisationaler Bedingungsfaktoren (z.B. Erwerbstätigkeit, Fahrzeiten zur Praktikumschule, Zusatzkosten) rar. Daher wurden in diesem Beitrag im Rahmen einer Sekundäranalyse evaluativer Daten Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben von $N = 611$ Lehramtsstudierenden im Praxissemester an der Universität Paderborn und verschiedenen Bedingungsfaktoren untersucht. Das Belastungserleben wurde vor und nach dem Praxissemester mit Hilfe des Maslach-Burnout-Inventars (MBI-SS) erfasst. Regressionsanalysen ergaben, dass soziale und organisationale Bedingungsfaktoren kaum Unterschiede im Belastungserleben aufklären. Als einzige bedeutende Faktoren mit kleinen Effekten erwiesen sich die Fahrzeit zur Praktikumschule und die Höhe evtl. zusätzlicher Materialkosten. Auch durch Clusteranalysen ermittelte Gruppen von hochbelasteten Studierenden zeichnen sich nicht durch spezifische soziale oder organisationale Bedingungsfaktoren aus.

Schlagwörter: Praxissemester; Belastung; Burnout; Lehramtsstudium; soziale Situation



1 Einleitung

In Langzeitpraktika, oft bezeichnet als Praxissemester, werden Studierende mit Anforderungen unterschiedlicher Institutionen und Akteur*innen an verschiedenen Lernorten konfrontiert. In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester im Masterstudium verortet und beinhaltet neben klassischen Praktikumsaktivitäten an Schulen ebenso Aktivitäten in begleitenden Kursen an einer Universität sowie an Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfsL) (MSW NRW, 2010).

Damit geht für die Studierenden eine große Veränderung der Organisation ihres bisherigen Studiums einher (vgl. Stiller, 2014). Sie müssen Anforderungen von drei Lernorten über einen längeren Zeitraum miteinander vereinbaren und sehen sich zusätzlichen Mobilitätsanforderungen wie neuen Anfahrtswegen ausgesetzt. Da es sich beim Praxissemester zudem um ein nicht-vergütetes Praktikum handelt, müssen evtl. auch Anpassungen der Studien- und Lebensfinanzierung vorgenommen werden (z.B. für Fahrtkosten).

Diese Veränderungen von Studienbedingungen wirken sich für Studierende unterschiedlich aus. Studierende, die Kinder im Kindergarten- oder Schulalter betreuen müssen, haben andere Anforderungen zu bewältigen als Studierende ohne derartige Verantwortungen. Ebenso müssen Studierende, die zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts auf Erwerbstätigkeiten neben dem Studium angewiesen sind, andere Umstellungen vornehmen als Studierende mit anderweitiger Finanzierung. In Diskussionen zur Gestaltung von Langzeitpraktika wird daher häufig hervorgehoben, dass derartige Vereinbarkeitsanforderungen eine starke Belastung für Lehramtsstudierende darstellen (z.B. Segantini, 2020). Inwiefern diese Annahmen zutreffend sind und welche organisationalen und sozialen Bedingungsfaktoren sich als besonders belastend erweisen, wurde empirisch bisher allerdings wenig untersucht.

In einer Sekundäranalyse von Daten, die im Rahmen der regelmäßigen Praxissemester-evaluation der Universität Paderborn erhoben wurden, wird daher in diesem Beitrag untersucht, zu welchem Anteil Unterschiede im Belastungserleben im Praxissemester durch äußere soziale und organisationale Bedingungsfaktoren aufgeklärt werden können. Belastungserleben wurde hierbei mit Hilfe des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS) erhoben (Gumz et al., 2013). Als soziale Bedingungsfaktoren wurden die Betreuung eigener Kinder und familiäre Pflegeaufgaben erfasst, als organisationale Bedingungsfaktoren die Wegzeit zur Praktikumsschule, das Ausüben einer Nebentätigkeit, zusätzlich entstandene Kosten (Fahrten, Material), evtl. notwendige Veränderungen in den Studienbedingungen (Wohnortwechsel), evtl. parallel belegte zusätzliche Kurse an der Universität sowie die Anzahl selbstständig unterrichteter Unterrichtsstunden.

In der Analyse wird zweistufig vorgegangen. Zunächst werden zur Betrachtung durchschnittlicher Effekte auf Ebene der Gesamtgruppe Regressionsanalysen durchgeführt. Um Studierende zu identifizieren, die sich durch besonders hohes Belastungserleben auszeichnen, werden anschließend Clusteranalysen gerechnet und diese bzgl. der Bedingungsfaktoren charakterisiert. Dieser personenzentrierte Ansatz ermöglicht es, Hinweise zu Studierendengruppen zu gewinnen, die sich durch einen evtl. besonderen Unterstützungsbedarf auszeichnen. Übergreifendes Ziel ist es, den Diskurs über Belastungen in Langzeitpraktika empirisch zu fundieren.

2 Hintergrund

2.1 Entstehung von Belastungserleben als Burnout nach dem Jobs-Demands-Resources-Modell

Das Erleben von Belastung oder Stress von (angehenden) Lehrkräften kann mit unterschiedlichen Modellen beschrieben werden, die jeweils unterschiedliche Aspekte und Einflussfaktoren besonders in den Fokus nehmen (vgl. van Dick & Stegmann, 2013). Der Einfluss von Tätigkeits- und Kontextbedingungen auf das Belastungserleben kann dabei insbesondere durch das Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019) modelliert werden, das den Fokus auf situative Merkmale in der Interaktion zwischen Person und Umwelt legt. Dabei wird der Zusammenhang von Merkmalen der Tätigkeitsanforderungen (z.B. Umfang der Arbeit) und hierzu nutzbarer Ressourcen (z.B. Autonomiegrad bei der Durchführung von Tätigkeiten) mit erlebter Belastung und Motivation betrachtet. Belastung selbst wird auch für Lehrkräfte häufig mit dem Konzept des Burnouts bzw. der Burnoutgefährdung beschrieben (vgl. García-Carmona et al., 2019; Römer et al., 2012). Es meint ein psychologisches Syndrom resultierend aus Reaktionen einer Person auf situative Stressoren (vgl. Maslach et al., 2001). Im Burnouterleben werden drei Dimensionen unterschieden: emotionale Erschöpfung, Zynismus und Effizienz/persönliche Wirksamkeit. Emotionale Erschöpfung bezeichnet ein Erleben von Stress und emotionaler Belastung. Zynismus bezieht sich auf Gefühle emotionaler Gleichgültigkeit und Bedeutungslosigkeit gegenüber einer ausgeübten Tätigkeit, beschrieben auch als ein Erleben von Depersonalisierung (vgl. Maslach et al., 2001). Effizienz bzw. persönliche Wirksamkeit bezieht sich darauf, inwiefern sich eine Person als wirksam oder leistungsfähig bei einer Tätigkeit fühlt. Ein Erleben geringer Effizienz meint beispielsweise das Gefühl, wenig zum Bewältigen einer Tätigkeitsanforderung beizutragen.

Betrachtet man Belastungen im Job-Demands-Resources-Modell mit Hilfe des Burnoutkonstrukts, lassen sich Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsanforderungen, Ressourcen und Belastungsdimensionen beschreiben. Burnout entsteht demnach zusammenfassend wie folgt (vgl. Daisenberger, 2021): Hoher tätigkeitsbezogener Stress führt zum Erleben von emotionaler Erschöpfung und Überforderung. Besteht dieser Stress über längere Zeit, versuchen Personen meist sich emotional von ihrer Tätigkeit zu distanzieren, was seinen Ausdruck im Erleben von Zynismus findet (vgl. Maslach et al., 2001). Weil sich hierdurch auch die Tätigkeitsmotivation verringert, entstehen verstärkt Gefühle geringer Effizienz und des Erlebens von Inkompetenz. Inwiefern Burnout entsteht, hängt auch davon ab, über welche Ressourcen eine Person verfügt, um mit Stress umzugehen, der im Rahmen einer Tätigkeit entsteht (z.B. psychische Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartungen oder soziale Unterstützung; vgl. Rothland, 2013b). Übersteigen die Anforderungen die Ressourcen, dann steigt das Erleben von Erschöpfung (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019).

Maslach et al. (2001) fassen empirische Studien zu Tätigkeitsmerkmalen zusammen, die mit hoher emotionaler Erschöpfung einhergehen, wie Arbeitsüberlastung, geringe Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, geringe Tätigkeitskontrolle, geringe Belohnung oder Konflikte zwischen persönlichen Werten und Anforderungen der Tätigkeit. Dazu, inwiefern weitere organisationale und soziale Bedingungsfaktoren das Burnouterleben verändern, liegen wenige empirische Kenntnisse vor. Generell lässt sich vermuten, dass Anforderungen (z.B. Kinderbetreuung), die zusätzlich zu beruflichen Tätigkeiten bewältigt werden müssen, zu einem stärkeren Burnouterleben beitragen.

2.2 Belastungserleben im Lehramtsstudium

Das Belastungserleben von Lehrkräften wurde empirisch umfangreich untersucht, wobei sich die vorliegenden Untersuchungen teilweise danach unterscheiden, auf welche theoretischen Belastungsmodelle sie sich beziehen und inwiefern Belastung operationalisiert wurde (vgl. Bauer, 2019). Zentrale Arbeiten im deutschen Kontext sind dabei die Analysen von Schaarschmidt und Kieschke (2013) aus der „Potsdamer Lehrerstudie“, in deren Rahmen das persönlichkeitsdiagnostische Instrument AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) genutzt wurde. Basierend auf Befragungen in großen Gelegenheitsstichproben wurden dabei clusteranalytisch vier unterschiedliche Verhaltensstile im Lehrkräfteberuf identifiziert, die mit unterschiedlichen Belastungsrisiken einhergehen. Dabei ergab sich unter anderem, dass gut ein Drittel der befragten Lehrkräfte dem Risikomuster B zuzurechnen sind, das sich durch das permanente Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignationstendenz auszeichnet (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013), also klassische Merkmale von Burnout aufweisen. Zur Frage, welche Merkmale der Tätigkeiten von Lehrkräften belastungsrelevant sind, führt Rothland (2013a) beispielweise die schwierige Trennung zwischen privatem und beruflichem Leben (durch die Notwendigkeit, viel zu Hause zu arbeiten), zeitlich entgrenzte Arbeitszeiten, oder die mit pädagogischen Tätigkeiten prinzipiell verbundene Erfolgsunsicherheit auf.

Dicke et al. (2016) erfassten längsschnittlich die emotionale Erschöpfung von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst von Nordrhein-Westfalen mit Hilfe einer Kurzversion des Maslach-Burnout-Iventars (MBI) (Maslach et al., 1996), wobei sich über den Vorbereitungsdienst eine leichte Abnahme der Erschöpfung und im ersten Berufsjahr wieder eine leichte Zunahme zeigte. Ähnliche Ergebnisse berichten auch andere Untersuchungen (Klusmann et al., 2012; Zimmermann et al., 2016). In Untersuchungen unter Referendar*innen konnten dabei auch die angenommenen Zusammenhänge zwischen belastenden Tätigkeitsmerkmalen und entlastenden Ressourcen des Job-Demands-Resources-Modells überwiegend bestätigt werden (Dicke et al., 2018). Welches Instrument zur Erfassung von Belastungen geeigneter ist, hängt vom Untersuchungsfokus ab. Das AVEM-Instrument erfasst primär Angaben zum Umgang mit und zur Bewältigung von Tätigkeitsanforderungen, während das MBI eher Symptome des Belastungserlebens betrachtet (vgl. Römer et al., 2012). Ersteres fokussiert daher stärker auf das Verhaltensmuster einer Person, während Zweiteres eher auf die Reaktion einer Person auf eine spezifische Situation bezogen ist. Darius et al. (2021) verwendeten in einer Stichprobe von Referendar*innen beide Instrumente und es ergaben sich konsistente Zusammenhänge zwischen Burnouterleben auf Basis des MBI und der Zugehörigkeit zum Risikomuster B des AVEM.

Die oben kurz beschriebenen Befunde beziehen sich allerdings auf Lehrkräfte im Schul- oder im Vorbereitungsdienst und können nicht per se auf angehende Lehrkräfte im Studium übertragen werden. Betrachtet man Studieren aber zunächst theoretisch als Tätigkeit im Sinne des Job-Demands-Resources-Modells (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019), lassen sich Vermutungen zur Belastung formulieren. Generell ist das Lehramtsstudium ein organisatorisch komplexes Studium (mindestens drei unterschiedliche Fachbereiche sind involviert), was per se zu hohen Anforderungen führen kann. Zudem haben Lehramtsstudierende je nach Programm unterschiedlich viel Kontrolle über ihr Studium (z.B. in der Kurswahl). Sie berichten zudem häufig von einer geringen Abstimmung von Studieninhalten zum eigentlichen Studienziel und von verschiedenen beteiligten universitären Fachbereichen untereinander (z.B. Joos et al., 2019), was sich auch in höheren notwendigen Vereinbarkeitsanforderungen zeigt (vgl. Buß, 2019). Darüber hinaus können auch Studierende im Lehramtsstudium, wie im Studium generell, unter hohem Leistungsdruck stehen (vgl. Bernholt et al., 2018). Die Gesamtheit dieser tätigkeitsbezogenen Faktoren kann daher das Erleben von Überforderung begünstigen und damit auch von

emotionaler Erschöpfung. Die als gering wahrgenommene Abstimmung von Studieninhalten zum Berufsziel Lehrkraft und auch verschiedener Bereiche untereinander kann zudem das Erleben von Zynismus fördern. Dabei können natürlich verschiedene Ressourcen (z.B. Unterstützung von Mitstudierenden) belastungsreduzierend wirken (vgl. Schüle et al., 2014).

Sowohl AVEM als auch MBI wurden zur Untersuchung des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden herangezogen. Das Maslach-Burnout-Inventar wird allerdings meist in modifizierter Form verwendet (MBI-SS) und besteht aus explizit studienbezogenen Skalen für alle drei Burnoutdimensionen (vgl. Gumz et al., 2013). In Studien, die das AVEM-Instrument (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013) nutzen, konnten die vier Risikotypen unter Lehramtsstudierenden bestätigt werden, allerdings mit unterschiedlichen Verteilungen je nach Stichprobe (z.B. Bauer, 2019; Künsting et al., 2012; Römer et al., 2012; Rothland, 2011). Studierende, die dem Risikotyp B zugeordnet werden können, weisen dabei die geringste Studienzufriedenheit auf und sind sich ihrer Berufswahl auch am wenigsten sicher (Rothland, 2011), Zudem sind sie im Vergleich geringer intrinsisch für das Studium motiviert, weniger lernzielorientiert und nutzen weniger intensiv Lernstrategien (Künsting et al., 2012), mit anderen Worten, sie verfügen über geringere Ressourcen zur Belastungsbewältigung. Zwischen Studierenden mit unterschiedlichen Zielschulformen bestanden im überwiegenden Teil der Studien keine Unterschiede. Bzgl. des Geschlechts sind die Ergebnisse uneindeutig. So sind weibliche Lehramtsstudierende in der Untersuchung von Künsting et al. (2012) im Risikotyp B überproportional stärker vertreten als männliche Lehramtsstudierende, während Rothland (2011) einen kleinen umgekehrten Unterschied berichtet.

Untersuchungen zum Belastungserleben deutscher Lehramtsstudierender unter Nutzung des MBI liegen allerdings nur im geringen Umfang vor. Zimmermann et al. (2016) erhoben in ihrer Studie mit Referendar*innen auch das Belastungserleben am Ende des Studiums mit Hilfe des MBI-SS. Dabei ergab sich eine geringe Ausprägung von emotionaler Erschöpfung und Zynismus bei eher hohem Effizienzerleben. Inwiefern dieses Ergebnis allerdings repräsentativ für das Belastungserleben während des gesamten Studiums, also auch in der Bachelorphase oder am Beginn des Masterstudiums ist, kann auf Basis vorliegender Befunde nicht eingeschätzt werden.

Erkenntnisse zum Einfluss von organisationalen und sozialen Bedingungsfaktoren (z.B. Betreuung eigener Kinder, Erwerbstätigkeit) auf das Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in der Studienphase liegen nach unserer Kenntnis nicht vor.

2.3 Belastungserleben in Langzeitpraktika

Auch zum Belastungserleben Lehramtsstudierender in Langzeitpraktika liegen einige Befunde vor (vgl. Ulrich et al., 2020). Langzeitpraktika sind dadurch gekennzeichnet, dass im Vergleich zu den klassischen Studiertätigkeiten im Rahmen universitärer Veranstaltungen andere bzw. zusätzliche Tätigkeiten ausgeübt werden müssen. In den meisten Praktikumskonzeptionen führen Studierende Unterrichtshospitationen und eigenen Unterricht durch, der zudem häufig reflektiert werden muss, um erforderliche Leistungsnachweise zu erwerben. Zugleich wird der Tagesablauf stärker durch Belange der Praktikumschulen bestimmt. Im Jobs-Demands-Resources-Modell entspricht dies einer Veränderung von Tätigkeitsanforderungen, die sich negativ auf das Erleben von Burnout auswirken können. Dies gilt insbesondere für zeitlich und strukturell entgrenzte Tätigkeiten, die mit teilweise geringer Tätigkeitsautonomie verbunden sind. Dies trifft auch auf das Praxissemester im Lehramt zu (Römer et al., 2018; Stiller, 2014). In diesem kommen zudem neue potenziell belastende Tätigkeiten hinzu. Krawiec et al. (2020) werteten hierzu beispielsweise offene Antworten einer Befragung von Studierenden dahingehend aus, welche herausfordernden Anforderungen sie im Laufe eines fünfwöchigen Schulpraktikums bewältigen mussten. Dabei ergaben sich die folgenden Kategorien:

Probleme mit problematischem Schülerverhalten, Probleme mit Betreuung/Organisation, Probleme mit unklaren/uneinheitlichen Rollendefinitionen, Probleme mit eigenem und beobachtetem professionellem Handeln sowie Probleme mit dem Arbeitsumfang. Vor dem Hintergrund des Jobs-Demands-Resources-Modell kann daher vermutet werden, dass das Praxissemester grundsätzlich zu einem erhöhten Belastungserleben im Vergleich zu den Studierphasen an der Universität beitragen kann.

In Evaluationsbefragungen schätzen Studierende das Praxissemester subjektiv meist als sehr zeitaufwändig ein (Seipp, 2016). Direkt gefragt, wird auch teilweise eine subjektiv hohe Belastung für Praxissemestertätigkeiten berichtet, wobei – grob zusammengefasst – Tätigkeiten, die mit dem Lernort Universität zusammenhängen, als belastender benannt werden als Tätigkeiten an den anderen Lernorten (z.B. Dauner et al., 2018). Die Interpretation der Ergebnisse ist allerdings dadurch erschwert, dass es zur Einschätzung der Belastung häufig an Vergleichswerten fehlt: Wird das Belastungserleben zum Beispiel nur nach dem Praxissemester erfasst, kann nicht eingeschätzt werden, ob es als belastender empfunden wird als das vorherige Studium.

Untersuchungen auf Basis des AVEM-Instruments liegen zum Praxissemester kaum vor. Bolte (2020) berichtet von einer längsschnittlichen Untersuchung von angehenden Chemielehrkräften, die vor und nach dem Praxissemester mit Hilfe des AVEM-Instruments befragt wurden. Dabei wurden zu Beginn des Praxissemesters 20,4 Prozent der Studierenden dem Risikotyp B zugeordnet, nach dem Praxissemester noch 5,8 Prozent. Dies lässt sich als eine Abnahme des Belastungserlebens interpretieren.

Die meisten Untersuchungen zum Belastungserleben beziehen sich jedoch eher auf das MBI oder ähnliche Skalen. Seipp (2016) erfasste in der Evaluation an der TU Dortmund das Belastungserleben der Studierenden vor und nach einem Praxissemester (Dauer: ca. 4 Monate) bzgl. der Aspekte empfundenen Kontrollverlusts, physischer Beschwerden, Erschöpfung und Depression. Dabei ergab sich im Mittel keine signifikante Änderung des Belastungserlebens im Längsschnitt. Krawiec et al. (2020) erhoben das Erleben emotionaler Erschöpfung im Langzeitpraktikum an der Universität Kassel (Dauer: 5 Wochen) angelehnt an das MBI-SS zu fünf Messzeitpunkten. Im Praktikumsverlauf konnten sie dabei ausgehend von einem moderaten Niveau ein leichtes Sinken der emotionalen Erschöpfung beobachten. Römer et al. (2018) erfassten mit Hilfe des MBI-SS das Belastungserleben von Studierenden der Universitäten zu Köln, Paderborn und Siegen zu Beginn und am Ende eines Praxissemesters (Dauer: 4 bis 5 Monate). Dabei ergab sich am Ende des Praxissemesters durchschnittlich eine etwas geringere emotionale Erschöpfung (kleiner Effekt), das Erleben von Zynismus hingegen nahm zu (kleiner Effekt), das von Effizienz zeigte keine Veränderung. In einer Untersuchung einer späteren Kohorte an der Universität Paderborn konnte keine signifikante Veränderung der emotionalen Erschöpfung der Studierenden festgestellt werden, allerdings eine geringe Abnahme des Zynismus und eine mittlere Zunahme des Effizienzerlebens (Vogelsang, 2021). Ähnliche geringe Veränderung des Belastungserlebens zeigen auch Untersuchungen an anderen Hochschulen (vgl. z.B. Bruns et al., 2021; Dreer, 2020; Kücholl et al., 2019).

Zusammenfassend scheint sich in Langzeitpraktika das durchschnittliche Erleben emotionaler Erschöpfung wenig zu verändern, was so interpretiert werden kann, dass die Studierenden diese zumindest nicht als belastender wahrnehmen als ihr vorheriges Studium. Es steigert sich aber meist das Erleben eigener Effizienz, was darauf hinweist, dass das Ausüben schulpraktischer Tätigkeiten auch das Erleben eigener Leistungsfähigkeit gemäß des Berufszieles Lehrkraft zu erhöhen scheint.

2.4 Einflussfaktoren auf das Belastungserleben in Langzeitpraktika

Die beschriebenen Befunde zur Veränderung des Belastungserlebens beziehen sich auf die Mittelwerte von gesamten Praktikumsgruppen. Bzgl. einzelner Studierender werden

natürlich auch andere Veränderungen beobachtet, die von spezifischen Bedingungen abhängen können. Folgt man dem Jobs-Demands-Resources-Modell, ist erwartbar, dass soziale Bedingungsfaktoren (z.B. die Verantwortung für eigene Kinder) das zur Verfügung stehende Zeitbudget für praxissemesterbezogene Tätigkeiten reduzieren, was zusätzlich belastend wirken sollte. Haben Studierende beispielsweise Betreuungsverantwortung für eigene Kinder, erfordert dies zum einen einen erhöhten Organisationsaufwand, um Betreuungen während der teilweise wechselnden Anwesenheitszeiten in der Praktikumsschule oder Universität sicherzustellen. Zum anderen steht womöglich auch weniger Zeit für praktikumsbezogene Tätigkeiten zu Hause (z.B. Unterrichtsplanung) oder für Erholung zur Verfügung. Nach dem Jobs-Demands-Resources-Modell kann dieser soziale Bedingungsfaktor sich daher zusätzlich belastungsfördernd auswirken. Zugleich könnten zur Verfügung stehende Ressourcen (z.B. Betreuung der Kinder durch Großeltern in der Nähe) diese wiederum verringern.

Zur Frage, welche Einflussfaktoren auch empirisch Unterschiede im Belastungserleben von Lehramtsstudierenden erklären könnten, können einige Ergebnisse verschiedener Befragungen betrachtet werden. Direkt gefragt, nennen Studierende neben inhaltlichen Anforderungen des Praxissemesters (z.B. Studienprojekte) auch organisationale Faktoren wie die Notwendigkeit des Pendelns oder das Ausüben von Nebentätigkeiten zur Studienfinanzierung (Schopphoff, 2020). In der Evaluation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gaben beispielsweise 69,1 Prozent bis 74,0 Prozent der Studierenden an, einen Nebenjob während des Praxissemesters auszuüben (je nach Jahrgang), mit einem durchschnittlichen Umfang zwischen 8,0 und 9,2 Stunden pro Woche (Schopphoff, 2020); an der Technischen Universität Dortmund waren es 75,7 Prozent (Seipp, 2016). Zum Vergleich: In der repräsentativen 21. Sozialerhebung der deutschen Studierendenwerke gaben 72 Prozent der Studierenden aller Fächer in NRW an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (Schirmer, 2017). Ungefähr 6 Prozent aller Studierenden in NRW gaben zudem an, eigene Kinder zu betreuen (Schirmer, 2017). In der Evaluation in Münster waren dies zwischen 6,2 Prozent und 9,7 Prozent (Schopphoff, 2020), in Dortmund 2,5 Prozent (Seipp, 2016).

Zusammenhänge des Belastungserlebens, erfasst mit dem MBI-SS zu organisationalen und sozialen Kontextbedingungen eines Langzeitpraktikums, wurden bisher allerdings kaum untersucht. Das Geschlecht der Studierenden zeigte sich nicht als Prädiktor für das Belastungserleben im Langzeitpraktikum (z.B. Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018). In der Studie von Kücholl et al. (2019) erwies sich die Anzahl selbst durchgeführter Unterrichtsstunden als organisationaler Faktor ebenfalls nicht als Prädiktor für das Belastungserleben. In einer Analyse von Veränderungen des Belastungserlebens an der Universität Paderborn für das Praxissemester im Frühjahr 2020 während der ersten Phase der COVID-19-Pandemie wurde auch der Einfluss von Faktoren wie Betreuung eigener Kinder, Ausüben einer Nebentätigkeit, Anzahl eigener Unterrichtsstunden, Wegzeit von Wohnort zur Praktikumsschule oder zusätzliche Fahrt- und Materialkosten untersucht (vgl. Vogelsang, 2021). Dabei ergab sich nur für die Wegzeit und das Ausmaß zusätzlicher Materialkosten ein signifikanter korrelativer Zusammenhang zum Erleben emotionaler Erschöpfung am Ende des Praxissemesters (jeweils kleiner Effekt). Unter Kontrolle der Erschöpfung zu Beginn konnte aber keine zusätzliche Varianz durch diese Faktoren aufgeklärt werden. Diese Ergebnisse sind dadurch eingeschränkt, dass sie sich auf ein Praxissemester beziehen, welches durch lange Schulschließungen nicht unter typischen Bedingungen stattfand. Zum Beispiel fielen durch die Schließungen auch vergleichsweise viele Fahrten zur Schule aus. Es kann daher erwartet werden, dass in einem typischen Praxissemester ohne Schulschließungen, bei dem Studierende für nahezu den gesamten Zeitraum zur Praktikumsschule pendeln, größere Effekte der Wegzeit auftreten, die auch unter Kontrolle des Belastungserlebens zu Beginn beobachtbar sind.

Es besteht daher ein Bedarf an genaueren Analysen des Zusammenhangs struktureller und sozialer Kontextfaktoren zum Belastungserleben im Rahmen typischer Langzeitpraktika mit durchgängigem Präsenzunterricht. Zugleich wurden bisher auch selten differenziertere Analysen zur Identifikation evtl. besonders belasteter Studierender durchgeführt. Viele bestehende Analysen betrachten Veränderungen im Belastungserleben im Praxissemester bezogen auf die Gesamtgruppe. Eine eher personenzentrierte Auswertung bietet eine gute Ergänzung und hat den Vorteil, dass Subgruppen mit charakteristischen Profilen zu Tage treten können (Kunter & Klusmann, 2010; vgl. Bortz & Schuster, 2010), die in den geringen durchschnittlichen Veränderungen im Belastungserleben kaum sichtbar werden. Dies entspräche einem Vorgehen ähnlich zu Untersuchungen, die Belastungserleben mit Hilfe des AVEM untersuchen (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Eine solche Analyse wäre auch deshalb hilfreich, weil sie es ermöglicht, zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Belastungsreduktion zu entwickeln.

3 Fragestellungen

Um zu untersuchen, wie das Belastungserleben Lehramtsstudierender in einem Praxissemester mit äußeren Kontextbedingungen zusammenhängt, wird in diesem Beitrag den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- 1) Welcher Anteil von Unterschieden des Belastungserlebens zwischen Lehramtsstudierenden im Praxissemester kann durch soziale und organisationale Kontextbedingungen (z.B. Kinderbetreuung, Finanzierungsaufwand) erklärt werden?
- 2) Lassen sich Gruppen von Lehramtsstudierenden mit besonders hohem Belastungserleben identifizieren? Durch welche Merkmale bzgl. der Kontextbedingungen zeichnen sich diese Studierenden aus?

Im Sinne einer Sekundäranalyse werden hierzu Daten aus der regelmäßig an der Universität Paderborn durchgeführten Evaluation zum Praxissemester herangezogen. Basierend auf der theoretischen und empirischen Ausgangslage formulieren wir dabei die folgenden Hypothesen.

Dem Jobs-Demands-Resources-Modell folgend repräsentieren die einzelnen Bedingungsfaktoren direkte praxissemesterbezogene Tätigkeiten (Anzahl selbstgehaltener Unterrichtsstunden), zusätzliche Tätigkeiten, die neben dem Praxissemester ebenfalls absolviert werden müssen und daher zum Beispiel Erholungszeiten reduzieren (Care-Tätigkeiten: Betreuung eigener Kinder, Pflegeaufgaben, Wegzeit zur Praktikumsschule, vgl. Vogelsang, 2021; Ausüben einer Nebentätigkeit zur Finanzierung), Tätigkeiten, die freiwillig zusätzlich ausgeübt werden (Belegen zusätzlicher Kurse an der Universität) oder stehen für Faktoren, die mittelbar die Ausübung der eigentlichen Tätigkeit negativ beeinflussen, weil sie mögliche ausgleichende Ressourcen verringern (zusätzliche Kosten, Notwendigkeit eines Wohnortwechsels). Aus theoretischer Sicht kann daher angenommen werden, dass grundsätzlich alle Faktoren zu einem erhöhten Belastungserleben bzgl. emotionaler Erschöpfung und damit auch mittelbar mit kleinerem Effekt bzgl. des Zynismus beitragen. Für den Einfluss langer beruflicher Pendelzeiten existieren zudem weitere empirische Hinweise bezogen auf andere Berufsfelder (vgl. Häfner et al., 2012). Das Erleben von Effizienz sollte dem Jobs-Demands-Resources-Modell folgend analog durch das Ausmaß zusätzlicher Tätigkeiten reduziert werden, die dazu beitragen, dass Studierende weniger Zeit für Tätigkeiten im angestrebten Zielberuf aufwenden können (wie Wegzeiten oder andere Nebentätigkeiten zur Finanzierung) und daher das Potenzial, sich selbst als effizient im Zielberuf zu erleben, verringern. Direkte praxissemesterbezogene Tätigkeiten (Anzahl selbstgehaltener Unterrichtsstunden), die die Möglichkeit

erhöhen, sich als effizient zu erleben, sollten eher einen Beitrag zu erhöhtem Effizienz-erleben leisten.

- H1.1 Unter Kontrolle des Belastungserlebens zu Beginn des Praxissemesters sollten die erfassten sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren (siehe 4.3) einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Varianz des Belastungserlebens nach dem Praxissemester aufweisen.
- H1.2 Dabei sollte eine stärkere Ausprägung des Erlebens emotionaler Erschöpfung mit einer stärkeren Ausprägung aller betrachteten Bedingungsfaktoren einhergehen.
- H1.3 Das wird ebenso für eine stärkere Ausprägung des Erlebens von Zynismus erwartet, aber mit im Vergleich zur emotionalen Erschöpfung geringeren Effekten.
- H1.4 Für ein verstärktes Erleben von Effizienz wird umgekehrt erwartet, dass es mit weniger ausgeprägten Bedingungsfaktoren einhergeht, mit Ausnahme von Faktoren, die das Ausmaß von Tätigkeiten betreffen, die den Zielberuf Lehrkraft direkt adressieren.

Bisherige Studien zum Belastungserleben im Praxissemester ergaben, dass die drei Skalen des MBI-SS untereinander mit mittleren Effekten korrelieren (z.B. Römer et al., 2018; Vogelsang, 2021). Man kann daher annehmen, dass sich Gruppen von Studierenden identifizieren lassen, die sich über unterschiedliche Ausmaße der einzelnen Faktoren des Burnouterlebens charakterisieren lassen. Studierende mit besonders hohem Belastungserleben sollten den obigen Ausführungen folgend dabei eine größere Anzahl gleichzeitig vorliegender herausfordernder Bedingungsfaktoren aufweisen bzw. ein höheres Ausmaß dieser.

- H2 Es lassen sich Studierende mit unterschiedlichen Belastungsprofilen basierend auf den Skalen des MBI-SS (Gumz et al., 2013) identifizieren, die sich zudem im Ausmaß und in der Verteilung vorliegender sozialer und organisationaler Bedingungsfaktoren unterscheiden.

4 Methode

4.1 Kontext dieser Untersuchung

Das Praxissemester an der Universität Paderborn soll nach Studienplan im zweiten Semester des Masterstudiums absolviert werden und dauert ca. fünf Monate, bestehend aus Tätigkeiten an der Schule mit begleitenden Kursen an der Universität und im ZfsL. Es ist bzgl. der Ziele und Struktur vergleichbar mit anderen Praxissemesterkonzeptionen in NRW bzw. deutschlandweit (siehe hierzu Herzig & Wiethoff, 2019).

Die organisationalen Bedingungen des Praxissemesters werden stark dadurch bestimmt, welcher Praktikumschule die Studierenden zugeordnet werden. Die Zuordnung erfolgt durch ein landesweites Portal (www.pvp-nrw.de). Hierzu geben die Studierenden fünf Bewerbungen bzw. Wünsche für mögliche Praxissemesterschulen an. Bei der Zuteilung werden Kriterien wie Studiengang und Fächer berücksichtigt. Sollte keiner der fünf Studierendenwünsche erfüllt werden können, wird eine Schule zugewiesen, die durch öffentliche Verkehrsmittel (gedeckt durch ein studentisches Semesterticket) in einem vertretbaren Zeitrahmen vom Wohnort aus erreichbar sein soll. Bei der Zuteilung können auf Antrag zudem soziale Kriterien geltend gemacht werden (PLAZ, 2022).

4.2 Befragungsdesign

An der Universität Paderborn werden die Studierenden in jedem Praxissemester gebeten, an einer Online-Evaluationsbefragung zu Beginn und am Ende des Praxissemesters teilzunehmen, in der verschiedene Aspekte erfragt werden. Die Teilnahme ist freiwillig. Die

Studierenden erhalten auf Wunsch eine individuelle Rückmeldung zu ihren Angaben, die sie auch zur Reflexion in begleitenden Veranstaltungen nutzen können.

Für die Analysen in diesem Beitrag werden im Sinne einer Sekundäranalyse gepoolte Daten der Praxissemesterkohorten des Sommersemesters 2019 und des Wintersemesters 2019/2020 herangezogen. Dies sind die letzten Kohorten, die ein Praxissemester vollständig unter Bedingungen absolviert haben, die noch nicht durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst waren.

4.3 Instrumente

Das Belastungserleben der Studierenden wurde mit Hilfe des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS) erhoben (vgl. Gumz et al., 2013). Zum ersten Messzeitpunkt bezogen sich die Items auf das Studium, zum zweiten Messzeitpunkt auf das Praxissemester. Das Instrument umfasst 15 Items auf einer sieben-stufigen Likertskala (1 = „nie“ bis 7 = „immer“) und enthält 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.“).

Zusätzlich wurden verschiedene soziale und organisationale Bedingungsfaktoren erfasst. Dies erfolgte zum einen dichotom („ja“, „nein“), zum anderen wurden auch ordinal- bzw. intervallskalierbare Bedingungsfaktoren erfasst. Als soziale Bedingungsfaktoren wurden die Betreuung eigener Kinder und familiäre Pflegeaufgaben (jeweils dichotom) erhoben, als organisationale Bedingungsfaktoren die Wegzeit zur Praktikumschule in Minuten (erfragt „von Tür zu Tür“, intervallskaliert), zusätzlich entstandene Kosten in Euro (Fahrten, Material; jeweils intervallskaliert), die Anzahl selbstständig durchgeführter Unterrichtsstunden (intervallskaliert), Ausüben einer Nebentätigkeiten (dichotom), Wohnortwechsel im Praxissemester (dichotom) sowie ob evtl. zusätzliche Kurse an der Universität parallel belegt wurden, die im Studienplan nicht für die Begleitung des Praxissemesters vorgesehen waren (dichotom).

4.4 Stichprobe

Insgesamt umfasst die gepoolte Stichprobe $N = 611$ Studierende aus zwei Kohorten (Sommersemester 2019, $n = 345$; Wintersemester 2019/2020, $n = 266$). Bzgl. ihres Geschlechts gaben 69,7 Prozent der Studierenden „weiblich“ an, 28,3 Prozent „männlich“, 0,7 Prozent „divers“ und 1,3 Prozent machten keine Angabe. Die Studierenden verteilten sich auf fünf Lehramtsstudiengänge für verschiedene Zielschulformen: Grundschule (17,2 %), Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (24,5 %), Gymnasium und Gesamtschule (28,5 %), Lehramt für sonderpädagogische Förderung (11,1 %), und Berufskolleg (18,7 %). Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Erhebungen im Durchschnitt 26 Jahre alt ($MW = 26,05$; $SD = 3,38$).

Eingeschlossen in die Stichprobe wurden alle Studierenden, zu denen zu allen drei Subskalen des MBI-SS zum zweiten Messzeitpunkt t_2 vollständige Daten vorliegen. Fehlenden Werten in den anderen Variablen wurde je nach Analyse durch paarweisen oder listenweisen Fallausschluss begegnet. Bei den Analysen wird daher jeweils auch die Anzahl der in die Berechnungen eingegangenen Studierenden angegeben.

4.5 Auswertung

Zunächst wurden Maßnahmen zur Datenbereinigung durchgeführt. Dabei wurden die offenen Angaben zu Bedingungsfaktoren um Werte bereinigt, die plausibel nicht in einem fünfmonatigen Langzeitpraktikum erreicht werden können (bspw. eine rechnerisch zu hohe Anzahl selbst unterrichteter Unterrichtsstunden).

Zur Untersuchung der Hypothesen zur ersten Forschungsfrage (H1.1 bis H1.4) wurden für jede Burnoutdimension lineare Regressionen berechnet mit dem Ausmaß an Belastung nach dem Praxissemester als abhängige Variable und den Bedingungsfaktoren sowie dem Belastungserleben zu Beginn als unabhängigen Variablen. Dichotome Variablen wurden als Dummy-Variablen kodiert. Dabei wurden jeweils vier Regressionsmodelle spezifiziert, in die schrittweise weitere Variablen einbezogen wurden: im ersten Modell nur die jeweilige Ausprägung der Burnoutdimension zum ersten Messzeitpunkt (Autoregression), im zweiten Modell zusätzlich die Ausprägung der übrigen Burnoutdimensionen zum ersten Messzeitpunkt, im dritten Modell zusätzlich die intervallskalierbaren Bedingungsfaktoren und im vierten Schritt die Dummy-Variablen. Hierbei wurde jeweils auch das Geschlecht kontrolliert. Fehlende Werte wurden in den Analysen listenweise ausgeschlossen.

Zur Analyse der zweiten Forschungsfrage bzw. Hypothese H2 wurden Clusteranalysen durchgeführt. Bei der Clusterung wurden die drei Burnoutdimensionen zum zweiten Messzeitpunkt, also das Belastungserleben im Praxissemester, als Clustervariablen herangezogen. Kennwerte zur Bewertung der Anzahl der Cluster wurden nach einem Vorschlag von Bacher (2001) errechnet. Als relevante Testgrößen wurden als potenzielle Verbesserung einer Clusterlösung gegenüber der vorangehenden Lösung die Kennwerte PRE und F-MAX betrachtet (zur Herleitung der Kennwerte; vgl. Bacher 2001). Um Zusammenhänge zwischen Clusterzugehörigkeit und sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren zu untersuchen, wurde mittels Varianzanalysen bzw. nominalskalierten Zusammenhangsmaßen geprüft, inwiefern sich die Cluster in diesen Faktoren unterscheiden. Fehlende Werte wurden in den Analysen paar- bzw. listenweise ausgeschlossen.¹

Für alle Analysen wurde die Software SPSS 29 genutzt.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse: Organisationale und soziale Bedingungsfaktoren

94,8 Prozent der Studierenden gaben an, keine Kinder zu betreuen. 7,9 Prozent gaben an, Pflegeaufgaben nachzugehen. 74,0 Prozent der Studierenden gaben an, parallel zum Praxissemester erwerbstätig gewesen zu sein, wobei fast ausnahmslos eine bereits vor dem Praxissemester aufgenommene Berufstätigkeit fortgeführt wurde. 43 Prozent der erwerbstätigen Studierenden gaben aber an, den Umfang der Erwerbsarbeit gegenüber dem Zeitraum vor dem Praxissemester reduziert zu haben. Die durchschnittliche Erwerbstätigkeit während des Praxissemesters umfasste dabei knapp 9 Stunden pro Woche ($MW = 8,9$; $SD = 4,52$; Spanne = [0;30]). Ein Drittel der Befragten gab zudem an, parallel zum Praxissemester weitere universitäre Veranstaltungen besucht zu haben (33,9 %).

Der Mittelwert der Wegzeit (erfragt von Tür zu Tür) zur Praktikumsschule betrug ca. 35 Minuten ($MW = 35,4$. $SD = 25,2$). 75 Prozent der Studierenden gaben eine Wegzeit mit nicht mehr als 45 Minuten pro Weg an. 6,4 Prozent der Befragten berichteten, aufgrund des Praxissemesters ihren Wohnort gewechselt zu haben.

Im Mittel hielten die Studierenden ca. 58 eigene vollständige Unterrichtsstunden ($MW = 58,14$, $SD = 36,61$). Der Mittelwert der Fahrtkosten beträgt 227 Euro ($MW = 227,31$, $SD = 345,75$), für Materialkosten liegt er bei ca. 46 Euro ($MW = 46,20$, $SD = 51,01$). Wie schon bei der Wegzeit ist die hohe Standardabweichung auffällig, die darauf hindeutet, dass Studierende unter sehr unterschiedlichen Bedingungen ihr Praxissemester absolviert haben.

¹ Da der Anteil der fehlenden Werte bei den im Folgenden betrachteten Variablen bei maximal 1,1 Prozent liegt und keine Hinweise auf systematisch fehlende Werte vorliegen, wurde auf die Verwendung eines Imputationsverfahrens verzichtet.

5.2 Deskriptive Ergebnisse: Belastungserleben

Die Skalen des MBI-SS ließen sich durch konfirmatorische Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) angemessen replizieren: Die erklärte Gesamtvarianz ist sowohl vor dem Praxissemester (63,32 %) als auch nach dem Praxissemester (65,66 %) zufriedenstellend. Die rotierte Komponentenmatrix repliziert die angenommene Faktorstruktur. Die Reliabilitäten der drei Subskalen weisen eine akzeptable (Effizienz) bis gute (emotionale Erschöpfung, Zynismus) interne Konsistenz auf (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Belastungserleben – vor und nach dem Praxissemester (eigene Berechnung)

Skala	N	t ₁			t ₂			gepaarter t-Test		
		MW	SD	α	MW	SD	α	t	p	d
emotionale Erschöpfung	604	3,28	1,11	0,86	3,43	1,45	0,91	-2,51	<,05	0.10
Zynismus	604	2,98	1,36	0,86	2,50	1,37	0,88	7,36	<.001	-0,30
Effizienz	604	4,84	0,87	0,78	5,29	0,88	0,76	-11,42	<.001	0.47

Insgesamt schätzten sich die Studierenden vor dem Praxissemester bzgl. emotionaler Erschöpfung und Zynismus als eher gering belastet und zugleich recht effizient ein. Die emotionale Erschöpfung stieg nach dem Praxissemester geringfügig an, während Zynismus sinkt und Effizienz ansteigt. Die Effektstärken der Veränderungen sind aber klein (Zynismus, Effizienz) bzw. sehr klein (emotionale Erschöpfung).

5.3 Regressionsanalysen zum Zusammenhang von Belastungserleben und Bedingungsfaktoren

Zur Vorbereitung der Regressionsanalysen wurden Korrelationen zwischen den Variablen betrachtet. Die Ergebnisse sind in den beiden folgenden Tabellen dargestellt, zum einen für die Korrelationen der Burnoutdimensionen untereinander (vgl. Tab. 2) und zum anderen zwischen den Burnoutdimensionen nach dem Praxissemester und den intervallskalierbaren Variablen der Bedingungsfaktoren (vgl. Tab. 3).

Tabelle 2: Belastungserleben – Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen vor und nach dem Praxissemester (eigene Berechnung)

	1	2	3	4	5
1: emotionale Erschöpfung t₁	-				
2: Zynismus t₁	0,608**	-			
3: Effizienz t₁	-0,281**	-0,448**	-		
4: emotionale Erschöpfung t₂	0,427*	0,239**	-0,098*	-	
5: Zynismus t₂	0,292**	0,315**	-0,125**	0,657**	-
6: Effizienz t₂	-0,229**	-0,270**	0,384**	-0,324**	-0,460**

Anmerkung: (Pearson, * $p < .05$, ** $p < .001$), $N = 604$.

Tabelle 3: Belastungserleben – Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen und Bedingungsfaktoren nach dem Praxissemester (eigene Berechnung)

	1: emotionale Erschöpfung t ₂	2: Zynismus t ₂	3: Effizienz t ₂	4	5	6
4: Anzahl unterr. Stunden	-0,012	0,04	0,086*	-		
5: Wegzeit	0,164**	0,11**	-0,011	0,119**	-	
6: Fahrtkosten	0,025	0,096*	-0,009	0,010	0,16**	-
7: Materialkosten	0,173**	0,045	0,013	0,104*	0,04	0,147**

Anmerkung: (Pearson, * $p < .05$, ** $p < .001$), $N = 611$.

Grundsätzlich zeigt sich, dass es einen mittleren (Zynismus, Effizienz) bzw. starken Zusammenhang (emotionale Erschöpfung) zwischen den jeweiligen Burnoutdimensionen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt gibt. Das Belastungserleben vor dem Praxissemester hat also einen Effekt auf das Belastungserleben im Praxissemester. Die Variablen der Bedingungsfaktoren korrelieren nur schwach mit den drei Skalen, wobei die größten Effekte für die Wegzeit zu beobachten sind. Es wurden drei lineare Regressionsanalysen mit jeweils einer der Subskalen als abhängiger Variable zum zweiten Messzeitpunkt durchgeführt. Die unabhängigen Variablen wurden in vier Schritten in das Regressionsmodell eingespeist (vgl. Tab. 4, Tab. 5 und Tab. 6). Im ersten und zweiten Modell wurden Effekte der Belastung vor dem Praxissemester betrachtet. Im dritten und

vierten Modell wurden zunächst die intervallskalierten bzw. ordinalskalierten Variablen, dann die nominalen Dummy-Variablen eingefügt. Dieses Vorgehen erfolgte mit dem Ziel, abzuschätzen, welchen Anteil an Varianz die Bedingungsfaktoren über das Belastungserleben zu Beginn hinaus aufklären.

Tabelle 4: Standardisierte Regressionskoeffizienten im linearen Regressionsmodell auf emotionale Erschöpfung zu t_2 (eigene Berechnung)

	Modell (std. Beta)			
	Modell 1 (N = 604)	Modell 2 (N = 604)	Modell 3 (N = 604)	Modell 4 (N = 603)
emotionale Erschöpfung t1	0,427**	0,447**	0,426**	0,426**
Zynismus t1		-0,025	-0,015	-0,019
Effizienz t1		0,017	-0,012	-0,013
Wegzeit zur Praxissemesterschule in Minuten			0,179**	0,182**
zusätzliche Fahrtkosten in Euro			-0,059	-0,059
zusätzliche Materialkosten in Euro			0,149**	0,146**
Anzahl von eigenständig gestalteten Unterrichtsstunden			-0,052	-0,055
Dummy: Nebentätigkeit im Praxissemester				0,028
Dummy: Betreuung eigener Kinder				0,023
Dummy: Pflegeaufgaben				0,001
Dummy: weiblich				0,021
Dummy: Belegung zusätzlicher universitärer Kurse				-0,016
Dummy: Wohnortwechsel im Praxissemester				0,035
Adjusted R²	0,181	0,179	0,226	0,221

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

Tabelle 5: Standardisierte Regressionskoeffizienten im linearen Regressionsmodell auf Zynismus zu t_2 (eigene Berechnung)

	Modell (std. Beta)			
	Modell 1 (N = 604)	Modell 2 (N = 604)	Modell 3 (N = 604)	Modell 4 (N = 603)
Zynismus t1	0,315**	0,229**	0,224**	0,225**
emotionale Erschöpfung t1		0,159**	0,153*	0,149*
Effizienz t1		0,022	0,01	0,02
Wegzeit zur Praxissemesterschule in Minuten			0,108*	0,108*
zusätzliche Fahrtkosten in Euro			0,04	0,033
zusätzliche Materialkosten in Euro			0,024	0,025
Anzahl von eigenständig gestalteten Unterrichtsstunden			0,002	0,003
Dummy: Nebentätigkeit im Praxissemester				-0,052
Dummy: Betreuung eigener Kinder				0,059
Dummy: Pflegeaufgaben				-0,044
Dummy: weiblich				0,008
Dummy: Belegung zusätzlicher universitärer Kurse				0,008
Dummy: Wohnortwechsel im Praxissemester				0,06
Adjusted R²	0,098	0,111	0,121	0,126

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

Tabelle 6: Standardisierte Regressionskoeffizienten im linearen Regressionsmodell auf Effizienz zu t_2 (eigene Berechnung)

	Modell (std. Beta)			
	Modell 1 ($N = 604$)	Modell 2 ($N = 604$)	Modell 3 ($N = 604$)	Modell 4 ($N = 603$)
Effizienz t_1	0,348**	0,328**	0,33**	,318**
emotionale Erschöpfung t_1		-0,099*	-0,094*	-,087
Zynismus t_1		-0,062	-0,072	-,081
Wegzeit zur Praxissemesterschule in Minuten			-0,055	-,048
Zusätzliche Fahrtkosten in Euro			0,041	,043
Zusätzliche Materialkosten in Euro			-0,019	-,026
Anzahl von eigenständig gestalteten Unterrichtsstunden			0,078*	,078*
Dummy: Nebentätigkeit im Praxissemester				,064
Dummy: Betreuung eigener Kinder				,004
Dummy: Pflegeaufgaben				,080
Dummy: weiblich				,024
Dummy: Belegung zusätzlicher universitärer Kurse				,004
Dummy: Wohnortwechsel im Praxissemester				-,070
Adjusted R^2	0,146	0,161	0,165	0,173

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

Insgesamt ist die Varianzaufklärung zur emotionalen Erschöpfung nach dem Praxissemester gering. Einen positiven Effekt auf die emotionale Erschöpfung haben – neben der Autoregression des ersten Messzeitpunkts – die Wegzeit zur Praxissemesterschule und zusätzliche Materialkosten. Die Varianzaufklärung zum Zynismus ist ebenfalls klein. Neben der mittelschwachen Autoregression liegen schwache Effekte für emotionale Erschöpfung (t_1) und die Wegzeit zur Praxissemesterschule vor. Die Varianzaufklärung für Effizienz fällt ebenso schwach aus. Auffällig ist, dass die Pseudo-Autoregression, also das Belastungserleben vor dem Absolvieren des Praxissemesters, in jeder der drei Regressionsanalysen den Großteil der Varianzaufklärung ausmacht. Die Hinzunahmen von Kontextfaktoren in weiteren Modellen erhöhen sie jeweils nur geringfügig: In der Regression auf emotionale Erschöpfung nach dem Praxissemester steigt das korrigierte R^2 im Vergleich von Modell 1 und Modell 4 um lediglich 0,04, bei der Regression auf Zynismus um 0,028 und bei der Regression auf Effizienz um 0,027. Der schwache Effekt der Wegzeit auf emotionale Erschöpfung und Zynismus bleibt auch unter Kontrolle soziodemografischer Merkmale wie der Betreuung eigener Kinder und Nebentätigkeit bestehen.

Insgesamt sind die Varianzaufklärungen schwach und die meisten unabhängigen Variablen haben keinen statistisch signifikanten Effekt.

5.4 Clusteranalysen zur Bildung von Belastungsprofilen

Die Analyse der Regressionsmodelle diente der Überprüfung von Hypothese H1. Zusammenfassend kann man feststellen, dass insgesamt die Studierenden angeben, nur im geringen Umfang durch das Praxissemester belastet zu sein, wobei das Belastungserleben im Praxissemester wesentlich durch das Belastungserleben vor dem Praxissemester

bestimmt ist. Dies schließt aber nicht aus, dass bestimmte Untergruppen im besonderen Maße durch das Praxissemester belastet sein können. Um unterschiedliche Belastungssituationen von Studierenden zu untersuchen, wurden zur Überprüfung von Hypothese H2 einem personenzentrierten Ansatz folgend Clusteranalysen vorgenommen.

Hierbei wurden auf Basis der drei Subskalen des MBI in einem zweischrittigen Vorgehen hierarchische Clusteranalysen gerechnet. In einem ersten Schritt wurden Ausreißer schrittweise ausgeschlossen (Distanzmaß: Quadrierte Euklidische Distanz, Nearest-Neighbour-Verfahren). In einem zweiten Schritt wurden die Cluster gebildet (Distanzmaß: Ward-Verfahren). Das Dendrogramm als optische Abbildung des Clusterprozesses lässt sowohl die Interpretation einer Lösung mit zwei Clustern (relativ hoch belastete Studierende und relativ gering belastete Studierende) als auch einer Lösung mit drei Clustern zu. Als eine weitere Form der Bestimmung der Clusteranzahl wurden PRE und F-MAX als Testgrößen errechnet.

PRE liefert für zwei Cluster einen Wert von 0,46, bei drei Clustern von 0,22. Bei der Betrachtung von F-MAX weist die Lösung mit zwei Clustern einen Wert von 522,46 gegenüber einem Wert von 423,35 bei drei Clustern auf. Die Kennzahlen deuten darauf hin, dass eine Lösung mit zwei Clustern die Datenstruktur am besten repräsentieren würde und eine Lösung mit drei Clustern die zweite Wahl wäre. In Abbildung 1 werden die z-standardisierten Mittelwerte der drei Subskalen des MBI-SS zum Messzeitpunkt t_2 für die Zwei-Cluster-Lösung dargestellt.

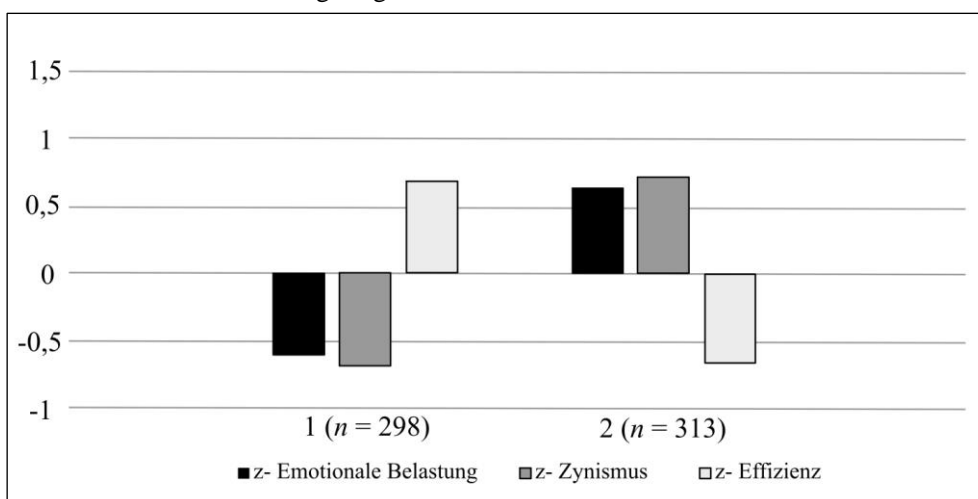


Abbildung 1: Darstellung der 2-Clusterlösung: z-standardisierte Mittelwerte (eigene Darstellung)

Es lassen sich somit zwei Gruppen von Studierenden unterscheiden. Die Studierenden in Cluster 1 sind unterdurchschnittlich belastet ($MW_{Emotional} = 2,57$; $MW_{Zynismus} = 1,57$) und weisen deutlich überdurchschnittliche Werte in der Skala Effizienz auf ($MW_{Effizienz} = 5,90$). Bei der anderen Gruppe verhält es sich umgekehrt ($MW_{Emotional} = 4,52$; $MW_{Zynismus} = 3,39$; $MW_{Effizienz} = 4,70$). Auffälligkeiten in der Verteilung auf Praktikumsschulen liegen nicht vor.

Mit dem Ziel der Identifikation und der Beschreibung bezüglich des Belastungserlebens besonders vulnerabler Gruppen wird im Folgenden aber auch die Lösung mit drei Clustern betrachtet, da diese aus Sicht der Autoren weitere Implikationen zur Weiterentwicklung von Theorien zum Belastungserleben im Praxissemester aufweist.

Zur Visualisierung der Clusterlösung werden auch hier in Abbildung 2 die z-standardisierten Mittelwerte der drei Subskalen des MBI-SS zum Messzeitpunkt t_2 dargestellt. Cluster 1 zeichnet sich durch geringe emotionale Erschöpfung und Zynismus bei gleichzeitig sehr hohem Effizienzerleben aus ($MW_{Emotional} = 2,57$; $MW_{Zynismus} = 1,57$; $MW_{Effizienz} = 5,90$). Die Fälle im Cluster 1 können somit als *gering belastet* benannt werden.

Cluster 2 ist überdurchschnittlich *stark belastet* ($MW_{Emotional} = 5,27$; $MW_{Zynismus} = 4,14$; $MW_{Effizienz} = 4,91$). Cluster 3 zeichnet sich durch ein *unterdurchschnittliches Effizienzerleben* aus ($MW_{Emotional} = 3,29$; $MW_{Zynismus} = 2,68$; $MW_{Effizienz} = 4,51$). Festgehalten werden muss aber auch, dass das Effizienzerleben auch bei Cluster 2 und 3 trotzdem relativ hoch ausfällt. Auch hier liegen keine Auffälligkeiten in der Verteilung auf die Praktikumschulen vor.

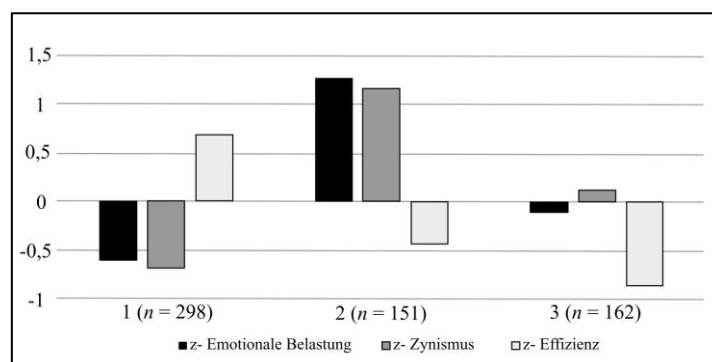


Abbildung 2: Darstellung der 3-Clusterlösung: z-standardisierte Mittelwerte (eigene Darstellung)

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, in welchem Umfang diese Clusterlösung durch die sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren charakterisiert werden können. Somit wird zugleich die Clusterlösung extern validiert (vgl. Tab. 7 und Tab. 8).

Tabelle 7: Ergebnisse der Varianzanalysen nach Clusterlösung (eigene Berechnung)

Metrische Variablen	3-Clusterlösung		2-Clusterlösung	
	η^2	$p <$	η^2	$p <$
Wegzeit zur Praxissemesterschule in Minuten	0,009	.060	0,006	.047*
zusätzliche Fahrtkosten in Euro	0,004	.329	0,003	.162
zusätzliche Materialkosten in Euro	0,009	.064	0,007	.041
Anzahl von eigenständig gestalteten Unterrichtsstunden	0,002	.585	0,001	.397

Tabelle 8: Ergebnisse der Berechnung von Cramers V nach Clusterlösung (eigene Berechnung)

Nominalskalierte Variablen	3-Clusterlösung		2-Clusterlösung	
	Cramers V	$p <$	Cramers V	$p <$
Item (Dummy-Variable)				
Nebentätigkeit im Praxissemester	0,097	.057	0,094	.021
Betreuung eigener Kinder	0,097	.056	0,097	.016
Pflegeaufgaben	0,057	.417	0,059	.351
Geschlecht	0,075	.145	0,048	.493
Belegung zusätzlicher universitärer Kurse	0,043	.574	0,007	.859
Wohnortwechsel im Praxissemester	0,086	.106	0,081	.046
Art der Praktikumsschule	0,125	.164	0,111	.384

Bezüglich der intervallskalierten Variablen lassen sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. der Wegzeit, der Fahrt- und Materialkosten sowie der Anzahl der eigenständig gehaltenen Unterrichtsstunden zwischen den Gruppen der Lösung mit drei Clustern finden. In der Lösung mit zwei Clustern wird der Effekt der Wegzeit zwar statistisch signifikant, die Varianzaufklärung fällt aber sehr gering aus.

Bei den nominalen Variablen ergaben sich in der Lösung mit drei Clustern keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings deutet sich an, dass Studierende mit Nebentätigkeiten und Betreuungsaufgaben sich etwas häufiger im Cluster 1 finden lassen, also in der Gruppe derjenigen Studierenden, die besonders gering belastet sind. Diese Effekte zeigen sich auch signifikant in der Lösung mit zwei Clustern, wobei die Effektstärken sehr gering ausfallen. Ebenso ergaben sich keine Unterschiede bzgl. demografischer Merkmale wie Geschlecht oder Praktikumsschule.

6 Diskussion

Die Analysen ergaben, dass das Belastungserleben Lehramtsstudierender am Ende des Praxissemesters nur gering durch die erfassten organisationalen und sozialen Bedingungsfaktoren erklärt werden konnte.

Als größter Prädiktor für das Belastungserleben nach dem Praxissemester erwies sich, wie auch in anderen Untersuchungen (z.B. Römer et al., 2018), das Belastungserleben zu Beginn. Daneben lieferte unter Kontrolle vieler Kontextbedingungen nur die Wegzeit einen signifikanten Beitrag in zwei Belastungsdimensionen: sowohl zum erhöhten Erleben emotionaler Erschöpfung als auch zum erhöhten Erleben von Zynismus am Ende des Praxissemesters, wobei der Beitrag bezogen auf Zynismus etwas kleiner ausfällt als derjenige bezogen auf die emotionale Erschöpfung. Dieses Ergebnis ist insofern nachvollziehbar, da eine erhöhte Arbeitsmobilität auch in anderen Tätigkeitsfeldern mit einem höheren Belastungserleben zusammenhängt (z.B. Häfner et al., 2012). Damit wurden Ergebnisse, die im Praxissemester während der COVID-19-Pandemie erfasst wurden, bestätigt (Vogelsang, 2021).

Während der erhöhte Mobilitätsaufwand nach dem Job-Demands-Resources-Modell sich primär im Erleben emotionaler Erschöpfung niederschlagen kann, kann der positive Zusammenhang zum Zynismus wahrscheinlich als mittelbare Folge aus länger anhaltender Erschöpfung interpretiert werden (vgl. Daisenberger, 2021). Dafür spricht auch, dass der Beitrag der Wegzeit zur Varianzaufklärung bezogen auf das Erleben von Zynismus

etwas geringer ist als derjenige bezogen auf das Erleben emotionaler Erschöpfung. Aufgrund der Erfassung mit zwei Messzeitpunkten kann dieser Vermutung aber nicht detaillierter nachgegangen werden. Grundsätzlich hängen auch in dieser Untersuchung alle Burnout-Skalen relativ stark zusammen (vgl. Gumz et al., 2013; Römer et al., 2018). Bzgl. der emotionalen Erschöpfung zeigen auch erhöhte Materialkosten einen Zusammenhang zum Belastungserleben. Weshalb gerade die Materialkosten einen Teil der Unterschiede aufklären, könnte damit zusammenhängen, dass speziell diese Kosten für Studierende besonders sichtbar sind, da sie weniger regelmäßig anfallen. Der überwiegende Teil der Bedingungsfaktoren (z.B. Nebentätigkeit, eigene Kinder, Anzahl gestalteter Unterrichtsstunden) lieferte keinen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden im Belastungserleben.

Wie erwartet konnte allerdings beobachtet werden, dass die Anzahl selbst unterrichteter Unterrichtsstunden mit kleinem Effekt signifikant mit einem höheren Effizienzerleben einhergeht. Dies bestätigt die Hypothese, dass ein höheres Ausmaß von Tätigkeiten, die direkt auf den Zielberuf bezogen sind, auch ein höheres Erleben von Effizienz ermöglicht. Zugleich hängt die Anzahl der selbst unterrichteten Unterrichtsstunden nicht, wie eigentlich erwartet, auch mit einer höheren emotionalen Erschöpfung zusammen. Dies lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass eine Möglichkeit, das Belastungserleben zu reduzieren, darin liegt, ausreichend Erfahrungen mit Tätigkeiten im angestrebten Zielberuf zu ermöglichen. Der kleine Effekt deutet aber auch darauf hin, dass eine ausreichende Anzahl eigener Unterrichtsstunden nur die notwendige Bedingung für Effizienzerleben ist, ein hinreichend hohes Effizienzerleben aber natürlich auch davon abhängt, inwiefern das eigene Unterrichten als positiv oder negativ erlebt wird.

Um abzuschätzen, ob hierdurch evtl. Gruppen hochbelasteter Studierender in der Gesamtstichprobe untergehen, wurden Clusteranalysen berechnet. Eine Lösung mit zwei Clustern ergab dabei die beste statistische Passung an die Datenstruktur (ein Cluster mit hoher und eines mit niedriger Belastung), was ebenfalls darauf hindeutet, dass Belastungserleben sich konsistent in allen Subskalen des MBI-SS ausdrückt. Die etwas schlechtere Lösung mit drei Clustern ermöglicht allerdings eine vertiefte Interpretation. Neben einer Gruppe mit niedriger und einer Gruppe mit hoher Belastung in allen drei Skalen ergab sich auch eine Gruppe Studierender, die bei durchschnittlicher emotionaler Erschöpfung und Zynismus ein stark unterdurchschnittliches Effizienzerleben aufwies. Dies deutet auf ein spezifisches Erlebensmuster von Studierenden im Praxissemester hin, das so interpretiert werden könnte, dass diese Gruppe zwar weniger stark erschöpft wird, aber dennoch das Gefühl hat, nicht viel zu lernen bzw. zu ihrer Professionalisierung beizutragen. Inwiefern diese Interpretation zutreffend ist, bedarf allerdings weiterer Untersuchungen unter Einbezug anderer Variablen (z.B. Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft). An dieser Stelle zeigt sich aber, ähnlich zu den Ergebnissen der Regressionsanalysen, dass eine zielführende Strategie zur Reduzierung des Belastungserlebens vieler Studierender darin besteht, ausreichend Erfahrungen zu ermöglichen, um sich effizient im Zielberuf zu erleben (vgl. Römer et al., 2018).

Betrachtet man die Verteilung auf die drei Cluster, so wären 24,7 Prozent der Studierenden der Gruppe hochbelasteter Studierender zuzuordnen. Setzt man dieses Cluster mit dem Risikotyp B, erfasst mit dem AVEM, gleich, ist dieser Anteil etwas höher, als er in anderen Untersuchungen ermittelt wurde (z.B. 5,8 % bei Bolte, 2020; 21,5 % bei Römer et al., 2012; Ausnahme: 32,2 % bei Künsting et al., 2012). Hierbei sollte allerdings beachtet werden, dass die auf Basis der MBI-Skalen ermittelten Cluster nicht wie beim AVEM in eine Vergleichsstichprobe eingeordnet werden können, was den Vergleich mit bestehenden Untersuchungen einschränkt. Alle drei Cluster zeichnen sich allerdings nicht durch spezifische Merkmale bzgl. der erfassten Bedingungsfaktoren aus. Hypothese 2 konnte daher bezogen auf die Lösung mit drei Clustern nicht vollständig

bestätigt werden. Die Lösung mit zwei Clustern zeigt signifikante, aber sehr kleine Effekte bzgl. der Wegzeit zur Praktikumsschule und der zusätzlichen Materialkosten in der höher belasteten Gruppe, was die Ergebnisse der Regressionsanalysen bestätigt.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Belastungserleben Lehramtsstudierender nur wenig mit den erfassten sozialen und organisationalen Kontextfaktoren zusammenhängt, auch wenn dies im Diskurs zum Praxissemester häufig vermutet wird (z.B. Segantini, 2020). Entscheidender scheinen andere Faktoren zu sein. Insbesondere Studierende, die das vorherige Studium schon als belastend erlebt haben, erleben auch das Praxissemester als belastender. Dies deutet daraufhin, dass das Belastungserleben im Praxissemester weniger durch die Kontextbedingungen, unter denen das Praxissemester absolviert wird, geprägt wird, sondern stärker durch individuelle, persönliche Faktoren oder die Bedingungen des vorherigen Studiums.

Generell muss berücksichtigt werden, dass in den Selbstauskünften der Studierenden zwar relativ objektive Bedingungsfaktoren erfasst wurden (wie die Wegzeit zur Praktikumsschule), es aber für das Belastungserleben entscheidend ist, dass das Vorliegen eines solchen Faktors auch als belastend empfunden wird (vgl. Schüle et al., 2014). Eine Erklärung dafür, dass keine Zusammenhänge in der Analyse beobachtbar sind, kann also auch daran liegen, dass ein Großteil von betroffenen Studierenden diese Faktoren nicht als belastend empfindet. So ist denkbar, dass Studierende, die eigene Kinder betreuen oder schon vorher Nebentätigkeiten ausübten, auch ihr vorheriges Studium bzw. sonstiges Alltagsleben daran angepasst haben, sodass dieser Bedingungsfaktor im Praxissemester selbst zu keinem stärkeren Belastungserleben im Vergleich zum vorherigen Studium beiträgt. Für diese These spräche auch, dass Studierende mit Kinderbetreuungsaufgaben oder Nebentätigkeiten sich mit sehr kleinem Effekt eher in der Gruppe gering belasteter Studierender in der Zwei-Clusterlösung finden lassen.

Eine weitere mögliche Erklärung besteht auch darin, dass das Erleben von Belastung auch davon abhängig ist, inwiefern Studierende über Ressourcen verfügen, die dazu beitragen, emotionale Erschöpfung oder Stress zu reduzieren (vgl. Schüle et al., 2014). In Untersuchungen zum Praxissemester zeigen beispielsweise personale Ressourcen wie die Selbstwirksamkeitserwartung oder soziale Ressourcen wie die emotionale Unterstützung durch begleitende Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf das Belastungserleben (Römer et al., 2018). Derartige Ressourcen wurden in unserer Untersuchung nicht erfasst bzw. einbezogen. Es wäre daher möglich, dass unter der Kontrolle solcher Ressourcen auch soziale oder organisationale Bedingungsfaktoren einen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden im Belastungserleben leisten können. Dies erfordert allerdings weitere Analysen.

Es sollten weitere Limitationen dieser Analyse berücksichtigt werden. Es wurden nur Lehramtsstudierende an der Universität Paderborn befragt, sodass geprüft werden müsste, inwiefern sich diese Ergebnisse auch auf andere Hochschulen und Praxissemesterkonzeptionen übertragen lassen. Die prinzipielle Ähnlichkeit des Belastungserlebens zu den Ergebnissen an anderen Hochschulen sprechen allerdings eher dafür (vgl. Kap. 2.3). Zudem ist auch die Verteilung der Bedingungsfaktoren hinreichend ähnlich zu Kohorten anderer Hochschulen (vgl. Kap. 2.4) und für Studierende in NRW allgemein (Schirmer, 2017). Generell ist eine Interpretation der Ergebnisse dadurch erschwert, dass nur wenige Vergleichsdaten vorliegen. So lässt sich nicht entscheiden, ob die berichteten Werte besonders hoch, niedrig oder ähnlich zu anderen Studienabschnitten im Lehramt oder zu anderen Studiengängen sind. Zudem wurden auch in dieser Analyse nicht alle denkbaren Bedingungsfaktoren erfasst, sodass es möglich ist, dass entscheidende Faktoren nicht erfasst wurden.

Eine generelle Limitation stellt das verwendete Instrument selbst dar. Das Maslach-Burnout-Inventar (MBI-SS) wird zwar in der Forschung häufig eingesetzt, aber es könnte sein, dass es das Belastungserleben in schulpraktischen Phasen nicht ausreichend

differenziert erfassen kann. Der betrachtete Zeitraum ist meist sehr lang und eine Erfassung erst zum Ende könnte gerade Überlastungsspitzen zu Beginn oder in der Mitte des Zeitraums verdecken. Gegen diese These sprechen allerdings Ergebnisse engmaschigerer Längsschnittuntersuchungen (Krawiec et al., 2020). Hinzu kommt, dass die Bezugsgröße zum ersten Messzeitpunkt das (mehrjährige) Studium ist, zum zweiten Messzeitpunkt das (halbjährliche) Praxissemester. Dies wurde auch in den Itemformulierungen ausgedrückt, was sich in unterschiedlichem Antwortverhalten äußern könnte. Für beide Zeitpunkte konnte allerdings die angenommene Faktorstruktur repliziert werden, die vergleichbare Varianz aufklärt, was eher nicht dafür spricht, dass durch die geringen Umformulierungen starke Verzerrungen zu erwarten sind. Eine Alternative zur Nutzung des MBI-SS bietet dabei das AVEM-Instrument (vgl. Bolte, 2020), welches den Fokus auch stärker auf Bewältigungsmuster legt. Die Analysen von Darius et al. (2021) deuten aber darauf hin, dass unabhängig vom genutzten Instrument ähnliche Schlussfolgerungen bzgl. des Belastungserlebens gezogen werden können.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun auf Basis der vorliegenden Ergebnisse ziehen? Als wichtiges organisationales Merkmal bestätigt sich auch für dieses Arbeitsfeld die Zeit, die Studierende auf dem Weg hin zu und zurück von ihrer Praktikumschule aufbringen müssen. Maßnahmen, die diese Zeit reduzieren, würden sich daher auch auf ein verringertes Belastungserleben auswirken. Dies ist in erster Regel eine Frage einer passenden Verteilung von Studierenden, um die Reisezeiten insgesamt zu verringern. Bzgl. weiterer Bedingungsfaktoren scheinen bisherige Regelungen zur Abfederung sozialer Härten wie zum Beispiel die Zuteilung zu einer wohnortnahen Schule (vgl. PLAZ, 2022) schon einen guten Effekt zu haben, oder diese scheinen sich weniger stark auf das Belastungserleben auszuwirken als vermutet. In der Clusteranalyse konnte zwar eine Risikogruppe mit höherem Belastungserleben identifiziert werden, diese zeichnete sich allerdings nicht durch eine besondere Ausprägung der sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren aus. Es ist daher schwierig, spezifische Maßnahmen zur Belastungsreduktion anhand der erfassten Bedingungsfaktoren zu entwickeln. Dies soll nicht bedeuten, dass es nicht sinnvoll wäre, Belastungsfaktoren des Praxissemesters zu reduzieren, diese betreffen allerdings wahrscheinlich eher die inhaltliche Gestaltung von Anforderungen (vgl. Schopphoff, 2020) oder die Unterstützung beim Aufbau von schützenden Ressourcen (vgl. Dreer, 2020) als die besondere Berücksichtigung sozialer und organisationaler Kontextfaktoren über bestehende Maßnahmen hinaus.

Literatur und Internetquellen

- Bacher, J. (2001). Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für Quick Cluster. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 48, 71–97. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-199220>
- Bauer, J.F. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26453-6>
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *JERO – Journal For Educational Research Online*, 10 (1), 24–51. <https://doi.org/10.25656/01:15412>
- Bolte, C. (2020). Stress und Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Wien 2019*. (S. 524–527). Universität Duisburg-Essen. <https://gdcp-ev.de/blog/2020/01/28/stress-u-stressbewaeltigung-von-lehramtsstudierenden-im-praxissemester>

- Bortz, J. & Schuster, C. (Hrsg.). (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? Die Bedeutung verschiedener Mentoringformen für das Beanspruchungserleben angehender Lehrkräfte im Praxissemester. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Buß, I. (2019). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26206-8>
- Daisenberger, J. (2021). Studium – Referendariat – und dann Burn-out? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ausbildungssystem von Lehrkräften. Logos.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (3), 215–224. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Dauner, B.A., Ebert, A., Grosche, J., Pitton, A. & Stammen, K.-H. (2018). Studentischer Arbeitsaufwand für Studienprojekte. Ergebnisse einer Workloaderhebung im Praxissemester an der Universität Duisburg-Essen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 90–105. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-74>
- 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>
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 244–257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Dreer, B. (2020). Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf“. In F. Hesse & W. Lütger (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 207–229). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_11
- 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>
- 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 (2), 77–84. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1323695>
- Häfner, S., Rapp, H. & Kächele, H. (2012). Psychosoziale Belastungen von Bahnpendlern. Und was soll man tun? *Psychotherapeut*, 57, 343–351. <https://doi.org/10.1007/s00278-011-0831-6>
- 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). Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Joos, T.A., Liefländer, A. & Spörhase, U. (2019). Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 51–67). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_4

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- 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). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- 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>
- Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 4 (2), 84–119. <https://doi.org/10.25656/01:7482>
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207–230). Waxmann.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3. Aufl.). Consulting Psychologist Press.
- 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*. https://dokoll.tu-dortmund.de/storages/dokoll/r/dokumente/Downloads/Dokumente_fuer_das_Praxissemester/Gesetzesgrundlagen/rahmenkonzept_praxissemester.pdf
- PLAZ (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School). (Hrsg.). (2022). *Berücksichtigung sozialer Kriterien bei der Platzzuweisung im Praxissemester*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/praxisphasen/praxisphasen-bama/allgemeine-informationen-zum-praxissemester/beruecksichtigung-sozialer-kriterien>
- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (3), 203–208. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens 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). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 21–39). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 231–250). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 81–97). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schirmer, H. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Nordrhein-Westfalen 2016. Regionalauswertung der 21. Sozialerhebung des DSW durchgeführt vom DZHW für die Arbeitsgemeinschaft Studierendenwerke NRW*. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Studierendenwerke Nordrhein-Westfalen. <https://www.studierendenwerke-nrw.de/aktuelles-arge/veroeffentlichung-der-nrw-regionalauswertung-zur-21-sozialerhebung/>
- Schopphoff, C. (2020). *Evaluation des Praxissemesters. Vergleichende Auswertung der Befragung von Studierenden der Praxissemester-Durchgänge 09/2018, 02/2019 und 09/2019*. Hrsg. vom Zentrum für Lehrerbildung. WWU Münster. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/kooperation/2020-10-30_ps-evaluation_vergleichende_auswertung.pdf
- Schüle, C., Besa, K.S., Denger, C., Feßler, F. & Arnold, K.H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: Ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 175–189. <https://doi.org/10.25656/01:14754>
- Segantini, J. (2020, 25. August). Forderung nach Vergütung des Praxissemesters. *ak[due]ll – Studentische Monatszeitung für Duisburg, Essen und das Ruhrgebiet*. <https://www.torial.com/julia.segantini/portfolio/687201>
- Seipp, B. (2016). *Praxissemester NRW – Standort Dortmund. Kohorte 1 (Wintersemester 2014/15 – Sommersemester 2015). Auswertung der Fragebogenerhebungen bei Studierenden*. DoKoLL der TU Dortmund.
- Stiller, E. (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – Neue Wege in der Ausbildung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 4–10). ZFL – Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln. https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.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). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 41–59). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_3
- 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>
- 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>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vogelsang, C. & Brandhorst, A. (2023). Schulpraktikum zwischen Nebenjob und Kind? Einfluss von sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren auf das Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 337–362. <https://doi.org/10.11576/hlz-5818>

Eingereicht: 16.08.2022 / Angenommen: 10.08.2023 / Online verfügbar: 14.09.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf.

erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Field Experience between Childcare and Part-time Job? Impact of Social and Organizational Factors on Burnout of Student Teachers in a One-Semester School Internship

Abstract: Despite the assumption that long-term school internships can be highly stressful for student teachers, empirical analyses on the influence of social (e. g., caring for own children, nursing tasks) and organizational factors (e. g., employment, travel time to the internship school, additional costs) are rare. Therefore, we investigated correlations between the stress experience of $N = 611$ student teachers in a one-semester school internship at the University of Paderborn and various conditioning factors in an explorative secondary analysis of evaluative data. Stress experience was assessed before and after the internship using the Maslach Burnout Inventory for students (MBI-SS). Regression analyses indicated that social and organizational conditioning factors hardly explained differences in burnout. The only significant factors with small effects were commuting times to the internship school and the amount of additional material costs. In addition, groups of highly stressed students identified by cluster analyses could not be characterized by specific conditions.

Keywords: field experience; stress; burnout; teacher education; social conditions