



| BertelsmannStiftung



ABSCHLUSSBERICHT

zur Evaluation des Q-Masters an der
Humboldt-Universität zu Berlin

Christin Lucksnat | Ingo Fehrmann | Angela Müncher | Detlef Pech | Dirk Richter

ABSCHLUSSBERICHT

**zur Evaluation des Q-Masters an der
Humboldt-Universität zu Berlin**

Christin Lucksnat | Ingo Fehrmann | Angela Müncher | Detlef Pech | Dirk Richter

Impressum

© 2022 Universität Potsdam

Verantwortlich

Christin Lucksnat

Dirk Richter

Lektorat

Jan Haas


Gestaltung

werkzwei Detmold

Bildnachweis

iStock, skyneshe

ID: 1136539364



Inhalt

Vorwort	7
Zentrale Ergebnisse auf einen Blick	8
Einleitung	11
1. Aktueller Forschungsstand	
1.1 Warum mangelt es an Lehrkräften und welche Lehrkräfte fehlen?	12
1.2 Begegnung des Lehrkräftemangels: Gestaltung von Sondermaßnahmen	12
1.3 Empirische Befunde zu nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften	13
2. Der Q-Master an der HU Berlin	
2.1 Zulassungsvoraussetzungen	15
2.2 Aufbau und Organisation des Zertifikatsstudiums und des Q-Masters	16
3. Die Evaluation des Q-Masters	
3.1 Ziele der Evaluation und Studiendesign	17
3.2 Beschreibung der Stichprobe	17
4. Ergebnisse	
4.1 Voraussetzungen von Studierenden zu Beginn des (Q)-Masters	20
4.2 Qualität der Lerngelegenheiten im Master	23
4.3 Praxissemester	26
4.4 Veränderung der Kompetenzen im Verlauf des Studiums	32
4.5 Vorbereitung der Studierenden auf den Beruf	36
5. Diskussion und Einordnung der Befunde	38
6. Schlussfolgerungen und Ausblick	42
Literaturverzeichnis	44

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1	Aufbau des Q-Masters an der HU Berlin und zu erbringende Leistungspunkte.	16
ABBILDUNG 2	Übersicht über abgeschlossene Studiengänge der Q-Master-Studierenden vor Aufnahme des Q-Master-Studiums.	20
ABBILDUNG 3	Übersicht über Studienfächer der Q-Master-Studierenden vor Aufnahme des Q-Master-Studiums.	20
ABBILDUNG 4	Pädagogische Vorerfahrungen vor Beginn des Masters von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden.	22
ABBILDUNG 5	Berufswahlmotivation von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden im Vergleich.	23
ABBILDUNG 6	Zufriedenheit mit dem Praxissemester, Zufriedenheit mit Mentor:in und Eingliederungsprozess in die Schule von Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden.	26
ABBILDUNG 7	Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.	30
ABBILDUNG 8	Zustimmungen der Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden zu einzelnen Aussagen zur Zufriedenheit mit den vorbereitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.	31
ABBILDUNG 9	Zustimmungen der Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden zu einzelnen Aussagen zur Zufriedenheit mit den begleitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.	32
ABBILDUNG 10	Entwicklung des fachdidaktischen gesellschaftswissenschaftlichen Wissens für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums.	33
ABBILDUNG 11	Entwicklung des fachdidaktischen naturwissenschaftlichen Wissens für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums.	34
ABBILDUNG 12	Entwicklung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sachunterricht für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums	35
ABBILDUNG 13	Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenz in ausgewählten Bereichen des Lehrberufs von Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden.	37

Vorwort

In Zeiten großen Lehrkräftemangels entstehen in Deutschland ganz unterschiedliche Qualifizierungsmodelle, die es Personen erlauben, ohne grundständiges Lehramtsstudium an Schulen zu unterrichten. Im Land Berlin wurde neben einem direkten Zugang in den Schuldienst durch die Senatsverwaltung auch ein Studienangebot (Q-Master) geschaffen, das sich an Personen mit Hochschulabschluss außerhalb des Lehramts richtet und ihnen die Möglichkeit bietet, über den Master-Abschluss die Voraussetzungen für den Vorbereitungsdienst zu erfüllen. Die Humboldt-Universität zu Berlin hat sich hierbei als erste deutsche Universität für das Angebot eines Q-Masters im Grundschullehramt entschieden. Die Studienstruktur und die Studieninhalte des eigentlichen Q-Masters unterscheiden sich hierbei nicht von denen des Master-Studiengangs, der von den grundständigen Lehramtsstudierenden besucht wird. Dies trägt dazu bei, dass die Q-Master-Studierenden die gleichen Kompetenzen wie die regulären Studierenden erwerben können und die Einhaltung der KMK-Standards für die Lehrkräftebildung gesichert ist. Neben der Sicherung fachlicher Standards ermöglicht ein solches Studienangebot auch eine größere Flexibilität im Studium und in der beruflichen Karriere, da Studierende auch nach Abschluss eines fachbezogenen Studiums den direkten Weg in das Lehramt antreten können.

Der vorliegende Abschlussbericht informiert über die Ergebnisse der Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin, welcher sich speziell an zukünftige Grundschullehrkräfte richtet. Im Rahmen der Evaluation wurden Q-Master-Studierende und reguläre Studierende des Lehramts über zwei Jahre begleitet und zu ihren professionsbezogenen Kompetenzen sowie zum Studium und seinen Bestandteilen befragt. Der Fokus der Evaluation lag auf dem Fach Sachunterricht, um exemplarisch in einem Fach die Kompetenzentwicklung zu beschreiben. Die Ergebnisse weisen im Kern darauf hin, dass die Q-Master-Studierenden eine hoch motivierte und im pädagogischen Bereich erfahrene Gruppe von Studierenden sind. Sie bezeugen auch, dass sich Q-Master-Studierende und reguläre Studierende zu Studienbeginn kaum in den ausgewählten Kompetenzbereichen unterscheiden. Im Verlauf des Studiums zeigen sich für viele Aspekte ähnliche Zuwächse in den betrachteten Kompetenzen. Dies verdeutlicht, dass es Studierenden mit vorhandenem Hochschulabschluss, aber ohne Lehramts-Bachelor gelingt, ähnliche Kompetenzen wie reguläre Studierende zu erreichen.

Neben den positiven Befunden zur Kompetenzentwicklung innerhalb des Studiengangs zeigt die Evaluation auch, dass der Studiengang zu einer stärkeren Diversifizierung der Lehrkräfte in der Grundschule beiträgt. So wird der Q-Master im Vergleich zum regulären Master etwas häufiger von Männern und Personen mit Zuwanderungshintergrund belegt. Dies verdeutlicht, dass ein Studiengang wie der Q-Master nicht nur hohe fachliche Standards sichert, sondern gleichzeitig Flexibilität ermöglicht und solche Studierende für das Lehramt an Grundschulen gewinnt, die bislang deutlich seltener an Grundschulen vertreten sind.

Die Ergebnisse der Evaluation sprechen dafür, den Q-Master-Studiengang im Grundschullehramt an der HU Berlin unter Berücksichtigung der im Bericht genannten Schlussfolgerungen beizubehalten und zu prüfen, ob ähnliche Strukturen nicht auch an anderen Hochschulen realisiert werden können. Ein Angebot wie der Q-Master bereichert das bisherige Angebot der Lehramtsstudiengänge in Deutschland, da es den speziellen Bedarfen von Personen gerecht wird, die im Erststudium kein Lehramt gewählt haben. Ferner vermeidet diese Art des Studiums die Schaffung von Doppelstrukturen in den Ländern, die entstehen, wenn neben der Universität auch andere Akteure für die Qualifizierung von Seiteneinsteigenden zuständig sind. Im Sinne einer effizienten und fachlich anspruchsvollen Qualifikation bieten Q-Master-Studiengänge eine wichtige Ergänzung für das Bildungssystem, um in Zeiten des Lehrkräftemangels die Lehrkräfteversorgung bedarfsgerecht zu steuern.

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

- 1. Das gesellschaftswissenschaftliche fachdidaktische Wissen steigt im Verlauf des Masterstudiums bei Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden gleichermaßen an. Hingegen zeigt sich in beiden Studierendengruppen keine Veränderung für das naturwissenschaftliche fachdidaktische Wissen.**

Zu Beginn des Studiums unterscheiden sich Q-Master-Studierende und reguläre Studierende weder im gesellschaftswissenschaftlichen noch im naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissen signifikant voneinander. Für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiktest zeigen sich signifikante Zuwächse für beide Studierendengruppen mit großer Effektstärke. Für den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiktest ist dies jedoch nicht der Fall. Es lässt sich zudem erkennen, dass die regulären Studierenden im naturwissenschaftlichen Wissen am Ende des Studiums einen signifikanten Vorsprung gegenüber den Q-Master-Studierenden aufweisen.

- 2. Im Vergleich zum Beginn des Studiums vertreten beide Studierendengruppen am Ende des Studiums signifikant häufiger die Überzeugung, dass Lernen im Fach Sachunterricht ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Vorstellungen ist.**

Die Studierenden wurden zu ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen befragt. Es zeigte sich, dass reguläre Studierende sowie Q-Master-Studierende am Ende des Studiums Lernen stärker als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit bestehenden Vorstellungen begreifen als noch zu Beginn des Studiums. Diese Auffassung wird auch als Conceptual-Change-Ansatz bezeichnet. Beide Studierendengruppen unterscheiden sich zu Beginn und am Ende des Studiums nicht signifikant in ihren Überzeugungen zum Conceptual-Change-Ansatz. Die Vorstellung darüber, dass Wissen von Lehrkräften direkt an die Schüler:innen vermittelt wird (transmissive Überzeugungen), ist insgesamt bei beiden Studierendengruppen gering ausgeprägt und verringert sich im Verlauf des Studiums nur für reguläre Studierende signifikant mit kleiner Effektstärke.

- 3. Q-Master- und reguläre Studierende fühlen sich gleichermaßen nur mäßig auf den Lehrberuf vorbereitet und erkennen in ausgewählten Bereichen Unsicherheiten.**

Die Studierenden wurden dazu befragt, wie gut sie sich auf den Lehrberuf durch das Studium vorbereitet fühlen. Die Ergebnisse weisen auf ein insgesamtes mäßiges Vorbereitungsgefühl der Studierenden hin, wobei sich Q-Master und reguläre Studierende nicht signifikant unterscheiden.

Am sichersten fühlen sich beide Studierendengruppen im Aufbau einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung und in der Motivierung von Schüler:innen. Große Unsicherheit berichten beide Studierendengruppen in der Arbeitsorganisation und im Zeitmanagement, im Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie in der fachlichen Förderung von lernschwachen Schüler:innen. Q-Master-Studierende fühlen sich im Bereich der Kommunikation und im Umgang mit Konflikten im Kollegium sowie im Umgang mit Unterrichtsstörungen sogar signifikant sicherer als reguläre Studierende.

- 4. Q-Master und reguläre Studierende verfügten bereits vor Aufnahme des Masterstudiums über vielfältige praktische pädagogische Vorerfahrungen.**

Bereits vor Aufnahme des Masterstudiums konnten sowohl Q-Master-Studierende als auch reguläre Studierende Vorerfahrungen in pädagogischen Settings sammeln. Am häufigsten berichten Q-Master-Studierende (43%) und reguläre Studierende (42%) über Erfahrungen in der Schülernachhilfe sowie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Freizeitbereich (Q-Master: 31%; regulär: 28%) oder in einer beruflichen Tätigkeit (Q-Master: 33%; regulär: 23%). Ferner berichten Q-Master-Studierende signifikant häufiger über Erfahrungen in der Erwachsenenbildung (17%) oder in einer beruflichen (10%) oder studentischen Tätigkeit (14%) an einer Hochschule als reguläre Studierende. Somit bringen Q-Master-Studierende häufiger pädagogische Vorerfahrungen aus der Arbeit mit Erwachsenen mit.

- 5. Q-Master-Studierende und reguläre Studierende entscheiden sich aus ähnlichen Gründen für den Lehrberuf.**

Beide Gruppen betonen als Grund für die Studienwahl die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie das Leisten eines sozialen Beitrags. Ferner wird von beiden Gruppen berichtet, dass die Freude am Unterrichten sowie die Gestaltung der Zukunft von Kindern und Jugendlichen ausschlaggebende Gründe waren. Hingegen spielen für beide Gruppen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Einfluss durch Freunde und Familie eine untergeordnete Rolle. Reguläre Studierende bewerten die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als signifikant wichtiger für die Wahl des Lehrberufs als Studierende im Q-Master. Für die anderen Motive zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt bestätigt das Ergebnis, dass beide Studierendengruppen vor allem aus altruistischen und intrinsischen Motiven den Lehrberuf ergreifen und das Studium nicht aufgrund der günstigen Arbeitsbedingungen und des Einkommens gewählt wird.

6. **Q-Master-Studierende und reguläre Studierende berichten über eine eher hohe Zufriedenheit mit dem Studium und schätzen die thematische Vielfalt der Seminare und die Zusammenarbeit mit den Dozierenden positiv ein. Sie benennen zudem einige Verbesserungsvorschläge.**

Insgesamt berichten beide Studierendengruppen gleichermaßen über eine eher hohe Zufriedenheit mit dem Studium. Die Studierenden beider Gruppen heben besonders die vielfältige Themenauswahl der Seminare hervor. Ebenso schätzen sie die Zusammenarbeit mit den Dozierenden im Studiengang. Sie seien engagiert und stets bei Problemen erreichbar. Es wird zudem betont, dass viele Dozierende auf Augenhöhe mit den Studierenden agieren. Als Verbesserungsvorschläge nennen die Studierenden eine stärkere Verknüpfung zwischen theoretischen und schulpraktischen Aspekten, eine Vereinheitlichung und Digitalisierung der organisatorischen Prozesse sowie die Aufstockung von personellen Ressourcen.

7. **Es zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit der Durchführung des Praxissemesters, die jedoch durch die Wahrnehmung einiger Herausforderungen begleitet wird.**

Beide Studierendengruppen bekunden gleichermaßen eine hohe Zufriedenheit mit dem Praxissemester. Eine Vielzahl der Studierenden beider Gruppen berichten von Herausforderungen bei der Planung ihres eigenständigen Unterrichts und damit einhergehend der Etablierung eines erfolgreichen Klassenmanagements. Ebenso betont eine Vielzahl der regulären und Q-Master-Studierenden die Schwierigkeit, erfolgreich mit Unterrichtsstörungen oder Disziplinproblemen der Schüler:innen umzugehen. Als besonders herausfordernd wird die Koordination von Aufgaben an der Schule und an der Universität hervorgehoben. So berichten die Studierenden, dass die Arbeitsanforderungen und Seminare seitens der Universität zeitlich und arbeitsumfänglich schwer mit den Aufgaben und Anforderungen der Schule zu vereinbaren seien.

8. **Die Studierenden erkennen Verbesserungsbedarf bei den vorbereitenden und begleitenden Seminaren zum Praxissemester.**

Beide Studierendengruppen berichten über eine durchschnittliche Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Seminaren zum Praxissemester im Studiengang. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Studierenden beider Gruppen mit den begleitenden Seminaren geringfügig zufriedener waren als mit den vorbereitenden Seminaren. Nur knapp die Hälfte der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden geben an, dass die in den vorbereitenden Seminaren erworbenen Kenntnisse hilfreich für ihr Praxissemester gewesen seien. Ferner berichten jeweils etwa die Hälfte der Q-Master-Studierenden und der regulären Studierenden, dass die vorbereitenden Veranstaltungen nicht hinreichend auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt gewesen seien.

9. **Die Mehrheit der Q-Master-Studierenden verfügt bereits über ein abgeschlossenes Bachelorstudium, häufig in einem sozialwissenschaftlichen, pädagogischen oder sprachlich-künstlerischen Fach.**

Drei Viertel der Q-Master-Studierenden berichten darüber, ein Bachelorstudium ohne Lehramtsbezug vor Aufnahme des Q-Masters abgeschlossen zu haben. Ein geringerer Anteil der Studierenden im Q-Master gibt an, ein Staatsexamen (16%), ein Magisterstudium (9%) oder ein Diplomstudium (5%) abgeschlossen zu haben. Die Studierenden wurden zudem gebeten, die Fächer anzugeben, die sie vorab studiert hatten. Es zeigt sich, dass jeweils ein Viertel der studierten Fächer dem sozialwissenschaftlichen, pädagogischen oder sprachlich-künstlerischen Bereich zuzuordnen ist. Weniger häufig studierten die Q-Master-Studierenden Fächer in Bereichen wie z. B. Recht und Wirtschaft (14%) sowie Informatik und Ingenieurwissenschaften (7%).

Einleitung

Ein Großteil des Unterrichts an Berliner Schulen kann derzeit nicht durch traditionell ausgebildete Lehrkräfte abgesichert werden, wobei der Bedarf an Lehrkräften vor allem an Grundschulen sehr hoch ausfällt (Richter, Marx & Zorn, 2018). Um dieser Herausforderung zu begegnen, hat die Humboldt-Universität zu Berlin einen zweijährigen Masterstudiengang für das Grundschullehramt (Q-Master) eingerichtet, der explizit für Personen ohne lehramtsbezogenen Hochschulabschluss konzipiert ist. Mit Abschluss des Q-Masters erhalten die Teilnehmenden den Master of Education für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, welcher sie für die Aufnahme des Vorbereitungsdiensts an einer Grundschule qualifiziert (Lucksnat et al., 2020a).

Da bisher kaum Evidenz zur Qualität solcher universitären Qualifizierungsprogramme vorliegt bzw. universitäre Programme für den Quereinstieg in die Grundschule gar nicht existierten, wurde der Q-Master an der Humboldt-Universität zu Berlin von 2019 bis 2021 durch ein gemeinsames Forschungsprojekt der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Bertelsmann Stiftung evaluiert. Die Untersuchung zielte zum einen darauf ab, die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im regulären Master und im Q-Master zu ermitteln und miteinander zu vergleichen. Zum anderen sollte die Studie die Entwicklung der professionsbezogenen Kompetenzen im Verlauf des Masterstudiums untersuchen.

Im vorliegenden Abschlussbericht soll zunächst die Frage beantwortet werden, über welche Eingangsvoraussetzungen reguläre Studierende und Q-Master-Studierende zu Beginn des Studiums verfügen. Dazu werden die praktischen pädagogischen Vorerfahrungen und die Berufswahlmotive vergleichend betrachtet. Darüber hinaus wird die Einschätzung der Qualität ausgewählter Lerngelegenheiten erkundet, mit einem Fokus auf das Praxissemester. Ferner wird der Vergleich ausgewählter Kompetenzen der Studierenden zum Beginn und zum Ende des Studiums betrachtet. Hierfür nehmen wir Unterschiede im fachdidaktischen Wissen im Fach Sachunterricht sowie in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Blick.

Um den Einstieg in die Darstellung der Ergebnisse zu erleichtern, werden zunächst die Ursachen für den Lehrkräftemangel, aktuelle Sondermaßnahmen sowie bisherige Forschungsbefunde zu nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften dargestellt. Zudem wird der Q-Master von anderen alternativen Zugangswegen ins Lehramt abgegrenzt und die Zulassungsvoraussetzungen sowie die Organisation und der Aufbau des Q-Masters beschrieben. Daran anknüpfend erfolgt eine Darstellung des Studiendesigns und der untersuchten Stichprobe. Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Beteiligt an dem Vorhaben sind die Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung der Universität Potsdam, die beiden sachunterrichtsdidaktischen Professuren der Humboldt-Universität zu Berlin, die Koordination des Quereinstiegsmasters der Humboldt-Universität zu Berlin sowie die Bertelsmann Stiftung über das Programm Bildung und Next Generation.

1. Aktueller Forschungsstand

1.1 Warum mangelt es an Lehrkräften und welche Lehrkräfte fehlen?

Der zunehmende Mangel an traditionell ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland resultiert aus einem Ungleichgewicht zwischen einer erhöhten Nachfrage und einem geringeren Angebot an Lehrkräften. Die erhöhte Nachfrage ergibt sich aus der steigenden Zahl an Lehrkräften, die aufgrund ihres Alters den Beruf verlassen (Klemm & Zorn, 2018). Zudem steigt in Deutschland die Nachfrage nach Lehrkräften in Folge wachsender Schülerzahlen und des Ausbaus von Ganztagschulen vor allem im Primarbereich (Klemm & Zorn, 2018). Es ist davon auszugehen, dass der Lehrkräftemangel zudem durch ein geringeres Angebot an Lehrkräften verstärkt wird. Bisher liegen hierzu jedoch erst wenige empirische Forschungsbefunde vor.

Aktuelle Zahlen der Senatsverwaltung Berlin zeigen beispielsweise, dass über alle Schularten hinweg trotz erhöhter Studienplatzzahlen noch nicht genügend Absolvent:innen die Berliner Universitäten verlassen, um den aktuellen Bedarf der Berliner Schulen zu decken (Burchard & Warnecke, 2022). Eine Studie von Heublein, Richter und Schmelzer (2020) konnte zudem für das Jahr 2016 beispielhaft zeigen, dass 15 % der Lehramtsstudierenden im Bachelor-Master-System ihr Studium abbrechen. Diese Zahl erscheint im Vergleich zu den Abbruchquoten in anderen Bachelorstudiengängen (32 %) eher gering. Allerdings steigt die Zahl der Abbrecher:innen seit 2010 stetig an (Heublein et al., 2020). Weit aus besorgniserregendere Zahlen berichtet eine Studie von Radisch et al. (2018) für die lehrerbildenden Universitäten in Mecklenburg-Vorpommern. An der Universität Greifswald fehlen beispielsweise nach zehn Fachsemestern etwa 50 % der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und 85 % der Studierenden für das Lehramt an regionalen Schulen. Inwieweit sich dieses Muster auch an anderen Universitäten in Deutschland wiederfindet, gilt es zu prüfen.

Obwohl stets von einem Lehrkräftemangel in Deutschland gesprochen wird, ist der Bedarf an Lehrkräften nicht überall gleich hoch. So lassen sich Unterschiede zwischen bestimmten Fächern, Schularten bzw. Lehramtstypen, in der räumlichen Verteilung oder anhand von Schulmerkmalen erkennen. Hinsichtlich der Fächer besteht vor allem ein Mangel an Lehrkräften in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Technik (MINT) (Klemm, 2020; KMK, 2021). Ein erhöhter Bedarf besteht zudem für das Lehramt für die Sonderpädagogik, die Primarstufe sowie für das berufliche Lehramt (Rackles, 2020). Am Beispiel von Deutschland wird aber auch deutlich, dass Lehrkräftemangel und -überschuss koexistieren können. So zeigt sich zwar für fast

alle Lehramtstypen ein Mangel an Absolvent:innen, jedoch mit Ausnahme der Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium, wo ein Überschuss an Absolvent:innen besteht (Rackles, 2020). Unterschiede zeigen sich im Lehrkräftemangel auch hinsichtlich der räumlichen Verteilung. In Deutschland äußert sich dies z. B. darin, dass in den östlichen Bundesländern fast fünfmal so viele Personen ohne reguläres Lehramtsstudium eingestellt wurden wie in den westlichen Bundesländern (KMK, 2021). Ein Blick in die Schulen verdeutlicht, dass vor allem an Schulen, die einen hohen Anteil an Kindern mit Lernmittelbefreiung und einen hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache aufweisen, signifikant häufiger Lehrkräfte ohne reguläres Lehramtsstudium eingestellt werden. Das deutet auf einen Mangel an Lehrkräften mit regulärem Lehramtsstudium an diesen Schulen hin (Richter et al., 2018; Helbig & Nikolai, 2019).

1.2 Begegnung des Lehrkräftemangels: Gestaltung von Sondermaßnahmen

Um dem Mangel an traditionell ausgebildeten Lehrkräften zu begegnen, beschloss die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) 2013 Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Diese Sondermaßnahmen sollten verschiedenen Mindestanforderungen genügen. So soll zum einen die Qualifikation über einen Vorbereitungsdienst oder eine vergleichbare Ausbildung erfolgen. Voraussetzung dafür ist ein universitärer Masterabschluss oder ein gleichgestellter Hochschulabschluss, aus dem sich mindestens zwei lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen. Liegt nur ein lehramtsbezogenes Fach vor, kann das zweite Fach mithilfe berufs begleitender Studien erworben werden. Diese Sondermaßnahme, also der Abschluss des Vorbereitungsdiensts ohne Lehramtsstudium, wird derzeit in vielen Arbeiten als Quereinstieg bezeichnet (Puderbach & Gehrman, 2020). In ihrem aktuellen Dokument zu den Einstellungen von Lehrkräften im Jahr 2021 berichtet die KMK jedoch, dass etwa ein Drittel der neu eingestellten Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium nicht über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügt. Dies ergibt sich daraus, dass die KMK (2013) zudem den Ländern die Möglichkeit eröffnete, über die Qualifikation des Vorbereitungsdiensts hinaus weitere landesspezifische Maßnahmen zu ergreifen. So werden vermehrt Personen über den Seiteneinstieg in den Beruf eingestellt. Sie absolvieren keinen regulären Vorbereitungsdienst, da sich aus ihrem Hochschulabschluss kein lehramtsbezogenes Fach ableiten lässt und somit die Voraussetzung zur Aufnahme des Vorbereitungsdiensts nicht gegeben ist. Seiteneinsteigende

erhalten stattdessen „eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird“ (KMK, 2019, S. 32). Die pädagogische Zusatzqualifizierung wird von den Bundesländern in ihren Inhalten und in ihrer Dauer unterschiedlich ausgestaltet (Driesner & Arndt, 2020), ist aber deutlich kürzer als die Qualifizierung im Q-Master.

Die Qualifizierung von Personen ohne traditionelles Lehramtsstudium im Rahmen des Q-Masters grenzt sich von bereits bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen ab. Der neu eingerichtete Q-Master an der Humboldt-Universität zu Berlin befähigt Personen auch ohne lehramtsbezogenen ersten Hochschulabschluss durch den Abschluss Master of Education zur Aufnahme des regulären Vorbereitungsdiensts. Aktuell bieten neben der Humboldt-Universität zu Berlin auch die Freie Universität Berlin, die Technische Universität Berlin sowie die Universität der Künste in Berlin sogenannte Q-Master-Studiengänge für das Lehramt an. Im Evaluationszeitraum deckt einzig die Humboldt-Universität das Grundschullehramt ab und verzichtet zudem auf eine Festlegung auf bestimmte Abschlüsse aus dem Erststudium.

Das Ziel solcher universitären Qualifizierungsprogramme besteht darin, „nicht auf die Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung zu verzichten, sondern deren fachdidaktische und pädagogische Anteile in komprimierter Form innerhalb eines möglichst kurzen Zeitraums annähernd vollständig zu vermitteln“ (Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014, S. 28). Melzer et al. (2014) sprechen hierbei von einem qualifizierten Quereinstieg. Die Qualifizierung von Personen ohne lehramtsbezogenes Bachelorstudium dauert im Rahmen des Q-Masters an der Humboldt-Universität zwei bzw. drei Jahre, wenn ein vorbereitendes sogenanntes Zertifikatsstudium vorab zu absolvieren ist, um die neben dem ersten Hochschulabschluss benannten inhaltlichen Zugangsvoraussetzungen für den Q-Master zu erfüllen. Daran anschließend erfolgt der reguläre Vorbereitungsdienst. Somit unterscheidet sich der Q-Master im Folgenden vom Quer- und Seiteneinstieg: Die Qualifizierung dauert im Q-Master mit zwei bzw. drei Jahren deutlich länger als im Quer- und Seiteneinstieg. Dadurch steht im Q-Master mehr Zeit zur Vermittlung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten zur Verfügung. Der Q-Master bietet daher nicht nur einen (ab dem Zeitpunkt der Entscheidung für das Lehramt) verkürzten alternativen Weg ins Lehramt, sondern schafft auch die nötigen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Grundlagen, die im Rahmen einer universitären Qualifizierung erworben werden sollen.

1.3 Empirische Befunde zu nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften

Einhergehend mit der steigenden Zahl an Lehrpersonen, die kein traditionelles Lehramtsstudium abgeschlossen haben, wurde in den vergangenen Jahren vermehrt der Versuch unternommen,

diese Gruppe von Lehrkräften u. a. hinsichtlich ihrer demografischen und motivationalen Merkmale sowie beruflichen Kompetenzen zu beschreiben. Hierzu wurden sowohl national als auch international wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse es ermöglichen, Potenziale und Herausforderungen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften zu erkennen. Einige dieser Studien erlauben es zudem, nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte mit traditionell ausgebildeten Lehrkräften in ausgewählten Bereichen zu vergleichen, um daraus Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation und -weiterbildung abzuleiten. Trotz der erkenntnisreichen Ergebnisse, die bislang vorliegen, ist das Treffen verallgemeinernder Aussagen über nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte schwierig. Diese stellen eine sehr heterogene Gruppe von Lehrkräften dar, die aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen und Voraussetzungen auf verschiedenen Wegen qualifiziert werden (Driesner & Arndt, 2020). Dementsprechend betrachten bestehende Studien verschiedene Gruppen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften.

Pädagogische Vorerfahrungen

Zahlreiche Studien untersuchten die pädagogischen Vorerfahrungen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften. Trotz der vielfältigen Gruppen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften kommen bestehende Arbeiten zu einem vergleichbaren Ergebnis: Nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte verfügen bereits vor der Aufnahme eines alternativen Wegs ins Lehramt oder vor dem Eintritt in den Schuldienst über zahlreiche und vielfältige pädagogische Vorerfahrungen (Engelage, 2013; Ghassemi & Nordmeier, 2020; Lucksnat et al., 2020b; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018). Am häufigsten berichten sie über Tätigkeiten in der Organisation und Betreuung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche, in der Hochschullehre und Erwachsenenbildung oder in der Schülernachhilfe (Engelage, 2013; Ghassemi & Nordmeier, 2020; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018).

Berufswahlmotivation

Nach Kunter et al. (2011) ist die Motivation von Lehrkräften als individuelle Voraussetzung zu verstehen, die Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten sowie auf den Erwerb professioneller Kompetenz und das professionelle Handeln der Lehrkraft haben kann. Personen können durch eine Reihe von Motiven zur Aufnahme des Lehrberufs bewegt werden (Jungert et al., 2014). Die empirische Forschung hat in den vergangenen Jahrzehnten altruistische, intrinsische und extrinsische Motive als die wichtigsten Motive für angehende Lehrkräfte identifiziert (Jungert et al., 2014; Watt & Richardson, 2007). Bisherige Studien zur Berufswahlmotivation von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften zeigen, dass intrinsische und altruistische Berufswahlmotive und die eigenen Fähigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften ohne traditionelles Lehramtsstudium als wichtigste Gründe für den Berufswechsel angegeben werden (Melzer et al., 2014; Loretz et al., 2016; Ghassemi & Nordmeier, 2021). Im Gegensatz

dazu werden extrinsische Motive, wie z. B. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die berufliche Sicherheit, als eher unwichtige Motive eingeschätzt.

Professionswissen und Überzeugungen

Die bisherige deutschsprachige Forschung zur professionellen Kompetenz von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften konzentrierte sich auf die Phase im Vorbereitungsdienst. In den vorliegenden Studien erscheint die Befundlage zum pädagogischen Wissen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften vergleichsweise einheitlich. Nicht traditionell ausgebildete Personen erreichen in pädagogisch-psychologischen und bildungswissenschaftlichen Wissenstests signifikant geringere Werte als traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Kleickmann & Anders, 2011; Kunina-Habenicht et al., 2013; Lucksnat et al., 2020b; Oettinghaus, Lamprecht & Korneck, 2014). Auch die Ergebnisse zum fachlichen und fachdidaktischen Wissen zeigen Übereinstimmungen zwischen den Studien. Nicht traditionell und traditionell ausgebildete Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst weisen keine signifikanten Unterschiede im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen in Mathematik (Lucksnat et al., 2020b) und Physik (Oettinghaus et al., 2014) auf.

Neben dem Professionswissen stellen auch Überzeugungen von Lehrkräften einen wesentlichen Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar, wobei häufig eine Unterscheidung zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen vorgenommen wird (Dubberke et al., 2008). Die bislang vorliegenden Studien kommen zu widersprüchlichen Ergebnissen. So zeigen die Studien von Oettinghaus et al. (2014, 2016), dass Quereinsteigende im Fach Physik verstärkt über transmissive Überzeugungen, hingegen über geringere konstruktivistische Überzeugungen als die traditionell ausgebildeten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst verfügen. Die Studien von Lucksnat et al. (2020b) und Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2016) stellen hingegen keine signifikanten Unterschiede in den konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen zwischen nicht traditionell ausgebildeten und traditionell ausgebildeten Lehrkräften fest.

Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten

Neben den Unterschieden in den kognitiven Aspekten der professionellen Kompetenz werden auch motivationale Aspekte, wie z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen oder Enthusiasmus,

in verschiedenen Studien betrachtet. Die Studien weisen darauf hin, dass keine Unterschiede in den spezifischen (Lucksnat et al., 2020b) bzw. allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen (Keller-Schneider et al., 2016) zwischen traditionell ausgebildeten und nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften vorliegen. Ebenso zeigen sich in einer ersten Studie keine Unterschiede im Enthusiasmus sowohl für das Unterrichten als auch für das Unterrichtsfach Mathematik (Lucksnat et al. 2020b). Neben dem Professionswissen, Überzeugungen und den motivationalen Orientierungen müssen Lehrkräfte nach Baumert und Kunter (2006) auch über ein hohes Maß an selbstregulativen Fähigkeiten verfügen, um mit den Herausforderungen im Beruf umgehen zu können. Hier zeigt die Studie von Lucksnat et al. (2020b), dass nicht traditionelle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über eine signifikant höhere Widerstandsfähigkeit berichten.

Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes

Der Mangel an traditionell ausgebildeten Lehrkräften hat dazu geführt, dass in den vergangenen Jahren vermehrt Personen als Lehrkräfte in den Schuldienst eingestellt wurden, die keine traditionelle Lehramtsausbildung durchlaufen haben. Der Bedarf an Lehrkräften ist besonders hoch in den MINT-Fächern, an Grundschulen, beruflichen Schulen und Schulen der Sekundarstufe I. Die Gründe für den Mangel lassen sich u. a. auf hohe Pensionierungszahlen und fehlende Lehramtsabsolvent:innen zurückführen. Um den Bedarf zu decken, haben die Bundesländer verschiedene Sondermaßnahmen eingeführt. Bisherige empirische Befunde zu nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften belegen eine hohe altruistische und intrinsische Berufswahlmotivation sowie zahlreiche pädagogische Vorerfahrungen dieser Gruppe. In mehreren Studien zeigt sich, dass sie über vergleichbares fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen, aber über ein geringeres pädagogisches Wissen verfügt. Bisher beziehen sich die Befunde vorrangig auf die Gruppe der Quereinsteigenden, die sich im Vorbereitungsdienst befinden. Neben der Qualifizierung im Vorbereitungsdienst oder berufsbegleitender Qualifizierung besteht an einigen Berliner Universitäten nun auch die Möglichkeit eines qualifizierten Quereinstiegs über einen Q-Master. Wenige Befunde liegen bislang für Personen in einem solchen Q-Master vor, was dem erst kurzzeitigen Bestehen dieser Möglichkeit geschuldet ist. Der vorliegende Abschlussbericht fasst die Ergebnisse der Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen und versucht so, einen weiteren Beitrag zu den bestehenden empirischen Befunden zu nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften zu leisten.

2. Der Q-Master an der HU Berlin

2.1 Zulassungsvoraussetzungen

Die Aufnahme zum Q-Master an der HU Berlin setzt den Abschluss eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums im Umfang von mindestens 180 Leistungspunkten (LP) voraus. Über diese allgemeinen Zugangsvoraussetzungen hinaus müssen interessierte Personen einen Nachweis von mindestens jeweils 20 LP in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht vorlegen, welche sich aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen zusammensetzen (HU Berlin, 2018). Alternativ gelten die Zugangsvoraussetzungen in einem Fach als erfüllt, wenn 50 LP in einer explizit mit den Studienfächern korrespondierenden Fachwissenschaft nachgewiesen werden können (z. B. Studium der Germanistik oder Mathematik). In dem durchgeführten Projekt liegt der Fokus auf dem Fach Sachunterricht. Für dieses Fach müssen als Alternative 50 LP in den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Geografie, Geschichte oder Sozialwissenschaften nachgewiesen werden. Neben dem Nachweis von Leistungspunkten müssen interessierte Personen auch ein Praktikum an einer Grundschule im Umfang von mindestens 75 Stunden absolviert haben.

Für die Personen, die die Zugangsvoraussetzungen nicht vollständig erfüllen, bietet die HU Berlin zusätzlich ein Zertifikatsstudium an, in dem je nach Bedarf die fehlenden Leistungspunkte in den Fächern Deutsch, Mathematik und / oder Sachunterricht erworben werden können. Für das Zertifikatsstudium gilt ebenfalls der Abschluss eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums im Umfang von mindestens 180 Leistungspunkten als Zugangsvoraussetzung. Anders als bei den Q-Master-Studiengängen der anderen Berliner Universitäten gibt es dabei keine Einschränkungen in Bezug auf das Fach des ersten Hochschulstudiums (siehe z. B. für die Freie Universität Caspari, 2019).

2.2 Aufbau und Organisation des Zertifikatsstudiums und des Q-Masters

Das „Zertifikatsstudium Deutsch – Mathematik – Sachunterricht an Grundschulen“ beginnt an der HU Berlin jeweils zum Wintersemester und umfasst eine Regelstudienzeit von zwei Semestern. Die Module in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht machen dabei jeweils 20 Leistungspunkte aus. In den drei Studienfächern sind die entsprechenden vorgegebenen Module in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zu absolvieren. Im Studienfach Sachunterricht umfasst die Fachwissenschaft ein Wahlpflichtfach im Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften oder Naturwissenschaften.

Der Q-Master beinhaltet insgesamt 120 Leistungspunkte, beginnt wie das Zertifikatsstudium jeweils im Wintersemester und umfasst vier Semester (Regelstudienzeit) (Abbildung 1). Studierende im Q-Master absolvieren Module in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht im Umfang von jeweils zehn Leistungspunkten, wobei im Fach Sachunterricht entweder ein naturwissenschaftlicher oder ein gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt gewählt werden muss. Darüber hinaus belegen die Studierenden insgesamt 36 Leistungspunkte in der allgemeinen Grundschulpädagogik, in den Bildungswissenschaften und in der Sprachbildung. Eines der drei Studienfächer ist im Umfang von fünf Leistungspunkten zu vertiefen; zudem ist eine fach- und professionsbezogene Ergänzung im Umfang von zehn Leistungspunkten zu absolvieren, ggf. ebenfalls im vertieften Fach. Studierende im Q-Master absolvieren im Rahmen des Praxissemesters zudem ein Fachpraktikum in einem Umfang von 24 Leistungspunkten (8 LP pro Fach). Die Masterarbeit macht 15 Leistungspunkte aus. Der erfolgreiche Abschluss des Master of Education qualifiziert anschließend für die Aufnahme in den regulären Vorbereitungsdienst.¹ Somit unterscheidet sich der Aufbau des Q-Master-Studiums nicht vom regulären Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen an der HU Berlin (HU Berlin, 2018). Eine detaillierte Darstellung des Q-Masters findet sich zudem in einem Beitrag von Lucksnat et al. (2020a).

1 | Mit Abschluss des Q-Masters erfüllen die Absolvent:innen die in der KMK-Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 1 (KMK, 2019) festgelegten Kriterien. Durch die Kombination von ggf. Zertifikatsstudium (20 LP je Fach), Fachmodulen im Master (10 LP je Fach), Vertiefungsmodul (5 LP), Fach- oder Professionsbezogener Ergänzung (10 LP) und Fachpraktikum (8 LP je Fach) ist insbesondere sichergestellt, dass die Absolvent*innen mindestens 53 LP im vertieften Fach erbracht haben (HU Berlin 2018).

ABBILDUNG 1 **Aufbau des Q-Masters an der HU Berlin und zu erbringende Leistungspunkte.**

Deutsch 10 LP	Mathematik 10 LP	Sachunterricht Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften 10 LP	oder	Sachunterricht Schwerpunkt Naturwissenschaften 10 LP
Allgemeine Grundschulpädagogik 10 LP Bildungswissenschaften 21 LP Sprachbildung 5 LP		Vertiefung eines der Fächer 5 LP Fach- und professionsbezogene Ergänzung 10 LP		
Fachpraktikum (Teil des Praxissemesters) 24 LP				
Masterarbeit 15 LP				

Anmerkung. LP = Leistungspunkte.

3. Evaluation des Q-Masters

3.1 Ziele der Evaluation und Studiendesign

Die wissenschaftliche Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin erfolgte durch die Universität Potsdam unter der Leitung von Prof. Dr. Dirk Richter und in Zusammenarbeit mit der Humboldt-Universität zu Berlin und der Bertelsmann Stiftung. Die Evaluation untersuchte die folgenden Fragestellungen:

- 1) Mit welchen Eingangsvoraussetzungen beginnen die Studierenden im Q-Master und welche Unterschiede bestehen zu den Studierenden im regulären Master?
- 2) Wie entwickeln sich ausgewählte Aspekte der professionellen Kompetenz bei den Q-Master-Studierenden im Verlauf des Masters und welche Unterschiede bestehen im Vergleich zu Studierenden im regulären Master?
- 3) Wie bewerten die Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden das Masterstudium und die angebotenen Lerngelegenheiten?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden mithilfe von Fragebögen die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden zu Beginn des Masterstudiums erfasst. Dazu gehören neben den abgeschlossenen vorherigen Studiengängen und Ausbildungen auch Vorerfahrungen in pädagogischen Settings und Berufswahlmotive. Ebenso wurden zu Beginn des Studiums Fragebögen und Tests eingesetzt, um die fachdidaktischen Kompetenzen sowie motivationale Merkmale der Studierenden zu erfassen. Auf Basis eines qualitativen Forschungsdesigns wurden über die geplanten Fragebogenerhebungen hinaus auch Interviews mit einer kleinen Auswahl von Studierenden geführt, die zu gleichen Anteilen jeweils aus einer der beiden untersuchten Q-Master-Kohorten und dem regulären Studiengang ausgewählt wurden. Ziel der Interviews war es, genauere Erkenntnisse über die Erwartungen an und die Erfahrungen mit den jeweiligen Studiengängen zu erhalten. Die Interviews sollten somit Informationen liefern, die zur Kontextualisierung der Befunde aus den Befragungen und Tests beitragen.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden die Studierenden zur Mitte und zum Ende des Studiums mit den bereits eingesetzten Fragebögen und Test erneut befragt. Dies ermöglichte es, eine Veränderung der Kompetenzen im Verlauf des Studiums zu untersuchen. Es handelt sich bei der Studie somit um eine Längsschnitterhebung, die zu drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils etwa einem Jahr durchgeführt wurde. Aufgrund der Corona-Pandemie wurden die zweite und dritte Befragung online durchgeführt.

Die dritte Fragestellung konnte mithilfe der Daten aus den Fragebögen und aus den Interviews beantwortet werden. Die Studierenden wurden gebeten, Angaben über positive Aspekte und Verbesserungsvorschläge zum Studiengang zu machen. Ferner konnten sie die Qualität der fachlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen im Fach Sachunterricht einschätzen. Ein Hauptschwerpunkt lag auch auf der Evaluation des Praxissemesters, das für die Studierenden eine wichtige Lerngelegenheit darstellt. Hierbei konzentrierte sich die Evaluation auf die Qualität der begleitenden und vorbereitenden universitären Veranstaltungen und die Betreuung an der Schule. Die Interviews lieferten detaillierte Einblicke in die Zufriedenheit mit den Lerngelegenheiten, die zur Kontextualisierung der Antworten aus den Fragebögen beitrugen. Die Studierenden erhielten für die Teilnahme an den Befragungen und an den Interviews 30 Euro bzw. bei mehrfacher Teilnahme 50 Euro.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Im Zeitraum der Evaluation von Oktober 2019 bis Dezember 2021 wurden insgesamt 325 Studierende im Grundschullehramt befragt. Davon waren 111 Studierende im Q-Master (34%) und 214 Studierende (66%) im regulären Master eingeschrieben. Die Stichprobe zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass sie aus zwei Kohorten besteht. Die erste Kohorte umfasst 176 Studierende und setzt sich aus 129 Studierenden des regulären Masters und 47 Studierenden des Q-Masters zusammen, die ihr Masterstudium zum Wintersemester 2019/2020 begannen. Studierende dieser Kohorte haben ihr Studium entsprechend der Regelstudienzeit mit dem Ende des Sommersemesters 2021 abgeschlossen. Die zweite Kohorte besteht aus Studierenden, die ihr Masterstudium zum Wintersemester 2020/21 aufgenommen haben. Diese Studierenden schließen ihr Studium im Sommer 2022 ab, sodass für diesen Abschlussbericht nur auf die Daten zu Studienbeginn und nach dem ersten Jahr des Masterstudiums zurückgegriffen werden kann.

Die erste Kohorte wurde insgesamt dreimal im Verlauf des Studiums schriftlich befragt. Ferner gab es drei Interviewzeiträume, in denen Interviews mit einer kleinen Zahl an Studierenden der jeweiligen Gruppe (Q-Master versus regulär) geführt wurden. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Erhebungszeitpunkte für beide Kohorten. Von September bis Oktober 2019 fanden die Interviews mit Studierenden der Kohorte 1 statt, an die sich die schriftlichen Befragungen im Oktober 2019 anschlossen. Etwa ein Jahr später, im Juli 2020, wurden zum zweiten Mal Interviews mit Kohorte 1 geführt und im Oktober 2020 erfolgte die zweite

schriftliche Befragung der Kohorte 1. Die letzte Befragung und die letzten Interviews von Kohorte 1 fanden im Juli 2021 statt. Die zweite Kohorte startete im Juli 2020 mit den Interviews sowie im Oktober 2020 mit den schriftlichen Befragungen. Es ist jedoch anzumerken, dass Q-Master-Studierende der Kohorte 2 bereits an Interviews im September bis Oktober 2019 teilgenommen haben, da sie zu diesem Zeitpunkt bereits im Zertifikatsstudium eingeschrieben waren. Die zweite Kohorte wurde im Juli 2021 zum zweiten Mal interviewt und im November 2021 zum zweiten Mal schriftlich befragt.

In Kohorte 1 haben über alle drei Messzeitpunkte insgesamt 176 Studierende an der Evaluation teilgenommen. Davon sind 129 (73 %) Studierende im regulären Master und 47 Studierende (27 %) im Q-Master.² Insgesamt begannen 61 Personen das Q-Master-Studium im Wintersemester 2019/20. Somit wurden über den Evaluationszeitraum 77 % der Q-Master-Studierenden der Kohorte 1 mindestens einmal befragt. Im Mittel sind Studierende der Kohorte 1 zu Beginn des Masters 31 Jahre alt ($SD = 7$ Jahre), 86 % von ihnen sind weiblich und sie wählen zu einem hohen Anteil (68 %) den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht. Insgesamt knapp 5 % der Studierenden von Kohorte 1 wurden nicht in Deutschland geboren. Es zeigen sich signifikante Unterschiede in diesen demografischen Merkmalen zwischen regulären und Q-Master-Studierenden. Studierende des Q-Masters sind signifikant älter ($p < .01$; $d = 0.7$), eher männlich ($p < .01$; $OR = 3.3$) und weisen häufiger einen Zuwanderungshintergrund auf ($p = .02$; $OR = 4.9$). Tendenziell ist zu erkennen, dass Q-Master-Studierende häufiger den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht wählen, aber dieser Unterschied ist knapp nicht signifikant ($p = .07$; $OR = 2.1$).

Die Kohorte 2 setzt sich aus 149 Studierenden zusammen, von denen 85 Studierende im regulären Master und 64 Studierende im Q-Master eingeschrieben sind. Zum Wintersemester 2020/21 begannen 129 Personen im Q-Master zu studieren. Somit wurden ca. 50 % der Q-Master-Studierenden der Kohorte 2 mindestens einmal im Verlauf der Evaluation befragt. Im Mittel sind Studierende der Kohorte 2 zu Beginn des Masters 30 Jahre alt ($SD = 7$ Jahre), 91 % von ihnen sind weiblich und sie studieren zu einem hohen Anteil (78 %) den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht. In dieser Gruppe weisen 8 % einen Zuwanderungshintergrund auf. Es zeigen sich wie auch bei Kohorte 1 signifikante Unterschiede in diesen demografischen und studienbezogenen Merkmalen zwischen den Gruppen. Studierende des Q-Masters sind signifikant älter ($p < .01$; $d = 0.9$) und studieren eher den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht ($p = .01$; $OR = 3.0$). Es zeigen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Geschlechterverteilung und des Zuwanderungshintergrunds. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Anzahl der Personen in den Kohorten, Gruppen und Schwerpunkten.

Insgesamt betrachtet unterscheiden sich die Studierenden der ersten und zweiten Kohorte nicht im Alter, dem Geschlecht, dem Zuwanderungshintergrund und in der Wahl des Studienschwerpunktes. Aus diesem Grund werden beide Kohorten in der Ergebnisdarstellung gemeinsam betrachtet, sofern für beide Kohorten Daten vorliegen.

² Es wurden die Studierenden ausgeschlossen, die zwar im Q-Master studieren, aber bereits in einem anderen Bundesland ein Lehramtsbachelor abgeschlossen haben. Aufgrund der sehr unterschiedlichen landesrechtlichen Regelungen gerade im Bereich Grundschullehramt wird durch den Q-Master auch die Studierendenmobilität aus anderen Bundesländern nach Berlin erheblich erleichtert, auch wenn das nicht das primäre Ziel der Einrichtung des Q-Masters war.

TABELLE 1 Übersicht über die Messzeitpunkte für Befragungen und Interviews für beide Kohorten.

Kohorte	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
Kohorte 1			
Befragungen	Oktober 2019/Mai 2020*	Oktober 2020	Juli 2021
Interviews	September–Oktober 2019	Juli 2020	Juli 2021
Kohorte 2			
Befragungen	Oktober 2020	November 2021	–
Interviews	Juli 2020	Juli 2021	–

Anmerkung. *Im Mai 2020 wurde eine zusätzliche Befragung durchgeführt, um die Datengrundlage für Messzeitpunkt 1 zu erweitern.

TABELLE 2 Übersicht über die Anzahl der Studierenden pro Kohorte, Gruppe und Schwerpunkt im Fach Sachunterricht.

Gruppe / Schwerpunkt	Kohorte 1	Kohorte 2	Gesamt
Q-Master	47	64	111
NaWi	10 (21 %)	21 (32 %)	31 (28 %)
GeWi	37 (79 %)	43 (68 %)	80 (72 %)
Regulär	129	85	214
NaWi	46 (36 %)	12 (14 %)	58 (27 %)
GeWi	83 (64 %)	73 (86 %)	156 (73 %)
Gesamt	176	149	325
NaWi	56 (32 %)	33 (22 %)	89 (27 %)
GeWi	120 (68 %)	116 (78 %)	236 (73 %)

Anmerkung. GeWi = gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt, NaWi = naturwissenschaftlicher Schwerpunkt.

4. Ergebnisse

4.1 Voraussetzungen von Studierenden zu Beginn des (Q-)Masters

Vorheriges Studium und vorherige Ausbildung

Die erste Fragestellung der Evaluation zielt auf die Untersuchung der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden ab. Hierzu wurden die Studierenden beider Kohorten jeweils in der ersten Befragung der Evaluation zu ihren vorherigen Studiengängen, Ausbildungen, pädagogischen Vorerfahrungen und zu ihrer Berufswahlmotivation befragt. Zur Erfassung der vorherigen Studiengänge wurden die Studierenden gebeten anzugeben, welche Form des Abschlusses vorliegt und welche Fächer studiert wurden. Zur Erfassung der absolvierten Ausbildungen gaben die Studierenden an, welcher Beruf in der Ausbildung erlernt wurde.

Für die Darstellung der Ergebnisse zum vorherigen Studium und zur vorherigen Ausbildung werden die Daten beider Kohorten herangezogen, die jeweils zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden. Von den insgesamt 111 Studierenden im Q-Master machten 87 Personen Angaben zu ihrem vorherigen Studium. Abbildung 2 gibt eine Übersicht über die prozentuale Verteilung der vorliegenden Studienabschlüsse der Q-Master-Studierenden. Insgesamt geben 75 % (N = 65) der Q-Master-Studierenden an, ein Bachelorstudium abgeschlossen zu haben. Darüber hinaus berichten 16 % (N = 14) der Q-Master-Studierenden über ein Studium mit dem Abschluss eines Staatsexamens. Ein geringerer Anteil der Q-Master-Studierenden verfügt über einen Magisterabschluss (N = 8; 9 %) oder einen Diplomabschluss (N = 4; 5 %).

ABBILDUNG 2 **Übersicht über abgeschlossene Studiengänge der Q-Master-Studierenden vor Aufnahme des Q-Master-Studiums.**

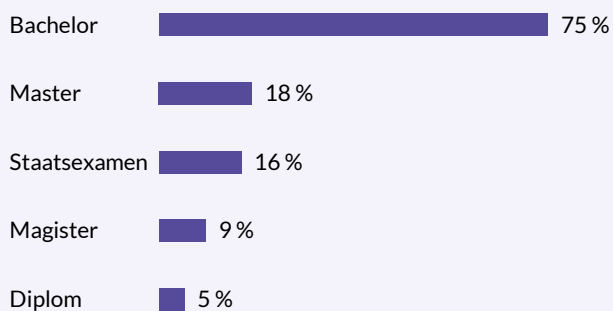


ABBILDUNG 3 **Übersicht über Studienfächer der Q-Master-Studierenden vor Aufnahme des Q-Master-Studiums.**



Ferner können 18 % der Q-Master-Studierenden (N = 16) einen Masterabschluss vorweisen. Da einige Studierende mehrere Abschlüsse besitzen, übersteigt die Summe die 100 %.

Die Studierenden wurden zudem gebeten, ihre studierten Fächer aus den vorherigen Studiengängen anzugeben. Die am häufigsten studierten Fächer umfassen die Bereiche Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie, Kulturwissenschaften; 26 %), Sprachen und Künste (z. B. Linguistik, Germanistik; 24 %) und Pädagogik (z. B. Erziehungswissenschaften, Kindheitspädagogik; 23 %). Weniger häufig wurden Studienfächer in den Bereichen Medien und Kommunikation (15 %) oder Recht und Wirtschaft (14 %) gewählt. Sehr selten studierten Q-Master-Studierende die Fächer Informatik und Ingenieurwesen (7 %), Umwelt und Ökologie (6 %), Technik (2 %) und Gesundheitswissenschaften (1 %) (Abbildung 3).

Auch in der Gruppe der Studierenden des regulären Masters gibt es 14 Personen (7 %) mit einem nicht lehramtsbezogenen Studium, welches vor Aufnahme des Lehramtsstudiums abgeschlossen wurde. Drei dieser regulären Studierenden geben zudem einen Masterabschluss an und zwei Personen haben ein abgeschlossenes Staatsexamen ohne Lehramtsbezug. Nur wenige der regulären Lehramtsstudierenden berichten also über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ohne Lehramtsbezug vor Aufnahme ihres Lehramtsstudiums. Allerdings hat eine Vielzahl der regulären Studierenden vor Aufnahme des Lehramtsstudiums mindestens eine Ausbildung abgeschlossen. Insgesamt machten 137 Personen im regulären Studiengang Angaben zu ihrer

vorherigen Ausbildung. Etwa die Hälfte ($N = 61$; 45 %) der regulären Studierenden, die Angaben zur vorherigen Ausbildung gemacht haben, gibt an, mindestens eine Ausbildung abgeschlossen zu haben. Am häufigsten wurde eine Ausbildung im pädagogischen Bereich ($N = 17$; 28 %; z. B. Erzieher:in), im Bereich Industrie und Handel ($N = 17$; 28 %; z. B. Handelsassistent:in, Bankkaufmann/-kauffrau, Steuerfachangestellte:r) und im Bereich Gesundheit ($N = 16$; 26 %; z. B. Logopädie, Krankenpflege, Physiotherapeut:in) abgeschlossen. Bei den Studierenden im Q-Master ist der Anteil der Studierenden mit einer abgeschlossenen Ausbildung hingegen deutlich geringer. Von den 92 Q-Master-Studierenden, die eine Angabe zu ihrer Ausbildung machen, berichten 23 % ($N = 21$) über eine abgeschlossene Ausbildung. Am häufigsten wurde eine Ausbildung im Bereich Medien und Kommunikation ($N = 9$; 43 %; z. B. Fotograf:in, Fremdsprachenkorrespondent:in) und im Bereich Industrie und Handel ($N = 8$; 38 %; z. B. Immobilienkaufmann/-kauffrau, Hotelfachmann/-fachfrau, Reiseverkehrskaufmann/-kauffrau) abgeschlossen.

Pädagogische Vorerfahrungen

Neben den Erfahrungen, die die Studierenden aus dem vorherigen Studium oder der vorherigen Ausbildung mitbringen, verfügt ein großer Anteil der Studierenden sowohl im Q-Master als auch im regulären Master über eine Reihe praktischer pädagogischer Vorerfahrungen. Die Studierenden konnten für bestimmte pädagogische Tätigkeiten angeben, ob in diesem Bereich Erfahrungen vorliegen und oder nicht. Es werden die Daten vom ersten Messzeitpunkt beider Kohorten gemeinsam betrachtet. 166 reguläre Studierende und 109 Q-Master-Studierende machten Angaben über ihre pädagogischen Vorerfahrungen.

Abbildung 4 gibt eine Übersicht über den Anteil der praktischen pädagogischen Vorerfahrungen vor Aufnahme des Masters in beiden Gruppen. In beiden Gruppen ist Tätigkeit in der Schülernachhilfe die häufigste pädagogische Vorerfahrung. Etwa 42 % der regulären Studierenden ($N = 69$) und 43 % der Q-Master-Studierenden ($N = 47$) berichten, dass sie bereits Schülernachhilfe gegeben hätten. Eine wichtige Vorerfahrung für den Lehrberuf besteht auch in der Arbeit als Vertretungslehrkraft an einer Schule. Hier berichten die regulären Studierenden zu etwa 18 % ($N = 29$), dass sie bereits an einer Schule als Vertretungslehrkraft gearbeitet hätten. Bei den Q-Master-Studierenden sind es hingegen etwa 13 % ($N = 14$). Hier zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Etwa ein Drittel der Q-Master-Studierenden ($N = 36$) berichtet, dass sie bereits pädagogische Vorerfahrungen in der beruflichen Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit sammeln konnten. Nur etwa 23 % der regulären Studierenden ($N = 38$) gibt an, dort ihre pädagogischen Vorerfahrungen gewonnen zu haben. Auch dieser Unterschied ist nicht signifikant.

Unterschiede zeigen sich hingegen zwischen den Studierendengruppen hinsichtlich der Vorerfahrungen in der Erwachsenenbildung und an einer Hochschule sowie in Bezug auf die studentische Tätigkeit an einer Hochschule. Etwa 17 % der

Q-Master-Studierenden ($N = 18$) geben an, einer beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung nachgegangen zu sein, aber nur etwa 6 % der regulären Studierenden ($N = 10$) ($p < .01$; $OR = 3.1$). Nur 5 % der Studierenden im regulären Master ($N = 8$) berichten über pädagogische Vorerfahrungen in der studentischen Tätigkeit an einer Hochschule, hingegen sind es ca. 14 % bei den Q-Master-Studierenden ($N = 15$) ($p < .01$; $OR = 3.2$). Die geringsten Vorerfahrungen bestehen in beiden Gruppen in der beruflichen Tätigkeit an einer Hochschule. Während Q-Master-Studierende zu 10 % ($N = 11$) angeben, diese Vorerfahrung gemacht zu haben, sind es nur ca. 2 % bei den regulären Studierenden ($N = 3$) ($p < .01$; $OR = 2.2$).

Berufswahlmotivation

Neben dem vorherigen Studium und den pädagogischen Vorerfahrungen stellt auch die Berufswahlmotivation der Studierenden eine wichtige Voraussetzung für das (Q-)Masterstudium dar. Die Berufswahlmotive wurden mithilfe eines etablierten Instruments von Watt und Richardson (2007) erfasst. Aus diesem Instrument konnten in dieser Evaluation zehn Skalen und somit zehn Motive reliabel ($.77 \leq \alpha \leq .92$) abgebildet werden. Die Skalen lassen sich drei Arten von Motiven zuordnen, die in der Forschung als wichtig für die Berufswahl von Lehrkräften identifiziert wurden. Dabei handelt es sich um intrinsische, altruistische und extrinsische Motive. Intrinsische Motive sind solche, die sich auf den Beruf selbst beziehen, wie z. B. die Freude am Unterrichten. Altruistische Motive beziehen sich auf den sozialen Wert des Berufs. Dazu gehört beispielsweise der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten oder sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken. Extrinsische Motive beziehen sich etwa auf Aspekte der beruflichen Sicherheit, auf das Gehalt und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zur Erfassung der verschiedenen Motive wurden die Studierenden gebeten, Aussagen, welche die jeweiligen Motive repräsentieren, auf einer Skala von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) einzuschätzen. Anschließend wurden Mittelwerte für die einzelnen Motive auf Grundlage der einzelnen Items gebildet. Die Mittelwerte wurden mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse zwischen den Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden verglichen. Es werden bei der Betrachtung der Berufswahlmotive ebenso wie bei den vorherigen Abschlüssen und Vorerfahrungen beide Kohorten gemeinsam betrachtet.

Sowohl bei den regulären Studierenden als auch bei den Q-Master-Studierenden überwiegen altruistische und intrinsische Motive (Abbildung 5). Die altruistischen Motive, einen sozialen Beitrag zu leisten, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten, die Zukunft der Kinder und Jugendlichen zu gestalten und einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit zu leisten, nehmen für beide Gruppen einen hohen Stellenwert ein. Von den Q-Master-Studierenden wird der Wunsch, einen sozialen Beitrag zu leisten, als wichtigstes Motiv für die Wahl des Lehramtsstudiums angegeben. Bei den regulären Studierenden steht dieses Motiv an zweiter Stelle. Sie berichten über eine höhere

Wichtigkeit des Motivs, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Auch wenn die Q-Master-Studierenden diesem Motiv ebenfalls eine hohe Wichtigkeit beimessen, ist es signifikant wichtiger für reguläre Studierende mit mittlerer Effektstärke ($p < .01$; $d = 0.31$). Für die anderen Motive zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Als am wenigsten relevant für die Berufswahl stellten sich in beiden Gruppen die sozialen Einflüsse durch Dritte, wie Freunde, Familie und Kolleginnen und Kollegen, heraus. Auch vorherige Lehr- und Lernerfahrungen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind vergleichsweise unwichtiger als die altruistischen und intrinsischen Berufswahlmotive. Zu erkennen ist jedoch auch, dass die berufliche Sicherheit, welches ein extrinsisches Motiv darstellt, einen hohen Stellenwert in beiden Gruppen einnimmt.

Die folgenden Interviewausschnitte von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden verdeutlichen die Wichtigkeit der intrinsischen und altruistischen Berufswahlmotive.

» (Ich finde es faszinierend, dass ich Menschen etwas beibringen kann und dass ich ein Teil deren Entwicklung bin. Und im besten Falle sie auch positiv beeinflusse und denen auch was Positives mitgebe auf deren Entwicklung.

(Regulär, MZP 1, Interview 5)

» (Mir macht das Vermitteln sehr viel Spaß, also wenn ich Kinder mitnehmen kann, Inhalte so erklären kann, dass sie jeder versteht und auch jeder Spaß daran hat und das macht dann auch, also mit Kindern in der Arbeit, auch immer sehr viel Spaß, wenn sie selber weiterdenken, aber auch ein eigenes Interesse dann an bestimmten Themen entwickeln und nicht einfach sagen „das verstehe ich nicht, das interessiert mich nicht“. Das finde ich ist immer so ein großer Erfolg, das Schönste daran, wenn die Kinder das dann mitnehmen und weiterdenken.

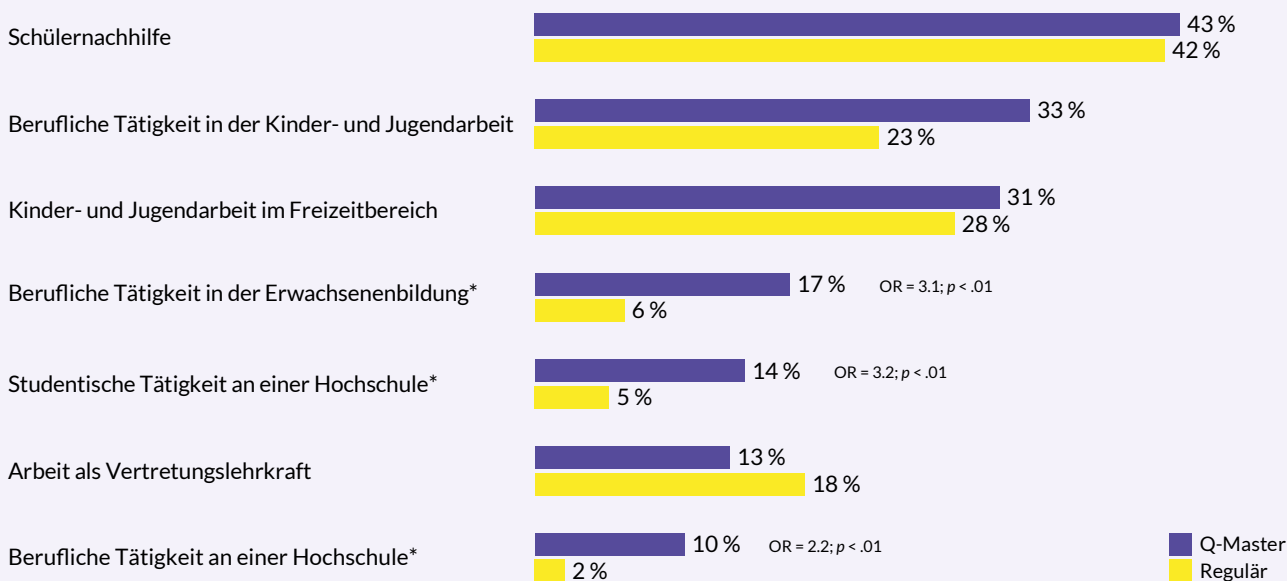
(Q-Master, MZP 1, Interview 20)

Extrinsische Berufswahlmotive werden in den Interviews nur selten als Hauptmotiv für die Berufswahl genannt:

» (Und ich muss auch sagen, es hat auch Aspekte, wie so finanziell sicherer Job und so, das ist natürlich nicht das Wichtigste, das ist aber auch ein guter Nebeneffekt dabei.

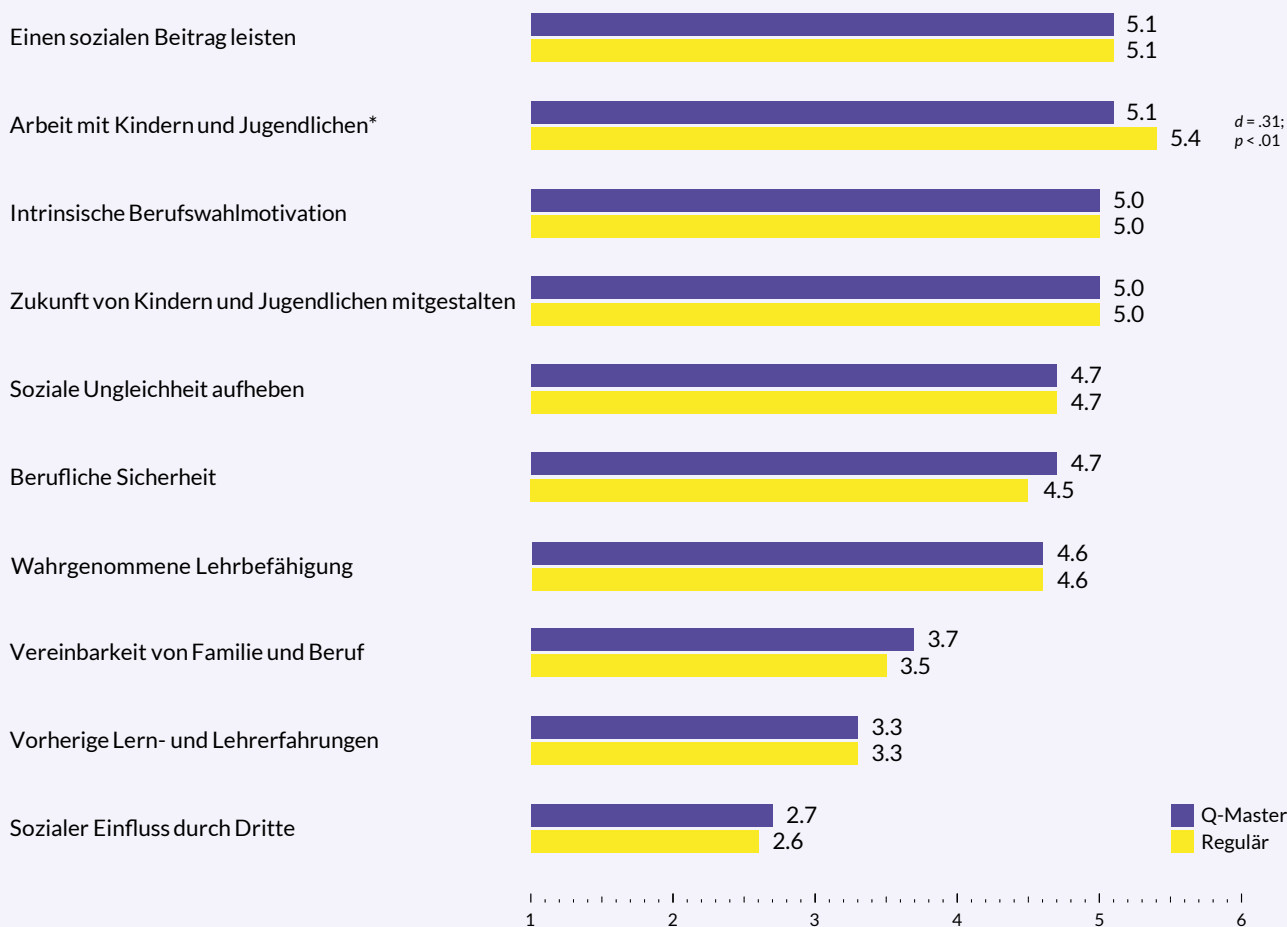
(Q-Master, MZP 1, Interview 19)

ABBILDUNG 4 Pädagogische Vorerfahrungen vor Beginn des Masters von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden.



Anmerkungen. *Dieses Merkmal unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen. OR = Odds Ratio: Werte größer 1 bedeuten, dass die Gruppe der Q-Master-Studierenden mit größerer Wahrscheinlichkeit diese pädagogischen Vorerfahrungen besitzt.

ABBILDUNG 5 Berufswahlmotivation von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden im Vergleich.



Anmerkungen. *Dieses Merkmal unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen. Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig eingeschätzt.

» (Da habe ich dann eine Zeit lang überlegt, ob ich Erzieher mache oder so, ehrlich gesagt die Bezahlung war dann so ein bisschen ausschlaggebend, dass ich dann gesagt habe: Nee das mache ich nicht. (...) Und dann habe ich gesagt: Ja Lehramt wäre eine Sache, die ich ganz gut finde.

(Regulär, MZP 1, Interview 3)

4.2 Qualität der Lerngelegenheiten im Master

Zufriedenheit mit dem Studium – positive Aspekte und Verbesserungsvorschläge

Im Rahmen der Evaluation sollte geprüft werden, wie die Studierenden des regulären Masters und des Q-Masters das Studium insgesamt am Ende ihrer Studienzeit einschätzen und bewerten. Darüber hinaus wurde auch untersucht, wie die Studierenden ausgewählte Lerngelegenheiten im Fach Sachunterricht sowie während ihres Praxissemesters einschätzen. Dazu wurden die Studierenden sowohl in den Online-Fragebögen als auch in den Interviews gebeten, Angaben zur Zufriedenheit, zu positiven Aspekten und zu Verbesserungsvorschlägen zu machen.

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Studium wurde eine Skala von Carstensen et al. (2019) eingesetzt, die drei Items umfasst (z. B. „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“), welche auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) eingeschätzt wurden. Es konnte eine zufriedenstellende Reliabilität für diese Skala erzielt werden ($\alpha = .85$). Insgesamt belegt der Mittelwert von $M = 2.9$ ($SD = 0.7$), dass die Studierenden im Mittel über eine eher hohe Zufriedenheit mit dem Studium berichten. Es zeigen sich hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe der regulären Studierenden ($M = 2.9$; $SD = 0.7$) und der Gruppe der Q-Master-Studierenden ($M = 2.9$; $SD = 0.7$). Dies bestätigt auch der folgende Interviewauszug:

» (...) Es gibt Teilbereiche, mit denen bin ich total unzufrieden. Aber ich bin total glücklich, dass ich das machen kann. Also ich bin total happy, dass ich jetzt nicht nochmal ganz studieren musste, also dass ich mir zwei Jahre sparen konnte.

(Q-Master, MZP 3, Interview 1)

Positive Aspekte

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Studierenden zu den positiven Aspekten des Studiums und möglichen Verbesserungsvorschlägen befragt. Sie konnten jeweils drei Aspekte angeben, die sie als positiv bzw. als verbesserungswürdig empfinden. Die offenen Antworten wurden kategorisiert und die am häufigsten genannten Kategorien werden im Folgenden berichtet. Die angegebenen Anteile beziehen sich auf die Studierenden beider Kohorten, die zum zweiten Messzeitpunkt Angaben zu positiven Aspekten und Verbesserungsvorschlägen gemacht haben (Q-Master: $N = 70$; regulär: $N = 176$).

In den offenen Antworten der schriftlichen Befragungen heben etwa 25 % der regulären Studierenden ($N = 44$) und 41 % der Q-Master-Studierenden ($N = 29$) die Zusammenarbeit mit den Dozierenden positiv hervor. Die meisten seien engagiert und stets bei Problemen erreichbar. Es wird zudem betont, dass viele Dozierende auf Augenhöhe mit den Studierenden agierten, was sich u. a. in einem ehrlichen Zuhören und Kompromissbereitschaft äußere. Dies verdeutlicht auch folgender Ausschnitt aus einem Interview mit einer Studentin:

» (...) Die Dozierenden selbst kommen mir immer wahn-sinnig engagiert und hilfreich vor. Und da kann ich mich überhaupt nicht beschweren und vor allem jetzt nochmal in dem speziellen Semester, also da wird auch ganz gnädig mit Fristen umgegangen, man hat sofort Hilfestellungen bekommen in Chats, wo auch immer. Also ich hatte den Eindruck, sie waren da sehr hinterher (...)

(Q-Master, MZP 2, Interview 4)

» (...) Ich habe jetzt persönlich keinen direkten Vergleich, aber was ich von anderen Freunden mitbekomme, habe ich doch so das Gefühl, dass bei uns größtenteils ein sehr netter Umgang, also sowohl unter den Studierenden als auch zu den Dozenten und den Studierenden besteht und das, also in vielen Studiengängen habe ich immer das Gefühl, dass die Professoren gegen die Studierenden arbeiten und das habe ich bei uns nie das Gefühl, also ich habe immer das Gefühl, dass sich doch viel für uns eingesetzt wird und dass letztendlich, es ist ja irgendwie gewollt, dass wir alle gut durchkommen, und also ja, allgemein ist die Atmosphäre im Studium sehr angenehm.

(Regulär, MZP 2, Interview 12)

Ebenso schätzen die Studierenden die vielfältige Themenauswahl der Seminare sowie die Gestaltung der Seminare. Etwa 15 % der regulären Studierenden ($N = 26$) und 20 % der Q-Master-Studierenden ($N = 14$) geben an, dass die Themenauswahl ein positiver Aspekt des Studiums sei. Hinsichtlich der Seminargestaltung geben 21 % der regulären Studierenden ($N = 37$) und 50 % der Q-Master-Studierenden ($N = 35$) in ihren offenen Antworten an, dass sie die Lehrveranstaltungen als positiven Aspekt des Studiums ansähen. Dazu gehört beispielweise die Methodenvielfalt einiger Seminare sowie die Aktualität des Wissens, das in den Veranstaltungen vermittelt wird.

» Ich bin schon sehr zufrieden. Und ich bin auch sehr dankbar dafür, dass ich das machen kann. Und empfehle das auch weiter. Also das bringt schon was. (...) Aber an sich finde ich die Themenauswahl der Seminare und so weiter schon sehr ansprechend. Und auch wichtig.

(Q-Master, MZP 2, Interview 12)

» Ich bin (...) eigentlich sehr zufrieden. (...) Aber insgesamt, denke ich, dass, ja, die Inhalte – also, dass ich die meisten Inhalte schon benötige.

(Q-Master, MZP 2, Interview 6)

» Mir hat auf jeden Fall gefallen, dass wir in die Themen vertiefter eingestiegen sind, dass wir da tiefere Einblicke hatten, dass wir auf Sachen aufgebaut haben, die wir schon aus dem Bachelor kannten.

(Regulär, MZP 2, Interview 14)

Während des Evaluationszeitraums standen die Studierenden und Dozierenden aufgrund der Corona-Pandemie auch vor neuen Herausforderungen. Eine davon war der Übergang in die Online-Lehre ab dem Sommersemester 2020. Aber auch während der Online-Semester geben die Studierenden an, dass die meisten Dozierenden für Fragen und Problemen zur Verfügung gestanden hätten.

» *Immer per E-Mail, also wenn wir Fragen hatten per E-Mail oder ja, also auch einmal ein Zoom-Meeting, also im Online-Semester, also es gibt immer Unterstützung, also egal was ist, wir können immer schreiben und es kommt sofort eine Rückmeldung. Da sind die Mitarbeiter vom Sachunterricht sehr hilfsbereit.*

(Q-Master, MZP 2, Interview 1)

Verbesserungsvorschläge der Studierenden

Neben diesen positiven Erfahrungen des Studiums nennen die Studierenden auch einige Verbesserungsvorschläge für den Studiengang, die nicht fachbezogen, sondern übergreifend sind. Es lassen sich zwei Hauptpunkte erkennen, die auch von beiden Gruppen stark vertreten werden.

Aus den Verbesserungsvorschlägen im Rahmen der offenen Antworten wird deutlich, dass sich die Q-Master-Studierenden und die regulären Studierenden einen stärkeren unterrichtlichen Praxisbezug im Studium wünschen. Etwa die Hälfte der Studierenden aus beiden Gruppen (Q-Master: 53%, $N = 37$; regulär: 64%, $N = 113$) nennen diesen Punkt in ihren Verbesserungsvorschlägen. Dabei können zwei Formen von gewünschtem stärkerem Praxisbezug unterschieden werden. Zum einen besteht der Wunsch nach mehr Praxisphasen in der Schule über die Zeit (auch bereits im Bachelor über das berufsfelderschließende Praktikum hinaus). Zum anderen bezieht sich der Wunsch nach verstärktem Praxisbezug auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Die Studierenden geben an, dass die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis zu groß sei. Die vermittelten wissenschaftlichen Inhalte sollten daher noch stärker mit praktischen Beispielen oder Übungen verknüpft werden. Als Beispiele zur stärkeren Verzahnung zwischen universitärer und schulischer Praxis geben die Studierenden hier die Simulation von Unterrichtssituationen, das Ansehen von Videosequenzen oder die Bearbeitung von Fallvignetten an.

Ein zweiter Strang der Verbesserungsvorschläge bezieht sich auf die organisatorischen Aspekte des Studiengangs. Etwa 78% der Q-Master-Studierenden ($N = 55$) und 65% der regulären Studierenden ($N = 115$) wünschen sich eine deutliche Verbesserung der Organisation im Lehramtsstudium. Darunter fällt beispielsweise der Wunsch nach einer Aufstockung des Lehrpersonals. Es sei nicht immer sicher, ob man einen Seminarplatz oder eine Betreuung für eine Abschlussarbeit erhalte. Dies könne zu ungewollten

Verlängerungen des Studiums führen. Damit verbunden wünschen sich die Studierenden eine personale Aufstockung auch aus dem Grund, eine Betreuung und Hospitation aller Studierenden im Praxissemester gewährleisten zu können. Ebenso berichten die Studierenden von uneinheitlichen organisatorischen Strukturen und zeitlich umfänglichen Aufgaben bezüglich der Anerkennung von Leistungen, Anmeldungen für Lehrveranstaltungen und Prüfungen, des Umgangs mit Leistungsnachweisen (analog versus digital) oder der Verbuchung von Leistungen. Der Wunsch nach einer Vereinheitlichung und Digitalisierung der organisatorischen Prozesse ist bei den Studierenden groß und damit verbunden auch der Wunsch nach einer Aufstockung des Personals in den Prüfungsbüros.

» *Also auf jeden Fall bin ich mehr zufrieden als im Bachelor, ich fühle mich schon besser vorbereitet, aber trotzdem, jetzt mit Blick auf das Praxissemester, habe ich noch so ein bisschen Angst, so vor der Klasse zu stehen. Also ich bin mittelmäßig zufrieden, sagen wir es so. (...) Naja, es ist halt schwierig, dass man so gar nichts mit Kindern die ganze Zeit zu tun hat, klar, man kann sich mit Lehrkräften austauschen, das ist auf jeden Fall mega hilfreich. Das war jetzt aber auch nur im Deutschseminar, ich weiß nicht, wie das bei den anderen aussah, in Mathe und im Sachunterricht hatten wir das ja gar nicht.*

(Regulär, Interview 5, MZP 2)

» *Schade war natürlich, dass wir nicht besucht wurden [im Praxissemester]. Also ich wurde in Deutsch besucht, das woanders halt eine der wenigen war, die das trotzdem möglich gemacht haben. Sachunterricht hat ja gesagt: „Wir haben irgendwie keine personellen Kapazitäten.“ Und Deutsch – Mathe war halt ein Zoommeeting nach der eigentlichen Stunde, aber während der Stunde war halt keiner da. (...) Und das war irgendwie schade, weil – es ist nochmal was ganz anderes, wenn jemand in den Unterricht kommt und man darüber spricht und das reflektiert.*

(Q-Master, Interview 1, MZP 3)

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Fach Sachunterricht

Nachdem Ergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Studium sowie positive Aspekte und Verbesserungsvorschläge zum gesamten Studium erläutert wurden, soll nun das Augenmerk auf die Zufriedenheit mit einzelnen Lehrveranstaltungen gerichtet werden. Betrachtet werden hier die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des Masters im Fach

Sachunterricht. Dieser Fokus ergibt sich daraus, dass die Evaluation verstärkt die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen und Überzeugungen im Fach Sachunterricht in den Blick nimmt, da hierzu erst wenige empirische Forschungsergebnisse vorliegen. Es wurde jeweils eine Skala bestehend aus vier Items eingesetzt, um die Zufriedenheit der Studierenden mit den fachlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen im Master zu erfassen (Carstensen et al., 2019). Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) eingeschätzt (z. B. „Insgesamt bin ich mit den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in diesem Fach zufrieden.“). Es konnten für beide Skalen zufriedenstellende Reliabilitäten erzielt werden (fachwissenschaftlich: $\alpha = .89$; fachdidaktisch: $\alpha = .92$). Für die Zufriedenheit mit den Veranstaltungen ergibt sich ein Mittelwert von $M = 2.8$ ($SD = 0.7$) für die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und $M = 2.9$ ($SD = 0.7$) für die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Diese Werte weisen auf eine im Mittel eher hohe Zufriedenheit mit den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen hin. Es zeigen sich zudem keine Mittelwertsunterschiede in der Zufriedenheit mit den fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Veranstaltungen zwischen Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden.

4.3 Praxissemester

Ein weiterer Fokus lag auf der Untersuchung der Qualität des Praxissemesters aus Sicht der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden. Das Praxissemester findet jährlich im Wintersemester statt und stellt für viele Studierende die erste eigene längere Schul- und Unterrichtserfahrung dar. Da diese Phase ein wichtiger Studienabschnitt für die angehenden Lehrkräfte ist, wird im Folgenden berichtet, wie zufrieden die Studierenden mit dem Praxissemester insgesamt sowie mit den begleitenden und vorbereitenden Kursen an der Universität im Fach

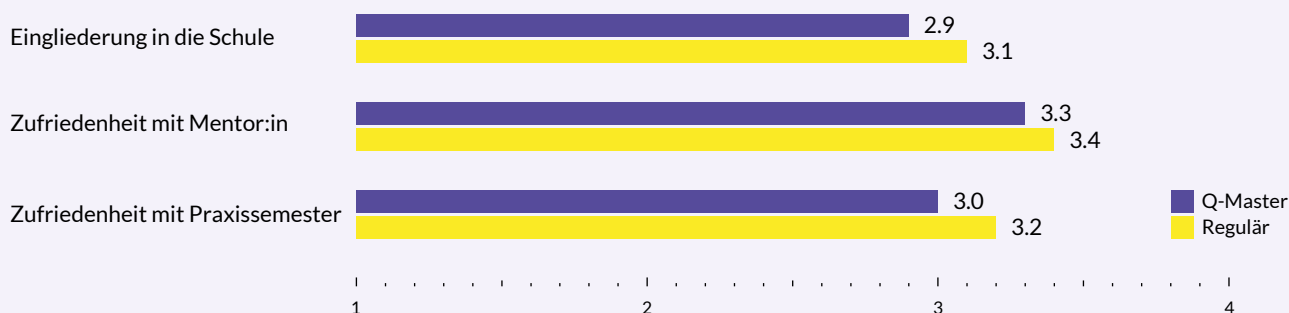
Sachunterricht sind. Darüber hinaus sollen Erfahrungen an der Praktikumsschule sowie die Zufriedenheit mit dem Mentor oder der Mentorin beschrieben werden. Ferner werden Herausforderungen des Praxissemesters, die in der Online-Befragung und in den Interviews genannt wurden, dargestellt. Hierbei ist eine Differenzierung hinsichtlich der fachspezifischen Anteile nicht immer möglich, da eine Grundlage des Praxissemesters explizit der Unterricht in allen studierten Fächern gleichermaßen ist.

Zufriedenheit und Herausforderungen

Zur Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Praxissemester wurden die Studierenden beider Kohorten gebeten, drei Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) einzuschätzen (z. B. „Mein Praxissemester verlief genau so, wie ich es mir gewünscht hatte.“). Es konnte eine zufriedenstellende Reliabilität erzielt werden ($\alpha = .87$). Für die Zufriedenheit mit dem Praxissemester ergibt sich ein Mittelwert von $M = 3.1$ ($SD = 0.8$). Dieser Wert deutet auf eine im Mittel eher hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Praxissemester hin. Es zeigen sich hierbei keine statistisch signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Q-Master-Studierenden ($M = 3.0$; $SD = 0.7$) und den regulären Studierenden ($M = 3.2$; $SD = 0.8$), was auf eine vergleichbare Zufriedenheit beider Gruppen hindeutet (Abbildung 6).

Um einen detaillierten Blick in die Herausforderungen zu erlangen, denen die Studierenden im Praxissemester gegenüberstehen, wurden sie gebeten, in den Online-Fragebögen und Interviews Situationen, Momente oder Aspekte zu nennen, die sie als Herausforderung wahrgenommen haben. Die Studierenden konnten drei Herausforderungen in Form offener Antworten angeben, welche kodiert wurden. Die am häufigsten genannten Kategorien werden im Folgenden dargestellt. Die angegebenen Anteile beziehen sich auf die Studierenden der ersten Kohorte, die zum dritten Messzeitpunkt Angaben zu den Herausforderungen im Praxissemester machten (Q-Master: $N = 30$; Regulär: $N = 83$).

ABBILDUNG 6 Zufriedenheit mit dem Praxissemester, Zufriedenheit mit Mentor:in und Eingliederungsprozess in die Schule von Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden.



Anmerkung. Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu eingeschätzt.

Eine Vielzahl der regulären Studierenden (40%; N = 33) und der Q-Master-Studierenden (50%; N = 15) berichten von Herausforderungen bei der Planung ihres eigenständigen Unterrichts. Hierbei wird häufig der zeitliche Aufwand und die Erstellung und Suche von Unterrichtsmaterialien genannt. Eng damit verbunden erscheint die Herausforderung, ein effektives Klassenmanagement zu etablieren. Etwa 24% der regulären Studierenden (N = 20) und 27% der Q-Master-Studierenden (N = 8) geben diese Herausforderung an. Hervorgehoben wird hierbei häufig, dass ihnen das Zeitmanagement im Unterricht sowie die Planung von Übergängen zwischen Unterrichtsphasen schwergefallen sei. Ebenso betonen die Studierenden im Zusammenhang mit dem Klassenmanagement die Schwierigkeit, erfolgreich mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen umzugehen. Die Herausforderungen werden durch folgende Interviewausschnitte verdeutlicht:

» *Und, und sowas Ähnliches ist mir auch in Mathe passiert. Da hatte ich eine Einheit über Geld und hatte dann Spielgeld besorgt für jedes Kind. Und habe nicht verstanden, dass die Kinder sofort, wenn sie das Spielgeld haben, auch sofort was mit dem Spielgeld machen wollen. Und habe, hatte das so geplant, dass ich zuerst was anderes mache und dann das Spielgeld einsetze. Und das war auch ungünstig, weil die Kinder dann, während ich das andere machen wollte, die ganze Zeit mit dem Spielgeld rumgespielt haben.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 2)

» *Oder auch mit Unterrichtsstörungen kam ich gar nicht so richtig klar. Also, wenn dann irgendwie Kinder die ganze Zeit gequatscht haben oder einfach laut waren, irgendwelche komischen Geräusche gemacht haben oder so, da wusste ich gar nicht richtig – ja, was soll ich jetzt machen außer sagen: „Sei still.“ So nach dem Motto.*

(Regulär, MZP 3, Interview 4)

Neben den Herausforderungen im Unterricht berichteten die Studierenden in der Online-Befragung und den Interviews von weiteren Herausforderungen. Eine dieser Herausforderungen bestand darin, den Rollenwechsel vom Studierenden zur angehenden Lehrkraft zu vollziehen. Etwa 26% der Q-Master-Studierenden (N = 8) und 32% der regulären Studierenden (N = 27) berichten von einem Spagat zwischen der Rolle eines oder einer Studierenden an der Universität und einer angehenden Lehrkraft an der Schule. Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen den Rollenwechsel als Herausforderung im Praxissemester:

» *Es war unterschiedlich. Manche haben mich dann im Lehrer- oder Lehrkräftezimmer dann auch begrüßt und „Hallo“ gesagt und sich vorgestellt. Andere meinten: „Wer bist du?“ Und nachdem ich mich vorgestellt habe, war es bloß so: „Aha“. Und kein gegenseitiges Vorstellen dann. Ja, danke, sehr nett.*

(Regulär, MZP 3, Interview 7)

» *Also ich habe mich nicht ausgegrenzt gefühlt, aber ich habe mich auch nicht richtig als Teil gefühlt. Also ich glaube, es war halt eben jedem schon klar, dass ich halt eine Praktikantin bin und irgendwann weggehe, und mir halt auch, genau.*

(Regulär, MZP 3, Interview 8)

Etwa 30% der regulären Studierenden (N = 25) und 20% der Q-Master-Studierenden (N = 6) geben an, dass die Koordination zwischen Praxissemester und Studium eine Herausforderung darstelle. So berichten die Studierenden, dass die Seminare und die Arbeitsanforderungen seitens der Universität zeitlich und arbeitsumfänglich schwer mit den Aufgaben und Anforderungen der Schule zu vereinbaren seien. Ein großes Verbesserungspotenzial sehen die Studierenden darin, das Praxissemester um universitäre Arbeitsleistungen zu reduzieren. Damit einhergehend benennen einige Studierende die Schwierigkeit, sich finanziell weiter zu versorgen. Für viele ist das Praxissemester und die damit verbundenen schulischen und universitären Aufgaben mit einem Wegfall oder einer zeitlichen Einschränkung der Ausführung des Nebenjobs verbunden. Daher fordern einige wenige Studierende auch die Vergütung des Praxissemesters. Wie schwierig für einige Studierende die finanzielle Situation und das Zeitmanagement im Praxissemester sind, zeigt der folgende Interviewausschnitt:

» *Deswegen finde ich es alles sehr anstrengend und bin mittlerweile sogar so weit, dass ich ein Semester länger studieren muss. Was aber eigentlich gar nicht mein Ziel war und auch mich vor neue finanzielle Herausforderungen stellt. (...) Das heißt, man hat eigentlich keine Semesterferien mehr, man hat kaum noch Zeit für etwas anderes und wenn man dann eben nebenbei noch arbeiten muss. Finde ich es einfach zu viel. Und ich arbeite jetzt nicht mal so viel wie vielleicht noch andere, aber ich arbeite nebenbei und fühle mich dadurch total belastet.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 16)

» *Was ich auch richtig blöd finde ist, dass so die Studierbarkeit irgendwie orientiert ist an Menschen, die von den Eltern finanziert werden. Also das Praxissemester zum Beispiel, da haben wir über ein Jahr für gespart, mein Mann und ich, dass ich nicht nebenbei arbeiten muss. Weil – das war von Anfang an klar, das ist utopisch.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 1)

Eine Herausforderung stellten für viele Studierende auch die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie dar. Etwa 40 % der Q-Master-Studierenden ($N = 12$) und 30 % der regulären Studierenden ($N = 25$) geben an, dass die Corona-Pandemie sie im Praxissemester vor Herausforderungen gestellt habe. So konnten Unterrichtsstunden teilweise nicht durchgeführt werden oder die Studierenden wurden von der Schulleitung nicht über Änderungen oder Quarantäneanordnungen informiert, wie der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

» *Zum Beispiel drei Kinder in der Klasse wurden mit, durch Corona infiziert. Darüber wurde ich nicht informiert. Das fand ich auch nicht gut. (...) Die anderen Lehrer wurden informiert, aber ich nicht. Und da hätte man mich ruhig auch auf diese Mailingliste setzen können. (...) Also, ich habe alles immer so zeitversetzt hintenrum auf Nachfrage erfahren. (*

Q-Master, MZP 3, Interview 2)

Zusammenarbeit mit der Mentorin / dem Mentor und die Eingliederung in die Schule

Vielen Studierenden ist die Schule im Praxissemester vorab nicht bekannt. Damit geht einher, dass die Studierenden sich zunächst an dieser Schule orientieren müssen. Dabei unterstützen kann die Eingliederung durch die Schulleitung und Kolleg:innen sowie die Bereitstellung einer Mentorin oder eines Mentors.³ Im folgenden Abschnitt wird über die Ergebnisse zur Integration der Studierenden in die Schule sowie zur Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor berichtet. Hierbei werden die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor genauer betrachtet. Die Ergebnisse beziehen sich auf beide Kohorten.

Zur Einschätzung der Zufriedenheit mit der Mentorin oder dem Mentor wurden die Studierenden gebeten, drei Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) einzuschätzen (z. B. „Ich konnte meine / n Mentor:in ansprechen, wenn ich fachlich mal nicht weiterwusste.“). Es konnte eine zufriedenstellende Reliabilität für diese Skala erzielt werden ($\alpha = .87$). Im Mittel

schätzen alle Studierenden die Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor als sehr gut ein ($M = 3.4$, $SD = 0.7$). Hierbei zeigen sich keine statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Q-Master-Studierenden ($M = 3.3$; $SD = 0.8$) und den regulären Studierenden ($M = 3.4$; $SD = 0.7$) (Abbildung 6). Detailliertere Informationen zur Zufriedenheit mit der Mentorin / dem Mentor finden sich in einzelnen Aussagen, die zur Erfassung der Zufriedenheit verwendet wurden. So geben 89 % der Q-Master-Studierenden und 91 % der regulären Studierenden an, dass sie ihre Mentorin oder ihren Mentor ansprechen konnten, wenn sie fachlich mal nicht weiterwussten. Dass sie Unterstützung von Mentor:innen bei der Unterrichtsplanung erhielten, wenn sie mal nicht weiterwussten, geben jeweils 89 % der Q-Master-Studierenden und der regulären Studierenden an. Etwa 73 % der Q-Master-Studierenden und 81 % der regulären Studierenden berichten, dass sich die Mentorin oder der Mentor Zeit genommen habe, um fachliche Probleme zu diskutieren. Dass die Zusammenarbeit mit den Mentor:innen so positiv eingeschätzt wurde, bestätigen auch die folgenden Interviewausschnitte:

» *Meine Mentorin war auch super offen und super nett und hat mich total gut aufgenommen, stand mir immer mit Rat und Tat zur Seite.*

(Regulär, MZP 3, Interview 4)

» *Also mit der Unterstützung war ich eigentlich die meiste Zeit schon zufrieden. Also bei allem, die stand eigentlich quasi rund um die Uhr für Fragen zur Verfügung, genau hat mir halt eigentlich immer weitergeholfen, wenn ich irgendwie was hatte, also was vor allem die Unterrichtsplanung angeht.*

(Regulär, MZP 3, Interview 8)

» *Wenn ich Fragen hatte in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitungen, da hat sie mich unterstützt. Hat sich das angehört und mir Tipps gegeben, wie ich das irgendwie anders machen könnte. Oder auf was ich vielleicht noch mein Augenmerk stärker richten sollte. Und wir haben das da verstärkt nach der Methode (...) des kollegialen Unterrichtacoachings gehandhabt. Und da war sie definitiv für mich (...).*

(Regulär, MZP 3, Interview 7)

3 | Die Berliner Schulen erhalten für die Betreuung von Studierenden im Praxissemester Entlastungstunden, um so auch das Angebot der Mentor:innen abzusichern. Die zwei Entlastungstunden orientieren sich aber an der Studienstruktur des Sekundarstufenlehramts, sodass nicht immer sichergestellt ist, dass Grundschullehramtsstudierende mit drei Fächern auch in allen Fächern eine angemessene Betreuung in den Grundschulen erhalten.

» Also wie gesagt, ich hatte eine Mentorin, die auch von der Uni ausgebildet wurde. (...) Und die hat mir auch Zeit gelassen, also dass ich mich sicher gefühlt habe, bis ich selber Unterricht gemacht habe. Und die hat das jetzt auch nicht abgeschreckt, dass ich älter bin oder dass ich jetzt schon selber Erfahrung habe. Sondern es positiv aufgenommen und so. Es war einfach eine gute Zusammenarbeit.

(Q-Master, MZP 3, Interview 1)

Neben der Qualität des Austausches war von Interesse, wie häufig die Studierenden sich mit der Mentorin oder dem Mentor austauschten und wie häufig sie sich gegenseitig hospitierten. Hierzu liegen Ergebnisse für die erste Kohorte vor. Die Mehrheit der Studierenden gibt an, sich mindestens einmal in der Woche ausgetauscht zu haben. Es zeigen sich hier geringfügige, aber nicht signifikante Unterschiede zwischen Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden. Etwa 58 % aller Q-Master-Studierenden tauschte sich mehrmals pro Woche oder täglich mit der Mentorin oder dem Mentor aus. Bei den regulären Studierenden waren es ca. 45 %.

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden zeigen sich in der Anzahl der bei der Mentorin oder beim Mentor hospitierten Unterrichtsstunden. Die Studierenden im Q-Master berichten, dass sie im Durchschnitt 55 Stunden bei ihrer Mentorin oder ihrem Mentor hospitiert hätten. Im Gegensatz dazu haben die regulären Studierenden im Durchschnitt nur 35 Stunden bei ihrer Mentorin oder ihrem Mentor hospitiert ($p < .01$; $d = .73$). Bei der Anzahl der Stunden, die im Durchschnitt durch die Mentorin oder den Mentor hospitiert werden, zeigt sich ein vergleichbares Bild für die regulären und die Q-Master-Studierenden und somit kein signifikanter Unterschied. Reguläre Studierende berichten, dass etwa zwölf ihrer eigenen Unterrichtsstunden durch die Mentorin oder den Mentor hospitiert worden seien. Bei den Q-Master-Studierenden waren es 13 Stunden.

Um zu prüfen, wie gut die Studierenden an ihrer Praktikumschule integriert wurden, wurden ihnen sieben Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) vorgelegt (Eigenentwicklung; $\alpha = .87$, z. B. „Man hat sich an unserer Schule sehr darum bemüht, dass ich mich schnell zurechtfinde.“). Da beide Kohorten zum Zeitpunkt der Befragung die ersten Wochen des Praxissemesters absolviert hatten, konnten beide Aussagen über den Eingliederungsprozess an der Praktikumschule beantwortet werden. Die Bewertung der Eingliederung in das Schulleben wurde sowohl von den Q-Master-Studierenden als auch von den regulären Studierenden als eher positiv beschrieben (Q-Master: $M = 2.9$; $SD = 0.8$, regulär: $M = 3.1$; $SD = 0.7$). Die geringfügigen

Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant. Ausgewählte Aussagen, die zur Erfassung der Eingliederung in die Schule eingesetzt wurden, ermöglichen einen detaillierten Einblick. Es zeigen sich hier kleine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Studierenden. Etwa 62 % der Q-Master-Studierenden geben an, dass man sich an ihrer Schule sehr darum bemüht habe, dass sie sich schnell zurechtfinden. Dem stimmen etwa 76 % und damit deutlich mehr reguläre Studierende zu ($p = .04$; $OR = 0.51$). Ebenso geben 76 % der Q-Master-Studierenden und 80 % der regulären Studierenden an, dass ihnen von Beginn an eine Mentorin oder ein Mentor zur Seite gestanden habe. Hingegen berichten nur etwa die Hälfte der Studierenden beider Gruppen, dass die Schulleitungen sie beim Ankommen umfassend unterstützt habe. Die folgenden Interviewaussagen vertiefen die Einblicke in den Eingliederungsprozess:

» Also die [Mentorin] hat sich wirklich die größte Mühe gegeben, muss man sagen, also da kann ich überhaupt nicht meckern. Also ich konnte sie immer ansprechen, wenn ich irgendwas hatte, sie hat auch mit im Blick gehabt, dass ich auf meine Stunden komme und das alles erfüllen kann. (...) Also ich wurde schon ich finde in meiner Rolle so als Praktikantin ganz gut angenommen von den Lehrerinnen und Lehrern, mit denen ich eben Kontakt hatte genau. (...) Ich hatte also mit der Schulleitung selber die habe ich ein, zweimal gesehen, aber auch eher krisenmanagementbedingt, weil wir einen positiven Fall glaube ich auch in der Klasse hatten. Deswegen hatte ich sie da einmal gesehen und auch einmal E-Mail-Kontakt, aber so gar nicht.

(Regulär, MZP 3, Interview 14)

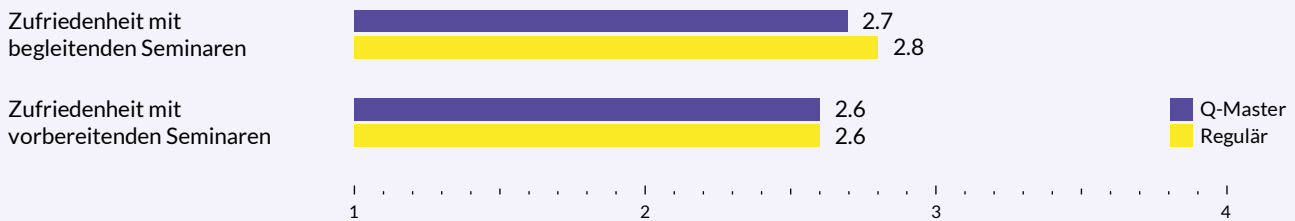
» Also, insgesamt war ich megazufrieden. Meine Mentorin war auch super offen und supernett und hat mich total gut aufgenommen, stand mir immer mit Rat und Tat zur Seite. Ja, auch in der Schule bin ich megagut angekommen, und alle Lehrkräfte waren auch total offen mir gegenüber.

(Regulär, MZP 3, Interview 4)

Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Seminaren

Hinsichtlich der universitären Angebote wurde die Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Seminaren zum Praxissemester im Fach Sachunterricht in beiden Kohorten erfasst. Hierzu wurde erneut eine Skala von Carstensen et al. (2019) mit jeweils drei Aussagen eingesetzt, die auf einer Skala von 1 (trifft

ABBILDUNG 7 **Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.**



Anmerkung. Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu eingeschätzt.

nicht zu) bis 4 (trifft zu) eingeschätzt und zu einem Mittelwert zusammengefasst wurden (z. B. „Die Veranstaltungen waren im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt.“). Es konnten für beide Skalen zufriedenstellende Reliabilitäten erzielt werden (vorbereitende Seminare: $\alpha = .80$; begleitende Seminare: $\alpha = .78$).

Die Ergebnisse zeigen hierbei für die vorbereitenden Seminare einen Mittelwert von $M = 2.6$ ($SD = 0.7$) und für die begleitenden Seminare einen Mittelwert von $M = 2.8$ ($SD = 0.7$) sowohl für Q-Master-Studierende als auch für reguläre Studierende. Dies deutet im Mittel auf eine durchschnittliche Zufriedenheit mit den begleitenden und vorbereitenden Seminaren zum Praxissemester hin. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen regulären Studierenden und Studierenden im Q-Master hinsichtlich der vorbereitenden und der nachbereitenden Seminare (Abbildung 7). Die Mittelwerte deuten darauf hin, dass die Studierenden geringfügig zufriedener mit den begleitenden Seminaren als mit den vorbereitenden Seminaren waren. Die Ergebnisse aus den quantitativen Befragungen spiegeln sich jedoch nur zum Teil in den Interviews wider. In diesen wird deutlich, dass die Studierenden mit den Begleitseminaren sehr zufrieden sind. Diese Diskrepanz zwischen den Ergebnissen aus den quantitativen Befragungen und den Interviews könnte auf die Formulierung der Aussagen in der quantitativen Befragung zurückzuführen sein. Diese zielten nämlich darauf ab, die Zufriedenheit hinsichtlich der Passgenauigkeit der Inhalte in den Seminaren zu den Bedürfnissen an der Schule zu ermitteln. Ungeachtet dessen berichten die Studierenden in den Interviews über eine hohe Zufriedenheit hinsichtlich der Gestaltung der vorbereitenden und begleitenden Seminare. Die folgenden Aussagen aus den Interviews unterstreichen das beschriebene Ergebnis:

» Also, es war sehr nett und man konnte sich gut austauschen. Inwieweit das jetzt inhaltlich und für die Stundenvorbereitung oder wieder – also, dieses, vor allem dieses Klassenmanagement oder so, also, womit ich Schwierigkeiten hatte. Dafür hat das mir wenig gebracht.

(Q-Master, MZP 3, Interview 2)

» Genau, also im Sachunterricht muss ich sagen fand ich das wirklich sehr sehr gut, weil ich da so toll fand, dass wir so viel über unsere Erfahrungen gesprochen haben und uns halt irgendwie gegenseitig Tipps gegeben haben. Und dieser Austausch, also diesen Austausch über die Erfahrungen fand ich halt so wichtig, weil teilweise man auch gemerkt hat, dass es manchen halt irgendwie nicht so gut geht und man die dann halt auch aufbauen konnte. Und ich glaube für die war das halt auch sehr wichtig, da irgendwie nochmal Rückenstärkung zu bekommen.

(Regulär, MZP 3, Interview 8)

» *Dass man halt in einer Gruppensituation zu Themen gesprochen hat, die relevant waren für das Praktikum oder für überhaupt Praxisarbeit. Und dass die Dozentin aufgeschlossen war für uns. Also wir haben eigentlich unglaublich viel geredet. Das war so eher so ein Seminar, wo man viel redet und wo man viel zuhört und wo man dann den theoretischen Hintergrund bekommt und dann daraus sich noch mal Schlüsse ziehen kann und das vertiefen kann. Und das war, glaube ich, ganz gut. (...) Wo fühle ich mich noch nicht so gut vorbereitet ist, gerade vor so einer Situation, diese Methodische vielleicht, wie kriege ich eine Klasse dazu, sich erstmal zu – also zuzuhören und sowas. Also dieses Organisatorische einer Klasse, so Tipps und Tricks.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 9)

Die Mittelwerte der Zufriedenheit für die vorbereitenden und begleitenden Seminare liegen nur knapp über dem theoretischen Skalenmittelwert. Ein detaillierter Blick auf die einzelnen Aussagen, die zur Erfassung der Zufriedenheit eingesetzt wurden, gibt Hinweise darauf, warum die Zufriedenheit durchschnittlich ausgefallen ist. Nur knapp die Hälfte der regulären Studierenden (58 %) berichtet, dass die in den vorbereitenden Seminaren erworbenen Kenntnisse hilfreich für ihr Praxissemester gewesen seien. Bei den Q-Master-Studierenden sind es etwa 52 %, die dieser Aussage zustimmen. Ferner geben 53 % der Q-Master-Studierenden und 46 % der regulären Studierenden an, dass die vor-

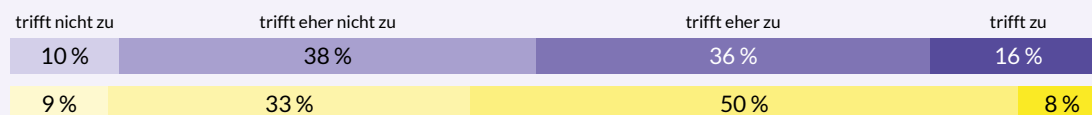
bereitenden Veranstaltungen im Ganzen gesehen nicht auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt gewesen seien (Abbildung 8). Die begleitenden Seminare werden im Gegensatz zu den vorbereitenden Seminaren ein wenig besser bewertet. Etwa 62 % der regulären Studierenden und 66 % der Q-Master-Studierenden berichten, dass die erworbenen Kenntnisse in den begleitenden Seminaren hilfreich für ihr Praxissemester gewesen seien. Ferner geben 68 % der regulären Studierenden und 51 % der Q-Master-Studierenden an, dass die begleitenden Veranstaltungen im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt gewesen seien (Abbildung 9). Folgender Interviewausschnitt gibt Hinweise darauf, wo die Studierenden Problematiken bzw. Verbesserungspotenzial für die vorbereitenden und begleitenden Seminare sehen:

» *Ich hätte mir mehr gewünscht, dass wir mehr über Unterrichtsplanung oder über Unterrichtsideen und so weiter sprechen. Also das Seminar war zum Teil, weiß ich nicht, haben wir uns zwei Stunden (...) ausgetauscht, wie zufrieden er mit dem Praxissemester ist, und da kam halt auch von vielen negatives Feedback, auch aufgrund der Coronasituation. (...) Ich hätte mir halt gewünscht, dass man nochmal konkret über Unterrichtseinstiege zum Beispiel spricht oder über Unterrichtsplanung, wie – oder dass andere Kommilitonen Ideen mit einbringen, dass man Stunden auswertet.*

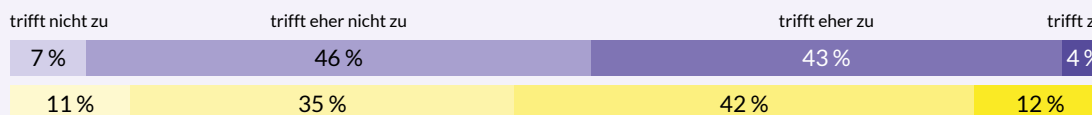
(Q-Master, MZP 3, Interview 11)

ABBILDUNG 8 **Zustimmungen der Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden zu einzelnen Aussagen zur Zufriedenheit mit den vorbereitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.**

Die in den vorbereitenden Seminaren erworbenen Kenntnisse waren hilfreich für mein Praxissemester.



Die vorbereitenden Veranstaltungen waren im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt.



■ Q-Master
■ Regulär

Qualität der Lerngelegenheiten – Zwischenfazit

Zusammenfassend ist für die Zufriedenheit mit dem Studium festzuhalten, dass die Studierenden besonders die Zusammenarbeit mit den Dozierenden und die vielfältige Themenauswahl als positiv hervorheben. Eine Veränderung wünscht sich die Mehrheit der Studierenden beim Fokus auf bestimmte Inhalte. So sollen stärker Kompetenzen im Klassenmanagement vermittelt werden. Es lässt sich zudem festhalten, dass die Studierenden trotz einiger Einschränkungen über eine hohe Zufriedenheit mit den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen im Fach Sachunterricht sowie über eine hohe Zufriedenheit mit dem Praxissemester berichten. Als besonders herausfordernd erleben die Studierenden die Planung des eigenständigen Unterrichts und die damit einhergehende Etablierung eines erfolgreichen Klassenmanagements. Besonders positiv heben die Studierenden zudem die Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor hervor. Q-Master-Studierende tauschen sich regelmäßiger mit ihrer Mentorin oder dem Mentor aus oder beobachten diese oder diesen häufiger im Unterricht als reguläre Studierende. Allerdings berichten die Studierenden über eine durchschnittliche Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Seminaren zum Praxissemester.

4.4 Veränderung der Kompetenzen im Verlauf des Studiums

Mit Baumert und Kunter (2006) kann auf ein Modell zurückgegriffen werden, das differenziert relevante Kompetenzen beschreibt, um die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften professionell ausüben zu können. Zur Beantwortung der Frage, über welche Kompetenzen Q-Master-Studierende zu Beginn des Q-Masters verfügen, wurden Tests und Befragungen mit den Studierenden durchgeführt. Diese zielten darauf ab, das fachdidaktische

Wissen im Fach Sachunterricht und die Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Studierenden zu erfassen, da diese laut Baumert und Kunter (2006) zwei Aspekte der professionellen Kompetenz darstellen.

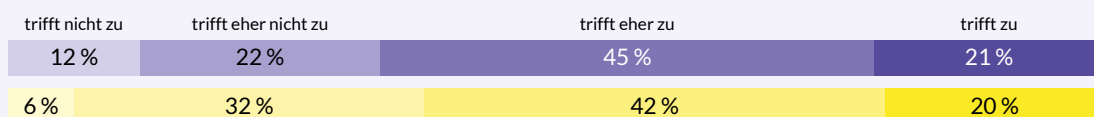
Aufgrund des längsschnittlichen Designs der Evaluation und des damit verbundenen Ausfalls von Teilnehmer:innen über die Zeit liegen hinsichtlich der abhängigen Variablen, die im Längsschnitt betrachtet werden, für einige Studierenden keine hinreichenden Daten vor. Dies gilt für das fachdidaktische Wissen sowie für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Um dennoch möglichst viele Daten in die Analysen mit einzubeziehen, wurde eine multiple Imputation durchgeführt (Lüdtke, Robitzsch & Grund, 2017), die ein empfohlenes Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten darstellt. Um die Daten für das fachdidaktische Wissen und für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu imputieren, wurden das Geschlecht, die Kohorte, der Schwerpunkt im Fach Sachunterricht (gesellschaftswissenschaftlich versus naturwissenschaftlich) und die Gruppenzugehörigkeit (Q-Master versus regulär) in die Imputationsphase aufgenommen. Ferner wurden im Imputationsprozess die Berufswahlmotivation sowie die Überzeugungen und das fachdidaktische Wissen als Prädiktor einbezogen. Insgesamt wurde fünfmal in SPSS 28 imputiert.

Fachdidaktisches Wissen im Fach Sachunterricht

Zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Fach Sachunterricht wurde ein eigener Test entwickelt, der sowohl Aufgaben zu gesellschaftswissenschaftlichen als auch zu naturwissenschaftlichen Aspekten des Sachunterrichts enthält.⁴ Dieser Test wurde am Anfang und am Ende von Studierenden bearbeitet. Es werden in diesem Abschnitt ausschließlich die Daten der Kohorte 1 einbezogen, da nur diese bereits ihr Studium abgeschlossen und am Ende des Studiums am Wissenstests teilgenommen haben.

ABBILDUNG 9 **Zustimmungen der Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden zu einzelnen Aussagen zur Zufriedenheit mit den begleitenden Veranstaltungen im Praxissemester im Fach Sachunterricht.**

Die in den begleitenden Seminaren erworbenen Kenntnisse waren hilfreich für mein Praxissemester.



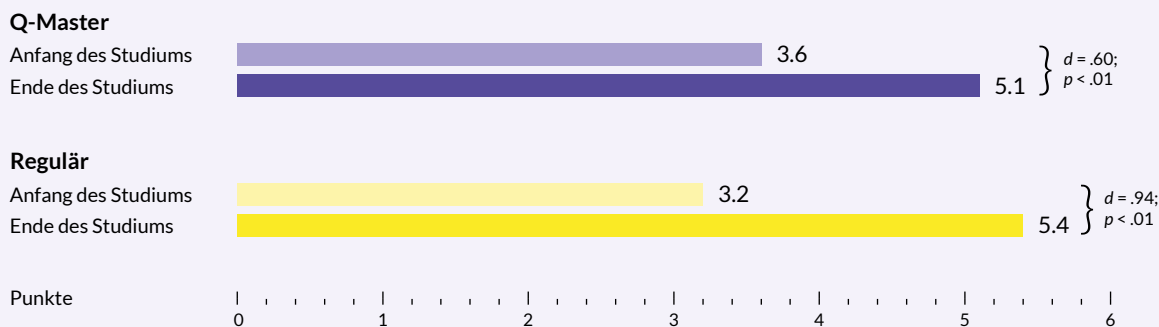
Die begleitenden Veranstaltungen waren im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt.



■ Q-Master
■ Regulär

4| Die Tests wurden von den beiden sachunterrichtsdidaktischen Professuren im Projekt konzipiert: der gesellschaftswissenschaftsbezogene Teil von Detlef Pech; der naturwissenschaftsbezogene Teil von Julia Schwanewedel.

ABBILDUNG 10 Entwicklung des gesellschaftswissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums.



Anmerkungen: Maximal erreichbare Punktzahl: 10 Punkte.

Der gesellschaftswissenschaftliche Teil umfasst fünf Aufgaben mit offenem Antwortformat, die maximal zehn Punkte ergeben. Die gestellten Aufgaben beziehen sich auf geschichtliche (z. B. Nennung didaktischer Potenziale von einem zeitgeschichtlichen Zugang) und politische Aspekte (z. B. Fähigkeit zur Planung eines differenzierten Unterrichts zum Thema Kinderrechte und Begründung des Vorgehens) des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Der Test erreichte zu beiden Messzeitpunkten eine ausreichend gute Reliabilität (Messzeitpunkt 1: $\alpha = .62$; Messzeitpunkt 3: $\alpha = .78$).

Der naturwissenschaftliche Teil umfasst acht Aufgaben im offenen Antwortformat und eine maximale Punktzahl von 19 Punkten. Die gestellten Aufgaben beziehen sich sowohl auf technische (z. B. technische und didaktische Bewertung von Kinderzeichnungen zum Thema Rad) als auch auf physikalische (z. B. Antizipieren von Kindervorstellungen bei der Durchführung von Experimenten zur Änderung des Aggregatzustandes) und biologische Aspekte (z. B. Bewertung von Kinderzeichnungen zum Thema Verdauung) Aspekte des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts. Diese werden stets mit didaktischen Aspekten, z. B. einer didaktischen Begründung von Entscheidungen, in Verbindung gesetzt. Auch dieser Test wies eine hinreichend gute Reliabilität auf (Messzeitpunkt 1: $\alpha = .76$; Messzeitpunkt 3: $\alpha = .77$).

Die Auswertung der Studierendenantworten erfolgte mithilfe eines Kodiermanuals, welches durch Prof. Dr. Detlef Pech (Gesellschaftswissenschaften) und Prof. Dr. Julia Schwanewedel (Naturwissenschaften) erarbeitet wurde. Die Antworten wurden durch zwei geschulte Mitarbeiter:innen unabhängig voneinander kodiert und anschließend auf Übereinstimmung geprüft. Danach wurde eine abschließende Bewertung erstellt. Die vergebenen Punkte für die einzelnen Aufgaben wurden zu einer Gesamtpunktzahl für beide Tests aufsummiert.

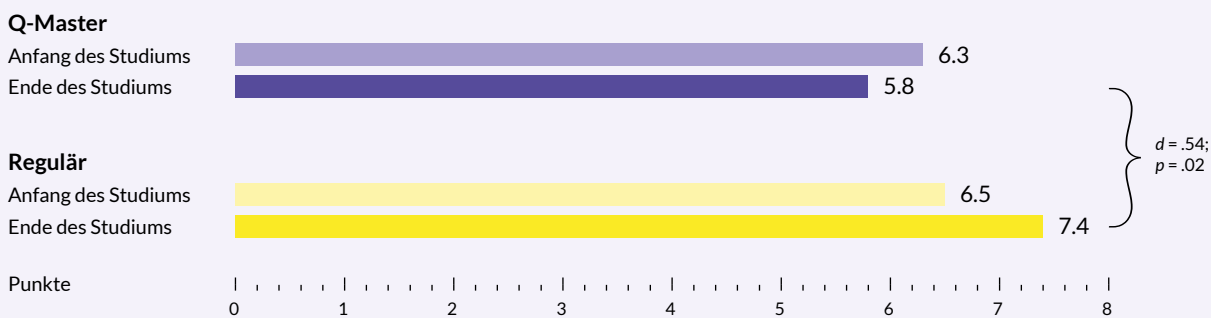
Zur Untersuchung der Unterschiede zwischen Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden über die Zeit wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. So kann untersucht werden, ob sich die Studierendengruppen zu Beginn und am Ende im fachdidaktischen Wissen unterscheiden und ob Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zu verzeichnen sind. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden zwölf Studierende ausgeschlossen, die zwar am Messzeitpunkt 3 teilgenommen, aber die fachdidaktischen Aufgaben nicht gelöst haben.

Fachdidaktisches Wissen in den Gesellschaftswissenschaften

Es zeigt sich für beide Gruppen ein Anstieg der im Mittel erreichten Punkte im Verlauf des zweijährigen Studiums. Der Unterschied zwischen den erreichten Punkten am Beginn und am Ende des Studiums ist für beide Gruppen signifikant mit mittlerer bzw. großer Effektstärke. Während die Q-Master-Studierenden zu Beginn des Studiums im Mittel $M = 3.6$ Punkte ($SD = 2.4$ Punkte) erreichten, erzielten sie am Ende des Studiums durchschnittlich $M = 5.1$ Punkte ($SD = 2.6$ Punkte) ($p < .01$; $d = .60$). Auch für die regulären Studierenden lässt sich ein Anstieg von $M = 3.2$ Punkten ($SD = 2.4$ Punkte) auf $M = 5.4$ Punkte ($SD = 2.3$ Punkte) verzeichnen ($p < .01$; $d = 0.94$). Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums unterscheiden sich beide Gruppen in Bezug auf das gesellschaftswissenschaftliche fachdidaktische Wissen nicht signifikant voneinander. Zudem verläuft die Entwicklung des Wissens in beiden Gruppen ähnlich; es besteht somit kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen in der Entwicklung.⁵ Ferner zeigt sich, dass in diesem Wissensbereich am Ende des Studiums im Mittel aller Studierenden 53% der maximal erreichbaren Punkte erzielt wurden. Die Ergebnisse zur Veränderung des gesellschaftswissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens im Fach Sachunterricht sind in Abbildung 10 dargestellt.

5| Die Befunde bleiben bestehen, wenn nur Studierende betrachtet werden, die einen gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben.

ABBILDUNG 11 **Entwicklung des naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums.**



Anmerkungen: Maximal erreichbare Punktzahl: 19 Punkte.

Fachdidaktisches Wissen in den Naturwissenschaften

Es zeigt sich für beide Gruppen kein signifikanter Anstieg im naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissen. Während die Q-Master-Studierenden zu Beginn des Studiums im Mittel $M = 6.3$ Punkte ($SD = 4.2$ Punkte) erreichten, erzielten sie am Ende des Studiums durchschnittlich $M = 5.8$ Punkte ($SD = 3.0$ Punkte). Dieser Unterschied ist nicht signifikant. Für die regulären Studierenden lässt sich ein Anstieg von anfänglich $M = 6.5$ Punkten ($SD = 4.2$ Punkte) auf $M = 7.4$ Punkte ($SD = 2.9$ Punkte) verzeichnen. Dieser Zuwachs ist ebenfalls nicht signifikant. Während sich zu Beginn des Studiums beide Gruppen nicht signifikant unterscheiden, wird am Ende des Studiums ein signifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke zwischen beiden Gruppen sichtbar ($p = .01$; $d = .54$). Zudem verläuft die Entwicklung des Wissens in beiden Gruppen ähnlich; es besteht demzufolge kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen in der Entwicklung.⁶ Ferner zeigt sich für diesen Wissensbereich, dass am Ende des Studiums im Mittel aller Studierenden nur 36% der maximal erreichbaren Punkte erzielt wurden. Die Ergebnisse zur Veränderung des naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens im Fach Sachunterricht sind in Abbildung 11 dargestellt.

Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sachunterricht

Neben dem professionellen Wissen gehören auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Aus diesem Grund wurde in der Evaluation auch die Entwicklung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften näher betrachtet. In der wissenschaftlichen Literatur werden dabei häufig zwei konträre Überzeugungen gegenübergestellt. So können Lehrkräfte die Auffassung vertreten, dass Lernen ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand auf Basis bereits bestehender Vorstellungen ist (Conceptual-Change-Ansatz). Im

Gegensatz dazu können Lehrkräfte der Ansicht sein, dass Wissen über den Lerngegenstand vor allem durch die Lehrkraft an die Schüler:innen vermittelt wird (Transmission-Ansatz). Zur Untersuchung der Frage, ob sich reguläre Studierende und Q-Master-Studierende in ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften unterscheiden und ob sich diese Überzeugungen im Verlauf des Studiums verändern, wurde jeweils ein Instrument zur Erfassung des Conceptual-Change-Ansatzes und des Transmission-Ansatzes am Anfang und am Ende des Studiums eingesetzt (Kleickmann, 2008). Wie auch beim fachdidaktischen Wissen werden ausschließlich die Daten der Kohorte 1 einbezogen, da nur diese Personen bereits ihr Studium abgeschlossen und am Ende des Studiums an der Befragung zu den Überzeugungen teilgenommen haben.

Conceptual-Change-Ansatz

Das Instrument zur Erfassung des Conceptual-Change-Ansatzes besteht aus vier Items (z. B. „Um das Lernen der Kinder herauszufordern, sollte die Lehrkraft sie mit Beobachtungen oder Phänomenen konfrontieren, die den Erwartungen der Kinder widersprechen.“). Die Items sollten von den Studierenden jeweils auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) eingeschätzt werden. Es konnte jeweils eine zufriedenstellende Reliabilität für die Skala zu beiden Messzeitpunkten erzielt werden (Messzeitpunkt 1: $\alpha = .81$; Messzeitpunkt 3: $\alpha = .77$).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass beide Gruppen am Ende des Studiums stärker als zu dessen Beginn die Überzeugung vertreten, dass Lernen ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand auf Basis bereits bestehender Vorstellungen ist (Conceptual-Change-Ansatz) (Abbildung 12). Ein genauerer Blick auf die einzelnen Gruppen zeigt, dass der Mittelwert für die Q-Master-Studierenden von $M = 3.9$ ($SD = 1.3$) auf $M = 4.6$ ($SD = 0.9$) innerhalb der zwei

⁶ Die Befunde bleiben bestehen, wenn nur Studierende betrachtet werden, die einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben.

Jahre signifikant mit mittlerer Effektstärke gestiegen ist ($p < .01$; $d = .56$). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die regulären Studierenden, die jedoch zu Beginn des Studiums eine höhere, aber nicht signifikant höhere Überzeugung von $M = 4.1$ ($SD = 1.0$) offenbarten. Die regulären Studierenden wiesen am Ende des Studiums einen Mittelwert von $M = 4.7$ ($SD = 0.9$) auf, was einer signifikanten Veränderung mit mittlerer Effektstärke im Vergleich zum Wert zu Beginn des Studiums entspricht ($p < .01$; $d = .62$). Beide Gruppen unterscheiden sich am Ende des Studiums nicht signifikant in ihren Überzeugungen zum Conceptual-Change-Ansatz. Zudem existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den zeitlichen Veränderungen in beiden Gruppen.

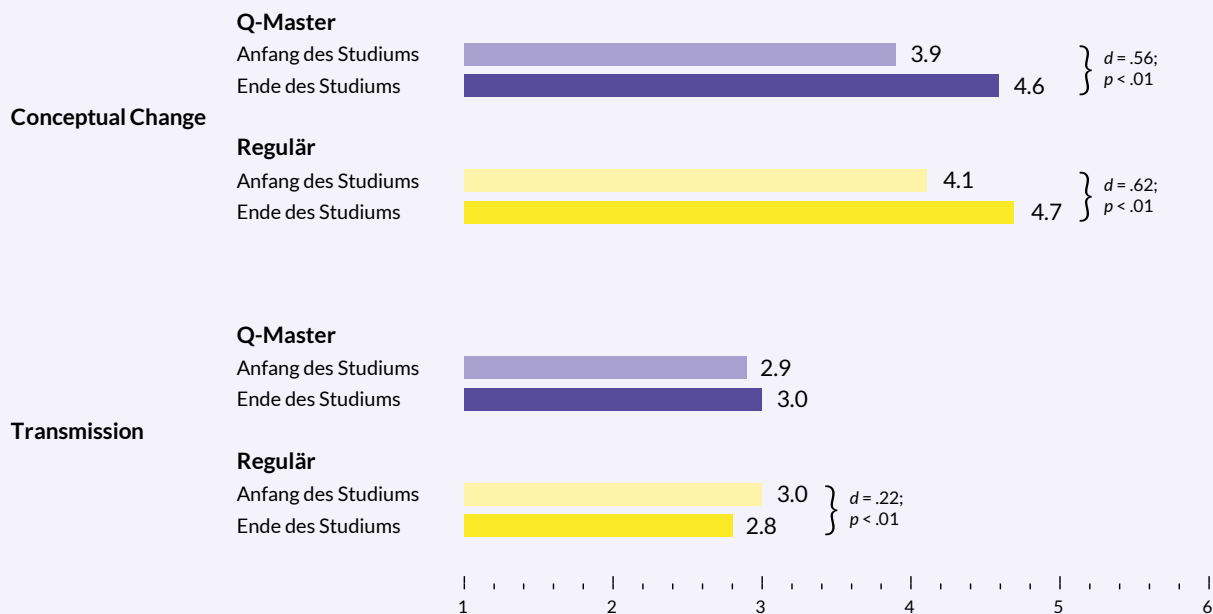
Transmission-Ansatz

Das Instrument zur Erfassung des Transmission-Ansatzes setzt sich aus sechs Items zusammen (z. B. „Damit wirklich alle Schüler:innen ein Naturphänomen verstehen können, sind Erklärungen durch die Lehrkraft unerlässlich.“). Die Items sollten von den Studierenden jeweils auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4

(trifft zu) eingeschätzt werden. Es konnte jeweils eine zufriedenstellende Reliabilität für die Skala zu beiden Messzeitpunkten erzielt werden (Messzeitpunkt 1: $\alpha = .67$; Messzeitpunkt 3: $\alpha = .73$).

Die Überzeugung, dass Wissen über den Lerngegenstand vor allem durch die Lehrkraft an die Schüler:innen vermittelt wird (Transmission-Ansatz), verändert sich bei den Q-Master-Studierenden nicht signifikant über die Zeit, bei regulären Studierenden hingegen war dies der Fall (Abbildung 12). Zu Beginn des Studiums konnte für die Q-Master-Studierende ein Mittelwert von $M = 2.9$ ($SD = 0.8$) berechnet werden, der auch bis zum Ende des Studiums konstant blieb und sich demzufolge nicht signifikant veränderte ($M = 3.0$; $SD = 0.8$). Für die regulären Studierenden zeigt sich eine signifikante Veränderung mit kleiner Effektstärke ($p = .01$; $d = .22$): von $M = 3.0$ ($SD = 0.7$) zu Beginn des Studiums auf $M = 2.8$ ($SD = 0.8$) am Ende des Studiums. Beide Gruppen unterscheiden sich zu Beginn und zum Ende des Studiums nicht voneinander hinsichtlich der Überzeugungen zum Transmission-Ansatz.

ABBILDUNG 12 Entwicklung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sachunterricht für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende im Verlauf des Studiums.



Anmerkung. Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu.

4.5 Vorbereitung der Studierenden auf den Beruf

Die Studierenden des regulären Masters und des Q-Masters stehen nach Abschluss ihres Studiums vor der nächsten Ausbildungsphase – dem Vorbereitungsdienst. Die folgenden Ausführungen widmen sich der Frage, wie gut sich die Studierenden des Q-Masters und des regulären Masters auf den Lehrberuf vorbereitet fühlen und wie sie sich hinsichtlich ausgewählter Kompetenzaspekte einschätzen. Es werden hier erneut nur die Studierenden der Kohorte 1 betrachtet, da diese am Ende des Studiums valide Aussagen über ihr Vorbereitungsgefühl und ihre Kompetenzeinschätzung machen können.

Zur Erfassung des Vorbereitungsgefühls wurde ein Item eingesetzt, das auf einer Skala von 1 (gar nicht vorbereitet) bis 6 (sehr gut vorbereitet) eingeschätzt werden konnte. Es werden die Mittelwerte in den einzelnen Kompetenzeinschätzungen sowie im Vorbereitungsgefühl von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse verglichen. Die Auswertung der Daten ergibt, dass sich die Studierenden eher mäßig auf den Lehrberuf vorbereiten fühlen ($M = 3.5$; $SD = .8$). Es zeigt sich hinsichtlich des Vorbereitungsgefühls kein signifikanter Unterschied zwischen regulären Studierenden ($M = 3.5$; $SD = 0.8$) und Q-Master-Studierenden ($M = 3.5$; $SD = 0.9$). Die folgenden Interviewausschnitte geben Gedanken von Studierenden zum Vorbereitungsgefühl wieder:

» *Ja, genau. Also, anhand der Inhalte des Studiums kann ich mich am Ende des Tages halt besser reflektieren. Und ich habe aber auch, gerade durch diese Supervision in meinem Praxissemester, gelernt: Okay, es macht Sinn, am Ende des Tages darüber nachzudenken, was ist gut gelaufen, was ist schlecht gelaufen? Also, so beides. Ich weiß, wie ich mich reflektieren kann, und ich weiß, dass ich mich reflektieren sollte.*

(Regulär, MZP 3, Interview 4)

» *Also das Studium hat mich immer dann sehr gut vorbereitet auf den Beruf, wenn es einfach um fachliche Dinge ging. (...) Also ich finde das ist ein Riesenmangel, dass das schon gerne so aufgebaut ist und ich glaube auch, es wäre auch für viele Leute eine wichtige Erkenntnis, wie fühlt sich denn das eigentlich an, vor Kindern zu stehen? Ist das überhaupt was für mich? Und das lernt man nur, wenn man es auch macht.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 10)

» *Weil der Schulalltag, ich war ja jetzt in der Schule. Es läuft ja komplett anders ab, als man – also, ich finde, man fängt noch mal von Null an. Das ist einfach so.*

(Q-Master, MZP 3, Interview 5)

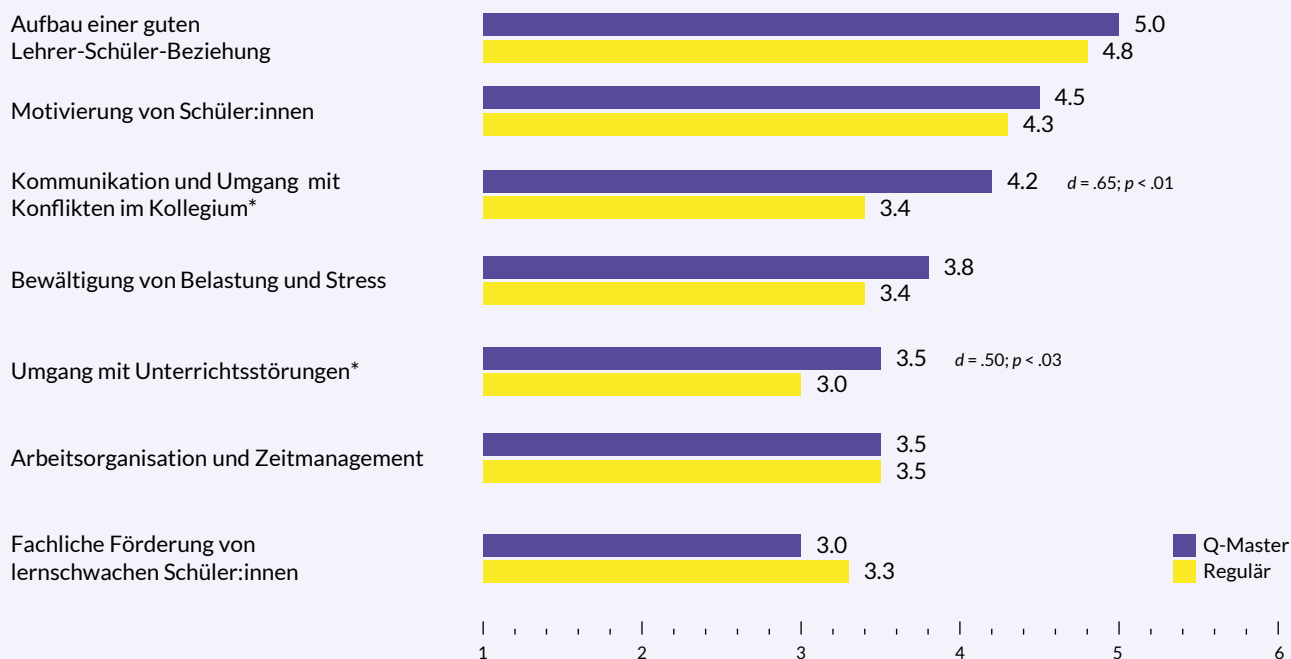
» *Also da glaube ich, dass ich, insbesondere im Sachunterricht, nach dem Studium dann erstmal mich mit den ganzen Themenfeldern auseinandersetzen muss. Weil ich habe das Gefühl, im Sachunterricht gab es halt – okay, wie funktioniert die Didaktik? Wie gehe ich mit dem Rahmenlehrplan um? Und wenn ich dann fertig bin, kann ich mich erstmal mit dem Stoff auseinandersetzen und überlegen, wie bringe ich das jetzt alles an die Kinder.*

(Regulär, MZP 3, Interview 7)

» *Also ich glaube dieses, also immer didaktisch zu gucken. Also dass ich mir erst mal angucke, ob das sinnvoll ist oder nicht, das ist halt ganz viel. Also ich glaube inhaltlich das muss man sich halt von Thema zu Thema meistens selbst erarbeiten, aber so diese didaktische Sichtweise genau. Und halt nicht gleich (...) also auf Kinder vor allem so einen Stempel zu setzen, sondern wirklich auch immer dahinterzugucken und dass alles irgendwie seinen Grund hat. Und es auch oft Lösungen quasi dafür gibt, ja genau.*

(Regulär, MZP 3, Interview 8)

ABBILDUNG 13 Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenz in ausgewählten Bereichen des Lehrberufs von Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden.



Anmerkungen. *Dieses Merkmal unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen. Die Aussagen wurden auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht sicher bis 6 = sehr sicher eingeschätzt.

Um einen detaillierten Einblick darin zu erhalten, warum die Studierenden sich nur mäßig auf den Lehrberuf vorbereitet fühlen, wurden sie gebeten, einzuschätzen, wie sicher sie sich in verschiedenen Bereichen der Lehrkrafttätigkeit fühlen. Die Studierenden konnten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 (gar nicht sicher) bis 6 (sehr sicher) einschätzen. Die Ergebnisse für die einzelnen Kompetenzbereiche sind in Abbildung 13 dargestellt. Am sichersten fühlen sich reguläre Studierende mit einem Mittelwert von $M = 5.0$ ($SD = 0.9$) und Q-Master-Studierende mit einem Mittelwert von $M = 4.8$ ($SD = 0.9$) im Aufbau einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung. Auch in der Motivierung von Schüler:innen schätzen sich sowohl Q-Master-Studierende ($M = 4.5$; $SD = 0.8$) als auch reguläre Studierende ($M = 4.3$; $SD = 0.9$) als sehr sicher ein. Über große Unsicherheit berichten beide Gruppen von Studierenden in der Arbeitsorganisation und im Zeitmanagement (Q-Master: $M = 3.5$; $SD = 1.2$; reguläre

Studierende: $M = 3.5$; $SD = 1.1$) sowie in der fachlichen Förderung von lernschwachen Schüler:innen (Q-Master: $M = 3.0$; $SD = 1.2$; reguläre Studierende: $M = 3.3$; $SD = 1.2$). Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in der Einschätzung der eigenen Kommunikation und im Umgang mit Konflikten im Kollegium. Q-Master-Studierende ($M = 4.2$; $SD = 1.2$) fühlen sich in diesem Bereich signifikant sicherer ($p < .01$; $d = 0.65$) als reguläre Studierende ($M = 3.4$; $SD = 1.2$) mit mittlerer Effektstärke. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich der Sicherheit in der Bewältigung von Belastung und Stress. Q-Master-Studierende fühlen sich in diesem Bereich ein wenig sicherer ($M = 3.8$; $SD = 1.1$) als reguläre Studierende ($M = 3.4$; $SD = 1.2$). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Ebenso berichten Q-Master-Studierende ($M = 3.5$; $SD = 1.2$) über eine signifikant höhere Sicherheit im Umgang mit Unterrichtsstörungen ($p = .03$; $d = 0.5$) als reguläre Studierende ($M = 3.0$; $SD = 1.1$) mit mittlerer Effektstärke.

5. Diskussion und Einordnung der Befunde

Um dem Lehrkräftemangel insbesondere an Grundschulen zu begegnen, wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin ein Quereinstiegsmaster (kurz: Q-Master) für das Grundschullehramt eingerichtet. Das übergeordnete Ziel des Q-Masters besteht darin, Personen mit einem ersten (Bachelor-)Hochschulabschluss ohne Lehramtsbezug für den Lehrberuf zu qualifizieren. Die Besonderheit des Q-Masters besteht erstens darin, dass er kürzer als ein reguläres Lehramtsstudium (bestehend aus Bachelor- und Masterstudium) ist und somit Personen auf einem schnelleren Weg für den Lehrberuf qualifiziert. Zweitens besuchen die Studierenden des Studiengangs die inhaltlich gleichen Lehrveranstaltungen zu fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Themen wie die grundständig qualifizierten Lehrkräfte. Drittens qualifiziert der Abschluss des Q-Masters die Absolvent:innen für die Aufnahme in den regulären Vorbereitungsdienst. Der Q-Master stellt aus diesen Gründen im Vergleich zu anderen Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg einen verkürzten Weg dar, der gleichzeitig fachliche und pädagogische Standards sichert und in einen formalen universitären Lehramtsabschluss mündet.

In dieser Studie wurde untersucht, welche Personen sich für diesen Studiengang entscheiden, wie sie die Lerngelegenheiten bewerten und wie sich die Kompetenzen der Studierenden im Verlauf der zwei Jahre entwickeln. Aus diesem Grund wurde der Q-Master an der HU Berlin zwischen Oktober 2019 und Dezember 2021 wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Der vorliegende Abschlussbericht trägt die Ergebnisse dieser Evaluation zusammen und beantwortet die folgenden drei Fragestellungen:

- 1) Mit welchen Eingangsvoraussetzungen beginnen die Studierenden im Q-Master und welche Unterschiede bestehen zu den Studierenden im regulären Master?
- 2) Wie entwickeln sich ausgewählte Aspekte der professionellen Kompetenz bei den Q-Master-Studierenden im Verlauf des Masters und welche Unterschiede bestehen im Vergleich zu Studierenden im regulären Master?
- 3) Wie bewerten die Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden das Masterstudium und die angebotenen Lerngelegenheiten?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Begleitforschung für die einzelnen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert. Anschließend werden mögliche Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Studiengangs abgeleitet.

1) Mit welchen Eingangsvoraussetzungen beginnen die Studierenden im Q-Master und welche Unterschiede bestehen zu den Studierenden im regulären Master?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurde untersucht, mit welchen Voraussetzungen die Studierenden in den (Q-)Master starten. Dazu wurden die Berufswahlmotivation, pädagogische Vorerfahrungen sowie Studienabschlüsse und -fächer vor Aufnahme des (Q-)Masters erfasst. Zu den Eingangsvoraussetzungen gehören auch die fachdidaktischen Kompetenzen im Fach Sachunterricht und die Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Diese Aspekte werden jedoch in dieser Diskussion im Rahmen der zweiten Forschungsfrage näher beleuchtet, da damit die Veränderung der Kompetenzen verknüpft werden kann.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Q-Master-Studierenden nur in wenigen Aspekten (z. B. ausgewählte pädagogische Vorerfahrungen) von den regulären Studierenden zu Beginn des Q-Masters unterscheiden. Dies zeigt sich zum Beispiel an den recht ähnlichen Berufswahlmotiven in beiden Gruppen. Lediglich der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten, war für die regulären Studierenden ein wichtigerer Grund für die Berufswahl als für die Q-Master-Studierenden. Die wichtigsten Gründe in beiden Gruppen waren sogenannte altruistische Gründe, wie die Zukunft von Kindern und Jugendlichen mitzugestalten und das Leisten eines sozialen Beitrags. Extrinsische Gründe wie die eigenen Lehr-Lern-Erfahrungen der eigenen Schulzeit oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf waren in beiden Gruppen weniger bedeutsam. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass der Q-Master keine Personen anspricht, die grundlegend andere Gründe für die Berufswahl nennen als Personen, die sich für ein vollständiges, reguläres Lehramtsstudium entschieden haben. Die Befunde decken sich auch mit den Evaluationsergebnissen des Q-Masters an der Freien Universität Berlin (Ghassemi & Nordmeier, 2021), die ebenso zeigen konnten, dass bei Q-Master-Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen altruistische im Gegensatz zu extrinsischen Berufswahlmotiven überwiegen.

Neben den Gründen für die Berufswahl wurden die Studierenden zudem nach ihren praktischen pädagogischen Vorerfahrungen befragt. Beide Gruppen berichten über ähnlich vielfältige pädagogische Erfahrungen. So berichtet jeweils ein hoher Anteil der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden über Erfahrungen in der Schülernachhilfe sowie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Q-Master-Studierende berichten jedoch signifikant häufiger, dass sie pädagogische Erfahrungen mit

Erwachsenen sammeln konnten, z. B. im Rahmen von Erwachsenenbildung an Volkshochschulen oder als Dozierende an Hochschulen.

Dass Personen ohne reguläres Lehramtsstudium bereits vor Aufnahme eines alternativen Wegs ins Lehramt oder vor dem Eintritt in den Schuldienst über zahlreiche und vielfältige pädagogische Vorerfahrungen verfügen, konnte bereits in anderen empirischen Arbeiten gezeigt werden (Engelage, 2013; Lucksnat et al., 2020b; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018). Auch in diesen Arbeiten berichten die Personen über Tätigkeiten in der Schülernachhilfe, Hochschullehre oder Organisation und Betreuung von Freizeitaktivitäten (Engelage, 2013; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018). Eine weitere Studie zeigt zudem, dass außeruniversitäre pädagogische Vorerfahrungen ein starker Prädiktor für das pädagogische Interesse der Lehramtsstudierenden ist (Depping, Ehmke & Besser, 2021). Dies legt nahe, dass sich Q-Master-Studierende aufgrund ihrer pädagogischen Vorerfahrungen bewusst für die Aufnahme des Studiums entschieden haben. Die Konsequenzen pädagogischer Vorerfahrungen werden auch in einer Studie von Rothland (2014) diskutiert. In dieser Arbeit zeigte sich, dass Lehramtsstudierende mit ausgeprägten pädagogischen Vorerfahrungen den Beruf häufiger aufgrund eines hohen Kompetenzerlebens und weniger als Verlegenheitslösung wählen. Auch eine Studie von Klusmann et al. (2012) konnte zeigen, dass angehende Lehrkräfte mit längeren pädagogischen Vorerfahrungen über ein höheres Wohlbefinden im Vorbereitungsdienst berichten. Somit ist es insgesamt als positiv zu betrachten, dass die Q-Master-Studierenden über das für die Q-Master-Zulassung nötige Praktikum hinaus Praxiserfahrungen gesammelt haben und nicht ohne praktische pädagogische Erfahrungen das Studium beginnen.

2) Wie entwickeln sich ausgewählte Aspekte der professionellen Kompetenz bei den Q-Master-Studierenden im Verlauf des Masters und welche Unterschiede bestehen im Vergleich zu regulären Studierenden?

Ein weiteres Ziel der Evaluation bestand darin, die Kompetenzentwicklung der Studierenden im fachdidaktischen Wissen und in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu untersuchen. Zur Ermittlung des fachdidaktischen Wissens wurde ein fachdidaktischer Test im Fach Sachunterricht eingesetzt, der für diese Evaluation eigens entwickelt wurde.

Zu Beginn des Studiums zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden im gesellschaftswissenschaftlichen sowie im naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissen. Im Verlauf des Studiums zeigte sich für den gesellschaftswissenschaftlichen Teil des Tests eine signifikante Zunahme des fachdidaktischen Wissens für die Q-Master-Studierenden und die regulären Studierenden. Für den

naturwissenschaftlichen Teil des Fachdidaktik-Tests zeigten sich jedoch keine signifikanten Veränderungen im Verlauf des Studiums für beide Gruppen. Dieses Ergebnis änderte sich auch dann nicht, wenn die Entwicklung nur für die Studierenden betrachtet wurde, die einen Schwerpunkt im jeweiligen Fach gewählt haben.

Diese unterschiedlichen Befundmuster im gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissen könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Q-Master-Studierenden in ihren vorherigen Studiengängen häufiger gesellschaftswissenschaftliche Fächer studiert haben. Die Q-Master-Studierenden können somit auf bereits vorhandenes Vorwissen zurückgreifen und leichter an die vermittelten Inhalte im Master anknüpfen. Die regulären Studierenden können wiederum auf das Vorwissen aus dem Bachelorstudium zurückgreifen. Hinsichtlich des naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens kann vermutet werden, dass die Lerngelegenheiten im aktuellen Master nicht hinreichend sind, um eine signifikante Veränderung des entsprechenden fachdidaktischen Wissens zu erreichen. Es wäre daher zu prüfen, ob und inwieweit die Angebote im naturwissenschaftlichen Schwerpunkt angepasst oder ausgeweitet werden sollten.

Die Ergebnisse zur Entwicklung des fachdidaktischen Wissens decken sich teilweise mit den Befunden der Evaluation des Q-Masters an der Freien Universität Berlin. In dieser konnte gezeigt werden, dass sich Q-Master-Studierende und reguläre Studierende im fachdidaktischen und fachlichen physikalischen Wissen im Verlauf des Masterstudiums signifikant weiterentwickeln (Ghassemi & Nordmeier, 2021). Die Autoren geben jedoch an, dass die Aussagekraft aufgrund der kleinen Stichprobe derzeit noch begrenzt sei. Weitere Befragungen sollen die Teststärke und die Stichprobe verbessern.

Hinsichtlich der Überzeugungen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass beide Gruppen am Ende des Studiums stärker die Überzeugung vertreten, dass Lernen ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand auf Basis bereits bestehender Vorstellungen ist (Conceptual-Change-Ansatz), als noch zu Beginn des Studiums. Die Überzeugung zum sogenannten Transmission-Ansatz, also die Vorstellung, dass Wissen vor allem durch die Lehrkraft an die Schüler:innen direktiv vermittelt wird, bleibt bei der Gruppe der Q-Master-Studierenden stabil. Regulär Studierende vertreten jedoch am Ende des Studiums seltener als noch zu dessen Beginn die Überzeugung, dass Wissen direktiv durch die Lehrkraft vermittelt wird. Vergleichbare Befunde ergab auch die Evaluation des Q-Masters an der FU Berlin. Sowohl reguläre Studierende als auch Q-Master-Studierende im Fach Physik zeigen eine signifikante Entwicklung in der Überzeugung zum selbstständigen Lernen (Ghassemi & Nordmeier, 2021).

3) Wie bewerten die Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden das Masterstudium und die angebotenen Lerngelegenheiten?

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurden die Studierenden zu ihrer Zufriedenheit mit dem Studium und mit ausgewählten Lerngelegenheiten im Fach Sachunterricht befragt. Dabei wurde ein Fokus auf das Praxissemester gelegt, welches im Master eine wichtige Lerngelegenheit für die Studierenden darstellt. Hierfür wurden die Studierenden zur Zufriedenheit mit dem Praxissemester, mit den vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen zum Praxissemester im Fach Sachunterricht sowie zu ihrer Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor befragt.

Die Q-Master-Studierenden und die regulären Studierenden berichten am Ende des Studiums im Mittel über eine eher hohe Zufriedenheit mit dem Studium. Besonders positiv bewerten Q-Master-Studierende und reguläre Studierende die Zusammenarbeit mit den Dozierenden sowie die Gestaltung der Seminare und die vielfältige Themenauswahl. Neben den positiven Aspekten geben die Studierenden in den offenen Antworten Vorschläge für die Verbesserung des Studiengangs an. Hierbei spricht sich eine Mehrheit der Studierenden für eine umfangreichere Ressourcenausstattung und eine bessere Organisation des Studiengangs aus. Eine Vielzahl der Studierenden wünscht sich zudem eine stärkere schulbezogene Praxisorientierung in den Lehrveranstaltungen.

Trotz der eher hohen Zufriedenheit mit dem Studium schätzen beide Studierendengruppen die subjektiv wahrgenommene Vorbereitung auf den Beruf am Ende des Studiums im Durchschnitt als eher mäßig ein. Es zeigen sich zudem keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierendengruppen. Die wahrgenommene geringe Vorbereitung auf die Berufstätigkeit deckt sich mit dem Wunsch der Studierenden nach einer stärkeren Praxisorientierung im Studium. Allerdings ist die Erhöhung des Vorbereitungsgefühls am Ende der universitären Ausbildung und somit eine stärkere Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis während des Studiums nicht trivial (Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020). Die Studierenden wünschen sich eine gezielte Förderung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie direkt im Schulalltag anwenden können. Die alleinige Vermittlung solcher Fähigkeiten ist im Studium jedoch nicht hinreichend. Die universitäre Ausbildungsphase zielt darauf ab, „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen (...) [aufzubauen]. Die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen ist hingegen vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes“ (KMK, 2008, 2019, S. 3). Der Lehrberuf ist ein hoch komplexer Beruf, der von hohen Anforderungen und Verantwortlichkeiten begleitet wird. Aufgrund der hohen Verantwortung, die Lehrkräfte für die Entwicklung ihrer Schüler:innen tragen, schreibt Rothland (2016, S. 9) konkret: „Die zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Lehrerbildung lassen

sich daher nicht allein auf den unmittelbar praktischen Nutzen für das Unterrichten reduzieren.“ Stattdessen benötigen angehende Lehrkräfte während ihrer Qualifikation Lerngelegenheiten, die eine nachhaltige Vernetzung von Wissenschaft und Praxis fördern (Hollenstein et al., 2020).

Zudem bildet das Lehramtsstudium nur die erste Phase der Lehramtsausbildung. Besonders in der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, stehen spezifisch die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht im Fokus. Darüber hinaus sollen hier die Kompetenzen z. B. im Bereich der Leistungsbeurteilung und Klassenführung weiter aufgebaut werden (Anderson-Park & Abs, 2020; KMK, 2008, 2019).

Die Studierenden wurden zudem gebeten, ihre Kompetenzen in ausgewählten Tätigkeitsbereichen des Lehrkräfteberufs einzuschätzen. Diese Einschätzungen helfen, das mäßige Vorbereitungsgefühl besser zu verstehen. Bei dieser differenzierten Analyse zeigt sich, dass beide Gruppen sich in der fachlichen Förderung von lernschwachen Schüler:innen, in der Arbeitsorganisation sowie im Umgang mit Unterrichtsstörungen noch unsicher fühlen. Höhere Sicherheiten schreiben sie sich im Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung sowie in der Motivierung von Schüler:innen zu. In Aussagen aus begleitenden Interviews äußern einige Studierende zudem, dass sie mit Beginn der Tätigkeit an der Schule von Null anfangen und sich die Themenfelder, vor allem im Fach Sachunterricht, zunächst erarbeiten müssten.

Praxissemester

Die Q-Master-Studierenden und die regulären Studierenden berichten gleichermaßen über eine hohe Zufriedenheit mit dem Praxissemester. Die Studierenden berichten jedoch von verschiedenen Herausforderungen, wie zum Beispiel der Etablierung eines effektiven Klassenmanagements (z. B. Umgang mit Störungen, Übergänge zwischen Unterrichtsphasen). Ebenso betonen die Studierenden beider Gruppen die Schwierigkeit, ihren eigenständigen Unterricht zu planen (z. B. Arbeitsblätter erstellen, Themenblöcke erarbeiten, Materialien sichten und abstimmen). Dieser Befund lässt sich dadurch erklären, dass viele Studierenden die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen sammeln und bislang über keine Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Ähnliche Befunde zeigen sich auch bei Krawiec, Fischer und Hänze (2020). Somit sind diese Ergebnisse nicht spezifisch auf das hier betrachtete Programm zurückzuführen, sondern finden sich auch in anderen Lehramtsstudiengängen, die ein Praxissemester anbieten. Auch Römer, Rothland und Straub (2018) geben an, dass die erhöhte Verantwortlichkeit bei der Durchführung eigener Unterrichtsversuche eine herausfordernde Anforderung sein kann.

Ferner berichten die Studierenden über die Herausforderung, die Anforderungen der Universität zeitlich und arbeitsumfänglich gut mit den Anforderungen an der Schule zu vereinbaren (z. B. Lernforschungsprojekt). Dieser Befund deckt sich mit bisherigen

Studien, die zeigen konnten, dass die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufgabenstellungen während des Praxissemesters für die Studierenden eine Herausforderung darstellen (Gröschner & Klaß, 2020).

Die Studierenden schätzen die Zusammenarbeit mit den Mentor:innen im Mittel als sehr gut ein – Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit scheinen demzufolge eine Ausnahme zu sein. Dies trifft auf beide Studierendengruppen gleichermaßen zu. Es zeigt sich zudem, dass sich die Q-Master-Studierenden etwas häufiger mit der Mentorin oder dem Mentor austauschen als reguläre Studierende. Auch hospitieren Q-Master-Studierende signifikant häufiger als reguläre Studierende im Unterricht ihrer Mentorin oder ihres Mentors. Dies könnte unter anderem darin begründet liegen, dass Q-Master-Studierende ihren vermeintlichen Rückstand aufgrund des fehlenden Bachelorstudiums im Lehramt durch häufige Beobachtung von praktizierenden Lehrkräften ausgleichen wollen.

Neben den Lehr- und Lerngelegenheiten an den Schulen besuchen die Studierenden vorbereitende und begleitende Seminare an der Universität. Diese bilden die Brücke zwischen universitärer Qualifikation und Schule und sind unabdingbar für eine qualitätsvolle Begleitung der Studierenden im Praxissemester. Es zeigt sich hierbei, dass die Zufriedenheit mit den vorbereitenden und begleitenden Seminaren von beiden Studierendengruppen als durchschnittlich eingeschätzt wird. Die Studierenden machen in ihren Antworten deutlich, dass die Kenntnisse, die in den vorbereitenden Seminaren vermittelt und erworben wurden, nur bedingt hilfreich für das Praxissemester und teilweise nicht auf die erlebten Erfordernisse im Praxissemester abgestimmt waren. Die begleitenden Seminare werden hingegen positiver bewertet und ihnen wird eine stärkere Passgenauigkeit zu den Anforderungen im Praxissemester zugesprochen.

Insgesamt ergibt sich aus den Ergebnissen der Evaluation ein positives Bild zum Q-Master für das Grundschullehramt an der HU Berlin. Die Erkenntnisse liefern wichtige Hinweise hinsichtlich der Weiterentwicklung des Studiengangs. Im Folgenden werden auf Grundlage der Ergebnisse Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Q-Masters abgeleitet.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

1. Das Q-Master-Studium sollte weiter bestehen bleiben und ausgebaut werden.

Die Studie hat gezeigt, dass sich die Q-Master-Studierenden in ihren berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen und ausgewählten Kompetenzen zu Beginn des Studiums kaum von den regulären Studierenden des Lehramtsmasters für die Grundschule unterscheiden. Darüber hinaus zeigen sich im Verlauf des Studiums ähnliche Veränderungen ausgewählter Kompetenzen für beide Studierendengruppen. Beide waren außerdem ähnlich zufrieden mit dem Studium als Ganzes und mit dem Praxissemester. Dies deutet darauf hin, dass Studierende trotz unterschiedlicher Bachelor-Abschlüsse in ähnlicher Weise vom Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ profitieren und keine Nachteile für die Kompetenzentwicklung in den hier untersuchten Aspekten für die Q-Master-Studierenden bestehen. Dies spricht dafür, das Q-Master-Studium im Grundschullehramt fortzuführen und in ähnlichen Strukturen auch an anderen Hochschulen zu implementieren.

2. Die Studierenden sollten gezielt auf die Herausforderungen im Praxissemester vorbereitet werden.

Die Studierenden beider Gruppen sind im Praxissemester mit zahlreichen neuen Herausforderungen konfrontiert, die sie in ihrem Studium bis dahin nicht bewältigen mussten. Dazu gehört die eigenständige Planung von Unterricht, aber auch die Gestaltung eines effizienten Klassenmanagements. Um die Praxiserfahrung in den Schulen noch erfolgreicher zu gestalten, sollten die vorbereitenden Seminare diese Herausforderungen gezielt aufgreifen und eine optimalere Vorbereitung sicherstellen. Hierfür sollten die Curricula der Vorbereitungs- und Begleitseminare geprüft werden.

3. Die Zahl der Lehrveranstaltungen im Praxissemester sollte erhöht und Betreuungsangebote ausgebaut werden.

Die Studierenden im regulären Studiengang sowie im Q-Master weisen darauf hin, dass ihnen aufgrund begrenzter Seminarangebote nicht immer ein Seminarplatz angeboten werden kann. Des Weiteren mangelt es an Personen, die die Studierenden im Praxissemester begleiten und Rückmeldungen zum Unterricht geben. Ebenso sind die Kapazitäten zur Betreuung von Abschlussarbeiten sehr begrenzt. Dieses Defizit an Lehr- und Betreuungskapazitäten

weist darauf hin, dass im Studiengang weitere Ressourcen geschaffen werden müssen, um die erforderlichen Lehrveranstaltungen und Betreuungsangebote im Praktikum und für Abschlussarbeiten sicherzustellen. Nur so kann eine ausreichend hohe Zahl an Lehrkräften qualifiziert werden, um dem Mangel entgegenzuwirken.

4. Der Aufbau naturwissenschaftlicher Kompetenzen sollte besondere Beachtung erfahren und gestärkt werden.

Die Studie zeigt, dass sich beide Studierendengruppen im Bereich des naturwissenschaftlichen fachdidaktischen Wissens über das Masterstudium hinweg nicht signifikant weiterentwickeln. Dies weist darauf hin, dass beide Studierendengruppen gleichermaßen stärkere Unterstützung zur Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Bereich benötigen. Dies kann unter anderem durch die Prüfung der Qualität der Lehrveranstaltungen sowie die inhaltliche Anpassung bestehender Lehrangebote erfolgen. Dieser Aspekt wird aktuell bereits durch eine Anpassung der Studienstruktur aufgegriffen, die gewährleisten soll, dass künftig alle Studierenden zwingend Einblicke in fachdidaktische Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften wie auch der Naturwissenschaften erhalten.

5. Das Arbeitspensum im Praxissemester sollte kritisch geprüft und entsprechend angepasst werden.

Die Studierenden belegen im Praxissemester begleitende Seminare in den einzelnen Bezugsfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, sie bearbeiten Aufgaben im Lernforschungsprojekt und sie übernehmen Aufgaben im Unterricht der Praktikumsschule. Diese Vielfalt von Aufgaben wird von den Studierenden insgesamt als sehr herausfordernd beschrieben. Es sollte daher geprüft werden, wie hoch die realen Arbeitsumfänge sind, die durch die universitären und die schulischen Aufgaben entstehen. In Folge dieser Prüfung könnten ggf. Anpassungen an die Leistungsanforderungen im Praxissemester bzw. in den begleitenden Seminaren vorgenommen werden.

Fazit

Die Evaluation untersuchte, inwieweit sich Q-Master-Studierende und reguläre Studierende im Fach Sachunterricht in ausgewählten Aspekten ihrer professionellen Kompetenz im Verlauf des Studiums entwickeln und wie zufrieden sie mit dem Studiengang sind. Die Ergebnisse zu den untersuchten Kompetenzen verdeutlichen, dass Studierende im Q-Master in der Lage sind, ähnliche Ergebnisse wie ihre regulär ausgebildeten Kommiliton:innen zu erzielen. Das gilt vorrangig für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen und für das gesellschaftswissenschaftliche fachdidaktische Wissen. Für das naturwissenschaftliche fachdidaktische Wissen zeigen sich jedoch keine signifikanten Zuwächse in beiden Gruppen.

Ungeachtet dessen weisen die Q-Master-Studierenden weder geringere pädagogische Vorerfahrungen noch eine geringere Motivation für den Beruf oder eine geringere Zufriedenheit mit dem Studium und dem Praxismaster auf. Es wurden Verbesserungsvorschläge und Herausforderungen aus Sicht der Studierenden aufgezeigt und Schlussfolgerungen aus diesen abgeleitet. Diese Schlussfolgerungen geben Anregungen für eine langfristige Weiterentwicklung des Studiengangs und sie sprechen für eine Fortführung des Q-Master-Studiengangs.

Trotz der umfänglichen Evaluation des Q-Masters bleibt ungeklärt, wie die Absolvent:innen des Q-Masters den Vorbereitungsdienst bewältigen und ob sich dort andere Herausforderungen zeigen als bei Absolvent:innen des regulären Studiengangs. Ebenso wäre es von Interesse zu prüfen, ob sich das fachdidaktische Wissen und die Kompetenzeinschätzung im Verlauf des Vorbereitungsdiensts weiter verändern. Auch bleibt die Frage offen, inwieweit sich die Absolvent:innen des Q-Masters und des regulären Masters in ihrer Unterrichtsqualität nach ihrem Abschluss im Vorbereitungsdienst unterscheiden. Um diesen Fragen nachzugehen, ist eine erneute Befragung der Absolvent:innen des regulären Masters und des Q-Masters der Kohorte 1 im Vorbereitungsdienst angedacht. Die Ergebnisse aus der weiterführenden Begleitung der Absolvent:innen könnten Hinweise auf langfristige Effekte des Q-Masters geben.

Dank

Wir danken den Mitarbeiter:innen des Arbeitsbereichs Sachunterricht und seine Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin ganz herzlich für die Bereitschaft, uns bei der Befragung der Studierenden zu unterstützen. Besonders danken wir Sabine Erbstößer, Juliane Gröber und Jurik Stiller, die es uns ermöglicht haben, die Studierenden auch persönlich auf die Befragung aufmerksam zu machen.

Wir danken auch den studentischen Mitarbeiter:innen der Universität Potsdam für die wertvolle Unterstützung bei der Erstellung der Grafiken, bei der Kodierung von offenen Antworten sowie bei der Organisation des Projekts. Einen großen Dank möchten wir hierbei Justin Bärwaldt, Franziska Eckert und Mattis Rütten aussprechen.

Ebenso möchten wir den Personen danken, die durch ihre Abschlussarbeiten die gewonnenen Daten ausgewertet und zusätzliche Erkenntnisse generiert haben, die über die hier berichteten Ergebnisse hinausgehen. Ein Dank gilt hier besonders Amelie Engel, Emmy Kernchen, Sabina Mir, Leon Richter und Nathalie Trapp.

Literaturverzeichnis

- | Anderson-Park, E. & Abs, J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332 – 338). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- | Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469 – 520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- | Burchard, A. & Warnecke, T. (2022). Knoten im Lehramt soll ab 2023 platzen. *Berliner Unis versprechen mehr Absolventen für die Schulen, sehen aber auch neue Verzögerungseffekte*. Der Tagesspiegel E-Paper vom 01.03.2022. <https://epaper.tagesspiegel.de/article/8e93d9180b8506bdc72ebcea8a9a-dad96d8261439fbb4920d26ff3afd73d6d50>
- | Carstensen, B., Lindner, C., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., ... & Zimmermann, F. (2019). *STePS 2019: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel“ – 3. Messzeitpunkt*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- | Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 66 – 72.
- | Depping, D., Ehmke, T. & Besser, M. (2021). Aus „Erfahrung“ wird man selbst-wirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 185 – 211. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00994-w>
- | Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193 – 206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- | Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiten-einsteiger*innen. Konzepte und Lernangelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 414 – 427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- | Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50 – 69.
- | Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2020). *Professionelle Kompetenzen von Studierenden im ‚Lehramtsmaster mit Profil Quereinstieg‘ im Fach Physik*. Beitrag auf der DPG-Frühjahrstagung 2020, Bonn. Zugriff am 24.02.2022. https://www.researchgate.net/publication/344337685_Professionelle_Kompetenzen_von_Studierenden_im_Lehramtsmaster_mit_Profil_Quereinstieg_im_Fach_Physik/link/5f69c52aa6fdcc0086343c1b/download
- | Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2021). *Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen*. Beitrag auf der DGP-Frühjahrstagung 2021, online. Zugriff am 24.02.2022. https://www.researchgate.net/publication/355170896_Ein_Masterstudiengang_mit_dem_Profil_Quereinstieg_als_alternativer_Professionalisierungsweg_fur_das_Lehramt_an_Gymnasien_und_Integrierten_Sekundarschulen
- | Gröschner, A. & Klab, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629 – 635). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- | Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen?* Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 24.02.2022. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- | Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DHZW Brief 03/2020. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief
- | Hollenstein, L., Brühweiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323 – 331). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- | HU Berlin (2018). *Sechste Änderung der Fächerübergreifenden Satzung zur Regelung von Zulassung, Studium und Prüfung der Humboldt-Universität zu Berlin (ZSP-HU)*. AMB 34/2018. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2018/34/34_2018_zsp-hu_2013_ae06-2018_2018-05-31_druck.pdf
- | Jungert, T., Alm, F. & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(2), 173 – 185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>
- | Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Beruhsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50 – 75.
- | Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation. Westfälische-Wilhelms-Universität Münster.
- | Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305 – 315). Münster: Waxmann.
- | Klemm, K. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017048>
- | Klemm, K. (2020). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf>
- | 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.
- | KMK (2008, 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

- | KMK (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- | KMK (2019). *Einstellung von Lehrkräften 2018*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf
- | KMK (2021). *Einstellung von Lehrkräften 2020*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_228_EvL_2020.pdf
- | 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). Springer VS.
- | Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1 – 23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- | Kunter, M., Kleickman, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55 – 68). Münster: Waxmann.
- | Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2016). Motiviert in den Lehrerberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55 – 71). Bern: hep der Bildungsverlag.
- | Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2020a). Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt: Struktur und Evaluation eines Studiengangs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 74–83. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>
- | Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020b). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 40, 1 – 16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- | Lüdtke, O., Robitzsch, A., & Grund, S. (2017). Multiple imputation of missing data in multilevel designs: A comparison of different strategies. *Psychological Methods*, 22(1), 141 – 165. <https://doi.org/10.1037/met0000096>
- | Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrman, A. (2014). *Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht Dezember 2014*. Dresden: Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de
- | Milster, J.-J. & Nordmeier, V. (2018). Qualifizierung von Quereinsteiger*innen. Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden. In V. Nordmeier & H. Grötzebauch (Hrsg.), *PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung in Dresden 2018* (S. 163 – 167). Würzburg: DPG.
- | Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2014). Analyse der professionellen Kompetenz von Referendaren. In S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in München* (S. 135 – 137). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- | Oettinghaus, L., Korneck, F., Kunter, M. & Redinger, R. (2016). Überzeugungen und Handlungen von Lehrpersonen – Messung von Unterrichtsqualität in komplexitätsreduzierten Settings des Physikunterrichts. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 174 – 197). Weinheim: Beltz Juventa.
- | Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354 – 395). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- | Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Berlin: Mark Rackles Consulting. <https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf>
- | Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M., & Seeber, A.-M. (2018). *Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium*. https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186
- | Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018048>
- | 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 Lehrerbildung* (S. 265 – 286). Springer VS.
- | Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349 – 385). Münster: Waxmann.
- | Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 7 – 16). Münster: Waxmann.
- | Watt, H. M.G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the Fit-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167 – 202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Adresse | Kontakt

Prof. Dr. Dirk Richter

Professur für Erziehungswissenschaftliche

Bildungsforschung

Universität Potsdam

Department Erziehungswissenschaft

Karl-Liebknecht-Straße 24/25

14476 Potsdam

E-Mail: dirk.richter@uni-potsdam.de

Telefon +49 331 977-2313

Dr. Ingo Fehrmann

Koordination Q-Master Lehramt an

Grundschulen Professional School of Education (PSE)

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6

10099 Berlin

E-Mail: q-master.gsl@hu-berlin.de

Telefon +49 030 2093-70823