

Qualitätsbericht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Bremen

für das Jahr 2022

Erstellt von der Geschäftsstelle des Zentrums für
Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB)
Verabschiedet vom Rat des ZfLB am 18.04.2023
Ansprechperson im ZfLB: Dr. A. Henke, ahenke@uni-bremen.de



Inhalt

Vorbemerkungen	4
Umsetzung der Qualitätsziele im Lehramt	6
<i>PROFESSIONSORIENTIERUNG.....</i>	<i>6</i>
1. Inhaltliche Vorgaben	6
Evaluationskonzept	7
Bisherige QS-Maßnahmen	7
1. (Angebote zur) Entwicklung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium ausweiten.....	7
2. Änderungen im Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik.....	8
3. Monitoring der Umsetzung externer und universitätsinterner curricularer Vorgaben im Lehramt	9
Evaluationsbefunde	10
1. Monitoring der Umsetzung externer und universitätsinterner curricularer Vorgaben.....	10
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	12
1. Bedeutung unterrichtlicher Leistungsrückmeldung als Lernfeld in den Schulpraktika klären.....	12
2. Angebote zur Diagnose und Kompensation fachlicher Defizite bei Studieneinsteiger:innen verbessern...	12
3. Inhaltlichen Austausch zwischen Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik stärken	12
4. Notwendigen Studienumfang digitaler Kompetenzen ausloten und Strukturanpassungen erarbeiten	12
2. Reflexivität.....	13
Evaluationskonzept.....	13
Bisherige QS-Maßnahmen	13
1. Reflexive Professionalisierung im Rahmen der Qualitätsoffensive	13
2. Erhebung der Reflexivität adressierenden Studienmodule im Lehramt.....	14
Evaluationsbefunde	14
1. Eignungsreflexion	14
2. Theoriebasierte und selbstbezogene Reflexion	14
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	14
3. Forschendes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten.....	14
Evaluationskonzept.....	15
Bisherige QS-Maßnahmen	15
1. Informationslage zum Datenschutz bei wissenschaftlichen Abschlussarbeiten verbessern	15
Evaluationsbefunde	16
1. Forschendes Lernen und Wissenschaftliches Arbeiten	16
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	16
1. Forschungsmethodische Kompetenzen der Studierenden fördern	16
4. Umgang mit Heterogenität.....	17
Evaluationskonzept.....	17
Evaluationsbefunde	17
1. Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung.....	17
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	17
1. Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung als Lernziel in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Modulen sicherstellen	18
<i>KOHÄRENZ.....</i>	<i>18</i>
1. Transferierbarkeit.....	18
Evaluationskonzept.....	18
Evaluationsbefunde	19
1. Horizontale und vertikale Kohärenz der Lehramtsveranstaltungen.....	19
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	19
2. Einbindung von Schulpraxis.....	19
2a) Curriculare Integration der Schulpraktika.....	19
Evaluationskonzept.....	20
Evaluationsbefunde	20
1. Organisatorische Integration der Schulpraktika	20
2. Inhaltliche Integration der Schulpraktika	21
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	22
1. Separate Modellierung der Schulpraktischen Anteile von Orientierungspraktikum und Praxisorientierte Elementen in den Prüfungsordnungen prüfen	22

2. Studierbarkeit des Praxissemesters für Studierende mit Kindern verbessern	22
2b) Betreuungsqualität der Schulpraktika	22
Evaluationskonzept	23
Bisherige QS-Maßnahmen	23
1. Unterrichtsvor-/Nachbereitung durch Mentor:innen im Praxissemester sichern.....	23
2. Besuche durch Dozierende im Praxissemester sichern	24
3. Einsatz von itslearning in den Schulpraktika ermöglichen	24
Evaluationsbefunde	25
1. Schulseitige Begleitung des Praktikums	25
2. Universitätsseitige Begleitung des Praktikums.....	26
Einschätzung und ggf. neue QS-Maßnahmen	26
3. Anschlussfähigkeit	26
Evaluationskonzept	27
Bisherige QS-Maßnahmen	27
1. Aufbau einer phasenübergreifenden Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung mit dem LIS.....	27
2. Neustart phasenübergreifende curriculare Abstimmung.....	27
Evaluationsbefunde	27
1. Inhaltliche Anschlussfähigkeit der Studieninhalte an das Referendariat	27
2. Anschlussfähigkeit lehramtsspezifischer Schlüsselqualifikationen an den Lehrer:innenberuf.....	28
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	28
STUDIERBARKEIT	28
1. Übergänge	28
Evaluationskonzept	29
Bisherige QS-Maßnahmen	29
1. Vereinfachten Masterübergang für Fortgeschrittene evaluieren	29
Evaluationsbefunde	29
1. Übergang Bachelor – Master of Education.....	29
2. Übergang Master of Education – Referendariat.....	29
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	30
2. Regelstudienzeit	30
Evaluation	30
Bisherige QS-Maßnahmen	30
1. Prüfung des CP Erwerbs in Corona-Semestern.....	30
Evaluationsbefunde und Einschätzung	30
1. Studienverläufe und -dauer.....	30
2. Strukturelle Faktoren der Studierbarkeit	31
Neue QS-Maßnahmen	32
1. Fächerkombinationsbedingte Ursachen geringer Prüfungsintensitäten und -effektivitäten angehen	32
Weitere Themen	32
Studienmotivation	32
Evaluationskonzept	33
Befunde	33
Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen	33
Anhang	i
A. Qualitätssichernde Maßnahmen - Arbeitsprogramm 2023	i
B. Datengrundlage des Berichts.....	ii
C. Fachübergreifende Qualitätsziele.....	iii
D. Evaluationskonzept und Zielsetzungen der Schulpraktika	iv
E. Studienverlaufsstatistiken	vi
F. Befragungsdaten und -befunde.....	xx
G. Verwendete Abkürzungen	xxxix

Vorbemerkungen

Das Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB) legt jährlich einen Bericht zur Qualität im Lehramtsstudium vor. Dieser *Qualitätsbericht der Lehrerinnen-/Lehrerbildung* ist ein zentrales Instrument der fachbereichsübergreifenden Qualitätssicherung im Lehramt, und ist als *Qualitätskreislauf Lehrerinnen-/Lehrerbildung institutionalisiert*. Der Qualitätsbericht dokumentiert Instrumente und Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Lehramtsstudium sowie die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung des Qualitätskreislaufs.

Grundlage dieses Berichtes sind die fachbereichsübergreifenden *Qualitätsziele*¹ für das Lehramtsstudium: *Professionsorientierung, Kohärenz und Studierbarkeit*. Der vorliegende Bericht kommentiert die Erreichung dieser Ziele unter Heranziehung standardisierter Erhebungen, statistischer Kennwerte, Erkenntnissen des Beschwerdemanagements im Lehramtsstudium sowie Stellungnahmen involvierter Akteure.

Im Vorfeld dieses Berichtes hat die Geschäftsstelle des ZfLB zunächst aus allen vorliegenden Informationsquellen² die qualitätszielrelevanten Datensätze zusammengestellt und aufbereitet.

Das Studienzentrum Lehramt, das Praxisbüro und die Geschäftsführung des ZfLB sowie abschließend der Ausschuss für Qualitätsmanagement (QM Ausschuss)³ des Rates des ZfLB haben diese Datensätze

¹ Beschlossen am 24.05.2016 vom Rat des ZfLB (s. Anhang S. iii)

² Dies sind:

a) Die **Studienberatung im Studienzentrum Lehramt** erstellt eine thematische Dokumentation der Beratungsanfragen und Beschwerden. Strukturelle Probleme, die einer schnellen Klärung bedürfen, werden direkt im Rat des ZfLB verhandelt oder es werden gemeinsam mit den betroffenen Hochschulakteuren kurzfristige Lösungen erarbeitet. Im Qualitätsbericht werden zuvorderst solche Problemlagen dokumentiert, die im Rahmen der Studienberatung wiederkehrend benannt werden und an deren Lösung verschiedene Hochschulakteure fachübergreifend mitwirken.

b) Die **zentrale Studierendenbefragung** wird jährlich unter Bachelor-Studierenden des zweiten und sechsten Fachsemesters sowie unter Master-Studierenden des vierten Semesters durchgeführt. Im Lehramt liegen diese Daten zudem getrennt nach Studienabschluss vor (Ba BiPEB, M.Ed. Grund, Ba Gy/OS, M.Ed. GyOS) und können dementsprechend ausgewertet werden.

c) Das **datengestützte Monitoring** basiert auf zentral verfügbaren und anonymisierten Studierendendaten. Ihm können u.a. Informationen über Studienverläufe, Prüfungserfolge, Abbrüche und Abschlüsse entnommen werden. Es umfasst die Daten aller Studierenden ab WiSe2012/13, sofern sie intern über FlexNow administriert werden. Für das Monitoring der Mehrfächerstudiengänge inkl. Lehramt werden Daten ab dem WiSe16/17 einbezogen

d) Die **Evaluation der Schulpraktika** wird jeweils im Anschluss an die jeweilige schulpraktische Phase durch das ZfLB und in Abstimmung mit den an den Schulpraktika beteiligten Fachbereichen durchgeführt. Es werden das Orientierungspraktikum, die Praxisorientierten Elemente sowie das Praxissemester evaluiert. Weiterhin wird von den Begleitlehrkräften an den Schulen der individuelle Kompetenzstand der Studierenden zu Praktikumsende standardisiert erfasst.

e) Weitere **anlassbezogene Erhebungen** werden im Zuge qualitätssichernder Maßnahmen initiiert, um Hinweise auf mögliche Probleme nachzugehen.

f) **Stellungnahmen:** Nach Vorliegen der Befunde erhalten die jeweils relevanten Akteure (bspw. Modul- oder Praktikumsverantwortliche, Studienzentren) die Gelegenheit, dazu Stellung zu nehmen. Diese Stellungnahmen fließen in die weitere Bewertung der Befunde ein.

³ Universitäre Akteure, deren Perspektive notwendig für eine angemessene Interpretation und Einordnung der Befunde ist, nehmen anlassbezogen als Gäste an den Ausschusssitzungen teil.

auf problematisch erscheinende Befunde hin gesichtet. Dabei wurden Stellungnahmen betroffener Akteure eingeholt und einbezogen⁴. Auf Basis der gesammelten Daten hat der QM Ausschuss Vorschläge für qualitätssichernde Maßnahmen erarbeitet und dem Rat des ZfLB vorgelegt. Dieser hat daraus diejenigen Maßnahmen mit dem größten Handlungsbedarf ausgewählt und beschlossen. Im Bericht werden die vom Rat des ZfLB mit Berichtslegung beschlossenen qualitätssichernden Maßnahmen erläutert sowie der Fortschritt bei Maßnahmen aus vorigen Berichtszeiträumen dargestellt.

Vorbemerkungen - aktuelle Situation im Lehramt

Der anhaltende Rückgang der Studierendenzahlen an der Universität Bremen trifft auch auf Teile des Lehramtsstudiums zu. Einer vergleichsweise niedrigen Zahl an Studierenden in sogenannten Mangel-fächern (z.B. Physik) entspricht auf schulischer Ebene ein akuter Mangel an Lehrpersonen in diesen Fächern und ebenso ein Mangel an Kursen auf erhöhtem Leistungsniveau, aus denen sich zukünftige Lehramtsstudierende rekrutieren könnten.

Aufgrund der bundesweit zahlreichen Sondermaßnahmen für Quer- und Seiteneinstiege ins Lehramt geraten die Universitäten zunehmend unter Druck, so auch die Universität Bremen. Das Lehramtsstudium mit mehreren Fächern und den etablierten Ausbildungsstandards erscheint potentiellen Studierenden eher unattraktiv und (zu) aufwendig. Daneben erweist sich der anhaltende Trend - bspw. über eine Nebentätigkeit in der Schule - möglichst früh in die Schulpraxis und in das eigenständige Unterrichten einzusteigen, als ein einflussreicher Faktor für die Qualität der ersten Ausbildungsphase.

Inwieweit der zunehmend zu beobachtende eigenständige Unterricht bereits im Bachelor Auswirkungen auf die universitäre Ausbildung hat, ist noch nicht ausreichend untersucht. Beobachtungen zeigen indes bereits, dass theoriegeleitete Reflexions- und Professionalisierungsprozesse mit dem Hinweis auf eigenes Unterrichten verweigert werden. Diese „neue“ Ausbildungssituation muss sorgfältig beobachtet und empirisch untersucht werden.

Im Rahmen der verstärkten Maßnahmen zur Lehrkräftegewinnung kommen zahlreiche weitere Herausforderungen auf die erste Phase der Lehramtsausbildung zu, die die Qualität der Ausbildung beeinflussen können. Diese qualitätsrelevanten Aspekte zu identifizieren zu benennen und empirisch zu erfassen sollte als genuine Aufgabe der Qualitätsentwicklung verstanden werden. Denn nur so können Phasen übergreifend angelegte Interventionen und Maßnahmen den derzeitigen Wandel qualitätssichernd begleiten.

⁴ Einige Akteure, wie bspw. die (Modul)Verantwortlichen für die Schulpraktika, erhalten deren Evaluationsbefunde zwecks Kenntnis- und ggf. Stellungnahme im Vorfeld vom ZfLB.

Umsetzung der Qualitätsziele im Lehramt

Lesehinweis: In den folgenden Abschnitten wird entlang der aktuellen Qualitätsziele der Lehrerinnen-/Lehrerbildung („Professionsorientierung“, „Kohärenz“, „Studierbarkeit“ und deren Teilziele) dargestellt, welche Informationen zu deren Überprüfung herangezogen werden („Evaluationskonzept“). Weiterhin wird der Stand bereits begonnener qualitätssichernder Maßnahmen dokumentiert („Bisherige QS-Maßnahmen“) sowie, welche aktuellen Befunde sich im Berichtszeitraum ergeben haben („Evaluationsbefunde“), wie diese aus Sicht des ZfLB einzuschätzen sind und - falls gegeben - welche neuen qualitätssichernder Maßnahmen aus den Evaluationsbefunden abgeleitet und beschlossen wurden („Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen“).

PROFESSIONSORIENTIERUNG

Mit dem Ziel einer professionsorientierten Lehramtsausbildung ist das Lehramtsstudium an folgenden fächerübergreifenden inhaltlichen Zielsetzungen ausgerichtet:

1. *Inhaltliche Vorgaben*

Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie die Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften werden umgesetzt.

2. *Reflexivität*

Im Studium wird „Reflexionsfähigkeit“ als zentrale Kompetenz für den Lehrberuf aufgebaut.

3. *Forschendes Lernen*

Das lehrerbildende Studium ermöglicht es, die Fähigkeit zum „Forschenden Lernen“ aufzubauen. Methodenkenntnisse können innerhalb des Curriculums erworben werden.

4. *Umgang mit Heterogenität*

Kompetenzen zum Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen werden aufgebaut, um die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht zu ermöglichen.

Während die inhaltlichen Vorgaben der KMK bindenden Charakter für die gesamte bundesdeutsche Lehramtsausbildung haben, sind die Schwerpunktsetzungen 2-4 inneruniversitär vereinbarte und mit der zweiten Ausbildungsphase abgestimmte Zielsetzungen.

1. Inhaltliche Vorgaben

Die externen inhaltlichen Vorgaben sind in den Curricula der Studienfächer und den Erziehungswissenschaften umzusetzen. Dabei handelt es sich schwerpunktmäßig um die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik, sowie die KMK Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften in der jeweils aktuellen Fassung sowie daraus abgeleitete universitätsinterne Zielsetzungen) Die Umsetzung ist in den Inhalts- und Kompetenzzielbeschreibungen der Studienmodule zu dokumentieren. Bei Studiengangsneueinrichtungen und -änderungen sowie bei Programmevaluationen sind entsprechende Nachweise zu erbringen⁵.

⁵ obligatorischer Gliederungspunkt der Studiengangsbeschreibung, die bei allen o.g. Prozessen einzureichen ist

Evaluationskonzept		
Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Curriculare Implementation externer und universitätsinterner Inhaltsvorgaben	Selbstauskunft der Studiengangsverantwortlichen: - Adressierung der in den <i>KMK-Vorgaben</i> ⁶ angeführten Kompetenzen in den Studienmodulen der Fächer und Erziehungswissenschaften - Adressierung der aus den KMK Vorgaben abgeleiteten <i>Zielsetzungen für die Schulpraktika</i> ⁷ in den Fächern und Erziehungswissenschaften	jährliche Abfrage
	Einschätzung der Mentor:innen in Schulpraktika: - Ausprägung der aus den Zielsetzungen für die Schulpraktika abgeleiteten Kompetenzen bei Schulpraktikant:innen	regelm. Evaluation der Schulpraktika

Bisherige QS-Maßnahmen

1. (Angebote zur) Entwicklung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium ausweiten

In 2022 wurden wegweisende Entscheidungen zur konzeptuellen Grundlegung und Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung für mehr digitale Kompetenzen im Lehramtsstudium getroffen. Die inhaltliche Ausrichtung der angelaufenen Entwicklungsprozesse orientiert sich an dem im Dezember 2021 veröffentlichte Papier der KMK - Ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“⁸. Eine zentrale Entscheidung - ausgehend von der „AG Digitale Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung“ - ist die Fokussierung auf einem gemeinsamen Bezugsrahmen für die Förderung medienbezogener und digitaler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von (zukünftigen) Lehrpersonen (durch Universität, LIS, SKB-Referat 10). Die ergänzende KMK-Empfehlung (Dez. 21) beruht auf dem Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen von Lehrpersonen (DigCompEdu⁹). Der DigCompEdu wird damit phasenübergreifend als Leitkonzept integriert. Vorhandene Aus- und Fortbildungsangebote werden im Hinblick auf die zu fördernden Kompetenzbereiche analysiert und ausgewiesen, sofern die Inhalte im Einzelnen zugänglich sind. Für die Fortbildungsangebote (des Ref.10/ SKB) erfolgt diese Einordnung obligatorisch, für die Veranstaltungen der Universität und dem LIS ist die Einordnung vorhandener Veranstaltungen und Formate (in geförderte Kompetenzbereiche nach DigiCompEdu) schwieriger. Hier werden medienbezogene Kompetenzen stärker im Querschnitt gefördert und medienpädagogische Themen stärker implizit aufgegriffen. Der gemeinsame Rahmen des DigiCompEdu schafft dennoch eine hohe Transparenz für alle Phasen. Einerseits ist damit die Anschlussfähigkeit der curricularen Entwicklung an die Anforderungen der KMK (fächerübergreifende Standards in der Lehrer:innenbildung) gesichert und andererseits ein praktikabler Referenzrahmen gefunden, der ausreichend Spielraum für Phasen spezifische Ausbildungsaspekte bietet.

SAFE (Systematische Abfrage fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Aspekte in der Lehrer:innenbildung): Good Practice Bericht

Die im Jahr 2021 begonnene Abfrage „SAFE“ wurde im Jahr 2022 vorerst abgeschlossen und bietet einen groben Einblick in die Förderung von medienbezogenen Kompetenzen in den Lehramtsstudien-

⁶ „KMK Ländergemeinsame inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik“ und „KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ in der jeweils aktuellen Fassung

⁷ Vorgaben in den jeweiligen Schulpraktika festgelegt durch: „Ziele (und Inhalte) der Praktika nach Anforderungsbereichen“ im „Handbuch Schulpraktische Studien“ (entwickelt durch die AG Schulpraktische Studien im 2. Hj 2013 und beschlossen durch den Zentrumsrat am 29.4.2014)

⁸ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

⁹ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

gängen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mittlerweile insbesondere in den Fachdidaktiken Fragen der fachbezogenen Mediendidaktik auch als Pflichtelemente in die Lehrpraxis stark Einzug gehalten haben. Hier werden Studierende in fast allen Fachdidaktiken erreicht – zumeist integriert in Pflichtveranstaltungen, in denen Aspekte digitaler Lehre thematisiert werden. In Bezug auf die medienerzieherische Kompetenz bzw. Medienbildung sind die Angebote deutlich reduziert und eher in Wahlkursen verortet. In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wird im Bereich Gy/OS lediglich eine dedizierte Pflichtveranstaltung (EW-L GO 3d) mit 3 CP angeboten. Kompetenzen zur digitalen Schulentwicklung und -organisation sind nach aktuellen Erkenntnissen kaum Gegenstand der Lehre. Dieser Inhaltsbereich ist vermutlich eher in der 2. und 3. Ausbildungsphase zu verorten. Grundlegende Aspekte der eigenen Medienkompetenz von Studierenden wie Theoriewissen zu Medien aus der Mediensoziologie sowie Kommunikations- und Medienwissenschaften, aber auch Aspekte der Data Literacy, werden bisher nicht systematisch vermittelt. Eine systematische Abfrage bei den Fachwissenschaften war im Rahmen der Erhebung nicht möglich.

Insgesamt hat die Befragung erste Einblicke zum Stand der Medienkompetenzförderung in der Lehramtsausbildung liefern können. Als typisches Querschnittsthema zeigt sich, dass der Ausbildungsstand der Lehramtsstudierenden in großem Maße von ihren jeweiligen Fächerkombinationen sowie ihren jeweiligen interessen geleiteten Wahlentscheidungen abhängt. Dennoch ist das Thema in der Lehramtsausbildung angekommen und bedarf eines weiteren systematischen Austausches und Koordination innerhalb der Lehramtsausbildung, auch in Bezug auf die zweite und dritte Phase der Lehrer(fort)bildung. Dazu besteht ein laufender Austausch mit der Behörde (Uta Brammer) und dem LIS (Helmut Klassen), welche im ZfLB-Rats-Themenausschuss „Lehrer:innenbildung in der digitalen Welt“ teilnehmen. Mitglieder des Themenausschusses (Marion Brüggemann, Karsten D. Wolf) sind wiederum Mitglieder der „AG Digitale Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung“ (LIS, Behörde, Uni), in welchem ein gemeinsamer Kompetenzrahmen abgestimmt wird.

Dringend notwendig sind weitere Angebote zu den Themenfeldern Medienbildung inkl. Bezugsdisziplinen, fachbezogene Medienkompetenzförderung sowie Data Literacy, welche gegebenenfalls als eGeneral-Studies-Angebote oder als Ringvorlesung realisiert werden könnten. Zur Systematisierung und Orientierung für die Studierenden wird ein lehramtsbezogenes Medienkompetenzportfolio entwickelt, welches bisher im Gy/OS-Lehramt erprobt wird.

2. Änderungen im Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik

Mit dem Abschluss des Studiengangs Master of Education „Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule“ erwerben die Studierenden eine Doppelqualifikation, die sowohl eine Bewerbung für den Vorbereitungsdienst im Lehramtstyp 1 Grundschule, als auch im Lehramtstyp 6 Sonderpädagogik ermöglicht. Entsprechend müssen die Vorgaben der KMK für beide Lehramtstypen erfüllt sein.

Veränderungen der KMK-Vorgaben im Lehramtstyp 1 in 2019 zogen – zur Aufrechterhaltung der Doppelqualifikation – kurzfristige Änderungen im Studium Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule nach sich: Ab dem Wintersemester 2021/22 konnte dieses Studium ausschließlich in der Fächerkombination ‚Inklusive Pädagogik-Deutsch-Elementarmathematik‘ studiert werden. Alle bereits vorher immatrikulierten Studierenden können ihr Studium in der gewählten Fächerkombination beenden.

Am 12. April 2021 wurde ein temporärer Themenausschuss „IP Grundschule neue KMK“ durch den Rat des ZfLB eingesetzt. Hier wird beraten, ob mit einem geänderten Studienmodell unter Einhaltung der geänderten KMK-Vorgaben von 2019 für den Lehramtstyp 1 sowohl die Doppelqualifikation als auch die Fächervielfalt ermöglicht werden kann. Der Themenausschuss hat ein Studienmodell entwickelt, das je nach Fächerwahl KMK-konform die Doppelqualifikation für den Vorbereitungsdienst für den

Lehramtstyp 1 bzw. Lehramtstyp 6 bzw. die Fächervielfalt für das sonderpädagogische Lehramt ermöglicht. Das Dekanat des FB 12 hat dem Rektorat im Dezember die Planungsskizze des neu entwickelten Studienmodells zur Entscheidung vorgelegt, welches den entsprechenden Planungsauftrag erteilt hat.

Im November 2022 hat das Rektorat den Bachelor- und den Master of Education-Studiengang „Inklusive Pädagogik im Primarbereich: Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule“ (Kurztitel „IP Primar“) akkreditiert. Die Einrichtung der Studiengänge erfolgte im Dezember 2022 durch den Akademischen Senat. Der Start des Bachelorstudiengangs IP Primar wurde für das Wintersemester 2023/24 festgelegt, der des Masterstudiengangs für das Wintersemester 2025/26. Die IP Primar-Studiengänge lösen das bisherige Studienangebot für das sonderpädagogische Lehramt mit dem Schwerpunkt Grundschule ab. Das bedeutet, dass das große Fach Inklusive Pädagogik des Bachelorstudiengangs „Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ ab dem Wintersemester 2023/24 nicht mehr angeboten wird und in den Masterstudiengang „Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule“ entsprechend später keine Studierenden mehr zugelassen werden.

Mit der Einrichtung des Bachelorstudiengangs IP Primar wurden durch den Akademischen Senat auch die Strukturvorgaben ergänzt. Der Bachelorstudiengang IP Primar ist ein Vier Fächer-Studiengang, bei dem Inklusive Pädagogik im Umfang eines großen Fachs, Deutsch oder Elementarmathematik im Umfang eines mittleren Fachs sowie zwei weitere kleine Fächer und der Bereich Erziehungswissenschaft studiert werden. Eines der kleinen Fächer muss Deutsch oder Elementarmathematik sein. Das andere kleine Fach wird aus dem Fächerangebot für das Grundschullehramt ausgewählt; lediglich das Studienfach Englisch ist nicht dabei. Im Masterstudium wird Inklusive Pädagogik, das mittlere Fach und eines der beiden kleinen Fächer fortgesetzt. Mit dem Masterabschluss wird die Qualifikation für den Vorbereitungsdienst im sonderpädagogischen Lehramt (KMK-Lehramtstyp 6) erreicht. Sofern Deutsch und Elementarmathematik im Master studiert werden (das weitere kleine Fach also nicht fortgesetzt wird), wird zusätzlich die Qualifikation für den Vorbereitungsdienst im Grundschullehramt (KMK-Lehramtstyp 1) erlangt.

Mit dem neuen Studienangebot wird die Fächervielfalt im Studium des sonderpädagogischen Lehramts mit Schwerpunkt Grundschule wiederhergestellt, da im bisherigen Studienangebot seit dem Wintersemester 2021/22 Inklusive Pädagogik nur mit Deutsch und Elementarmathematik kombiniert werden konnte. Die Doppelqualifikation für die Vorbereitungsdienste Lehramtstyp 6 und Lehramtstyp 1 ist weiterhin möglich, sie hängt nun aber von der Fächerwahl im Masterstudium (Fortsetzung von Deutsch und Elementarmathematik) ab. Das nur im Bachelor studierte Fach wird als wertvolle Bereicherung für die Tätigkeit an Grundschulen angesehen.

3. Monitoring der Umsetzung externer und universitätsinterner curriculärer Vorgaben im Lehramt

In 2022 wurde erstmalig die von nun an jährlich stattfindende Abfrage („KMK Monitoring“) zur Umsetzung der KMK Vorgaben - und daraus abgeleiteter universitätsinterner inhaltlicher Vorgaben für die Curricula der lehrerbildenden Studiengänge durchgeführt. Dabei wurden folgende Merkmale / Umsetzungsgrade erfasst¹⁰:

- a) Formale Aspekte:
 - (Teil)Studiengang
 - Aktuelle:r Studiengangsverantwortliche:r

¹⁰ Die (Teil)Studiengangverantwortlichen waren angehalten, diejenigen Studienmodule anzuführen, welche die geforderten Kompetenzen und Inhalte nachweislich (bspw. aktuelles Modulhandbuch) adressieren, Umsetzungsdefizite und -hürden zu benennen und bereits getroffene Maßnahmen zu schildern.

- Stand der Angaben
- b) Umsetzung Fächerübergreifende Vorgaben
 - Modulzuordnung: Professionalisierungsschwerpunkte im Lehramt
 - Umsetzungsgrad: Zielsetzungen der Schulpraktika
 - Erläuterung eventueller Abweichungen, Defizite und Maßnahmen zu fächerübergreifenden Vorgaben
- c) Fachbezogene Vorgaben:
 - Modulzuordnung: Fachspezifische Kompetenzprofil (Studiengänge BA GyOS, M.Ed. GyOS)
 - Modulzuordnung: Übergreifendes Kompetenzprofil Grundschulbereich (Studiengänge BiPEB, M.Ed Grund)
 - Modulzuordnung: Studieninhalte der Fachwissenschaft
 - Modulzuordnung: Studieninhalte der Fachdidaktik
 - Erläuterung eventueller Abweichungen, Defizite und Maßnahmen zu fachbezogenen Vorgaben

Evaluationsbefunde

1. Monitoring der Umsetzung externer und universitätsinterner curricularer Vorgaben

a) Formale Aspekte

Die Studiengangsverantwortlichkeit ist in allen (Teil)Studiengängen geklärt. Dies ist eine Gelingensbedingung für das Monitoring selbst. Nahezu alle (Teil)Studiengänge bzw. Studiengangsverantwortlichen im Lehramt konnten die geforderten Daten zum aktuellen (2022) Umsetzungsstand der Vorgaben liefern. Ausnahmen bildeten Studiengänge, bei denen im Zeitraum der zusammenzustellenden Daten grundlegende curriculare Änderungen anstanden oder bei denen personelle Wechsel oder Vakanzen eine rechtzeitige Zusammenstellung ausschlossen. Um die Validität der Daten sicherzustellen, wurden von den Studiengangsverantwortlichen oft fach- oder studiengangsspezifische Gremien sowie die jeweiligen Modulverantwortlichen einbezogen.

b) Umsetzung fächerübergreifender Vorgaben

1. Die Professionalisierungsschwerpunkte im Lehramt werden curricular adressiert

Laut Auskunft der Studiengangsverantwortlichen werden alle in den Qualitätszielen definierten Professionalisierungsschwerpunkte im Lehramt sowohl in den Studienfächern als auch in der Erziehungswissenschaft in mindestens einem, meist mehreren Modulen adressiert. Dies erfolgt spätestens im Masterstudium, in wenigen Fällen ausschließlich dort. Im Anhang S. xx ff. sind die entsprechenden Auszüge aus dem Monitoring dargestellt¹¹.

2. Die Zielsetzungen der Schulpraktika werden weitestgehend adressiert

Die Studiengangsverantwortlichen waren aufgefordert einzuschätzen (und dies mit den jeweiligen Praktikumsverantwortlichen abzustimmen), inwiefern die bestehenden Zielsetzungen der Schulpraktika gemäß ihrer Konzeption im jeweiligen Fach explizit adressiert werden (Tabellarische Befunde s. Anhang xxv). Ein Großteil der Zielsetzungen wird sowohl von den Studienfächern als auch vom Studienbereich Erziehungswissenschaften vollständig oder zumindest teilweise adressiert. Umsetzungsdefizite finden sich a) bei den Praxisorientierten Elementen (POE) im Kompetenzbereich „Beurteilen“:

¹¹ Bei Fächern ohne entsprechende Angaben geht dies nicht auf ein Umsetzungsdefizit zurück, sondern auf fehlende Daten zur Umsetzung.

Hier wird das Themenfeld Leistungsbeurteilung und -rückmeldung nur von wenigen Fächern vollumfänglich adressiert; sowie b) im Praxissemester: Hier betrifft dies Zielsetzungen im Kompetenzbereich „Erziehen und Beraten“. Diese Angaben decken sich mit den Einschätzungen der Mentor:innen der Schulpraktika, die in ebendiesen Kompetenzbereichen signifikant weniger Möglichkeiten für ihre Praktikant:innen sehen, entsprechende Kompetenzen zu erwerben, darzustellen oder weiterzuentwickeln (vgl. Tabelle 19, S. xxvi).

c) Umsetzung fachbezogener Vorgaben

Da die Umsetzung der fachbezogenen Vorgaben in der Verantwortung der jeweiligen Studienfächer bzw. Erziehungswissenschaften liegt, richtet sich das Augenmerk der Auswertung auf die, in von den Studiengangsverantwortlichen in den freitextlichen Erläuterungen benannten, Herausforderungen mit fächerübergreifendem und/oder exemplarischem Charakter.

1. Fachliche Defizite bei Studieneinsteiger:innen behindern Kompetenzerwerb

In den sprach- sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind fachliche Defizite bei Studieneinsteiger:innen ein Hindernis beim Erwerb der KMK-geforderten Kompetenzen im Bachelorstudium. Es werden bereits - ergänzend zu bestehenden Angeboten vor Studienbeginn (Vor- und Brückenkurse) - zusätzliche Maßnahmen ergriffen wie bspw. unterstützende Tutorien im ersten Studiensemester oder vorgeschaltete Eingangstests. Mangelnde personelle und finanzielle Ressourcen auf Ebene der Studienfächer haben hier aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen Bremswirkung.

2. Einbindung inklusionspädagogischer Inhalte in die FD Lehre erfordert mehr Vernetzung

Fachdidaktische Lehrveranstaltungen können derzeit inklusionspädagogische Inhalte oft nicht in dem Umfang berücksichtigen, wie die KMK Vorgaben es vorsehen. Die Studienfächer arbeiten bereits an der entsprechenden Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen. Aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen ist hierbei eine stärkere Vernetzung von Lehrenden der Fachdidaktik und solchen inklusionspädagogischer Veranstaltungen gewünscht, um inklusionsspezifische Themen in fachdidaktischer Lehre anschlussfähiger realisieren zu können.

3. Umfangreiche fachinhaltliche Vorgaben der KMK in Einzelfällen kaum umzusetzen

Die KMK Vorgaben im fachwissenschaftlichen Bereich werden von mehreren Studiengangsverantwortlichen als zu umfangreich für eine adäquate Umsetzung in der Lehre angesehen. Vor allem im M.Ed. seien es die aktuellen CP-Strukturvorgaben, die eine Erhöhung des Umfangs fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen nicht erlauben. In Fällen, in denen die KMK Vorgaben Fachinhalte enthalten, welche über die aktuellen Bremer Bildungspläne sowie über die Bildungsstandards der betroffenen Fächer hinausgehen, werden letztere als Relevanzkriterien für die curriculare Ausgestaltung des fachwissenschaftlichen Angebots herangezogen.

4. Inhalte zur unterrichtlichen Leistungsrückmeldung unterrepräsentiert

Fachdidaktische Inhalte zur unterrichtlichen Leistungsrückmeldung werden in mehreren Fächern geringer als KMK-seitig vorgesehen adressiert. Dies deckt sich mit den oben geschilderten Einschätzungen der Praktikumsmentor:innen. Aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen sind diese Inhalte schwerpunktmäßig eher in der zweiten Ausbildungsphase zu verorten.

5. Digitale Kompetenzen im Studium weitgehend adressiert

Da es sich um eine aktuelle Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung handelt, wurde ausgewertet, in welchem Umfang die von der KMK geforderten Ausbildungsinhalte zur Förderung digitaler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in den Studienmodulen der Fächer und Erziehungswissenschaften

adressiert sind (Tabellarische Befunde s. Anhang xx). Ein Großteil der Studienfächer benennt Module, die diesem Zweck dienen. Dennoch wird Entwicklungsbedarf gesehen.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

1. Bedeutung unterrichtlicher Leistungsrückmeldung als Lernfeld in den Schulpraktika klären

Kohärenz zwischen den die KMK Vorgaben operationalisierenden Zielsetzungen der Schulpraktika auf der einen Seite und den Lernzielen der Begleitdozierenden und Praktikumsmentor:innen auf der anderen sollte vor allem zum Lernfeld „unterrichtliche Leistungsrückmeldungen“ hergestellt werden. Der Rat des ZfLB beauftragt dazu den Ausschuss für Schulpraktische Studien damit, die zukünftige Rolle von Lernen über sowie (angeleitetem) Durchführen von unterrichtlicher Leistungsrückmeldung in den obligatorischen Schulpraktika mit allen betreffenden Akteuren (Praktikumsverantwortliche der Fächer und Erziehungswissenschaften, Schulvertretungen, ggf. Behördenvertretung) zu klären. Der Ausschuss soll dem Rat bis spätestens Ende 2023 über die Ergebnisse berichten (bspw. Anpassung der Zielsetzungen oder curriculare Anpassungen in den Begleitveranstaltungen). Im Klärungsprozess ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass (a) Leistungsrückmeldungen unterschiedliche Formen und Zielsetzungen haben (Bspw. Lernstandsdiagnostik, Notengebung) und (b) im Studienbereich Erziehungswissenschaften themenähnliche Inhalte möglicherweise bereits auf theoretischer Ebene adressiert werden.

2. Angebote zur Diagnose und Kompensation fachlicher Defizite bei Studieneinsteiger:innen verbessern

Selektierende Eingangstests sind in Anbetracht der aktuellen Lehrkräftemangellage nicht zielführend. Um stattdessen den Verbleib von Studierenden vor allem der Mangelfächer im Studium zu fördern, sollten fachliche (aber auch sprachliche) Defizite von Studieneinsteiger:innen dieser Fächer gezielt erkannt und diese Studierenden unterstützt werden. Der Rat des ZfLB beauftragt dazu den ZfLB Vorstand, auszuloten, wie die Studienfächer im Lehramt stärker als bisher darin unterstützt werden können, die fachlichen Defizite bei Studieneinsteiger:innen zu diagnostizieren und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen anzubieten.

3. Inhaltlichen Austausch zwischen Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik stärken

Auch wenn derzeit in den meisten Fachdidaktiken keine empirisch gesicherten Erkenntnisse über spezifische Merkmale lernwirksamen inklusiven Fachunterrichts vorliegen, würden Lehramtsstudierende davon profitieren, wenn bspw. die in inklusionspädagogischen Veranstaltungen üblicherweise adressierten Theorien, Modelle und Begriffe in fachdidaktischer Lehre berücksichtigt würden. Auch könnten typische fachdidaktische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung als mögliche Anwendungsbeispiele in inklusionspädagogische Veranstaltungen integriert werden. Hierzu ist ein engerer Austausch der jeweiligen Lehrenden nötig. Im Rat des ZfLB wird daher thematisiert werden, welche Möglichkeiten und Formate zielführend sind, um den inhaltlichen Austausch zwischen Lehrenden der Fachdidaktik und der inklusiven Pädagogik zu stärken.

4. Notwendigen Studienumfang digitaler Kompetenzen ausloten und Strukturanpassungen erarbeiten

Der Ausbau von Lehrangeboten zur Entwicklung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium ist bereits Gegenstand aktueller Maßnahmen. Dennoch wird dieser Ausbau kaum workloadneutral erfolgen können, d.h. gegebenenfalls sind Umstrukturierungen und Umverteilungen zwischen Modulen oder Studienbereichen oder inhaltliche Schwerpunktverlagerungen im Studium notwendig, um ein angemessenes Lehrangebot aufbauen zu können.

Der Rat des ZfLB beauftragt daher den Themenausschuss „Lehrer:innenbildung in der digitalen Welt“ damit zu eruieren, (a) welcher Studiumumfang Lehre für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung im Bereich digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium¹² mindestens notwendig wäre und (b) ob sich dieser Umfang in bestehende (Modul)Strukturen integrieren lässt bzw. wie strukturelle Anpassungen in den Lehramtsstudiengängen dies ermöglichen würde. Dabei sollte - insbesondere bzgl. der Credit Points - insgesamt eine Balance mit anderen inhaltlichen Querschnittsthemen und lehramtspezifischen Schlüsselqualifikationen hergestellt werden.

2. Reflexivität

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit - im engeren Sinn verstanden als Fähigkeit zur Analyse von (a) Schul- und Unterrichtssituationen („theoriebasierte Reflexion“) und (b) der eigenen Person („selbstbezogene Reflexion“, „Eignungsreflexion“) sowie jeweils der Entwicklung von Handlungsalternativen - geschieht schwerpunktmäßig im erziehungswissenschaftlichen Studienbereich unter dem übergreifenden Ziel einer reflexiven Professionalisierung der Studierenden. Dauerhafte curriculare Maßnahmen sind hier u.a. erziehungswissenschaftliche Lernangebote zu wissenschaftlichen Perspektiven auf Reflexion im Lehrerberuf sowie ein durchgehend zu führendes Professionalisierungsportfolio mit Anlässen zur theoriebasierten und selbstbezogenen sowie zur Eignungsreflexion. Die Reflexion der Berufswahlentscheidung und -eignung ist in der Konzeption des Orientierungspraktikums vorgesehen (vgl. Tabelle 4, S. v). Im fachdidaktischen Studienbereich liegt der Schwerpunkt auf theoriebasierter Reflexion und Analyse und dies vornehmlich im Kontext von Schulpraktika, in denen eigenes Unterrichtserleben unter Nutzung fachdidaktischer Wissensbestände durchgearbeitet wird.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Eignungsreflexion	Bewertung durch Studierende: - Umfang entsprechender Lernangebote - Berufsorientierung „Lehrer:in“ Selbstauskunft der Studiengangsverantwortlichen: - Implementation entsprechender Lehrangebote in den Schulpraktika	jährlich: Studierendenbefragung, Evaluation Orientierungspraktikum, KMK Monitoring
Theoriebasierte Reflexion, selbstbezogene Reflexion	Bewertung durch Studierende: - Umfang entsprechender Lernangebote - Fähigkeitsselbsteinschätzung bzgl. der Umsetzung von Reflexion - Haltung ggü. Reflexion im Lehrer:innenberuf Selbstauskunft der Studiengangsverantwortlichen: - Implementation entsprechender Lehrangebote in den Studienfächern und Erziehungswissenschaften	jährlich: Studierendenbefragung, Praxissemesterevaluation jährlich: KMK Monitoring

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Reflexive Professionalisierung im Rahmen der Qualitätsoffensive

Das Vorhaben *Schnittstellen gestalten - Lehrerbildung entlang des Leitbildes des Reflective Practitioner an der Universität Bremen*¹³ widmet sich in verschiedenen Teilprojekten zur Weiterentwicklung der Lehre dem Ziel einer reflexiven Professionalisierung der Studierenden. Das Vorhaben befindet sich in derzeit im Abschlussjahr. Welche curricularen Innovationen schlussendlich implementiert wurden,

¹² Grundlage ist u.a. der gemeinsame (Universität, LIS, SKB-Referat 10) Bezugsrahmen für die Förderung medienbezogener, digitaler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von (zukünftigen) Lehrpersonen sein.

¹³ <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/schnittstellen-gestalten-qualitaetsoffensive-lehrerbildung/ueber-das-projekt>

zeigt die Abschlussdokumentation, die voraussichtlich im Mai 2023 veröffentlicht wird. Auch die Evaluation des Vorhabens¹⁴ wird explizit auf das Thema „Reflexionsfähigkeit“ eingehen. Beide Ressourcen werden - sobald sie vorliegen - im Rahmen des Qualitätskreislaufs Lehramt berücksichtigt werden.

2. Erhebung der Reflexivität adressierender Studienmodule im Lehramt

Die Erhebung fand im Rahmen des Monitorings der Umsetzung externer und universitätsinterner curricularer Vorgaben im Lehramt statt. Die Ergebnisse sind dort angegeben (S. 9ff.).

Evaluationsbefunde

1. Eignungsreflexion

Das Orientierungspraktikum wird gemäß seinen Zielsetzungen von den Studierenden als Anlass für Eignungs- und Berufswahlreflexion gesehen. Auch die Praktikumsverantwortlichen bescheinigen dem Praktikum entsprechende Reflexionsanlässe (Tabelle 19, S. xxvi). Die Sicherheit bei der Berufswahlentscheidung der aktuell immatrikulierten Studierenden liegt - gleichbleibend gegenüber den Vorjahren - durchweg auf hohem Niveau (Abb. 9, S. xxvii). Die Möglichkeiten zur Reflexion von Berufswahl und -eignung innerhalb des Studiums werden jedoch - obzwar ebenfalls gleichbleibend - als eher mittelmäßig eingeschätzt (ebd.).

2. Theoriebasierte und selbstbezogene Reflexion

Alle Studienfächer, aus denen entsprechende Auskünfte vorliegen, adressieren Reflexionsfähigkeit in mindestens einem Modul und Studienabschnitt, meist mehreren (vgl. Tabelle 17, S. xx). Studierende (vgl. Abb. 10-Abb. 13, S. xxvii-xxviii) schätzen die Angebote zu *theoriebasierter Reflexion* dagegen unverändert als eher unzureichend ein, fühlen sich aber zumindest nicht unsicher bei deren Umsetzung. Im Bachelor BiPEB im 6. Fachsemester dagegen steigt die Zufriedenheit mit dem diesbezüglich erlebten Lehrangebot in 2022 signifikant an, die Fähigkeitsselbsteinschätzung dagegen sinkt in ähnlichem Maße. Die *selbstbezogene Reflexion* wird von den Studierenden als curricular angemessen adressiert bewertet, die eigene Sicherheit bei der Umsetzung als mittel bis gut.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Die Befunde sind nicht problematisch. Das Orientierungspraktikum als zentraler Ort der Eignungsreflexion ist etabliert und geeignet. Dem Studium vorgelagerte Orientierungsangebote des ZfLB für Studieninteressierte Schüler:innen beinhalten diese Reflexion ebenfalls und werden auch in Zukunft weitergeführt werden. Perspektivisch - vorbehaltlich der Einführung der Sommersemester-Immatrikulation für Bachelorstudierende im Lehramt - werden SoSe-immatrikulierte Studierende das Orientierungspraktikum früher besuchen als WiSe-immatrikulierte und damit bereits zu einem früheren Zeitpunkt ihre Berufswahl und -eignung reflektieren können.

3. Forschendes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten

Im Leitbild für Lehre und Studium an der Universität Bremen¹⁵ sind zentrale Gestaltungsmerkmale des Studiums verankert, die als Ermöglichungsbedingung für die Ausbildung einer forschenden Haltung

¹⁴ <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/schnittstellen-gestalten-qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektevaluation>

¹⁵ <https://www.uni-bremen.de/lehre-studium/leitbild>; beschlossen vom Akademischen Senat am 16.12.2015, überarbeitet 01/2021

gesehen werden können: die Verzahnung von Forschung und Lehre sowie Möglichkeiten für forschendes Lernen und für den Erwerb forschungsmethodischer Kenntnisse.

In allen Lehramtsfächern ist durch ein entsprechend angelegtes Masterabschlussmodul eine eigene Forschungstätigkeit Studierender im Kontext von Schule und Bildung erforderlich. Der Erwerb geeigneter Methodenkenntnisse geschieht in der Regel in entsprechenden Begleit- oder Vorbereitungskursen, in Ausnahmefällen im Selbststudium nach Anleitung durch den oder die Betreuer:in der Abschlussarbeit. Der Aufbau generischer Methodenkenntnisse wird durch das Angebot von *Blended Open Online Courses (BOOCs)*¹⁶ zum wissenschaftlichen Arbeiten unterstützt. In ausgewählten Fächern wurden im Rahmen von Lehrentwicklungsprojekten zusätzliche und früher im Studium angesiedelte Elemente forschenden Lernens implementiert¹⁷, teilweise unter Einbindung entsprechender BOOCs. Zudem wird im Studienanteil Erziehungswissenschaften vermittels der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaften¹⁸ ein Schwerpunkt auf die Umsetzung von Elementen sozialwissenschaftlicher Forschungsverfahren gelegt.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Lehrangebote im Stil Forschenden Lernens	Angaben von Studierenden: - Auseinandersetzung mit Elementen eines idealtypischen Forschungsprozesses in fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kursen - Bewertung des Umfangs entspr. Lehrangebote	jährliche Studierendenbefragung
	Selbstauskunft der Studiengangverantwortlichen: - Implementation entsprechender Lehrangebote in den Studienfächern und Erziehungswissenschaften	jährliche Abfrage bei Studiengangverantwortlichen
Lehrangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten	Angaben von Studierenden: - Bewertung des Umfangs entspr. Lehrangebote	Absolvent:innenbefragung, Studierendenbefragung
	Selbstauskunft der Studiengangverantwortlichen: - Implementation entsprechender Lehrangebote in den Studienfächern und Erziehungswissenschaften	jährliche Abfrage

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Informationslage zum Datenschutz bei wissenschaftlichen Abschlussarbeiten verbessern

Im Gegensatz zur zwischenzeitlich geäußerten Auffassung der Studierenden und Abschlussmodulverantwortlichen bestehen derzeit keine rechtlich unklaren Regelungen, sondern eher unzureichende Informationen über die datenschutzrechtlichen Vorgaben, die für die digitale Datenerhebung an Schulen und Masterarbeiten unter Einbeziehung digitaler Medien gelten. Das Informationsmaterial für wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen durch Studierende wird von der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung (SKB) erstellt und auf deren Webseite zur Verfügung gestellt.

Der Großteil der studentischen Unsicherheiten scheint jedoch im Kontakt zwischen Studierenden und Schulleitungen zu entstehen: Letztere haben auf Basis von den Studierenden anzugebenden Informationen (u.a.) zum Datenschutz über die Durchführung von Erhebungen im Rahmen der Masterarbeit an ihrer Schule zu entscheiden. Zum einen kommunizieren Schulleitungen den Studierenden die eigene

¹⁶ Konzeption s. <https://booc.uni-bremen.de>

¹⁷ bspw. „Lehramt³“; Konzeption und Evaluationsbefunde s. https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2020/04/27/lehramt_hoch3

¹⁸ <https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/forschungswerkstatt-erziehungswissenschaft>

fachliche Unsicherheit in Bezug auf diese Entscheidung und verweisen auf die Zuständigkeit der Behörde bzw. Datenschutz Nord. Zum anderen ist der für diese Entscheidung als notwendig betrachtete Detailgrad der Informationen den Studierenden im Vorhinein nicht bekannt und unterscheidet sich zudem von Schule zu Schule, so dass ein Austausch mit Kommiliton:innen nur begrenzt hilfreich ist.

Das ZfLB hat im September 2022 Kontakt mit dem zuständigen Mitarbeiter der SKB aufgenommen und die Problemlage und Notwendigkeiten der Lehramtsstudierenden dargelegt. Es wurde seitens der SKB zugesichert, dies bei der Neugestaltung der Webseite und der Informationsmaterialien zu berücksichtigen. Weiterhin wurde auf Anregung der SKB auf der Webseite des ZfLB, die Informationen über das Verfahren bei Forschungsvorhaben in der Schule erläutert, ein Link zu den Datenschutznotizen von Datenschutz Nord eingefügt. Hier werden in allgemeinverständlicher Weise verschiedene Datenschutzthemen erläutert. Es ist jedoch noch unklar, ob diese Maßnahme zu einem höheren Informiertheitsempfinden unter den Studierenden führt.

Evaluationsbefunde

1. *Forschendes Lernen und Wissenschaftliches Arbeiten*

In Tabelle 17 (S. xx) ist dargestellt, welche Module der Studienfächer und Erziehungswissenschaften forschendes Lernen sowie Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens adressieren. Alle Studienfächer, aus denen entsprechende Auskünfte vorliegen, adressieren diese Professionalisierungsziele in mindestens einem Modul und Studienabschnitt, meist in mehreren.

Studierende bewerten die Lehrangebote zum forschenden Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten im Schnitt neutral und halten sie persönlich für weder besonders hoch noch niedrig relevant (vgl. Abb. 14, S. xxix). Im M.Ed. Grundschule sinkt die Bewertung der Lernangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten zwar signifikant im Vergleich zu den Vorjahren, bleibt jedoch im Schnitt auch hier neutral.

Ein Großteil der Studierenden hat nach eigenen Angaben im Laufe des Studiums alle Stationen eines idealtypischen Forschungsprozesses angeleitet oder eigenverantwortlich durchlaufen. Dieser Befund ist im Studienbereich Erziehungswissenschaften am stärksten ausgeprägt (vgl. Abb. 15, S. xxx).

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Jenseits der Begleitveranstaltungen zur Masterarbeit sind keine Module oder Veranstaltungen vorgesehen, welche die theoretischen und praktischen Grundlagen sozialwissenschaftlicher Forschung adressieren und dabei alle Lehramtsstudierenden gleichermaßen ansprechen. Bereits der Qualitätsbericht für das Jahr 2021 hat aufgezeigt, dass die explizit forschungsmethodische Ausbildung der Lehramtsstudierenden aus Sicht vieler Lehrender in den Abschlussmodulen des Lehramts - auch im Vergleich zu den Curricula anderer lehramtsbildender Universitäten - hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt.

1. *Forschungsmethodische Kompetenzen der Studierenden fördern*

Digitale Forschungs- und Datenkompetenzen sind als Querschnittsdimension im Lehramtsstudium bisher nicht curricular an der Universität Bremen verankert. Anschließend an Teilprojekte aus ForstA und der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung wurde im Rahmen von SKILL-UB ein Innovation Lab zum Thema Digitale Forschungs- und Datenkompetenzen im Lehramtsstudium (DigiFoDaL) beantragt und bewilligt. Im Projekt entwickeln und erproben Lehrende insbesondere der Fachbereiche 12 und 9 (a) ein digitales Toolset, mit dem Lehrinhalte für Forschungs- und Datenkompetenzen gemeinsam gestaltet, angeboten und geteilt werden können und (b) digital unterstützte Lehr-Lern-Szenarien, die zeigen, wie die erstellten Werkzeuge, Inhalte und Materialien in die Lehre und das selbstgesteuerte forschende Lernen integriert werden können. Auf diese Weise sollen Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende dahingehend weiterentwickelt werden, dass sie sowohl die Relevanz von und den Umgang

mit digitalen Tools in der Bildungsforschung vermitteln, als auch auf grundlegender Ebene gängige bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden vermitteln.

4. Umgang mit Heterogenität

Studierende zum Umgang mit Heterogenität in der Schule zu qualifizieren, ist eine Querschnittsaufgabe der Lehramtsausbildung. Lernangebote zum Umgang mit Heterogenität sind curricular fest verankert durch die erziehungswissenschaftlichen Module „Umgang mit Heterogenität“ im Bachelor und Master (BAUMHET und MAUMHET mit insg. 15CP). Sie werden verantwortet vom Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung in Kooperation mit dem Arbeitsbereich DAZ (Deutsch als Zweitsprache) des FB10 und der Lehrereinheit Inklusive Pädagogik des FB12. Die Realisierung fachspezifischer und -didaktischer Lernangebote zum Umgang mit Heterogenität geschieht in den jeweiligen Fächern gemäß den inhaltlichen Vorgaben der KMK. Als wichtiger Indikator für eine erfolgreiche Ausbildung der Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität werden wirksame Lernangebote zur heterogenitätssensiblen Unterrichtsgestaltung angesehen.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung	Einschätzung von Studierenden: - Umfang entsprechender Lernangebote - Fähigkeitsselbsteinschätzung bzgl. heterogenitätssensibler Unterrichtsgestaltung	Studierendenbefragung (jährlich)
	Selbstauskunft der Studiengangverantwortlichen: - Implementation entsprechender Lehrangebote in den Studienfächern und Erziehungswissenschaften	jährliche Abfrage

Evaluationsbefunde

1. Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung

In Tabelle 17 (S. xx) ist dargestellt, welche Module der Studienfächer und Erziehungswissenschaften lehramtspezifische Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht adressieren. Alle Studienfächer, aus denen entsprechende Auskünfte vorliegen, adressieren diese Kompetenzen in mindestens einem Modul und Studienabschnitt - zusätzlich zu den erziehungswissenschaftlichen Querschnittsmodulen BAUM- und MAUMHET.

Die Bewertung entsprechender Lehrangebote durch die Studierenden ist im Schnitt neutral (vgl. Abb. 16, S. xxxi). Die empfundene Sicherheit bei der Gestaltung speziell heterogenitätssensiblen Unterrichts (hier: Unterricht, der unterschiedliche Lernausgangslagen und Leistungsheterogenität berücksichtigt) ist dagegen eher gering bzw. sinkt für M.Ed. Gy/OS und M.Ed. Grundschule auf dieses Niveau herab (vgl. Abb. 17, S. xxxi).

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Eine niedrige Fähigkeitsselbsteinschätzung bzgl. heterogenitätssensibler Unterrichtsgestaltung zum Abschluss der ersten Ausbildungsphase - zumal bei dieser stark auf die schulische Praxis bezogenen Kompetenz - kann für Studierende ein Anlass sein, diese Fähigkeit in der zweiten Ausbildungsphase verstärkt zu adressieren. Inwiefern dies tatsächlich möglich ist, soll in 2023 in Kooperation mit dem LIS unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Anschlussfähigkeit beider Phasen erhoben werden (vgl. entspr. Maßnahme, S. 27).

1. *Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung als Lernziel in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Modulen sicherstellen*

Lehramtsstudierende sollten spätestens nach dem Praxissemester sowohl konkrete Beispiele für heterogenitätssensibles Unterrichtshandeln benennen und auf Basis der diesbezüglichen fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen BAUM- und MAUMHET-Modulinhalte begründen können. Weiterhin sollen sie gelernt haben, diese Inhalte im Rahmen üblicher Verfahren der Unterrichtsplanung und -strukturierung zu berücksichtigen. Es ist bedenklich, wenn ein Großteil der Studierenden nach einem vergleichsweise hohen Umfang an Lehrangeboten zum Umgang mit Heterogenität in den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften und nach Absolvieren des Praxissemesters, in dessen Kontext ebenfalls derartige Seminare zu belegen sind, weiterhin den Eindruck haben, keine Werkzeuge zur heterogenitätssensiblen Unterrichtsgestaltung zur Verfügung zu haben.

Der Rat des ZfLB bittet daher die Verantwortlichen der betreffenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Module darzustellen, inwiefern Studierende im Rahmen einer kooperativen Abstimmung dieser Module zu heterogenitätssensibler Unterrichtsgestaltung (im Sinne von Unterrichtsvorplanung und -strukturierung, ggf. auch -durchführung) befähigt werden und - falls dies nicht der Fall ist - Konzepte zur inhaltlichen Anpassung der Module zu erarbeiten.

KOHÄRENZ

Das Qualitätsziel „Kohärenz“ beinhaltet folgende Teilziele:

1. *Transferierbarkeit*

In fachwissenschaftlichen Modulen erlangtes Wissen kann von den Studierenden in den Kontext Schule transferiert werden. Die fachinhaltliche Ausgestaltung ermöglicht den Transfer.

2. *Einbindung von Schulpraxis*

Schulische Praxisphasen sind

- a) in ein kohärentes Curriculum integriert und haben
- b) eine hohe Betreuungsqualität.

3. *Inhaltliche Anschlussfähigkeit*

Das lehrer:innenbildende Studium ist anschlussfähig an den Vorbereitungsdienst.

1. Transferierbarkeit

Als Vorbedingung für Transferierbarkeit wird eine gute Abstimmung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte angenommen. Entsprechende Maßnahmen, bspw. von Fachdidaktik und Fachwissenschaft gemeinsam gestaltete Lehrveranstaltungen (bspw. als sog. Y-Modelle) oder lehramtspezifische Fachveranstaltungen mit Schulbezügen, sind in vielen Studienfächern des Lehramts curricular implementiert oder werden im Rahmen von „Schnittstellen gestalten – Lehrer:innenbildung entlang des Leitbildes des *Reflective Practitioner* an der Universität Bremen“ vorangetrieben. Diese Maßnahmen werden innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen ergänzt durch – zumeist nicht gesondert ausgewiesene – die Bezugnahmen auf zentrale Theorien, Modelle, oder Begriffe jeweils anderer Studienbereiche.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Horizontale Kohärenz	Bewertung durch Studierende: - inhaltliche Abstimmung zwischen Veranstaltungen verschiedener Studienanteile	Studierendenbefragung

Vertikale Kohärenz	Bewertung durch Studierende: - inhaltliche Abstimmung zwischen Veranstaltungen eines Studienanteils	Studierendenbefragung
--------------------	--	-----------------------

Evaluationsbefunde

1. Horizontale und vertikale Kohärenz der Lehramtsveranstaltungen

Alle befragten Studierendengruppen bis auf M.Ed. Gy/OS bewerten die horizontale Abstimmung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen wie auch zwischen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen (vgl. Abb. 18, S. xxxii) neutral bis gut. Diese Bewertungen entsprechen denen der Vorjahre, abgesehen von einer signifikanten Verbesserung im Bachelor Gy/OS.

Eine Bewertung der inhaltlichen Abstimmung von Veranstaltungen innerhalb der einzelnen Studienanteile wurde 2022 erstmals erhoben (vgl. Abb. 19, S. xxxii). Die Bewertung dieser vertikalen Kohärenz fällt - außer für die fachwissenschaftlichen Kurse - in der Tendenz positiver aus als diejenige der horizontalen Kohärenz.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Die Befunde sind unproblematisch und erfordern keine fächerübergreifenden Maßnahmen.

2. Einbindung von Schulpraxis

Als schulische Praxisphasen sind das *Orientierungspraktikum (OP)*, die *praxisorientierten Elemente (POE)* sowie das *Praxissemester (PS)* obligatorisch. Viele Studienfächer realisieren weitere Möglichkeiten für Schulpraxis und -kontakt zumeist innerhalb fachdidaktischer Module.

Rückblick: Schulpraktika unter Pandemiebedingungen

Die Praktika des Jahres 2020 und 2021 standen unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie. Seit 2022 hat sich die Praktikumsituation an den Schulen wieder normalisiert. Lediglich für schwangere Studentinnen war weiterhin keine Teilnahme an Schulpraktika möglich (seit Ende 2022 ist eine Teilnahme auf eigenen Wunsch – analog zu den Vorgaben für schwangere Schulmitarbeiterinnen - wieder möglich). Im Praxissemester 2022 wurde deutlich, dass zuvor an den Schulen verfügbare Informationen zum Praxissemester, insbesondere zu Umfang und Bedingungen der verpflichtenden Anwesenheitszeiten, in Vergessenheit geraten sind oder nicht an neu berufene Personen in der Betreuung von Studierenden weitergegeben wurde. Hier hat das ZfLB-Praxisbüro umgehend nachinformiert.

Ein für 2020 geplanter Start von breit angelegten Schulbesuchen durch die Mitarbeiterinnen des ZfLB-Praxisbüros musste verschoben werden und begann im Juni 2022. Ziel ist ein Besuch aller Schulen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II im Bundesland Bremen und Austausch mit den Ausbildungs koordinationen. Die insbesondere in 2020 verstärkt erforderliche Bereitstellung von Informationen in digitaler Form wurde auch in den Folgejahren beibehalten und wird weiterhin ausgebaut. Die in der Pandemie gestartete Einrichtung von itslearning-Zugängen für Studierende im Praxissemester wurde erfolgreich fortgeführt. Studierende im Praxissemester 2022 erhielten zudem die Möglichkeit iPads im ZfLB-Praxisbüro auszuleihen, um die aktive Nutzung von itslearning im Präsenzunterricht zu unterstützen.

2a) Curriculare Integration der Schulpraktika

Die curriculare Integration der Schulpraktika erfolgt auf struktureller Ebene durch die Einbindung aller Praktika in fachdidaktische und/oder erziehungswissenschaftliche Module und durch praktikums- sowie schulartspezifische Vorbereitungs-, Begleit- und/oder Nachbereitungsveranstaltungen mit direktem inhaltlichen Bezug zum jeweiligen Schulpraktikum. Wie gut die Praktika *organisatorisch* in das Lehramtsstudium eingebunden sind, zeigt sich durch die gute Passung des Gesamtworkloads zum vor-

gehenden Workload sowie durch eine dem jeweiligen CP-Anteil der praktikumsbeteiligten Studienfächer und Erziehungswissenschaften entsprechende Workloadverteilung. Als *inhaltlich* gut integriert können die Praktika gelten, wenn die Inhalte der praktikumsbeteiligten Studienfächer und Erziehungswissenschaften untereinander gut abgestimmt sind und auch innerhalb des jeweiligen Faches sinnstiftende Bezüge zum vorherigen Studium und zu vorherigen Praktika vorhanden sind.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Organisatorische Integration	Studierendeneinschätzungen - zum Gesamtworkload des jew. Praktikums - zur Workloadverteilung zwischen den Fächern Abschlussquoten und Abbruchgründe der Schulpraktika	Evaluation der Schulpraktika (Befragung der Studierenden nach Praktikumsende, Stellungnahme des ZfLB Praxisbüros, Rückmeldungen der Begleitlehrkräfte, Stellungnahmen der Modul- bzw. Praktikumsverantwortlichen)
Inhaltliche Integration	Studierendeneinschätzungen - zur inhaltlichen Abstimmung zw. den Fächern - zu sinnstiftenden Bezügen zum vorherigem Studium und zu vorherigen Praktika	

Evaluationsbefunde

1. Organisatorische Integration der Schulpraktika

Abschlussquoten und Abbruchgründe in Orientierungspraktikum und Praxisorientierten Elemente:

Die Erfolgsquote der schulpraktischen Studien im Bachelorstudium (OP und POE) lässt sich lediglich indirekt ermitteln, da der erfolgreiche Abschluss des schulpraktischen Teils und der Studienleistung des zugehörigen Seminars als eine gemeinsame Modulprüfung modelliert ist.

Anhand dem Auftreten wiederholter Anmeldungen für den schulpraktischen Teil desselben Praktikums lässt sich ableiten, wie häufig der Fall eintritt, dass die Vorgaben für den schulpraktischen Teil in einem Praktikumsdurchgang nicht erfüllt wurden und daher eine Wiederholung erforderlich wird. Dies sind lediglich Einzelfälle, die zum Teil auf eine versäumte Abmeldung vom Praktikum zurückzuführen sind. Häufiger treten Fälle auf, beispielsweise aus Krankheitsgründen, in denen Zeiten oder Stunden nachgeholt werden müssen, um die Vorgaben zu den Pflichtstunden für den schulpraktischen Teil zu erfüllen. Dies wird in der Regel von Schulen ermöglicht, so dass keine Wiederholung, sondern lediglich eine Verlängerung des schulpraktischen Teils erforderlich wird. Es bleiben die Fälle, in denen ein laufendes Praktikum aus privaten Gründen abgebrochen und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal neu begonnen wird. Studienstrukturelle Gründe sind dabei die absolute Ausnahme.

Abschlussquoten und Abbruchgründe im Praxissemester: Im Praxissemester (M.Ed.) ist das ZfLB-Praxisbüro für den – separat modellierten – schulpraktischen Teil modulverantwortlich. Die Erfolgsquote lässt sich einerseits über die Abgabe der Schulbescheinigungen erkennen - wobei stets ein Teil der Schulbescheinigungen trotz erfolgreichem Absolvieren verspätet abgegeben werden - und andererseits über Meldungen von Schulen und Studierenden, dass, häufig krankheitsbedingt, Zeiten oder Stunden nachzuholen sind. In den meisten Fällen melden sich Studierende in solchen Fällen bereits während des laufenden Praktikums im ZfLB-Praxisbüro, so dass fast immer zeitnahe Klärungen erreicht werden können. Eine vollständige Wiederholung des schulpraktischen Teils des Praxissemesters fand in den letzten Jahren nicht statt. Lediglich im Falle von Fehlzeiten von mehr als zwei Monaten wäre eine vollständige Wiederholung erforderlich, dies wird jedoch als Abbruch gewertet. Im Praxissemester 2022 gab es 12 Fälle, die das Praxissemester abgebrochen haben. Dies geschah meist aus privaten Gründen.

Bei der Durchführung des Praxissemesters 2022 und der Vorbereitung des Praxissemesters 2023 hat sich gezeigt, dass dieses Studienelement für Studierende mit Familienaufgaben zunehmend eine Herausforderung darstellt (s. auch folgender Abschnitt zum Workload). Im Gegensatz zu den kürzeren

Praktika und anderen universitären Veranstaltungen, die sich vielfach flexibler handhaben lassen, verlangt das Praxissemester eine kontinuierliche Schulanwesenheit in einem – organisatorisch bedingten – engen Zeitfenster am Vormittag sowie einer Anwesenheit in den Begleitveranstaltungen (je nach Schulform zweiwöchentlich in drei oder vier Studienfächern) am Nachmittag. Die Betreuung von Kindern im Krippen-, Kita- und Grundschulalter während des Praxissemesters überfordert vielfach die während des regulären Studiums funktionierende Betreuungssituation. Dies kann entsprechend eine Studienzeitverlängerung und Verzögerung des Abschlusses oder zum Abbruch bzw. Nichtantritt des Praxissemesters führen. Die bisherigen Möglichkeiten zur Schulwahl mit kurzen Wegen in oder außerhalb Bremens als Option in einem Härtefall (u.a. möglich bei Betreuung von Kindern bis 14 Jahren) unterstützen die Durchführung, sind aber vielfach als Lösung nicht ausreichend. Zusätzlich verschärft der Mangel an Krippen-/Kita-/Hortplätzen oder bei Tageseltern die Situation zusätzlich.

Gesamtworkload und Workloadverteilung zwischen den Fachanteilen: Der erlebte Gesamtworkload in Orientierungspraktikum und POE entspricht aus Sicht der Studierenden größtenteils dem vorgesehenen Workload. Im Orientierungspraktikum werden unterschiedliche Informationen durch Lehrende der Begleitveranstaltungen über die Inhalte und Gewichtungen von (Teil)leistungen zum Praktikum (vornehmlich Praktikumsbericht) moniert. Die Thematik ist bekannt und wird in der Vorbereitung des Orientierungspraktikums durch die Moulverantwortlichen explizit adressiert. In den POE bemängeln ca. 1/3 der Studierenden die ungleiche Verteilung des Workloads zwischen POE verschiedener Fächer, 2/3 der Studierenden wünschen sich vergleichbarere Praktikumsvorgaben für den Umfang von Hospitationen, eigenem Unterricht und Pflichtanwesenheit in der Schule.

Im Praxissemester liegt erlebte Gesamtworkload im Mittel um 2-4 SWS über dem vorgesehenen. Studierende mit deutlichem Mehraufwand nennen drei zentrale Ursachen: 1. Hohe Vorbereitungsaufwand für eigene Unterrichtsentwürfe bei gleichzeitig geringer Unterstützung durch Lehrende und Mentor:innen, 2. Forderungen der Praktikumschule nach mehr Unterrichtsstunden oder mehr Anwesenheit als in der Praktikumsordnung vorgesehen, 3. viele kleinteilige Prüfungs(teil)leistungen in den Begleitveranstaltungen. Diese Ursachen werden zumeist erst dann belastungswirksam, wenn externe Faktoren hinzukommen wie a) Studienfinanzierung durch Nebenjobs, und b) Wahrnehmung von Familienaufgaben.

2. Inhaltliche Integration der Schulpraktika

Inhaltliche Abstimmung zwischen verschiedenen Fachanteilen und Erziehungswissenschaften: Die Studierenden empfinden die (fachdidaktischen) Inhalte der verschiedenen Fachanteile in den POE im Mittel als eher gut abgestimmt. Dies gilt - mit Einschränkungen - auch für das Praxissemester. Hier wird berichtet, dass Lehrende der fachdidaktischen Begleitkurse wiederholt - unerfüllte - Erwartungen an Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen hegen. Im Detail sind dies allgemeindidaktische Inhalte zur Unterrichtsplanung und -strukturierung sowie pädagogische Inhalte zu classroom-management und zum Umgang mit Störungen im Unterricht.

Sinnstiftende Bezüge innerhalb einzelner Fachanteile und Erziehungswissenschaften und zwischen Schulpraktika: Das Orientierungspraktikum wirkt auf die Studierenden im Mittel (eher) gut eingebettet in die umgebenden und vorangehenden erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen. Für die POEs ist die Gesamteinschätzung ebenfalls eher positiv. Im Detail wird für einzelne Fächern moniert, dass im vorigen Studium Modelle zur Strukturierung/Planung von Unterrichtsstunden nicht ausreichend thematisiert wurden. Auch die verschiedenen Anteile des Praxissemesters werden als eher gut in das jeweilige Studienprogramm eingebettet wahrgenommen.

Problematisiert werden fehlende Bezüge zwischen dem Praxissemester und zu den Praxisorientierten Elementen dann, wenn die Konzeption des POE in betreffenden Fach konzeptionsbedingt wenig eigenen Unterricht erforderte. Die Studierenden fühlen sich in diesem Fall nicht ausreichend vorbereitet

auf das Praxissemester, zumal die Praktikumschulen dort häufig einen zügigen Beginn eigener Unterrichtstätigkeit wünschen.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Die o.g. Befunde wurden den Praktikumsverantwortlichen der Fächer und Erziehungswissenschaften als fachspezifische Auswertungen mit fächerübergreifenden Vergleichswerten übermittelt, um eigenständig Einschätzungen vornehmen und geeignete Maßnahmen innerhalb ihres Fachs angehen zu können. Zusätzlich wurden die Befunde von der Geschäftsstelle des ZfLB auf fächerübergreifend zu adressierende Probleme hin bewertet. Dabei wurden folgende Maßnahmen eingeleitet:

1. *Separate Modellierung der Schulpraktischen Anteile von Orientierungspraktikum und Praxisorientierte Elementen in den Prüfungsordnungen prüfen*

Mögliche Studierbarkeitshürden speziell in den schulpraktischen Anteilen könnten besser identifiziert werden, wenn der schulpraktische Teil und Studienleistungen in der Begleitveranstaltung in der Prüfungsordnung separat modelliert werden. Alternativ könnte eine standardisierte Rückmeldepflicht der Studienfächer bei Nichtbestehen des schulpraktischen Teils gegenüber dem ZfLB-Praxisbüro eingeführt werden. Der Themenausschuss Qualitätsmanagement wird darüber beraten, ob dies für Orientierungspraktikum und Praxisorientierte Elementen empfohlen wird und entsprechende Schritte einleiten.

2. *Studierbarkeit des Praxissemesters für Studierende mit Kindern verbessern*

Die ZfLB-Geschäftsstelle wird die Bedarfe für Kinderbetreuung der Studierenden im Praxissemester ermitteln und, sofern sich daraus ein Handlungsbedarf ableiten lässt, für diese Betreuungsbedarfe sowohl inneruniversitär als auch in Zusammenarbeit mit der Senatorin für Kinder und Bildung Lösungen erarbeiten.

2b) *Betreuungsqualität der Schulpraktika*

Die schulseitige Betreuung der Schulpraktikant:innen in jeder Praxisphase erfolgt je Schulfach durch von den Ausbildungskoordinator:innen der Schulen bestimmte Mentor:innen. Universitätsseitig betreuen die Dozierenden der jeweiligen Begleitveranstaltungen die Studierenden. Mentor:innen wie Dozierende werden für die jeweiligen Betreuungsaufgaben vergütet. Schulseitig ist vorgesehen, dass Mentor:innen geplante Unterrichtsversuche der Schulpraktikant:innen mit diesen *vorbesprechen*, dieser Unterricht nur *im Beisein des/der Mentor:in* oder einer fachlich geeigneten Lehrkraft erfolgt und Mentor:innen dazu *Feedback geben*, bspw. mittels Nachbesprechung^{19,20,21}. Weiterhin wird vorausgesetzt, dass die Praktikumschulen über die formalen Anforderungen und Prozesse zum jeweiligen Praktikum informiert sind. Universitätsseitig ist vorgesehen, dass Dozierende der Begleitveranstaltungen Schulpraktikant:innen in der Schule *besuchen* und dass sie *Feedback* zu - bestenfalls selbst beigewohnten - Unterrichtsversuchen der Schulpraktikant:innen geben, bspw. mittels Nachbesprechung²². Organisatorische Betreuung und Begleitung vonseiten der Universität erfahren die Schulpraktikant:innen

¹⁹ §6(2) der Praktikumsordnung für die Masterstudiengänge „Lehramt an Gymnasien/Oberschulen“, „Lehramt an Grundschulen“ und „Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule“ (2016)

²⁰ Absatz 2 der Richtlinien für die Tätigkeit und die Beauftragung von Mentoren im Rahmen des Studiums für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (1976/1995); Abschnitt 6 der Handreichung zu den Praktika in der universitären Lehrerbildung (10.03.2015)

²¹ §6(2) der o.g. Praktikumsordnung lässt Ausnahmen der Anwesenheit zu, die Regelungen der senatorischen Behörde zum Praxissemester sehen dies nicht vor

²² Empfehlung des Rates des ZfLB vom 19.12.2017; Ausnahme: Erziehungswissenschaften im Praxissemester

zudem durch die Geschäftsstelle des ZfLB. Hierzu beteiligt sich das ZfLB-Praxisbüro an Informationsveranstaltungen der Erziehungswissenschaft (OP und PS) und führt eigene Informationsveranstaltungen durch (PS). Im Rahmen von Praktikumsanmeldungen und Schulzuweisungen steht das Praxisbüro in regelmäßigem Austausch mit den Studierenden und ist Anlaufstelle bei Fragen und Problemen zu den Schulpraktika sowohl für Studierende als auch Schulen und Dozierende (für Studierende auch anonym möglich).

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Schulseitige Begleitung des Praktikums - inhaltlich - organisatorisch	Studierendenangaben - zu Umfang von Unterrichtsvor-/nachbesprechungen - zum Umfang unbegleiteten Unterrichts Studierendenbewertungen - des Nutzens von Unterrichtsvor-/nachbesprechungen - der pädagogisch-didaktischen Vorbildfunktion des/der Mentor:in - der Beziehungsqualität mit dem/der Mentor:in ²³ - der allgemeinen schulseitigen Betreuungsqualität Studierendenbewertungen - der Informiertheit der Praktikumschule über organisatorische Aspekte des Praktikums	Evaluation der Schulpraktika (Befragung der Studierenden nach Praktikumsende, Stellungnahme des ZfLB Praxisbüros, Rückmeldungen der Begleitkräfte, Stellungnahmen der Modul- bzw. Praktikumsverantwortlichen)
Universitätsseitige Begleitung des Praktikums - inhaltlich - organisatorisch	Studierendenangaben - zu Umfang der Schul-/Unterrichtsbesuche von sowie Besprechungen mit Begleitdozierenden Studierendenbewertungen - des Nutzens der Schul-/Unterrichtsbesuche von sowie Besprechungen mit Begleitdozierenden - zum schulpraktischen Nutzen der Begleitveranstaltungen - der Beratungsqualität durch das ZfLB - der allgemeinen universitätsseitigen Betreuungsqualität Studierendenbewertungen - der Beratungsqualität zum Praktikum im ZfLB	

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Unterrichtsvor-/Nachbereitung durch Mentor:innen im Praxissemester sichern

Für das Vorhaben, eine von Universität und LIS gemeinsam verantwortete Mentor:innenschulung einzurichten, fand ein Gespräch mit Dr. Adrienne Körner statt, die im LIS für die Qualifizierung der Mentor:innen für die Referendar:innen zuständig ist. Im Gespräch wurde deutlich, dass die entsprechenden Schulungen bereits Hinweise zu den Lehramtspraktika beinhalten und Ausbildungskonzepte der Schulen in Bremerhaven die Praktika verpflichtend berücksichtigen. Es wurde vereinbart, weiterhin in Kontakt zu bleiben. Das Thema wurde auch mit Dr. Heike Buhse (SKB) und Silke Engelhardt (LIS) besprochen. Die entsprechenden Fortbildungen werden zwar stark genutzt, decken aber nur einen kleinen Teil der Lehrkräfte ab. Der Themenausschuss schulpraktische Studien regt an, im Rahmen eines „Fachnachmittags Praktikum“ mit interessierten Schulen direkt ins Gespräch zu kommen und direkte Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zwischen Mentor:innen und Dozierenden zu intensivieren.

²³ Die Wahrnehmung des Unterrichts ihres:r Mentor:in durch die Schulpraktikant:innen sowie die erlebte Beziehungsqualität sind bedeutsame Determinanten für den Kompetenzerwerb in Schulpraktika, u.a.: Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-derlehrerbildung.pdf>

2. Besuche durch Dozierende im Praxissemester sichern

Die Thematik konnte im Ausschuss für Schulpraktische Studien aus Zeitgründen noch nicht weiter verfolgt werden. Da die vorhandene Evidenz darauf hinweist, dass Dozent:innenbesuche im Schulpraktikum sehr wirksame Lerngelegenheiten sind, müssen weiterhin Anstrengungen unternommen werden, damit die - derzeit für die Dozent:innen mit einer zusätzlichen SWS vergüteten bzw. angerechneten - Besuche tatsächlich stattfinden. Der o.g. Ausschuss wird dieses Thema erneut aufgreifen und entsprechende Konzepte erarbeiten. Eine denkbare Option ist folgende: Die anrechenbare SWS-Anzahl für Begleitveranstaltungen ohne Besuche wird auf 2 SWS festgesetzt. Es werden maximal 2 weitere SWS für Besuche zu gewährt. Dies ist abhängig vom tatsächlichen Besuchsumfang, der durch eine entsprechende Dokumentation nachzuweisen ist. In dem Zusammenhang ist auch eine Reduktion der maximalen Gruppengröße der Begleitveranstaltungen auf 15 denkbar, da ein Besuch aller derzeit max. 18 Praktikantinnen je Begleitveranstaltung inkl. der notwendigen Organisation, Fahrtzeiten sowie einer angemessenen Vor- und Nachbereitung den Arbeitsumfang einer SWS in den meisten Fällen übersteigt.

3. Einsatz von itslearning in den Schulpraktika ermöglichen

Rückblick: Auch im Januar 2022 (und erneut im Januar 2023) erhielten Studierende im Praxissemester Zugang zur Bremer Lernplattform itslearning. Alle Studierenden im Praxissemester erhielten einen entsprechenden Account (298 Accounts in 2023). Ebenfalls ausgestattet wurden Lehrende der Begleitveranstaltungen und (bedarfsorientiert) andere Lehrende. Insgesamt sind ca. 100 so vergebene Lehrenden-Accounts aktiv. Der Zugang erfolgte über eine eigene Instanz (Universität) und über einen dafür gesondert eingerichteten Kurs, der als Selbstlernpfad absolviert werden konnte.

Evaluation der Umsetzung: Zur Nutzung von itslearning im Praxissemester 2022 wurden 2 Befragungen durchgeführt: a) Eine Abfrage im Rahmen der Praxissemesterevaluation b) Eine Nutzer:innenbefragung über die Plattform itslearning.

zu a) Im Rahmen der regelmäßig durchgeführten Evaluation des Praxissemesters wurden die Studierenden zu Nutzung von itslearning gefragt. Hintergrund: Alle Studierenden im Praxissemester wurden im Januar 2022 mit universitären itslearning-Accounts versorgt, um die Arbeit mit der Plattform vor Beginn der schulpraktischen Ausbildungsphase optimal vorbereiten zu können. Einige der Befragten gaben an, ihnen sei kein Account angeboten worden. Die Hinweise darauf, dass die itslearning-Accounts allen Studierenden im Praxissemester zur Verfügung stehen, sind demnach nicht deutlich genug. Die Mehrheit der Studierenden gab an, dass sie itslearning während des Praktikums für unterschiedliche Aktivitäten genutzt haben. Die Nutzung erfolgte jedoch zu einem deutlich geringen Teil in der Grundschule (41%) als im Bereich Gy/OS (56%). Im Vergleich zum Vorjahr (2021) ist die unterrichtliche Nutzung an den Schulen insgesamt zurückgegangen Dies ist vornehmlich auf den Wegfall von Pandemie bedingten Einschränkungen für den Präsenzunterricht zurückzuführen. Wie sich die unterrichtliche Nutzung von itslearning in den Schulen weiter entwickelt muss über die Befragung des Praxissemesters hinaus beobachtet werden um dessen Verzahnung mit dem Praxissemester weiterhin gewinnbringend gestalten zu können.

zu b) Beteiligt haben sich 29 Studierende, die sich zu etwa gleichen Teilen den Schulformen Gymnasium, Oberschule und Grundschule zugeordnet haben. Knapp die Hälfte hatte bereits vor dem Praxissemester Zugang zur Lernplattform. Die Begleitveranstaltungen (Uni, LIS) haben teilweise die Bereitstellung von Materialien, Dokumenten über die Plattform organisiert, wobei die Begleitveranstaltungen an der Universität ebenfalls Stud.ip nutzten. Der konkrete Nutzen der Plattform itslearning für die Kooperation mit Lehrkräften und für die konkrete Unterrichtsgestaltung wird von den Praxissemesterstudierenden durch zahlreiche inhaltliche Präzisierungen hervorgegeben. Zu den unterrichtsbezogenen Ak-

tivitäten gehören die Gestaltung und Durchführung von Tests, das Dokumentieren von Unterrichtsergebnissen sowie das Bereitstellen selbst gestalteter Arbeitsblätter. Mit dem Zugang zur schulischen Lernplattform erhalten die Studierenden die Möglichkeit Selbstlernmaterialien (für Lehrpersonen) zu nutzen; etwa ein Drittel der befragten Studierenden hat von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Die Studierenden wurden nach Verbesserungsvorschlägen in Bezug auf die Bereitstellung von itslearning befragt: Zum einen werden konkrete Funktionen oder Limitierungen des Systems kritisiert und zum anderen wird die strukturelle Einbindung der Accounts bemängelt. Für die Arbeit mit Schüler*innen / Klassen und schulischen Kursen ist ein schulischer Account zwingend notwendig; in wenigen Fällen hat die Schule diesen Zugang für die Zeit des Praktikums leider nicht gewährt. In der Regel haben die Schulen ohne Probleme den Zugang für die Dauer des Praktikums zur schuleigenen itslearning-Umgebung freigegeben und die Studierenden mit Berechtigungen ausgestattet, denen der Lehrpersonen weitgehend gleichgestellt waren.

Bewertung und Ausblick: Die Nutzung von itslearning im Rahmen des Praxissemesters ist mit dem nun beginnenden dritten Jahr der Bereitstellung zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Praxissemesters geworden. Die grundständige Bereitstellung der itslearning-Accounts seitens der SKB konnte sichergestellt werden. Die Finanzierung der jährlich anfallenden Kosten für die Administration der Accounts ist dagegen noch nicht gesichert.

Evaluationsbefunde

1. *Schulseitige Begleitung des Praktikums*

Information und Organisation: Während stets ca. 80% der Studierenden die Qualität der Praktikumsorganisation auf Seiten der Praktikumschulen für gut oder sehr gut befinden, wirken die Schulen auf ca. 50% der Studierenden wenig bis gar nicht informiert über die formalen und inhaltlichen Anforderungen von Praxisorientierten Elementen und Praxissemester.

Unbegleiteter Unterricht an Praktikumschulen: Im Orientierungspraktikum verbringen die Studierenden im Schnitt insgesamt zwischen 1 und 2 Unterrichtsstunden unbegleitet mit unterrichtsbezogenen Tätigkeiten. Dies beschränkt sich nach eigenen Angaben vorwiegend auf Betreuung bei Aufgabenbearbeitung; explizite Instruktionsphasen sind ausgenommen. In den Praxisorientierten Elementen ist je Unterrichtsfach ein ähnlicher Umgang unbegleiteten Unterrichtens zu verzeichnen, hier jedoch ohne die o.g. Einschränkung auf begleitende Tätigkeiten. Im Praxissemester steigt dieser Wert noch einmal an. Im Schnitt sind es hier 3-4 Unterrichtsstunden je Fach. Die wenigsten Studierenden problematisieren diesen Unterricht explizit, jedoch wird vermehrt moniert, dass gerade dieser nicht ausreichend vor und/oder nachbesprochen wird (s.u.).

Unterrichtsvor-/Nachbesprechungen mit Mentor:innen: Die Besprechungen mit den Mentor:innen werden, sofern sie stattfinden, durchgehend als sehr hilfreich bewertet. Im Orientierungspraktikum wie auch in den Praxisorientierten Elementen erleben zwischen einem Viertel und einem Drittel der Praktikant:innen, dass sie zu keinem ihrer Unterrichtsversuche Feedback von ihrem Mentor oder ihrer Mentorin erhalten, im Praxissemester liegt dieser Wert stabil bei ca. 30%.

Vorbildfunktion und Beziehungsqualität zu Mentor:innen: Ungeachtet der o.g. Defizite beim Unterrichtsfeedback schätzen die allermeisten Studierenden in allen Praktika ihre Mentor:innen als Vorbild für ihr eigenes Unterrichten und empfinden auch die Arbeitsbeziehung zu ihnen als positiv, offen und unterstützend.

2. Universitätsseitige Begleitung des Praktikums

Information und Organisation: Die Studierenden empfinden sich selbst in Bezug auf alle Praktika stets als gut bis sehr gut informiert. Die Beratung zu den Praktika im ZfLB bewerten Sie im Mittel als gut, ebenso wie die allgemeine Organisation der Praktika auf Seiten der Universität.

Dozentische Schul-/Unterrichtsbesuche und Besprechungen: Die Besprechungen mit den Dozent:innen der Begleitveranstaltungen sowie deren Besuche an Praktikumschulen werden, sofern sie stattfinden, durchgehend als sehr hilfreich bewertet. Im Orientierungspraktikum werden die durchgeführten pädagogischen Standardsituationen im Mittel bei 50% der Studierenden nicht mit den Dozent:innen vor-/nachbesprochen, in ca. einem Drittel der Fälle findet kein Schulbesuch statt. In den Praxisorientierten Elementen betrifft es ca. ein Drittel der Unterrichtsstunden und Besuchsfälle, ebenso im Praxissemester. In letzterem bleiben es allerdings nur ca. 25% Studierende ohne jegliche Unterrichtsbesprechung durch die Dozent:innen.

Nutzen der Begleitveranstaltungen: Der Nutzen der Begleitveranstaltungen für konkrete Tätigkeiten in Praktikumschule und -unterricht wird im Mittel stets von einer Mehrheit der Studierenden als eher gut oder gut bewertet. Die Tendenz ist über die Schulpraktika hinweg leicht sinkend (Orientierungspraktikum: 80-90%, Praxisorientierte Elementen: 70-80%, Praxissemester: 60-70%).

Einschätzung und ggf. neue QS-Maßnahmen

Zu den Unterrichtsvor- und Nachbesprechungen mit den Mentor:innen sowie den dozentischen Schul- und Unterrichtsbesuchen sind bereits Maßnahmen initiiert worden (s.o.). Auch der bisher mangelnden Informiertheit der Praktikumschulen wird aktuell durch breit angelegte Schulbesuche des ZfLB und standardisierte Informationsmaterialien begegnet. In diesem Kontext wird auch mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass Praktikumschulen die Praktikant:innen (a) nicht über das vorgesehene Maß hinaus zu Hospitationen und Anwesenheitszeiten verpflichten dürfen und (b) grundsätzlich nicht für unbegleiteten Unterricht - bspw. als Krankheitsvertretung - vorsehen dürfen²⁴.

3. Anschlussfähigkeit

Die inhaltliche Anschlussfähigkeit von erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung wird auf Ebene der Fächer durch von Universität und LIS gemeinsam geführten und mit Vertreter:innen aller drei Phasen besetzten Arbeitsgruppen, sog. Sozietäten, gestaltet. Ihre Aufgabe ist u.a. die Weiterentwicklung und Implementation phasenübergreifender Curricula²⁵. Einige Fächer stimmen sich (auch) jenseits der Sozietäten mit Fachleiter:innen am LIS über Inhalte und Ziele der jeweiligen Ausbildungsphasen ab, schwerpunktmäßig in Bezug auf die universitären Schulpraktika. Sofern keine strukturellen Defizite zu Tage treten, liegt die Evaluation und Weiterentwicklung dieser Abstimmungsprozesse im Verantwortungsbereich der Studienfächer.

Anschlussfähigkeit auf fächerübergreifender Ebene soll durch die Adressierung von für den Lehrberuf zentralen Schlüsselqualifikationen im Rahmen des Studiums gewährleistet werden (explizit im Studienfeld SQ, sonst implizit). Da für diese Qualifikationen eine in die Unterrichts- und Schulpraxis

²⁴ ausschließlich im Praxissemester werden bisher 2-3 unbegleitete Unterrichtsstunden toleriert - unter klaren Voraussetzungen: bekannte Lerngruppe, expliziter Wunsch der Praktikant:innen, ausreichend zeitlicher Vorlauf, Vor- und Nachbereitung durch die Mentor:innen, klar abgegrenzte und rechtlich unbedenkliche Unterrichtssituationen (bspw. Sicherstellung der Aufsichtspflicht)

²⁵ auf Grundlage von §3 Abs. 4 BremLAG

eingebettete Adressierung von Vorteil ist, hat das Lehrangebot der Universität hier anbahnenden Charakter und muss durch entsprechende Angebote der zweiten Phase fortgeführt und vertieft werden.

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Inhaltliche Anschlussfähigkeit der Studieninhalte an das Referendariat	Einschätzung der M.Ed.-Absolvent:innen: - Relevanz der Studieninhalte für das Referendariat	Absolvent:innenbefragung
Inhaltliche Anschlussfähigkeit der im Studium adressierten Schlüsselqualifikationen an den Lehr:innenberuf	Einschätzung der M.Ed.-Absolvent:innen: - Bedeutsamkeit spezifischer Schlüsselqualifikationen im Studium vs. im Lehr:innenberuf	Absolvent:innenbefragung

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Aufbau einer phasenübergreifenden Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung mit dem LIS

In Q3 2022 fand ein Gespräch mit dem LIS statt, in dem zugesichert wurde, Befragungen der Referendar:innen im LIS durch das ZfLB zu Zwecken der Qualitätssicherung, speziell im Bereich der phasenübergreifenden Kohärenz, zu ermöglichen. Ein entsprechendes Befragungsinstrument wird derzeit durch die Geschäftsstelle des ZfLB erstellt. Es wird voraussichtlich in Q3 2023 an das LIS übermittelt. Konkrete Festlegungen zu Befragungszeitpunkt u.ä. erfolgen im Anschluss.

2. Neustart phasenübergreifende curriculare Abstimmung

Die Verzahnung der an der Lehr:innenbildung beteiligten Disziplinen ist als eine von drei Schnittstellen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehr:innenbildung von allen Beteiligten aus den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften definiert. Diese Verzahnung ist konzeptualisiert und seit dem Beginn des Projekts kontinuierlich implementiert, evaluiert und weiter entwickelt worden; dies betrifft auch die phasenübergreifende Abstimmung.

Unabhängig davon wurde in 2022 - entsprechend dem Votum des Wissenschaftlichen Beirats des ZfLB (vgl. Qualitätsbericht 2020) eine anlassbezogene Kooperation und Abstimmung der Ausbildungsphasen angegangen. Diese orientiert sich an der vierteljährlich tagenden, phasenübergreifend besetzten „AG Digitale Kompetenzen in der Lehr:innenbildung“. Die AG befasst sich mit der Erarbeitung eines phasenübergreifenden Orientierungsrahmes für die Vermittlung digitaler Kompetenzen in den unterschiedlichen Phasen der Lehramtsausbildung sowie deren Verortung in den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen der Ausbildung.

3. Lehramtsspezifische Schlüsselqualifikationen phasenübergreifend

In Q3 2022 fand ein Gespräch mit dem LIS statt, in dem vereinbart wurde, dass - sobald die Ergebnisse der aktuellsten Absolvent:innenbefragung zu Schlüsselqualifikationen im Studium und Beruf durch die ZfLB Geschäftsstelle aufbereitet sind - diese Ergebnisse an das LIS übermittelt werden. Dies wird voraussichtlich in Q2 2023 der Fall sein. Das LIS wird auf dieser Basis zurückmelden, inwiefern Schlüsselqualifikationen, denen die Absolvent:innen eine besonders hohe Berufsrelevanz zuweisen, in der zweiten Ausbildungsphase adressiert werden. Die Rückmeldung und etwaige Konsequenzen werden im QM Ausschuss beraten.

Evaluationsbefunde

1. Inhaltliche Anschlussfähigkeit der Studieninhalte an das Referendariat

Die bisher hierzu befragten Absolvent:innenjahrgänge (2017/18-2019/20) bewerten die Relevanz der Studieninhalte für das Referendariat im Mittel neutral, d.h. weder besonders hoch noch besonders gering (vgl. Abb. 20, S. xxxiii).

2. Anschlussfähigkeit lehramtsspezifischer Schlüsselqualifikationen an den Lehrer:innenberuf

Für 32 verschiedene Schlüsselqualifikationen geben die Absolvent:innen der Jahrgänge 2017/18 bis 2019/20 jeweils sowohl an, inwiefern diese im Lehramtsstudium adressiert wurden, als auch, in welchem Maße diese in ihrem Beruf als Lehrer:in eine Rolle spielen (vgl. Abb. 21, S. xxxiii). Dabei entwerfen die Befragten im Mittel der Jahrgänge ein Bild, wie es bereits im Qualitätsbericht des Vorjahres gezeichnet wurde: Kompetenzen in den Bereichen *Führung, Kommunikation, Perspektivübernahme, Stressresilienz, Verantwortungsbewusstsein und fächerübergreifendes Denken* werden im Studium zwar (zum Teil nur grundlegend) angebahnt, spielen aber eine signifikant höhere Rolle im späteren Beruf.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Inwiefern die o.g. Schlüsselqualifikationen, wenn schon nicht umfänglich in der ersten, dann möglicherweise in der zweiten Ausbildungsphase adressiert werden, wird bereits durch eine laufende Maßnahme eruiert. Darüber hinaus verweisen die Befunde auf keine grundlegenden Probleme in der inhaltlichen Anschlussfähigkeit der beiden Ausbildungsphasen.

STUDIERBARKEIT

Das Qualitätsziel „Studierbarkeit“ des Lehramtsstudiums beinhaltet folgende Teilziele:

1. Problemlose Übergänge

Zentrale Übergänge im Lehramtsstudium (Bachelor-Master, Master-Vorbereitungsdienst) sind problemlos möglich, sofern die jeweiligen formalen Voraussetzungen erfüllt sind.

2. Einhaltbarkeit der Regelstudienzeit

Einem in Regelstudienzeit erfolgreichen Studienabschluss in überschneidungsfrei angebotenen Fächerkombinationen des Bachelor- und Masterstudiums stehen keine studienstrukturellen Hindernisse entgegen.

1. Übergänge

Übergang Bachelor – Master of Education

Die formalen Voraussetzungen für die Zulassung von Bachelorabsolvent:innen der Universität Bremen zum hiesigen Master of Education sind in den aktuell gültigen Zugangs- und Zulassungsordnungen der Universität geregelt. Zudem können Bachelorabsolvent:innen der Universität Bremen bei Nachweis von mindestens 10 CP im jeweiligen Masterstudiengang bereits zum Sommersemester als Fortgeschrittene in den Master of Education aufgenommen werden. Hierzu ist ab dem SoSe 2023 wieder - nach durch den AS beschlossenen Ausnahmen für das SoSe 2021 und das SoSe 2022 - eine Zulassung zum Praxissemester nachzuweisen, die wiederum mit spezifischen Voraussetzungen belegt ist.

Um den Sommersemesterübergang dennoch zu erleichtern, wurde in einem ersten Schritt zunächst die Zulassungsbeschränkung für die M.Ed.-Studiengänge im SoSe 2023 aufgehoben. Damit verlängert sich die Frist für den Nachweis von 10CP für alle Studierenden, die sich als fortgeschritten für den M.Ed. bewerben, auf 2 Wochen *nach Beginn* der Vorlesungszeit im SoSe verlängert hat. Bisher war dies bei den zulassungsbeschränkten Studiengängen mit dem Bewerbungsschluss 15.1. erforderlich. Diese Nachweisfrist noch vor Ende der Vorlesungszeit war für viele Studierenden kaum einzuhalten. In einem zweiten Schritt wurden auch die Zulassungsbeschränkungen der M.Ed.-Studiengänge zum Wintersemester aufgehoben.

Übergang Master of Education – Referendariat

Die Kernvoraussetzung für den Zugang von Absolvent:innen der Universität Bremen zum Referendariat in Bremen ist das rechtzeitige Vorliegen des Masterzeugnisses²⁶. Probleme oder Verzögerungen, auf die im Rahmen der fächerübergreifenden Qualitätssicherung im Lehramt reagiert werden müsste, können sich bspw. durch verzögertes Bereitstellen notwendiger Unterlagen (u.a. Abschlusszeugnisse) ergeben. Die Vorlaufsfrist für den Start des Referendariats ist durch das LIS festgelegt: Bewerbung 15.3. für Start 1.8. / 15.9. für 1.2. (mit Nachreichfristen).

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Übergangshürden Bachelor -> M.Ed.	- Bachelorabsolvent:innenangaben zu Übergangsproblemen	- Absolvent:innenbefragung - Studierendenmonitoring
Übergangshürden M.Ed. -> Referendariat	- Masterabsolvent:innenangaben zur Wartezeit auf einen Referendariatsplatz - Absolvent:innen- bzw. Abbruchquoten im M.Ed.	- Absolvent:innenbefragung - Studierendenmonitoring

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Vereinfachten Masterübergang für Fortgeschrittene evaluieren

Die Geschäftsstelle des ZfLB hat diejenigen Studierenden (N=21), die als Fortgeschrittene zum Sommersemester 2021 in den Master of Education aufgenommen wurden - und damit das Praxissemester nicht im zweiten, sondern im vierten M.Ed. Semester parallel zur Masterarbeit durchführen - in 2022 erneut zu sich daraus ergebenden Studierbarkeitsproblemen befragt. Von den Befragten ging keine Rückmeldung zu Problemen ein. Da sich - bis auf eine Person - alle diese Studierenden für das Praxissemester 2022 angemeldet und es auch erfolgreich abgeschlossen haben, ist davon auszugehen, dass die befragten Studierenden problemfrei in die Abschlussphase eintreten konnten.

Auch wenn die bisherige Maßnahme wieder aufgehoben wurde, wird ihre Evaluation fortgeführt: Die für die Zukunft absehbare weitreichende Öffnung der Studiengänge für Immatrikulationen zum Sommersemester wird die Häufigkeit alternativer Studienverläufe erhöhen, für die auf diese Weise bereits mögliche Probleme aufgedeckt und angegangen werden können. Aktuell wird demnach eruiert, inwiefern für die o.g. Studierenden eine Parallelführung von Praxissemester und Abschlussarbeit die Wahrscheinlichkeit einer Studienzeiterverlängerung erhöht; ebenso, in welchem Umfang und wie erfolgreich die Folgekohorte der zum Sommersemester 2022 als Fortgeschrittene ohne Praxissemester immatrikulierten Studierenden das Praxissemester 2023 absolvieren.

Evaluationsbefunde

1. Übergang Bachelor – Master of Education

Von den befragten Abschlussjahrgänge 2017/18-2020/21 erlebten im Mittel mehr 75% keine bedeutsamen Übergangsprobleme (Abb. 22, S. xxxiv). Rund 10% erlebten auf Verzögerungen bei Prüfungsergebnissen. Von den Gy/OS Studierende hatten rund 10% Schwierigkeiten, den Übergang zu finanzieren.

2. Übergang Master of Education – Referendariat

Mehr als 70% der befragten Abschlussjahrgänge 2017/18-2020/21 nimmt innerhalb von einem halben Jahr, mehr als 90% innerhalb von einem Jahr ihr Referendariat auf (vgl. Abb. 23, S. xxxiv).

²⁶ Liegt dieses noch nicht vor, genügt bis zu einer Nachreichfrist für das Masterzeugnis die „Bescheinigung über den erfolgreichen Abschluss des Masterstudienganges“.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Die zentralen Übergänge im bzw. im Anschluss an das Studium erfolgen zum allergrößten Teil problemlos. Es sind keine gezielten Maßnahmen notwendig.

2. Regelstudienzeit

Evaluation

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Studienverläufe und -dauer	Statistiken des zentralen Studierendenmonitorings <ul style="list-style-type: none"> - zu Exmatrikulationen - zum kumulierten CP Erwerb - zu Prüfungsintensitäten und -effizienzen - zu Abschlüssen in Regelstudienzeit 	Studierendenmonitoring; Anlassbezogen: Stellungnahmen der Studiengangsverantwortlichen
Strukturelle Faktoren der Studierbarkeit	Studierendenangaben <ul style="list-style-type: none"> - zur generellen Einhaltbarkeit der RSZ - zur planmäßigen Studierbarkeit von Pflichtveranstaltungen - zur Bewältigbarkeit der Leistungsanforderungen - zu Veranstaltungs-/Prüfungsüberschneidungen - zu Prüfungsdichte und -anzahl 	Studierendenbefragung

Bisherige QS-Maßnahmen

1. Prüfung des CP Erwerbs in Corona-Semestern

Die im Qualitätsbericht für das Jahr 2021 dargestellten Einschätzungen der Studiengangsverantwortlichen zu pandemiebedingten Studierbarkeitshürden wurden im Rat des ZfLB sowie im QM Ausschuss diskutiert. Beide Gremien kamen zu dem Schluss, dass die zentralen und dezentralen Maßnahmen der Universität zur Abmilderung der studienzeitverlängernden Effekte der Corona-Pandemie wirksam genug waren, um problematische Entwicklungen zu verhindern.

Evaluationsbefunde und Einschätzung

1. Studienverläufe und -dauer

Exmatrikulationen: Die statistischen Daten dargestellt in Abb. 1 bis Abb. 7 (S. vii bis x) zeigen in Bezug auf die Erfolgs- und Abbruchquoten im BA wie M.Ed. keine problematischen Befunde. Dies wird vor allem bei Durchführung zusätzlicher - der Übersichtlichkeit halber nicht separat dargestellter Auswertungen - deutlich: Gerade im Vergleich zu Befunden der Voll- und Profildienststudiengänge sind die von den jeweiligen Immatrikulationskohorten im Lehramt schließlich erreichten Abschlussquoten sehr hoch, die Abbruchquoten gleichzeitig niedrig. Es zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Negativtrends in den Erfolgs- und Abbruchquoten konsekutiver Immatrikulationskohorten, d.h. der Studierfolg im Lehramt nimmt langfristig gesehen nicht signifikant ab - die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden dagegen schon. Dies spiegelt einen deutschlandweiten Trend wieder, bei dem sowohl die Anzahl der Studienanfänger:innen wie auch Absolvent:innen im Lehramt seit einigen Jahren stetig sinkt. Das ZfLB ist in engem Austausch mit der Bildungsbehörde über wirksame und gleichzeitig die Ausbildungsqualität erhaltende Maßnahmen zur Rekrutierung von neuen Lehramtsstudierenden sowie von Quereinsteiger:innen in das Lehramt.

CP-Erwerb im Studienverlauf: Die statistischen Daten dargestellt in Tabelle 5 bis Tabelle 12 (Seite xi bis xiii) zeigen in Bezug auf die im Studienverlauf der jeweiligen Lehramtsstudiengänge in BA und M.Ed. erfolgreich erworbenen Credit Points ein gemischtes Bild:

Die Verteilung des CP Erwerbs über die Fachsemester verweist auf kontinuierliche Studienfortschritte in allen Lehramtsstudiengängen ohne größere Brüche oder CP-Erwerbshemmnisse. Auch der Anteil der Studierenden, die jenseits der Regelstudienzeit noch CP erwerben ist vergleichsweise gering,

nimmt aber in den letzten Jahren vor allem im M.Ed. zu. Diese Studierenden verweilen zudem länger im Studium.

Im Bachelorstudium geht ein Teil dieses Phänomens darauf zurück, dass Studierende einen flexiblen Übergang in M.Ed. vornehmen, d.h. formal im Bachelor verbleiben, bspw. um ihre Abschlussarbeit fertigzustellen und fehlende Prüfungen oder Veranstaltungen nachzuholen, während sie parallel bereits M.Ed. Kurse besuchen und die dort erworbenen CP beim späteren Übergang in den M.Ed. einbringen.

Im Masterstudium geht diese Entwicklung sehr wahrscheinlich auf die parallel stark gestiegene Beschäftigung der Studierenden als (Vertretungs)Lehrkraft an bremischen Schulen zurück. Auch andere Lehrerbildende Universitäten berichten davon, dass Studierende aufgrund von Nebentätigkeiten an Schulen ihren Masterabschluss verzögern.

Prüfungsintensitäten und -effizienzen: Die in diesem Bericht erstmals ausgewerteten statistischen Daten Prüfungsintensitäten und -effizienzen der jeweiligen Fächerkombinationen (dargestellt in Tabelle 13 - Tabelle 16, S. xiv-xvii) zeigen zunächst einmal die enorme Vielzahl der belegten Fächerkombinationen. Positiv: Studierende in häufig angewählten Kombinationen zeigen eine im Vergleich zu weniger häufig angewählten signifikant höhere Prüfungsintensität und -effizienz. Problematisch: Auch unter den stark angewählten Kombinationen gibt es Fälle mit insgesamt bedeutsam geringerem Prüfungserfolg. Veranstaltungs- bzw. Prüfungsüberschneidungen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht der Grund, denn es handelt sich dabei fast ausschließlich um Kombinationen, die als überschneidungsfrei studierbar angeboten werden.

Abschlüsse in Regelstudienzeit: Konsistent mit den Statistiken zum CP Erwerb und stabil über die bisher erfassten Einschreibekohorten liegt der Anteil derjenigen Studierenden, die ihren Bachelor bzw. M.Ed. Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit von 6 resp. 4 Fachsemestern ablegen, zwischen 20% und 50% (vgl. Abb. 8, S. x). Die im Mittel niedrigsten Werte weist dabei der Ba Gy/OS auf. Eine Verlängerung des Bachelorstudiums führt jedoch nicht zwangsweise zu einer Überschreitung der Gesamtstudienzeit von 10 Semestern, da ein flexibler Übergang zwischen den Studienabschnitten das Vorziehen und Nachholen von Kursen erlaubt.

Angaben zu spezifischen Ursachen für individuelle Studienzeitverlängerungen wurden im Rahmen der zentralen Studierendenbefragung zuletzt 2019 erhoben. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass sich die Ursachen seitdem nicht grundlegend geändert haben: 1. Arbeiten neben dem Studium, 2. als zu hoch empfundene Leistungsanforderungen, 3. Auslandsaufenthalt(e) sowie 4. Wiederholung von Prüfungsleistungen. Vor allem die Studienfinanzierung durch Nebenjobs war während der Corona-Pandemie erschwert. Gestiegene Energie- und Lebenshaltungskosten lassen vermuten, dass dieser Studienzeitverlängernde Faktor für aktuell noch immatrikulierte Kohorten an Gewicht zunehmen wird.

2. Strukturelle Faktoren der Studierbarkeit

Planmäßige Studierbarkeit: Nahezu alle Studierenden bewerteten in den Vorjahren und bewerten auch weiterhin die Möglichkeit, ihr Studium planmäßig, d.h. Veranstaltungen und Leistungen entsprechend dem Studienverlaufsplan oder zumindest innerhalb der Regelstudienzeit zu absolvieren, als grundsätzlich neutral (vgl. Abb. 27, S. xxxvi). Im M.Ed. Grundschule zeigt sich in 2022 eine positive Entwicklung: Die Möglichkeit, Pflichtveranstaltungen zum vorgesehenen Zeitpunkt zu absolvieren, wird nun als eher gut eingeschätzt.

Überschneidungen und Platzverweigerungen: Die Anzahl der im Rahmen der Studierendenbefragung 2022 gemeldeten Überschneidungsfälle bei Pflichtveranstaltungen und/mit Prüfungen sowie die Angaben zu Platzverweigerungen in Pflichtveranstaltungen verringert sich erneut gegenüber dem Mittel der Vorjahre (s. Abb. 24, S. xxxv; Abb. 25, S. xxxv; Abb. 26, S. xxxvi). Ein Großteil der Meldungen bezieht

sich wie in den Vorjahren auf nicht als überschneidungsfrei angebotenen Fächerkombinationen. Die Stellungnahmen der Studienzentren der jeweils betroffenen Fachbereiche sind vollständig und offenbaren keine strukturellen Probleme.

Prüfungen als Studierbarkeitsfaktor: Die Organisation des Prüfungswesens in ihren Studienfächern bewerteten die Studierenden weiterhin, wie bereits in den Jahren 2018-21, im Mittel neutral (vgl. Abb. 28, S. xxxvii). Innerhalb dieser Bewertung zeigt sich dennoch eine signifikante Verbesserung im M.Ed. Grundschule. Die Dichte und Anzahl der Prüfungen werden nahezu durchgehend als eher zu hoch eingeschätzt. Allein für den M.Ed. Gy/OS wird die Prüfungsdichte in 2022 (nun) als angemessen bewertet, bei gleichzeitig eher zu geringer Variation der Prüfungsformen.

Neue QS-Maßnahmen

1. *Fächerkombinationsbedingte Ursachen geringer Prüfungsintensitäten und -effektivitäten angehen*

Studierende mit sowohl niedriger Prüfungsintensität als auch -effektivität schließen signifikant weniger wahrscheinlich ihr Studium ab bzw. verlängern es signifikant häufiger. Der Rat des ZfLB bittet daher die Studiengangverantwortlichen von denjenigen Fächern in überschneidungsfrei angebotenen Fächerkombinationen, bei denen *mehr als ein Viertel der bisherigen Studierenden sowohl niedrige Prüfungsintensität als auch -effektivität aufweisen* (s. Tabelle 13 - Tabelle 16, S. xiv-xvii), darum, mögliche Ursachen sowohl im Einzelfach als auch im Zusammenspiel der Fächer zu benennen und Gegenmaßnahmen vorzuschlagen.

WEITERE THEMEN

Studienmotivation

Die Studienmotivation ist ein zentraler Prädiktor für Studienabbruch²⁷. Sie ergibt sich (unter anderem) aus der subjektiven Wahrnehmung der Studienbedingungen, ist also über diese beeinflussbar²⁸. Die Studienmotivation speziell im Lehramtsstudium wird beeinflusst von einer Reihe affektiver Merkmale. Darunter: Berufswahlsicherheit, Erfolgszuversicht bezogen auf die eigene Ausbildung, allgemeine Studienzufriedenheit, persönliche Identifikation mit dem Lehramtsstudium, soziales Kohärenzerleben unter Lehramtsstudierenden und/oder Wahrnehmung einer Integration und Anerkennung der Lehramtsstudiengänge an der Universität.

²⁷ Heublein, Ulrich; Wolter, André: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 214-236 - DOI: 10.25656/01:8716

²⁸ Ansätze dazu können bspw. die Maßnahmen des SKILL-Projektes der Universität Passau zum Abbau der Fragmentierung und Marginalisierung des Lehramtsstudiums liefern: https://www.skill.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/projekte/skill/Jan_Bachor/öffentlicher_Bericht_für_die_Jahre_2016_bis_2019.pdf

Evaluationskonzept

Teilaspekte	Erhoben als	Datenquellen
Ausbildungs- und Berufsperspektive	Studierendenangaben <ul style="list-style-type: none"> – zur Sicherheit des Berufswunsches „Lehrkraft“ – zur Zuversicht auf einen erfolgreichen Studienabschluss – zur Zuversicht auf einen erfolgreichen Referendariatsabschluss 	Studierendenbefragung
Zufriedenheit, Identifikation und Integration	Studierendenangaben <ul style="list-style-type: none"> – zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium – zum Ansehen des Lehramtsstudiums – zur sozialen Kohärenz im Lehramtsstudium – zur Einbindung der Lehramtsstudierenden 	Studierendenbefragung

Evaluationsbefunde

1. *Ausbildungs- und Berufsperspektive*

Die Sicherheit in der Wahl ihres Berufsziels ist bei allen befragten Studierenden im Mittel gleichbleibend hoch bis sehr hoch (vgl. Abb. 30, S. xxxviii). Gleiches gilt für die Zuversicht auf einen erfolgreichen Master- sowie Referendariatsabschluss.

2. *Zufriedenheit, Identifikation und Integration*

Die allgemeine Studienzufriedenheit ist - zumindest im Bachelor Grundschule - gut, ansonsten durchschnittlich (vgl. Abb. 29, S. xxxviii). Gleiches gilt für die Wahrnehmung der inneruniversitären Integration des Lehramtsstudiums, der Identifikation mit diesem Studium sowie der sozialen Kohärenz der Lehramtsstudierenden.

Einschätzung der Befunde und ggf. neue QS-Maßnahmen

Die Befunde zeigen keine grundsätzlichen Probleme bei den untersuchten Einflussfaktoren der Studienmotivation. Dennoch lassen die im Mittel nur neutralen Einschätzungen zur Identifikation, Integration und sozialen Kohärenz vor allem ab der Mitte des GyOS Studiums auf eine bedeutsame Anzahl an Studierenden mit tendenziell negativen Erlebnissen bezogen auf das Lehramt und geringer innerer Nähe zu ihrem Studium schließen. Sollten sich diese Befunde aus 2022 auch in 2023 bestätigen, wird der Rat des ZfLB über mögliche Konsequenzen beraten.

Anhang

A. Qualitätssichernde Maßnahmen - Arbeitsprogramm 2023

Tabelle 1: Überblick über die Maßnahmen der fachübergreifenden Qualitätssicherung im Lehramt für das Jahr 2023

Ziel	Teilziel	Maßnahmen	Beteiligte (Koordination; Ausführung)
Professionsorientierung	KMK Vorgaben	<ul style="list-style-type: none"> - (Angebote zur) Entwicklung digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium ausweiten - Bedeutung unterrichtlicher Leistungsrückmeldung als Lernfeld in den Schulpraktika klären - Angebote zur Diagnose und Kompensation fachlicher Defizite bei Studieneinsteiger:innen verbessern - Inhaltlichen Austausch zwischen Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik stärken - Notwendigen Studienumfang digitaler Kompetenzen ausloten 	<ul style="list-style-type: none"> - TA LB dig. Welt - TA SPS - ZfLB Vorstand - ZfLB Rat - TA LB dig. Welt
	Reflexivität		
	Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationslage zum Datenschutz bei wissenschaftlichen Abschlussarbeiten verbessern - Forschungsmethodische Kompetenzen der Studierenden fördern 	<ul style="list-style-type: none"> - ZfLB Geschäftsstelle - Leitung DigiFoDaL
	Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> - Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung als Lernziel in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Modulen sichern 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantw. UMHET
Kohärenz	Transferierbarkeit	-	
	Schulpraxis: Curriculare Integration, Betreuungsgqualität	<ul style="list-style-type: none"> - Separate Modellierung der Schulpraktischen Anteile von Orientierungspraktikum und Praxisorientierte Elementen in den Prüfungsordnungen prüfen - Studierbarkeit des Praxissemesters für Studierende mit Kindern verbessern - Unterrichtsvor-/Nachbereitung durch Mentor:innen im Praxissemester sichern - Besuche durch Dozierende im Praxissemester sichern 	<ul style="list-style-type: none"> - TA QM - TA SPS - s.o. - s.o.
	Anschlussfähigkeit Phase 1 & 2	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau einer phasenübergreifenden Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung mit dem LIS - Neustart phasenübergreifende curriculare Abstimmung 	<ul style="list-style-type: none"> - ZfLB Geschäftsstelle - ZfLB Vorstand
Studierbarkeit	Übergänge BA - M.Ed. - Vorbereitungsdienst	<ul style="list-style-type: none"> - Vereinfachten Masterübergang für Fortgeschrittene evaluieren 	<ul style="list-style-type: none"> - ZfLB Geschäftsstelle
	Einhaltbarkeit Regelstudienzeit	<ul style="list-style-type: none"> - Fächerkombinationsbedingte Ursachen geringer Prüfungsintensitäten und -effektivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - ZfLB Geschäftsstelle / Studiengangsverantwortliche

B. Datengrundlage des Berichts

Tabelle 2: Turnusmäßige Befragungen – Befragte Teilgruppen und Rückläufe je Erhebungsjahr

Studierendenbefragung (Teilnahmezahlen nach Fach s. Tab 6)	Anzahl Befragte						% teilgenommen*									
	2016	2017	2018	2019	2020**	2021	2022	2016	2017	2018	2019	2020**	2021	2022		
<i>Bachelor BiPEb 2. Fachsemester</i>	169	193	197	169		161	130	8,9%	13,0%	23,4%	35,5%		24,2%	14,6%		
<i>Bachelor BiPEb 6. Fachsemester</i>	129	114	123	162		149	162	20,2%	15,0%	29,3%	22,2%		30,8%	17,9%		
<i>M.Ed. Grund 4. Fachsemester</i>	95	166	117	89		120	121	14,7%	16,0%	22,2%	15,7%		13,3%	14,9%		
<i>Bachelor LA GyOS inkl. IP GyOS 2. Fachsemester</i>	371	353	423	370		263	265	12,1%	12,0%	20,8%	27,3%		33,4%	19,2%		
<i>Bachelor LA GyOS inkl. IP GyOS 6. Fachsemester</i>	193	222	240	237		214	254	22,3%	9,0%	26,3%	28,3%		15,9%	13,8%		
<i>M.Ed. GyOS 4. Fachsemester inkl. LA BS</i>	114	163	170	165	V	159	181	31,6%	21,0%	24,7%	25,5%	V	18,8%	15,5%		
Befragung zum digitalen Sommersemester 2020																
<i>Bachelor BiPEb inkl. IP</i>						635							22,6%			
<i>M.Ed. Grund</i>						193							31,1%			
<i>Bachelor LA GyOS inkl. IP GyOS</i>						1281							18,7%			
<i>M.Ed. GyOS inkl. LA BS</i>						469							15,8%			
Befragung zum Orientierungspraktikum																
<i>Bachelor BiPEb inkl. IP</i>				156	172	126	111						26,8%	16,8%	21,4%	15,3%
<i>Bachelor LA GyOS inkl. IP GyOS</i>				296	287	240	177						42,9%	26,4%	20%	20,9%
Befragung zu Praxisorientierten Elementen																
<i>Bachelor BiPEb inkl. IP</i>					300	300	288						19,6%	14%	35,6%	
<i>Bachelor LA GyOS inkl. IP GyOS</i>					435	437	386						8,1%	17,6%	50,3%	
Befragung zum Praxissemester																
<i>M.Ed. Grund</i>	269	161	159	106	159	113	102	35%	39%	43,3%	47,2%	15,7%	34,5%	29,4%		
<i>M.Ed. GyOS</i>	176	124	94	153	162	154	165	47%	57%	40,4%	48,4%	24,1%	34,4%	29,1%		

*vollständige Teilnahme (kein Abbruch der Beantwortung) ** ausgesetzt und ersetzt durch Befragung zum digit. SoSe 2020

Hinweis: Anonymisierte Datenauszüge aus den o.g. Befragungen können beim ZfLB angefragt werden.

C. Fachübergreifende Qualitätsziele

Tabelle 3: Qualitätsziele der Lehrerinnen-/Lehrerbildung der Universität. Eigene Darstellung gemäß Beschluss 2016_4 des Rats des Zentrums für Lehrerbildung vom 24.05.2016 (die untenstehenden Fußnoten sind Teil des Beschlusses).

Qualitätsziel	Teilziele
PROFESSIONSORIENTIERUNG <i>Das lehrer:innenbildende Studium ermöglicht es – auf einem der ersten Ausbildungsphase angemessenen Niveau – Kompetenzen für den Lehrberuf aufzubauen.</i>	Die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik“ sowie die „Standards für die Lehrer:innenbildung: Bildungswissenschaften“ werden umgesetzt.
	Im Studium wird „Reflexionsfähigkeit“ als zentrale Kompetenz für den Lehrberuf aufgebaut.
	Das lehrerbildende Studium ermöglicht es, die Fähigkeit zum „Forschenden Lernen“ ²⁹ aufzubauen. Methodenkenntnisse können innerhalb des Curriculums erworben werden ³⁰ .
	Kompetenzen zum Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen werden aufgebaut (z.B. Diagnostik, Differenzierung und individuelle Förderung, Kenntnisse über Heterogenitätsdimensionen), um die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht zu ermöglichen.
KOHÄRENZ <i>In den einzelnen Studienelementen der Lehrer:innenbildung werden Kompetenzen erworben, die sowohl an die anderen Studienelemente anschlussfähig sind als auch an die weiteren Phasen der Lehrer:innenbildung.</i>	In fachwissenschaftlichen Modulen erlangtes Wissen kann von den Studierenden in den Kontext Schule transferiert werden. Die fachinhaltliche Ausgestaltung ermöglicht den Transfer.
	Schulische Praxisphasen sind in ein kohärentes Curriculum integriert und haben eine hohe Betreuungsqualität.
	Das lehrer:innenbildende Studium ist anschlussfähig an den Vorbereitungsdienst.
STUDIENBARKEIT <i>Das lehrer:innenbildende Studium kann in den überschneidungsfrei studierbaren Fächerkombinationen innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden</i>	Das Einhalten der Regelstudienzeit ist bei einer überschneidungsfreien Fächerkombination möglich. Es gibt keine strukturellen Hindernisse, die zur Verlängerung der Regelstudienzeit führen.
	Übergänge zwischen BA und M.Ed. sowie zwischen M.Ed. und Vorbereitungsdienst sind innerhalb der Regelstudienzeit bei überschneidungsfrei studierbarer Fächerkombination möglich.

²⁹ Forschendes Lernen wird in der Definition von Huber wie folgt verstanden: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“; Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche - dringliche Aufgaben. In: Huber, L./ Kröger, M./ Schelhowe, H. (Hg.): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld, 21-36.

³⁰ Das Masterabschlussmodul im lehrer:innenbildenden Studium beinhaltet eine „Forschungstätigkeit im Kontext von Schule und Bildung“. Die Gelegenheit zur Durchführung einer Forschungsarbeit ist entsprechend strukturell bereits verankert und wird daher im Rahmen des QM nicht gezielt abgefragt.

D. Evaluationskonzept und Zielsetzungen der Schulpraktika

Praktikumsübergreifendes Evaluationskonzept für die obligatorischen Schulpraktika der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Bremen³¹

Folgende *praktikumsübergreifende Zielsetzungen* sollen in allen obligatorischen Schulpraktika (Orientierungspraktikum, Praxisorientierte Elemente, Praxissemester) verfolgt und deren Erreichung anhand geeigneter Indikatoren (mindestens: Befragung von Praktikumsstudierenden nach Abschluss des jew. Praktikums) geprüft werden:

1. *Das Praktikum ist gut studierbar.*
 - Der reale Workload von schulischem und universitärem Teil des Praktikums weicht nicht wesentlich von dem vorgesehenen Workload ab (bei versch. Fachanteilen zusätzlich: nicht wesentlich zwischen den Fächern/EW).
 - Die Erfüllung der geforderten Leistungen im Praktikum wird nicht durch studienstrukturelle Hürden gefährdet (u.a. Überschneidungen des Praktikums mit weiteren regulär terminierten Pflichtveranstaltungen oder Prüfungen).
2. *Das Praktikum ist gut organisiert.*
 - Alle am Praktikum Beteiligten sind gut über Inhalte, Anforderungen und organisatorische Prozesse Praktikum informiert.
 - Die organisatorischen Prozesse des Praktikums laufen gemäß Vorgabe und ohne schwerwiegende Störungen ab.
3. *Das Praktikum ist curricular gut integriert*
 - Es erfolgt eine Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums in angemessenem Umfang und Nutzen.
 - Die Inhalte und Anforderungen des Praktikums bauen auf dem vorherigen Studium auf.
 - Die Inhalte der Begleitveranstaltungen zum Praktikum sind gut aufeinander abgestimmt.
 - Die Inhalte der Begleitveranstaltungen zum Praktikum haben Bezüge zum schulpraktischen Teil des Praktikums.
4. *Im Praktikum werden Tätigkeiten gemäß Vorgabe/Zielsetzung durchgeführt.*
 - Die erforderlichen Anwesenheitszeiten und Unterrichtstätigkeiten im Praktikum werden eingehalten.
 - Unbegleiteter Unterricht im Praktikumszeitraum an der Praktikumschule unterbleibt.
5. *Das Praktikum hat eine hohe Betreuungsqualität.*
 - Jede:r Praktikant:in hat je Unterrichtsfach eine:n feste Mentor:in an der Praktikumschule.
 - Die Beziehungsqualität zwischen Mentor:in und Schulpraktikant:in ist gut.
 - Der oder die Mentor:in übt eine Vorbildfunktion in der Rolle als Lehrperson aus.
 - Unterrichtsvor-/Nachbesprechungen mit Mentor:innen finden statt und sind von Nutzen.
 - Die Schul-/Unterrichtsbesuche der Dozierenden finden statt und sind von Nutzen.
6. *Das Praktikum trägt zur Professionalisierung der Praktikant:innen bei.*
 - Das Praktikum ermöglicht den Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen „Unterrichten“, „Erziehen und Beraten“, „Beurteilen“ und „Innovieren“³².

Die Geschäftsstelle des ZfLB koordiniert die Evaluation in Abstimmung mit den jeweiligen Praktikumsverantwortlichen. Diese nehmen auf Basis der Evaluationsbefunde zu den o.g. Zielsetzungen Stellung (Erreichung, ggf. Maßnahmen zur Behebung von Defiziten). Die Stellungnahmen fließen in den Qualitätskreislauf Lehramt ein.

³¹ Beschlossen durch den Rat des ZfLB am 21.10.2020 (via Qualitätsbericht Lehramt 2019)

³² Detail s. „Ziele (und Inhalte) der Praktika nach Anforderungsbereichen“ im *Handbuch Schulpraktische Studien* (entwickelt durch die AG Schulpraktische Studien im 2. Hj 2013 und beschlossen durch den Zentrumsrat am 29.4.2014); wiedergegeben in Tabelle 4, S.v

Inhaltliche Zielsetzungen der obligatorischen Schulpraktika der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Bremen

		Zielsetzungen gemäß Beschluss ZfLB Rat (29.04.2014)		
		Orientierungspraktikum	Praxisorientierte Elemente	Praxissemester
		„Perspektivwechsel & Anforderungen erkennen“	„Erstmalige Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht“	„Komplexität von Schule erkennen & sich in einzelnen Aufgaben erproben“
Kompetenzbereiche lt. KMK Standards Bildungswissenschaften	I. Unterrichten	<ul style="list-style-type: none"> - Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht beobachten - verschiedene, situationsgerechte Unterrichtsmethoden beobachten 	<ul style="list-style-type: none"> - Planen & Gestalten von ersten Lernarrangements - Entwerfen erster Erprobungsdesigns: Fragestellungen entwickeln, Lernziele formulieren, Unterrichtsqualität benennen - angeleitete Durchführung des geplanten Unterrichts - theoriegeleitete Auswertung des eigenen Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterricht planen, durchführen & reflektieren - Medien- und Methodeneinsatz erproben & reflektieren - zentrale didaktische Konzepte kennen & erproben
	II. Erziehen und Beraten	<ul style="list-style-type: none"> - Situationen für Erziehungs- und Beratungsaufgabe in Schule & Unterricht wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende Kenntnisse zur Förderung von funktional-kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schüler:innen anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungsauftrag von Schule wahrnehmen - Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen unterstützen - Beratungsaufgabe bei Schüler:innen & Eltern wahrnehmen - lösungsorientierten Umgang mit Konflikten entwickeln
	III. Beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Heterogenität von Lerngruppen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Planungsentscheidungen mit Bezug auf fachliche Konzepte treffen - Methoden der Unterrichtsanalyse des Fachs kennen und anwenden - diagnostische Kompetenz entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Schullaufbahnberatung beobachten - theoretische Bezüge des Lehrerhandelns kennen & umsetzen - aus systematisch-forschender Perspektive Phänomene des Praxisfeldes erarbeiten
		<ul style="list-style-type: none"> - Bewertungsprozesse beobachten 	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung beobachten - Bewertungsprozesse angeleitet durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> - Formen der Leistungsbeurteilung fach- und situationsgerecht anwenden - Bewertungen adressatengerecht begründen und - Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen
	IV. Innovieren	<ul style="list-style-type: none"> - sich der Bedeutsamkeit der Erziehungs- und Beratungsaufgabe bewusst werden - die eigene Berufswahl begleitet reflektieren - Professionalisierung als Lernaufgabe erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - das eigene unterrichtliche Handeln kritisch reflektieren - sich in der Lehrrolle wahrnehmen und Berufseignung und -neigung reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> - durch begleitete Rollenreflexion professionelles Selbstkonzept weiterentwickeln - erforderliche soziale Kompetenzen des Lehrerberufs entwickeln - Fähigkeit zur Teamarbeit im Kollegium entwickeln
		<ul style="list-style-type: none"> - die Komplexität der Einzelschule als Lernort kennenlernen und erkunden 		<ul style="list-style-type: none"> - aktive Teilnahme am Schulleben - Institutionenwissen aneignen - Regeln des Systems Schule erkennen - Schulentwicklungsprozesse im bildungspolitischen und administrativen Kontext kennenlernen

Tabelle 4: Zielematrix Schulpraktika

E. Studienverlaufsstatistiken

allgemeine Hinweise:

- Die Ergebnisse gehen auf Auswertungen der Studierenden- und Prüfungsdaten zurück. Diese Daten sind nicht frei von fehlenden oder fehlerhaften Angaben.
- Zeitraum: Soweit nicht anders angegeben ab Semester der Immatrikulation eines/r Studierenden bis einschließlich SoSe 22
- Stand der Daten: 06. Dez. 2022
- Erfasst werden (*Einschreibe*)kohorten: Diese sind definiert als eine Gruppe von Studierenden, die gemeinsam zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Studiengang ihr Studium aufgenommen haben. Die Zusammensetzung der betrachteten Studierendengruppe verändert sich im Zeitverlauf nicht.
- Die hier erfassten Studierenden belegten bisher:
 - Kohorte WiSe 16/17: 12 Hochschulsesemester (HS)
 - Kohorte WiSe 17/18: 10 HS
 - Kohorte WiSe 18/19: 8 HS
 - Kohorte WiSe 19/20: 6 HS
 - Kohorte WiSe 20/21: 4 HS
 - Kohorte WiSe 21/22: 2 HS
- Gezählt werden - soweit nicht anders erwähnt - je Kohorte die *Studienfälle*: Ein:e Studierende:r zählt mit allen belegten Studienfächern, d.h. als 2 Studienfälle im Lehramt Gy/OS, als 3 Studienfälle im Lehramt Grundschule (2 große Fächer + ein kleines Fach). In einigen Fällen entspricht dies den tatsächlichen Studierendenzahlen, wenn bspw. Exmatrikulationen nur in einem Studienfach resp. Erziehungswissenschaften möglich sind.
- Ausgewertet werden - soweit nicht anders erwähnt - nur Daten *prüfungsaktiver Studierender*, d.h. solcher mit mindestens einer Prüfungsanmeldung bis zur Exmatrikulation

Hinweise zu den Exmatrikulationsstatistiken:

- Erfolgreicher Abschluss: Umfasst alle Fälle, die entsprechend den Angaben aus FlexNow einen Studienabschluss erlangt haben, und zwar in dem Studiengang, in dem sie sich einst eingeschrieben haben. Im Weiteren werden die Übergänge von einem Bachelor- in ein Master-Studium ebenfalls als erfolgreicher Abschluss des Bachelor-Studiums gezählt. Letztlich verbleibt noch die Kategorie der amtlichen Hochschulstatistik „Beendigung des Studiums“. Wenn sich ein Fall zu einer dieser drei Kategorien zuordnen lässt, erhält er den Status „erfolgreicher Abschluss“.
- Prüfung nicht bestanden (verlorener Prüfungsanspruch): Hier werden Fälle mit dem entsprechenden Exmatrikulationsgrund erfasst.
- Wechsel der Hochschule (ohne Abschluss): Hier werden Fälle mit dem entsprechenden Exmatrikulationsgrund gezählt, wenn sie sich nicht dem Status interner Wechsel oder Studienabschluss zuordnen lassen.
- Wechsel des Studiengangs (ohne Abschluss): Diesem Status werden Fälle zugeordnet, die im Semester nach ihrer Exmatrikulation wieder eingeschrieben sind. Ausgeschlossen werden Bachelor-Master-Übergänge sowie erfolgreiche Studienabschlüsse.
- Abbruch des Studiums: Dieser Status umfasst Fälle, die keiner der vorherigen Kategorien zugeordnet werden können, d.h. vor allem weder intern ihren Studiengang wechseln, noch als Absolvant:in identifiziert werden konnten. Diese Fälle verlassen die Universität, zumindest vorläufig, ohne Abschluss.

Exmatrikulationsstatistiken

Hinweis: Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass Studierende jüngerer Kohorten ihr Studium ggf. noch nicht haben abschließen können (s.o. „allgemeine Hinweise“)

Abb. 1: Exmatrikulationen aus dem Ba BiPEB. Quelle: Studierendenmonitoring

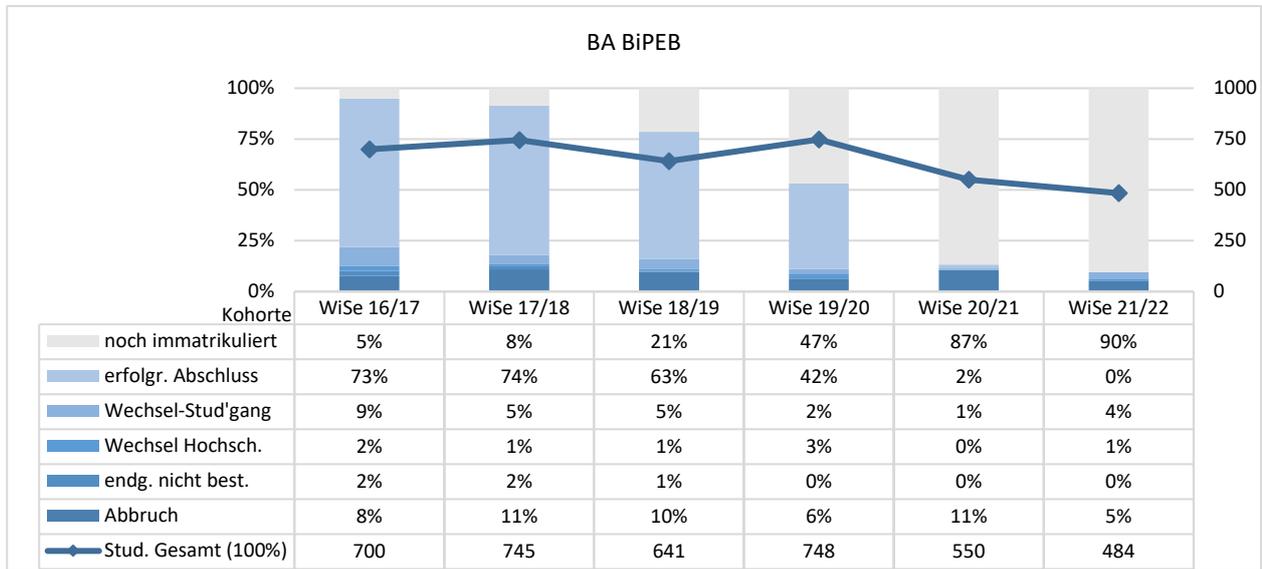
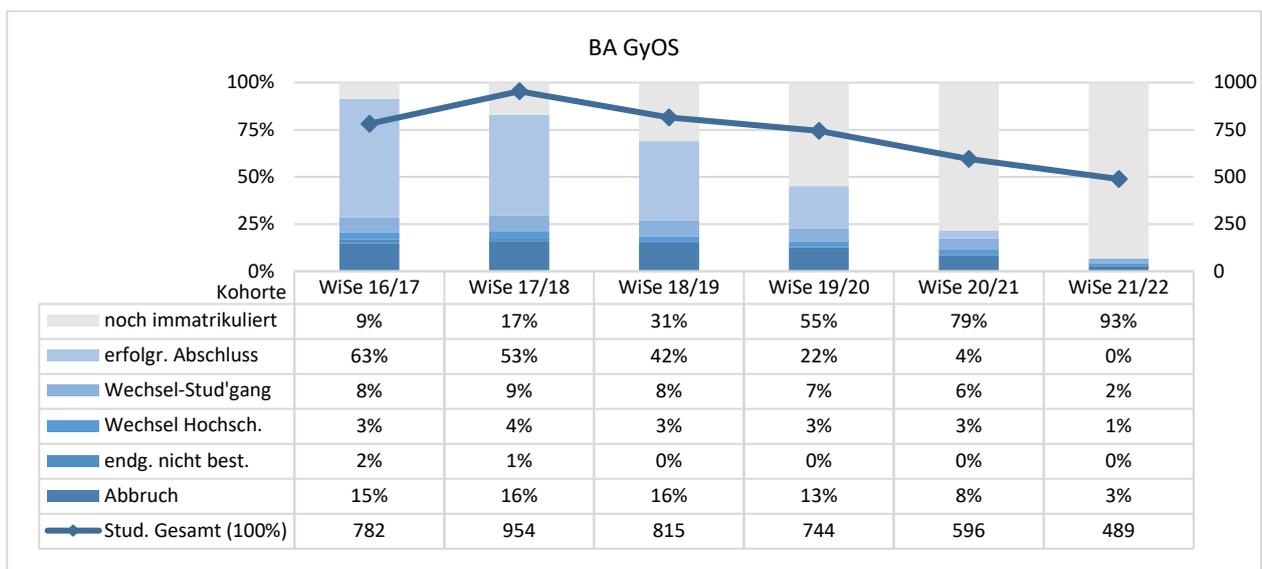


Abb. 2: Exmatrikulationen aus dem Ba Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring



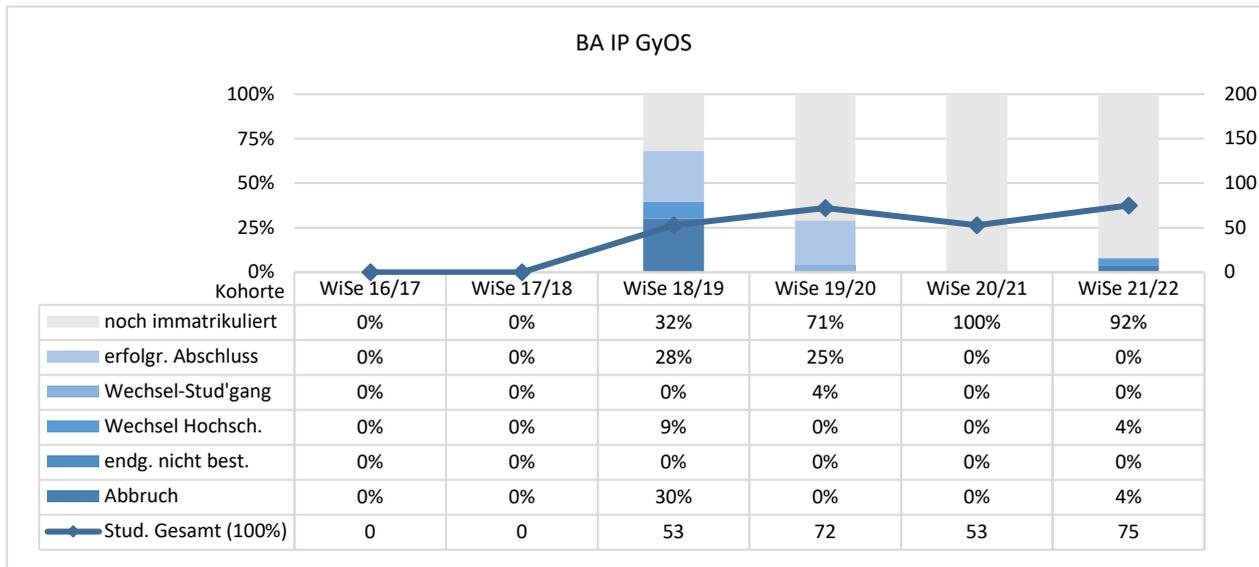


Abb. 3: Exmatrikulationen aus dem BS LbS (derzeit nur für das Fach Pflegewissenschaften angeboten) . Quelle: Studierendenmonitoring

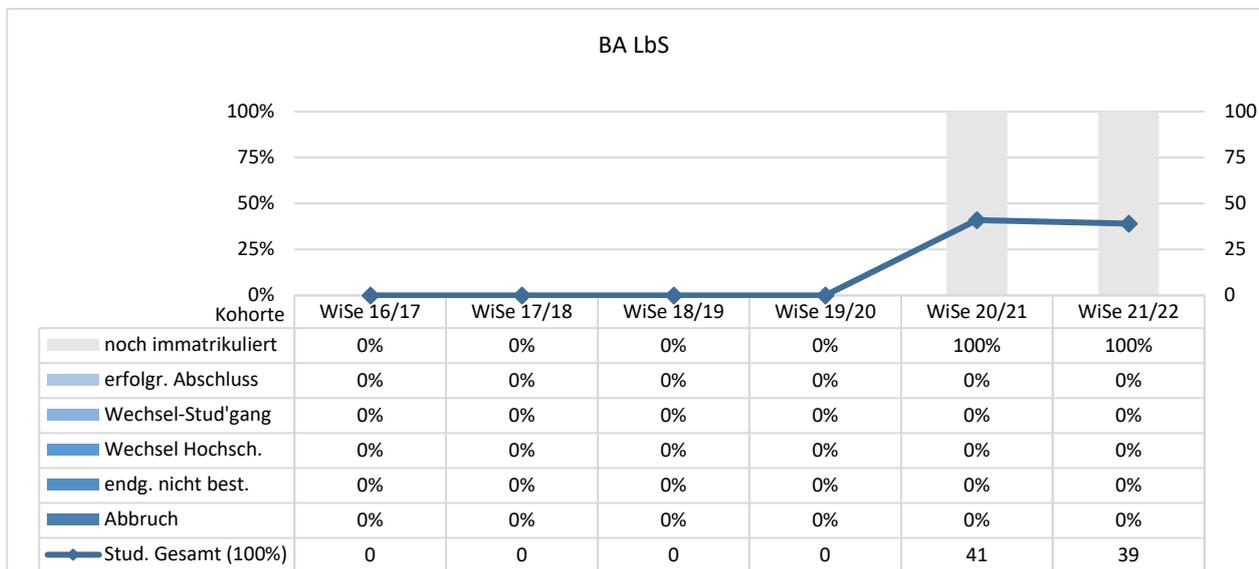


Abb. 4: Exmatrikulationen aus dem M.Ed. Grund. Quelle: Studierendenmonitoring

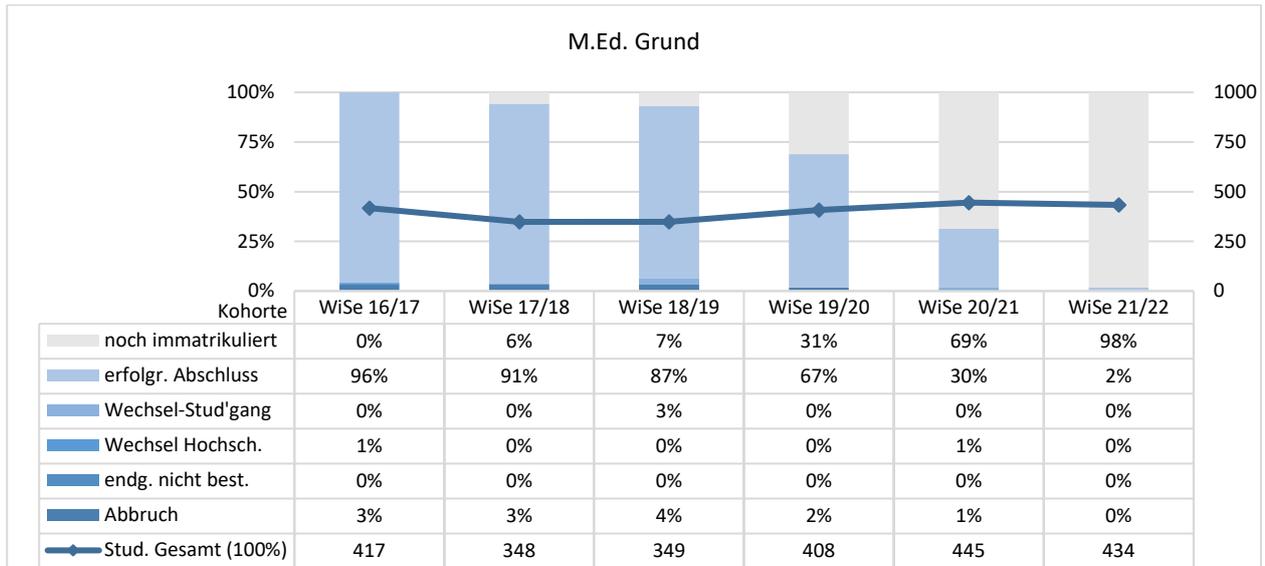


Abb. 5: Exmatrikulationen aus dem M.Ed. Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

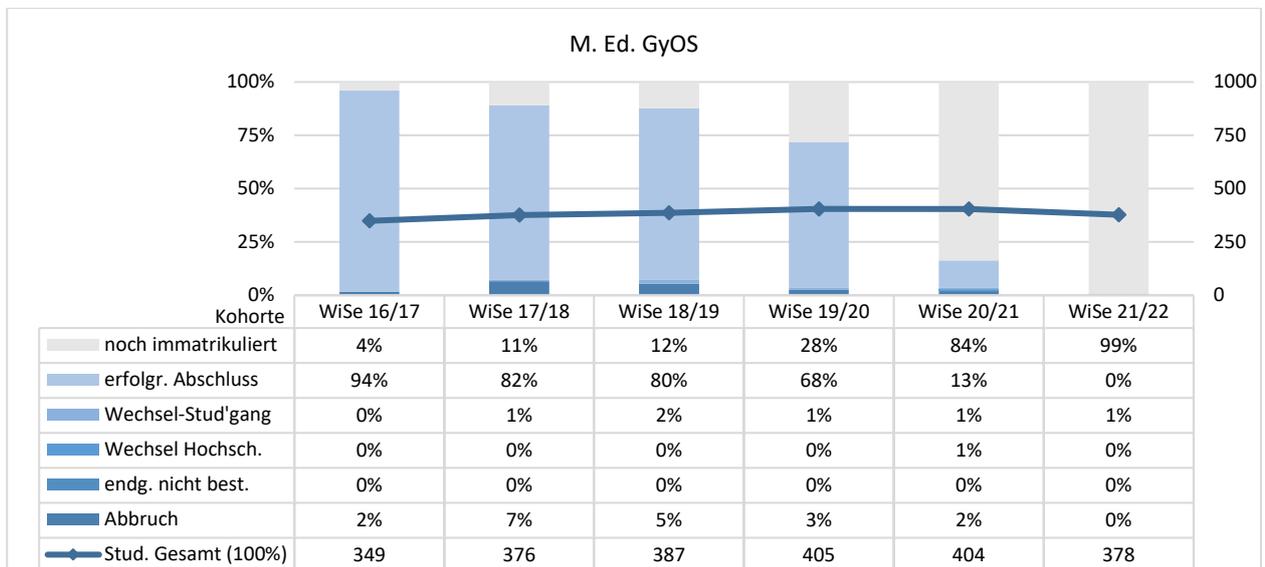


Abb. 6: Exmatrikulationen aus dem M.Ed. IP Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

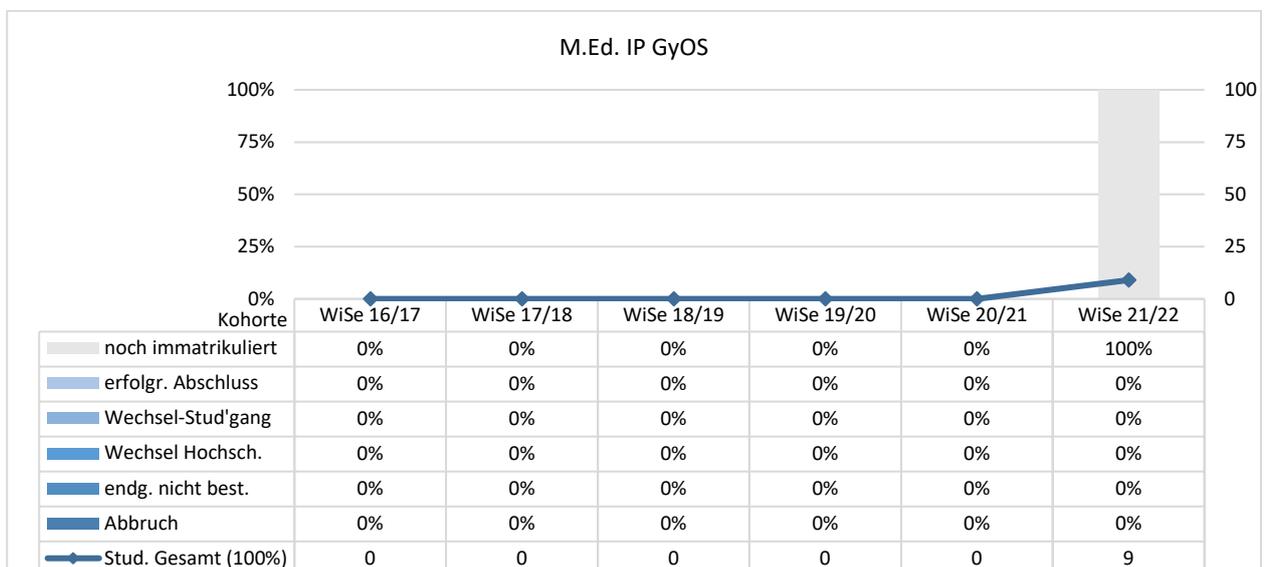


Abb. 7: Exmatrikulationen aus dem M.Ed. LbS. Quelle: Studierendenmonitoring

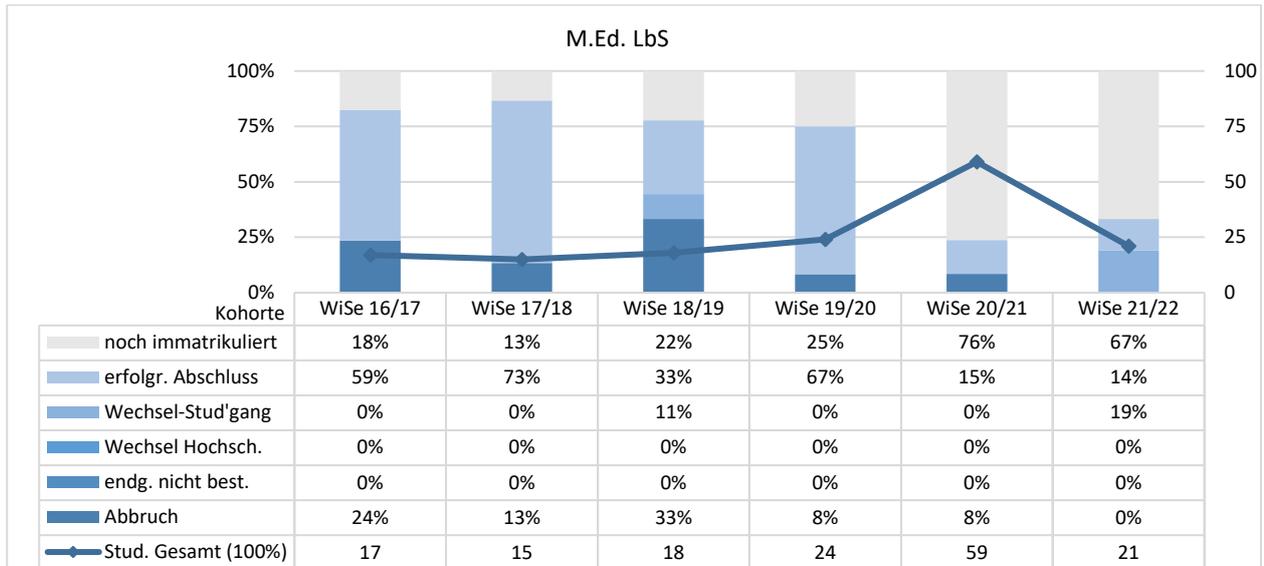
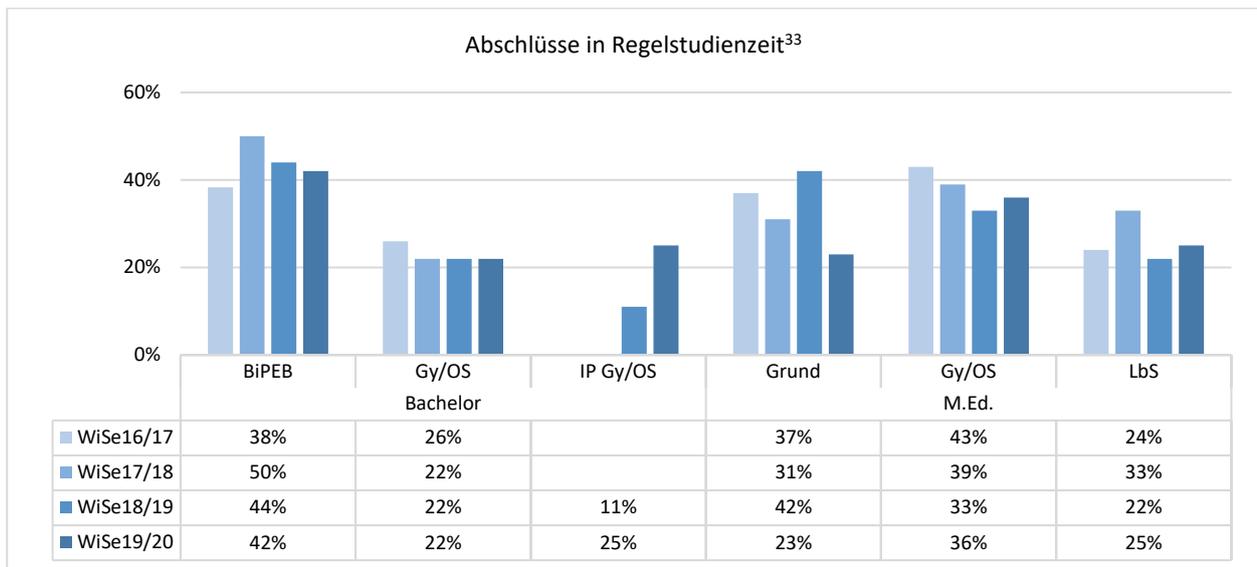


Abb. 8: Anteil der Studierenden einer Immatrikulationskohorte, die ihren Abschluss in Regelstudienzeit erlangt haben. Quelle: Studierendenmonitoring³³



³³ Betrachtet werden nur Immatrikulationskohorten, die zum Stand der Daten (6.12.22) ihr Studium in Regelstudienzeit hätten formal abschließen können. Die Studiengänge IP Gy/OS und Bachelor LbS sind im WiSe18/19 resp. WiSe20/21 gestartet und wachsen derzeit noch auf.

Statistiken zum CP Erwerb

Dargestellt sind die Daten prüfungsaktiver Studierender, d.h. solcher mit mindestens einer Prüfungsanmeldung bis zur Exmatrikulation. Zeitraum: Semester der Immatrikulation bis einschließlich SoSe 22; Stand der Daten: 06. Dez. 2022

Tabelle 5: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im Ba BiPEB. Quelle: Studierendenmonitoring

Ba BiPEB																						
Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22																						
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-121 CP	122-130 CP	131-135 CP	136-144 CP	145-153 CP	154-162 CP	163-175 CP	176-180 CP
1	996	7%	10%	22%	48%	10%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	947	3%	4%	5%	6%	10%	16%	31%	19%	2%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3	748	1%	2%	1%	3%	5%	4%	6%	8%	14%	24%	24%	4%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	705	1%	1%	1%	1%	3%	2%	3%	2%	3%	5%	6%	8%	18%	24%	14%	4%	1%	1%	0%	0%	2%
5	552	0%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	3%	2%	2%	3%	3%	4%	6%	9%	15%	25%	20%	1%	1%
6	533	0%	0%	1%	0%	1%	0%	2%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	3%	4%	3%	6%	9%	10%	14%	39%
7	181	0%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	3%	2%	1%	1%	4%	4%	3%	8%	13%	18%	20%	15%
8	152	0%	0%	1%	0%	2%	1%	1%	1%	1%	3%	1%	1%	2%	1%	7%	1%	4%	7%	15%	18%	34%
9	54	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	2%	0%	0%	2%	6%	0%	0%	6%	2%	6%	15%	11%	28%	20%
10	41	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	2%	0%	0%	2%	7%	0%	0%	0%	0%	10%	7%	12%	20%	34%
11	11	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	18%	27%	9%	9%	27%
12	9	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	0%	0%	11%	11%	33%	11%	22%

Tabelle 6: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im Ba Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

Ba Gy/OS																						
Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22																						
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-121 CP	122-130 CP	131-135 CP	136-144 CP	145-153 CP	154-162 CP	163-175 CP	176-180 CP
1	1535	19%	35%	26%	13%	2%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	1441	7%	9%	9%	11%	13%	12%	17%	15%	3%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3	1017	3%	5%	4%	5%	8%	7%	9%	9%	14%	12%	11%	6%	2%	1%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%
4	949	2%	4%	3%	2%	4%	5%	5%	5%	5%	6%	10%	8%	10%	11%	10%	5%	1%	0%	1%	1%	2%
5	703	1%	2%	2%	1%	2%	3%	2%	4%	4%	4%	4%	6%	6%	8%	6%	10%	11%	13%	9%	1%	0%
6	655	1%	2%	2%	1%	1%	2%	1%	2%	2%	3%	3%	3%	4%	6%	5%	7%	7%	11%	9%	9%	22%
7	337	1%	2%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	2%	1%	1%	5%	2%	5%	3%	8%	8%	14%	16%	13%	11%
8	289	0%	1%	2%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	1%	3%	3%	2%	3%	4%	6%	7%	15%	16%	29%
9	123	0%	2%	2%	0%	1%	1%	1%	2%	2%	2%	2%	2%	3%	6%	2%	6%	7%	9%	11%	17%	23%
10	93	0%	2%	1%	0%	1%	0%	0%	2%	0%	2%	1%	4%	3%	5%	3%	3%	10%	2%	13%	23%	24%
11	28	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	4%	0%	7%	11%	0%	4%	4%	7%	4%	14%	11%	32%
12	18	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%	11%	6%	6%	6%	6%	6%	11%	17%	6%	22%

Tabelle 7: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im Ba IP Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

Bachelor IP GyOS																						
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-121 CP	122-130 CP	131-135 CP	136-144 CP	145-153 CP	154-162 CP	163-175 CP	176-180 CP
im Monitoring der Mehrfächerstudiengänge derzeit nicht abgebildet																						

Tabelle 8: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im Ba LbS. Quelle: Studierendenmonitoring

Ba LbS																						
Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22																						
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-121 CP	122-130 CP	131-135 CP	136-144 CP	145-153 CP	154-162 CP	163-175 CP	176-180 CP
1	34	12%	6%	44%	21%	3%	3%	3%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12%	6%	0%
2	32	6%	0%	9%	3%	3%	3%	16%	28%	16%	6%	3%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	6%	0%	0%
3	14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	7%	21%	21%	14%	14%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	13	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	15%	23%	8%	31%	8%	8%	0%	0%	0%	0%
Ba LbS wächst derzeit auf, daher liegen noch keine Daten zu höheren FS vor																						

Tabelle 9: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im M.Ed. Grund. Quelle: Studierendenmonitoring

M.Ed. Grundschule																
Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22																
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-120 CP	
1	610	6%	29%	33%	24%	6%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	
2	601	1%	2%	2%	4%	7%	17%	28%	27%	5%	2%	1%	0%	1%	1%	
3	484	1%	0%	1%	2%	1%	2%	5%	9%	20%	28%	26%	3%	1%	1%	
4	477	0%	1%	0%	1%	1%	2%	2%	1%	3%	6%	12%	43%	29%	0%	
5	246	0%	0%	0%	0%	1%	0%	3%	3%	0%	2%	10%	40%	39%	0%	
6	142	0%	1%	1%	0%	2%	1%	2%	4%	0%	4%	9%	35%	42%	0%	
7	43	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	7%	2%	2%	9%	51%	26%	0%	
8	32	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	6%	6%	41%	38%	0%	
9	14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	7%	7%	64%	14%	0%	
10	8	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	13%	63%	25%	0%	
11	2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	50%	0%	
12	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	
Hinweis: Die CP des Masterabschlussmoduls sind in den Daten nicht berücksichtigt, daher sind maximal 95-112CP erreichbar (Ausnahmen: CP-Anrechnungen nach Hochschul- oder Studiengangswechseln).																

Tabelle 10: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im M.Ed. Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

M.Ed. Gy/OS																
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22															
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-120 CP
1	759	12%	35%	32%	11%	6%	2%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
2	751	2%	2%	3%	8%	13%	21%	26%	14%	6%	3%	0%	1%	0%	1%
3	609	1%	1%	2%	3%	4%	5%	8%	13%	16%	21%	15%	8%	0%	4%
4	581	0%	0%	1%	1%	2%	3%	2%	5%	6%	7%	13%	32%	0%	26%
5	283	0%	0%	1%	0%	1%	3%	2%	3%	5%	9%	7%	37%	0%	31%
6	173	0%	0%	1%	0%	1%	3%	2%	1%	3%	7%	11%	38%	0%	32%
7	56	0%	0%	2%	0%	2%	2%	2%	4%	0%	9%	11%	45%	0%	25%
8	41	0%	0%	2%	0%	2%	0%	2%	2%	0%	7%	15%	49%	0%	20%
9	19	0%	0%	0%	0%	0%	5%	5%	0%	0%	5%	16%	47%	0%	21%
10	11	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	9%	73%	0%	9%
11	3	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	67%	0%	33%
12	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%

Hinweis: Die CP des Masterabschlussmoduls werden dem Fach zugerechnet, in dem die Masterarbeit verfasst wird. Im anderen Fach kann der Zielwert von 120CP nicht erreicht werden. Statistisch erfasst und dargestellt werden aber die CP Verläufe sowohl von Fächern mit als auch ohne belegtem Masterabschlussmodul.

Tabelle 11: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im M.Ed. IP Gy/OS. Quelle: Studierendenmonitoring

M.Ed. IP GyOS															
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-120 CP
	im Monitoring der Mehrfächerstudiengänge derzeit nicht abgebildet														

Tabelle 12: Studierbarkeit - Verlauf des CP Erwerbs im M.Ed. LbS. Quelle: Studierendenmonitoring

M.Ed. LbS															
Stand der erfolgreich erworbenen CP nach Fachsemester (FS) als %-Anteil aller Studienfälle im jeweiligen FS ab Immatrikulation WiSe2016/17 bis Immatrikulation WiSe2021/22															
FS	ΣFälle (100%)	0-4 CP	5-13 CP	14-22 CP	15-31 CP	32-40 CP	41-49 CP	50-58 CP	59-67 CP	68-76 CP	77-85 CP	86-94 CP	95-103 CP	104-112 CP	113-120 CP
1	62	10%	35%	19%	15%	13%	5%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	0%	0%
2	41	2%	10%	17%	15%	10%	10%	2%	17%	12%	2%	2%	0%	0%	0%
3	31	0%	10%	10%	6%	6%	10%	3%	6%	3%	23%	13%	0%	3%	6%
4	24	0%	13%	8%	8%	0%	13%	0%	4%	0%	4%	17%	17%	4%	13%
5	14	0%	14%	7%	7%	14%	21%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	7%	21%
6	3	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	33%

Prüfungsstatistiken

Prüfungsintensitäten und -effektivitäten der Bachelorstudiengänge

Dargestellt sind die Prüfungseffizienz und die Prüfungsintensität von Studierenden der Einschreibekohorten **WiSe16/17 bis SoSe22**. Stand der Daten ist 06.12.2022.

Prüfungsintensität = „Wie viele Prüfungen belegt“ : %-Anteil der Gesamtzahl der *angestrebten* CP an der *vorgesehenen* Zahl an CP (30CP je Semester)

Prüfungseffizienz = „Wie viele Prüfungen bestanden“ : %-Anteil der erfolgreich *bestandenen* CP an der Gesamtzahl der *angestrebten* CP

Tabelle 13: Studierbarkeit der Fächerkombinationen im Ba BiPEB - Prüfungsintensitäten und -effektivitäten. Quelle: Studierendenmonitoring

Ba BiPEB Fächerkombination (Fach A; Fach B; kleines Fach) grau: Kombinationen decken zusammen 75% aller Studierenden ab kombinationen mit einer Belegung < 10 Studierende sind nicht dargestellt	Studierende je Fächerkombination ab WiSe16/17 bis SoSe22	(entspricht Anteil an allen Fächerkombinationen)	Anteil Studierende mit ...			
			Prüfungseffizienz		Prüfungsintensität	
			hoch*	niedrig	hoch	niedrig
Elementarmathematik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht; Germanistik/Deutsch	953	19,6%	76%	10%	90%	4%
Germanistik/Deutsch; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht; Elementarmathematik	917	18,9%	69%	15%	90%	6%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	584	12,0%	79%	8%	87%	7%
Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Elementarmathematik	380	7,8%	58%	12%	68%	13%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	319	6,6%	50%	23%	71%	11%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	318	6,5%	80%	8%	85%	9%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	257	5,3%	81%	9%	85%	12%
Elementarmathematik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Germanistik/Deutsch	228	4,7%	62%	17%	75%	7%
English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch; Elementarmathematik	135	2,8%	65%	20%	80%	10%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	122	2,5%	47%	29%	59%	23%
Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik; Elementarmathematik	107	2,2%	54%	22%	90%	7%
Elementarmathematik; English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch	85	1,7%	67%	19%	88%	2%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; English-Speaking Cultures/Englisch	78	1,6%	90%	10%	91%	0%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik	76	1,6%	76%	16%	83%	13%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Elementarmathematik	61	1,3%	84%	13%	74%	21%
Elementarmathematik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik; Germanistik/Deutsch	59	1,2%	63%	14%	81%	3%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Germanistik/Deutsch	53	1,1%	72%	8%	91%	6%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	38	0,8%	63%	0%	100%	0%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik	30	0,6%	67%	27%	60%	27%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; English-Speaking Cultures/Englisch	28	0,6%	71%	0%	86%	4%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; English-Speaking Cultures/Englisch	21	0,4%	100%	0%	95%	0%
Elementarmathematik; Musikpädagogik; Germanistik/Deutsch	11	0,2%	0%	0%	82%	0%

* hoch / niedrig: Intensität resp. Effizienz größer 80% / kleiner 60%

Tabelle 14: Studierbarkeit der Fächerkombinationen im Ba Gy/OS - Prüfungsintensitäten und -effektivitäten. Quelle: Studierendenmonitoring

Ba Gy/OS Fächerkombination (Fach A; Fach B; kleines Fach) grau: Kombinationen decken zusammen 75% aller Studierenden ab kombinationen mit einer Belegung < 10 Studierende sind nicht dargestellt	Studierende je Fächerkombination ab WiSe16/17 bis SoSe22 (entspricht Anteil an allen Fächerkombinationen)		Anteil Studierende mit ...			
			Prüfungseffizienz		Prüfungsintensität	
			hoch*	niedrig	hoch	niedrig
Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	429	6,0%	71%	8%	64%	24%
Germanistik/Deutsch; Geschichte;	399	5,6%	55%	27%	75%	14%
Mathematik; Physik;	373	5,2%	29%	53%	61%	33%
English-Speaking Cultures/Englisch; Geschichte;	346	4,9%	59%	19%	77%	13%
English-Speaking Cultures/Englisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	248	3,5%	46%	26%	60%	29%
Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	248	3,5%	44%	28%	66%	19%
Germanistik/Deutsch; Politikwissenschaft;	237	3,3%	45%	25%	78%	14%
Biologie; Germanistik/Deutsch;	218	3,1%	54%	17%	83%	8%
Mathematik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	217	3,0%	34%	52%	41%	44%
Chemie; Mathematik;	215	3,0%	53%	28%	63%	31%
English-Speaking Cultures/Englisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	182	2,6%	83%	2%	65%	25%
English-Speaking Cultures/Englisch; Politikwissenschaft;	180	2,5%	51%	16%	89%	3%
English-Speaking Cultures/Englisch; Hispanistik/Spanisch;	179	2,5%	79%	9%	72%	8%
Biologie; English-Speaking Cultures/Englisch;	177	2,5%	62%	25%	67%	25%
Biologie; Geographie;	145	2,0%	69%	13%	81%	11%
English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch;	143	2,0%	69%	16%	64%	11%
Biologie; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	137	1,9%	58%	26%	61%	26%
English-Speaking Cultures/Englisch; Mathematik;	132	1,9%	62%	20%	55%	36%
Geschichte; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	131	1,8%	50%	23%	53%	27%
Frankoromanistik/Französisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	127	1,8%	55%	9%	58%	30%
Hispanistik/Spanisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	125	1,8%	58%	16%	42%	30%
Biologie; Chemie;	123	1,7%	63%	11%	69%	15%
English-Speaking Cultures/Englisch; Frankoromanistik/Französisch;	122	1,7%	74%	7%	67%	7%
Mathematik; Musikpädagogik;	113	1,6%	61%	19%	48%	42%
Biologie; Mathematik;	110	1,5%	77%	15%	66%	19%
English-Speaking Cultures/Englisch; Geographie;	108	1,5%	63%	17%	67%	16%
Geschichte; Mathematik;	105	1,5%	43%	51%	60%	29%
Geographie; Germanistik/Deutsch;	102	1,4%	44%	25%	57%	21%
Germanistik/Deutsch; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	95	1,3%	73%	4%	69%	20%
Mathematik; Politikwissenschaft;	82	1,2%	28%	59%	61%	29%
Biologie; Geschichte;	80	1,1%	68%	18%	86%	10%
English-Speaking Cultures/Englisch; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	80	1,1%	84%	6%	69%	13%
Chemie; Geschichte;	66	0,9%	30%	38%	70%	21%
Chemie; English-Speaking Cultures/Englisch;	58	0,8%	50%	31%	45%	31%

Physik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	58	0,8%	24%	71%	3%	84%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	50	0,7%	54%	14%	50%	32%
Chemie; Germanistik/Deutsch;	49	0,7%	57%	35%	65%	20%
Frankoromanistik/Französisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	45	0,6%	69%	22%	31%	42%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Musikpädagogik;	42	0,6%	95%	5%	24%	52%
Frankoromanistik/Französisch; Germanistik/Deutsch;	41	0,6%	88%	2%	66%	10%
Frankoromanistik/Französisch; Mathematik;	40	0,6%	78%	10%	53%	30%
Geschichte; Hispanistik/Spanisch;	40	0,6%	53%	23%	65%	23%
Frankoromanistik/Französisch; Hispanistik/Spanisch;	39	0,5%	85%	8%	62%	23%
English-Speaking Cultures/Englisch; Musikpädagogik;	38	0,5%	100%	0%	32%	53%
Chemie; Physik;	37	0,5%	30%	38%	24%	65%
Frankoromanistik/Französisch; Musikpädagogik;	36	0,5%	81%	0%	31%	39%
Biologie; Politikwissenschaft;	33	0,5%	24%	27%	64%	15%
Hispanistik/Spanisch; Mathematik;	33	0,5%	64%	15%	67%	27%
Hispanistik/Spanisch; Musikpädagogik;	33	0,5%	55%	0%	45%	33%
Hispanistik/Spanisch; Politikwissenschaft;	33	0,5%	79%	12%	82%	12%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	33	0,5%	88%	12%	48%	33%
Germanistik/Deutsch; Mathematik;	32	0,4%	69%	25%	56%	31%
Hispanistik/Spanisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	32	0,4%	69%	13%	59%	19%
Chemie; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	30	0,4%	20%	37%	47%	30%
Geographie; Hispanistik/Spanisch;	30	0,4%	83%	13%	70%	13%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Politikwissenschaft;	29	0,4%	83%	14%	59%	24%
Frankoromanistik/Französisch; Geschichte;	28	0,4%	64%	7%	57%	14%
Chemie; Geographie;	26	0,4%	46%	19%	46%	23%
Musikpädagogik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	26	0,4%	81%	0%	42%	38%
English-Speaking Cultures/Englisch; Physik;	25	0,4%	72%	24%	36%	52%
Frankoromanistik/Französisch; Geographie;	25	0,4%	96%	4%	80%	16%
Germanistik/Deutsch; Hispanistik/Spanisch;	25	0,4%	84%	0%	72%	20%
Mathematik; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	25	0,4%	36%	36%	56%	28%
Chemie; Hispanistik/Spanisch;	21	0,3%	62%	29%	86%	0%
Geographie; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	21	0,3%	5%	57%	48%	33%
Hispanistik/Spanisch; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	20	0,3%	80%	20%	65%	15%
Musikpädagogik; Physik;	20	0,3%	90%	10%	10%	80%
Frankoromanistik/Französisch; Politikwissenschaft;	19	0,3%	100%	0%	95%	0%
Biologie; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	18	0,3%	61%	39%	39%	56%
Biologie; Frankoromanistik/Französisch;	16	0,2%	75%	13%	63%	19%
Biologie; Hispanistik/Spanisch;	14	0,2%	93%	0%	100%	0%
Chemie; Politikwissenschaft;	14	0,2%	43%	50%	64%	29%
Geographie; Musikpädagogik;	14	0,2%	57%	21%	50%	43%

Germanistik/Deutsch; Musikpädagogik;	14	0,2%	100%	0%	36%	21%
Biologie; Politik-Arbeit-Wirtschaft ;	13	0,2%	31%	23%	46%	54%
Geographie; Physik;	13	0,2%	46%	8%	92%	0%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Mathematik;	13	0,2%	77%	23%	69%	23%
Frankoromanistik/Französisch; Physik;	12	0,2%	17%	83%	92%	0%
Geographie; Mathematik;	12	0,2%	67%	33%	17%	83%
Chemie; Musikpädagogik;	11	0,2%	64%	27%	27%	64%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Physik;	10	0,1%	70%	0%	40%	50%

* hoch / niedrig: Intensität resp. Effizienz größer 80% / kleiner 60%

Tabelle 15: Studierbarkeit der Fächerkombinationen im M.Ed. Grund - Prüfungsintensitäten und -effektivitäten. Quelle: Studierendenmonitoring

M.Ed. Grund

Fächerkombination (Fach A; Fach B; kleines Fach)

grau: Kombinationen decken zusammen 75% aller Studierenden ab

Kombinationen mit einer Belegung < 10 Studierende sind nicht dargestellt

Fächerkombination	Studierende je Fächerkombination ab WiSe16/17 bis SoSe22 (100%)	(entspricht Anteil an allen Fächerkombinationen)	davon Anteil Studierende mit ...			
			Prüfungseffizienz		Prüfungsintensität	
			hoch*	niedrig	hoch	niedrig
Germanistik/Deutsch; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht; Elementarmathematik	515	19,5%	80%	4%	80%	7%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	421	16,0%	91%	4%	66%	21%
Elementarmathematik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht; Germanistik/Deutsch	376	14,3%	89%	3%	80%	8%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	223	8,5%	82%	6%	62%	18%
Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Elementarmathematik	187	7,1%	63%	10%	80%	12%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	154	5,8%	89%	3%	65%	21%
Elementarmathematik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Germanistik/Deutsch	121	4,6%	83%	3%	82%	10%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht	115	4,4%	77%	12%	59%	16%
English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch; Elementarmathematik	77	2,9%	92%	0%	83%	4%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Elementarmathematik	68	2,6%	90%	4%	79%	10%
Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik; Elementarmathematik	52	2,0%	77%	2%	63%	6%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik	50	1,9%	66%	12%	54%	30%
Germanistik/Deutsch; Inklusive Pädagogik; English-Speaking Cultures/Englisch	48	1,8%	96%	2%	79%	10%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	47	1,8%	94%	0%	91%	2%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Germanistik/Deutsch	44	1,7%	93%	2%	68%	7%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung	39	1,5%	74%	13%	77%	10%
Elementarmathematik; English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch	29	1,1%	72%	7%	86%	0%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; English-Speaking Cultures/Englisch	29	1,1%	97%	3%	72%	3%
Elementarmathematik; Inklusive Pädagogik; English-Speaking Cultures/Englisch	23	0,9%	96%	0%	87%	0%
Elementarmathematik; Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik	17	0,6%	94%	0%	88%	0%

* hoch / niedrig: Intensität resp. Effizienz größer 80% / kleiner 60%

Tabelle 16: Studierbarkeit der Fächerkombinationen im M.Ed. GyO - Prüfungsintensitäten und -effektivitäten. Quelle: Studierendenmonitoring

davon Anteil Studierende mit ...

M.Ed. Gy/OS Fächerkombination (Fach A; Fach B; kleines Fach) grau: Kombinationen decken zusammen 75% aller Studierenden ab Kombinationen mit einer Belegung < 10 Studierende sind nicht dargestellt	Studierende je Fächerkombination ab WiSe16/17 bis SoSe22 (100%)		(entspricht Anteil an allen Fächerkombinationen)		Prüfungseffizienz		Prüfungsintensität	
					hoch*	niedrig	hoch	niedrig
Germanistik/Deutsch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	362	11,4%			78%	7%	62%	22%
Germanistik/Deutsch; Geschichte;	296	9,3%			75%	11%	64%	21%
Geographie; Germanistik/Deutsch;	142	4,5%			67%	15%	67%	16%
Germanistik/Deutsch; Politikwissenschaft;	130	4,1%			65%	15%	34%	44%
Biologie; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	116	3,7%			86%	2%	60%	11%
English-Speaking Cultures/Englisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	115	3,6%			83%	12%	62%	17%
Germanistik/Deutsch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	111	3,5%			74%	10%	59%	23%
English-Speaking Cultures/Englisch; Politikwissenschaft;	109	3,4%			69%	10%	40%	26%
Biologie; Geographie;	105	3,3%			83%	7%	69%	14%
Mathematik; Physik;	97	3,1%			96%	2%	71%	3%
Biologie; Chemie;	92	2,9%			95%	2%	67%	16%
Biologie; Germanistik/Deutsch;	92	2,9%			86%	7%	65%	17%
Chemie; Mathematik;	88	2,8%			88%	7%	65%	7%
English-Speaking Cultures/Englisch; Geographie;	79	2,5%			78%	6%	71%	15%
English-Speaking Cultures/Englisch; Germanistik/Deutsch;	75	2,4%			87%	3%	60%	12%
Biologie; English-Speaking Cultures/Englisch;	71	2,2%			87%	0%	80%	6%
English-Speaking Cultures/Englisch; Frankoromanistik/Französisch;	71	2,2%			73%	11%	68%	14%
English-Speaking Cultures/Englisch; Geschichte;	65	2,1%			89%	9%	42%	29%
English-Speaking Cultures/Englisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	51	1,6%			69%	24%	65%	24%
Biologie; Mathematik;	48	1,5%			83%	15%	71%	8%
Hispanistik/Spanisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	47	1,5%			85%	2%	64%	11%
Biologie; Geschichte;	46	1,5%			96%	0%	70%	11%
English-Speaking Cultures/Englisch; Musikpädagogik;	42	1,3%			62%	7%	45%	45%
Frankoromanistik/Französisch; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	36	1,1%			58%	11%	56%	31%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Mathematik;	36	1,1%			100%	0%	53%	25%
Mathematik; Musikpädagogik;	35	1,1%			100%	0%	43%	31%
Biologie; Politikwissenschaft;	34	1,1%			68%	6%	24%	35%
Geographie; Mathematik;	34	1,1%			94%	3%	47%	21%
English-Speaking Cultures/Englisch; Hispanistik/Spanisch;	32	1,0%			84%	3%	47%	22%
Geschichte; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	32	1,0%			81%	9%	66%	25%
Hispanistik/Spanisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	30	0,9%			80%	3%	80%	10%
Frankoromanistik/Französisch; Geschichte;	29	0,9%			72%	17%	66%	21%
Frankoromanistik/Französisch; Germanistik/Deutsch;	27	0,9%			78%	0%	81%	4%
Hispanistik/Spanisch; Musikpädagogik;	27	0,9%			96%	4%	78%	15%
Biologie; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	26	0,8%			73%	4%	85%	8%

Frankoromanistik/Französisch; Hispanistik/Spanisch;	25	0,8%	96%	0%	92%	0%
Kunst-Medien-Ästhetische Bildung; Politikwissenschaft;	24	0,8%	92%	4%	46%	21%
Hispanistik/Spanisch; Politikwissenschaft;	22	0,7%	73%	18%	36%	41%
Frankoromanistik/Französisch; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	21	0,7%	71%	5%	71%	14%
Germanistik/Deutsch; Mathematik;	20	0,6%	100%	0%	80%	5%
Germanistik/Deutsch; Hispanistik/Spanisch;	19	0,6%	89%	5%	53%	37%
Geschichte; Mathematik;	19	0,6%	95%	5%	68%	16%
Frankoromanistik/Französisch; Geographie;	18	0,6%	78%	0%	78%	6%
English-Speaking Cultures/Englisch; Mathematik;	17	0,5%	88%	6%	82%	6%
Biologie; Hispanistik/Spanisch;	16	0,5%	100%	0%	50%	31%
Geschichte; Hispanistik/Spanisch;	16	0,5%	94%	0%	75%	19%
Hispanistik/Spanisch; Mathematik;	16	0,5%	88%	0%	81%	6%
Mathematik; Politikwissenschaft;	16	0,5%	63%	19%	56%	25%
Mathematik; Religionswissenschaft/Religionspädagogik;	16	0,5%	94%	6%	75%	13%
Geographie; Hispanistik/Spanisch;	15	0,5%	80%	7%	53%	27%
Geographie; Musikpädagogik;	13	0,4%	23%	15%	0%	85%
Geographie; Kunst-Medien-Ästhetische Bildung;	12	0,4%	67%	0%	75%	8%
Hispanistik/Spanisch; Physik;	12	0,4%	67%	0%	58%	0%
Chemie; Geschichte;	11	0,3%	91%	0%	45%	27%
Frankoromanistik/Französisch; Mathematik;	10	0,3%	90%	0%	70%	0%

* hoch / niedrig: Intensität resp. Effizienz größer 80% / kleiner 60%

F. Befragungsdaten und -befunde

Hinweis zu statistischen Auswertungen: Signifikante Gruppenunterschiede sind im Folgenden jeweils orange hervorgehoben. Sie wurden zum 95%-Niveau getestet.

Professionsorientierung

1. Inhaltliche Vorgaben

Professionalisierungsschwerpunkte

Tabelle 17: Umsetzung der Professionalisierungsschwerpunkte gemäß Qualitätszielen sowie digitalisierungsspezifischer Kompetenzen³⁴ in den (Teil)Studiengängen des Lehramts. Quelle KMK-Monitoring 2022 - im Wortlaut gemäß Auskunft der Studiengangsverantwortlichen

(Teil)Studiengang	Professionalisierungsschwerpunkte			Digitalisierung ³⁴
	Reflexionsfähigkeit	Forschendes Lernen	Heterogenität	
BA LA GyOS + M.Ed. GyOS				
Biologie	1. Alle fachdidaktische Module	1. Fachdidaktik 2.1 2. Fachdidaktik 3 3. Fachdidaktik 5	1. Alle fachdidaktische Module	1. Alle fachdidaktische Module
Chemie	U.a. 1. Chemiedidaktik 2 2. Chemiedidaktik 4	U.a. 1. experimentelle Vermittlung von Chemie 2. Chemiedidaktik 4 3. Abschlussmodul	U.a. 1. Chemiedidaktik 2 2. Chemiedidaktik 4	1. Chemiedidaktik 2 3. Chemiedidaktik 3 4. Chemiedidaktik 4
Deutsch	1. alle Module A	1. A2-A4	1. UMHET	<i>keine Angaben</i>

³⁴ Angaben zu folgenden Kompetenzzielen:

LA GyOS + M.Ed. GyOS, BiPEB + M.Ed. Grund: „Die Studienabsolventen/-innen sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.“

BiPEB + M.Ed. Grund: „Die Studienabsolventen/-innen können das eigene Medienhandeln insbesondere in Bezug auf digitale Daten und Medien auf der Grundlage theoretisch-didaktischen Wissens reflektieren. Sie kennen die Befunde zum Medienverhalten von Kindern sowie die Potentiale und Gefahren digitaler Medien für kindliche Entwicklungsprozesse.“

BA und M.Ed. IP GyOS: „Die Studienabsolventen/-innen sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen, insbesondere in den Bereichen Universal Design, Barrierefreiheit und assistive Technologien. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.“

LbS: „Die Studienabsolventen/-innen nutzen reflektiert neue Entwicklungen der Digitalisierung in den beruflichen Arbeitsbereichen und in der Berufsbildung in didaktischen Kontexten und entwickeln unterrichtliche sowie curriculare Konzepte angemessen weiter. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.“

	2. alle Module B	2. A11-A17 3. B3, B11-B13 4. GR3/GR3k, GR5	2. FD1	
Englisch	1. FD3	1. FD2 2. FD3 3. FD Masterarbeit	1. FD1 2. FD2	1. FD1 2. FD2 3. FD3
Erziehungswissenschaften	1. GO1, GO1P 2. GO2, 3. GO3, GO3P 4. GO4, 5. SQ 6. BaumHet/MaumHet 7. Masterbegleitmodul	1. GO1, GO1P 2. GO2 3. GO3, GO3P 4. GO4 5. BaumHet/MaumHet 6. Masterbegleitmodul	1. GO1, GO1P 2. BaumHet/MaumHet 3. GO3, GO3P 4. GO4	1. GO3, GO3P
Französisch	1. FP 2. FP-OL 3. FD4	1. FD3 2. FD4 3. FD5	1. FP 2. FD3 3. FD4 4. FD5	<i>keine Angaben</i>
Geographie	1. FD2 2. FD2-OL 3. FD3 4. FD4 5. FD5 6. WEF 7. WEF-OL	1. G4 2. MT1 3. MT2 4. SOZ STM1 5. FD3 6. FD5	1. FD2 2. FD2-OL 3. FD3 4. FD4	1. FD2 2. FD4
Geschichte	1. FD1.1 2. FD2.2 3. FD3 4. FD4 5. FD5	1. FD2.1 2. FD2.2 3. FD3 4. FD4 5. FD5	1. FD1.1 2. FD2.1 3. FD2.2 4. FD3 5. FD4 6. FD5	1. FD1.1 2. 2.1 3. FD4
Kunst	1. BA Modul 1a Einführung in die Kunstpädagogik 2. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 3. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 4. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 5. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 6. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik	1. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 2. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 3. BA Modul 14 Bachelorarbeit 4. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 5. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik 6. M. ed. Modul 17 Abschlussmodul mit Masterarbeit	1. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 2. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 3. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 4. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 5. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik	1. BA Modul 7: Künstlerische Praxis II 2. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 3. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 4. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 5. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 6. M.ed. Modul 12b: Vertiefung I 7. M.ed. Modul 13: Vertiefung II 8. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik 9. M.ed. Modul 17: Abschlussmodul
Mathematik	1. D1 – Grundzüge der Mathematikdidaktik 2. D2 – Diagnostizieren und Fördern mit Praxisanteilen	1. MGy1 Lineare Algebra 2. Mgy3 Analysis 3. Mgy4b Funktionentheorie	1. D2 - Diagnostizieren und Fördern mit Praxisanteil 2. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten	1. Mgy2 2. Mgy4b – Funktionentheorie 3. Mgy5 – Angewandte Mathematik

	3. D3 – Stoffdidaktisch denken lernen 4. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch denken und handeln 6. D6 – Modul Masterarbeit	4. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch Denken und Handeln 6. D6 - Masterarbeit	3. D5 – Mathematisch Denken und Handeln	4. D3 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch denken und handeln 6. SQ Schlüsselqualifikation: Computerpraxis
Musik	1. BM Os/Gy 4 2. MM Os/Gy 8	1. BM Os/Gy 4 2. MM Os/Gy 2 3. MM Os/Gy 8	1. MM Os/Gy 4 2. MM Os/Gy 8	1. BA Modul 17 – Musik & Medien
Physik	1. PD1 2. PD2 3. PD4a	1. PD1 2. PD3 3. PD5 4. GP1 5. GP2 6. GP3 7. GP4	1. PD1 2. PD2 3. PD3 4. PD4	Praxissemester und Begleitmodul Physikdidaktik zum Praxissemester (LV Digitale Medien im Physikunterricht)
Politik³⁵	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Religion³⁶	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Russisch³⁷	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Spanisch	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	ggfs. FD3 Lernbedingungen und Innovationen
BiPEB + M.Ed. Grund				
Deutsch	durchgehend	1. BA-Abschlussmodul 2. MA-Abschlussmodul	Praxisanteile des Studiums: 1. FDD 2 (POE) 2. FDD 3	1. Medien als Lerninstrument v.a. in den Praxismodulen FDD 2 (POE) und FDD 3 2. Medien als Lerngegenstände FDD 1 – FDD 4 in entsprechend ausgerichteten Seminaren
Englisch³⁸	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Elementarmathematik	1. Alle fachdidaktischen Module des BA und MA 2. EL 3. EMIG 4. EM4	1. MDG-A 2. MDG-MA 3. EM3 4. EM4 5. Je nach Thema: EM5	1. Alle fachdidaktischen Module des BA und MA 2. EMIG	<i>keine Angaben</i>
Erziehungswissenschaften	1. EW-L EP1 2. EW-L EP2P 3. EW-L EP3	1. EW-L EP3 2. EW-L EP2P 3. EW-L EP4	1. EW-L EP2 2. EW-L EP3 3. BA-UM-HET	1. EW-L-P5P

³⁵ keine Selbstauskunft eingereicht bis zur Berichtslegung

³⁶ Bundeslandspezifische Studiengangskonzeption nicht von KMK Vorgaben abgebildet, daher von KMK Monitoring in 2022 ausgenommen. Die Selbstauskunft zur Umsetzung der Professionalisierungsschwerpunkte wird ab 2023 erfasst.

³⁷ Kooperationsfach Univ. Oldenburg. Derzeit keine Angaben möglich.

³⁸ keine Selbstauskunft eingereicht bis zur Berichtslegung

	4. BA-UM-HET 5. EW-L P5P	4. EW-L P5P	4. MA-UM-HET 5. EW-L P5	
Inklusive Pädagogik³⁹	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Kunst	1. BA Modul 1a Einführung in die Kunstpädagogik 2. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 3. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 4. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 5. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 6. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik	1. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 2. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 3. BA Modul 14 Bachelorarbeit 4. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 5. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik M. ed. Modul 17 Abschlussmodul mit Masterarbeit	1. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 2. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 3. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 4. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester M.ed. Modul 16 Fachdidaktik	1. BA Modul 7: Künstlerische Praxis II 2. BA Modul 10 Fachdidaktik mit POE 3. BA Modul 11 Fachdidaktik und künstlerische Praxis 4. M.ed. Modul 12c Künstlerische Fachdidaktik 5. M.ed. Modul 15 Begleitveranstaltung zum Praxissemester 6. M.ed. Modul 12b: Vertiefung I 7. M.ed. Modul 13: Vertiefung II 8. M.ed. Modul 16 Fachdidaktik 9. M.ed. Modul 17: Abschlussmodul
Musik	1. BM Ps 4 2. MM Ps 8	1. BM Ps 4 2. MM Ps 2 3. MM Ps 8	1. MM Ps 4 2. MM Ps 8	1. M. Ed Module 2 und 4 – Musikdidaktik I-II
Religion⁴⁰	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Sachunterricht	Alle Module im großen und im kleinen Fach	1. ISSU B2 2. ISSU B3 3. ISSU B4 4. ISSU B5 5. ISSU B6 6. ISSU C2 7. ISSU C4	Alle Module im großen und im kleinen Fach	in praxisorientierten Modulen: 1. ISSU B3 2. ISSU B3-E 3. ISSU C3 4. ISSU B4
BA und M.Ed. IP GyOS				
Deutsch⁴¹	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>
Englisch	1. FD3	1. FD2 2. FD3	1. FD1 2. FD2	1. FD1 2. FD2 3. FD3
Erziehungswissenschaften	1. GO-IP1, GO-IP1P 2. GO-IP2, 3. GO-IP 3, GO-IP 3P 4. GO-IP 4, 5. SQ 6. BaumHet/MaumHet-IP	1. GO-IP1, GO-IP1P 2. GO-IP2 3. GO-IP 3, GO-IP 3P 4. GO-IP 4 5. BaumHet/MaumHet-IP 6. Masterbegleitmodul	1. GO-IP1, GO-IP1P 2. BaumHet/MaumHet-IP 3. GO-IP 3, GO-IP 3P 4. GO-IP 4	1. GO-IP3, GO-IP3d

³⁹ keine Selbstauskunft eingereicht bis zur Berichtslegung

⁴⁰ Bundeslandspezifische Studiengangskonzeption nicht von KMK Vorgaben abgebildet, daher von KMK Monitoring in 2022 ausgenommen. Die Selbstauskunft zur Umsetzung der Professionalisierungsschwerpunkte sowie Digitalisierung wird ab 2023 erfasst.

⁴¹ keine Selbstauskunft eingereicht bis zur Berichtslegung

	7. Masterbegleitmodul			
Inklusive Pädagogik	<ol style="list-style-type: none"> 1. IP GO 5 2. IP GO 10 3. IP GO SQ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. IP GO 3A-D 2. IP GO 7 3. IP GO 8 4. IP GO 11 	<i>fachimmanente Zielsetzung</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. IP-EW-L GO3-IP
Mathematik	<ol style="list-style-type: none"> 1. D1 – Grundzüge der Mathematikdidaktik 2. D2 – Diagnostizieren und Fördern mit Praxisanteilen 3. D3 – Stoffdidaktisch denken lernen 4. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch denken und handeln 6. D6 – Modul Masterarbeit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mgy1 Lineare Algebra 2. Mgy3 Analysis 3. Mgy4b Funktionentheorie 4. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch Denken und Handeln 6. D6 - Masterarbeit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. D2 - Diagnostizieren und Fördern mit Praxisanteil 2. D4 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 3. D5 – Mathematisch Denken und Handeln 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mgy2 2. Mgy4b – Funktionentheorie 3. Mgy5 – Angewandte Mathematik 4. D3 – Mathematische Lernprozesse analysieren und gestalten 5. D5 – Mathematisch denken und handeln 6. SQ Schlüsselqualifikation: Computerpraxis
LbS				
Pflege	<ol style="list-style-type: none"> 1. FD 1 Theorie und Praxis der Pflegepädagogik (Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit gemeinsam mit Kommilitot:innen, der Lehrenden und einer Ansprechperson der Schule) 2. FD 2 Weiterentwicklung von Schule und Unterricht (Reflexion einer videographierten Unterrichtssituation auf der Basis einschlägiger Theorien und Forschungsergebnisse) 3. SP Schulpraktikum 4. FD BPP Berufspädagogisches Praktikum 5. FD SFP Schulbezogenes Forschungspraktikum 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pfleg 5 Methoden der empirischen Sozialforschung 2. FDM2 Berufsbildungsforschung und forschendes Lernen 4. FD SFP Schulbezogenes Forschungspraktikum 	<ol style="list-style-type: none"> 1. FD 3 Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der Pflegebildung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. EW MA 7.1 Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung I 2. EW MA 7.2 Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung II
Technik	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<i>keine Angaben</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fachdidaktik 1 2. Fachdidaktik 2 3. Fachdidaktik 3 4. Einführung Berufspädagogik 5. Umgang mit Heterogenität 6. Lernen, Entwicklung, Sozialisation

Zielsetzungen der Schulpraktika

Tabelle 18: Inhaltlichen Zielsetzungen der Schulpraktika – Umsetzungsgrad in den Konzeptionen der Schulpraktika der Studienfächer und Erziehungswissenschaften. Quelle: KMK Monitoring 2022.

Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Orientierungspraktikum	Umsetzungsgrad						Umsetzungsgrad						
		GyOS+IP			Grund+IP			GyOS+IP			Grund+IP			
		Vollständig	Teilweise	Nicht	V	T	N	V	T	N	V	T	N	
Unterrichten	OP1. Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht beobachten									X				X
Erziehen & Beraten	OP2. verschiedene, situationsgerechte Unterrichtsmethoden beobachten									X				X
Beurteilen	OP3. Situationen für Erziehungs- und Beratungsaufgabe in Schule & Unterricht wahrnehmen									X				X
Innovieren	OP4. Heterogenität von Lerngruppen erkennen									X				X
	OP5. Bewertungsprozesse beobachten									X				X
	OP6. sich der Bedeutsamkeit der Erziehungs- und Beratungsaufgabe bewusst werden									X				X
	OP7. die eigene Berufswahl begleitet reflektieren									X				X
	OP8. Professionalisierung als Lernaufgabe erkennen									X				X
	OP9. die Komplexität der Einzelschule als Lernort kennenlernen und erkunden									X				X
<i>Orientierungspraktikum findet nur in Erziehungswissenschaften statt</i>														
Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Praxisorientierte Elemente	Umsetzungsgrad						Umsetzungsgrad						
		GyOS+IP ^{a)}			Grund+IP ^{b)}			GyOS+IP			Grund+IP			
		V	T	N	V	T	N	V	T	N	V	T	N	
Unterrichten	POE1. Planen & Gestalten von ersten Lernarrangements	87%	13%	0%	100%	0%	0%							
Erziehen & Beraten	POE2. Entwerfen erster Erprobungsdesigns: Fragestellungen entwickeln, Lernziele formulieren, Unterrichtsqualität benennen	67%	20%	13%	50%	50%	0%							
	POE3. angeleitete Durchführung des geplanten Unterrichts	100%	0%	0%	75%	25%	0%							
	POE4. theoriegeleitete Auswertung des eigenen Unterrichts	73%	27%	0%	100%	0%	0%							
Beurteilen	POE5. Grundlegende Kenntnisse zur Förderung von funktional-kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schüler:innen anwenden	73%	27%	0%	50%	50%	0%							
	POE6. Planungsentscheidungen mit Bezug auf fachliche Konzepte treffen	80%	20%	0%	50%	50%	0%							
	POE7. Methoden der Unterrichtsanalyse des Fachs kennen und anwenden	53%	33%	13%	25%	75%	0%							
	POE8. diagnostische Kompetenz entwickeln	60%	27%	13%	0%	75%	25%							
Innovieren	POE9. verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung beobachten	53%	47%	0%	0%	75%	25%							
	POE10. Bewertungsprozesse angeleitet durchführen	33%	27%	40%	0%	25%	75%							
	POE11. das eigene unterrichtliche Handeln kritisch reflektieren	93%	7%	0%	50%	50%	0%							
Innovieren	POE12. sich in der Lehrerrolle wahrnehmen	93%	7%	0%	50%	50%	0%							
	POE13. Berufseignung und -neigung reflektieren	87%	13%	0%	50%	50%	0%							
	POE14. die Komplexität der Einzelschule als Lernort kennenlernen und erkunden	67%	33%	0%	50%	25%	25%							
<i>Praxisorientierte Elemente finden nur in den Studienfächern statt</i>														
Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Praxissemester	Umsetzungsgrad						Umsetzungsgrad						
		GyOS+IP ^{a)}			Grund+IP ^{b)}			GyOS+IP			Grund+IP			
		V	T	N	V	T	N	V	T	N	V	T	N	
Unterrichten	PS1. Unterricht planen, durchführen & reflektieren	94%	6%	0%	100%	0%	0%	X					X	
Erziehen & Beraten	PS2. Medien- und Methodeneinsatz erproben & reflektieren	94%	6%	0%	100%	0%	0%	X					X	
	PS3. zentrale didaktische Konzepte kennen & erproben	94%	6%	0%	100%	0%	0%	X					X	
	PS4. Erziehungsauftrag von Schule wahrnehmen	63%	38%	0%	50%	50%	0%	X					X	
Beurteilen	PS5. Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen unterstützen	63%	38%	0%	25%	75%	0%	X					X	
	PS6. Beratungsaufgabe bei Schüler:innen & Eltern wahrnehmen	25%	69%	6%	0%	75%	25%		X				X	
	PS7. lösungsorientierten Umgang mit Konflikten entwickeln	38%	63%	0%	25%	75%	0%	X					X	
	PS8. Schullaufbahnberatung beobachten	19%	81%	0%	0%	75%	25%	X					X	
	PS9. theoretische Bezüge des Lehrerhandelns kennen & umsetzen	88%	13%	0%	75%	25%	0%	X					X	
	PS10. aus systematisch-forschender Perspektive Phänomene des Praxisfeldes erarbeiten	75%	25%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS11. Formen der Leistungsbeurteilung fach- und situationsgerecht anwenden	75%	25%	0%	25%	75%	0%	X					X	
Innovieren	PS12. Bewertungen adressatengerecht begründen und Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen	75%	25%	0%	25%	75%	0%	X					X	
	PS14. durch begleitete Rollenreflexion professionelles Selbstkonzept weiterentwickeln	75%	25%	0%	50%	25%	25%	X					X	
	PS15. erforderliche soziale Kompetenzen des Lehrerberufs entwickeln	69%	31%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS16. Fähigkeit zur Teamarbeit im Kollegium entwickeln	63%	38%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS17. aktive Teilnahme am Schulleben	94%	6%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS18. Institutionenwissen aneignen	63%	38%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS19. Regeln des Systems Schule erkennen	63%	38%	0%	50%	50%	0%	X					X	
	PS20. Schulentwicklungsprozesse im bildungspolitischen und administrativen Kontext kennenlernen	31%	63%	6%	25%	75%	0%		X				X	

a) teiln. Fächer: Biologie, Chemie, Englisch, Englisch-IP*, Französisch, Französisch, Geografie, Geschichte, Kunst, Inkl. Pädagogik, Mathematik, Mathematik-IP*, Musik, Physik, Spanisch (*: als Fach im Lehramt Inklusive Pädagogik an Gymnasien/Oberschulen)

b) teiln. Fächer: Elementarmathematik, Sachunterricht, Musik, Deutsch

Tabelle 19: Kompetenzstand Studierender zum Praktikumsende - Einschätzung der schulischen Mentor:innen (Praktikumsdurchläufe 2018-2022). Quelle: Mentor:innen-Feedbackbögen zum Praktikum

Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Orientierungspraktikum	Kompetenzstand zu Praktikumsende (Mittelwert)* [†]		Kompetenz im Praktikum <u>nicht</u> adressiert / <u>nicht</u> anwendbar (% der Antworten)	
		GyOS + IP	Grund + IP	GyOS + IP	Grund + IP
<i>Mentor:innenfeedback zum Orientierungspraktikum wird ab 2023 durch das ZfLB ausgewertet</i>					
Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Praxisorientierte Elemente (POE)	GyOS + IP ^{a)}	Grund + IP ^{b)}	GyOS + IP ^{a)}	Grund + IP ^{b)}
Unterrichten	... unter Anleitung einfache und klar umgrenzte Lernarrangements planen.	4,01	4,03	0%	1%
	... ihre/seine Planungsentscheidungen mit fachdidaktischen Konzepten begründen.	3,69	3,74	14%	14%
	... Im Gespräch relevante Aspekte von Unterrichtsqualität benennen.	3,83	3,84	11%	11%
	... ihre/seine geplanten Lernarrangements begleitet durchführen.	4,08	4,13	2%	2%
	... im Unterricht aus der Rolle als Lehrer/in heraus agieren.	4,04	4,11	1%	0%
	... den tatsächlichen Unterrichtsverlauf der Planung und den Zielen gegenüberstellen.	3,88	3,89	8%	6%
Erziehen & Beraten	... den eigenen Unterricht bezogen auf fachliche Kriterien reflektieren.	3,85	3,83	12%	12%
	... die fachbezogene sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern (in Ansätzen).	3,74	3,77	7%	6%
	... Schülerinnen und Schülern für sie passende Lerntechniken und -strategien vermitteln (in Ansätzen).	3,74	3,74	9%	7%
Beurteilen	... die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern (in Ansätzen).	3,83	3,85	12%	13%
	... Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern im unterrichteten Fach erkennen.	3,70	3,67	8%	5%
	... auf diese Lernausgangslagen angemessen eingehen (in Ansätzen).	3,76	3,79	5%	4%
	... im Gespräch verschiedene beobachtete Formen der Leistungsrückmeldung erläutern.	3,75	3,71	31%	27%
Innovieren	... angemessene Leistungsrückmeldungen im unterrichteten Fach geben (unter Anleitung).	3,80	3,86	23%	25%
	... im Gespräch ihre/seine Berufswahl reflektieren.	4,02	4,11	20%	22%
	... im Gespräch ihre/seine Berufseignung reflektieren.	4,01	4,03	22%	25%
Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Praxissemester	GyOS + IP ^{c)}	Grund + IP ^{d)}	GyOS + IP ^{c)}	Grund + IP ^{d)}
	... ein Lernarrangement auf der Grundlage zentraler didaktischer Konzepte planen.	4,15	4,27	2%	1%
Unterrichten	... dieses Lernarrangement unter Berücksichtigung der Lernausgangslagen durchführen.	4,10	4,20	3%	2%
	... in der Durchführung angemessene Methoden und Medien einsetzen.	4,21	4,30	3%	2%
	... selbst durchgeführten Unterricht im Gespräch kriterienbasiert auswerten	4,13	4,18	11%	2%
	... die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen gezielt unterstützen.	4,00	4,09	30%	9%
Erziehen & Beraten	... über den konkreten Unterricht hinausgehende Erziehungsaufgaben annehmen.	3,95	4,13	51%	19%
	... in Problemsituationen mit Schüler/innen und Eltern lösungsorientiert vorgehen.	4,00	4,09	43%	18%
	... im Gespräch Beratungsansätze für Schüler/innen und Eltern entwickeln	3,78	3,93	47%	30%
	... wendet verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung an.	3,94	3,86	11%	6%
	... Schüler/innen in Leistungsrückmeldungen Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen.	4,06	3,82	22%	12%
Beurteilen	... aktiv und selbstsicher am Schulleben teilnehmen.	4,24	4,13	5%	4%
	... die Regeln des Systems Schule erfassen und danach handeln.	4,31	4,35	2%	1%
	... in (auch multiprofessionellen) Teams konstruktiv in der Gruppe arbeiten.	4,27	4,23	27%	11%
Innovieren	... im Gespräch die eigenen Kenntnisse, Ansichten, Überzeugungen und Vorerfahrungen reflektieren.	4,33	4,25	3%	3%
	... im Gespräch pädagogische, fachliche, fachdidaktische und persönliche Entwicklungsperspektiven benennen	4,30	4,27	13%	10%
Kompetenzbereich KMK	Zielsetzungen Praxissemester	GyOS + IP ^{c)}	Grund + IP ^{d)}	GyOS + IP ^{c)}	Grund + IP ^{d)}
	... im Gespräch die Berufseignung reflektieren.	4,25	4,28	9%	6%

*Skala/Bewertung: 3 = Entspricht den Erwartungen zum aktuellen Zeitpunkt im Studium, Werte darüber (bis 5) = Erwartungen übertreffend, Werte darunter (bis 1) = bleibt hinter Erwartungen zurück

[†] ACHTUNG: Die Angaben sind vermutlich positiv verzerrt durch freiwillige Angabe der Daten

a) N=395; b) N=214; c) N=426; d) N=596

2. Reflexivität

Abb. 9: Eignungsreflexion im Studium - Reflexionsangebote und -ergebnisse. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22

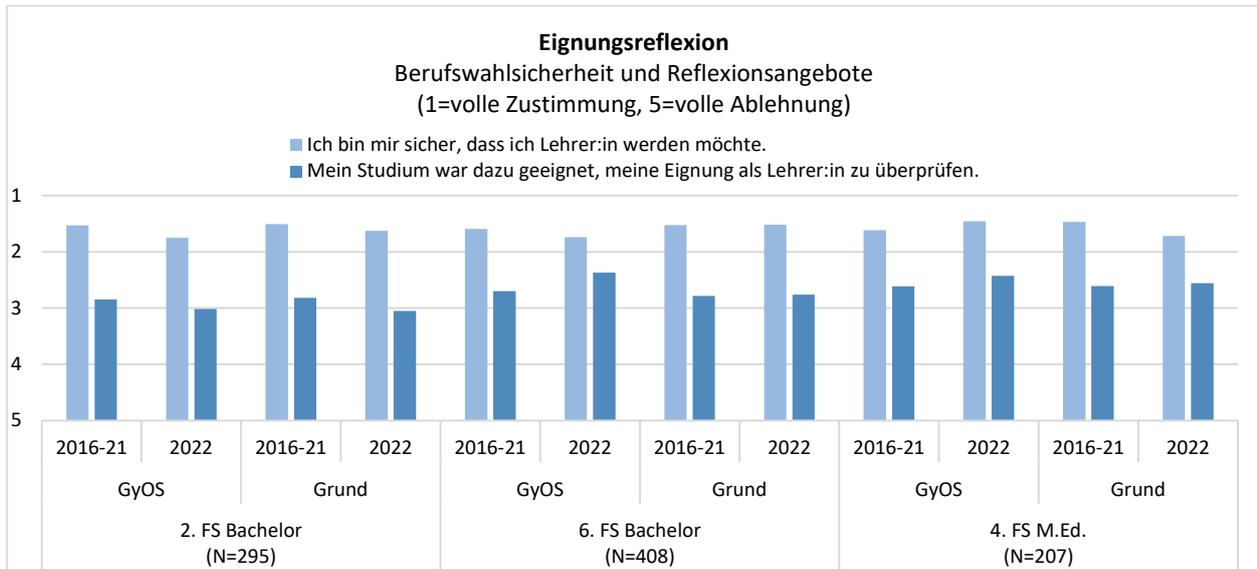
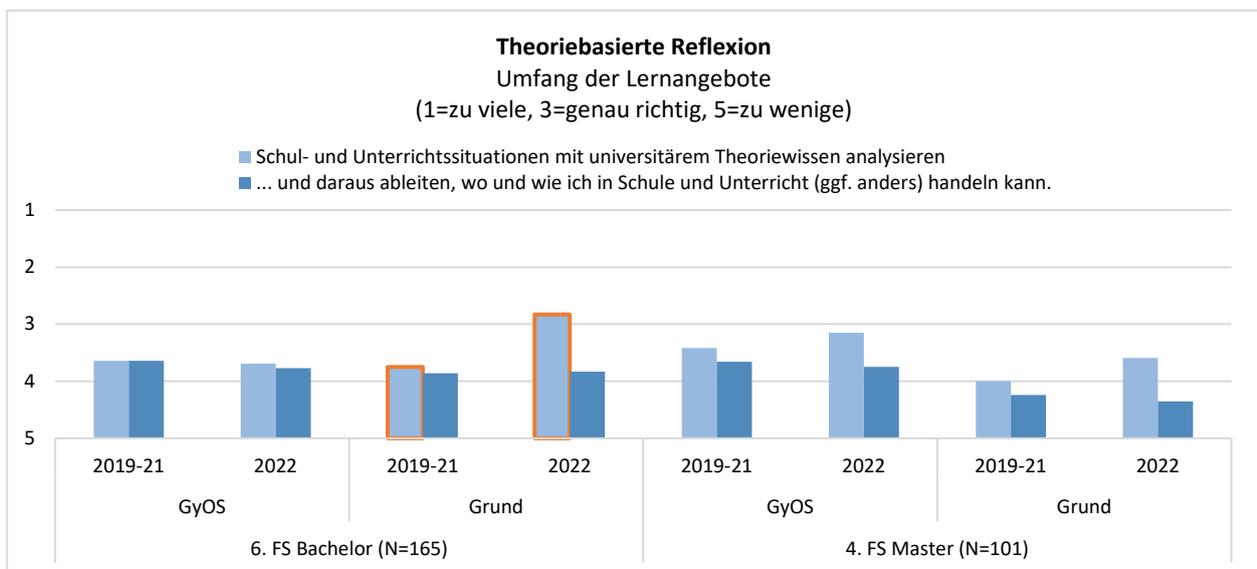
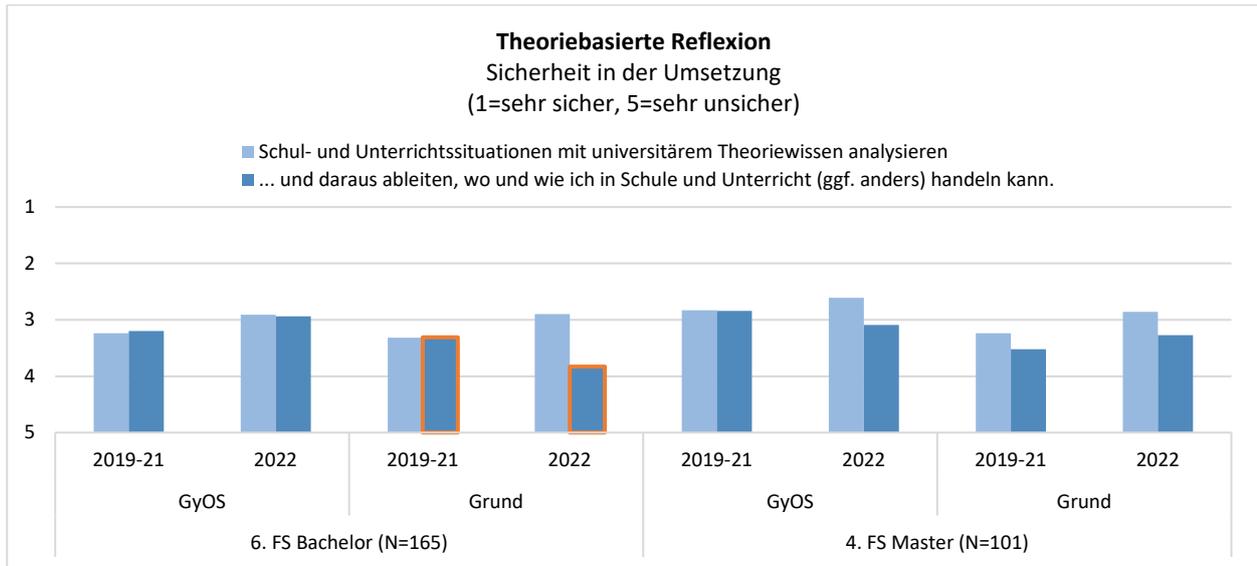


Abb. 10: Theoriebasierte Reflexion im Studium - Bewertung der Reflexionsangebote. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



hervorgehoben: signifikante Unterschiede (p < 0,05)

Abb. 11: Theoriebasierte Reflexion im Studium - Fähigkeitsselbsteinschätzung. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



hervorgehoben: signifikante Unterschiede (p < 0,05)

Abb. 12: Selbstbezogene Reflexion im Studium - Bewertung der Reflexionsangebote. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22

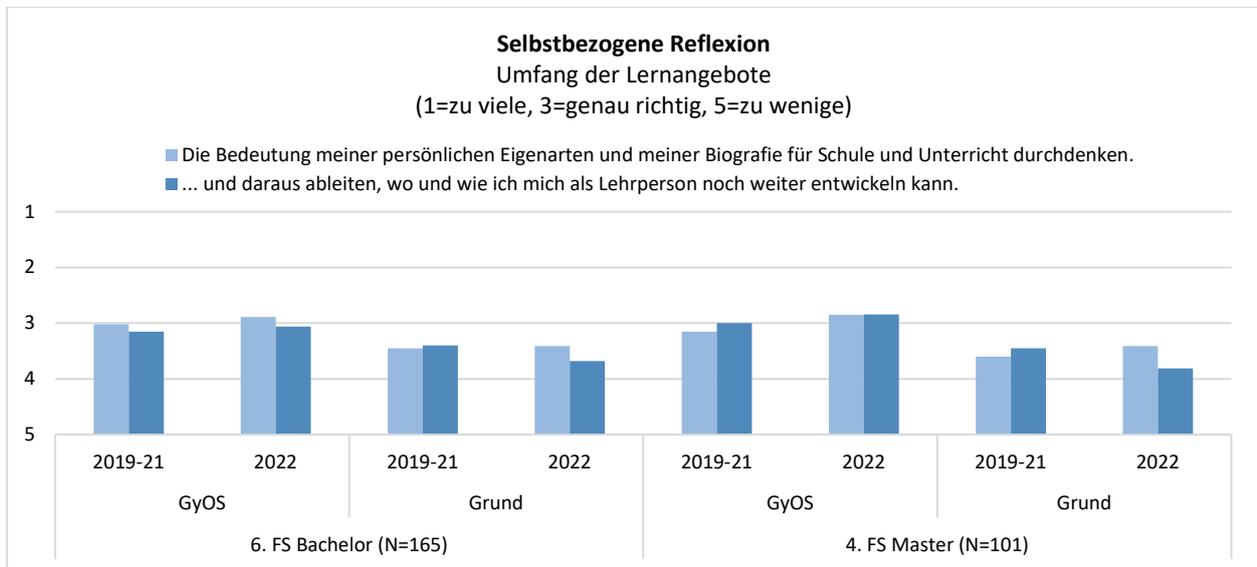
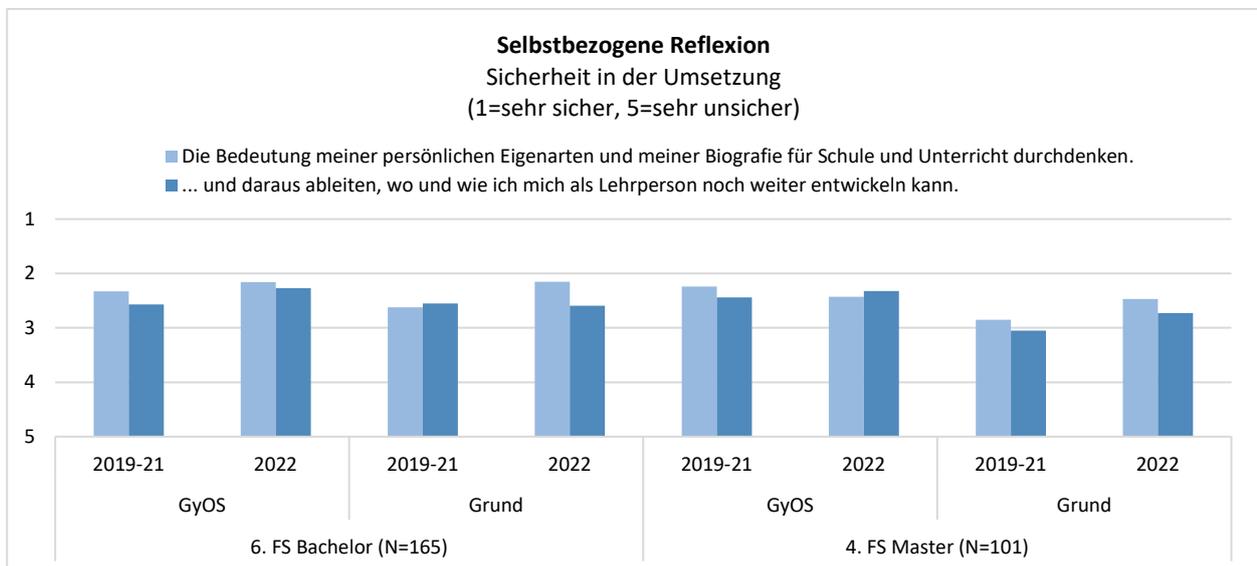
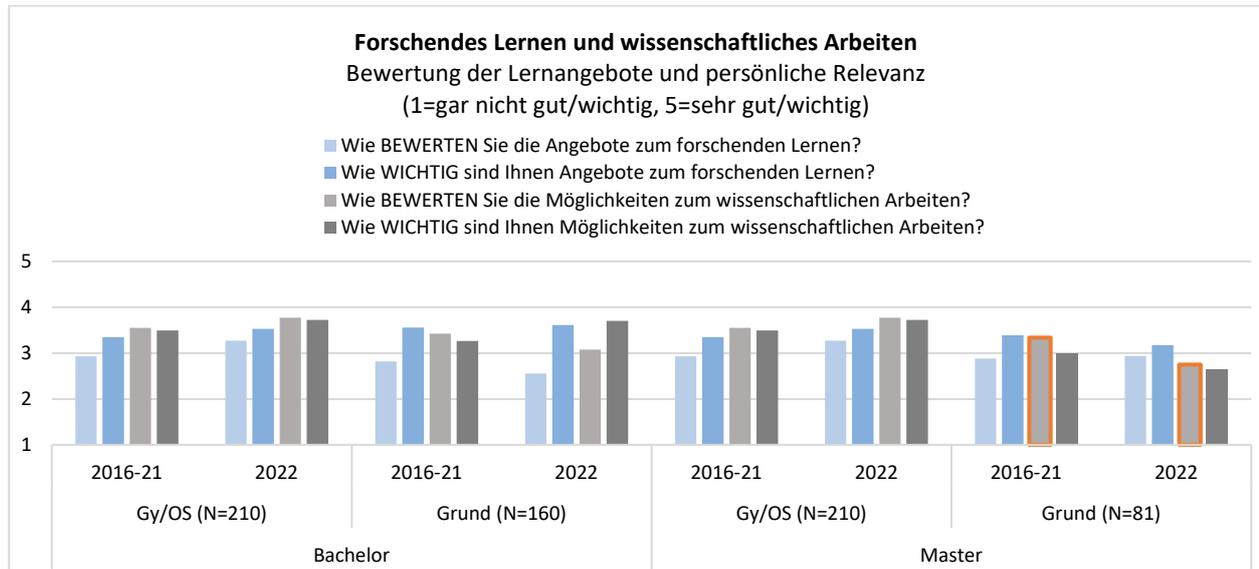


Abb. 13: Selbstbezogene Reflexion im Studium - Fähigkeitsselbsteinschätzung. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



3. Forschendes Lernen

Abb. 14: Forschendes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten - Bewertung der Lernangebote und persönliche Relevanz. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



hervorgehoben: signifikante Unterschiede (p<0,05)

Abb. 15: Forschendes Lernen - Durchführung von Stationen eines Forschungsprozesses im Studium. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



4. Umgang mit Heterogenität

Abb. 16: Umgang mit Heterogenität - Fähigkeitsselbstschätzung zu heterogenitätssensibler Unterrichtsgestaltung. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22

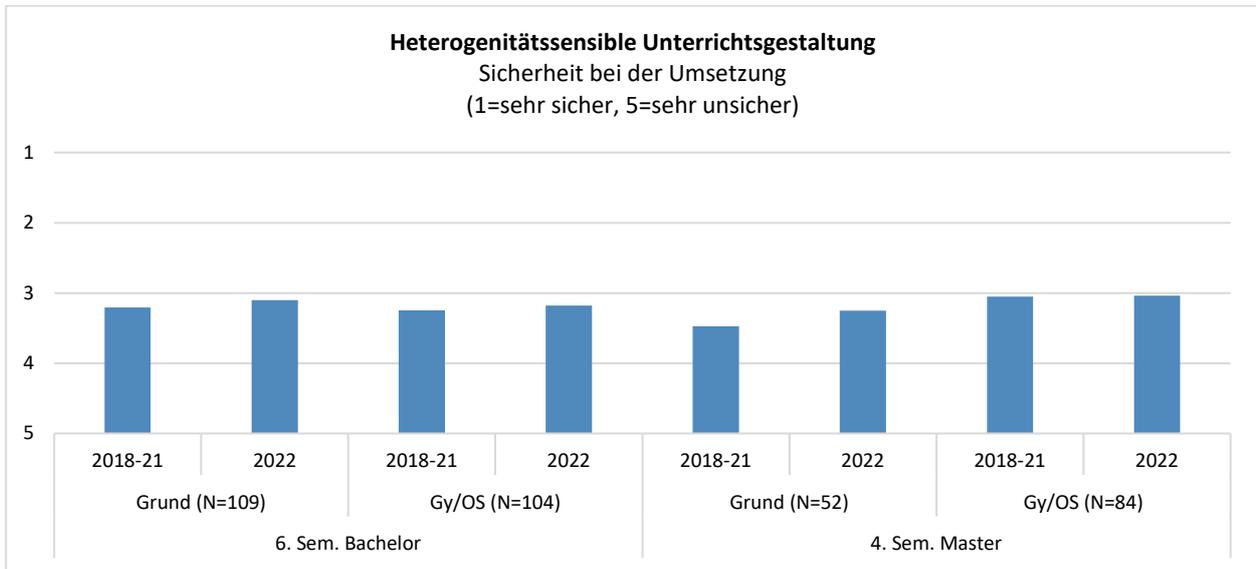
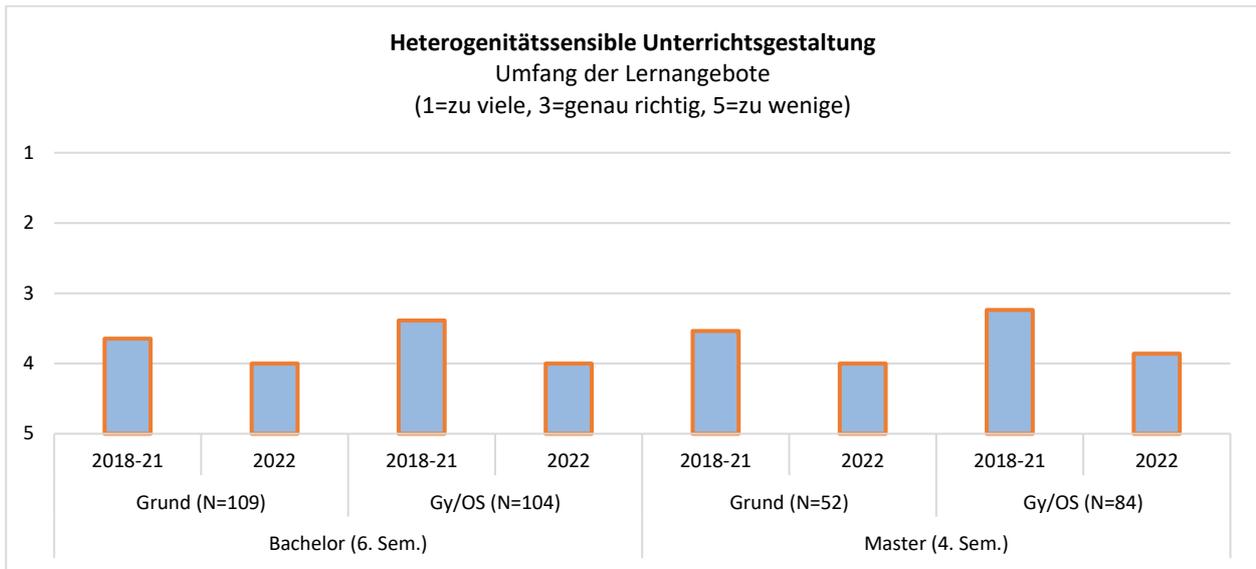


Abb. 17: Umgang mit Heterogenität - Bewertung der Lernangebote zu heterogenitätssensibler Unterrichtsgestaltung. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22.

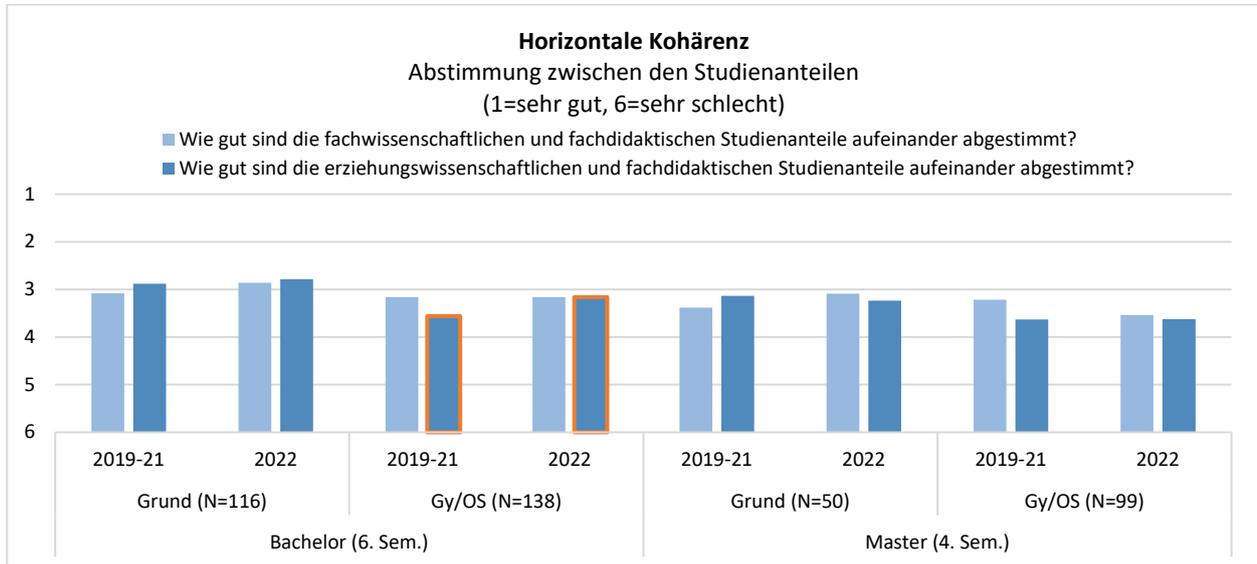


Hinweis: Die Unterschiede zwischen den aktuellen und den Vorjahreswerten sind in allen Gruppen signifikant (p<0,05).

Kohärenz

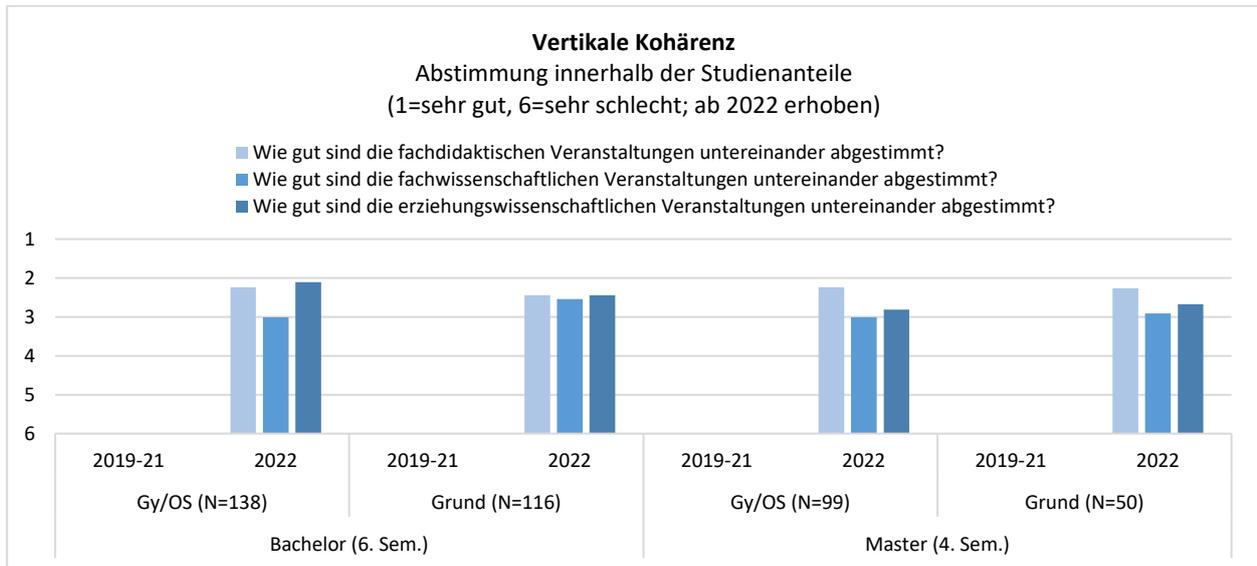
1. Transferierbarkeit

Abb. 18: Wahrgenommene inhaltliche Abstimmung zwischen den Studienanteilen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



hervorgehoben: signifikante Abweichungen zwischen den markierten Gruppen (p<0,05)

Abb. 19: Wahrgenommene inhaltliche Abstimmung innerhalb der Studienanteile Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



2. Schulpraxis

Auf die Darstellung der herangezogenen Befragungsdaten wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Anonymisierte Datenauszüge können im ZfLB angefragt werden.

3. Anschlussfähigkeit

Abb. 20: Anschlussfähigkeit - Erlebte Relevanz der Studieninhalte für Tätigkeiten im Referendariat. Quelle: Absolvent:innenbefragung der Abschlussjahrgänge 2017/18-2019/20

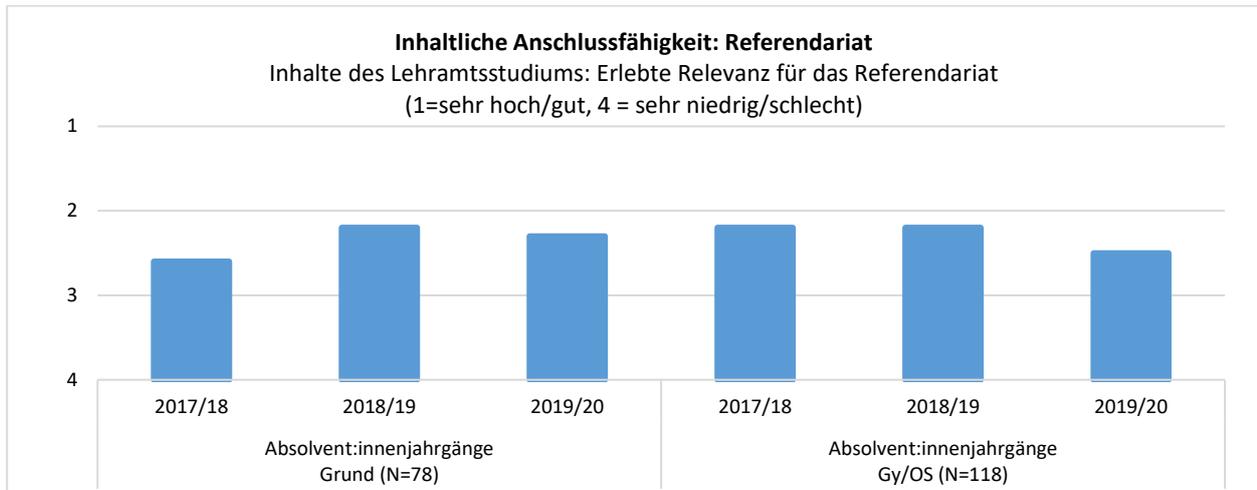
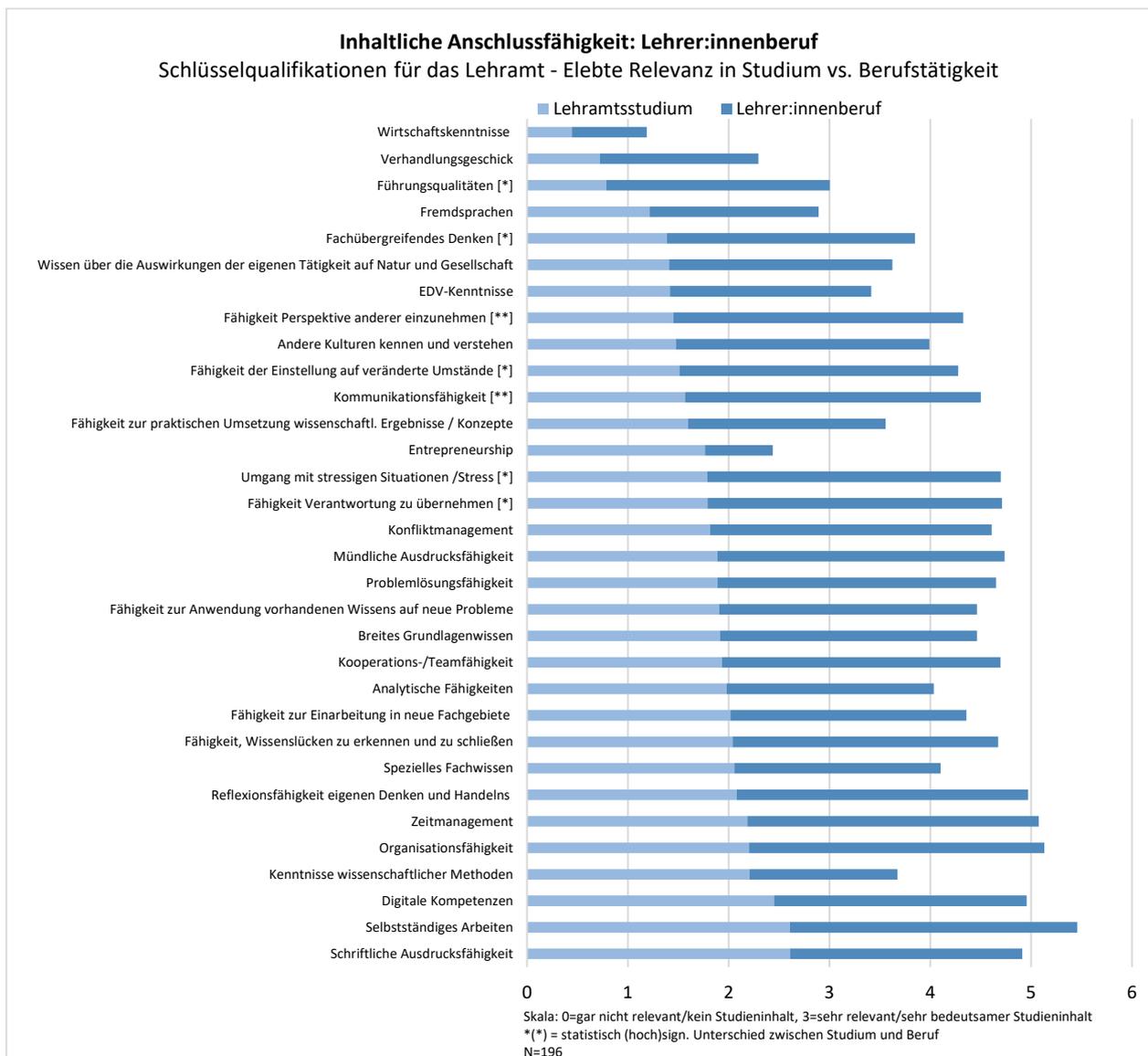


Abb. 21: Anschlussfähigkeit - Erlebte Relevanz der Studieninhalte zu Schlüsselqualifikationen für Tätigkeiten als Lehrer:in. Quelle: Absolvent:innenbefragung der Abschlussjahrgänge 2017/18-2019/20



Studierbarkeit

1. Problemlose Übergänge

Abb. 22: Übergangsprobleme zwischen Bachelor und Masterstudium. Quelle: Absolvent:innenbefragung der Bachelor-Abschlussjahrgänge 2017/18-2020/21

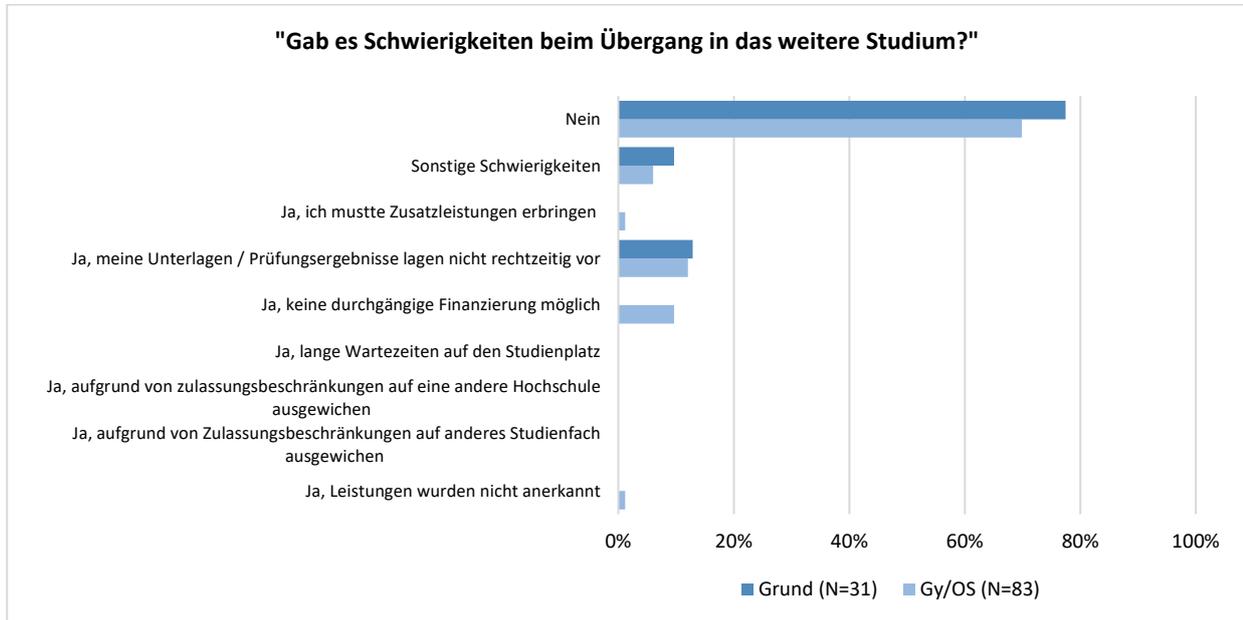
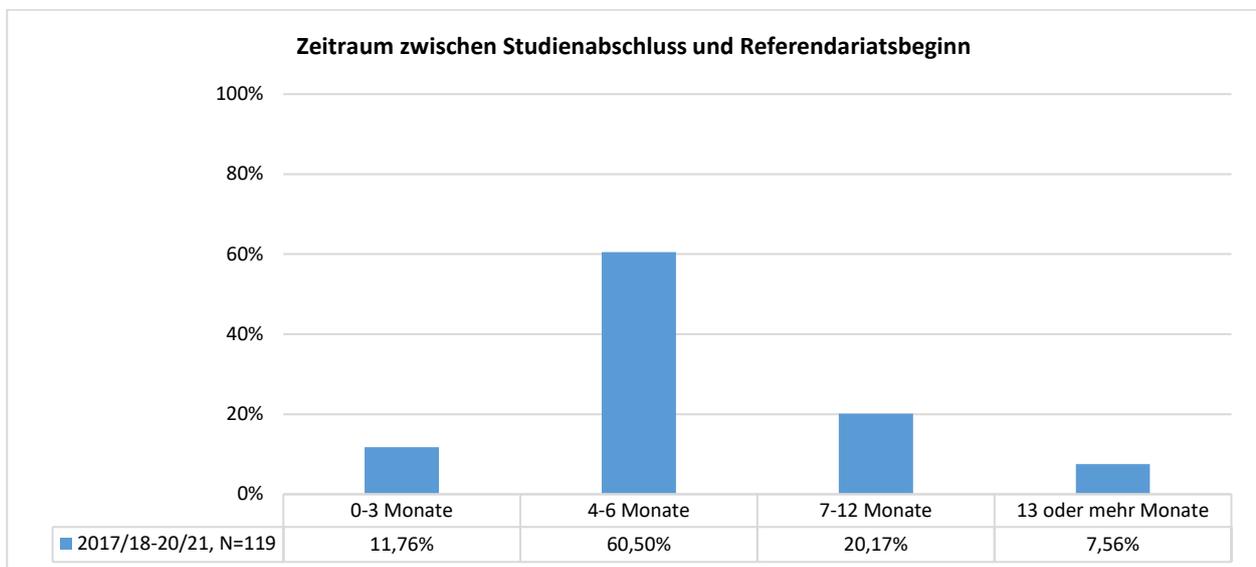


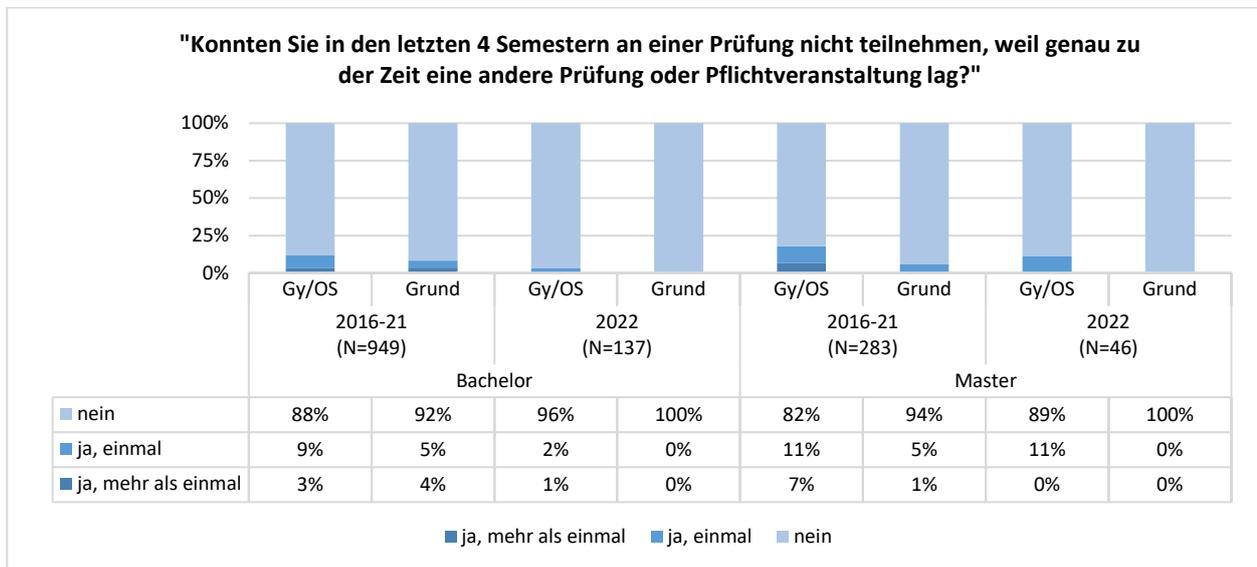
Abb. 23: Übergang zwischen Studium und Referendariat - Dauer der Übergangszeit. Quelle: Absolvent:innenbefragung der M.Ed. Abschlussjahrgänge 2017/18-2020/21



2. Einhaltung der Regelstudienzeit

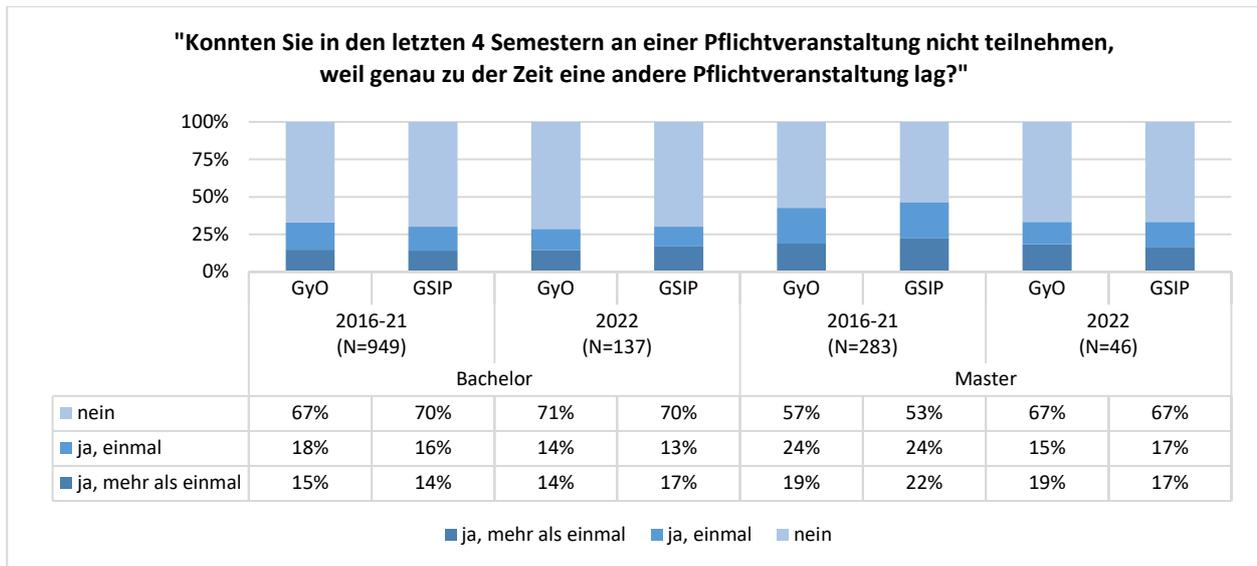
Überschneidungen

Abb. 24: Überschneidung von Prüfungen in/mit Pflichtveranstaltungen. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



42

Abb. 25: Überschneidung von Pflichtveranstaltungen untereinander. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



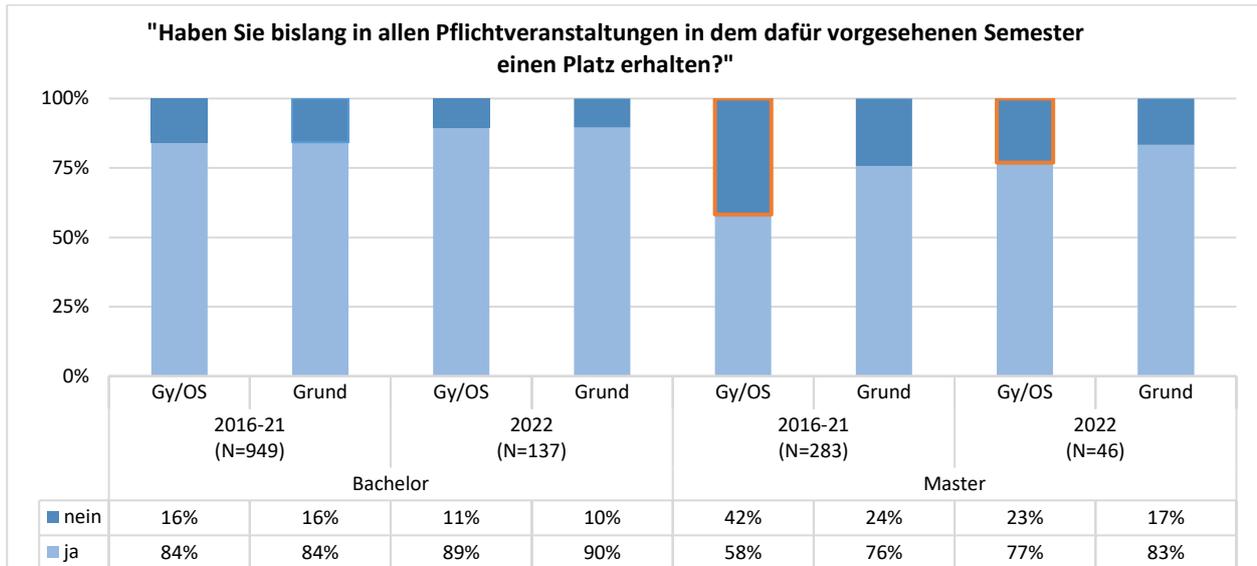
43

⁴² Zusatzhinweis für Befragungsteilnehmende: „Nur Überschneidungen nennen,

- die nicht aus persönlichen Gründen zustande kamen (Nebenjobs, kein Interesse an möglichen Alternativenkursen, ...),
- bei denen die betroffenen Veranstaltungen studienplangemäß und
- bei denen beide Fächer im selben Fachsemester studiert wurden“

⁴³ Zusatzhinweis für Befragungsteilnehmende: „Nur Überschneidungen bei Erstversuchen in studienplangemäß besuchten Pflichtveranstaltungen - keine Wiederholungsprüfungen, keine Prüfungen zu vorgezogenen oder nachgeholtten Veranstaltungen.“

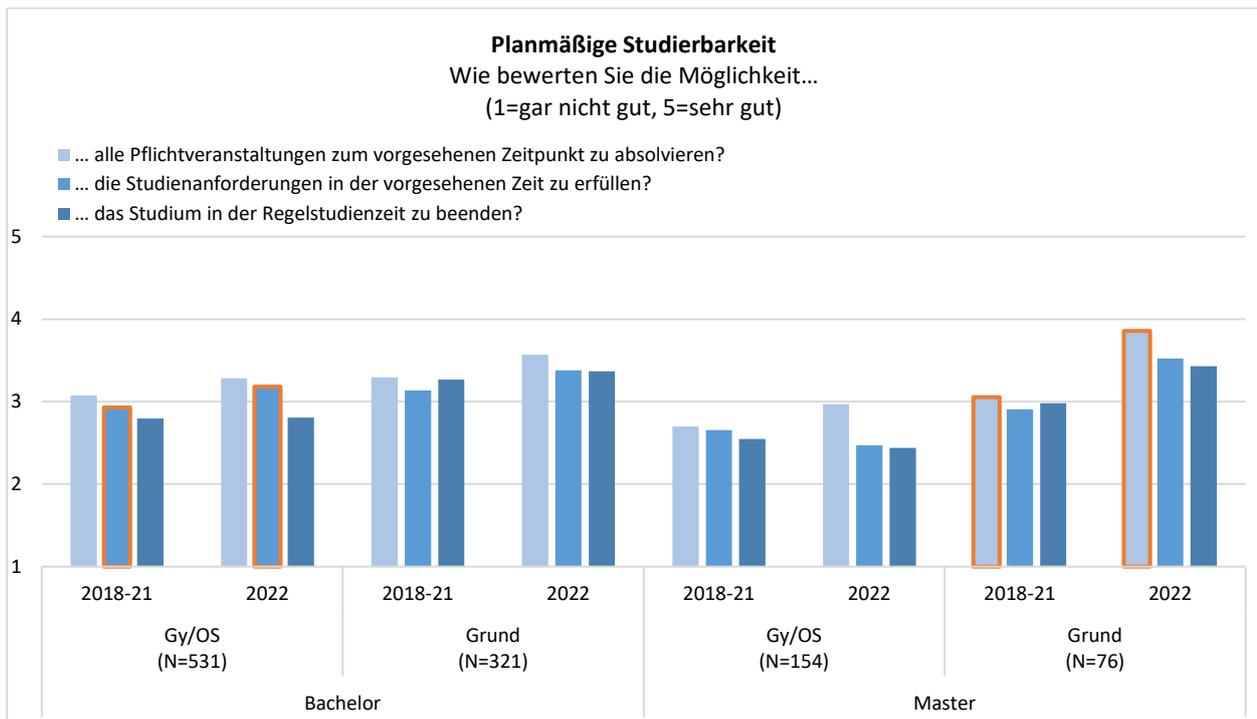
Abb. 26: Platzerhalt in Pflichtveranstaltungen. Quelle: Studierendenbefragung 2016-22



hervorgehoben: signifikante Abweichungen zwischen den markierten Gruppen (p<0,05)

Planmäßige Studierbarkeit

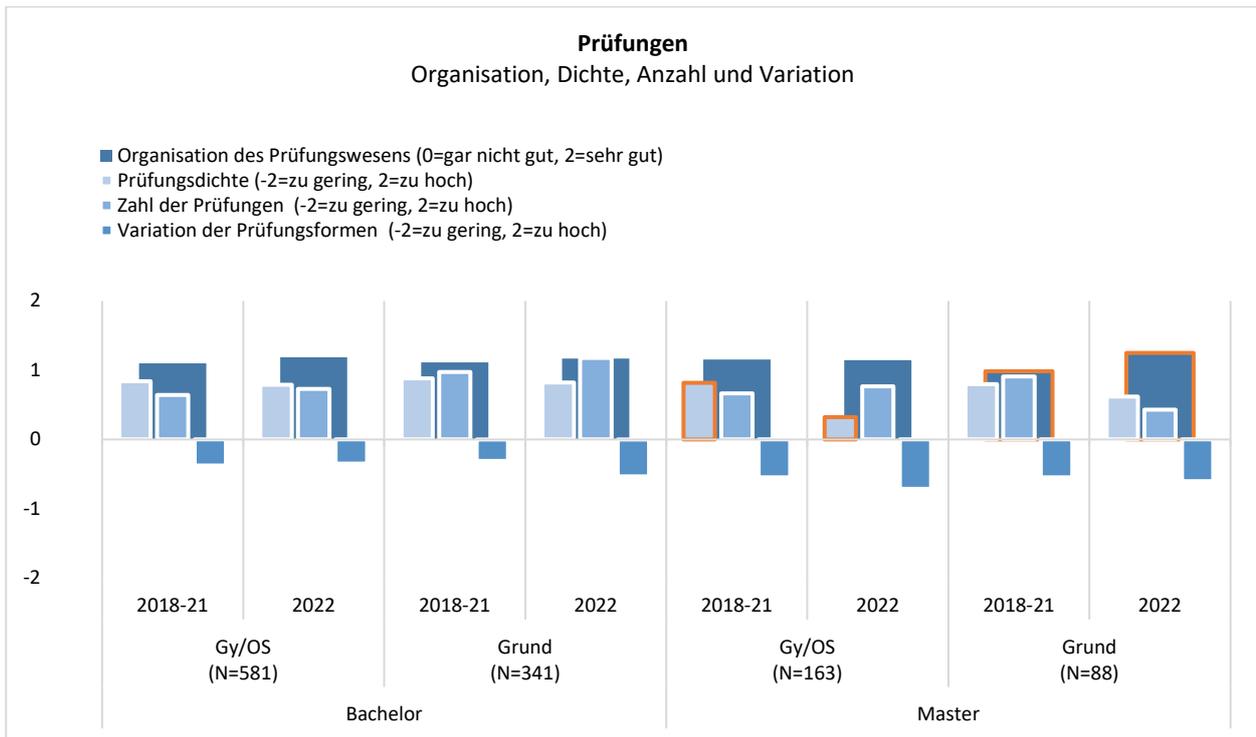
Abb. 27: Wahrgenommene Möglichkeit für planmäßiges Studieren im Lehramt. Quelle: Studierendenbefragung 2018-22



hervorgehoben: signifikante Abweichungen zwischen den markierten Gruppen (p<0,05)

Prüfungen

Abb. 28: Prüfungen als Aspekt der Studierbarkeit. Quelle: Studierendenbefragung 2018-22



hervorgehoben: signifikante Abweichungen zwischen den markierten Gruppen (p<0,05)

Weitere Themen

Studienmotivation

Abb. 29: Studienmotivation - Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium sowie Identifikation mit dem Lehramt, soziale Kohäsion des Lehramts und Integration des Lehramts an der Universität. Quelle: Studierendenbefragung 2016-2022 (Zufriedenheit) / 2022 (Identifikation, Integration)

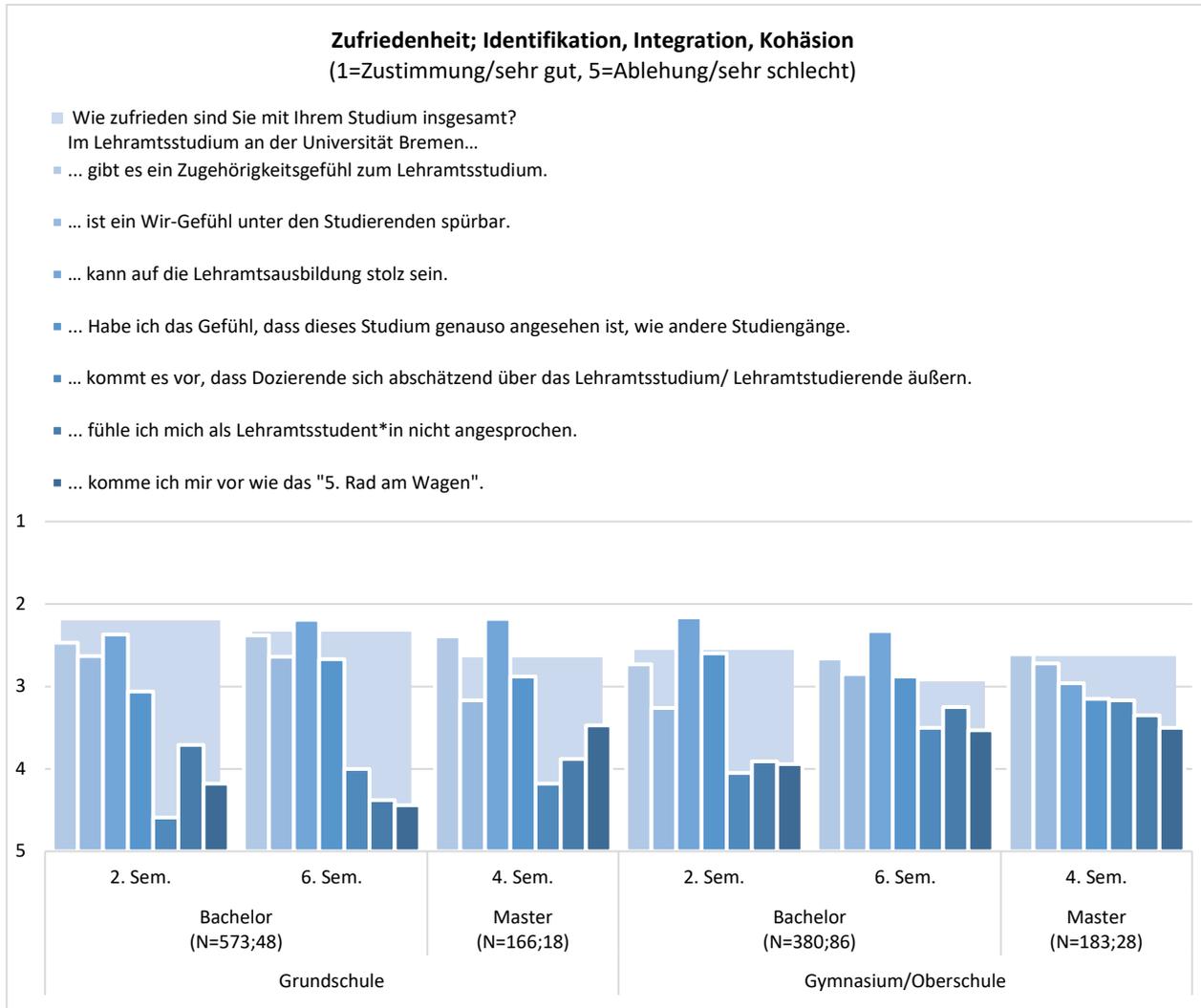
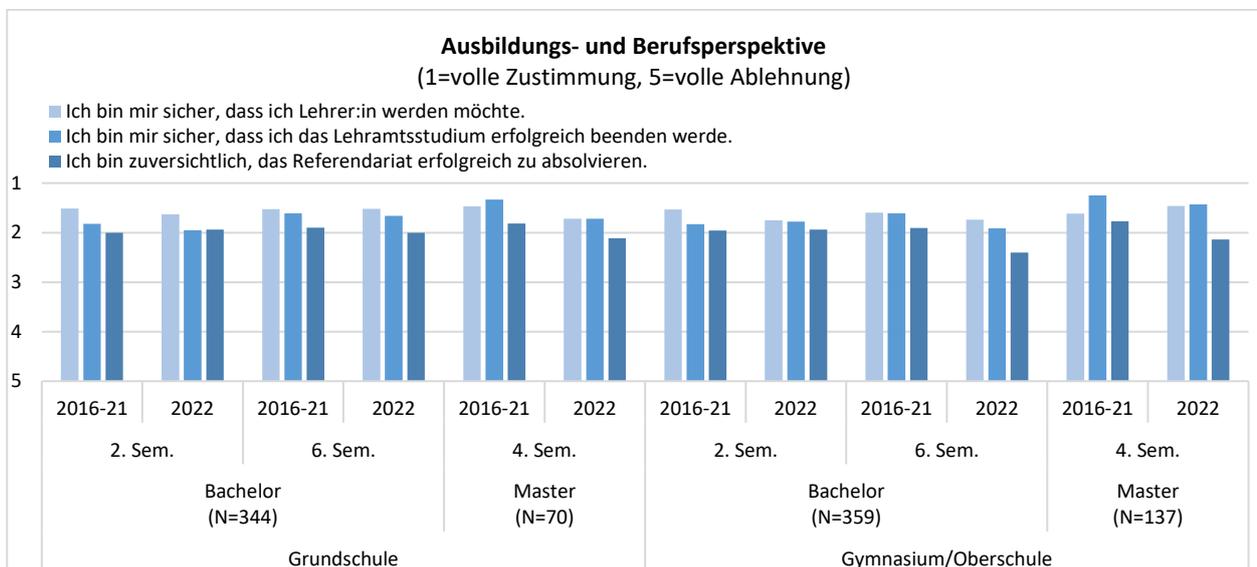


Abb. 30: Studienmotivation - Sicherheit der Berufswahl und Ausbildungserfolgszuversicht



G. Verwendete Abkürzungen

ZfLB	=	Zentrum für Lehrerinnen/-Lehrerbildung und Bildungsforschung
LIS	=	Landesinstitut für Schule
SKB	=	Senatorin / Senatorische Behörde für Kinder und Bildung
AS	=	Akademischer Senat der Universität Bremen
SfS	=	Sekretariat für Studierende der Universität Bremen
TA SPS	=	Themenausschuss „Qualitätsmanagement“ des ZfLB Rates
TA QM	=	Themenausschuss „Schulpraktische Studien“ des ZfLB Rates
TA LB dig. Welt	=	Themenausschuss „Lehrer:innenbildung in der digitalen Welt“ des ZfLB Rates
UMHET	=	(Modul/e) Umgang mit Heterogenität in der Schule
EW	=	Studienbereich Erziehungswissenschaften
GyOS o. Gy/OS	=	Gymnasium / Oberschule
Grund o. GS	=	Grundschule
BS	=	Berufsschule
M.Ed.	=	Master of Education
BA	=	Bachelor of Arts (Studienabschluss/-ziel)
Ba	=	Bachelor (Studienabschnitt)
BA BiPEb	=	Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs
BA GyOS	=	Zwei-Fächer-Bachelorstudium mit Lehramtsoption für Gymnasien / Oberschulen
BA IP GyOS	=	Bachelorstudiengang Lehramt für inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik an Gymnasien/Oberschulen
LbS		Lehramt an berufsbildenden Schulen
BA LbS		Bachelorstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen
BA IP Primar	=	Ab WiSe 23/24: Bachelorstudiengang Inklusive Pädagogik im Primarbereich: Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule
M.Ed. Grund	=	Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen
M.Ed. IP Grund	=	Masterstudiengang Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule
M.Ed. IP Primar	=	Ab WiSe 23/24: Masterstudiengang Inklusive Pädagogik im Primarbereich: Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule
M.Ed. GyOS	=	Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien / Oberschulen
M.Ed. IP GyOS	=	Masterstudiengang Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik an Gymnasien/Oberschulen
M. Ed. LbS		Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen