

# Abschlussbericht

zu den Erhebungen der projektinternen Evaluation  
des Projekts  
„Fachliche und kulturelle Diversität  
in Schule und Universität – Vertiefung und Ausweitung“

*Fabian Beranovsky, Cathérine Conradty, Max-Emanuel Noack, Robert Warnecke,  
Tessa-Marie Baierl und Jennifer Schneiderhan-Opel*

*Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1901 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.*

## Inhalt

1. Theoretische Einordnung und Zielsetzung .....	1
2. Fragestellungen der projektinternen Evaluation .....	4
2.1. Produktiver Umgang mit Diversität & Inklusion.....	4
2.2. Einbindung der Fachwissenschaft.....	4
2.3. Lehramtspraktika .....	4
2.4. Systemische Entwicklung .....	4
3. Methodik.....	5
3.1. Evaluationskonzept.....	5
3.2. Erhebungszeiträume .....	6
3.3. Quantitative Erhebungsinstrumente.....	6
3.4. Qualität der standardisierten Messinstrumente .....	7
3.4 Grundlagen der qualitativen Erhebung .....	8
4. Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragungen WiSe 2019/2020 und WiSe 2020/2021 .....	10
4.1. Stichprobenzusammensetzung .....	10
4.2. Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik .....	10
4.3. Wissen und Kompetenzen bezüglich Diversität und Inklusion.....	11
4.4. Bewertung der Angebote der QLB.....	11
5. Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2020.....	13
5.1. Stichprobenzusammensetzung .....	13
5.2. Vernetzung der Lehrkräftebildung.....	13
5.3. Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre .....	13
5.4. Inklusion .....	14
5.5. Interkulturelle Kompetenz.....	15
5.6. Wirkung der QLB und Angebote des ZLB.....	15
6. Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden WiSe 2020/2021 .....	18
6.1. Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium .....	18
6.2. Verknüpfung der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik .....	18
6.3. Systemische Entwicklung .....	19
7. Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2021.....	21
7.1. Stichprobenzusammensetzung .....	21

7.2.	Vernetzung der Lehrkräftebildung.....	21
7.3.	Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre .....	23
7.4.	Inklusion .....	24
7.5.	Interkulturelle Kompetenz.....	25
7.6.	Wirkung der QLB und Angebote des ZLB.....	25
8.	Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Studierenden SoSe 2021 .....	28
8.1.	Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium .....	28
8.2.	Die Rolle der Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften .....	28
8.3.	Wahrgenommener Zusammenhang der Studienanteile .....	29
8.4.	Die Schulpraktika .....	30
8.5.	Wünsche und Anregungen der Studierenden.....	31
9.	Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragung WiSe 2021/2022 .....	32
9.1.	Stichprobenszusammensetzung .....	32
9.2.	Verzahnung im Lehramtsstudium.....	33
9.3.	Wahrgenommene Sichtweise auf Lehramtsstudierende .....	34
9.4.	Selbsteinschätzung zum Thema »Inklusive Bildung« .....	34
9.5.	Selbsteinschätzung zum Thema »Kulturelle Vielfalt«.....	35
9.6.	Angebote des ZLB.....	36
10.	Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden im WiSe 2021/2022..	38
10.1.	Methodik.....	38
10.2.	Rolle der Fachwissenschaften in der Lehramtsausbildung .....	38
10.3.	Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik.....	39
10.4.	Systemische Entwicklung .....	40
11.	Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2022.....	42
11.1.	Stichprobenszusammensetzung.....	42
11.2.	Vernetzung in der Lehrkräftebildung .....	42
11.3.	Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre.....	45
11.4.	Inklusion.....	45
11.5.	Interkulturelle Kompetenz .....	46
11.6.	Wirkung der QLB und Angebote des ZLB .....	47
12.	Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Studierenden SoSe 2022 .....	48

12.1.	Methodik.....	48
12.2.	Allgemeine Wahrnehmung des Lehramtsstudiums an der Universität Bayreuth 48	
12.3.	Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium.....	49
12.4.	Rolle der Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften.....	50
12.5.	Betreuung durch Fachwissenschaftler:innen .....	50
12.6.	Wahrnehmung der Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Bayreuth	51
12.7.	Eigene Themensetzungen .....	53
13.	Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragung.....	56
13.1.	Stichprobenzusammensetzung.....	56
13.2.	Verzahnung.....	56
13.3.	Wissen und Kompetenzen bezüglich Diversität.....	56
13.4.	Kulturelle Vielfalt.....	57
13.5.	Wissen und Kompetenzen bezüglich Inklusion.....	57
13.6.	Bewertung der Angebote der QLB .....	58
14.	Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung .....	59
14.1.	Stichprobenzusammensetzung.....	59
14.2.	Vernetzung der Lehrkräftebildung .....	59
14.3.	Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre .....	60
14.4.	Inklusion.....	60
14.5.	Interkulturelle Kompetenz .....	61
14.6.	Wirkung der QLB und Angebote des ZLB .....	62
15.	Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Studierendenbefragung.....	63
16.	Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Dozierendenbefragung .....	65
17.	Diskussion der Ergebnisse .....	67
17.1.	Verankerung der Leitidee „Reflektierter Umgang mit Diversität“ im Lehramtsstudium .....	67
17.2.	Stärkere Einbindung der Fachwissenschaften in die Lehrkräftebildung .....	69
17.3.	Stärkere Verankerung der Thematik „Inklusion“ im Lehramtsstudium .....	72
17.4.	Stärkere Reflexion von Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum .....	74
18.	Literaturverzeichnis.....	76
19.	Anhang: Gesamtübersichten über die quantitativen Befragungen.....	77

19.1.	Studierendenbefragungen WiSe 2019/2020 und WiSe 2020/2021 .....	77
19.2.	Studierendenbefragung WiSe 2021/2022 .....	109
19.3.	Dozierendenbefragung SoSe 2020.....	122
19.4.	Dozierendenbefragung SoSe 2021.....	137
19.5.	Dozierendenbefragung SoSe 2022.....	155

## 1. Theoretische Einordnung und Zielsetzung

Im Hinblick auf die Arbeit der projektinternen Evaluation hat sich das generische Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf von Baumert und Kunter als geeignete theoretische Grundlage herausgestellt, da es sämtliche Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften abbildet:

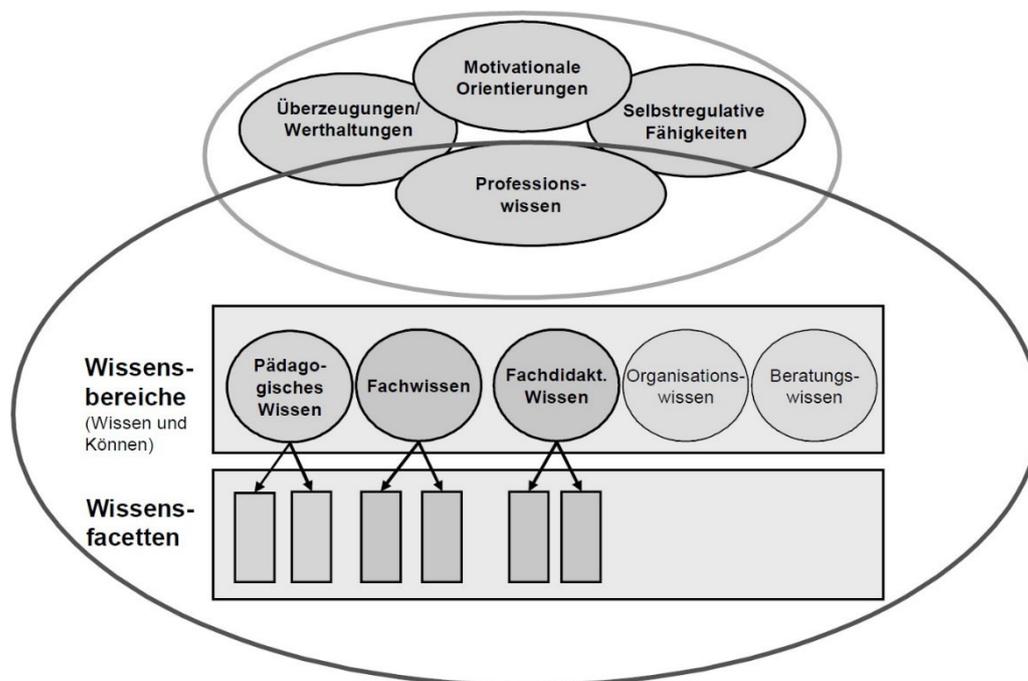


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert/Kunter 2006, 482.

Dieses nichthierarchische Modell professioneller Handlungskompetenz basiert auf theoretischen Arbeiten Lee Shulmans (1986/87) und der Annahme, „dass erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis“ (Baumert/Kunter 2011, 30) ermöglicht werden kann. Zu Unrecht würden fachwissenschaftliche Inhalte in Bezug auf das (spätere) Unterrichtsetting geringgeschätzt (vgl. Baumert/Kunter 2013, 301), denn in mehreren Studien (insbesondere für das Fach Mathematik) konnte gezeigt werden, dass „das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidaktische Handlungsrepertoire von Lehrkräften weitgehend von der Breite und Tiefe ihres Fachverständnisses abhängt“ (ebd., 304) und „[p]ositive Zusammenhänge zwischen [...] Fachwissen und dem Leistungsfortschritt von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 303) bestehen, kurzum Fachwissen als eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung fachdidaktischen Wissens verstanden werden kann. Aus diesem Grund stellt das Fachwissen (neben mit dem fachdidaktischen und dem pädagogischen Wissen) eine der drei „zentrale[n] Kompetenzfacetten“ (Baumert/Kunter 2013, 292) innerhalb des Professionswissens dar und auch im Hinblick auf die Arbeit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist evident, warum mit Beginn der zweiten Projektphase die „stärkere Einbindung der Fachwissenschaften in die Qualitätsoffensive“ (Projektantrag, 1) neu akzentuiert wurde.

Über das Professionswissen hinaus berücksichtigt das Modell auch metakognitive, motivationale und selbstregulative Aspekte, die als entscheidende Voraussetzungen für das berufliche Handeln gelten (vgl. Baumert/Kunter 2011, 31). Für die im vorliegenden Papier dargestellten Erhebungen sind insbesondere metakognitive Wissensaspekte, die die Autor:innen unter ‚Überzeugungen und Werthaltungen‘ anführen, und motivationale Orientierungen von Bedeutung:

Die metakognitiven Wissensaspekte unterscheiden Baumert und Kunter (2013) in die vier Teil-Aspekte 1. *Wertbindungen und Professionsmoral* (Diese fächern sie nach Fritz Oser (1998) wiederum in die drei Verpflichtungsaspekte *Fürsorge*, *Gerechtigkeit* und *Wahrhaftigkeit* auf, deren Ausprägung-en insb. auch „für den Umgang mit Heterogenität [...] bedeutsam“ (ebd., 310) seien.), 2. *epistemologische Überzeugungen* (Hierunter werden „jene Vorstellungen [...] subsumiert, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb [...] entwickeln“ (ebd.)), 3. *subjektive Theorien über Lehren und Lernen* sowie 4. *Unterrichtsziele* und weisen auf die in der Wissenschaft weitverbreitete Annahme hin, dass sich Unterrichtsprozesse im Wechselspiel zwischen diesen Teil-Aspekten und dem spezifischen Wissen von Lehrkräften konkretisieren und entwickeln (vgl. ebd., 311).

In Bezug auf motivationale Orientierungen wird nach *Selbstwirksamkeitserwartungen* (bzw. -überzeugungen) (s. auch ebd., 315f.) und nach *intrinsischen motivationalen Orientierungen* differenziert: Erstere werden dabei unter Rückgriff auf Albert Bandura (1997) verstanden als „Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen – und zwar auch dann, wenn Barrieren zu überwinden sind“ (Baumert/Kunter 2013, 315); Letztere werden auch unter dem Begriff des ‚Lehrerenthusiasmus‘, dem emotionalen Faktor der Motivation (vgl. ebd., 317) gefasst. Dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit dem Enthusiasmus im Unterricht korrelieren (vgl. ebd.) und „direkten Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung“ (ebd., 316) haben, macht die Bedeutsamkeit eines Ziels der Qualitätsoffensive, nämlich Lehramtsstudierende dazu zu befähigen, mit der Diversität von Schüler:innen im Unterricht gewinnbringend umzugehen, unmittelbar deutlich.

Da all die hier genannten Aspekte zu verstehen sind als „Produkte beruflicher Entwicklungsprozesse, die *mit der Lehrerausbildung* [nachträgliche Hervorhebung durch die Verfasser:innen] beginnen“ (Baumert/Kunter 2011, 46), gilt es, ebendiese Aspekte bei der Weiterentwicklung der hiesigen Lehrer:innenbildung zu berücksichtigen. Für die projektinterne Evaluation bedeutet dies also, in Erfahrung zu bringen, inwieweit beispielsweise fachwissenschaftliche Kompetenz noch stärker in die Arbeit der Qualitätsoffensive eingebunden wird oder Veränderungen im Wissen und den Überzeugungen der Studierenden zum reflektierten Umgang mit Diversität festgestellt werden können (vgl. Projektantrag, 10). In concreto wurden in der Zeit vom Wintersemester 2019/2020 bis zum Sommersemester 2022 Studierende und Hochschullehrende unter anderem dazu befragt, welchen Stellenwert sie der Fachwissenschaft innerhalb des Lehramtsstudiums zuschreiben, wie sie die Beziehung (bzw. eine Verzahnung) von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wahrnehmen und bewerten und

inwieweit die Studierenden Impulse erhalten, wie mit der Diversität von Schüler:innen im Unterricht, z. B. auch unter dem Aspekt eines inklusiven Schulsystems, gewinnbringend umgegangen werden kann.

## **2. Fragestellungen der projektinternen Evaluation**

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse der abgeschlossenen ersten Förderphase (2016-2019) und der angepassten thematischen Schwerpunktsetzung untersuchte die projektinterne Evaluation die Umsetzung der Projektmaßnahmen anhand der im Folgenden dargestellten Leitfragen:

### **2.1. Produktiver Umgang mit Diversität & Inklusion**

- ▶ Wie schätzen die Proband:innengruppen (Studierende, Hochschullehrende) ihr Wissen und ihre Kompetenzen in Bezug auf ein inklusives Schulsystem/inklusive Hochschulbildung ein und welche Einstellungen besitzen sie zu dem Thema?
- ▶ Wie schätzen die Probandengruppen ihr Wissen und ihre Kompetenzen in Bezug auf kulturelle Diversität ein und welche Einstellungen besitzen sie zu dem Thema?
- ▶ Wie schätzen die Probandengruppen ihr Wissen und ihre Kompetenzen in Bezug auf Leistungsheterogenität ein und welche Einstellungen besitzen sie zu dem Thema?

### **2.2. Einbindung der Fachwissenschaft**

- ▶ Inwiefern bestehen aus Sicht der Probandengruppen (Studierende, Dozent:innen) inhaltliche, curriculare und methodische Verbindungen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften in den jeweiligen Fächern?

### **2.3. Lehramtspraktika**

- ▶ Wie bewerten Studierende die Praktika und die Betreuung (durch Schule und Hochschule) während des Studiums?
- ▶ Inwiefern stellen Studierende eine Verbindung zwischen den Praktika und den Inhalten ihres Studiums her?
- ▶ Auf welche Weise ist der reflektierte Umgang von Diversität und inklusive Pädagogik Teil der Praktika?

### **2.4. Systemische Entwicklung**

- ▶ Inwiefern sind systemische Entwicklungen der Lehrkräftebildung an der Universität Bayreuth erkennbar?

## 3. Methodik

### 3.1. Evaluationskonzept

Anknüpfend an die Stärken-Schwächen-Analysen der ersten und zweiten Förderphase und der daraus resultierenden Ziel- und Schwerpunktsetzungen, wurde das bestehende Evaluationskonzept fortgeführt. Es dient der systematischen Erfassung und Beobachtung der Projektfortschritte und der Überprüfung der Programmwirksamkeit. Mittels eines Mixed-Method-Ansatzes erfolgten quantitative und qualitative Befragungen von Studierenden und Dozierenden, um insbesondere langfristige Entwicklungen in den acht Jahren von 2016 bis 2023 zu erheben. Auf Grundlage dieser Zeitreihen-untersuchung soll die systemische Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung datenbasiert erfolgen.

Für die quantitativen Umfragen war insbesondere von Interesse, welche subjektiven Vorstellungen die befragten Lehramtsstudierenden zum Wissenserwerb sowie zum Lehren und Lernen in ihren spezifischen Studienfächern besitzen und inwieweit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Bewältigung für sie unter Umständen stressiger Situationen und den Umgang mit möglichen Belastungen im Lehrberuf ausgeprägt sind. So wurden die Einstellungen, das Wissen und die Kompetenzen der Proband:innen in Bezug auf die Schwerpunktthemen ‚Inklusion‘, ‚Kulturelle Diversität‘ und ‚Interkulturelle Kompetenz‘ erhoben. Hierzu wurden die bestehenden Werkzeuge unter anderem durch standardisierte Skalen zu Inklusion und interkultureller Kompetenz erweitert, die unter 4.3. näher beschrieben werden.

Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden Studierende durch leitfadengestützte Interviews zum einen zu ihrer Wahrnehmung der Einbindung der Fachwissenschaften in das Lehramtsstudium befragt sowie zum anderen zu ihren Erfahrungen bezüglich des Orientierungspraktikums. Von besonderem Interesse waren hierbei sowohl die subjektiven Einstellungen bezüglich der Rolle der Fachwissenschaften als auch eventuelle Bedarfe der Lehramtsstudierenden. Hinsichtlich des Orientierungspraktikums wurde erhoben, welche Bedeutung Lehramtsstudierende diesem beimessen und ob ihres Erachtens eine hinreichende Betreuung (auch bezüglich der Kernanliegen der QLB) stattgefunden hat. Interviews mit Lehrenden wurden analog durchgeführt, jedoch entsprechend angepasst. Auch hier stand vor allem das Interesse an der Frage im Zentrum, wie die Verzahnung zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken wahrgenommen und praktiziert wird. Zusätzlich wurde erhoben, welche der durch die QLB initiierten, systemischen Entwicklungen im Lehramtsstudium wahrgenommen werden und noch weiterzuentwickeln bzw. zu etablieren wären.

Die Ergebnisse der projektinternen Evaluation wurden in regelmäßigen Zeitabständen in Projektsitzungen präsentiert, wodurch die Mitglieder des Zentrums für Lehrkräftebildung (ZLB) befähigt wurden, Empfehlungen für den Projektfortschritt zu erarbeiten.

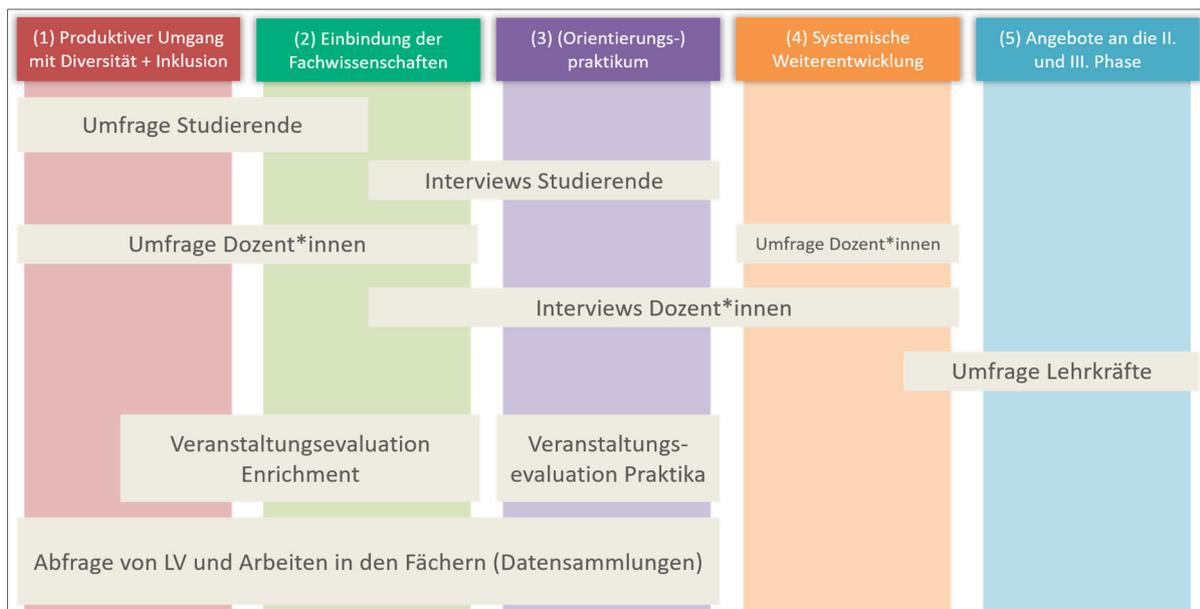


Abb. 3.1: Übersicht über die thematischen Schwerpunkte der Erhebungsinstrumente

### 3.2. Erhebungszeiträume

Auf Grundlage des Evaluationskonzepts erfolgten alternierend quantitative und qualitative Datenerhebungen bei den Studierenden und Lehrenden. Einmal jährlich, in jedem Wintersemester, fand die quantitative Erhebung der Studierenden Daten mittels einer Onlinebefragung statt und es wurden leitfadengestützte Interviews mit den Lehrenden geführt. In jedem Sommersemester erfolgte die quantitative Datenerhebung bei der Dozierenden-Kohorte mittels eines Onlinefragebogens und die Durchführung der Studierendeninterviews.

### 3.3. Quantitative Erhebungsinstrumente

Für die Erhebung der quantitativen Probandendaten wurden die bestehenden Fragebögen der ersten Projektphase entsprechend den Zielsetzungen der zweiten Förderphase modifiziert und angepasst. Mithilfe des Umfragetools *QuestorPro* wurden die Fragebögen als Online-Umfrage angelegt. Die Befragung erfolgte anonymisiert und lässt keine Identifizierung der Proband:innen zu. Die Angabe von personenbezogenen Daten beschränkte sich auf das Geschlecht, den Studiengang und die Fächerkombination der Studierenden bzw. das Fachgebiet der Lehrpersonen.

Die Fragebögen der Studierenden und Lehrenden sind inhaltlich eng miteinander verzahnt und beziehen sich inhaltlich auf die jeweilige Perspektive. Erhoben wurden Daten zu Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen der Studierenden hinsichtlich der Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. Erziehungswissenschaft im jeweiligen Fachbereich, kultureller und fachlicher Diversität (bzw. Leistungsheterogenität) sowie Inklusion. Darüber hinaus wurden die im Rahmen des Projekts entstandenen Zusatzangebote, wie z. B. das Enrichment-Programm und die Gastvorträge, bewertet. Der Fragebogen umfasste ge-

schlossene Fragen, die mittels einer vier- bzw. fünfstufigen Likert-Skala beantwortet wurden. Offene Fragen zu den genannten Teilbereichen ergänzten die Umfrage mit qualitativen Äußerungen.

Im Zuge der Modifikation der Fragebögen aus Förderphase eins wurden standardisierte Messinstrumente aufgenommen. Das zweiteilige Instrument SACIE-R/TEIP misst Einstellungen, Kompetenzen, Haltungen und Bedenken von Lehrkräften zu Inklusiver Pädagogik sowie die Lehrkräftewirksamkeit in inklusiver Pädagogik (Feyerer et al., 2016). Hieraus wurden die zwei Subskalen *Positive Haltungen zur inklusiven Schule*, *Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung in der Schule* der SACIE-R-Skala und die Items des Faktors *Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung* aus der TEIP-Skala verwendet. Alle Subskalen enthalten jeweils vier Items.

Des Weiteren wurden zwei Subskalen der Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften nach Maas et al. (2008) verwendet. Zu je vier Items wurden hierbei der *konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt* und die *Sensibilität für kulturelle Einflüsse* mit jeweils vier Items abgefragt.

Der Wortlaut einzelner Items der Skalen wurde inhaltlich an die jeweilige Probandengruppe angepasst. Im Falle der Studierenden wurden die Items auf Einschätzungen zur zukünftigen Lehrtätigkeit ausgerichtet, wohingegen die Dozierenden Ihre Einstellungen in Bezug auf die Hochschullehre angeben sollten. Die statistische Auswertung der Befragungen erfolgte mithilfe der Statistik-Softwares *QuestorPro*, *Microsoft Excel* und *IBM SPSS Statistics*.

### 3.4. Qualität der standardisierten Messinstrumente

Die Qualität der Messinstrumente wurde anhand der Studierendendaten aus dem Wintersemester 2019/2020 überprüft.

Die interne Konsistenz der Subskalen des SACIE-R ist mit einem Cronbachs  $\alpha = 0,74$  für *Positive Haltungen zur inklusiven Schule* und  $\alpha = 0,70$  für *Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung in der Schule* als gut zu bewerten und die Werte entsprechen der Literatur (Feyerer et al., 2016). Die Subskala des TEIP *Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung* ist mit einem Cronbachs  $\alpha = 0,54$  als fragwürdig zu bewerten. Da die Ergebnisse auf Einzelitem-Ebene betrachtet wurden, wurde die Subskala beibehalten.

Zur Überprüfung der Validität wurde eine Faktorenanalyse der SACIE-R-Skala durchgeführt, um die unabhängigen Faktoren zu extrahieren. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium von 0,76 und der hochsignifikante ( $p < 0,001$ ) Bartlett-Test bestätigten eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items und erlaubten die Durchführung der Hauptkomponentenanalyse (Field, 2009). Eine Überprüfung des Kaiser-Guttman-Kriteriums und des Screeplots rechtfertigte die Extraktion von zwei Faktoren (Eigenwerte jeweils  $> 1$ ). Die Varimax-Rotation lieferte eine Zwei-Faktorenstruktur, bei der die meisten Items jeweils hohe Ladungen auf einen der beiden Faktoren zeigten. Die Faktorladungen lagen dabei zwischen 0,62 und 0,91. Ein Item der Subskala *Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung in der Schule* zeigte keine ausreichende

Faktorladung aber lud stark negativ (-0,47) auf den Faktor *Positive Haltungen zur inklusiven Schule* und wurde daher auch für die weiteren Analysen herangezogen.

Auch die Validität der Skala zur Messung der *Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften* wurde faktorenanalytisch überprüft. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium von 0,58 und der hochsignifikante ( $p < .001$ ) Bartlett-Test bestätigten auch hier eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items und erlaubten damit die Durchführung der Hauptkomponentenanalyse. Das Kaiser-Guttman-Kriterium und der Screeplot rechtfertigten die Extraktion von zwei Faktoren (Eigenwerte jeweils  $> 1$ ). Die Varimax-Rotation lieferte eine zweifaktorielle Struktur, bei der alle Items ausreichend hohe Ladungen auf einen der beiden Faktoren zeigten. Die Faktorladungen lagen dabei zwischen 0,54 und 0,82.

### 3.4 Grundlagen der qualitativen Erhebung

Die Interviewleitfäden wurden von der ersten Förderphase übernommen und an die Leitfragen der zweiten Förderphase angepasst. Mit dem zuvor erbrachten und dokumentierten Einverständnis der Interviewten wurden die geführten Interviews aufgenommen und anschließend projektintern transkribiert. Es erfolgte eine Anonymisierung, welche eine Zuordnung der Aussagen zu einzelnen Personen verhindert. Die abgefragten Bereiche bei Studierenden umfassten die Einbindung der Fachwissenschaften sowie die Wahrnehmung des Orientierungspraktikums. Dazu wurden folgende Leitfragen genutzt:

Fachwissenschaften:

- Wie beurteilen Sie das Lehramtsstudium in Bayreuth?
- Wie beurteilen Sie die Rolle von Lehramtsstudierenden in Ihren Fachwissenschaften?
- Wie beurteilen Sie die Rolle der Fachwissenschaften in Ihrem Lehramtsstudium?
- Wie nehmen Sie Beratung und Betreuung im Studium durch Fachwissenschaftler:innen wahr?

Orientierungspraktikum:

- Wie beurteilen Sie die Schulpraktika?
- Werden Erfahrungen aus dem (Orientierungs-)Praktikum unter dem Rahmenthema ‚Diversität in der Schule‘ in Ihrem Studium reflektiert?

Außerdem erhielten die Interviewten die Möglichkeit, sich im Anschluss frei zu Themen zu äußern, die sie im gegebenen Kontext für relevant hielten.

Die Befragung der Lehrenden fokussierte die theoretische und praktische Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften. Außerdem wurde nach der Wahrnehmung systemischer Entwicklungen gefragt. Die Bereiche wurden mit folgenden Leitfragen abgefragt:

#### Fachwissenschaften:

- Welche Rolle kommt (in Ihrem Fach) der Fachwissenschaft bei der Ausbildung von Lehrkräften zu?
- Welche Rolle kann die Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung spielen?
- Wie sehen Sie das Verhältnis der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft?
- Inwiefern sollten Lehramtsstudierende dieselben Lehrinhalte haben wie Fachstudierende?
- Wie beurteilen Sie die inhaltliche Verteilung zwischen den drei Säulen im Lehramtsstudium (über ECTS)?

#### Kooperation mit den Fachwissenschaften:

- Inwiefern nehmen Sie diese Verknüpfung in Ihrem Fach wahr und wie bewerten Sie diese?
- Wie regelmäßig arbeiten Sie mit Kolleg:innen aus Fachwissenschaft/ Fachdidaktik zusammen?
- In welchen Formen wird zusammengearbeitet?
- Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit?
- Welche Veränderungen der Zusammenarbeit in Bezug auf die Einbindung der Fachwissenschaft nehmen Sie seit Beginn der QLB wahr?

#### Systemische Entwicklung:

- Inwiefern nehmen Sie systemische Veränderungen wahr?
- Welche positiven / negativen systemischen Entwicklungen im Rahmen der QLB nehmen sie wahr?
- Welche systemische Entwicklung wäre Ihnen für die Universität Bayreuth und das Zentrum für Lehrkräftebildung wünschenswert?
- Welche Entwicklungen sollten weiterverfolgt werden / welche sollten abgebrochen werden?
- Wie stellen Sie sich eine Weiterführung nach Projektende der QLB vor?

Auch den Lehrenden wurde anschließend die Möglichkeit gegeben, für sie relevante Themen anzusprechen und zu erörtern.

Die Auswertung der Interviews fand unter Verwendung von *MAXQDA* statt, einer Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse. Hierbei wurden zunächst deduktiv Analysekatoren basierend auf den Leitfragen der QLB entworfen und diese anschließend induktiv, ausgehend von den Antworten der Interviewten, im Verlauf der Bearbeitung zunehmend präzisiert.

## 4. Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragungen WiSe 2019/2020 und WiSe 2020/2021

### 4.1. Stichprobenzusammensetzung

Im Wintersemester 2019/2020 nahmen 148 Studierende aus 12 Fachbereichen an der quantitativen Befragung teil (Geschlechterverteilung: 86 weiblich, 58 männlich, 4 k.A.; Fachsemester:  $M \pm SD = 5.31 \pm 3.38$ ; Studiengänge: 16.8% LA Realschule, 72.9% LA Gymnasium, 10.3% LA Berufliche Schulen).

Im Wintersemester 2020/2021 beteiligten sich 176 Studierende aus 12 Fachbereichen an der Umfrage (Geschlechterverteilung: 105 weiblich, 66 männlich, 1 divers, 3 k. A.; Fachsemester:  $M \pm SD = 4.82 \pm 3.03$ ; 18.8% LA Realschule, 77.3% LA Gymnasium; 3.9% LA Berufliche Schulen).

### 4.2. Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Durch die Projektmaßnahmen wird eine stärkere Verzahnung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft angestrebt. Zum einen sollen insbesondere fachwissenschaftliche Veranstaltungen Impulse für einen gewinnbringenden Umgang mit der Diversität von Lernenden liefern und zum anderen soll innerhalb von Lehrveranstaltungen gewinnbringend mit der Heterogenität von Studierenden umgegangen werden.

Zu beiden Testzeitpunkten der quantitativen Befragungen aus dem WiSe 2019/2020 und WiSe 2020/2021 stuften die Studierenden die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Durchschnitt als eher mittelmäßig ein. Zum ersten Testzeitpunkt stimmten 50% der Studierenden dem Vorhandensein einer Verzahnung im Erstfach eher oder voll zu, wohingegen zum zweiten Testzeitpunkt nur mehr 38% eher oder voll zustimmten; 36% wählten die bei der zweiten Befragung neu eingeführte Mittelkategorie „teils-teils“.

Hier und im Folgenden wird exemplarisch das Antwortverhalten der Teilnehmenden für das Erstfach dargestellt. Bezüglich des bewussten Umgangs Leistungsheterogenität innerhalb der Lehrveranstaltungen der UBT besteht insbesondere bei der Förderung leistungsschwächerer Studierender weiter Handlungsbedarf. Auf deren Bedürfnisse wird aus Sicht der Studierenden zu beiden Testzeitpunkten nicht ausreichend eingegangen (ca. 70%). Die Förderung besonders interessierter bzw. leistungsstarker Studierender wurden hingegen zu beiden Testzeitpunkten mit Mittelwerten eher positiv bewertet.

Darüber hinaus gaben insgesamt rund 40% der Befragten (41% im WiSe 2019/2020 und 37% im WiSe 2020/2021, wobei in der ersten Welle vier, in der zweiten fünf Antwortalternativen zur Auswahl standen; die Mittelkategorie „teils-teils“ wird daher hier nicht eingerechnet) an, dass Lehramtsstudierende gegenüber nicht-Lehramtsstudierenden eher oder völlig benachteiligt werden. Im WiSe 2019/2020 konnten die Befragten zusätzliche Angaben zur potenziellen Benachteiligung mittels eines offenen Frageformates machen. An dieser Stelle sollen nur die häufigsten Antwortkategorien genannt werden. Insgesamt acht Studierende gaben an als Lehramtsstudierende bei der Wahl von Spezialisierungsmodulen benachteiligt

zu werden, da sie nicht aus dem vollen Angebot an Veranstaltungen wählen dürfen. Auch bei der Vergabe von Plätzen für wissenschaftliche Abschlussarbeiten sehen sich sechs Studierende gegenüber den Fachwissenschaftlern benachteiligt. Darüber hinaus gaben 5 Studierende an, dass in Lehrveranstaltungen auf Inhalte oder Vorwissen aus Vorlesungen verwiesen wird, die für Lehramtsstudierenden keine Pflichtveranstaltungen darstellen.

### **4.3. Wissen und Kompetenzen bezüglich Diversität und Inklusion**

Zu beiden Testzeitpunkten der Evaluation bewerteten die Studierenden ihre Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Diversität in der Schule mittelmäßig. Jeweils knapp 30% der Befragten (29% im WiSe 2019/2020 und 28% im WiSe 2020/2021) gaben an, dass sie ihre Kompetenz als sehr hoch oder hoch einschätzen.

In Bezug auf die Kompetenzen der Befragten zum Umgang mit der Leistungsheterogenität von Schüler:innen zeigte sich ein ähnliches Bild. Die Studierenden bewerten ihre Vorbereitung ebenfalls mittelmäßig. Zu beiden Testzeitpunkten gaben jeweils ein Drittel der Befragten (33% im WiSe 2019/2020 und 32% im WiSe 2020/2021) an, dass sie sich sehr gut bis gut auf den Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen vorbereitet fühlen.

Die erhobene Einschätzung des Wissens der Studierenden in Bezug auf Diversität und ein inklusives Schulsystem soll anhand zweier exemplarischer Fragen dargestellt werden. Um grundlegende Kenntnisse der Studierenden zu ermitteln, wurden sie beispielsweise zu ihrem theoretischen Wissen bezüglich des Umgangs Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefragt. Im WiSe 2019/2020 gaben 63% der Befragten an, (eher) kein Wissen zu haben, wohingegen dies im WiSe 2020/2021 von 46% der Studierenden angegeben wurde. (Weitere 27% entschieden sich in der zweiten Befragung für die Mittelkategorie „teils-teils“.) Darüber hinaus wurden die Studierenden nach ihrem Wissen befragt, Unterrichtsmaterialien auf das Vorhandensein potenzieller Stereotype hin zu überprüfen. Zu beiden Testzeitpunkten bewerteten die Befragten ihr Wissen im Mittel mit „gut“. Eine genauere Betrachtung der Ergebnisse lieferte jedoch ein differenzierteres Bild. Im WiSe 2019/2020 gaben insgesamt 87% der Studierenden an, über das notwendige Wissen eher oder völlig zu verfügen, wohingegen dies im WiSe 2020/2021 nur noch von 65% der Befragten angegeben wurde; knapp 20% wichen hier auf die Kategorie „teils-teils“ aus.

### **4.4. Bewertung der Angebote der QLB**

Innerhalb des Gesamtkonzepts zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung an der UBT wurden während der ersten Projektphase insbesondere zwei Veranstaltungsformate etabliert, die den Studierenden unter dem Leitgedanken kultureller und fachlicher Diversität Möglichkeiten der individuellen Horizonterweiterung, Wissens- und Kompetenzvertiefung bieten sollen: das Enrichment-Programm und die Gastvorträge (ehemals Ringvorlesung). Im Sinne der systemischen Entwicklung und Verstetigung der Maßnahmen über die Projektlaufzeit hinaus wurden die Studierenden zu diesen Formaten befragt.

Zum ersten Testzeitpunkt gaben von den 82 Befragten 28% an, bereits am Enrichment-Programm teilzunehmen, zum zweiten Testzeitpunkt waren dies 19% von 99 Befragten. Jeweils rund 50% würden das Angebot vielleicht in Zukunft nutzen. Diejenigen, die das Enrichment-Angebot bereits wahrnehmen, bewerteten dieses zu beiden Testzeitpunkten mehrheitlich sehr gut bis gut ( $\bar{x}$ -Note 1,91 bzw. 2,11). Studierende, die nicht am Programm teilnehmen, begründen dies überwiegend mit der bereits vorhandenen hohen Arbeitsbelastung und zeitlichen Auslastung durch Pflichtveranstaltungen des regulären Studiums.

In beiden Befragungen gab nur ein geringer Anteil (11% bzw. 7% von 85 bzw. 104 Studierenden) an, bereits mehrmals an einem Gastvortrag der QLB teilgenommen zu haben. Jeweils ca. ein Viertel der Studierenden hat bisher einen Gastvortrag besucht, wohingegen eine deutliche Mehrheit von je über 60% noch nie teilnahm. Die zwei meistgenannten Gründe für letztere Antwort waren abermals die Auslastung der Studierenden durch das Regelstudium sowie terminliche Diskrepanzen.

## 5. Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2020

### 5.1. Stichprobensammensetzung

In der zweiten Projektphase wurden die Dozierenden zum ersten Mal im Sommersemester 2020 befragt. Es beteiligten sich  $N = 53$  Personen, wobei die Teilnehmendenzahl im Laufe der Befragung auf  $N = 31$  abnahm. Den Teilnehmenden standen bei allen Fragen zur persönlichen Einschätzung eine vierstufige Likert-Skala von „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (4) und für die Bewertung der Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung eine sechsstufige Ordinal-Skala mit den Schulnoten von 1 bis 6 zur Verfügung. Die Erhebung und Auswertung der Online-Befragung erfolgten über das Tool *QuestorPro*.

Die Fachwissenschaftler:innen bildeten mit 58% die größte Teilgruppe. 49% der Befragten waren Dozierende aus den Fachdidaktiken und 11% gehörten den Erziehungswissenschaften (Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik und Psychologie) an. Die männlichen Dozenten bildeten mit knapp 67% die größte Teilgruppe, 2% gaben als Geschlecht „divers“ an. 45% der Befragten gaben an, dass weniger die Hälfte ihrer Studierenden Lehramtsstudierende seien.

### 5.2. Vernetzung der Lehrkräftebildung

Hinsichtlich der interdisziplinären Vernetzung ergab sich ein gemischtes Meinungsbild: 64% der Befragten stimmten (völlig oder eher) zu, im regelmäßigen Austausch mit Fachwissenschaften anderer Fächer zu stehen ( $M = 2,26$ ;  $SD = 1,07$ ). Der Austausch mit Fachdidaktiken anderer Fächer scheint weniger intensiv zu sein ( $M = 2,49$ ;  $SD = 1,02$ ), wobei 54% angaben, dass (eher) kein Austausch stattfindet. Der Austausch mit den Erziehungswissenschaften wird selten gepflegt: Insgesamt 63% gaben an, (eher) keinen Kontakt zu haben ( $M = 2,8$ ;  $SD = 1,16$ ).

Individuellen Angaben der Befragten zufolge beschränke sich der Austausch meist auf die gemeinsamen Aufgabenbereiche in der QLB, wie z.B. gemeinsame Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte.

Auch der fachinterne Austausch muss als medioker eingestuft werden, da zwar 54% der 33 Befragten angaben, (eher) in einem regelmäßigen Austausch zu stehen, aber dennoch die größte Gruppe von 42% angab, eher keinen Kontakt zu pflegen. Dennoch wünschen sich mehr als die Hälfte der Befragten (eher) keine Intensivierung des fachinternen Austausches ( $M = 2,44$ ;  $SD = 0,95$ ). Mit anderen Fächern (71%;  $M = 2,19$ ;  $SD = 0,79$ ) oder den Erziehungswissenschaften (61%;  $M = 2,32$ ;  $SD = 0,9$ ) aber wird mehr Austausch gewünscht.

### 5.3. Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre

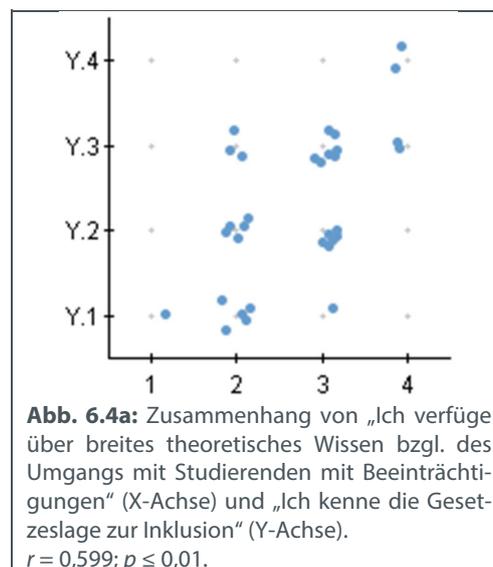
Die Dozierenden waren sicher, dass in ihrem Fachbereich Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden nicht benachteiligt werden (93%;  $M = 3,39$ ;  $SD = 0,61$ ). Lediglich 6% waren der Ansicht, dass eine Benachteiligung im eigenen Fachbereich stattfindet.

Die Teilnehmenden ( $N = 33$ ) fühlten sich gut vorbereitet auf kulturell diverse (77%;  $M = 1,94$ ;  $SD = 0,75$ ) oder intellektuell heterogene (90%;  $M = 1,67$ ;  $SD = 0,65$ ) Gruppen in der Lehre. Entsprechend gaben eine Mehrheit von 60% der Dozent:innen an, die Studierenden dazu anzuregen, deren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren ( $M = 2,38$ ;  $SD = 0,98$ ).

Eine besonders hohe Zustimmung von 84% bzw. 88% fanden die Aussagen, dass auf die Bedürfnisse leistungsschwächerer bzw. leistungsstärkerer Student:innen eingegangen wird ( $M = 1,84$  mit  $SD = 0,77$  bzw.  $M = 1,75$  mit  $SD = 0,67$ ). Vor allem Zusatzangebote wie individuelle Beratungen, Übungsaufgaben und -gruppen wurden als Unterstützungsmöglichkeiten angegeben. Zur Förderung besonders interessierter Student:innen werden v. a. Elite-Studienprogramme sowie zusätzliche Vertiefungsmodule angeboten.

#### 5.4. Inklusion

Zwar kennen mehr als 87% der Befragten eine Vielzahl an – auch für ihre Lehre relevanten – Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden können ( $M \leq 1,78$ ), ihr theoretisches Wissen zum Umgang mit beeinträchtigten Studierenden oder zur Gesetzeslage zur Inklusion aber schätzen sie als vergleichsweise gering ein ( $M \geq 2,28$ ), wobei die zugehörigen Werte in einer mittleren Korrelation von  $r = 0,599$  ( $p \leq 0,01$ ) zueinander stehen (vgl. Abb. 6.4a).



Viele, jedoch nicht alle Dozent:innen ( $N = 32$ ) stimmen völlig oder eher zu, alternative Leistungsnachweise ( $M = 1,94$ ;  $SD = 0,8$ ) und Unterstützungsangebote (91%;  $M = 1,69$ ;  $SD = 0,74$ ) anzubieten. Alle Befragten sprechen sich für ein barrierefreies Hochschulgebäude ( $M = 1,28$ ;  $SD = 0,46$ ) und ein Großteil (69%) auch für barrierefreie Lehre ( $M = 2,12$ ;  $SD = 1,13$ ) aus. Sorgen bezüglich zusätzlicher Arbeitsbelastung oder negativer Auswirkungen auf die studentische Gemeinschaft werden kaum befürchtet (vgl. Gesamtübersicht der Dozierendenbefragung im Anhang).

### 5.5. Interkulturelle Kompetenz

Als häufigste Assoziationen mit dem Kulturbegriff wurden „Sprachen“ (25 von 32) sowie „Länder“ und „Religionen“ (je 23 von 32) genannt. Am seltensten wurde Kultur mit „Familienkultur“ (16 von 32) verbunden.

Drei Viertel der befragten Dozent:innen gaben an, im Rahmen von Lehrveranstaltungen die Lebenswelt der Studierenden regelmäßig zu integrieren ( $M = 1,88$ ;  $SD = 1,01$ ) und ihre Lehrmaterialien auf Vorurteile zu überprüfen ( $M = 2,00$ ;  $SD = 0,95$ ).

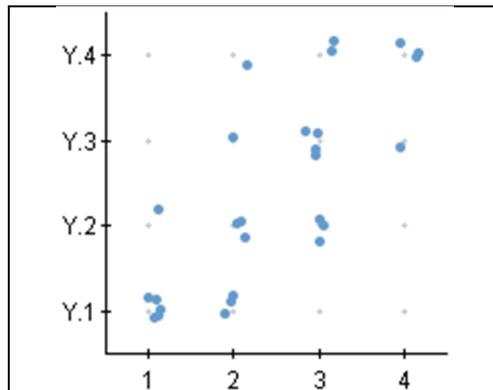
Geteilter Meinung sind die Dozierenden ( $N = 32$ ) inwieweit kulturelle Unterschiede zu Problemen zwischen Studierenden führen ( $M = 2,48$ ;  $SD = 0,85$ ) und inwieweit die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden zueinander kulturell beeinflusst wird ( $M = 3,06$ ;  $SD = 1,09$ ).

Den Angaben der befragten Dozierenden zufolge eignen sich vor allem sprach-, kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer, um Interkulturalität zu thematisieren: So wurden von mehr als 80% der 31 Befragten Fächer wie Deutsch als Zweitsprache (28-mal), EWS-Fächer und Geschichte (je 27-mal), Darstellendes Spiel und Geographie (je 26-mal) als Fächer angekreuzt, die sich für interkulturelle Themen eignen würden, wohingegen mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie nicht häufiger als 17-mal angegeben wurden.

### 5.6. Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

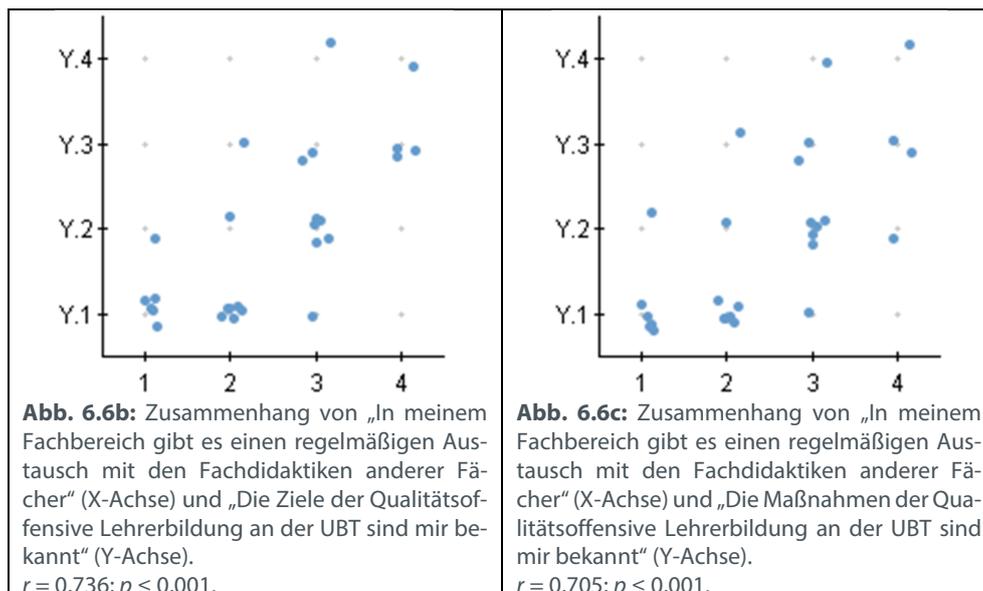
Von den nunmehr 31 an der Befragung teilnehmenden Dozierenden gaben jeweils mehr als 71% an, dass ihnen Ziele ( $M = 1,97$ ;  $SD = 1,02$ ) und Maßnahmen ( $M = 1,94$ ;  $SD = 1,00$ ) der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bayreuth bekannt seien.

Bemerkenswerterweise ist die Anzahl der Befragten, die durch die QLB Anregungen für ihre Lehre erhielten ebenso groß wie die Anzahl derjenigen, welche keine Anregungen bekamen ( $M = 2,45$ ;  $SD = 1,12$ ). Allerdings ist festzustellen, dass diejenigen, die sich mit den Fachdidaktiken anderer Fächer austauschten, durch die QLB auch Anregungen für die eigene Lehre erhielten (vgl. Abb. 6.6a mit einer hohen Korrelation von  $r = 0,766$ , wobei  $p \leq 0,001$ ).



**Abb. 6.6a:** Zusammenhang von „In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer“ (X-Achse) und „Durch die Qualitäts offensive Lehrerbildung an der UBT habe ich Anregungen für meine Lehre erhalten“ (Y-Achse).  $r = 0,766; p \leq 0,001$ .

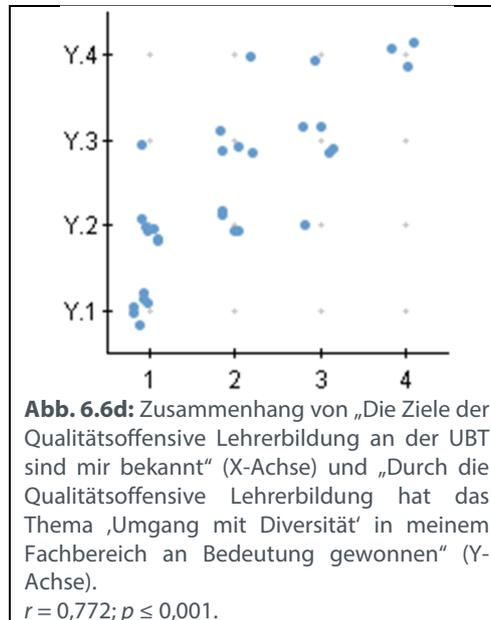
In gleicher Weise existiert ein starker Zusammenhang zwischen einer vorhandenen Austauschkultur mit den Fachdidaktiken anderer Fächer und der Bekanntheit der QLB: Teilnehmer:innen, denen die Ziele und Maßnahmen der QLB bekannt sind, gaben auch einen regen Austausch mit Fachdidaktiken anderer Fächer an, wohingegen Teilnehmer:innen, denen die Ziele und Maßnahmen der QLB nicht weiter bekannt seien, kaum Austausch mit anderen Fachdidaktiken pflügen (jew.  $r \geq 0,705$  mit  $p \leq 0,001$ ; vgl. Abb. 6.6b/c). Hierin sieht man einen positiven Effekt des QLB-Projekts, das den gegenseitigen Austausch der Lehrenden fördert. Und auch die oben beschriebene Korrelation des Austauschs mit den durch die QLB erhaltenen Anregungen für die Lehre zeigt, dass das Projekt wirkt ( $r = 0,766; p \leq 0,001$ ; vgl. Abb. 6.6a).



**Abb. 6.6b:** Zusammenhang von „In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer“ (X-Achse) und „Die Ziele der Qualitäts offensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt“ (Y-Achse).  $r = 0,736; p \leq 0,001$ .

**Abb. 6.6c:** Zusammenhang von „In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer“ (X-Achse) und „Die Maßnahmen der Qualitäts offensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt“ (Y-Achse).  $r = 0,705; p \leq 0,001$ .

Der Umgang mit Diversität ist in der Lehre zwar noch nicht etabliert ( $M = 2,42$ ;  $SD = 0,99$ ); wer jedoch die Ziele des Projekts kennt, für den hat das Thema „Diversität“ im jeweiligen Fachbereich an Bedeutung gewonnen ( $r = 0,772$ ;  $p \leq 0,001$ ; vgl. Abb. 6.6d).



Die drei Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung (Enrichment, Schulkooperationen und Gastvorträge) wurden im Durchschnitt mit „gut“ benotet, wobei insbesondere das Enrichment-Programm positiv hervorzuheben ist: So vergaben 20 der verbliebenen 31 Umfrage-Teilnehmer:innen hierfür die Durchschnittsnote 1,7 ( $SD = 0,8$ ); 24 der Befragten benoteten die Gastvorträge im Durchschnitt mit der Note 2,38 ( $SD = 0,97$ ) und 21 Teilnehmer:innen vergaben für die Kooperationen mit Schulen die Durchschnittsnote 2,19 ( $SD = 1,03$ ).

## **6. Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden WiSe 2020/2021**

Die Gruppe der interviewten Lehrenden setzt sich aus Fachwissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen zusammen. Auswahlkriterien waren einerseits, dass die Interviewten grundsätzlich Lehrveranstaltungen anbieten, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums besucht werden, und andererseits möglichst schon lange genug an der Universität Bayreuth lehren, um die durch die QLB initiierten Prozesse miterlebt haben zu können. Die Interviews fanden auf freiwilliger Basis statt und wurden mit all jenen geführt, die sich dazu bereiterklärt hatten (n=7).

### **6.1. Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium**

Die Befragten gaben in den Interviews an, dass die Fachwissenschaften eine große Rolle in der Lehramtsausbildung einnehmen. Während sich diese Einschätzung auf das quantitative Verhältnis der Studieninhalte im Vergleich zu fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Aspekten bezieht, wurde den Fachwissenschaften seitens der Interviewten auch eine besondere Wichtigkeit in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zugesprochen. Die Fachwissenschaften werden häufig als eine entscheidende Grundlage der Lehramtsausbildung angesehen. Eine interviewte Person argumentiert beispielsweise, dass eine quantitativ und qualitativ hochwertige fachwissenschaftliche Ausbildung es Lehrkräften erlaube, kognitive Ressourcen im Unterricht auf andere Bereiche aufzuwenden, wie zum Beispiel auf die Beziehungsebene mit den Kindern und Jugendlichen oder methodische Aspekte. Dies sei der Fall, weil ein reiches Fachwissen der Lehrperson Sicherheit gebe und es ihr erlaube, sich mit anderen wichtigen Bereichen ihres Berufs auseinanderzusetzen. Das Lehramt scheint jedoch auf der anderen Seite bei einigen Fachwissenschaftler:innen keinen hohen Stellenwert zu genießen.

### **6.2. Verknüpfung der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik**

Grundsätzlich konnte ein mit den Erkenntnissen von Baumert und Kunter übereinstimmendes Verständnis festgestellt werden, welche die Wichtigkeit einer fachwissenschaftlichen Ausbildung für das didaktische Handeln von Lehrkräften konstatieren. Fachwissenschaften wurden mitunter als Grundlage didaktischen Handelns sowie lebenslangen Lernens wahrgenommen. Ein intaktes Verhältnis zwischen den jeweiligen Fachwissenschaften und -didaktiken, welches in Form einer gegenseitigen Verzahnung feststellbar wäre, wurde jedoch nur teilweise gesehen. Insbesondere in den Naturwissenschaften scheint dieses vergleichsweise schwächer ausgeprägt zu sein. Ein grundsätzliches Problem wird darin gesehen, dass die Auswahl der Lehrenden an der Universität nicht nach dem Kriterium der Eignung für die Lehre stattfindet, sondern anhand der fachwissenschaftlichen Expertise.

Als Schritt in die gewünschte Richtung (d. h. stärkere Verzahnung) wurde häufig das Team-Teaching genannt, jedoch aufgrund seiner fehlenden Systematik, punktuellen Natur und

Personenabhängigkeit nicht als hinreichende Herangehensweise zur Steigerung der Verzahnung betrachtet. Weiterführende systematische Schritte in dieser Hinsicht wurden kaum oder gar nicht gesehen und mithin als ineffektiv bezeichnet. Als positiver Schritt in Richtung Verzahnung wird unter Wahrung der Freiheit der Lehre ein System vorgeschlagen, welches sinnvolle Team-Teaching-Gelegenheiten aktiv bewirbt. Punktuell wird auch eine externe Moderation des Verzahnungsprozesses gewünscht, um bestehende Strukturen zu reorganisieren.

Den Aussagen einzelner widersprechend können jedoch erste systemische Veränderungen nachgewiesen werden, etwa in den Fächern, welche sich auf die Erarbeitung von Grundlagenseminaren verständigten, in denen die Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie deren Bedeutung thematisiert wird. In diesen Seminaren wird unter anderem sichtbar gemacht, inwiefern sich Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in ihrer Praxis und Umsetzung gegenseitig bedingen. Um aber eine fächerübergreifende systemische Veränderung nachhaltig zu gestalten, wird ein stärkerer Fokus auf die gegenseitige Abhängigkeit sowie eine entsprechende Förderung der Verzahnung als unerlässlich betrachtet. Dabei bestehen Zweifel, dass diese Aufgabe angesichts begrenzter (zeitlicher) Ressourcen allein von den Mitarbeiter:innen der QLB getragen werden kann.

### **6.3. Systemische Entwicklung**

Während die Angebote, die seitens der QLB an der Universität Bayreuth gemacht werden, von unseren Gesprächspartner:innen gelobt wurden, wurde zugleich die Nachhaltigkeit (im Sinne langfristiger, die Laufzeit des Projekts überdauernder positiver Veränderungen) des Projekts als ausbaufähig angesehen. Dies wird mit Sorge betrachtet: „Das ist für mich der wunde Punkt, ehrlich gesagt. Das ist meine Sorge von Anfang an gewesen, was wird bleiben, wenn mal all diese Stellen, die jetzt viel und gute Arbeit leisten, wenn die mal alle nicht mehr da sind, was bleibt dann übrig?“ Es wurden seitens der Interviewten jedoch auch Vorschläge für eine nachhaltigere Entwicklung der QLB unterbreitet.

Als ein Handlungsfeld ist hier der Bereich der Kommunikation zu nennen. In einigen Interviews wurde Unwissen über die Tätigkeiten und Angebote der QLB auf Seiten nicht direkt im Projekt beschäftigter Angehöriger der Universität Bayreuth identifiziert. Durch eine verstärkte Kommunikation des Projekts nach außen könnten weitere Bereiche der Universität Bayreuth erreicht werden. So sollten nach Ansicht einer befragten Person beispielsweise Seminare und Vorträge, die im Rahmen der QLB entstehen, stärker beworben werden. Dies würde zu verstärkter Teilnahme führen und könnte als Ansatzpunkt für Diskussionen fungieren und gegebenenfalls auch überfachliche Diskurse anstoßen.

Ebenso wurde zur Stärkung der nachhaltigen Entwicklung der QLB der Vorschlag unterbreitet, verstärkt auf den Multiplikator:inneneffekt zu setzen. Die Angebote des Projekts für Studierende wurden als sinnvoll anerkannt, jedoch die Frage gestellt: „Wäre es nicht sinnvoller, [die Angebote der QLB] auf uns – oder zumindest ergänzend auf uns Dozierende auszurichten?“. Somit könne erreicht werden, dass eine Mehrzahl von Studierenden von neuen Ideen

und Impulsen profitiere, wenn die Dozierenden ihr gewonnenes Wissen entsprechend weitergeben.

Schließlich wurde in den mit Dozierenden geführten Interviews auch das Potenzial für den Bereich der Nachhaltigkeit durch Digitalisierung und Datenspeicherung angesprochen. Hier wurde sich gewünscht, dass Gastvorträge und ähnliche Formate im Anschluss an die jeweilige Live-Veranstaltung beispielsweise im Video- oder Podcast-Format auf der Plattform e-Learning zugänglich gemacht werden, „damit auch [...] spätere Lehrende darauf zugreifen können“ und ein größeres Publikum jenseits fester Zeitslots erreicht werden kann.

## 7. Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2021

### 7.1. Stichprobenzusammensetzung

An der zweiten Dozierendenbefragung, die im Rahmen der zweiten Projektphase im Sommersemester 2021 online durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 43 Personen teil ( $N = 43$ ), von denen am Ende 32 Personen den Fragebogen abschlossen. Im Gegensatz zur ersten Befragung aus dem Sommersemester 2020 bildeten die Fachwissenschaftler:innen nicht mehr die größte Teilgruppe unter den Befragten, indessen der Anteil der Erziehungswissenschaftler:innen gleich blieb: Die Stichprobe setzte sich nun aus 65% Fachdidaktiker:innen, 25% Fachwissenschaftler:innen und 10% Erziehungswissenschaftler:innen zusammen. Das Geschlechterverhältnis war beinahe ausbalanciert und betrug 54% (weiblich) zu 46% (männlich).

Der Großteil der Befragten (73%) gab an, dass mehr als die Hälfte ihrer Lehrveranstaltungsteilnehmer:innen Lehramtsstudierende seien. Den Angaben konnte zudem entnommen werden, dass unter den Befragten sämtliche Lehramtsstudienfächer vertreten waren. Lediglich Informatik und die Wirtschaftswissenschaften wurden nicht als Fachbereiche angegeben.

Für fast alle inhaltlichen Fragen wurde – wie bereits in der vorherigen Befragung aus dem Sommersemester 2020 – eine vierstufige Likert-Skala von „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (4) gewählt. Die Bewertung der Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung (Enrichment-Programm, Schulkooperationen und Gastvorträge) erfolgte mittels einer sechsstufigen Ordinal-Skala nach Schulnoten von 1 bis 6. Die Auswertung der Online-Befragung erfolgte über das Programm *QuestorPro*.

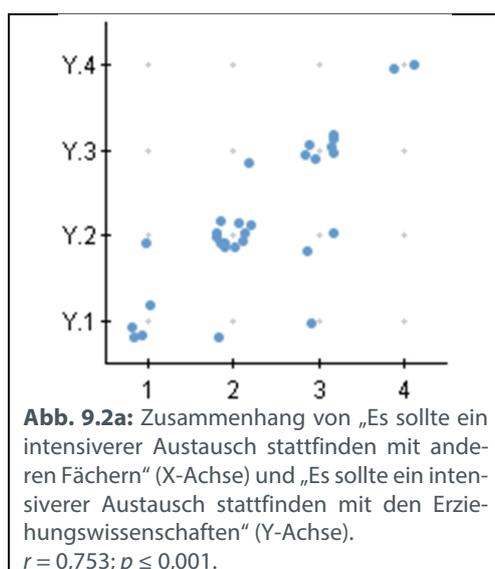
### 7.2. Vernetzung der Lehrkräftebildung

Im Hinblick auf den Vernetzungsaspekt ergab sich ein durchwachsendes Bild insbesondere im Bereich des interdisziplinären Austauschs: Mehr als die Hälfte der 39 Befragten und insgesamt 56% (wobei jeweils 28% „trifft völlig zu“ bzw. „trifft eher zu“;  $M = 2,33$ ;  $SD = 1,08$ ) gaben an, dass in den Fachbereichen ein regelmäßiger interdisziplinärer Austausch vorwiegend mit den Fachdidaktiken anderer Fächer erfolge. In Bezug auf den Austausch mit Fachwissenschaften anderer Fächer kehrt sich dieses Verhältnis um: Hier existiere zu insgesamt 56% (eher) kein Austausch, wobei 38% das Item mit „trifft eher nicht zu“ und 18% mit „trifft gar nicht zu“ beantworteten ( $M = 2,62$ ;  $SD = 0,94$ ). Nur insgesamt 44% (wobei 13% „trifft völlig zu“ und 31% „trifft eher zu“) gaben an, dass ein interdisziplinärer Austausch mit anderen Fachwissenschaften vonstattengehe. Der Austausch mit den Erziehungswissenschaften kann mit einem Mittelwert von  $M = 2,51$  und einer Standardabweichung von  $SD = 1,0$  als medioker charakterisiert werden. Individuellen Angaben der Befragten zufolge beschränke sich „[d]er Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer [...] meist auf die gemeinsamen Aufgabenbereiche in der QLB“. Auch die „Durchführung von gemeinsamen Projekten“ oder „Kooperationen im Rahmen von Lehrveranstaltungen“ wurden als Berührungspunkte

genannt. Ein regelmäßiger interdisziplinärer Austausch gelingt insgesamt zwar nur mittelmäßig, doch kann im Vergleich zu der Befragung aus dem Sommersemester 2020 dennoch eine Zunahme des Austauschs mit anderen Fachdidaktiken (damals:  $M = 2,49$  und  $SD = 1,02$ ) und insbesondere mit den Erziehungswissenschaften (damals:  $M = 2,8$  und  $SD = 1,16$ ) festgestellt werden.

Als weitaus intensiver kann der Kontakt innerhalb der einzelnen Fachbereiche beschrieben werden: Insgesamt gaben 76% und damit  $\frac{3}{4}$  der Befragten an, dass ein regelmäßiger fachbereichsinterner Austausch stattfindet ( $M = 2,0$ ;  $SD = 0,77$ ), wobei der Aussage „Innerhalb meines Fachbereichs gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik“ 26% völlig und genau die Hälfte der Befragten eher zustimmten. Im Sommersemester 2020 lag der Gesamtwert der Zustimmenden nur bei 54% ( $M = 2,26$ ;  $SD = 1,07$ ).

Auch die Fragen nach den Wünschbarkeiten einer Intensivierung der Austausche ergeben kein einheitliches Bild, denn trotz des nur teilweise vorhandenen interdisziplinären Austauschs bestehe für jeweils ungefähr ein Drittel der Befragten (eher) kein Bedarf an einer Intensivierung desselben: So widersprechen insgesamt 38% (wobei 32% „trifft eher nicht zu“ und 6% „trifft gar nicht zu“) bzw. 32% (wobei 26% „trifft eher nicht zu“ und 6% „trifft gar nicht zu“) der Dozierenden der Aussage, dass es einen intensiveren Austausch mit anderen Fächern bzw. mit den Erziehungswissenschaften geben sollte. Auf der anderen Seite erachten etwa zwei Drittel der Umfrageteilnehmer:innen einen stärkeren Austausch mit anderen Fächern (insgesamt 61%, wobei 19% „trifft völlig zu“ und 42% „trifft eher zu“;  $M = 2,26$ ;  $SD = 0,86$ ) bzw. mit den Erziehungswissenschaften (67%, wobei 19% „trifft völlig zu“; 48% „trifft eher zu“;  $M = 2,19$ ;  $SD = 0,83$ ) für wünschenswert. Beim Vergleich des Antwortverhaltens in den beiden Items „Es sollte ein intensiverer Austausch stattfinden mit anderen Fächern“ und „Es sollte ein intensiverer Austausch stattfinden mit den Erziehungswissenschaften“ konnte zudem ein hoher Zusammenhang von  $r = 0,753$  festgestellt werden, auf den der Vollständigkeit halber hingewiesen werden soll:



Die vorhandene Korrelation kann hier dahingehend interpretiert werden, dass ein mehr oder weniger nicht als notwendig erachteter intensiverer Austausch mit den Erziehungswissenschaften nicht auf eine Ablehnung der Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaften per se zurückzuführen ist.

Was den Wunsch nach einem intensiveren fachinternen Austausch betrifft, sind zwar 41% der 37 Befragten der Meinung, dass es eher keines stärkeren Austauschs innerhalb des eigenen Fachs bedürfe, gleichwohl – und ungeachtet des sich bereits vollziehenden Austauschs (vgl. obige Ausführungen) – sind insgesamt 57% der Ansicht, dass auch hier eine Intensivierung erstrebenswert sei ( $M = 2,24$ ;  $SD = 0,83$ ).

Als Zwischenfazit – auch im Vergleich zur Befragung aus dem Sommersemester 2020 – kann festgehalten werden, dass das Thema ‚regelmäßiger Austausch‘ insbesondere im eigenen Fach und mit den Erziehungswissenschaften an Relevanz gewonnen hat.

### **7.3. Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre**

Eine besondere Einigkeit unter den Dozierenden scheint in Bezug auf den Umgang mit Lehramtsstudierenden zu bestehen: Der Aussage „In meinem Fachbereich werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt“ widersprachen insgesamt 91% der Befragten (wobei 57% „trifft gar nicht zu“ und 34% „trifft eher nicht zu“ angaben;  $M = 3,46$ ;  $SD = 0,74$ ). Lediglich 9% waren der Ansicht, dass eine Benachteiligung im eigenen Fachbereich stattfindet.

Im Hinblick auf den Diversitätsaspekt zeigen sich zwei Drittel der Dozent:innen ( $N = 35$ ) offen für kulturelle und intellektuelle Diversität. Die Teilnehmenden fühlten sich gut vorbereitet auf kulturell diverse ( $M = 1,74$ ;  $SD = 0,1$ ) oder intellektuell heterogene ( $M = 1,51$ ;  $SD = 0,61$ ) Gruppen in der Lehre. Ob die Dozent:innen kulturelle Diversität thematisieren, ist vor allem abhängig vom gelehrten Fach ( $M = 2,14$ ;  $SD = 1,0$ ). Nur selten werden die Studierenden von ihren Dozent:innen angeregt, ihren eigenen Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren ( $M = 2,14$ ;  $SD = 1,09$ ). In Naturwissenschaften und Sport erscheint die Gelegenheit dazu unnatürlich und den Dozierenden eher synthetisch. Es wird sogar von einer gewissen Scheu berichtet, kulturelle Unterschiede zu verbalisieren, denn man möchte kulturelle Diversität nicht problematisieren. Den ausformulierten Antworten nach scheinen die teilnehmenden Dozent:innen Misskonzepte oder Unsicherheiten zum Thema zu haben. Beispielhaft sei hier die Idee erwähnt, dass man Studierenden darauf hinweist, dass männliche Übungsleiter muslimische Frauen nicht ungefragt berühren sollten. Hier wird Kultur, Gendersensibilität und körperliche Selbstbestimmung vermischt. In eher auf kulturelle Inhalte bezogenen Fächern ist kulturelle Heterogenität jedoch ein reguläres Thema. Vermutlich werden die Ergebnisse in der Befragung zur Integration kultureller Diversität in der Lehre stark von der Zusammensetzung der Teilnehmenden der aktuellen Befragung bestimmt.

Leistungsheterogenität wird in den Multiple-Choice-Fragen als wichtiger Punkt bestätigt ( $M = 1,59$ ;  $SD = 0,61$ ). Auf die Bedürfnisse leistungsschwächerer Student:innen werde Rücksicht

genommen (94%). Zugleich wird kritisiert, dass man an der Universität leistungsfähige Lernende erwarten müsse. Es wird befürchtet, dass leistungsschwächere Studierende durch größere Förderung zwar durch das Studium gebracht, aber nicht angemessen auf den Beruf vorbereitet würden.

Förderangebote für leistungsschwächere Studierende sind nicht in allen Fachbereichen üblich ( $M = 2,48$ ;  $SD = 1,05$ ). Chemie und Mathematik bieten Lernzentren an. Tutorien werden üblicherweise angeboten, wobei vereinzelt bedauert wird, dass sie von den Studierenden nur wenig angenommen würden. Persönliche Beratung als Förderungsangebote, Übungen mit freiwilliger Abgabe für Feedback und Examensseminare in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik stehen allen Studierenden zur Verfügung. Sie würden von Studierenden unabhängig von ihrer Leistungstärke angenommen, bieten aber insbesondere den leistungsschwächeren Studierenden die Möglichkeit, den Stoff zu wiederholen und durch persönliche Klärung Lücken zu schließen.

Die Förderung besonders interessierter Student:innen wird als wichtig erachtet ( $M = 1,47$ ;  $SD = 0,51$ ) und mit Angeboten wie Kleingruppen, Zusatzliteratur oder individueller Förderung realisiert. Leider würde der Großteil der Studierenden sich aber auf prüfungsrelevante Inhalte fokussieren und wenig Interesse zeigen oder Rückmeldung geben. Als spezielle Angebote werden verschiedene Enrichment-Angebote genannt (z. B. MINT-Lehramt Plus), Vertiefungsseminare oder Beteiligung in der Praxis auch als Hilfskräfte.

Formen der Beachtung kultureller und auch intellektueller Heterogenität werden erwähnt, sowohl als Lehrformen als auch Lehrinhalte: Diskussionen, individuelle Betreuung der Studierenden, Teambildungsmaßnahmen, theoretische Konzepte und praktische Umsetzung.

#### 7.4. Inklusion

Obwohl die befragten Dozent:innen ( $N = 34$ ) die Vielzahl an Eigenschaften ihrer Studierenden zu erkennen und zu honorieren scheinen ( $M = 1,35$ ;  $SD = 0,54$  bzw.  $M = 1,5$ ;  $SD = 0,62$ ), wobei sie über entsprechend unterschiedliche Erklärungsansätze zur Vermittlung der Lehrthematiken verfügen ( $M = 1,47$ ;  $SD = 0,51$ ), scheint konkretes Wissen zum Thema ‚Inklusion‘ zu fehlen. Hierzu zählen die Gesetzeslage zur Inklusion ( $M = 2,12$ ;  $SD = 0,69$ ) sowie die konkrete Thematisierung von Angeboten für Studierende mit Beeinträchtigungen und/ oder chronischen Krankheiten ( $M = 2,47$ ;  $SD = 0,79$ ). Das deutet eine Diskrepanz zwischen Heterogenität und Inklusion an: Der informelle Umgang mit der Studierendenheterogenität scheint in der Lehre gut realisierbar, wohingegen konkrete Aspekte zum Thema ‚Inklusion‘ verbesserungsfähig scheinen.

Diese Diskrepanz mag die Antworten zum Themenblock ‚Einstellungen gegenüber Inklusion‘ beeinflussen: Viele, jedoch nicht alle Dozent:innen ( $N = 33$ ) stimmen völlig oder eher zu, alternative Leistungsnachweise ( $M = 1,73$ ;  $SD = 0,67$ ), Unterstützungsangebote ( $M = 1,58$ ;  $SD = 0,61$ ) und flexible Studienzugangsvoraussetzungen ( $M = 1,94$ ;  $SD = 0,79$ ) anzubieten. Daneben spricht sich zwar die Mehrheit für ein barrierefreies Hochschulgebäude ( $M = 1,15$ ;  $SD = 0,36$ ) und eine barrierefreie Lehre ( $M = 1,61$ ;  $SD = 0,75$ ) aus, jedoch herrscht gleichzeitig

die Sorge, dass sich das Arbeitspensum durch Veranstaltungsteilnehmende mit Beeinträchtigung erhöhen könne ( $M = 2,82$ ;  $SD = 0,88$ ). Obwohl die Mehrheit der Dozierenden inklusiv gestaltete Lehrveranstaltungen nicht als nachteilig für den Lernerfolg nicht beeinträchtigter Studierender zu sehen scheint, wichen 9% ( $N = 3$ ) mit „trifft eher zu“ und 12% ( $N = 4$ ) mit „trifft völlig zu“ hiervon ab. Ergo befürchten sie, dass inklusiv gestaltete Lehrveranstaltungen zulasten des Lernerfolgs nicht beeinträchtigter Studierender gehen könne. Das spiegelt die Bandbreite an Antworten auf die Aussage „Ich habe Sorge, dass es schwierig wird, allen Studierenden in einem inklusiven Lehrangebot die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben“ wider ( $M = 2,48$ ;  $SD = 1,03$ ).

Fazit: Auch wenn Dozierende die Vielzahl an Eigenschaften ihrer Studierenden erkennen, in die Lehrveranstaltung einbringen und sich für eine barrierefreie Hochschule sowie Lehre aussprechen, scheint es Sorge bzgl. der konkreten Umsetzung zu geben: Hier befürchten Dozierende, dass sich der Arbeitsumfang deutlich erhöht und nicht beeinträchtigte Studierende negativ beeinflusst werden können.

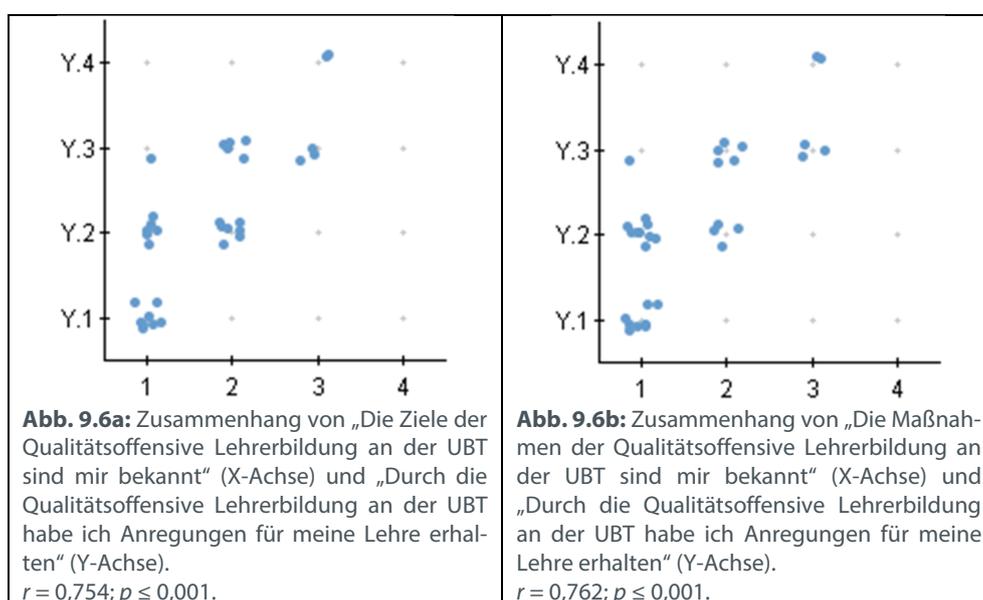
### 7.5. Interkulturelle Kompetenz

Zunächst ist die Bandbreite an Assoziationen der Dozierenden ( $N = 33$ ) mit dem Begriff *Kultur* auffallend: 16% assoziieren Kultur mit Ländern, jeweils 15% mit Regionalkulturen und Religionen, jeweils 14% mit Ethnien und Sprachen, 11% mit Familienkulturen, 10% mit Jugendkulturen und 6% enthalten sich dieser Zuordnung, um alternative Assoziationen wie „Bildung“ anzuführen oder sich der Zuordnung zu einem Schlagwort aufgrund der Dynamik und Komplexität des Kulturbegriffes zu enthalten. Dennoch integriert die Mehrheit an Dozent:innen im Rahmen von Lehrveranstaltungen die Lebenswelt der Studierenden ( $M = 1,52$ ;  $SD = 0,67$ ) und bietet Raum zum Reflektieren über kulturelle Diversität ( $M = 2,0$ ;  $SD = 0,97$ ). Lehrmaterialien werden dabei überwiegend auf Vorurteile geprüft ( $M = 1,82$ ;  $SD = 0,68$ ), jedes der gelisteten Fächer wird als geeignet zur Thematisierung von Interkulturalität gesehen und anderskulturellen Hintergründen wird zunächst tendenziell mit Neugierde begegnet ( $M = 2,03$ ;  $SD = 0,81$ ). Ferner existiert eine Korrelation zwischen dem Wissen der Dozierenden zu den Themen 'Inklusion' bzw. 'Kulturelle Diversität' und dem Vermitteln solcher Inhalte an die Studierenden. Folglich scheinen die Dozierenden ihr Wissen zu nutzen und weiterzugeben, weshalb zur Überlegung steht, ob Dozierenden-Weiterbildungen in den Themenbereichen 'Inklusion' und 'Kulturelle Diversität' angeboten werden. Dennoch sind die Dozierenden ( $N = 32$ ) geteilter Meinung, inwieweit kulturelle Unterschiede zu Problemen zwischen Studierenden führen ( $M = 2,53$ ;  $SD = 0,76$ ) und inwieweit die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden zueinander kulturell beeinflusst wird ( $M = 2,97$ ;  $SD = 1,03$ ).

### 7.6. Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

Von den nunmehr 32 an der Befragung teilnehmenden Dozierenden gaben insgesamt 85% (wobei 47% „trifft völlig zu“ und 38% „trifft eher zu“;  $M = 1,69$ ;  $SD = 0,74$ ) an, dass ihnen die Ziele der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bayreuth bekannt seien. Eine

nahezu gleich hohe Zustimmung von insgesamt 84% (wobei 56% „trifft völlig zu“ und 28% „trifft eher zu“;  $M = 1,59$ ;  $SD = 0,76$ ) ergab sich für die Frage nach dem Bekanntheitsgrad der Projektmaßnahmen. Zudem gaben allein 41% der Befragten an, dass es eher zutreffe ( $M = 2,16$ ;  $SD = 0,88$ ), durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung Anregungen für die eigene Lehre erhalten zu haben. Nimmt man die völlig zustimmenden Personen hinzu, ergibt sich eine Zustimmung von insgesamt 66%, was  $\frac{2}{3}$  der Befragten entspricht. Obgleich der Aussage „Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT habe ich Anregungen für meine Lehre erhalten“ auch 28% eher nicht zustimmten, ist beachtenswert, dass sich jeweils ein positiver, hoher Zusammenhang von  $r = 0,754$  bzw.  $r = 0,762$  zwischen der Bekanntheit von Projektzielen bzw. -maßnahmen und dem durch das Projekt erhaltenen Impuls für die Lehrpraxis feststellen ließ:



Wie aus den Abbildungen 9.6a und 9.6b und den zugehörigen Korrelationen ersichtlich wird, scheint sich die Bekanntheit von Projektinhalten positiv auf die Lehre der Befragten auszuwirken. Oder anders formuliert: Diejenigen Dozierenden, denen Ziele und Maßnahmen des Projektes bekannt sind, sehen in ebendiesen einen Mehrwert und können hieraus auch einen Nutzen für die eigene Lehre ziehen. Zudem gaben insgesamt 72% der Befragten an, dass durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Thema ‚Umgang mit Diversität‘ in deren Fachbereich an Bedeutung gewann (wobei 22% „trifft völlig zu“ und 50% „trifft eher zu“;  $M = 2,19$ ;  $SD = 0,93$ ). Im Sommersemester 2020 nahmen nur insgesamt 54% einen Bedeutungszuwachs des Diversitätsaspektes wahr. Nachdem im Vergleich zur letzten Befragung auch für die drei zuvor beschriebenen Items eine erhöhte Zustimmung zu verzeichnen ist, kann die Wirkung der Qualitätsoffensive summa summarum als positiv beschrieben werden.

Auch die drei Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung (Enrichment, Schulkooperationen und Gastvorträge) wurden durchweg gut benotet, wobei insbesondere das Enrichment-Programm positiv hervorzuheben ist: So vergaben 26 der verbliebenen 32 Umfrageteilnehmer:innen hierfür die Durchschnittsnote 1,73 ( $SD = 0,6$ ); 27 der Befragten benoteten

die Gastvorträge im Durchschnitt mit der Note 2,11 ( $SD = 0,97$ ) und 23 Teilnehmer:innen sahen die Kooperationen mit Schulen als tendenziell mittelmäßig an und vergaben hierfür die Durchschnittsnote 2,3 ( $SD = 0,82$ ). Aus Sicht der Dozierenden wird also insbesondere den Zusatzangeboten für Studierende ein hoher Gebrauchs- und Mehrwert beigemessen.

## **8. Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Studierenden SoSe 2021**

Insgesamt konnten in dieser Interviewrunde 13 der etwa 1200 angeschriebenen Lehramtsstudierenden der Universität Bayreuth für Interviews gewonnen werden. Die Interviews fanden pandemiebedingt online per Zoom statt. Alle weiteren Bedingungen sowie die Auswertung blieben im Vergleich zu vorherigen Interviews mit einer Ausnahme unverändert.

Anders als zuvor fand die Auswertung unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von so genannten Deutungshypothesen statt. Der Zweck dieser induktiv gewonnenen Hypothesen besteht darin, die während der Interviews getätigten Aussagen durch Abstraktion in einen erweiterten Verständniskontext einzuordnen. Damit ist gemeint, dass die Aussagen auf ihre latenten Grundannahmen bzw. -haltungen hin analysiert wurden, um Grundsteine für fächer- und themenübergreifende Erklärungsmodelle für die Wahrnehmungen der Studierenden bereitzustellen. Diese Herangehensweise wird damit begründet, dass sie das Abstraktionsniveau ermöglicht, das notwendig ist, um die zwischen den verschiedenen Fächern stark abweichenden Antwortmuster vergleichbar zu machen. Die dabei formulierten Hypothesen sind allerdings lediglich als Vorschläge zu betrachten, solange sie nicht durch geeignete Methoden überprüft wurden.

### **8.1. Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium**

Lehramtsstudierende klagen wiederholt über den zu hohen und zu anspruchsvollen Anteil der Fachwissenschaften in ihrem Studium. Häufig steht der Wunsch im Zentrum, berufs- bzw. praxisorientiert studieren zu können. Die Fachwissenschaften werden in diesem Kontext als zu theoretisch betrachtet. Auffällig hierbei ist die stark quantitative Wahrnehmung des fachwissenschaftlichen Anteils. Bildende Aspekte werden nur selten genannt. Gleiches gilt für das Bewusstsein dafür, welche Rolle eine fachwissenschaftliche Professionalisierung im Rahmen der eigenen pädagogischen und didaktischen Handlungsfähigkeit einnimmt.

### **8.2. Die Rolle der Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften**

Wie bereits in vorherigen Erhebungen festgestellt, leiden Lehramtsstudierende unter abwertenden Zuschreibungen (etwa bezüglich ihres Leistungswillens, ihrer fachlichen Kompetenzen etc.) durch Fachwissenschaftler:innen. Diese Zuschreibungen nehmen, dort, wo sie stattfinden, mitunter die Form von abwertenden Kommentaren, Priorisierungen der Studierenden der Fachwissenschaften, bis hin zu Ausschlüssen von Lehrveranstaltungen, an. Meist begründen Studierende diese Zuschreibungen mit einer allgemeinen Geringschätzung, die Fachwissenschaftler:innen dem Lehramtsstudium entgegenbringen.

Die Selbstwahrnehmung der Lehramtsstudierenden weicht in den Interviews von diesen Zuschreibungen allerdings ab. So wurde etwa die Aussage getätigt, dass Lehramtsstudierende mitunter – auch im Vergleich mit Kommiliton:innen aus den Fachwissenschaften – die besten Prüfungsleistungen erbrächten und sich dessen bewusst seien. Auch äußern sie eine Unzufriedenheit darüber, dass Fachwissenschaftler:innen die Anforderungen, die durch die

zusätzlich zu erbringenden Leistungen in den Fachdidaktiken sowie den Erziehungswissenschaften zu bewältigen sind, in ihren Zuschreibungen nicht berücksichtigen. Dass Lehramtsstudierende in kursinternen Evaluationen nicht differenziert erfasst werden, sondern unter „Sonstige“ fallen, führt in einem Fall zu dem Gefühl, unter den Tisch zu fallen.

Aus den genannten Äußerungen geht deutlich hervor, dass Lehramtsstudierende sich (abhängig vom Fach) einerseits als von den Fachwissenschaften ausgegrenzt, andererseits zugleich nicht differenziert genug wahrgenommen verstehen. Dieses Phänomen tritt hauptsächlich in jenen Fächern auf, die einen prozentual geringeren Anteil an Lehramtsstudierenden aufweisen als andere. So sind an der Universität Bayreuth primär die Naturwissenschaften von dem genannten Phänomen betroffen, während etwa Geisteswissenschaften mit einem sehr hohen Anteil an Lehramtsstudierenden kaum bis gar nicht als negativ diskriminierend wahrgenommen werden.

Die aus den angeführten Punkten gefolgerte These lautet, dass die genannte Abwertung der Lehramtsstudierenden durch Fachwissenschaftler:innen durch deren Unwissen bezüglich des Lehramtsstudiums erklärt werden kann. Anstatt eine allgemeine Geringschätzung gegenüber dem Lehramtsstudium anzunehmen, kann auch eine mangelnde Auseinandersetzung mit diesem seitens der Fachwissenschaftler:innen als Erklärung dienen.

Ein zum vorherigen Punkt quer verlaufendes Problem zeigt sich in der ebenfalls wahrgenommenen Gleichbehandlung der Lehramtsstudierenden durch Fachwissenschaftler:innen. Zwar wird diese Gleichbehandlung von Lehramtsstudierenden kaum als Problem aufgefasst, doch weisen einige Äußerungen darauf hin, dass diese Situation problematische Implikationen hat.

Unter dem Blickpunkt einer diversitätssensiblen Lehre, wie sie an der Universität Bayreuth angestrebt wird, darf eine Gleichbehandlung nicht gleichbedeutend mit mangelnder Binnendifferenzierung sein. Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass man in den Fachwissenschaften als Lehramtsstudierende „nur so mitläuft“. Grundsätzlich wird keine Differenzierung bezüglich des eigenen Studiums wahrgenommen. So bilden Dozierende etwa, die mit einem Bezug zum Staatsexamen denken, seltene Ausnahmen.

Eine mangelnde Binnendifferenzierung scheint, wie schon im vorherigen Punkt, durch mangelndes Wissen seitens der Fachwissenschaftler:innen erklärbar zu sein. Dies steht in direktem Konflikt mit der Tatsache, dass an der Universität Bayreuth ein von einem rein fachwissenschaftlichen Studium unterschiedenes Lehramtsstudium angeboten wird, welches unter anderen Bedingungen zu absolvieren ist als erstgenanntes.

### **8.3. Wahrgenommener Zusammenhang der Studienanteile**

Aus den Interviews lässt sich die Deutungshypothese ableiten, dass die Lehramtsstudierenden das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis oft quantitativ bewerten. Dabei wird insbesondere angemerkt, dass die Fachwissenschaften eine große Rolle in der Lehrkräftebildung

einnehmen. Eine verknüpfende Denkweise der Anteile des Studiums, bspw. die Wahrnehmung, dass auch Theorie-Seminare den Studierenden neue Horizonte eröffnen können, wurde nur vereinzelt deutlich.

#### **8.4. Die Schulpraktika**

In Bezug auf die Schulpraktika wird die Deutungshypothese aufgestellt, dass das Orientierungspraktikum von (zukünftigen) Studierenden oftmals aus einer Schüler:innenperspektive heraus absolviert und bewertet wird. Dabei wird das Orientierungspraktikum als eine Verlängerung der eigenen Schulzeit ohne Perspektivwechsel angesehen. Aus dieser Perspektive heraus wird dann die Sinnhaftigkeit des Praktikums in Zweifel gezogen, da es keinen echten Mehrwert biete. Aus Sicht der Befragten könnte ein größerer Mehrwert aus dem Praktikum extrahiert werden, wenn die Studierenden selbst aktiver wären und bereits hier verpflichtende Unterrichtsversuche absolvierten. Auch die Hospitationsphasen könnten aktiver gestaltet werden, indem z.B. in der Vorbereitungsveranstaltung Beobachtungsaufträge für den Unterricht vereinbart würden. Somit könnten die Studierenden besser in eine Lehrer:innenrolle hineinwachsen.

Im Allgemeinen werden die Schulpraktika im Lehramtsstudium positiv bewertet. Zum einen wird davon berichtet, dass die Praktika den Fokus auf das Berufsziel als Lehrkraft richten. Zum anderen wird das Sammeln von Praxiserfahrungen im Studium als hilfreich für das Referendariat bewertet. Kritisch werden jedoch zwei zeitliche Aspekte gesehen. Erstens sei die Praktikumszeit insgesamt zu gering, sodass zu wenig Gelegenheit bestünde, praktische Erfahrungen zu sammeln und Dinge auszuprobieren. Zweitens wird kritisiert, dass die Praktika während der Semesterferien absolviert werden müssen. Überdies wird von den befragten Studierenden die Sinnhaftigkeit des Orientierungspraktikums in Frage gestellt. Hier äußerten sich eine Befragte dahingehend, dass sie in ihrer Berufswahl der Lehrkraft entschlossen seien und der Einblick in ein anderes Tätigkeitsfeld, den das Orientierungspraktikum schaffen soll, daher obsolet sei. Für das pädagogisch-didaktische Praktikum wiederum wurden in den geführten Interviews lobende Worte gefunden. Dadurch, dass dieses einen längeren Zeitraum umspanne, könne man als Praktikant:in die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte gleichermaßen über einen längeren Zeitraum begleiten. Zudem gebe es durch die Möglichkeit, eine Vielzahl von Aufgaben selbstständig zu übernehmen, mehr Lerngelegenheiten als es bei einer reinen Hospitation der Fall wäre. Auch hier waren jedoch die Auswirkungen der Corona-Pandemie zu spüren. So berichtete eine befragte Person davon, dass sie im Setting des Online-Unterrichts fast keine Stunden selbst unterrichten durfte.

Ein weiterer Aspekt, der in den Studierendeninterviews abgefragt wurde, war die Verknüpfung der Praktika mit dem Studium. Hier zeigte sich ein ambivalentes Bild. Eine befragte Person äußerte, dass die Universität nichts mit dem Praktikum zu tun habe und auch in den didaktischen Lehrveranstaltungen keine Verknüpfung stattfinde. Dies sei insbesondere deshalb problematisch, weil somit für die Zeit der Praktika ein plötzlicher Prozess des Umdenkens von einem universitären auf einen schulischen Kontext seitens der Studierenden notwendig sei. Eine andere Person wiederum berichtete von einer ständigen Verknüpfung der

Praktika mit dem Studium, sowohl, indem Erfahrungen aus den Praktika in die universitären Begleitveranstaltungen eingingen, als auch, indem Inhalte aus dem Studium in die eigenen Lehrversuche in der Schule eingingen.

### **8.5. Wünsche und Anregungen der Studierenden**

Schließlich gaben wir den Studierenden in den Interviews die Möglichkeit, sich über ihr Studium im Allgemeinen zu äußern. In diesem Zusammenhang wurden einige Wünsche und Anregungen, das Lehramtsstudium an der Universität Bayreuth zu verbessern, genannt. An dieser Stelle wurde der Wunsch genannt, zum Studienbeginn in komprimierter Form über die Struktur des Lehramtsstudiums an der Universität Bayreuth informiert zu werden. Dies könnte z.B. in Form einer Handreichung geschehen, in welcher auch Ansprechpartner:innen für eventuell auftretende Probleme genannt sind. Für den weiteren Verlauf des Studiums kam der Wunsch nach einer Informationsveranstaltung zum Staatsexamen auf. Als problematisch wurden seitens der Studierenden Überschneidungen im Stundenplan genannt, die den Besuch aller gewünschten Lehrveranstaltungen verhinderten. Überdies wurde der Wunsch geäußert, mehr extracurriculare Angebote während des Studiums wahrnehmen zu können. Es wurde Interesse an Möglichkeiten wie der Ausbildung als Tutor:in signalisiert, jedoch bemängelt, dass neben dem relativ festen Curriculum kaum Zeit für solche Aktivitäten bliebe.

## 9. Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragung WiSe 2021/2022

### 9.1. Stichprobenszusammensetzung

Die dritte und letzte quantitative Studierendenbefragung innerhalb der zweiten Projektphase wurde turnusgemäß im Wintersemester 2021/2022 durchgeführt. Die Fragebogenitems und das Antwortsystem wurden von der vorhergehenden Welle aus dem Wintersemester 2020/2021 übernommen, d. h. für die Einschätzungsfragen wurde eine fünfstufige Likert-Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ mit Mittelkategorie „teils teils“ verwendet und die Bewertung des Enrichment-Programms für Lehramtsstudierende erfolgte mittels einer Ordinalskala nach den Schulnoten 1 bis 6. Beibehalten wurde auch das Auswertungsverfahren über das Umfragetool *QuestorPro*.

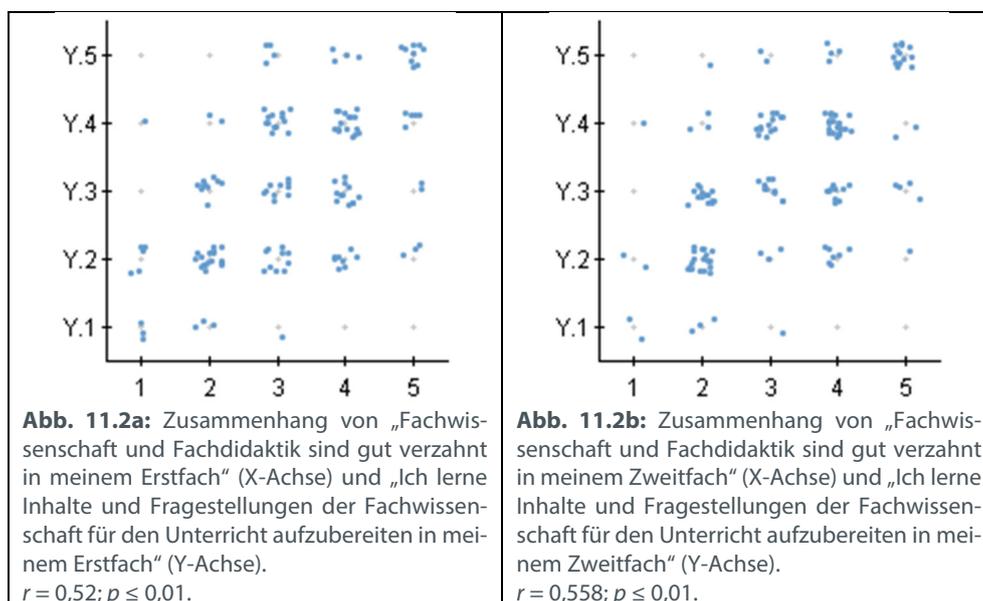
Zur Teilnahme erklärten sich  $N = 165$  Lehramtsstudierende der Universität Bayreuth bereit, wobei  $N = 97$  abgeschlossene Datensätze vorlagen. Von diesen 165 Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung nahezu drei Viertel (74%) für das Gymnasiallehramt eingeschrieben, 22% belegten das nicht-vertiefte Studium für das Lehramt an Realschulen und Studierende für das Lehramt an beruflichen Schulen bildeten mit nur 4% und sieben Befragungsteilnehmer:innen die kleinste Teilgruppe, wobei Letztere das Hauptfach Metalltechnik haben. Was die Verteilung der übrigen Befragten auf die Studienfächer betrifft, so lässt sich konstatieren, dass die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, Physik, Informatik, Biologie, Chemie und Geographie) mit insgesamt 61% (Erstfach) bzw. 56% (Zweitfach) eher stärker vertreten waren, wohingegen die sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächer (Deutsch und Englisch) mit 21% (Erstfach) bzw. 20% (Zweitfach) sowie die kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Geschichte, Sport, Wirtschaftswissenschaften) mit 13% (Erstfach) bzw. 23% (Zweitfach) einen weniger großen Anteil bildeten. Besonders häufig wurden als Erstfach Mathematik (19%), Biologie (18%) und Englisch (16%), als Zweitfach Englisch (16%), Chemie (15%) und Mathematik (13%) angegeben. Sehr wenige Teilnehmer:innen studierten die Fächer Informatik (3% als Erst- und 5% als Zweitfach), Sport (jeweils 2% als Erst- oder Zweitfach), Deutsch (4% als Zweitfach) und Geschichte (1% als Erstfach), weshalb sowohl konkrete Aussagen für einzelne Fächer als auch gleichgewichtete Gegenüberstellungen von beispielsweise mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächern nicht uneingeschränkt möglich sind.

Was im Hinblick auf die Aussagekraft und die Möglichkeit zur Interpretation der Ergebnisse zudem berücksichtigt werden muss, ist, dass sich ein Viertel der Umfrageteilnehmer:innen zum Zeitpunkt der Befragung im ersten und jeweils 18% im dritten bzw. fünften Fachsemester befanden; der Durchschnitt lag bei  $M = 4,85$  mit einer sehr breiten Standardabweichung von  $SD = 3,34$ . Studierenden in niedrigeren Semestern fehlen häufig tiefergehende Einblicke in die Gegebenheiten des komplexen und umfangreichen Lehramtsstudiums. Zudem wird das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum, in dem verpflichtend Schulstunden zu halten sind und dadurch Erfahrungen im Umgang mit der vielfältigen Schüler:innenschaft erworben werden, i. d. R. im siebten Semester absolviert. Von den Umfrageteilnehmer:innen haben jedoch insgesamt 67% das siebte Fachsemester noch nicht erreicht. Insofern sollten

die im Nachfolgenden dargestellten Umfrageergebnisse stets vor dem Hintergrund dieser Sachlage gelesen werden.

## 9.2. Verzahnung im Lehramtsstudium

Sowohl in den Erst- als auch in den Zweitfächern wurde die Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als medioker eingestuft (Erstfach:  $M = 3,19$ ; Zweitfach:  $M = 3,22$ ; jeweils mit  $SD = 1,13$ ): Vernachlässigt man die Antworten aus der Mittelkategorie „teils teils“, befand ca. ein Drittel der Befragten (30% im Erst- und 33% im Zweitfach) die Verzahnung als gut, wohingegen 42% und 45% nicht dieser Meinung waren. Ein ebenso durchwachsendes Ergebnis zeigte sich hinsichtlich der Frage, ob in den Erst- und Zweitfächern das Aufbereiten von fachwissenschaftlichen Inhalten und Fragestellungen für den Unterricht gelernt würde: 36% bzw. 27% der befragten Studierenden stimmten dieser Aussage bzgl. ihres Erst- bzw. Zweitfaches völlig oder eher zu, 39% bzw. 45% negierten sie. Unter Hinzunahme der Personen, die sich mittig positionierten, ergeben sich Mittelwerte von  $M = 3,1$  für das Erstfach bzw.  $M = 3,27$  für das Zweitfach und Standardabweichungen von  $SD = 1,12$  bzw.  $SD = 1,11$ . Dass das Erlernen des Aufbereitens fachwissenschaftlicher Inhalte im Lehramtsstudium jedoch eng mit einer wahrgenommenen Verzahnung im jeweiligen Fach verbunden wird, zeigen die mittleren Korrelationen von  $r = 0,52$  (in Bezug auf das Erstfach) und  $r = 0,558$  (in Bezug auf das Zweitfach).



Ein sehr ähnliches Bild ergab sich hinsichtlich des Vernetzungsaspektes zwischen den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Auch anhand des Antwortverhaltens zur Äußerung „In den Erziehungswissenschaften erworbenes Wissen kann ich für Veranstaltungen der Fachdidaktik einsetzen“ lässt sich kein eindeutiger Trend ablesen, was sich bereits bei einem Mittelwert von  $M = 3,21$  und einer Standardabweichung von  $SD = 1,07$  vermuten

lässt: 28% der Befragten stimmten völlig oder eher zu, 39% stimmten eher oder gar nicht zu und 33% gaben keine klare Tendenz an.

### 9.3. Wahrgenommene Sichtweise auf Lehramtsstudierende

Bei den neun Fragen zum Themenblock *Leistungsheterogenität* sind die Antworten der 134 Studierenden breit gestreut, was in Abhängigkeit der Fächer sein könnte. Viele Befragte beenden im Laufe der nächsten Fragen die Teilnahme an der Befragung ( $N = 116$ ).

Studierenden berichten, dass im Studium eher auf Leistungsstärkere eingegangen werden würde ( $M = 2,47$ ;  $SD = 1,1$ ) als auf die Bedürfnisse leistungsschwächerer Studierende ( $M = 3,47$ ;  $SD = 1,14$ ). Dies ist unabhängig von Erst- oder Zweitfach mit beinahe gleichen Werten. In den Erziehungswissenschaften wird in der Wahrnehmung der Studierenden kaum mehr auf die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden eingegangen als in den Fachwissenschaften (Leistungsschwächere  $M = 3,17$ ;  $SD = 0,96$ ; Leistungsstärkere  $M = 2,71$ ;  $SD = 0,94$ ). Eine eindeutige Benachteiligung der Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Fachstudierenden ist nicht zu erkennen ( $M = 3,22$ ;  $SD = 1,39$ ). Es sind alle Meinungen diesbezüglich gleichverteilt häufig. In den Erziehungswissenschaften fühlen sich die Lehramt-Studierenden im Vergleich zu den Nicht-Lehramtsstudierenden eindeutig nicht beteiligt ( $M = 4,08$ ;  $SD = 1,03$ ).

Die Verzahnung der Fachwissenschaften mit der Fachdidaktik hat Einfluss auf den wahrgenommenen Ausbildungserfolg der Studierenden. Erleben die Studierenden Fachwissenschaft und Didaktik als nicht verzahnt, erleben sie auch wenig Unterstützung im Studium bei Leistungsschwäche ( $M = 4,0$ ;  $SD = 1,39$ ). Bei guter Verzahnung erleben die Studierenden wiederum gute Unterstützung bei den individuellen Bedürfnissen ( $M = 2,64$ ;  $SD = 1,45$ ). Auch bei der individuellen Förderung leistungsstärkerer Studierender zeigt sich ein Effekt der Verzahnung, wenn auch Leistungsstarke generell eher gefördert erlebt werden. Bei verzahnten Fächern wird besser gefördert ( $M = 1,92$ ;  $SD = 1,09$ ) als bei unverzahnten Fächern ( $M = 2,66$ ;  $SD = 1,65$ ).

### 9.4. Selbsteinschätzung zum Thema »Inklusive Bildung«

Generell fällt bei den 16 Fragen zum Themenblock *Inklusive Bildung* auf, dass die Antworten der 114 Studierenden breit gestreut sind; bis zur letzten Frage des Themenblocks nahm die Studierendenanzahl auf  $N = 102$  ab. Auch hier zeigt sich wie bereits bei der vorangehenden Dozierendenbefragung eine Diskrepanz zwischen konkretem Wissen (z. B. zur Gesetzeslage) und Wünschen bzw. der eigenen Kompetenzeinschätzung. Die Mehrheit gab beispielsweise an, unzureichendes Wissen zur Gesetzeslage ( $M = 3,75$ ;  $SD = 1,09$ ) und zum theoretischen Wissen über den Umgang mit Beeinträchtigungen ( $M = 3,07$ ;  $SD = 1,11$ ) zu besitzen, wohingegen ein Großteil der Studierenden ebenso angab, die unterrichtsrelevanten Eigenschaften von Schüler:innen zu erkennen ( $M = 2,32$ ;  $SD = 1,03$ ) sowie alternative Erklärungen bereitstellen zu können ( $M = 2,04$ ;  $SD = 0,73$ ). Im mittelmäßigen Bereich bewegen sich die Antworten zu den Fragen, inwieweit erkannt wird, ob das Gelehrte begriffen wurde ( $M = 2,87$ ;

$SD = 0,87$ ), begabte Schüler:innen angemessen gefördert werden könnten ( $M = 2,69$ ;  $SD = 0,77$ ), das Lehrangebot auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten werden kann ( $M = 2,70$ ;  $SD = 0,91$ ) und unterschiedliche Bewertungsverfahren wie ein Portfolio verwendet werden würden ( $M = 2,70$ ;  $SD = 1,10$ ).

Eine weitere Diskrepanz zeigt sich in den folgenden Antworten: Zwar spricht sich der Großteil für die Inklusion beeinträchtigter Schüler:innen aus (insbesondere solche, die einen individuellen Förderplan bedürfen [ $M = 2,66$ ;  $SD = 1,08$ ], Schwierigkeiten mit der verbalen Äußerung von Gedanken haben [ $M = 2,38$ ;  $SD = 1,03$ ] und Aufmerksamkeitsprobleme zeigen [ $M = 2,47$ ;  $SD = 1,06$ ]), wohingegen die Sorge besteht, nicht allen Schüler:innen in einem inklusiven Unterricht gerecht werden zu können ( $M = 1,78$ ;  $SD = 0,84$ ), dass beeinträchtigte Schüler:innen nicht von ihren Mitschüler:innen akzeptiert werden würden ( $M = 2,4$ ;  $SD = 1,09$ ) und sich das eigene Arbeitspensum ( $M = 2,51$ ;  $SD = 1,18$ ) und Stresslevel ( $M = 2,66$ ;  $SD = 1,16$ ) erhöhe. Weniger wichtig erscheinen inklusive Maßnahmen für Schüler:innen, die den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden ( $M = 2,79$ ;  $SD = 0,98$ ); hier gab ein Großteil an, dass bei Nicht-Erreichen der Leistungsanforderungen eher nicht oder nur bedingt ein inklusives Angebot bestehen sollte.

Werden die Antworten nach dem Erstfach differenziert, zeigt sich, dass Studierende mit dem Erstfach *Deutsch* und *Englisch* statistisch signifikant besser die Lebenswelt der Schüler:innen zu integrieren glaubt ( $M = 1,94$ ) und die Fähigkeit besitzt, Unterrichtsmaterialien auf Vorurteile überprüfen zu können ( $M = 1,54$ ; jeweils  $p < 0,001$ ) im Kontrast zu den gruppierten Fächern *Mathematik*, *Physik* und *Informatik* ( $M = 3,55$  bzw.  $M = 2,71$ ). Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der umfassenderen Gruppierung in sprachlich-literaturwissenschaftliches und kulturwissenschaftliches Erstfach ( $M = 2,07$ ) vs. mathematisch-naturwissenschaftliches Erstfach ( $M = 2,68$ ).

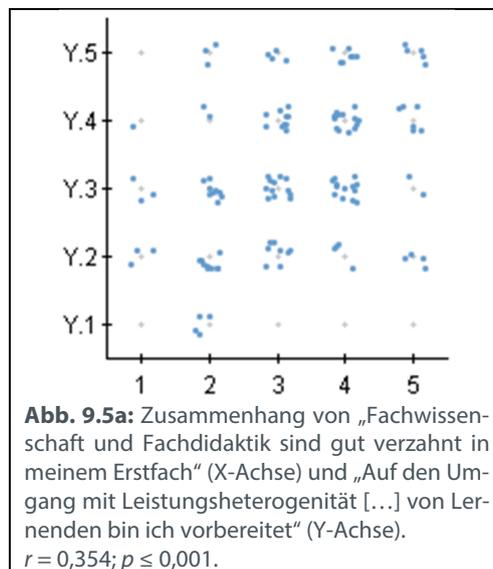
### 9.5. Selbsteinschätzung zum Thema »Kulturelle Vielfalt«

Nur 96 bis 99 TeilnehmerInnen beantworteten die Fragen zur Kulturellen Vielfalt.

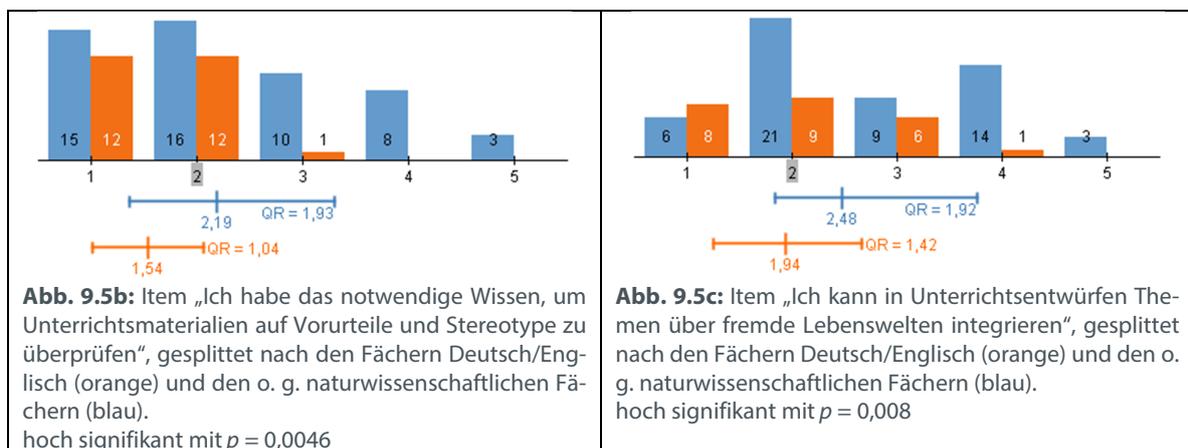
Generell fühlen sich die Studierenden kompetent, mit Kultureller Vielfalt umzugehen, sei es, sich Stereotypen bewusst zu machen ( $M = 2,22$ ) oder mit angemessener Neugierde mit fremdem kulturellem Hintergrund umzugehen ( $M = 2,43$ ). Dass die Beziehung der Schüler:innen und Lehrkräfte kulturell problematisch beeinflusst sein könnte, wird allerdings nur wenig Bedeutung beigemessen ( $M = 3,17$ ). Dabei differenzieren die Teilnehmer:innen der Studie zwischen Sprache und Kultur, wobei Sprache nicht als die kritische Barriere wahrgenommen wird. Dass die Probleme kultureller Vielfalt von den Studierenden so unterschiedlich wahrgenommen wird, könnte ein fachspezifisches Thema sein. So wird ein Fach wie Mathematik als in einer extra-kulturellen Blase empfunden, bei der entsprechend Kulturelle Diversität keine Rolle spielt ( $M = 2,48$ ).

Die vertiefte Analyse zeigt, dass die Verzahnung der Fachwissenschaft mit der Fachdidaktik im (Erst-)Fach Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Vorbereitung im Umgang mit Leistungsheterogenität hat. So berichten Studierende, die in ihrem

Studienfach Fachwissenschaft und Fachdidaktik als verzahnt erleben, dass sie sich auf Leistungsheterogenität ihrer Schüler vorbereitet fühlen (vgl. Abb. 9.5a):



Auch das Fach per se scheint einen starken Einfluss auf diese Kompetenzen zu haben. Die Inhalte der Fachwissenschaft könnten die Kompetenzen fördern. So berichten Lehramtsstudierende der Sprachen (Deutsch und Englisch), dass sie gut mit Vorurteilen umgehen oder fremden Lebenswelten integrieren können, wohingegen die Studierenden der Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik) eher daran zweifeln, vgl. Abb. 9.5b/c:



## 9.6. Angebote des ZLB

Die letzte Kategorie des Fragebogens widmete sich den Zusatzangeboten des Zentrums für Lehrkräftebildung für Lehramtsstudierende: dem Enrichment-Programm und den Gastvorträgen. Von den 97 an der Umfrage noch teilnehmenden Personen äußerten sich 77 zum Enrichment-Programm und 76 zu den QLB-Gastvorträgen. Auffällig ist, dass hiervon mehr als drei Viertel bzw. zwei Drittel die Zusatzangebote (noch) nicht nutzten – nämlich 81% das

Enrichment-Programm und 67% die Gastvorträge – und 38% angaben, auch in Zukunft keinen Gebrauch vom Enrichment-Programm zu machen. Die Studierenden, die das Qualifikationsprogramm bereits in Anspruch nahmen, vergaben hierfür eine Durchschnittsnote von 2,64 (2×Note 1; 4×Note 2; 8×Note 3; jew. 0×Noten 4-6). Als häufigster Grund für die Nicht-Nutzung der Zusatzangebote wurde von jeweils zwei Drittel die studienbedingte Auslastung angegeben, wie auch das nachfolgende Zitat belegt.

[I]n Mathematik und Physik ist man bis auf Pump ausgelastet. Ich würde mich sehr gerne mit derartigen Ringvorlesungen beschäftigen, aber es geht nicht. [...] Das Wort Wochenende ist in unserem Studium auch nur so ein Mythos. [...] Wir laufen wirklich wie Maschinen auf Pump und es braucht ein gutes soziales Umfeld, um nicht komplett mental auszubrennen bis zum Burnout [...].

Mangelnde Attraktivität wurde den Angeboten stattdessen nur vereinzelt zugeschrieben (12% beim Enrichment-Programm und 7% bei den Gastvorträgen).

## 10. Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden im WiSe 2021/2022

### 10.1. Methodik

Für die Interviews mit Dozierenden im Wintersemester 2021/2022 konnten sieben Dozierende aus sieben verschiedenen Fächern der Lehramtsausbildung an der Universität Bayreuth gewonnen werden. Es wurde der bereits bekannte Leitfaden verwendet und bei der Auswahl der Interviewpartner:innen darauf geachtet, dass diese Personen nicht bereits in einem früheren Durchlauf interviewt worden waren. Die Interviews fanden online statt, wurden im Anschluss transkribiert, anonymisiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse via MAXQDA ausgewertet. Für die Darstellung in diesem Bericht wurden die Zitate aus den Interviews geglättet. So wurden Verzögerungslaute und dialektbedingte Abweichungen von der üblichen Schriftsprache entfernt und angepasst. Dadurch wird das Verständnis der Zitate erhöht sowie deren Zugänglichkeit vereinfacht, ohne den Sinn zu verfälschen.

Das Vorgehen der Auswertung durch die Entwicklung von Deutungshypothesen, welches bei den Studierendeninterviews im SoSe 2021 erstmalig angewendet wurde, kam auch in der Auswertung dieser Dozierendeninterviews zum Einsatz. Die Analyse der Dozierendeninterviews wurde genutzt, um Einblicke in die Wahrnehmungen, Einstellungen und Erfahrungen der befragten Lehrenden zu gewinnen. Hierzu wurden die Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner strukturiert und interpretiert. Durch diesen Prozess konnten Zusammenhänge und Bedeutungen der Daten identifiziert und in Form von Deutungshypothesen formuliert werden. Diese Hypothesen können dazu dienen, in weiterführenden Forschungsarbeiten überprüft und validiert zu werden, um ein tieferes Verständnis der Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrenden zu gewinnen.

### 10.2. Rolle der Fachwissenschaften in der Lehramtsausbildung

**Deutungshypothese 1: Allgemeiner Konsens, dass Fachwissenschaften als Fundament professionellen pädagogisch-didaktischen Handelns betrachtet werden.** Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer ein solides Verständnis ihrer jeweiligen Fachbereiche benötigen, um ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich unterrichten zu können. Denn das Verständnis der fachlichen Zusammenhänge und Grundlagen hat Auswirkungen auf die pädagogisch-didaktische Planung und Durchführung des Unterrichts. Ein gutes Verständnis der Fachwissenschaften kann dazu beitragen, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Lernziele besser definieren, passende Unterrichtsmaterialien auswählen und effektive Unterrichtsmethoden anwenden können.

Die Fähigkeit, fachlich zu reflektieren und Zusammenhänge herzustellen, ist laut der Befragten für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und -durchführung unerlässlich. Durch ein ausgeprägtes Fachwissen kann eine Lehrperson den Unterricht anschaulich und lebendig gestalten und somit das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken.

Darüber hinaus spielt das Fachwissen auch eine wichtige Rolle im Sinne der positivistischen Wissenstheorie, die von den meisten Schülerinnen und Schülern geteilt wird. Eine Lehrperson, die über ein erhöhtes Maß an Fachwissen verfügt, wird von den Schülerinnen und Schülern als Fachperson anerkannt und somit ernster genommen. Dies trägt dazu bei, dass der Unterricht erfolgreich gestaltet werden kann, da eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aufgebaut wird.

Fachwissenschaftliche Kompetenz ist demzufolge das Fundament für professionelles Handeln als Lehrperson, da sie eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und -durchführung ist. Ein ausreichendes Fachwissen ermöglicht es einer Lehrperson, den Unterricht anschaulich und lebendig zu gestalten und von den Schülerinnen und Schülern als Fachperson anerkannt zu werden.

**Deutungshypothese 2: Fachwissenschaften formulieren Lernziele zu einseitig wissenschaftsorientiert.** Dies bedeutet, dass die Lernziele in vielen Fachwissenschaften oft zu stark auf die reine Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten ausgerichtet sind und weniger auf die Bedürfnisse und Anforderungen des späteren Berufslebens von Lehramtsstudierenden. Dies kann für Lehramtsstudierende Nachteile haben, die sich an ihrem zukünftigen Beruf orientierte Inhalte wünschen.

Aus den Interviews geht hervor, dass das Angebot Fachwissenschaften oft nicht in wünschenswertem Maße auf die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden zugeschnitten ist und dass es für Lehramtsstudierende daher in hohem Maße notwendig ist, sich zusätzliches Wissen anzueignen, um auf das Lehramt vorbereitet zu sein. Dies wird damit begründet, dass die Fachwissenschaften primär auf die Vermittlung ihrer eigenen wissenschaftlichen Inhalte ausgerichtet sind und weniger auf die speziellen Anforderungen des späteren Berufslebens von Lehrkräften.

Trotzdem werden Fachwissenschaften als elementar wichtig für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet, selbst dann, wenn die Inhalte nicht direkt als schulische Inhalte erkennbar sind. Fachwissenschaften vermitteln ein breites Spektrum an Inhalten, die für das Verständnis und die Anwendung von Lehrinhalten von Bedeutung sein können. Außerdem dürfe die Verantwortung der Fachwissenschaften nicht außer Acht gelassen werden, auch Wissen für andere Berufsfelder zu vermitteln, nicht nur aber auch, weil zahlreiche Lehramtsstudierende sich nach ihrem Studium nicht für den Schuldienst entscheiden.

### 10.3. Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik

**Deutungshypothese: Ein institutionalisierter Austausch ist Grundlage für eine nachhaltige Verknüpfung.** Darunter soll verstanden werden, dass eine bloß informelle Zusammenarbeit als unzureichend erscheint, um eine im Sinne der Zielsetzungen der QLB stehende dauerhafte und produktive Kooperation realistisch zu gewährleisten. Ein institutionalisierter Austausch zwischen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften könnte beispielsweise durch regelmäßige Treffen, gemeinsame Projekte und, in größeren Dimensionen gedacht, die Einrichtung von gemeinsamen Forschungszentren oder Lehrstühlen erfolgen.

Die Äußerungen der Dozierenden gehen in diesem Bereich weit auseinander. Während manche „keine Veränderung“ in Bezug auf die Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik seit Beginn des Projekts ausmachen können und dabei insbesondere das Versagen finanzieller und personeller Mittel kritisieren, sehen andere „eine ganz gewaltige Veränderung“. Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit eher als gering angesehen. Kooperationen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, welche aktuell bereits durchgeführt werden, stoßen bei den interviewten Dozierenden auf breite Anerkennung. Dennoch wird die Verzahnung der beiden Bereiche als ausbaufähig angesehen, da eine echte Nachhaltigkeit (im Sinne einer dauerhaften, kontinuierlichen Verknüpfung) nur durch einen institutionalisierten Austausch und nicht durch bestehende persönliche Kontakte erreicht werden könne: „Also es ist tatsächlich sehr, sehr wenig und es gibt auch keine Gelegenheit, normalerweise, um sich da mal auszutauschen. Also, es wäre schön, wenn dann so vielleicht auch auf einer gewissen informellen Basis so Treffen vorhanden wären, nennen wir es mal Stammtisch oder so etwas ähnliches, wo man sich dann auch austauschen könnte“. Dabei wird weniger ein enger Rahmen gefordert, der vorgeben würde, in welchem Ausmaß eine Kooperation welcher Personen in welchen Bereichen wie genau vonstattengehen soll. Vielmehr scheint es den von uns befragten Hochschullehrenden eher wichtig zu sein, „dass man sich wirklich jetzt mal an einen Tisch setzen würde und gemeinsam über die Aufgaben redet“, also in einem ersten Schritt überhaupt durch ein niedrigschwelliges Angebot in einen Austausch mit Kolleg:innen der Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik kommt.

#### 10.4. Systemische Entwicklung

**Deutungshypothese: Der Erhalt der Erträge muss Verantwortungsbereich mindestens einer konkreten Person werden.** In diesem Kontext ist darunter zu verstehen, dass die Nachhaltigkeit der Erträge als von einer gezielten und bewussten Verantwortungsübernahme abhängig gesehen wird. Die Komplexität der Erträge legt hierbei zudem eine Differenzierung der Verantwortlichkeiten auf verschiedenen Ebenen nahe, um sowohl strukturelle als auch inhaltliche Nachhaltigkeitseffekte zu erzielen.

In Bezug auf die systemische Entwicklung des Projekts stellten sich zwei Denkanstöße der Dozierenden als besonders relevant heraus. Zum Ersten wurde darauf hingewiesen, dass eine Verstetigung der Projekterträge, die aufgrund der auslaufenden Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden nach Projektende nicht in der derzeitigen Form weitergeführt werden können, rechtzeitig angestoßen werden müsse: „[I]m Grunde müssten im nächsten Jahr [2022] Wege gelegt werden, die man dann weiterverfolgen könnte, sonst würde unter Umständen das Ganze verpuffen.“ Des Weiteren wurde angeregt, einer Verantwortungsdiffusion entgegenzuwirken, indem der Erhalt der Erträge als Aufgabenbereich mindestens einer konkreten Person definiert werden werde, denn „[d]er Punkt ist, wann immer ein Projekt endet und es niemand mehr dann dauerhaft weiterführt [...] wird es meistens irgendwann versanden“. Eine langfristige zentrale Steuerung, Koordination und Kommunikation der Pro-

jekterträge würde letztlich auch den Studierenden zugutekommen, welche niedrigschwel-  
lig auf die Angebote der QLB aufmerksam gemacht werden und diese dann in Anspruch  
nehmen könnten.

## 11. Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung SoSe 2022

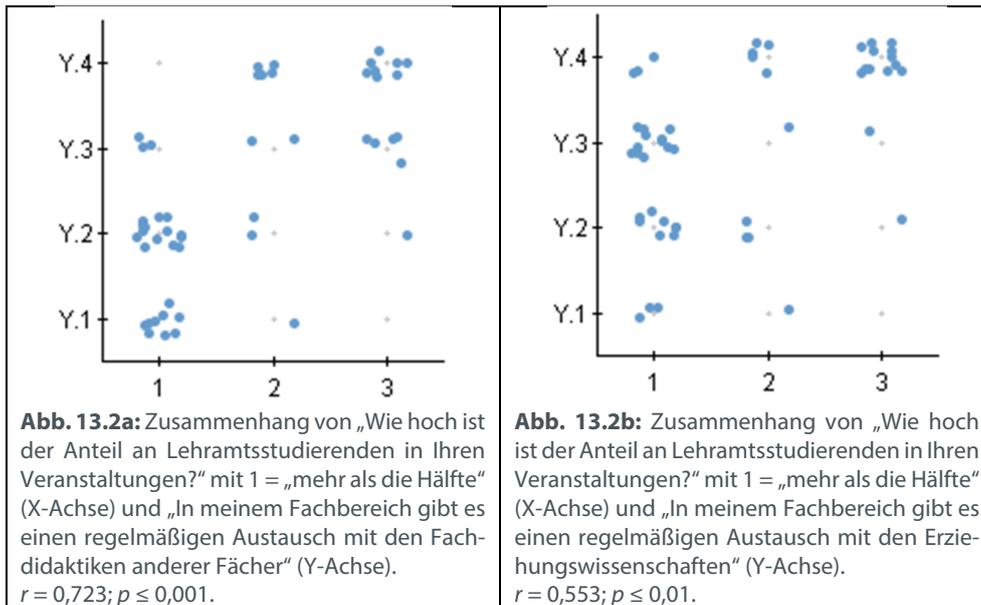
### 11.1. Stichprobenzusammensetzung

An der dritten und letzten Dozierendenbefragung, die turnusgemäß im Sommersemester 2022 durchgeführt wurde, beteiligten sich wieder mehr Dozierende als bei der zweiten Erhebung – insgesamt  $N = 60$  Personen –, wobei die Teilnehmendenzahl im Laufe der Befragung auf  $N = 40$  abnahm. Die Items und das Antwort-System wurden aus den beiden vorherigen Befragungen übernommen, d. h. den Teilnehmenden standen bei allen Fragen zur persönlichen Einschätzung eine vierstufige Likert-Skala von „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (4) und für die Bewertung der Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung eine sechsstufige Ordinal-Skala mit den Schulnoten von 1 bis 6 zur Verfügung. Die Auswertung der Online-Befragung erfolgte wieder über das Programm *QuestorPro*.

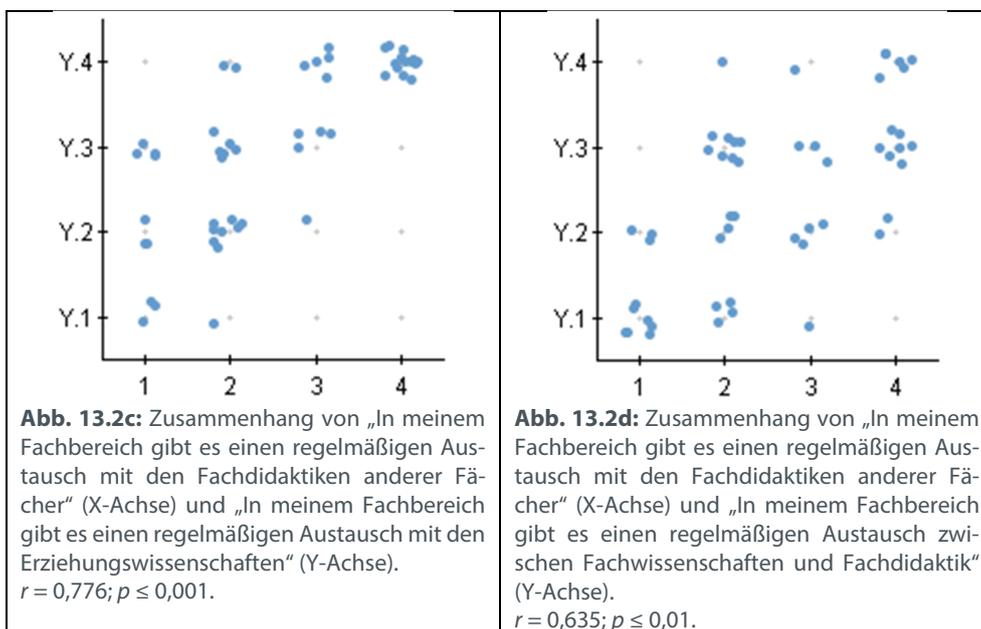
Im Gegensatz zur vorherigen Befragung aus dem Sommersemester 2021 bildeten die Fachwissenschaftler:innen mit 52% aller Teilnehmenden die größte Teilgruppe. 47% der Befragten waren Dozierende aus den Fachdidaktiken und 5% gehörten den Erziehungswissenschaften (Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik und Psychologie) an. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass die männlichen Dozenten mit knapp 60% stärker vertreten waren als ihre Kolleginnen mit 37%. Zwei Drittel der Befragten gaben an, dass mind. die Hälfte ihrer Studierenden Lehramtsstudierende seien.

### 11.2. Vernetzung in der Lehrkräftebildung

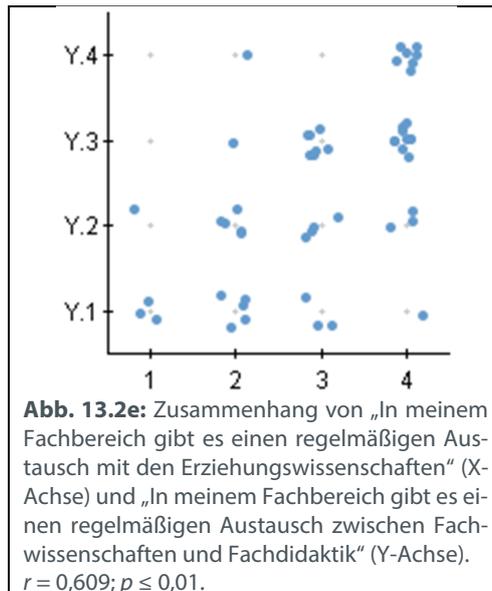
52 Personen äußerten sich zum Thema „Vernetzung in der Lehrkräftebildung“, wobei der interdisziplinäre Austausch mit Mittelwerten von  $M = 2,49$  (in Bezug auf einen Austausch mit Fachwissenschaften anderer Fächer) und  $M = 2,58$  (in Bezug auf einen Austausch mit Fachdidaktiken anderer Fächer) medioker beurteilt wurde (mit  $SD = 1,09$  bzw.  $1,11$ ). Die Frage, ob ein regelmäßiger Austausch auch mit den erziehungswissenschaftlichen Fächern vortritt, wurde von insgesamt fast 70% negiert ( $M = 3,04$ ;  $SD = 0,99$ ): Mehr als ein Viertel und mehr als zwei Fünftel der Befragten gaben an, dass mit diesen Fächern eher bzw. überhaupt kein Austausch stattfindet. Zum Vergleich: Im Sommersemester 2021 gab insgesamt knapp die Hälfte der 39 Befragten an, in eher keinem regelmäßigen Austausch mit den Erziehungswissenschaften zu stehen ( $M = 2,51$ ;  $SD = 1,0$ ). Diese Veränderung könnte auf die veränderte Stichprobenzusammensetzung zurückzuführen sein, da sich die Erziehungswissenschaften und die ebenfalls vorwiegend an der Lehrkräftebildung beteiligten Fachdidaktiken, die in der vorherigen Befragung mit 74% noch am häufigsten vertreten waren, inhaltlich unter Umständen näherstehen als Erziehungs- und Fachwissenschaften. Interessant ist zudem, dass sich ein hoher Anteil an Lehramtsstudierenden positiv auf einen regelmäßigen interdisziplinären Austausch insb. mit den Fachdidaktiken anderer Fächer auswirkt: Hierbei konnte eine hohe Korrelation von  $r = 0,723$  festgestellt werden (vgl. Abb. 13.2a). Auch in Bezug auf den Austausch mit den Erziehungswissenschaften wurde eine mittlere Korrelation von  $r = 0,553$  festgestellt (vgl. Abb. 13.2b).



Ebenso scheinen sich Lehrpersonen, die sich regelmäßig mit Kolleg:innen anderer Fachdidaktiken austauschen, auch regelmäßig mit Kolleg:innen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich (hohe Korrelation von  $r = 0,776$ ) sowie fachintern (mittlere Korrelation von  $r = 0,635$ ) auszutauschen (vgl. Abb 13.2c/d):



Und wenn umgekehrt einzelne Fächer einen regelmäßigen Kontakt mit den Erziehungswissenschaften pflegen, hat sich auch innerhalb des jeweiligen Fachs eine Austauschkultur etabliert (vgl. Abb. 13.2e):



Als Berührungspunkte wurden – in Analogie zu früheren Befragungen – insb. die gemeinsame Arbeit im QLB-Projekt sowie die Kooperation im Rahmen von gemeinsamen Lehrveranstaltungen genannt. Letztere sei jedoch „punktuell“ und auch ein „persönlicher Austausch [finde nur] unter einzelnen Dozierenden [statt]“ und sei „eher strukturell, weniger fachlich“. Aus diesen Erkenntnissen kann geschlussfolgert werden, dass sich eine aus der studentischen Klientel ergebende unmittelbare Involviertheit in die Lehrkräftebildung positiv auf die Vernetzung des Lehrpersonals auswirkt und das QLB-Projekt eine querstrukturelle Plattform für den gegenseitigen Austausch darstellt.

Geteilter Meinung waren die Dozierenden dennoch hinsichtlich der Frage, ob es einen regelmäßigen fachinternen Austausch gebe ( $M = 2,43$ ;  $SD = 1,02$ ): Nahezu die Hälfte der Befragten bejahte dies (24% „trifft zu“ und 25% „trifft eher zu“), doch gaben allein auch 35% an, dass dem „eher nicht“ so sei. Dieses uneinheitliche Meinungsbild spiegelte sich auch in den Wünschbarkeiten wider: So fanden zwischen 52% (in Bezug auf die Erziehungswissenschaften) und 58% (in Bezug auf das eigene Fach) der befragten Dozierenden, dass es einen intensiveren Austausch geben sollte, wobei die gemäßigte Zustimmung „trifft eher zu“ bei allen drei Items, d. h. auch in Bezug auf einen intensiveren Austausch mit anderen Fächern, am häufigsten ausgewählt wurde (jew. 40% in Bezug auf das eigene Fach sowie in Bezug auf die Erziehungswissenschaften und 49% in Bezug auf andere Fächer). Auch in Bezug auf die Wünschbarkeiten kann eine Veränderung von 2021 auf 2022 zuungunsten der Erziehungswissenschaften konstatiert werden: Im Sommersemester 2021 waren insgesamt noch knapp zwei Drittel der Befragten der Meinung, dass es einen intensiveren Austausch mit den Erziehungswissenschaften geben sollte (mit  $M = 2,19$  und  $SD = 0,83$ ). Die Zusammensetzung der Stichproben könnte limitierend auf die Aussagekraft der Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten wirken: Im Jahr 2022 nahmen mehr Fachwissenschaftler und weniger Pädagogen teil als 2021, was möglicherweise zur beobachteten Verschlechterung beigetragen hat.

Von  $N = 50$  Befragten widersprachen insgesamt ganze 94% der Aussage, dass Lehramtsstudierende eine Benachteiligung erführen ( $M = 3,5$ ;  $SD = 0,61$ ). Ähnlich eindeutige Werte mit einem Gesamtwiderspruch von 91% erzielte die Befragung aus dem Sommersemester 2021 ( $M = 3,46$ ;  $SD = 0,74$ ).

### 11.3. Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre

Die Dozierenden ( $N = 50$ ) waren sicher, dass in ihrem Fachbereich Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden nicht benachteiligt werden (94%;  $M = 3,5$ ;  $SD = 0,61$ ). Lediglich 6% waren der Ansicht, dass eine Benachteiligung im eigenen Fachbereich stattfindet.

Die Teilnehmenden ( $N = 49$ ) fühlten sich gut vorbereitet auf kulturell diverse (86%;  $M = 1,78$ ;  $SD = 0,74$ ) oder intellektuell heterogene (92%;  $M = 1,57$ ;  $SD = 0,76$ ) Gruppen in der Lehre. Entsprechend gaben eine Mehrheit von 58% der Dozent:innen an, kulturelle Diversität in ihrer Lehre zu thematisieren ( $M = 2,37$ ;  $SD = 1,13$ ), aber nur knapp die Hälfte (51%) regt die Studierenden dazu an, deren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren ( $M = 2,43$ ;  $SD = 1,17$ ).

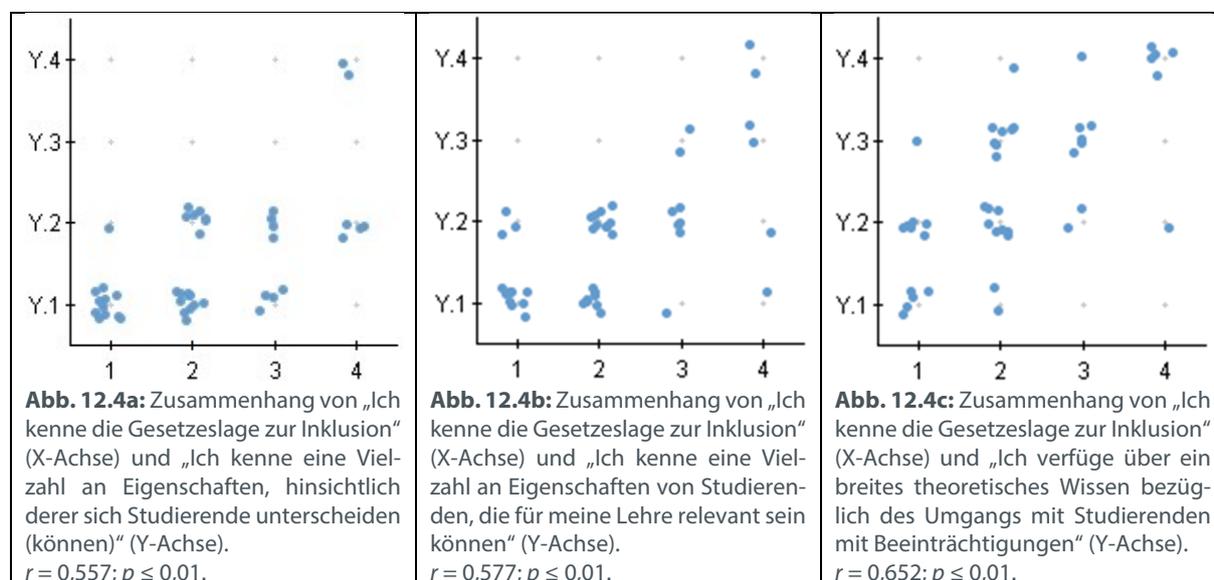
Eine besonders hohe Zustimmung von 96% fand die Aussage, dass auf die Bedürfnisse leistungstärkerer Student:innen eingegangen würd ( $M = 1,55$ ;  $SD = 0,58$ ). Aber auch die Förderung leistungsschwächerer Student:innen findet hohe Zustimmung (88%  $M = 1,73$ ;  $SD = 0,74$ ). Vor allem Zusatzangebote wie individuelle Beratungen, Übungsaufgaben und -gruppen wurden als Unterstützungsmöglichkeiten angegeben. Zur Förderung besonders interessierter Student:innen werden v. a. Elite-Studienprogramme sowie zusätzliche Vertiefungsmodule angeboten.

### 11.4. Inklusion

Zwar kennen 85% der Befragten eine Vielzahl an – auch für ihre Lehre relevanten – Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden können ( $M \leq 1,75$ ), ihr theoretisches Wissen zum Umgang mit beeinträchtigten Studierenden oder zur Gesetzeslage zur Inklusion aber schätzen sie als vergleichsweise gering ein ( $M \geq 2,2$ ). Ungeachtet dessen korrelieren – analog zur vorhergehenden Dozierendenbefragung aus dem Sommersemester 2021 – die Kenntnis von Diversitätsmerkmalen und das theoretische Wissen rund ums Thema „Inklusion“ miteinander (s. Abb. 12.4a-c).

Viele, jedoch nicht alle Dozent:innen ( $N = 42$ ) stimmen völlig oder eher zu, alternative Leistungsnachweise (71%;  $M = 2,00$ ;  $SD = 0,99$ ) und Unterstützungsangebote (76%;  $M = 1,48$ ;  $SD = 0,77$ ) anzubieten. Alle Befragten sprechen sich für ein barrierefreies Hochschulgebäude ( $M = 1,19$ ;  $SD = 0,40$ ) und ein Großteil (83%) auch für barrierefreie Lehre ( $M = 1,93$ ;  $SD = 0,84$ ) aus. Sorgen bezüglich zusätzlicher Arbeitsbelastung oder negativer Auswirkungen auf die studentische Gemeinschaft werden kaum befürchtet (vgl. Gesamtübersicht der Dozierendenbefragung im Anhang).

Die durch die QLB initiierte (Weiter-)Bildung des Lehrpersonals hinsichtlich des Inklusionsaspekts scheint ebenfalls ihre Wirkung beizubehalten: Wie oben angedeutet, korrelieren das Wissen über Inklusion, die Kenntnis von Diversitätsmerkmalen und deren Handhabung weiterhin miteinander (Abb. 12.4a-c). Es gibt Experten auf dem Gebiet der Inklusion und Umgang mit Heterogenität, anderen fehlt es an Wissen und Praxis.



### 11.5. Interkulturelle Kompetenz

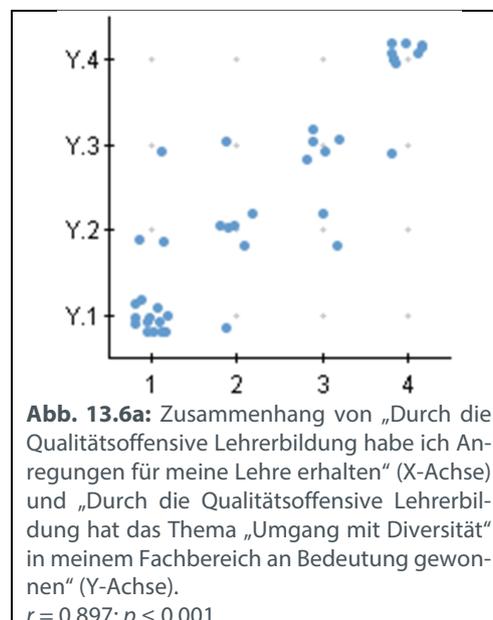
Zu Beginn des Fragenblocks zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ wurden die Dozierenden – wie bereits in den vorherigen Erhebungen auch – gebeten, ihre Assoziationen zum „Kultur“-Begriff zu nennen. Aus den acht bereits vorgegebenen Begriffen wählten die 41 Teilnehmenden v. a. „Sprachen“ (37-mal), „Länder“ (36-mal) und „Regionalkulturen“ (33-mal) aus. „Familienkulturen“ erhielten mit nur 19 Nennungen den mit Abstand niedrigsten Wert. Im Freitextfeld wurden darüber hinaus v. a. die Begriffe „Musik, Literatur, Kunst“ genannt.

Was den Umgang der Dozierenden mit kultureller Diversität im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen anbelangt, so konnten bei vier Items verhältnismäßig eindeutige Tendenzen mit einer Gesamtzustimmung oder -ablehnung von jeweils mind. 70% ausgemacht werden: Während jeweils 73% der Dozierenden angaben, dass unerwartetes Verhalten von Studierenden mit anderskulturellen Hintergründen ihre Neugier wecke ( $M = 2,07; SD = 0,75$ ) und sie ihre Lehrmaterialien auf potenzielle Vorurteile überprüfen ( $M = 2,1; SD = 1,02$ ), würden genau drei Viertel der Befragten regelmäßig versuchen, die Lebenswelt ihrer Studierenden in die eigenen Lehrveranstaltungen einzubeziehen ( $M = 1,85; SD = 0,85$ ). Zudem negierten insgesamt 70% die Aussage, dass die Beziehung von Lehrenden und Studierenden zueinander nicht kulturell beeinflusst sei ( $M = 2,9; SD = 0,94$ ). Demgegenüber kann jedoch keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden, ob Dozierende ihre Studierenden dazu anregen, den eigenen Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren ( $M = 2,37; SD = 1,11$ ), oder Themen über fremde Lebenswelten in die eigene Lehre integrieren ( $M = 2,32; SD =$

1,08). Den Angaben der befragten Dozierenden zufolge eignen sich vor allem sprach-, kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer, um Interkulturalität zu thematisieren: So wurden von mehr als drei Viertel der Befragten Fächer wie Geschichte (38-mal), Schulpädagogik (36-mal), Darstellendes Spiel (34-mal), Geographie (34-mal) oder Deutsch (30-mal) als Fächer angekreuzt, die sich für interkulturelle Themen eignen würden, wohingegen mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie nicht häufiger als 17-mal angegeben wurden.

### 11.6. Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

Der letzte Fragenblock widmete sich der Wirkung des Projekts und den Zusatzangeboten des Zentrums für Lehrkräftebildung (Enrichment-Programm für Studierende, Schulkooperationen sowie QLB-Gastvorträge), die es zu benoten galt. In Bezug auf die Fragen nach der Bekanntheit von Zielen und Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ergab sich bei den 40 Teilnehmenden ein identisches Bild: Während insgesamt 70% völlig oder eher zustimmten, gaben jeweils 15% an, dass ihnen die Ziele und Maßnahmen der QLB nicht bzw. eher nicht bekannt seien ( $M = 1,95$ ;  $SD = 1,13$ ). Darüber hinaus gaben jeweils insgesamt 58% der Befragten an, dass sie durch die QLB Anregungen für die eigenen Lehre bekommen hätten und das Thema ‚Diversität‘ im eigenen Fachbereich an Bedeutung gewonnen habe ( $M = 2,27$  mit  $SD = 1,24$  bzw.  $M = 2,3$  mit  $SD = 1,18$ ). Durch die festzustellende hohe Korrelation dieser beiden Items von  $r = 0,897$  (vgl. Abb 13.6a) lässt sich vermuten, dass insb. das Thema „Diversität“ einen Anknüpfungspunkt für die Lehre und einen festen Bestandteil derselben darstellt:



Von den Zusatzangeboten des Zentrums für Lehrkräftebildung erhielt das Enrichment-Programm erneut die beste Durchschnittsnote von 1,65 ( $SD = 0,85$ ). Die Gastvorträge und die Schulkooperationen wurden mit 2,54 ( $SD = 1,21$ ) bzw. 2,56 ( $SD = 1,22$ ) benotet.

## 12. Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Studierenden SoSe 2022

### 12.1. Methodik

Auch in dieser Interviewrunde wurde eine Rundmail an alle Lehramtsstudierenden der Universität Bayreuth geschrieben, in der sie gebeten wurden, sich an der Interviewstudie zu beteiligen. 6 Studierende konnten letztlich für ein für Interviews gewonnen werden. Die Interviews fanden online statt, wie bereits im vorigen Durchlauf. Es wurden die Plattformen Zoom und Microsoft Teams genutzt. Alle weiteren Bedingungen sowie die Phasen der Transkription und Auswertung blieben im Vergleich zu vorherigen Interviews unverändert.

Im aktuellen Bericht wird weiterhin das Vorgehen beibehalten, bei der Auswertung der Interviews den Fokus auf die Entwicklung von sogenannten Deutungshypothesen zu legen. Diese Hypothesen werden induktiv gewonnen und dienen dazu, die während der Interviews getätigten Aussagen in einen erweiterten Verständniskontext einzuordnen. Dabei werden die Aussagen auf ihre latenten Grundannahmen bzw. -haltungen hin analysiert, um fächer- und themenübergreifende Erklärungsmodelle für die Wahrnehmungen der Studierenden zu erarbeiten. Durch dieses Abstraktionsniveau ist es möglich, die zwischen den verschiedenen Fächern stark abweichenden Antwortmuster vergleichbar zu machen. Es ist jedoch zu beachten, dass die formulierten Hypothesen lediglich als Vorschläge betrachtet werden sollten, bis sie durch geeignete Methoden überprüft wurden.

### 12.2. Allgemeine Wahrnehmung des Lehramtsstudiums an der Universität Bayreuth

**Deutungshypothese 1:** Das Lehramtsstudium in Bayreuth wird als weniger anspruchsvoll und wertvoll als andere Fachrichtungen angesehen.

**Deutungshypothese 2:** Die begrenzte Zeit und der Druck, Leistungspunkte zu sammeln, führen dazu, dass die Studierenden sich auf die Fächer konzentrieren, die ihnen die meisten Leistungspunkte einbringen und für den Fortgang ihres Studiums effizient sind.

Das Lehramtsstudium in Bayreuth wird von einigen Studierenden als weniger anspruchsvoll und weniger wertvoll als andere Fachrichtungen betrachtet. Ein Studierender gibt an, dass die Erziehungs- und Didaktikveranstaltungen „nicht ganz so anspruchsvoll wie die Naturwissenschaften“ seien und dass er und seine Kommiliton:innen sie als „entspannte Vorlesungen“ betrachten. Dies deutet darauf hin, dass das Lehramtsstudium nicht als so wichtig angesehen wird wie andere Fachrichtungen und dass die Studierenden es als etwas betrachten, wo man „durchkommen“ muss, um sich auf wichtigere Fächer zu konzentrieren.

Die begrenzte Zeit und der Druck, Leistungspunkte zu sammeln, beeinflussen die Prioritäten der Studierenden und führen dazu, dass sie Didaktikveranstaltungen niedrig priorisieren. Ein Studierender gibt an, dass er sich für eine Klausur mit acht Leistungspunkten entschieden hat, anstatt für eine Veranstaltung, die nur eineinhalb Leistungspunkte gibt. Ein anderer Studierender sagt, dass er die Zeit, die er in der Vorlesung verbringen könnte, lieber für Ma-

thematik-Übungsblätter verwendet. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden versuchen, ihre begrenzte Zeit und Energie auf die Fächer zu konzentrieren, die ihnen die meisten Leistungspunkte einbringen und für den Fortgang ihres Studiums effizient sind.

Es gibt auch Unklarheiten darüber, wie die ECTS-Punkte vergeben werden und wie der Arbeitsaufwand bewertet wird. Ein Studierender merkt an, dass es in EWS-Veranstaltungen, die viel Arbeitsaufwand erfordern, nur 2 ECTS-Punkte gibt, während eine BWL-Veranstaltung mit gleichem Arbeitsaufwand 5 ECTS-Punkte hat. Dies zeigt, dass es Raum für Verbesserungen gibt, um die ECTS-Punkte-Vergabe fairer und transparenter zu gestalten.

Trotz dieser Herausforderungen und Unklarheiten zeigen die Aussagen der Studierenden, dass sie den Wert der Didaktik im Lehramtsstudium und die Bedeutung von langfristigen Investitionen in ihre Ausbildung erkennen. Ein Studierender gibt an, dass er erkannt hat, dass er durch den Fokus auf die Klausur mit acht Leistungspunkten die Gelegenheit verpasst hat, sich auf eine Veranstaltung zu konzentrieren, die ihm langfristig mehr bringen würde. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden trotz der Herausforderungen und Unklarheiten in ihrer Ausbildung bereit sind, in ihre Ausbildung zu investieren und sich auf das zu konzentrieren, was ihnen langfristig am meisten nützt.

### 12.3. Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium

**Deutungshypothese 1:** Die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium wird in Bayreuth zwar als wichtig aber auch als übertrieben angesehen.

**Deutungshypothese 2:** Das Lehramtsprogramm ist zu sehr auf Fachwissen ausgerichtet und legt nicht genug Augenmerk auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden.

Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass die Wahrnehmung der Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium in Bayreuth zwischen wichtig und übertrieben fluktuiert. Einige Studierende betonen, wie wichtig es ist, ein breites Wissen zu haben, um später eine erfolgreiche Karriere als Lehrerinnen und Lehrer zu haben. Ein Studierender sagt: „Das Studium ist ja auf Theorie aus und da sollte man dann natürlich auch viel mehr wissen, was man dann eigentlich im Unterricht braucht“. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden die Bedeutung von Fachwissen für ihre zukünftige Karriere anerkennen.

Einige Studierende glauben jedoch, dass das Lehramtsprogramm zu sehr auf Fachwissen ausgerichtet ist und nicht genug Augenmerk auf die Bildung der Lernenden legt. Ein Studierender betont, dass einige Vorlesungen zu weit vom Unterricht entfernt sind und dass das Gelernte später kaum in der Schule vermittelt werden kann: „kommt sowas später kaum mehr dann in der Schule dran, wie ich es den Kindern vermitteln kann. Das ist einfach zu entfernt finde ich“. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden der Meinung sind, dass einige Vorlesungen zu theoretisch und zu wenig praxisbezogen sind.

Ein weiteres Anliegen der Studierenden ist, dass das Lehramtsprogramm zu sehr auf fachliches Wissen ausgerichtet ist und nicht genug Augenmerk auf die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden legt. Ein Studierender betont, dass „die Studierenden im Lehramt einfach nicht zentral stehen und damit auch eigentlich kein Augenmerk darauf gelegt wird, wie die Bildung der Studierenden vonstattengeht“. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden das Gefühl haben, dass das Lehramtsprogramm zu sehr auf Fachwissen und fachlichen Expert:innenstatus ausgerichtet ist und nicht genug Rücksicht auf ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse nimmt.

#### 12.4. Rolle der Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften

**Deutungshypothese:** Lehramtsstudierende werden nicht in allen Fachwissenschaften als gleichwertig mit reinen Fachstudierenden angesehen.

Die Aussagen der Lehramtsstudierenden geben Einblick in die Rolle, die sie in den Fachwissenschaften spielen und wie sie von anderen wahrgenommen werden. Einige Lehramtsstudierende fühlen sich nicht als gleichwertig mit den Fachstudierenden, da sie bestimmtes Wissen nicht haben oder Module nicht in ihrer Studienordnung vorgesehen sind. Einige Dozierende scheinen auch keine Rücksicht darauf zu nehmen, dass Lehramtsstudierende in anderen Reihenfolgen studieren oder bestimmtes Wissen noch nicht haben. Dies kann zu Herausforderungen führen, wenn sie beispielsweise mit Statistikprogrammen arbeiten müssen.

Es gibt auch Probleme bei der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fakultäten. Einige Lehramtsstudierende berichten, dass es schwierig ist, in Kursen mit Studierenden aus anderen Fachrichtungen zu arbeiten, da sie unterschiedliche Fähigkeiten und Voraussetzungen haben. Sie berichten auch von Diskriminierung und Abwertung seitens einiger Fakultätsmitglieder. Einige Lehramtsstudierende haben das Gefühl, dass sie bei Übungsgruppen und zeitlichen Abstimmungen benachteiligt werden.

Trotz dieser Herausforderungen sehen einige Lehramtsstudierende auch positive Aspekte in den Fachwissenschaften. Einige finden sich aufgrund der Teilnehmerzahl in größeren Veranstaltungen besser integriert, andere finden spezielle Tutorien und Übungen für Lehramtsstudierende hilfreich.

#### 12.5. Betreuung durch Fachwissenschaftler:innen

**Deutungshypothese:** Die Betreuung und Unterstützung der Lehramtsstudierenden durch die fachwissenschaftlichen Dozierenden wird als gering eingeschätzt, da diese in erster Linie auf die Vermittlung fachspezifischen Wissens und nicht auf die didaktische Umsetzung im Unterricht ausgerichtet sind.

Die Aussagen der Lehramtsstudierenden zum Thema Betreuung durch Fachwissenschaftler:innen geben Aufschluss über die Rolle Letzterer in der Lehrkräftebildung. Einerseits wird betont, dass die Lehramtsstudierenden eher zu anderen Betreuungspersonen wie Didaktiker:innen oder wissenschaftlichen Hilfskräften gehen, um Fragen zum Unterricht oder zur

Umsetzung des erworbenen Wissens zu klären. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Betreuung durch Fachwissenschaftler als weniger hilfreich oder weniger relevant empfunden wird. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Fachwissenschaftler:innen in erster Linie auf die Vermittlung fachspezifischen Wissens und weniger auf die didaktische Umsetzung im Unterricht ausgerichtet sind.

Andererseits gibt es auch positive Erfahrungen mit der Betreuung in den Fachwissenschaften, die insbesondere auf die Verfügbarkeit von Hilfskräften und Sekretariaten zurückzuführen sind. Dies zeigt, dass eine gute Organisation und Verfügbarkeit von Hilfskräften die Betreuung durch Fachwissenschaftler:innen ergänzen und verbessern kann. Jedoch wird auch kritisiert, dass es in manchen Fächern keine spezifische Beratung für Lehramtsstudierende gibt.

## 12.6. Wahrnehmung der Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Bayreuth

**Deutungshypothese 1:** Die Sinnhaftigkeit der Schulpraktika steht und fällt mit dem Ausmaß, in dem die Studierenden selbst aktiv Unterricht gestalten und so einen Rollenwechsel erleben.

**Deutungshypothese 2:** Die Sinnhaftigkeit und die Lerngelegenheiten des Orientierungspraktikums könnten durch eine verbesserte Kommunikation seitens der Universität gesteigert werden.

Neben den o.g. Aspekten wurden die Studierenden auch dazu befragt, wie sie die Praktika, welche im Lehramtsstudium an der Universität Bayreuth verankert sind, wahrnehmen. Hier zeigen sich Ambivalenzen. Grundsätzlich werden die Praktika als „[a]uf jeden Fall hilfreich [und] sehr wichtig“, bisweilen sogar „super“, wahrgenommen. Die positive Beurteilung speist sich insbesondere aus der Wahrnehmung, dass die Praktika dabei helfen, ein Gefühl für den Beruf der Lehrkraft zu entwickeln und besser als zuvor beurteilen zu können, ob dieser jeweils zur eigenen Person passt. Es wird aber auch auf die Bedeutung einer aktiven Unterrichtsgestaltung seitens der Praktikant:innen hingewiesen. Wenn diese Möglichkeit eingeräumt wird, „lernt [man] es, vor der Klasse zu stehen, man lernt ‘nen Lehrervortrag zu halten oder auch andere Methoden auszuprobieren“. Ist diese Möglichkeit, selbst Verantwortung im Unterricht zu übernehmen und Unterrichtsstunden zu halten, nicht gegeben, berichtet eine befragte Person, dass sie „letztendlich das Gefühl hatte, nur sechs Wochen hinten drin zu sitzen und dann in der letzten Woche mal zwei Stunden zu halten. Also ich finde das reicht nicht. Da denke ich auch, dass es dann kein Wunder ist, dass dann manche Leute ihr Staatsexamen gemacht haben, in’s Ref[erendariat] gehen, eigentlich richtig gut sind, in dem was sie sind, theoretisch richtiges Fachwissen haben und dann aber eben erst merken, ‚Oh, ich kann ja gar nicht vor einer Klasse sein oder es macht mir nicht Spaß oder genau so was“. Hier ist festzuhalten, dass die Studierenden sehr individuelle Erfahrungen machen. Der Eindruck von der Sinnhaftigkeit der Praktika steht und fällt insbesondere mit dem Grad der eigenen Aktivität. Passend dazu wird seitens der Studierenden bemängelt, die Praktika seien „zu kurz, um wirklich die Schüler kennenzulernen“. Ein weiterer Kritikpunkt neben der

Quantität des eigenen Handelns in der Rolle der Lehrkraft und dem damit einhergehenden Rollenwechsel ist dessen Qualität. Es wird berichtet, dass die Prozesse der Unterrichtsplanung, der Durchführung und des letztlichen Handelns und Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler während der Praktikumszeit „mehr oder weniger entkoppelt voneinander“ seien.

Während die Wahrnehmung der Praktika im Allgemeinen also von Ambivalenzen geprägt ist, welche auch auf die individuellen Erfahrungen zurückzuführen sind, die während der Praktikumszeit gemacht werden, lässt sich eine ähnlich ambivalente Einstellung auch für den Blick in die Zukunft feststellen. Die Studierenden wurden während der Interviews danach gefragt, ob sie sich durch die absolvierten Praktika besser auf das Referendariat und die Schulpraxis vorbereitet fühlen. Diesbezüglich wurde positiv hervorgehoben, dass die Erfahrung, im Praktikum vor einer Schulklasse zu stehen und in der Lage zu sein, Inhalte zu erklären, dazu führe, sich „sehr, sehr gut“ vorbereitet zu fühlen. Auf der anderen Seite sei der Bruch zwischen dem letzten studienbegleitenden Praktikum und dem Referendariat groß, da mit der nächsten Erfahrung in der Lehrkraftrolle dann direkt eine Bewertung verbunden sei.

Neben den Eindrücken aus den Schulpraktika im Allgemeinen, baten wir die interviewten Studierenden, uns zum Orientierungspraktikum im Speziellen Auskunft zu geben. Eine Person berichtet in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit, andere Schulformen als die, für die man Lehramt studiert, kennenzulernen. Dies habe der Person die Möglichkeit gegeben, sich zu vergewissern, nach Abschluss des Studiums an der für sie richtigen Schulform zu unterrichten. Aus diesem Grund sei das Orientierungspraktikum „das, was ich am sinnvollsten empfunden habe“. Dieser Fall stellt einerseits heraus, dass dieses erste Praktikum einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Studierenden nehmen kann. Andererseits ist dabei zu beachten, dass es sich hier um einen Einzelfall handelt und der Besuch mehrerer verschiedener Schulen und Schulformen, welche nicht deckungsgleich mit dem Studienziel sind, durch das persönliche, individuelle Engagement der befragten Person entstand. Diesem positiven Bericht steht eine andere Stimme gegenüber, die mitteilt: „Das Orientierungspraktikum ist eigentlich totale Zeitverschwendung, genau wie die anderen auch“. Hier kann eine Verbindung zu dem teilweise erlebten Mangel an praktischen Erfahrungen in den Schulpraktika allgemein hergestellt werden. Die befragte Person wünscht sich anstelle der vorhandenen Praktikumsstruktur ein Praxissemester: „Es wäre viel praktischer, wenn man wirklich mal ein ganzes Semester an der Schule wäre [...]“.

Der Einfluss der Praktika auf das Gefühl, gut auf das Referendariat und die Schulpraxis vorbereitet zu sein, wurde in den Interviews noch ein weiteres Mal mit einem speziellen Fokus auf das Orientierungspraktikum abgefragt. Der Einfluss auf das Referendariat wird als gering angesehen, dem Orientierungspraktikum aber insofern eine Sinnhaftigkeit bescheinigt, dass es „zum Reinschnuppern“ geeignet sei und eine Chance biete, in einer frühen Phase der Ausbildung zu reflektieren, „ob man sich überhaupt vorstellen kann, das später mal zu machen und das Studium überhaupt antritt“.

Über diese Punkte hinaus war im Rahmen der Projektevaluation von Interesse, inwiefern das in der Regel vor Studienbeginn absolvierte Orientierungspraktikum in das Lehramtsstudium selbst eingebunden ist. Dazu fragten wir ab, ob Erfahrungen aus diesem Praktikum und auch den weiteren im Studium reflektiert werden. Eine Person verwies in diesem Kontext auf die Begleitveranstaltung zum studienbegleitenden Praktikum. Darüber hinaus seien Praktika und Studium kaum verbunden. In einem weiteren Interview fiel das Fazit negativer aus, denn „besprochen wurde gar nichts, es wurde nicht mal aufmerksam gemacht auf die Praktika, die man machen muss“. Hier wird also nicht nur die Einbindung und Reflexion der Praktika im Studium bemängelt, sondern auch die Kommunikation in Bezug auf dieselben.

An der Universität Bayreuth werden Vor- und Nachbereitungskurse zum Orientierungspraktikum angeboten. Dieses Angebots sind sich die diesem Semester interviewten Studierenden nur zum Teil bewusst. Eine Person äußert, von den Vorbereitungskursen „noch gar nicht gehört“ zu haben. Die Nachbereitungskurse waren dieser Person bekannt, sie hatte „schon mal gelesen, dass es das gibt und, wenn man sich dafür irgendwie interessiert, man dahin kann“, jedoch „wurde jetzt auch nicht so kommuniziert, dass das jetzt irgendwie ‘nen Mehrwert hat, wo man hingehen sollte“. Weiter führte der Student aus, dass er den Kurs nicht belegt habe, weil er kein verpflichtender Teil des Studiums war. Dies begründete er damit, dass in den ersten Semestern ohnehin viele neue Inhalte, Eindrücke und Erfahrungen auf die Studierenden wirken, sodass fraglich sei, ob „man dann noch die die Muße hat, [...] dass ich gleich im ersten Semester noch irgendwie das Orientierungspraktikum nachbereite“. Der ohnehin volle Stundenplan in den ersten Semestern sowie die vielen neuen Eindrücke, welche über die universitären Veranstaltungen hinausgehen, scheinen bei diesem Studenten also eine Teilnahme am Nachbereitungskurs verhindert zu haben, zumal der Kurs nicht verpflichtend ist. Überdies ist auch hier Kritik an der Kommunikation seitens der Universität identifizierbar, die den Studierenden den Mehrwert der Nachbereitungskurse zum Orientierungspraktikum nicht vermittelt habe. Eine andere Ebene der Kritik wurde in einem weiteren Interview geäußert. Diese bezieht sich jedoch zurück auf das Orientierungspraktikum selbst. Die befragte Person hatte von den Nachbereitungskursen gehört, „fand ich aber absolut unnötig“. [...] Im Orientierungspraktikum hat man zum Beispiel keine Unterrichtsstunde. Was soll ich dann da reingehen? Was soll ich groß besprechen? Dass ich hinten drin saß und im Orientierungspraktikum war und zugeschaut habe, wie [Fach]-Unterricht abläuft?“. Die Sinnhaftigkeit der Nachbereitungskurse für die Studierenden hängt also auch mit den Erfahrungen aus dem Praktikum selbst zusammen und hier insbesondere damit, ob und inwiefern ein Rollenwechsel erfolgt ist, den es nun nachzubesprechen lohnt.

### 12.7. Eigene Themensetzungen

**Deutungshypothese 1:** Die Lehramtsstudierenden wünschen sich einen größeren Praxisbezug des Studiums, bspw. durch entsprechende Inhalte.

**Deutungshypothese 2:** Die Organisation des Studiums könnte den Studierenden durch eine verbesserte Kommunikation erleichtert werden.

Wie in jeder Interviewreihe wurde den Studierenden auch im Sommersemester 2022 die Möglichkeit gegeben, eigene Themen zu setzen. Das Enrichment-Programm verteidigt einmal mehr seinen Status als Leuchtturm-Projekt. Hier werde deutlich, dass Seminare, wie etwa ein Kurs zum Sprechtraining, tatsächlich auf das Lehramtsstudium ausgelegt seien. Während die Inhalte des Enrichment-Programms also gut ankommen, wurde auch der Wunsch geäußert, dass Kurse wie ebenjenes Stimmtraining oder auch Seminare zum Umgang mit „schwierigen Klassen“, fest in den Studienverlaufsplan verankert werden und Pflichtveranstaltungen des Lehramtsstudiums darstellen sollten, „damit man halt auch wirklich was, das für’s Lehramt relevant ist, mit im Studium hat und nicht zusätzliche Zeit aufopfern muss, weil der Studienverlaufsplan ja sowieso schon so eng getaktet ist“. Insbesondere wenn zusätzliche zeitliche Belastungen außerhalb des Studiums, wie etwa ein Nebenjob, existieren, sei es schwierig, diese außercurricularen Veranstaltungen zu besuchen.

Die Gestaltung der Studienverlaufspläne im Lehramtsstudium wurde erneut hinsichtlich der Koordination der einzelnen Fächer kritisiert. So habe man oft mit Überschneidungen zu kämpfen, welche den Besuch vieler Lehrveranstaltungen unmöglich machten und es somit unmöglich sei, sich in allen Fächern an den Studienverlaufsplan zu halten. In Bezug auf die Planung des Studiums kam überdies ein weiteres wiederkehrendes Thema auf: der Wunsch nach einem Übersichtsdokument „nur für Lehramtsstudenten [...], wo man alle Ressourcen drauf hat“. Beispielhaft wurden in einem Interview Probleme mit dem Prüfungsamt genannt, denn „man wird öfters mal vom Prüfungsamt zum Lehrstuhl, vom Lehrstuhl zum Prüfungsamt geleitet“. In diesem Fall wurde die mangelhafte Kommunikation kritisiert. Eine Übersicht, welche die Verantwortungsbereiche der einzelnen Institutionen klar absteckt, scheint von den Studierenden weiterhin gewünscht zu sein. Eine weitere Anmerkung in einem Interview betraf wiederum die inhaltliche Ebene des Studiums. In diesem würden demnach Aspekte wie der Umgang mit „schwierigen Klassen“ und Ruhestörungen oder Hilfe für „benachteiligte [...] Schüler [...]“, „[a]lso die Dinge, die man halt wirklich in der Praxis braucht“, nicht thematisiert: „Also da habe ich jetzt persönlich keine Ahnung, wie ich das machen soll. Ich kann halt eine Unterrichtsstunde planen, aber da hört es auch auf“. Somit fühlt sich diese Person nicht vollumfänglich auf die Realität der Schulpraxis vorbereitet.

Abschließend ist in diesem Kapitel noch das Staatsexamen zu erwähnen, welches von einer interviewten Person thematisiert wurde. Einige Dozierende hätten kein für das Lehramtsstudium hinreichendes Wissen über das Staatsexamen und dessen Bedeutung für die Studierenden. Damit einhergehend fehle auch das Verständnis für den Arbeitsaufwand, welcher mit dem Ablegen des ersten Staatsexamens verbunden ist: „Manche scheinen einfach keine Ahnung davon zu haben, wie das Lehramtsstudium abläuft und was das Examen tatsächlich am Ende ist“.

Basierend auf den Aussagen der Studierenden wird deutlich, dass es notwendig ist, die Struktur und Organisation des Lehramtsstudiums zu überdenken und zu verbessern. Insbesondere müssen die Studienverlaufspläne besser koordiniert werden, um den Studierenden eine effektivere Vorbereitung auf die Realität der Schulpraxis zu ermöglichen. Darüber hin-

aus sollten die Kurse und Seminare, die für das Lehramtsstudium relevant sind, in den Studienverlaufsplänen verankert werden, um sicherzustellen, dass alle Studierenden über die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um erfolgreich zu sein. Es ist wichtig, dass alle beteiligten Institutionen und Dozierenden ein tiefes Verständnis für die Anforderungen und Bedürfnisse der Studierenden im Lehramtsstudium entwickeln und entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen, um diese zu unterstützen. Letztendlich sollte das Ziel sein, die Qualität und Wirksamkeit des Lehramtsstudiums kontinuierlich zu verbessern und sicherzustellen, dass die Absolventinnen und Absolventen in der Lage sind, die Herausforderungen des Berufslebens als Lehrkräfte zu bewältigen.

## **13. Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Studierendenbefragung**

### **13.1. Stichprobenzusammensetzung**

In der zweiten Projektphase wurden die Lehramtsstudierenden insgesamt dreimal quantitative befragt, wobei die Befragung stets im Wintersemester durchgeführt wurde: in den Wintersemestern 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022. An den Umfragen nahmen 148, 176 bzw. 165 Studierende aus 12 verschiedenen Fachbereichen teil. Die Geschlechterverteilung war in allen Semestern vergleichbar mit 60-62% Frauen. Die Mehrheit studierte LA-Gymnasium (73-77%), gefolgt von LA-Realschule (17-22%) und Berufsschule. Letzteres war WiSe 2019/2020 mit 10% gut vertreten, in den folgenden Semestern aber mit nur noch ca. 4%.

Das mittlere Semester der Teilnehmer lag bei knapp 5 Semester mit einem starken Überhang der 1. und 3. Semester. Den jungen Studierenden fehlt der vertiefte Einblick in das Lehramtsstudium. Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum, in dem verpflichtend Schulstunden zu halten sind und dadurch Erfahrungen im Umgang mit der vielfältigen Schüler:innenschaft erworben werden, i. d. R. im siebten Semester absolviert. Dies muss bei der Aussagekraft der entsprechenden Fragen bedacht werden. Auch die geringe Anzahl der vollständig ausgefüllten Fragebögen könnte dieser Tatsache geschuldet sein. Beispielsweise füllten im WiSe 2021/2022 nur 97 von 165 TeilnehmerInnen den Fragebogen vollständig aus.

### **13.2. Verzahnung**

Die Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird angestrebt, um den Umgang mit der Diversität von Lernenden und Studierenden zu verbessern. In den quantitativen Befragungen wurde die Verknüpfung im Durchschnitt als mittelmäßig bewertet. Etwa 50% der Studierenden stimmten zum ersten Testzeitpunkt einer Verzahnung im Erstfach zu, während es zum zweiten Testzeitpunkt nur noch 40% waren. Die Förderung leistungsschwächerer Studierender innerhalb der Lehrveranstaltungen wurde als unzureichend angesehen, während die Förderung leistungsstarker Studierender positiv bewertet wurde. Etwa 40% der Befragten gaben an, dass Lehramtsstudierende gegenüber nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt werden. Dies äußerte sich unter anderem in der eingeschränkten Auswahl von Spezialisierungsmodulen und der Vergabe von Plätzen für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass in Lehrveranstaltungen auf Inhalte oder Vorwissen verwiesen wird, die für Lehramtsstudierende nicht verpflichtend sind.

### **13.3. Wissen und Kompetenzen bezüglich Diversität**

Während der Befragung zur Leistungsheterogenität beendeten viele Teilnehmer:innen die Befragung frühzeitig.

In der Evaluation bewerteten die Studierenden ihre Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt und heterogenen Lerngruppen als durchschnittlich. Etwa 30 % der Studierenden bewerteten ihre Kompetenz in beiden Fällen als hoch oder sehr hoch. Im Laufe der Erhebung zeigen sich die Studierenden als zunehmend sensibilisiert, und schätzen entsprechend ihr Wissen zu den Themen Vielfalt und ein inklusives Schulsystem als schlechter ein.

Die Studierenden waren der Meinung, dass auf die Bedürfnisse leistungsstärkerer Schüler:innen eher eingegangen wird als auf die Bedürfnisse leistungsschwächerer Schüler:innen und dass die individuelle Leistung in den Bildungswissenschaften im Vergleich zu den Fachwissenschaften kaum berücksichtigt wird. Eine eindeutige Benachteiligung der Lehramtsstudierenden gegenüber den Fachstudierenden wurde jedoch nicht festgestellt. Die Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik wirkte sich auf den wahrgenommenen Bildungserfolg und die Förderung individueller Bedürfnisse aus. In den verzahnten Fächern wurden die Studierenden besser unterstützt.

#### **13.4. Kulturelle Vielfalt**

Nur etwa 60% der Teilnehmer:innen beantwortete Fragen zur Kulturellen Vielfalt. Studierende fühlen sich kompetent im Umgang mit Kultureller Vielfalt, aber sie messen den potenziellen Problemen in der kulturellen Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften wenig Bedeutung bei. Fachspezifische Unterschiede zeigen sich: Sprachstudierende können gut mit Vorurteilen umgehen und sich in fremde Lebenswelten integrieren, während Naturwissenschaftsstudierende daran zweifeln. Das Fach an sich beeinflusst die Kompetenzen ebenfalls, wobei Mathematik als weniger relevant für kulturelle Vielfalt empfunden wird. Die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik beeinflusst die Vorbereitung auf Leistungsheterogenität.

#### **13.5. Wissen und Kompetenzen bezüglich Inklusion**

Die meisten Studierenden haben unzureichende Kenntnisse über das Gesetz und theoretisches Wissen über Behinderungen. Dennoch fühlen sie sich in der Lage, inklusiv adäquat zu unterrichten. Die Antworten zur Förderung begabter Schüler:innen, Anpassung des Lehrplans und alternativen Bewertungsmethoden waren durchschnittlich. Die Studierenden befürworteten die Eingliederung behinderter Schüler:innen, hatten jedoch Bedenken, den Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht zu werden und fürchteten die Akzeptanz behinderter Schüler:innen im Klassenverband.

Studierende mit Sprachen als Hauptfach fühlten sich besser darin, die Lebenserfahrungen der Schüler:innen zu integrieren und Unterrichtsmaterialien auf Vorurteile zu überprüfen im Vergleich zu denen mit MINT als Hauptfach.

Es gab eine Diskrepanz zwischen dem konkreten Wissen und den Kompetenzeinschätzungen der Studierenden. Inklusive Maßnahmen wurden befürwortet, aber es bestand die

Sorge, allen Schüler:innen gerecht zu werden. Unterschiede zeigten sich auch zwischen verschiedenen Erstfächern. Generell gab es eine breite Streuung in den Antworten der Studierenden zur inklusiven Bildung.

### **13.6. Bewertung der Angebote der QLB**

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung an der UBT wurden zwei Veranstaltungsformate eingeführt: das Enrichment-Programm und Gastvorträge. Diese sollen den Studierenden Möglichkeiten zur Horizonterweiterung und Kompetenzvertiefung im Hinblick auf kulturelle und fachliche Diversität bieten. Etwa 20% der Befragten nahmen bereits am Enrichment-Programm teil, während rund 50% angeben, es möglicherweise in Zukunft nutzen zu wollen. Die Teilnehmer:innen bewerteten das Programm überwiegend positiv. Die Nicht-Teilnahme wurde hauptsächlich mit der bereits hohen Arbeitsbelastung und zeitlichen Auslastung durch Pflichtveranstaltungen des regulären Studiums begründet. Bezüglich der Gastvorträge gaben nur ein geringer Anteil der Studierenden an, bereits teilgenommen zu haben. Die meisten (über 60%) hatten noch nie an einem Gastvortrag teilgenommen, hauptsächlich aufgrund der Auslastung durch das Regelstudium und terminlicher Discrepanzen.

## **14. Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Dozierendenbefragung**

### **14.1. Stichprobenzusammensetzung**

Die quantitative Befragung der Dozierenden erfolgte in der zweiten Projektphase in den jeweils gegenteiligen Semestern in Bezug auf die Studierendenbefragung, d. h. in den Sommersemestern 2020, 2021 und 2022. An den Umfragen beteiligten sich insgesamt 53, 43 bzw. 60 Personen, wobei die Fachwissenschaftler:innen in der ersten und dritten Befragung mit jeweils mind. 52% die größte und die Erziehungswissenschaftler:innen in allen drei Befragungen mit max. 11% stets die kleinste Teilgruppe bildeten. Eine weitere Parallele zwischen der ersten und der dritten Befragung ist die Geschlechterverteilung: So bildeten die männlichen Wissenschaftler in beiden Befragungen mit mind. 60% die größte Teilgruppe und nur in der zweiten Befragung waren ihre Kolleginnen mit 54% stärker vertreten. In allen drei Befragungen gaben mind. 55% – in der zweiten Befragung sogar 83% – an, dass mind. die Hälfte ihrer Studierenden Lehramtsstudierende seien.

### **14.2. Vernetzung der Lehrkräftebildung**

Die von den Dozierenden angegebene Austauschkultur konnte zu allen drei Befragungszeitpunkten als medioker eingestuft werden: Dass es zu einem regelmäßigen interdisziplinären Austausch mit den Fachwissenschaften und/oder Fachdidaktiken anderer Fächer komme, wurde von 44% bis 64% der Befragten bejaht; der Austausch mit den Erziehungswissenschaften wurde tendenziell geringer eingestuft (zwischen 31% und 53% Zustimmung). Insbesondere bei den Befragungswellen mit einem höheren Anteil an Fachwissenschaftler:innen (d. h. bei der ersten und dritten Welle) wurde der Austausch mit Erziehungswissenschaftler:innen und auch (fachfremden) Fachdidaktiker:innen extensiver eingestuft als bei der zweiten Welle, bei der nur ein Viertel der Befragungsteilnehmer:innen aus den Fachwissenschaften stammte. Ein vorhandener fachinterner Austausch wurde im Laufe der Zeit von 49% bis 76% der Befragten wahrgenommen, wobei hier ebenfalls auffällig war, dass der Höchstwert bei der zweiten Befragungswelle erreicht wurde.

Als Gelegenheiten bzw. Momente des Austauschs wurden in allen drei Befragungen gemeinsame (Lehr-)Veranstaltungen und (Forschungs-)Projekte herausgestellt, deren Planung u. a. im Rahmen des QLB-Projekts erfolgten. Da sich dieses in der zweiten Projektzeit vorwiegend aus fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Personal zusammensetzte, kann vermutet werden, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in ihrer querstrukturellen Zusammensetzung als Initiatorin für einen gegenseitigen Austausch, der an der Lehrkräftebildung Beteiligten verantwortlich ist.

Was die Wünschbarkeiten nach einer Intensivierung des Austauschs anbelangt, konnte vor allem in Bezug auf den fachinternen Austausch ein Anstieg von 50% (2020) auf 57% (2021) bzw. 58% (2022) festgestellt werden – also unabhängig von der Stichprobenzusammensetzung. Der Wunsch nach einer Intensivierung des fachexternen Austauschs scheint dagegen stetig abgenommen zu haben: von 71% (2020) auf 61% (2021) und 56% (2022). Ein Grund

hierfür könnte ebenfalls das QLB-Projekt sein, in dem vor allem die verschiedenen Fachdidaktiken und die erziehungswissenschaftlichen Fächer vertreten sind und im Rahmen dessen ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht wird, wohingegen ein Austausch der einzelnen Teildisziplinen eines Faches während der Projektlaufzeit nicht automatisch als gegeben angesehen werden dürfte.

### **14.3. Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre**

Verhältnismäßig konstant erscheint die angenommene Kompetenz der Dozierenden in Bezug auf kulturell diverse und leistungsheterogene Lerner:innen: Zu allen drei Befragungszeitpunkten gaben mehr als vier Fünftel (zwischen 82% und 94%) der Befragten an, auf den Umgang mit kulturell diversen und leistungsheterogenen Gruppen vorbereitet zu sein. Auch das Thema ‚Kulturelle Diversität‘ wird durchweg von knapp drei Fünftel der Befragten (57-60%) in die eigene Lehre eingebunden. Auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren und leistungstärkeren Studierenden gehen ebenfalls zu jedem Befragungszeitpunkt mehr als fünf Sechstel (>84%) der Dozierenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen ein, wobei insb. Letztere v. a. durch individuelle, anspruchsvollere Aufgaben gefördert würden. (In der zweiten Befragungsrunde erhielt das Item „In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungstärkeren Studierenden eingegangen“ sogar eine Gesamtzustimmung von 100%.) Trotz individueller Beratungs- und Betreuungsangebote wurde dennoch vereinzelt ein gewisses Unbehagen gegenüber der Frage geäußert, „ob es Ziel einer universitären Lehre sein sollte, [...] schwache Studierende zu fördern“ (Detailauswertung 2021), wenn dies zulasten des Anforderungsniveaus ginge, da „Universitäten [...] auf der höchsten Niveaustufe des Bildungssystems [seien]“ (Detailauswertung 2022). Dass vor allem Leistungstärkere bevorzugt Unterstützung erfahren, zeigt sich auch dadurch, dass es laut Angabe der Dozent:innen auch in deren Fachbereiche spezielle Angebote für diese Klientel gibt (z. B. das Elitestudium „MINT-Lehramt PLUS“ oder Zusatzmodule wie „Fachdidaktische Zusatzqualifikation und Vertiefung“) und diese den Angaben der Befragten zufolge im Laufe der Zeit stärker ausgebaut wurden als Angebote für Leistungsschwächere: Während im Sommersemester 2020 jeweils 56% der Dozierenden angaben, dass es spezielle Angebote für beide Studierendengruppen gebe, ist die Zahl in Bezug auf Angebote für Leistungstärkere auf 80% und in Bezug auf Angebote für Leistungsschwächere lediglich auf 63% gestiegen.

### **14.4. Inklusion**

In jeder Befragungswelle zeigte sich, dass die Dozierenden zwar davon ausgehen, – auch für ihre Lehre relevante – Eigenschaften zu kennen, hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden können (zw. 86% und 97%), doch schätzen sie ihr theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Studierenden mit Beeinträchtigungen (zw. 44% und 71%) oder der Gesetzeslage zum Thema „Inklusion“ (zw. 56% und 77%) wesentlich geringer ein. Vergleicht man

die Werte aus der ersten und der letzten Welle, kann bei der Selbsteinschätzung des vorhandenen theoretischen Wissens jeweils eine Zunahme um 11% festgestellt werden (von 44% auf 55% sowie von 56% auf 67%).

Die Dozierenden sind sich während der kompletten zweiten Projektlaufzeit einig, dass barrierefreie Hochschulgebäude (mit einer Zustimmung von stets 100% und  $M \leq 1,28$ ) und individuelle Unterstützungsangebote (mit einer Zustimmung zwischen 88% und 93% und  $M \leq 1,69$ ) gangbare Wege sind, die Hochschullehre inklusiv zu gestalten. Die Möglichkeiten, dass Studierende mit Beeinträchtigungen alternative Leistungsnachweise erbringen dürfen oder flexible Studienzugangsvoraussetzungen erhalten, bekommen grundsätzlich etwas weniger Zustimmung (zwischen 71% und 87% mit  $M \geq 1,73$  bzw. zwischen 65% und 85% mit  $M \geq 1,94$ ). Bemerkenswert ist, dass die Zustimmung für barrierefreie Lehre (in Bezug auf Sprache, Materialien, Medien usw.) von der ersten zur dritten Befragungswelle um insgesamt 14% zunahm (von 69% mit  $M = 2,12$  im Sommersemester 2020 auf 83% mit  $M = 1,93$  im Sommersemester 2022). Ein Grund für diese positive Einstellung gegenüber der Konzeption möglichst barrierefreier Lehrveranstaltungen könnten die in den „Corona-Semestern“ gemachten Erfahrungen mit der Online-Lehre sein.

Was die mit einer inklusiven Lehre potenziell einhergehenden Sorgen anbelangt, werden vor allem eine Erhöhung des Arbeitspensums ( $M \leq 2,82$ ) sowie die Unumsetzbarkeit des Anspruchs, möglichst allen Studierenden die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben ( $M \leq 2,62$ ), befürchtet. Negative Auswirkungen auf den Lernerfolg nicht-beeinträchtigter Studierender oder mangelnde Akzeptanz werden dagegen nicht erwartet ( $M \geq 3,12$  bzw.  $M \geq 3,31$ ).

#### **14.5. Interkulturelle Kompetenz**

Der Themenbereich der „Interkulturellen Kompetenz“ zeichnet sich durch eine gewisse Konstanz im Antwortverhalten der Dozierenden aus: Mit dem „Kultur“-Begriff werden insb. Sprachen, Länder sowie Religionen verbunden und besonders lasse sich Interkulturalität in Fächern aus dem gesellschafts-, kultur- und sprachwissenschaftlichen Bereich (z. B. Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Schulpädagogik, Geschichte) thematisieren. Die Dozierenden sind sich einig, dass die Beziehung zwischen ihnen und ihren Studierenden durchaus kulturell beeinflusst ist ( $M > 2,9$ ; nur 30% sind der Meinung, dass dies (eher) nicht so sei), doch sind sie geteilter Meinung hinsichtlich der Frage, ob kulturelle Unterschiede zwischen den Studierenden untereinander ein Problem an Hochschulen darstellen ( $2,41 \leq M \leq 2,53$ ). Auffällig ist, dass in der ersten und dritten Welle ca. drei Viertel der Befragten angaben, regelmäßig die Lebenswelt der Studierenden in die Lehrveranstaltungen einzubeziehen und die eigenen Lehrmaterialien auf potenzielle Vorurteile zu überprüfen. In der zweiten Welle, an der weniger Fachwissenschaftler:innen teilnahmen, lagen die Werte deutlich höher (bei 91% und 85%). Auch hier lässt sich vermuten, dass die an der QLB beteiligten Lehrenden aus den Fachdidaktiken (noch) reflektierter mit dem Thema „Kulturelle Diversität“ umgehen als ihre fachwissenschaftlichen Kolleg:innen.

#### 14.6. Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Dozierenden stets gebeten, die Wirkung des QLB-Projekts zu beurteilen und die Zusatz-Angebote des Zentrums für Lehrkräftebildung (das Enrichment-Programm; die Gastvorträge; die Schulkooperationen) zu benoten. Es zeigte sich, dass jeweils >70% ( $M \leq 1,97$ ) der Befragten die Ziele und die Maßnahmen des Projekts bekannt sind. Bei der Befragungswelle mit weniger Fachwissenschaftler:innen (d. h. im Sommersemester 2021) lagen die Werte bei mind. 84% ( $M \leq 1,69$ ), was in Anbetracht der Tatsache, dass die QLB in der zweiten Phase vorwiegend aus Fachdidaktiker:innen bestand, nicht überraschend erscheint. In ähnlicher Weise ließen sich die hohen Zustimmungen von 66% bzw. 72% auf die Frage, ob die Dozierenden durch die QLB Anregungen für die eigene Lehre erhalten haben bzw. ob durch die QLB das Thema „Diversität“ im eigenen Fachbereich an Bedeutung gewonnen habe, erklären. In der ersten und dritten Befragungswelle wurden die beiden Aussagen von etwas mehr als der Hälfte der Befragten (52-58%) bejaht. Wie bereits in den Beschreibungen der einzelnen Erhebungsergebnisse angedeutet wurde (vgl. die dortigen Korrelationen), scheinen sich der regelmäßige Austausch mit den an der QLB beteiligten Fachdidaktiken (vgl. Erhebung 2020) sowie die Bekanntheit von Zielen und/oder Maßnahmen des Projekts (vgl. Erhebungen 2020 u. 2021) positiv auf die Konzeption der eigenen Lehrveranstaltungen und die Bedeutung des Diversitätsaspekts in den einzelnen Fächern auszuwirken.

Von den Zusatzangeboten des Zentrums für Lehrkräftebildung für Studierende, Referendar:innen und Lehrkräfte wurde v. a. das Enrichment-Programm durchweg positiv ( $\emptyset$ -Note  $\leq 1,73$ ) bewertet, wobei die Benotung der Angebote jew. nur von etwa der Hälfte der Umfrageteilnehmer:innen erfolgte. Die sich stetig verschlechternde Durchschnittsnote der Schulkooperationen (2,19  $\rightarrow$  2,3  $\rightarrow$  2,56) kann vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie und den sich daraus ergebenden Einschränkungen im Schulwesen relativiert werden.

## 15. Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Studierendenbefragung

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Aussagekraft der aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse aufgrund der freiwilligen Selektion der Teilnehmenden sowie der geringen Teilnehmer:innenzahlen mit Vorsicht zu betrachten sind.

Grundsätzlich wurde in den Studierendeninterviews deutlich, dass sich die Lehramtsstudierenden an der Universität Bayreuth eine bessere Kommunikation seitens der Institution wünschen. Insbesondere über den Verlauf des Studiums, die Verantwortungsbereiche der Ansprechpartner:innen bei Problemen und Fragen, sowie den Ablauf des ersten Staatsexamens möchten die Studierenden besser informiert werden. Überdies werden zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, insbesondere über mehrere Fächer hinaus, als Problem identifiziert. Dem könnte mit einer größeren Passung der Studienverlaufspläne entgegengewirkt werden. Die durch die QLB erreichten Veränderungen des Studiums werden grundsätzlich positiv bewertet. Insbesondere sind hier das Enrichment-Programm und weitere Veranstaltungen, bspw. Vorträge, zu nennen, die es den Studierenden ermöglichen, sich mit Praxisbezug weiterzubilden. Der Druck, ECTS für die Pflichtmodule des Studiums zu sammeln und Zeit in diese zu investieren, verhindere jedoch z. T. eine Teilnahme an extracurricularen Angeboten, ebenso wie eine mangelnde Kommunikation bestehender Angebote. Studierende erkennen den Wert didaktischer Lehrveranstaltungen für ihr späteres Berufsleben, identifizieren jedoch eine ungleiche Verteilung der ECTS ihres Studiums zu Lasten ebendieser Veranstaltungen.

Auch die fachwissenschaftliche Ausbildung wird in ihrer Bedeutung anerkannt, nimmt jedoch nach Meinung vieler Studierender einen zu hohen Anteil am Lehramtsstudium ein. Zudem wird der hohe Anspruch fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen kritisiert, zumal diese oft sehr theoretisch seien und sich die Sinnhaftigkeit dieser Themen für die spätere Schulpraxis somit nicht immer erschließe. Es wird der Wunsch nach einer größeren Praxisorientierung des Lehramtsstudiums geäußert. Hier fällt auf, dass die interviewten Studierenden kaum vernetzt zu denken scheinen, Fachwissenschaft und (Fach-)Didaktik werden als separate Entitäten wahrgenommen.

In den Fachwissenschaften erleben Studierende z. T. Abwertungen aufgrund ihres Studiengangs durch Dozierende, insbes. in Fächern, in denen die Lehramtsstudierenden einen geringen Teil der Studierendenschaft ausmachen. Diese Abwertungen treten in Form persönlicher Äußerungen, aber auch auf struktureller Ebene auf, wenn bspw. Fachstudierende bei der Platzvergabe bevorzugt werden. Begründet liegen könnten diese Phänomene in dem geringen Wissen fachwissenschaftlicher Dozierender über das Lehramtsstudium, welches z. T. seitens der Lehramtsstudierenden zugeschrieben wird und zu einem geringen Verständnis für diese Studierenden und ihre Bedürfnisse führen könnte. Ein unklares Bild zeigt sich in Bezug auf den Besuch von Lehrveranstaltungen mit Studierenden anderer Studiengänge. Während manche der Befragten die Integration in fachwissenschaftliche Veranstaltungen schätzen, geben andere an, einen größeren Sinn in separaten Kursen mit jeweils eigenen

Themensetzungen zu sehen. In der Thematik der Betreuung von Studierenden gibt es einerseits gute Erfahrungen mit Fachdozierenden, andererseits Aussagen, sich bei Fragen lieber an Dozierende der Didaktiken zu wenden.

Die Schulpraktika werden grundsätzlich positiv bewertet, weil sie den Studierenden ein Gefühl für ihr späteres Berufsleben vermitteln, bspw. durch die Erfahrung, selbst vor einer Klasse zu stehen. Das Sammeln solcher Praxiserfahrungen wird als hilfreich für das Referendariat angenommen und fokussiert die Studierenden auf ihr Berufsziel. Um diese Erfahrungen zu stärken, wünschen sich viele Studierende eine insgesamt verlängerte Praktikumszeit, es wird bspw. ein Praxissemester vorgeschlagen. Dies deckt sich mit dem o.g. Wunsch nach einer verstärkten Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. Der Sinn der Schulpraktika steht und fällt für viele der Befragten mit der Möglichkeit, eigene Praxiserfahrungen in der Rolle der Lehrkraft sammeln zu können. Das Erfahren eines Rollenwechsels scheint bspw. im pädagogisch-didaktischen Praktikum besser möglich zu sein als im Orientierungspraktikum. Letzteres wird oft als eine Verlängerung der eigenen Schulzeit ohne Perspektivwechsel wahrgenommen und bietet somit kaum einen Mehrwert für die Studierenden. Es wird der Wunsch nach vermehrter eigener Lehraktivität bereits im Orientierungspraktikum geäußert. Überdies wird eine verstärkte Einbindung der Praktika in das Studium gewünscht, bspw. durch eine bessere Kommunikation der Möglichkeit, Vor- und Nachbereitungskurse zum Orientierungspraktikum zu absolvieren, oder eine verstärkte Reflexion eigener Praxiserfahrungen aus den Praktika in universitären Lehrveranstaltungen.

## 16. Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Dozierendenbefragung

Ein zentrales Ergebnis der Befragungen war die Anerkennung der Bedeutung der Fachwissenschaften in der Lehramtsausbildung. Die Dozierenden betonten, dass fundierte fachliche Kenntnisse eine wichtige Grundlage für die spätere Lehrtätigkeit bilden. Gleichzeitig wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik ausbaufähig sei. Die Befragten sprachen sich für eine stärkere Verankerung der Fachdidaktik in den Studiengängen aus, um praxisrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Hierbei wurden verschiedene Ansätze vorgeschlagen, wie etwa die Überarbeitung der Curricula, die Integration fachdidaktischer Elemente in fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen oder die Entwicklung gemeinsamer Lehrformate.

Ein weiterer Aspekt, der in beiden Befragungen zur Sprache kam, war die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Fachdidaktik. Die befragten Dozierenden sahen hierin einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Lehramtsausbildung und zur Stärkung der Verbindung zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik. Vorschläge zur Umsetzung dieser Forderung umfassten gezielte Förderprogramme, die Schaffung von wissenschaftlichen Stellen im Bereich der Fachdidaktik und den Aufbau von Forschungsoperationen.

Die Rolle von Praxisphasen und Praktika in der Lehramtsausbildung wurde ebenfalls in den Befragungen thematisiert. Die Dozierenden betonten die Bedeutung von Praxiserfahrungen für die Studierenden, um ihnen einen Einblick in den Schulalltag zu gewähren, die Anwendung theoretischer Kenntnisse zu ermöglichen und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen zu fördern. Es wurde jedoch angemerkt, dass eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis wünschenswert wäre. Hierzu könnten eine intensivere Begleitung der Praxisphasen durch die Universität, die Integration von Reflexionsformaten und die Einbeziehung von Praxiserfahrungen in die Lehrveranstaltungen beitragen.

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Befragungen erkennen, dass die befragten Dozierenden eine stärkere Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik sowie eine verbesserte Verbindung von Theorie und Praxis fordern. Eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den Bereichen, die Anpassung der Curricula und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Fachdidaktik könnten hierzu wichtige Schritte sein. Die Ergebnisse bieten wertvolle Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung und können als Grundlage für zukünftige Forschungsarbeiten und Initiativen zur Verbesserung der Lehrqualität an der Universität Bayreuth dienen.

Ein weiteres Thema, das in den Befragungen hervorgehoben wurde, war die Notwendigkeit, die individuelle Betreuung der Studierenden zu verbessern. Die Dozierenden betonten, dass eine engere persönliche Begleitung der Studierenden durch Mentoren und Tutoren einen positiven Einfluss auf den Lernfortschritt und die Zufriedenheit der Studierenden haben könnte. Dazu könnten regelmäßige Feedbackgespräche, individuelle Beratung und die Möglichkeit für Studierende, ihre Fragen und Bedenken in einem geschützten Raum zu äußern, beitragen.

Die Digitalisierung der Lehre, die durch die COVID-19-Pandemie beschleunigt wurde, spielte ebenfalls eine wichtige Rolle in den Befragungen. Die Dozierenden äußerten sich überwiegend positiv über die Möglichkeiten, die digitale Lehrformate bieten, und betonten, dass sie auch nach der Pandemie weiterhin eine wichtige Rolle in der Lehramtsausbildung spielen sollten. Allerdings wurden auch Herausforderungen wie der erhöhte Arbeitsaufwand, die Gewährleistung der Interaktion und die Anpassung von Lehrinhalten an die digitale Umgebung thematisiert. Um die Potenziale der Digitalisierung in der Lehre optimal zu nutzen, wurde vorgeschlagen, Fortbildungen für Dozierende zu digitalen Lehrmethoden anzubieten und Best-Practice-Beispiele auszutauschen.

Schließlich wurde die Bedeutung von Evaluationen und kontinuierlicher Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung betont. Die Dozierenden sprachen sich dafür aus, regelmäßig Feedback von Studierenden und Kollegen einzuholen, um die Lehrqualität kontinuierlich zu verbessern und auf aktuelle Herausforderungen und Bedürfnisse der Studierenden einzugehen.

## 17. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die zuvor dargestellten Ergebnisse der Projektevaluation erstens auf die im Projektantrag für die zweite Förderphase rückbezogen werden. Zweitens werden auch quantitative und qualitative Ergebnisse aufeinander bezogen, indem Tendenzen aus den Interviews mit quantitativen Ergebnissen der Fragebogenerhebungen unterfüttert werden.

### 17.1. Verankerung der Leitidee „Reflektierter Umgang mit Diversität“ im Lehramtsstudium

Ein aus der ersten Förderphase fortgeführtes und in der zweiten Förderphase des Projekts Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bayreuth zu vertiefendes Ziel war die Verankerung der Leitidee „Reflektierter Umgang mit Diversität“ im Studium. Um evaluieren zu können, inwiefern dieses Ziel erreicht wurde, können sowohl die mit Studierenden und Dozierenden geführten Interviews als auch die Fragebogenerhebung mit Dozierenden herangezogen werden.

Immer wieder äußerten Studierende in den Interviews, dass sie sich eine stärkere bzw. überhaupt stattfindende Reflexion von Praktikumserfahrungen im Studium wünschen und bezogen diese Aussagen auch auf den Bereich der kulturellen Diversität. Zwar wären den Fragebogenangaben der Dozierenden zufolge vor allem gesellschafts-, kultur- und sprachwissenschaftliche Fächer dafür geeignet, das Thema ‚Interkulturalität‘ zu fokussieren, jedoch schien dies nach Aussage der Studierenden in den Interviews (noch) nicht konsequent umgesetzt zu werden. Der Eindruck, der nach der Auswertung der Interviews zurückbleibt, ist nämlich, dass insbesondere Diversitätsaspekte nicht ausreichend reflektiert werden, sondern dass diese aufgrund der mangelnden Verknüpfung von Praktika und Studium im Allgemeinen eher beiläufig behandelt werden. Die Feststellung dieses Defizits wird auch von Dozierenden geteilt. Eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis wird auf Seiten der Lehrenden als wichtiger Aspekt erkannt. Insbesondere die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen hängt stark von ihr ab, indem einerseits theoretisches Wissen in der Praxis erprobt, andererseits praktische Erfahrungen an der Schule im universitären Kontext angeleitet reflektiert werden können. Um die Reflexion diversitätsbezogener Aspekte noch zu vertiefen und nachhaltig in die Lehrer:innenbildung zu integrieren, werden in diesem Zusammenhang eine stärkere Begleitung der Praxisphasen durch die Universität, ein Fokus auf Reflexionsformate und die Einbeziehung von Erfahrungen der Studierenden in Lehrformate gewünscht. Zwar gaben in den quantitativen Befragungen jeweils mehr als die Hälfte der Dozierenden an, in ihren Lehrveranstaltungen kulturelle Diversität zu thematisieren ( $M \leq 2,42$  in allen Befragungswellen) sowie die Teilnehmenden zur Reflexion des eigenen Umgangs mit kultureller Diversität anzuregen ( $M \leq 2,43$  in allen Befragungswellen), und mind. drei Viertel hätten regelmäßig auch die Lebenswelt ihrer Studierenden in die Lehrveranstaltungen einbezogen ( $M \leq 1,88$  in allen Befragungswellen), allerdings waren sich Studierende und Dozierende bei genauerem Nachfragen in den Interviews darin einig, dass Praxiserfahrungen, im Kontext der Qualitätsoffensive vor allem diversitätsbezogene, noch

stärker reflektiert werden sollten. Eine strukturelle Lösung schiene daher den Wünschen beider Seiten gerecht werden zu können.

Es wurde deutlich, dass ein reflektierter Umgang mit Diversität, insbesondere mit pädagogischem Fokus, v. a. in (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen passiert, insbesondere in solchen, welche ein Bindeglied zwischen Universität und Praktika darstellen. Dies ließen auch die Zahlen aus den quantitativen Dozierendenbefragungen vermuten: In der zweiten Befragungswelle im Sommersemester 2021, an der die Fachdidaktiker:innen mit 74% einmalig die größte Untergruppe bildeten, erhielten Items, die auf die Reflexion von (kultureller) Diversität in Lehrveranstaltungen zielten, (teils deutlich) niedrigere Mittelwerte als in den anderen beiden Befragungen. Die von den Studierenden wahrgenommene Dominanz in Sachen Anspruch und Zeitaufwand der Fachwissenschaften gegenüber didaktischen Aspekten im Lehramtsstudium kann dabei als ein Hinderungsfaktor für eine verstärkte Reflexion hypothetisiert werden. Dies deckt sich mit Interviewaussagen, nach denen die Fachwissenschaften vielen Studierenden als sehr praxisfern erscheinen. Der Lehramtsausbildung in Form eines Studiums und eben nicht als Ausbildung ist die Vermittlung fachspezifischen Wissens insbesondere in den Fachwissenschaften jedoch inhärent. Dabei ist zwischen schulrelevantem fachwissenschaftlichem Wissen mit Fokus auf Diversität und, zumindest scheinbar, jenen fachwissenschaftlichen Inhalten zu unterscheiden, die zwar ebenfalls Diversität fokussieren, aber nicht unmittelbar schulrelevant erscheinen. Die im Rahmen des Monitorings durchgeführten Erhebungen zeigen, dass Fachwissenschaften in ihrer Lehre ein breites Portfolio an diversitätsrelevanten Inhalten vorweisen. Dozierende der Fachwissenschaften sind jedoch nicht automatisch auch darin geschult, diese Inhalte im Rahmen einer pädagogisch-didaktischen Praxis zu reflektieren. Der Fokus liegt daher und auch aus Gründen des Selbstverständnisses auf fachwissenschaftlichen Inhalten. Hinzu kommt, dass die Frage nach der richtigen Balance zwischen pädagogisch-didaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten sich nicht aus den geführten Interviews beantworten lässt. Es existiert bei Dozierenden jedoch grundsätzlich ein deutliches Verständnis für die Rolle fachwissenschaftlichen Wissens für die pädagogisch-didaktische Praxis, selbst wenn dieses nicht als solches reflektiert wird. So stellt ein über die in der Schule zu vermittelnden Inhalte hinausgehendes fachwissenschaftliches Wissen eine wichtige Grundlage für pädagogisch-didaktisches Handeln dar. Je geringer die eigenen Unsicherheiten im Bereich der Fachwissenschaften sind, desto mehr Aufmerksamkeit kann dem pädagogisch-didaktischen Handeln gewidmet werden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass während der zweiten Förderphase zahlreiche Angebote für Studierende bereitgestellt wurden, welche sich einer diversen Studierendenschaft annahmen. Das Bewusstsein der Dozierenden für die vorhandene Diversität ihrer Studierenden und die von ihnen angenommene Kompetenz, mit dieser Diversität auch umgehen zu können, spiegelte sich stets in den durchgeführten Befragungen wider: So gaben zu jedem Befragungszeitpunkt mehr als vier Fünftel der Dozierenden an, auf kulturell diverse und leistungsheterogene Gruppen vorbereitet zu sein und auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen (und darüber hinaus) auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren und leistungstärkeren Studierenden einzugehen. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse ließ sich feststellen, dass insbesondere Leistungstärkere durch Zusatzangebote wie MINT-Lehramt

PLUS, Vertiefungsaufgaben, zusätzliche Module sowie das Enrichment-Programm gefördert wurden. Im Rahmen des Letzteren wurden dabei zahlreiche Workshops und außerordentliche Lehrveranstaltungen durchgeführt, die Diversität in Schule und Hochschule explizit zum Thema hatten: In Kursen wie *Stresssituationen meistern – Entspannt durch Studium, Ref' und Schulalltag*, *Diagnostik und Förderung von Begabungen*, *Starke Stimmen im Klassenraum – Stimmbildung für Lehrer\*innen*, oder *Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten in Schule und Unterricht* wurde den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben, Kompetenzen zu erwerben, die über die Anforderungen der Ersten Staatsprüfung hinausgehen. Leistungsschwächeren wurden zwar individuelle Beratungsangebote und Übungen/Tutorien zur Verfügung gestellt sowie bei Bedarf gesonderte Abgabefristen für Hausarbeiten oder Möglichkeiten zur Nachbesserung eingeräumt, dennoch äußerten einzelne Dozierende auch ihre Bedenken und mögliche Grenzen jener Unterstützungsangebote eingedenk z. B. des akademischen Niveaus, des Examensabschlusses und des Bestehens auf dem späteren Arbeitsmarkt. Hinsichtlich der Förderung Leistungsschwächerer könnten also weiterhin Maßnahmen ergriffen werden, da die bereits vorhandene Sensibilisierung und das Bewusstsein des Lehrpersonals eine gute Basis hierfür darstellen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Thema ‚Diversität‘ für mehr als die Hälfte der befragten Lehrenden durch das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an Bedeutung gewann ( $M > 2,42$  in allen Befragungswellen) und nun als fester Bestandteil der Lehrkräftebildung am Standort Bayreuth gesehen werden kann. Korrelationen, die über die verschiedenen Befragungswellen hinweg festgestellt wurden, lassen den Schluss zu, dass der durch das QLB-Projekt initiierte fächerübergreifende Austausch die Entfaltung der Projektziele und damit die Implementierung des Diversitätsaspekts in das Lehramtsstudium befördert hat: So waren Dozierenden, die sich – vorwiegend auf Basis der Projektarbeit – regelmäßig insb. mit anderen Fachdidaktiken austauschten, Ziele und Maßnahmen der Qualitätsoffensive bekannt, was wiederum mit einem Bedeutungszuwachs des Diversitätsaspekts im eigenen Fach verbunden war ( $r = 0,736$  und  $r = 0,705$ , vgl. Abb. 6.6b/c der Dozierendenbefragung aus dem Sommersemester 2020). Daneben scheint sich die Bekanntheit der Ziele und Maßnahmen auch positiv auf den Erhalt von Anregungen für eigene Lehre ausgewirkt zu haben ( $r = 0,754$  und  $r = 0,762$ , vgl. Abb. 9.6a/b der Dozierendenbefragung aus dem Sommersemester 2021), was ebenfalls das Bewusstsein für Diversität im jeweiligen Fach herausstellen ließ ( $r = 0,897$ , vgl. Abb. 13.6a der Dozierendenbefragung aus dem Sommersemester 2022). Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung war damit eine wirksame querstrukturelle Plattform, die – wie sich auch in den Interviews zeigte – von den Dozierenden geschätzt wurde, um das Lehrpersonal zu vernetzen und die Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln.

## **17.2. Stärkere Einbindung der Fachwissenschaften in die Lehrkräftebildung**

Die zweite Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung führte die Leitidee eines reflektierten Umgangs mit fachlicher und kultureller Diversität fort, setzte aufbauend auf die Analysen und Erfolge der ersten Förderphase aber ebenfalls neue Akzente. Zu diesen ge-

hörte die stärkere Einbindung der Fachwissenschaften in die Prozesse der Lehrkräftebildung. Ziel war es, die bereits erreichte Integration fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen sowohl qualitativ als auch quantitativ auszubauen. Dabei sollten einerseits Lehrveranstaltungen bewusst reflektiert mit der Diversität der Studierenden umgehen und andererseits insbesondere fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen Impulse geben, um gewinnbringend mit der Diversität von Schüler:innen im Unterricht umzugehen. Diese Thematik sollte zu einer stärkeren Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken führen.

Bis zwei Semester vor Ende der Projektlaufzeit der zweiten Förderphase fanden insgesamt 122 fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen statt, die Impulse zum reflektierten Umgang mit Diversität gaben. Darüber hinaus gab es 104 Lehrveranstaltungen, in denen Fachwissenschaften eng mit den Erziehungswissenschaften oder Fachdidaktiken zusammenarbeiteten. Diese Zahlen zeigen die Wirkkraft, die der gemeinsame Fokus auf die Leitidee des reflektierten Umgangs mit Diversität infolge des Projekts entfaltete.

Die durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung erfolgreich angestoßene und vertiefte Entwicklung einer engeren Verzahnung zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften oder Fachdidaktiken wurde, wie die Dozierendeninterviews zeigen, als sehr positiv und gewinnbringend wahrgenommen. Dennoch wurde die im Rahmen der quantitativen Dozierendenbefragungen erhobene bestehende Austauschkultur, wie unter Abschnitt 14.2 bereits dargestellt, sowohl fächerübergreifend als auch fachintern als medioker und nicht flächendeckend eingestuft. Die Ergebnisse aus der letzten Befragung im Sommersemester 2022, nach der am ehesten ein fachinterner Austausch zu 49% stattfindet, bildet den in den Interviews geschilderten Status vermutlich am besten ab. In diesen wurde deutlich, dass neben Qualität und Quantität der fachlichen Zusammenarbeit noch weitere Faktoren als bedeutsam für die Nachhaltigkeit der Erträge zu sehen sind. Viele der Kooperationen (z. B. Team-Teachings) wurden durchgängig als punktuell wahrgenommen und kamen den Angaben in den Dozierendenfragebögen zufolge insb. im Zuge bzw. als Folge der gemeinsamen Projektarbeit zum Tragen. Der Grund für eine fehlende flächendeckende Zusammenarbeit wurde laut Interviewaussagen in der Herausforderung einer Institutionalisierung des Austauschs gesehen. Dass dabei das Projekt ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘, an dem insb. fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Personal beteiligt war, ein gutes Beispiel für eine Art „institutionelle Plattform“ darstellte, die das Knüpfen von Kontakten und den Informationsfluss beförderte, kann auch aus der höheren Anzahl an zustimmenden Antworten in nahezu allen kontaktbezogenen Items aus der zweiten Befragungswelle im Sommersemester 2021 abgeleitet werden, an der 74% Fachdidaktiker:innen teilnahmen, deren Lehrstühle i. d. R. durch mind. eine:n Mitarbeiter:in im QLB-Projekt vertreten waren. Für die Dozierenden spielt folglich der Wunsch nach einer Förderung einer nachhaltigen Austauschkultur eine tragende Rolle – dies in Kombination mit der Übernahme konkreter Verantwortung für die Organisation eines institutionalisierten Austauschs. Wie die weiter oben bereits dargestellten Entwicklungen in den quantitativ erhobenen Wünschbarkeiten zeigen (vgl. Abschnitt 14.2), scheint dabei vor allem der Bedarf nach einem stärkeren fachinternen Austausch zu bestehen, also zwischen den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik eines Fachs. Die Fortsetzung eines fächerübergreifenden Austauschformats, wie es die QLB bisher

darstellte, und die Etablierung eines geeigneten Äquivalents für einen regelmäßigen fach-internen Austausch kann also als erstrebenswerte Zielvorstellung benannt werden.

Wie die zahlreichen Veröffentlichungen deutlich zeigen, hat die Qualitätsoffensive des Weiteren einen bedeutsamen Beitrag für die oft geforderte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geleistet. Der geäußerte Wunsch nach einer stetigen Professionalisierung der Fachdidaktiken konnte somit während der Laufzeit des Projekts erfüllt werden. Diese auch von Fachwissenschaftler:innen wahrgenommene Entwicklung gab zahlreiche Impulse für Kooperationen und sollte dies, wenn möglich, auch weiterhin tun, um nachhaltige Wechselwirkungen innerhalb der Kooperationen zwischen Lehre und Wissenschaft noch voranzutreiben.

Die Dozierendinterviews ergaben außerdem, dass die Verzahnung von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften oder Fachdidaktiken von dem Perspektivwechsel hin zum erweiterten kooperativen Miteinander profitiert, indem er Gemeinsamkeiten vordergründigt. Sowohl auf Dozierendenebene als auch auf Studierendenebene wird aufgrund der ECTS-Verteilung ein gewisses Ungleichgewicht wahrgenommen. Dieses hängt mit den eingeschränkten Möglichkeiten zusammen, die Fachwissenschaften aber vor allem Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften haben, ihren Anteil an der Lehrkräftebildung effektiv umzusetzen. Durch Kooperationen kann dieser Schiefelage entgegengewirkt werden, wobei zu beachten ist, dass Kooperationen nicht auf Kosten der Fachdidaktiken gehen dürfen, wenn etwa Team-Teachings in den Didaktiken angerechnet werden, aber im erheblichen Maße fachwissenschaftliche Inhalte aufweisen. Eine derartige Dominanz fachwissenschaftlicher Inhalte im Lehramtsstudium wird in vielen Studierendeninterviews geschildert.

In diesen Interviews fällt generell auf, dass die Wahrnehmung der Studienanteile durch die Studierenden stark quantitativ erfolgt. Eine inhaltliche, vernetzende Denkweise wird kaum deutlich. In fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen erleben Lehramtsstudierende zudem Abwertungen und Benachteiligungen und haben z. T. das Gefühl, mit ihrem Studiengang nicht vollkommen ernst genommen zu werden. Auch die quantitativen Daten belegen dies: Zwar waren sich in allen Befragungswellen > 90% der Dozierenden darin einig, dass in ihrem Fach Lehramtsstudierende im Gegensatz zu Nicht-Lehramtsstudierenden nicht benachteiligt würden, dennoch sahen dies stets  $\pm 40\%$  der Lehramtsstudierenden anders und gaben an, im Erst- bzw. Zweitfach eine Benachteiligung zu erfahren. Unter anderem trügen der erschwerte Zugang zu bestimmten Modulen, Schwierigkeiten beim Erhalt eines freien Platzes für die Abschlussarbeit, eine geringe Passung von Studieninhalten auf den späteren Lehrberuf sowie fehlende Bezüge der Lehrveranstaltungen innerhalb eines Fachs zu dieser Sichtweise bei. In Interviews gaben Studierende zudem an, dass nur wenige fachwissenschaftliche Dozierende Bezüge zum Staatsexamen herstellten. Diese von einigen Studierende als unbefriedigend empfundene Verzahnung innerhalb eines Fachs lässt sich ebenfalls anhand der quantitativen Daten erkennen: Beispielsweise gaben in der letzten Befragung vom Wintersemester 2021/2022 jeweils mehr als 40% der Studierenden an, dass im Erst- bzw. Zweitfach Fachwissenschaft und Fachdidaktik nicht gut verzahnt seien und sie das Aufbereiten von fachwissenschaftlichen Inhalten für den Unterricht (eher) nicht lernten.

Ein identisches Ergebnis ergab sich hinsichtlich der Frage, ob das in den Erziehungswissenschaften erworbene Wissen für Veranstaltungen der Fachdidaktik eingesetzt werden könne. Hier ist zu mutmaßen, dass all diese Aspekte einer nachhaltigen Einbindung der Fachwissenschaften in das Lehramtsstudium und einer Vernetzung der Lehrkräftebildung im Wege stehen könnten.

Abschließend kann die Frage aufgeworfen werden, in welchem Maß eine Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sinnvoll und gewünscht ist. Die Studierendeninterviews zeichneten hier ein unklares Bild. Während manche der Befragten die Integration in fachwissenschaftliche Veranstaltungen schätzen, gaben andere an, einen größeren Sinn in separaten Kursen mit eigenen Themensetzungen zu sehen.

### **17.3. Stärkere Verankerung der Thematik „Inklusion“ im Lehramtsstudium**

Als besonderer Diversitätsaspekt kann die Inklusionsthematik (insb. mit Bezug auf die Institution ‚Schule‘) angesehen werden, die gemäß dem Projektplan im Zuge der zweiten Projektphase stärker fokussiert werden sollte (vgl. Projektplan, Ziel 2b). „Studierende sollen Basiswissen zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erwerben, aber auch für ihre Fächer Konzepte für inklusiven Fachunterricht kennenlernen“ (ebd.), wobei ‚Inklusion‘ nicht auf die Einbindung von Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen reduziert werden sollte. Vielmehr sollten Studierende dazu befähigt werden, „auch weitere potenzielle soziale Differenzlinien (z. B. Geschlecht, Religion oder ethnischer Hintergrund) in ihren möglichen Überlagerungen beobachten und analysieren zu können“ (ebd.). Zur Verstärkung des Aspekts „Inklusion“ in der Lehrkräftebildung stand den Dozierenden eine abgeordnete Förderschullehrerin zur Seite, die einerseits in teils bestehende (z. B. *Leseförderung am Beispiel von Sach- und Gebrauchstexten; Einführung in die Schulpädagogik*) sowie teils neu-konzipierte Lehrveranstaltungen (z. B. *Inklusion im Mathematikunterricht; Heterogenität im Englischunterricht*) eingebunden wurde und andererseits im Lauf der gesamten Projektlaufzeit zahlreiche außerordentliche Fort- und Weiterbildungen anbot. So wurde den Studierenden sonderpädagogisches Basiswissen nicht nur in regulären Lehrveranstaltungen, sondern auch in Workshops wie *Umgang mit Lern- und Verhaltensstörungen* oder *Kinder- und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung in Schule und Unterricht* vermittelt. In Fortbildungen und über Online-Plattformen erhielten zudem die Lehrenden Einblicke in das Themengebiet ‚Inklusion und Sonderpädagogik‘, um es auch nach der Projektlaufzeit angemessen in die eigene Lehre einbinden zu können.

Erwartet werden konnte somit, dass sich die zahlreichen Besuche der abgeordneten Förderschullehrerin in Lehrveranstaltungen, die Kooperationsveranstaltungen und die Fort- und Weiterbildungskurse, die ihm Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angeboten wurden, positiv auf das Wissen von Studierenden und Lehrenden und deren Einstellungen zum Thema ‚Inklusion‘ auswirken. Tatsächlich konnten über die quantitativen Erhebungen auf beiden Seiten jedoch nur teilweise Positivtrends festgestellt werden:

Sowohl aufseiten der Studierenden als auch aufseiten der Dozierenden konnte als Erstes eine Diskrepanz zwischen dem selbst eingeschätzten vorhandenen theoretischen Wissen und der angenommenen vorhandenen praktischen Kompetenz ausgemacht werden: So gaben die meisten Studierenden an, unzureichende Kenntnisse über die Gesetzeslage und theoretisches Wissen über Behinderungen zu verfügen, wähten sich aber in der Lage, inklusiv adäquat unterrichten zu können. Die Antworten auf Fragen zum Verständnis des Unterrichtsstoffs, zur angemessenen Förderung begabter Schüler:innen, zur Anpassung des Lehrplans an die individuellen Bedürfnisse und zum Einsatz alternativer Bewertungsmethoden waren durchschnittlich. Die meisten Studierenden befürworteten zwar die Eingliederung behinderter Schüler, waren jedoch besorgt, dass sie als Lehrkräfte nicht den Bedürfnissen aller Schüler gerecht werden könnten, und fürchteten die Akzeptanz behinderter Schüler im Klassenverband. Die Studierenden mit Sprachen als Erstfach glaubten sich besser in der Lage, die Lebenserfahrungen der Schüler:innen zu integrieren und Unterrichtsmaterialien auf Vorurteile hin zu bewerten, im Gegensatz zu den Studierenden mit einem Erstfach in Mathematik oder den Naturwissenschaften. Ebenso hatten Studierende mit einem angestrebten Abschluss im sprach- und literatur- oder kulturwissenschaftlichen Bereich eine positivere Einstellung zur integrativen Bildung als Studierende, die einen Abschluss in den sog. „MINT-Fächern“ anstreben.

Ähnlich wie die Studierenden schätzen auch die Dozierenden ihr theoretisches, deklaratives Wissen bezüglich des Umgangs mit Studierenden mit Beeinträchtigungen verhältnismäßig gering ein ( $M = 2,45$  in der letzten Befragung, wobei sich dieser Wert im Vergleich zur ersten Befragung 2019 um 0,21 verbesserte), gaben jedoch an, zahlreiche Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Lernende unterscheiden können, zu kennen ( $M = 1,75$  in der letzten Befragung) und alternative Erklärungen bei Nicht-Verstehen von Lehrinhalten zu finden ( $M = 1,32$  in der letzten Befragung). Barrierefreiheit in der Hochschullehre bzw. die Umsetzung einer inklusiven Lehre wurde grundsätzlich begrüßt, wobei Maßnahmen, die nicht unmittelbar die Studienleistungen betreffen (z. B. barrierefreie Hochschulgebäude oder individuelle Unterstützungsangebote für Studierende mit Beeinträchtigungen), besonders favorisiert wurden. (Bedarfsbedingte) Unterschiedliche Bewertungsverfahren würden in den Lehrveranstaltungen der Befragten nur teilweise eingesetzt ( $M = 2,39$  in der letzten Befragung) und erhielten als Maßnahme zum Barrierenabbau auch etwas weniger Zustimmung. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass alternative Leistungsnachweise oder flexible Studienzugangsvoraussetzungen, also Maßnahmen, die die Prüfungs- und Studienordnung betreffen, unter Umständen schwieriger zu implementieren wären und ein gewisser Mehraufwand befürchtet wird. Diese Vermutung ließe sich auch dadurch belegen, dass der Sorgenfaktor „Erhöhung des eigenen Arbeitspensums“ nach „allen Studierenden genügend Aufmerksamkeit geben“ in allen Befragungen den zweitniedrigsten Mittelwert von  $2,62 \leq M \leq 2,82$  und damit die zweitmeiste Zustimmung erhielt.

Grundsätzlich kann also sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden eine positive Einstellung gegenüber dem Thema ‚Inklusion‘ festgestellt werden; ein breites theoretisches, deklaratives Wissen und die Verankerung einer barrierefreien Hochschullehre sind jedoch noch nicht flächendeckend vorhanden.

#### 17.4. Stärkere Reflexion von Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum

Ein weiteres Ziel, welches im Vorfeld der zweiten Förderphase definiert wurde, ist die stärkere Reflexion von Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum. Dieses Ziel hängt mit dem reflektierten Umgang mit Diversität (Kap. 17.1) zusammen. Viele Studierende gaben in den Interviews den Wunsch nach einer verstärkten Einbindung der Praktika in das Studium zu Protokoll, bspw. durch eine bessere Kommunikation der Möglichkeit, Vor- und Nachbereitungskurse zum Orientierungspraktikum zu absolvieren, oder eine verstärkte Reflexion eigener Praxiserfahrungen aus den Praktika in universitären Lehrveranstaltungen. Auch hier sind also, wie in Kap. 17.1, eher die (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen als Orte dieser Reflexion zu mutmaßen, in diesem Fall insbesondere die Nachbereitungskurse zum Orientierungspraktikum.

Hier ist die Kommunikation als Schwachstelle auszumachen, da viele Studierende angaben, entweder nicht um das Angebot der Vor- und Nachbereitungskurse gewusst zu haben oder den Mehrwert dieser Kurse nicht vermittelt bekommen zu haben. Das diese auch lediglich ein freiwilliges Angebot und keinen verpflichtenden Teil des Studiums darstellen, ist der Teilnahme ebenfalls nicht förderlich.

Zusätzlich ist jedoch zu beachten, dass in einem ersten Schritt im Orientierungspraktikum relevante Erfahrungen gemacht werden müssen, damit diese reflektiert werden können. Die Wahrnehmung des Praktikums vieler Studierender war jedoch vielmehr eine Verlängerung der eigenen Schulzeit ohne Perspektiv- und Rollenwechsel. Der Mehrwert des Praktikums wurde in Interviews als sehr abhängig von den betreuenden Lehrer:innen an den Schulen wahrgenommen. Auf diesen Bereich hat die QLB kaum einen Einfluss ausüben können.

Idealerweise würden die Studierenden also zunächst den Vorbereitungskurs absolvieren, welcher ihnen dabei hilft, im Praktikum wertvolle Erfahrungen zu machen, welche dann im Nachbereitungskurs reflektiert werden.

Aus Sicht der Dozierenden dient das Orientierungspraktikum vor allem dem Zweck, auch andere Schulformen als die den Studierenden bereits bekannten kennenzulernen, um eine informierte Entscheidung über die Wahl der Art ihres Lehramtsstudium treffen zu können. Jedoch wird bemängelt, dass Studierende allzu oft nur die Schulformen besuchen, die sie bereits aus der eigenen Schulzeit kennen. Auch gelingt aus Dozierendensicht nur wenigen Studierenden bereits im Orientierungspraktikum der Perspektivwechsel hin zu einer analysierenden Beobachterperspektive – sie absolvieren das Orientierungspraktikum, als wären sie noch Schüler:innen. Lehramtsstudierende vor dem Orientierungspraktikum zu erreichen, welches meist vor Studienbeginn absolviert wird, wird daher als wünschenswert bezeichnet. Da dies selten gelingt, bleibt nur eine retrospektive Reflexion der gemachten Erfahrungen, die aber von den Studierenden nur selten genutzt zu werden scheint. Aus Sicht der Dozierenden scheint es daher wichtig, Studierende schon vor dem Orientierungspraktikum erreichen zu können, um sie auf die Praxiserfahrung vorbereiten und um die Bedeutung der Reflexion der gemachten Erfahrungen vermitteln zu können. Dies kann jedoch nur durch eine strukturelle Veränderung erreicht werden, etwa indem Studierende bereits bei der Ein-

schreibung über Vorbereitungskurse informiert werden. Eine solche strukturelle Veränderung würde sowohl den Wünschen der Studierenden als auch der Dozierenden Rechnung tragen.

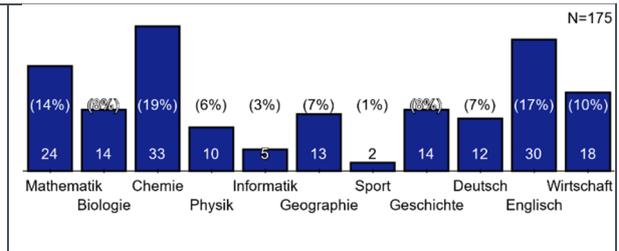
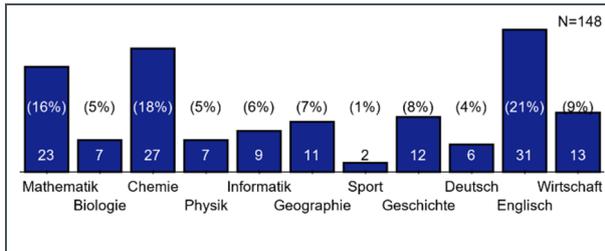
## 18. Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 9.4. Wiesbaden: Springer/Verlag für Sozialwissenschaften (VS), 469-520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael [Hrsg.]: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 29-54.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen [Hrsg.], Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 277-337.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2016): *SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information) – Testarchiv, <https://doi.org/10.23668/psycharchives.454>
- Field, A. (2009): *Discovering Statistics Using SPSS* (3<sup>rd</sup>). SAGE Publications, Inc.
- Maas, R., Over, U., & Mienert, M. (2008): Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In T. Ringeisen [Hrsg.], *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster: LIT Verlag Münster, 81-95.

## 19. Anhang: Gesamtübersichten über die quantitativen Befragungen

### 19.1. Studierendenbefragungen WiSe 2019/2020 und WiSe 2020/2021

WiSe 2019/2020	WiSe 2020/2021																																																																														
Ihr Studiengang:																																																																															
<p>N=149</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Studiengang</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A</td><td>26</td><td>17%</td></tr> <tr><td>B</td><td>70</td><td>47%</td></tr> <tr><td>C</td><td>19</td><td>13%</td></tr> <tr><td>D</td><td>9</td><td>6%</td></tr> <tr><td>E</td><td>14</td><td>9%</td></tr> <tr><td>F</td><td>4</td><td>3%</td></tr> <tr><td>G</td><td>5</td><td>3%</td></tr> <tr><td>H</td><td>2</td><td>1%</td></tr> </tbody> </table> <p> <b>A</b> Lehramt Realschule (26)  <b>B</b> Lehramt Gymnasium (70)  <b>C</b> BA Gymnasium (19)  <b>D</b> MA Gymnasium (9)  <b>E</b> Gymnasium modularisiert (14)  <b>F</b> Lehramt für berufliche Schulen (4)  <b>G</b> BA berufliche Schulen (5)  <b>H</b> MA berufliche Schulen (2)                 </p>	Studiengang	Anzahl	Prozent	A	26	17%	B	70	47%	C	19	13%	D	9	6%	E	14	9%	F	4	3%	G	5	3%	H	2	1%	<p>N=176</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Studiengang</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Lehramt Realschule</td><td>34</td><td>19%</td></tr> <tr><td>Lehramt für berufliche Schulen</td><td>5</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Lehramt Gymnasium</td><td>137</td><td>78%</td></tr> </tbody> </table>	Studiengang	Anzahl	Prozent	Lehramt Realschule	34	19%	Lehramt für berufliche Schulen	5	3%	Lehramt Gymnasium	137	78%																																							
Studiengang	Anzahl	Prozent																																																																													
A	26	17%																																																																													
B	70	47%																																																																													
C	19	13%																																																																													
D	9	6%																																																																													
E	14	9%																																																																													
F	4	3%																																																																													
G	5	3%																																																																													
H	2	1%																																																																													
Studiengang	Anzahl	Prozent																																																																													
Lehramt Realschule	34	19%																																																																													
Lehramt für berufliche Schulen	5	3%																																																																													
Lehramt Gymnasium	137	78%																																																																													
Ihr Erstfach:																																																																															
<p>N=148</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Erstfach</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A</td><td>24</td><td>16%</td></tr> <tr><td>B</td><td>31</td><td>21%</td></tr> <tr><td>C</td><td>12</td><td>8%</td></tr> <tr><td>D</td><td>6</td><td>4%</td></tr> <tr><td>E</td><td>5</td><td>3%</td></tr> <tr><td>F</td><td>5</td><td>3%</td></tr> <tr><td>G</td><td>8</td><td>5%</td></tr> <tr><td>H</td><td>3</td><td>2%</td></tr> <tr><td>I</td><td>9</td><td>6%</td></tr> <tr><td>J</td><td>21</td><td>14%</td></tr> <tr><td>K</td><td>13</td><td>9%</td></tr> <tr><td>L</td><td>11</td><td>7%</td></tr> </tbody> </table> <p> <b>A</b> Mathematik (24)  <b>B</b> Biologie (31)  <b>C</b> Chemie (12)  <b>D</b> Physik (6)  <b>E</b> Informatik (5)  <b>F</b> Geographie (5)  <b>G</b> Sport (8)  <b>H</b> Geschichte (3)  <b>I</b> Deutsch (9)  <b>J</b> Englisch (21)  <b>K</b> Wirtschaft (13)  <b>L</b> Metalltechnik (11)                 </p>	Erstfach	Anzahl	Prozent	A	24	16%	B	31	21%	C	12	8%	D	6	4%	E	5	3%	F	5	3%	G	8	5%	H	3	2%	I	9	6%	J	21	14%	K	13	9%	L	11	7%	<p>N=176</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Erstfach</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A</td><td>32</td><td>18%</td></tr> <tr><td>B</td><td>34</td><td>19%</td></tr> <tr><td>C</td><td>12</td><td>7%</td></tr> <tr><td>D</td><td>6</td><td>3%</td></tr> <tr><td>E</td><td>8</td><td>5%</td></tr> <tr><td>F</td><td>20</td><td>11%</td></tr> <tr><td>G</td><td>10</td><td>6%</td></tr> <tr><td>H</td><td>3</td><td>2%</td></tr> <tr><td>I</td><td>11</td><td>6%</td></tr> <tr><td>J</td><td>23</td><td>13%</td></tr> <tr><td>K</td><td>13</td><td>7%</td></tr> <tr><td>L</td><td>4</td><td>2%</td></tr> </tbody> </table> <p> <b>A</b> Mathematik (32)  <b>B</b> Biologie (34)  <b>C</b> Chemie (12)  <b>D</b> Physik (6)  <b>E</b> Informatik (8)  <b>F</b> Geographie (20)  <b>G</b> Sport (10)  <b>H</b> Geschichte (3)  <b>I</b> Deutsch (11)  <b>J</b> Englisch (23)  <b>K</b> Wirtschaft (13)  <b>L</b> Metalltechnik (4)                 </p>	Erstfach	Anzahl	Prozent	A	32	18%	B	34	19%	C	12	7%	D	6	3%	E	8	5%	F	20	11%	G	10	6%	H	3	2%	I	11	6%	J	23	13%	K	13	7%	L	4	2%
Erstfach	Anzahl	Prozent																																																																													
A	24	16%																																																																													
B	31	21%																																																																													
C	12	8%																																																																													
D	6	4%																																																																													
E	5	3%																																																																													
F	5	3%																																																																													
G	8	5%																																																																													
H	3	2%																																																																													
I	9	6%																																																																													
J	21	14%																																																																													
K	13	9%																																																																													
L	11	7%																																																																													
Erstfach	Anzahl	Prozent																																																																													
A	32	18%																																																																													
B	34	19%																																																																													
C	12	7%																																																																													
D	6	3%																																																																													
E	8	5%																																																																													
F	20	11%																																																																													
G	10	6%																																																																													
H	3	2%																																																																													
I	11	6%																																																																													
J	23	13%																																																																													
K	13	7%																																																																													
L	4	2%																																																																													
Ihr Zweitfach (Wählen Sie ein Element aus):																																																																															

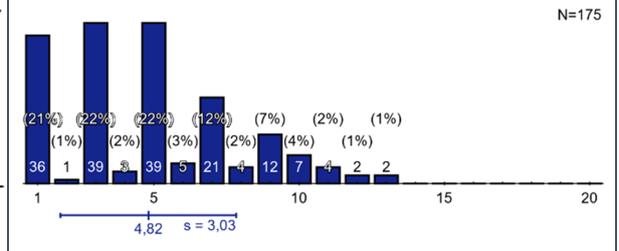
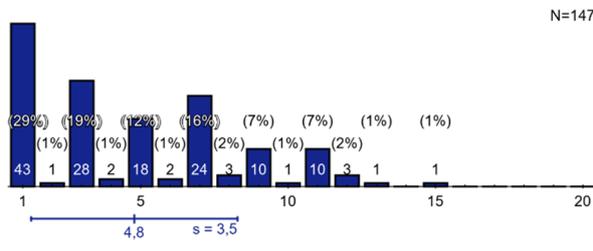


Ihr Drittfach / Erweiterungsfach:

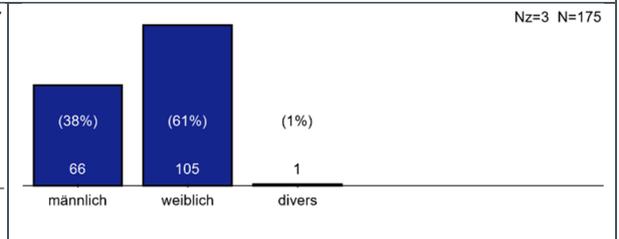
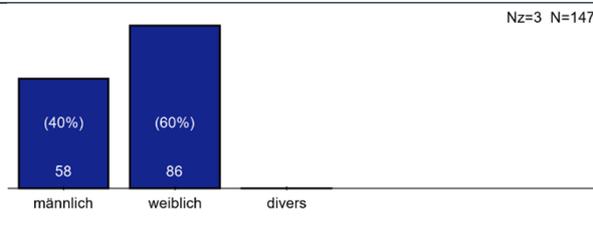
- Darstellendes Spiel
- DiDaZ (2)
- Erziehungswissenschaften
- Sozialkunde (2)
- Sport (2)
- Wirtschaftswissenschaften

- Darstellendes Spiel (3)
- DiDaZ (3)
- Erziehungswissenschaften (2)
- Geographie (2)
- Geschichte
- Sport (2)
- Wirtschaft

Ihr Fachsemester:

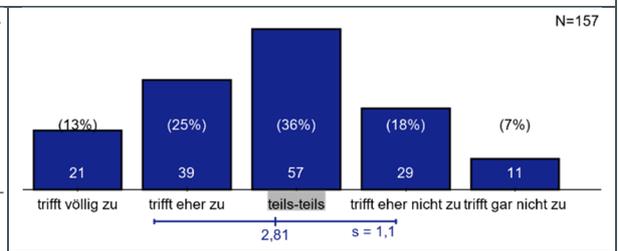
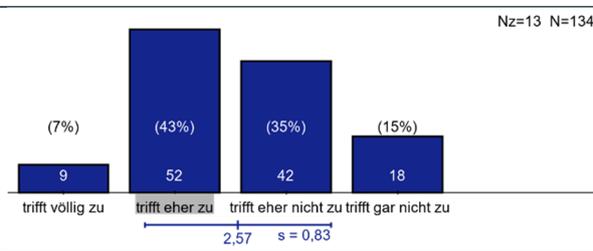


Geschlecht:

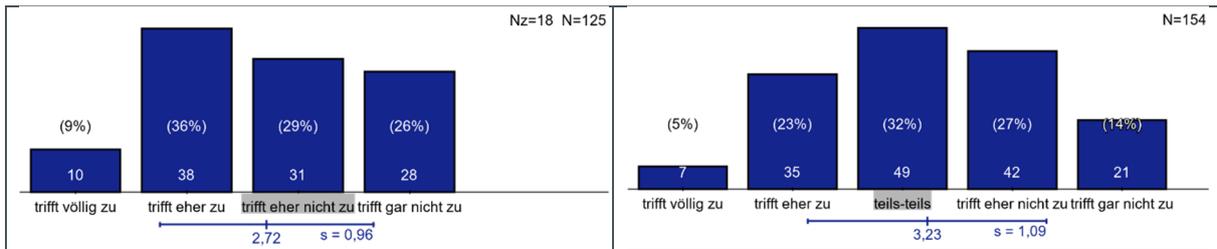


Fachwissenschaft und Fachdidaktik sind gut verzahnt...

1) ...in meinem Erstfach

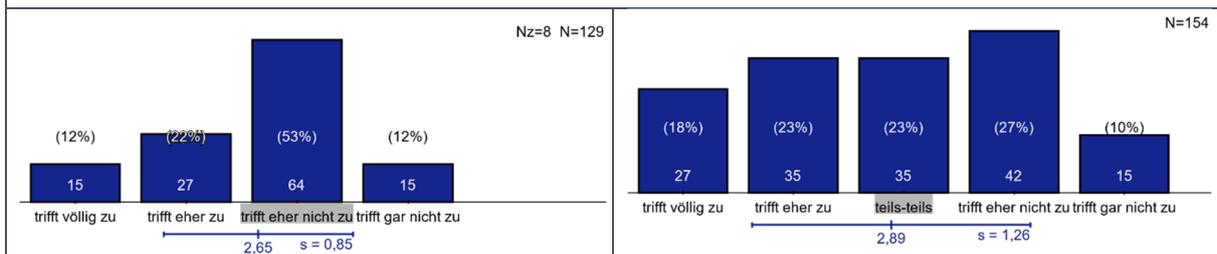


2) ...in meinem Zweitfach

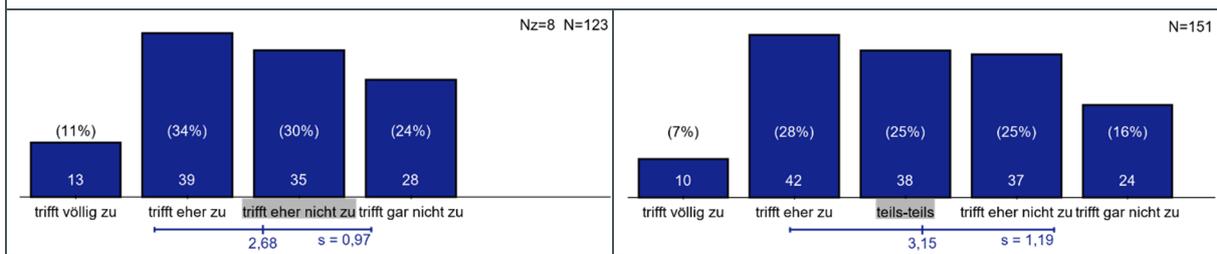


**Ich lerne Inhalte und Fragestellungen der Fachwissenschaft für den Unterricht aufzubereiten...**

3) ...in meinem Erstfach

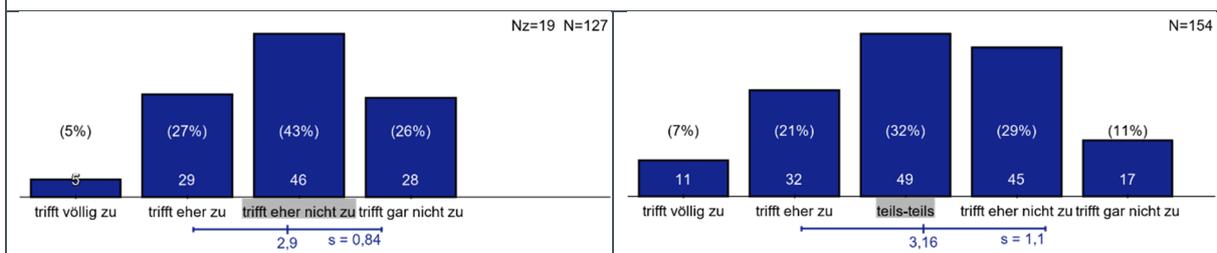


4) ...in meinem Zweitfach

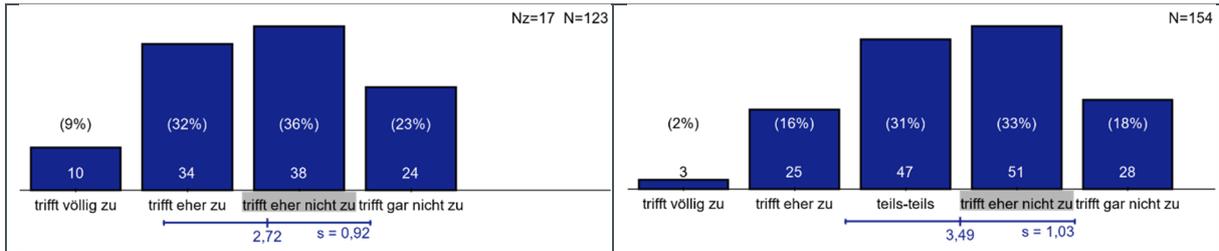


**Es wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen...**

5) ...in meinem Erstfach

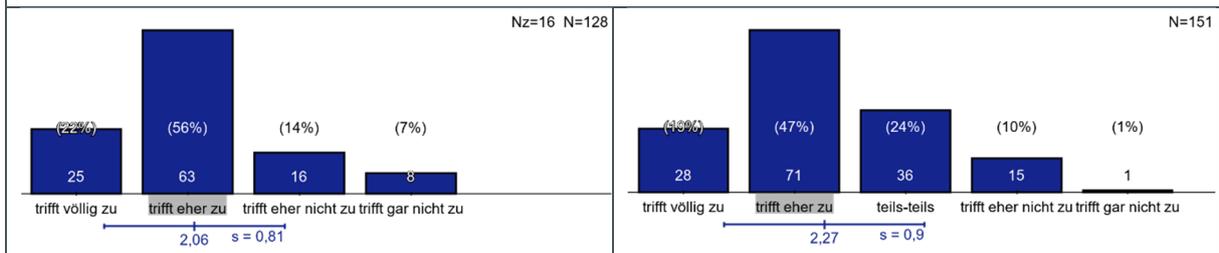


6) ...in meinem Zweitfach

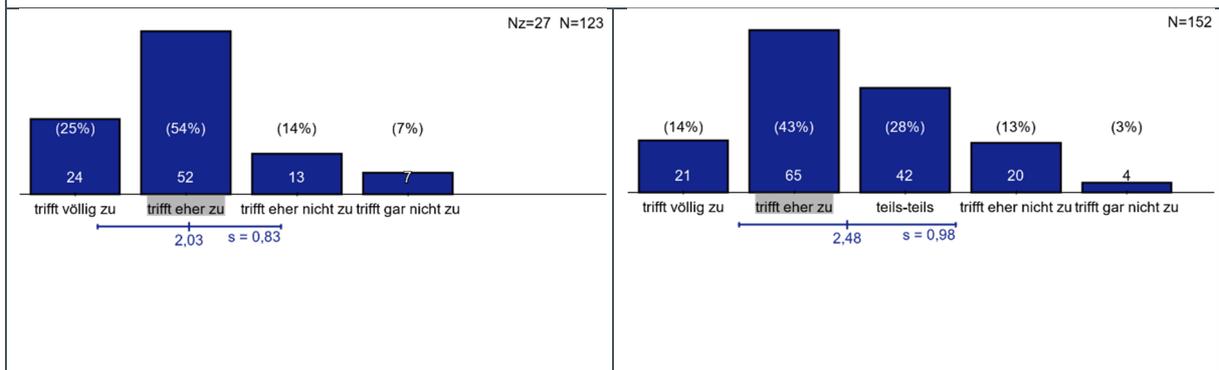


**Es wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstarken Studierenden eingegangen...**

7) ...in meinem Erstfach

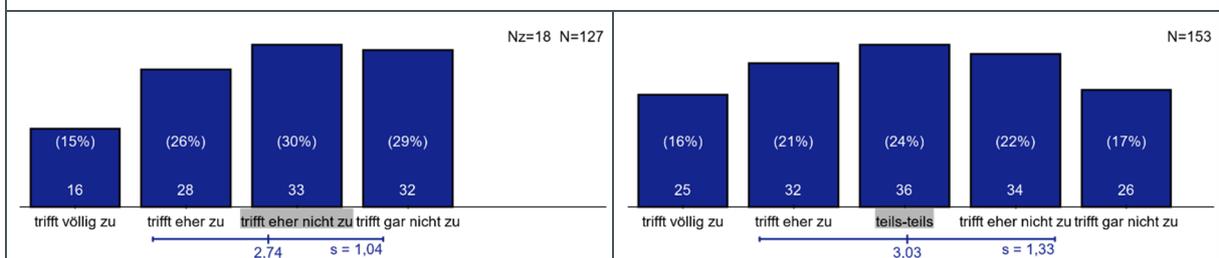


8) ...in meinem Zweitfach



**Lehramtsstudierende werden im Vergleich zu nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt...**

9) ...in meinem Erstfach



**Trifft die Aussage Nr. 9 völlig oder eher zu, inwiefern werden Lehramtsstudierende benachteiligt?**

- (Siehe Beispiel Zweitfach)
- Benachteiligung bei der Wahl der Spezia-

nicht erhoben

lisierungsmodule (nicht alle sind für Lehrämter zugänglich oder nur schwer zugänglich)

- Einige Dozenten der Fachwissenschaften halten merklich weniger von Lehramtsstudierenden. So werden diese beispielsweise nicht in der Auswahl für die Bachelorarbeit miteinbezogen.
- In Vorlesungen wird des Öfteren auf andere Vorlesung verwiesen, die Lehramtsstudierende nicht besucht haben - In Spezialisierungsmodulen o.ä. werden Lehramtsstudierende teilweise ungern angenommen - Stundenpläne sind nicht mit dem erst Fach abgestimmt
- respektloser Umgang, da manche nicht das Chemie Vorwissen haben wie andere
- Bei der Auswahl der Schwerpunktsfächer werden viele interessante Module für Lehrämter gesperrt. Gerade in der Kombination Biologie/Englisch ist dies der Fall, da während der oft langen (2-3 Wochen) andauernden Praktikumsphase während des Semesters weiterhin die englischen Seminare des Sprachenzentrums besucht werden müssen (max. 2x fehlen, sonst Kurs wiederholen) und wiederum ein Fehlen im Praktikum nicht erwünscht ist.
- Bei der Auswahl zu Spezialisierungsmodulen.
- Bei der Vergabe von Plätzen für Abschlussarbeiten
- Benachteiligung dahingehend, dass man egtl Lehrer werden will und nicht Ingenieur... wir brauchen viel länger für die Ingenieurwissenschaftlichen Fächer... bei oft weniger Leistungspunkte
- Bessere Gemeinschaft bei Bachelorstudierenden keine wirkliche Zugehörigkeit zu einer Fachschaft > an beiden Fakultäten Fremder
- Bestimmte Vorlesungen, zum Beispiel Vektoranalysis sind für nichts anrechenbar, nicht einmal als freier Wahlbereich.
- Das Lehramt spielt in der Fachwissen-

schaft kaum eine Rolle. Man lernt die gleichen Inhalte wie Studierende anderer Studiengänge ohne sie in einen schulischen Kontext zu bringen. Generell werden andere Studierende ernster genommen.

- Der Lehramtsstudiengang an der Universität Bayreuth hat nichts mit dem späteren Lehrberuf zu tun, Lehramtsstudierende sowie Studierende der Fachwissenschaft belegen 100 % die gleichen Kurse. Lediglich die Staatsexamenskurse bereiten richtig vor, wenn man diese am Ende des Studiums belegt, fragt man sich wirklich, was man all die Zeit vorher eigentlich an der Universität gemacht hat. Die angebotenen Kurse mögen für die Fachwissenschaft an sich richtig und interessant sein, allerdings für den Lehrberuf und die Vorbereitung der Abschlussprüfung, dem Examen, absolut ungeeignet. Diese Auffassung teilen alle mir bekannten Lehramt Studenten, mit denen ich über dieses Thema geredet habe.
- Einschränkung bei Modulwahlen; Dozenten sprechen abfällig über Lehramtsstudierende
- Es gibt ein paar Professoren, die die Lehramtsstudenten dümmer als die nicht-Lehramtsstudenten bezeichnen und dies auch innerhalb der Vorlesungen. Bei Fragen von Seiten der Studierenden wird häufig erst nach dem Studienfach gefragt und dann dementsprechend unhöflich oder unzureichend beantwortet.
- Gar nicht
- geringere Auswahl beim Angebot von Spezialisierungsmodulen, fast jedes Semester zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen, wenig Respekt seitens Dozenten der Fachwissenschaft, abwertende Kommentare über Zweitfach oder Didaktik
- Häufig wird auf Vorlesungen und Konzepte verwiesen, welche Lehramtler nicht

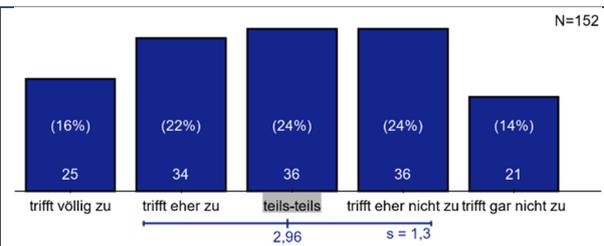
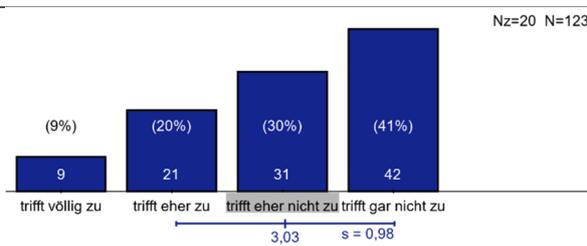
besuchen müssen (und somit aus zeitlichen Gründen und kognitiven Kapazitäten nicht tun). Auch die Aufarbeitung von Themen erfolgt häufig sehr theoretisch, obwohl viele anschauliche Modelle/ Beispiele existieren. Gerade Lehramtsstudierende ohne Physik als Nebenfach tun sich daher besonders schwer.

- Ich studiere Mathe als Zweitfach. Demnach höre ich nur Lineare Algebra I. Es kommt sehr oft vor, dass in der Vorlesung auf die Analysis-Vorlesung referenziert wird. Wenn man diese nicht kennt hat man schlechte Chancen alles zu verstehen.
- In der alten PO werden häufig weniger ETCS-Punkte für uns vorgesehen. Die Ingenieursstudiengänge erhalten häufig für den selben Aufwand 1-2 Punkte mehr.
- In der Studienordnung ist vorgeschrieben, dass ein Hauptseminar entweder im Bereich der physischen oder der Human-geographie abzuleisten ist. Vor allem im Bereich der physischen Geographie ist das Angebot für die Studierenden sehr wenig. Wenn dann Hauptseminare angeboten werden, dann sind diese vor allem für die Masterstudiengänge in Geographie ausgerichtet. Für die Lehramtsstudenten sind die Inhalte dann schwer verständlich und in der Schule auch nicht einsetzbar.
- Inhalte der Vorlesung beziehen sich nicht auf den Unterricht von Lehrern
- Keine Rücksicht auf Stundenplanung, Stoffumfang, Themenrelevanz
- Kein spezieller studien/examensfokus
- Lehramtsangebote/-kurse vermeintlich weniger häufig angeboten im Vergleich zu Spöko etc.
- Lehramtsstudierende für berufliche Bildung studieren zu einem Großteil die gleichen Fächer wie Ingenieure, schreiben also die selben Prüfungen, bekommen aber weniger Leistungspunkte aner-

kannt. Es macht auch keinen Sinn das gleiche zu studieren gleichartig heißt nicht gleichwertig. Es werden den Studierenden Ingenieur-wissenschaftliche Inhalte auf einem Niveau aufgezwungen, die maßlos übertrieben sind, später nicht mal ansatzweise verwendet werden können und auf der anderen Seite werden wichtige Studieninhalte aufgrund von politischen Entscheidungen gestrichen, obwohl diese Kernelemente des späteren Lehrerberufes und des Hauptfaches sind. Das Argument, dass sich Berufsschullehrer später mit Firmenchefs unterhalten können ist gut, das geht aber auch, wenn Fächer wie z.B. Elektrotechnik , Messtechnik und Regelungstechnik auf einfacherem Niveau und vor allem praxisbezogener gelehrt werden. Wenn Berufsschullehrer wirklich mit Firmenchefs in einer Liga spielen sollen, dann müssten sie den jeweiligen Ingenieurberuf studieren und als Firmenchefs arbeiten. Das ist nicht realisierbar, weil dazu die Zeit nicht reicht und sie dann keine Berufsschullehrer mehr sind.

- Lehramtsstudierende sind meiner Meinung nach in keinsten Weise benachteiligt.

10) ...in meinem Zweitfach



**Trifft die Aussage Nr. 10 völlig oder eher zu, inwiefern werden Lehramtsstudierende benachteiligt?**

- Einige Fachwissenschaften bauen aufeinander auf. Da wir aber nicht alle Fächer mit den Bachelor-Studierenden haben, ist das für Lehramtsstudierende schwieriger.

nicht erhoben

Zudem liegen die Fächer weit auseinander (z.B. OC2 und OC4), sodass man mehr und intensiver wiederholen muss. Mir ist bewusst, dass dies durch Bachelor/Master-systems bedingt ist (welches ich sehr gut finde), aber es führt ab und zu zu Schwierigkeiten. - Einige Dozenten sind Lehramtsstudierenden negativ gegenüber eingestellt.

- Lehramtsstudierende bekommen für die gleichen Veranstaltungen weniger Leistungspunkte als Studierende anderer Studiengänge. Stundenpläne sind nicht mit dem erst Fach abgestimmt.
- nicht benachteiligt, aber selten werden ihre besonderen Bedürfnissen/Anforderung an die Fachwissenschaft (relevant für den Unterricht) nicht beachtet. - wird nicht darauf acht gegeben, dass Lehramtsstudierende auch noch ein anderes Fach haben, das sie ebenfalls vorbereiten müssen
- Anforderungen an Lehramtsstudierende teilweise viel zu hoch in der Fachwissenschaft, da entsprechende Spezialisierungsveranstaltungen fehlen, was von den Professoren aber nicht erkannt wird und trotzdem Arbeiten auf dem Niveau von Fachstudenten gefordert sind.
- Auch hier gilt das selbe Problem bei der ETCS Vergabe. Im Unterrichtsfach wird teilweise darauf eingegangen und die zu erbringende Leistung individuell angepasst (gilt zumindest für Deutsch). Somit: Unterrichtsfach -> trifft eher zu
- Bessere Gemeinschaft bei Bachelorstudierenden und Juristen keine wirkliche Zugehörigkeit zur Fachschaft -
- Das fachwissenschaftliche Studium der Wirtschaftswissenschaften ist vor allem im Bereich der BWL nur auf die Bachelor- und Masterstudiengänge ausgerichtet. In VWL wurde zumindest in der Einführung VWL und der Wirtschaftspolitik auf mögliche relevante Inhalte für das Staatsexamen

men und Anknüpfungspunkte im Schulalltag hingewiesen. Im Bereich Recht werden im Zuge der Grundlagen der Rechtsordnung für die Schule brauchbare Inhalte im Öffentlichen Recht und vor allem im Strafrecht vermittelt.

- Die Aussage trifft eher zu. Häufig gibt es Überschneidungen der Lehrveranstaltungen und man muss solche Veranstaltung manchmal um mehrere Semester verschieben.
- Die Auswahl von Spezialisierungsmodulen ist für das Lehramt drastisch eingeschränkt. Viele Dozenten wünschen keine Lehramtsstudenten im fortgeschrittenen Studium und für Abschlussarbeiten.
- Die Kurse die belegt werden müssen sind unklar, ebenso ob sie "Graded", "Ungraded" sind und die ECTS Anzahl variiert. Teilweise sind Kurse und Prüfungen nicht auffindbar oder es gibt Probleme beim Anmelden.
- Eine Schwierigkeit bei Physik als Zweitfach besteht darin, dass die Vorlesungsinhalte verschiedener Veranstaltungen durchaus aufeinander aufbauen. Physikerinnen hören die Veranstaltungen zeitgleich oder direkt nacheinander. Bei Lehramtsstudierenden dagegen werden sie stark auseinander gezerrt. Das schadet sehr dem Verständnis, in unserem Unisystem sollte man leider nicht auf zu viel Nachhaltigkeit beim Lernen setzen, und es ist echt nicht leicht, im 9. Semester plötzlich auf den Stoff vom 3. Semester zurückzugreifen, der bei den Physikern erst ein Jahr her ist. Ähnlich ist es mit den Laborpraktika, über die zwar viel geschimpft wird, die zumindest für mich aber sehr hilfreich und vor allem lehrreich waren. In Experimentalphysik wird öfter auf Versuche verwiesen, die bei uns Lehramtlern entweder noch nicht dran waren, oder gar nicht vorgesehen sind. Die Chemische Bildung ist meines Erachtens nach

auch unzureichend, bzw. die Physikdozenten sollten bedenken, dass wir kein Chemie für Physiker gehört haben, und gegebenenfalls als Sprachler in der Schule nicht einmal eine ansatzweise ordentliche Chemieausbildung erhalten haben. Abgesehen davon gewöhnt man sich irgendwann daran, von den meisten Dozierenden unter den Tisch gekehrt zu werden, wenn der Hörsaal mit Sachen wie "haben Sie das letztes Jahr bei ... gemacht?" oder "...das hören Sie nächstes Semester" angesprochen wird, da ja tatsächlich in Physikvorlesungen abgesehen von wenigen LEhrämtlern eine "Klasse" Physiker eines Jahrganges sitzt.

- Gar nicht
- Ich bin der Meinung, dass die Fachwissenschaft viel zu weit von dem Fachwissen, das in der Schule benötigt wird entfernt ist und die Didaktik einen viel zu geringen Teil in diesem Fach einnimmt. Daher die Wahl dieser Antwort, denn ich werde wohl 90% der Fachwissenschaft nach dem ersten Staatsexamen wegwerfen und vergessen können es ist lediglich Mittel zum Zweck, und hilft mir nicht dabei später Schülern die Schulmathematik näher zu bringen. Die Verteilung der ECTS Punkte zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik spielt dabei eine tragende Rolle.
- Ich studiere Mathe als Zweitfach. Demnach höre ich nur Lineare Algebra I. Es kommt sehr oft vor, dass in der Vorlesung auf die Analysis-Vorlesung referenziert wird. Wenn man diese nicht kennt hat man schlechte Chancen alles zu verstehen. Im Lernzentrum, was ja auch vor allem für die Leistungsschwächeren eine gute Möglichkeit ist den Stoff aus der Vorlesung zu verstehen habe ich aufgrund dieser "Wissenslücke" letztens zu hören bekommen es sei schlecht wenn ich das nicht könne und das würde mir jetzt nicht erklärt werden, weil das müsse ich ja

schon können. Daher mein Votum, dass Lehramtsstudierende in ihrem Zweitfach Mathematik benachteiligt werden. Ich persönlich sehe das Lernzentrum als große Chance, allerdings sind dort oft zu viele Studierende für die ein oder zwei Leute, die erklären. Ich würde mir mehr Ansprechpartner im Lernzentrum wünschen, damit niemand zu kurz kommt, weil die Erklärenden im Stress sind.

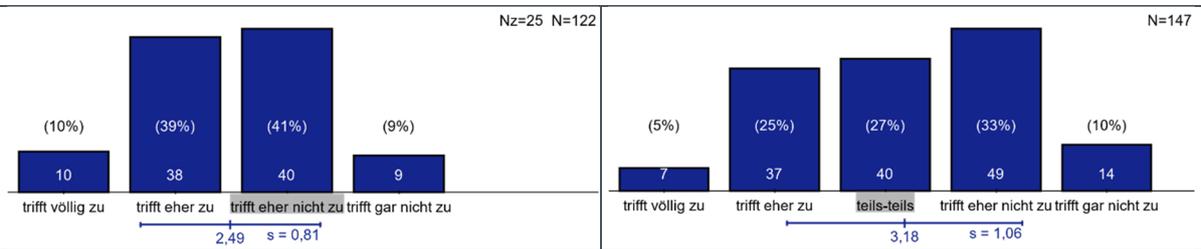
- Im Falle das Wirtschaft als Hauptfach gewählt wurde muss hier auch die Bachelorarbeit geschrieben werden. Berichten zufolge ist es als LA-Studierender, bis auf Ausnahmen, schwer ein BA-Thema an einem der wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühle zu bekommen.
- In Geographie sind Lehramtsstudierende eher TeilnehmerInnen zweiter Klasse. Zum einen haben wir nie den Stoff behandelt, der in Hauptseminaren gefragt ist, zum anderen werden wir blöd gemacht, wenn wir ihn nicht können.
- Lehramtsstudierende absolvieren mehr oder weniger parallel zwei Bachelorstudiengänge, wobei man bei einigen Modulen überlegen sollte, ob diese wirklich hilfreich für die Lehramtler sind. Bspw. Wirtschaftsrecht I: In der Vorlesung sitzen Lehramtsstudierende mit Juristen zusammen, da ist es doch sehr fraglich ob der Anspruch eines Jurastudiums in der Schule angewendet werden kann.
- Lehramtsstudierende müssen teilweise Prüfungen ablegen, für die Kenntnisse erforderlich sind die in Veranstaltungen vermittelt werden, die nicht Teil des Studienplans sind. Nicht-Lehramtsstudierende haben diese Veranstaltungen in ihrem Studienplan und dadurch einen Vorteil bei den betroffenen Klausuren.
- Lehramtler haben mehr zu tun aber weniger Zeit Es gibt keine einzige Vorlesung die für Lehramtler optimiert und zugeschnitten sind und die, die es mal gab, Hu-

manbiologie, wurde nach und nach für Biologen und dann für Biochemiker geöffnet. Lehrämter sind immer in der schlechteren, meist späteren Parallele bei Praktika im Labor. Auf uns wird nie Rücksicht genommen und weil wir ja "nur" Lehrämter sind, ist es ja "egal". Prof. halten sehr wenig von Lehrämtern, was man im Umgang mit diesen sehr zu spüren bekommt.

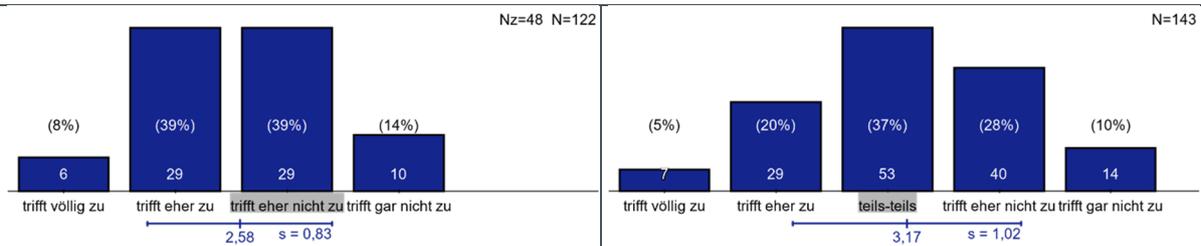
- Man hat das Gefühl, einigen Mathe-Dozenten seien die Lehramtsstudierenden ein Dorn im Auge, weil die sowieso nicht Mathematiker werden wollen. Und auch sonst ist es Quatsch, dass Lehramtler und Mathe-Studierende so lange die selben fachwissenschaftlichen Vorlesungen hören müssen. Das bringt nur viele der Lehramtler zum Aussteigen und die die überbleiben zur Verzweiflung. Zudem verliert man dabei das Auge für die Probleme der künftigen Schülerinnen und Schüler und kann diese weniger gut nachvollziehen. Das hat jetzt weniger mit der Uni Bayreuth zu tun, als mit dem Lehramtsstudium an sich, aber das Lehramtsstudium wie es im Moment ist, bringt sicher nicht die besten Lehrkräfte hervor, die es könnte. Vielleicht kann man trotzdem in Bayreuth versuchen, innerhalb der gegebenen vorgegebenen Grenzen das Lehramtsstudium möglichst Anwendungs- und Praxisnah zu gestalten.
- Nicht alle Spezmodule in Biologie nehmen Lehramtler, man soll das gleiche können wie nicht-Lehramtler (z.B. Statistik), obwohl man gar keine Statistik hat
- Themengebiete
- Vorlesungen nicht auf Examenscurriculum angepasst (viele wichtige kommen nicht vor, anderes nicht-relevantes wird dafür behandelt)
- Weil viele Professoren die Lehramtler belächeln, besonders im Bezug auf Inhalte, die im Lehramtsstudium nicht vermittelt werden

## In den Erziehungswissenschaften

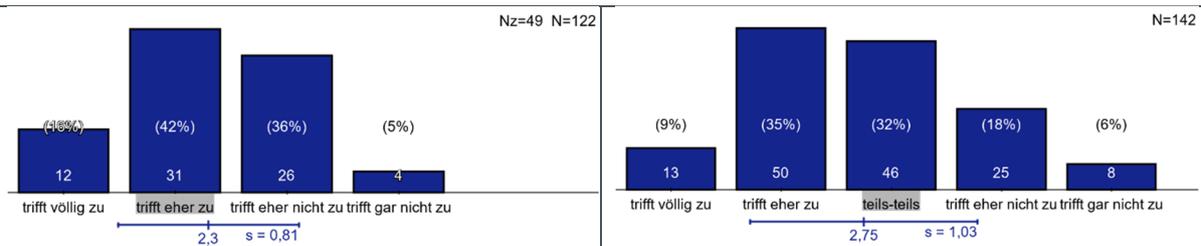
11) ... erworbenes Wissen kann ich für Veranstaltungen der Fachdidaktik einsetzen.



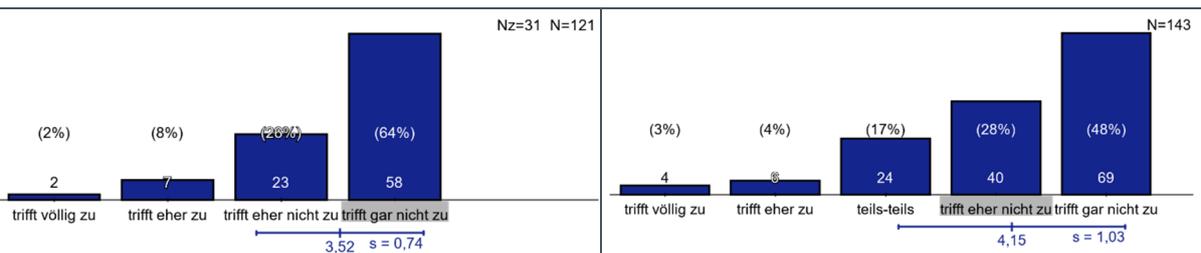
12) ... wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen.



13) ... wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstarken Studierenden eingegangen.



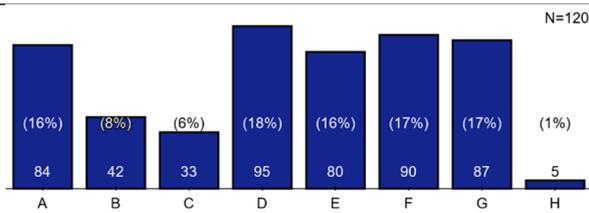
14) ... werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt.



Trifft die Aussage Nr. 14 völlig oder eher zu, inwiefern werden Lehramtsstudierende benachteiligt?

- Lehramtsstudierende bekommen für die gleichen Veranstaltungen weniger Leistungspunkte als Studierende anderer Studiengänge. Z.B. Psychologie
- selten eingehen auf die Schule (außer in Schulpädagogik) - manchmal sehr hohe

<p>Anforderungen trotz niedriger ECTS - Seminare oft zu theoretisch, bauen auf Inhalten auf, die nicht Teil des LA-Studiums sind - Dozenten haben oft selbst keinerlei Ahnung von Schule/Lehrerausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgesehen von den Praktika sind die Vorlesungen und Seminare und ohne jeden hilfreichen Bezug zu Praxis. Aus diesem Grund fördern sie nicht wirklich den Wunsch Lehrer zu werden.</li> <li>• abwertung "ach du studierst ja nur lehr- amt", kaum ansprechspersonen speziell für jeweilige fächer UND Lehramt</li> <li>• die Seminarthemen in der allgemeinen Pädagogik sind schon garnicht auf Lehr- amtler ausgerichtet; beispielsweise in 'Was ist und wie entsteht wissen' ging es in keinem einzigen der Referate darum, wie das Wissen über Wissen und seine Entstehung genutzt werden kann um möglichst effektiven Wissenszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen. So einen Realitätsbezug zum Bei- spiel hätte ich mir aber sehr gewünscht.</li> <li>• Realschullehrämter müssen in Psychologie zwei Kombiklausuren schreiben, wäh- rend Gymnasiallehrämter dieselben Klausuren einzeln schreiben.</li> <li>• Studierende des Faches EWS fühlen sich oft minimal besser als der Rest der Perso- nen, die die Veranstaltungen besuchen.</li> <li>• Wenig Rücksichtnahme auf relevante Themen (auch bzgl. Vergabe von Vor- tragsthemen)</li> </ul>	
<p>Im Folgenden wird häufig von kultureller Diversität die Rede sein. Um Ihre Antworten adäquat einordnen zu können, bitten wir Sie zuerst um Angaben zu Ihrem Verständnis von Kultur. Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Aspekte an.</p> <p>21) Wenn ich Kultur höre, denke ich an....</p>	<p>Nicht abgefragt</p>

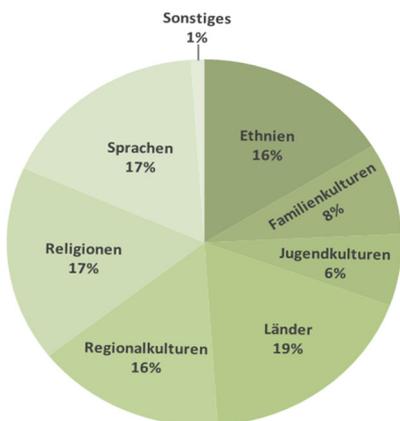


- A** Ethnien (84)
- B** Familienkulturen (42)
- C** Jugendkulturen (33)
- D** Länder (95)
- E** Regionalkulturen (80)
- F** Religionen (90)
- G** Sprachen (87)
- H** Sonstige Angaben (5)

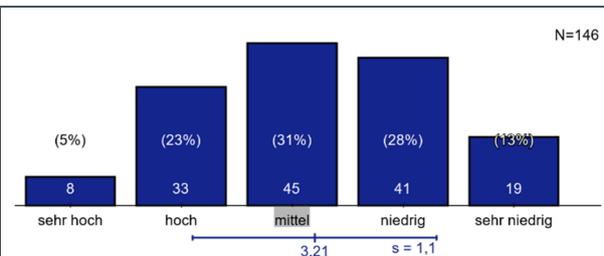
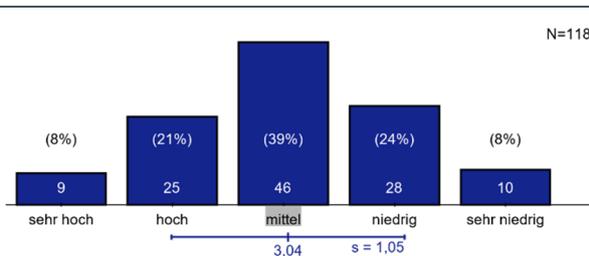
Sonstiges-Antworten

- Bräuche (2)
- Kunst
- Traditionen und Lebensstile
- Werte und Normen

Alternative Darstellung:  
Kulturbegriff



15) Auf den Umgang mit kultureller Diversität (z.B. Jugend-/Familien-/Regionalkulturen, Sprachen oder Ethnien) von Lernenden bin ich vorbereitet.



16) Auf den Umgang mit Leistungsheterogenität (z.B. Leistungsschwäche oder Hochbegabung) von Lernenden bin ich vorbereitet.



**Header zu SACIE-R/TEIP-Skala:**

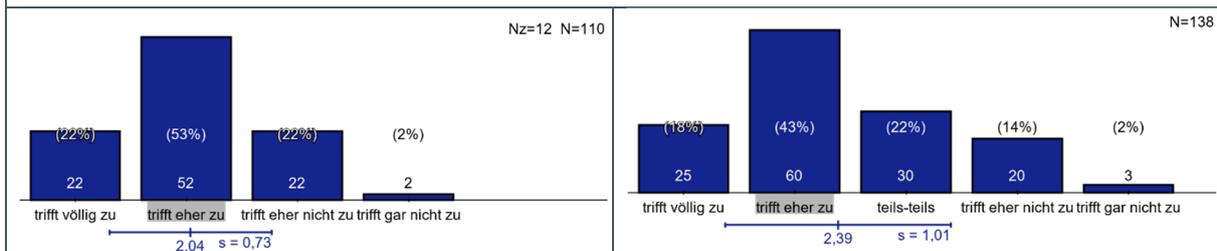
Die folgenden Aussagen beziehen sich auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler\*innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam (=inklusiv) unterrichtet werden.

Um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wird der Unterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst (= Individualisierung und Differenzierung)

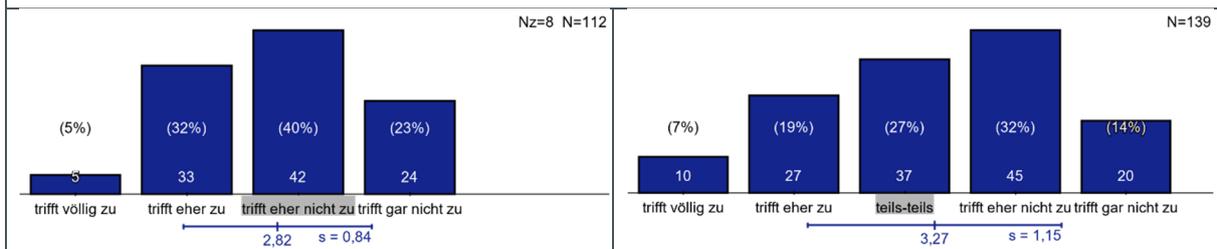
Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.

Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann an, wie Sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.

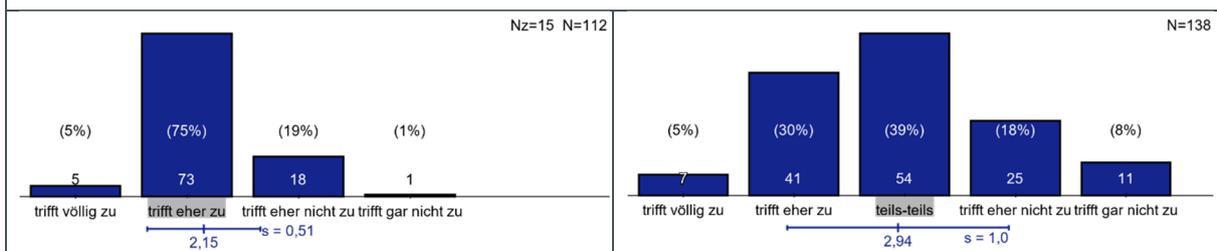
18) Ich kenne eine Vielzahl an unterrichtsrelevanten Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler\*innen unterscheiden (können).



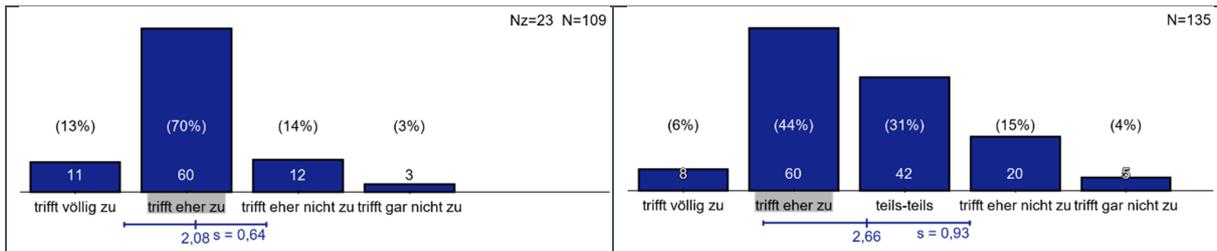
19) Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen.



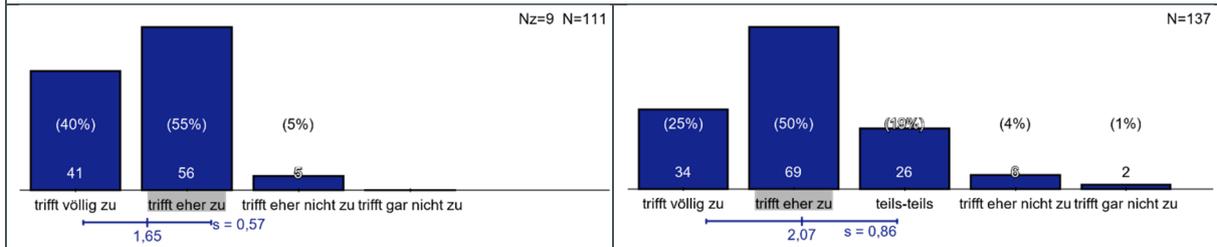
20) Ich kann genau abschätzen, was Schüler\*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.



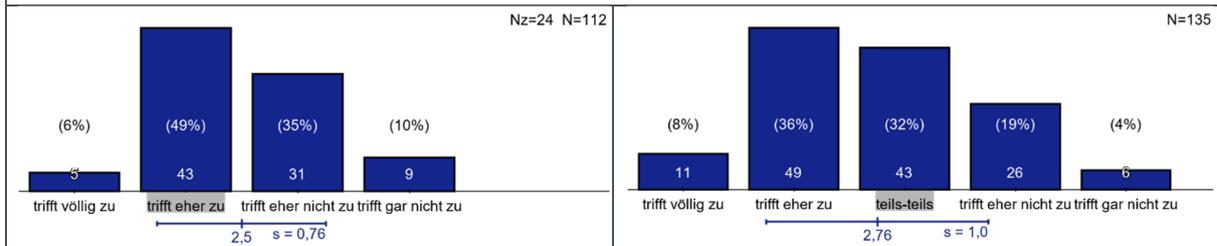
21) Ich schaffe es, begabte Schüler\*innen angemessen zu fordern.



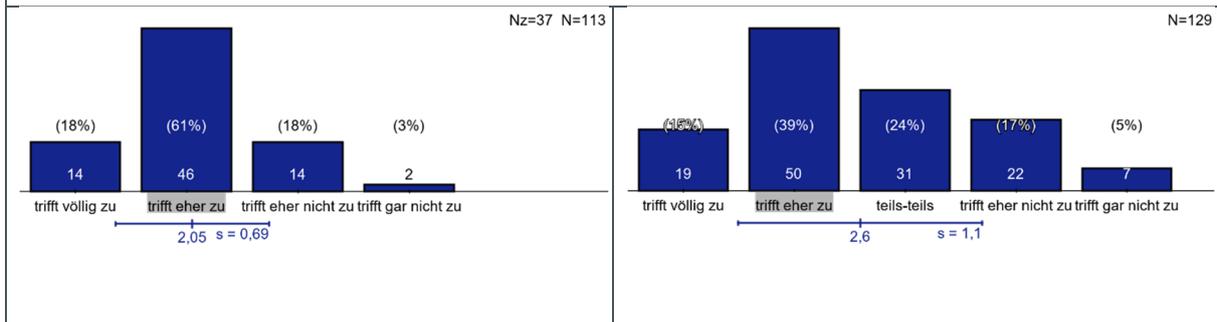
22) Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler\*innen etwas nicht verstanden haben.



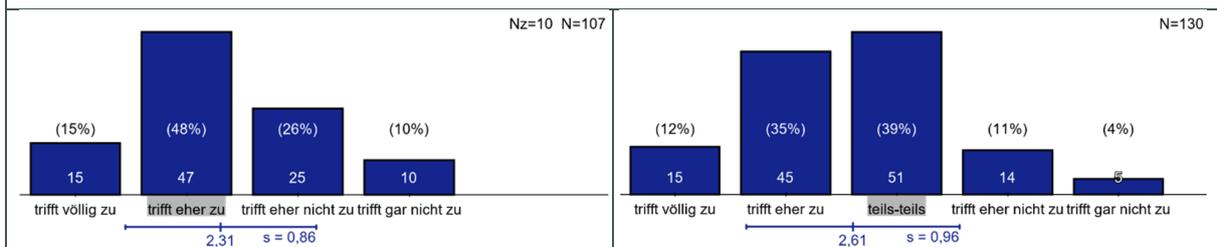
23) Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.



24) Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B. Portfolio, lernzielorientierte Beurteilung etc.).

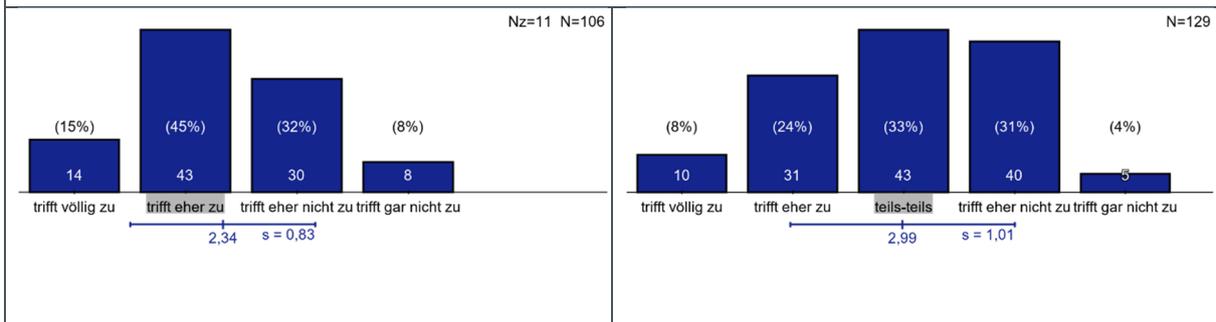


25) Schüler\*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.

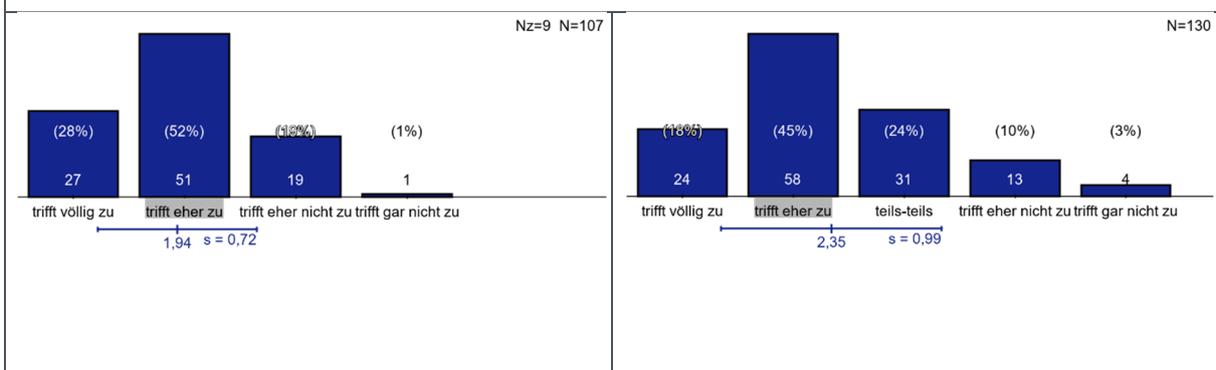


26) Schüler\*innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollten gemeinsam

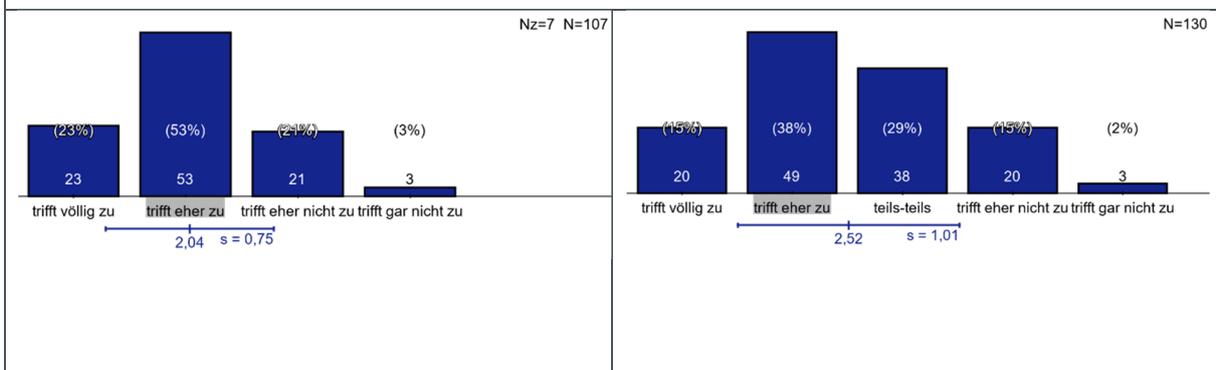
mit anderen unterrichtet werden.



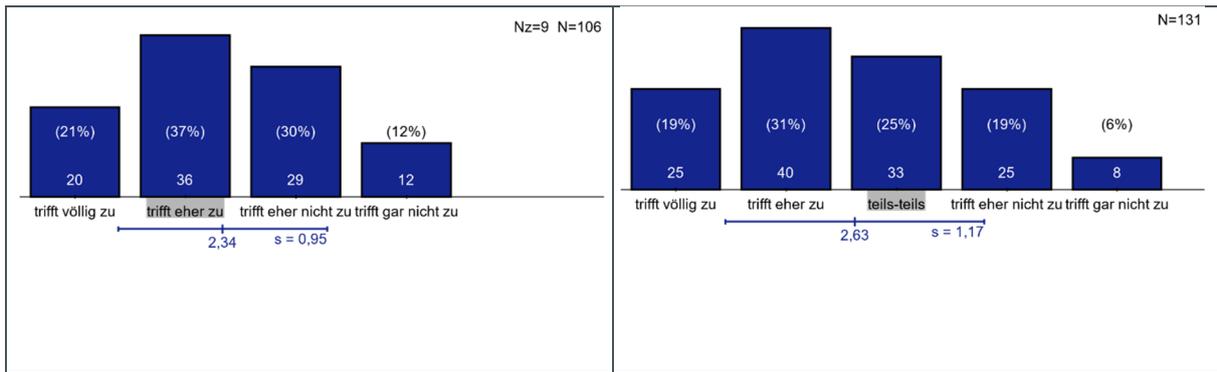
27) Schüler\*innen, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.



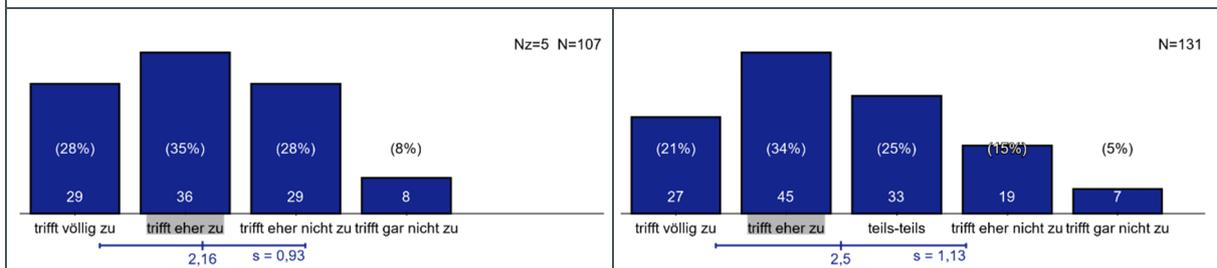
28) Auch Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsproblemen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.



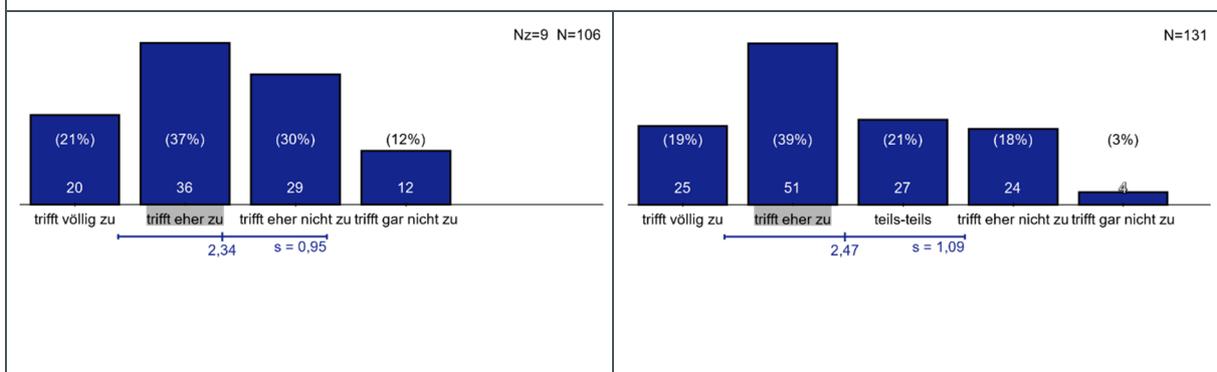
29) Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.



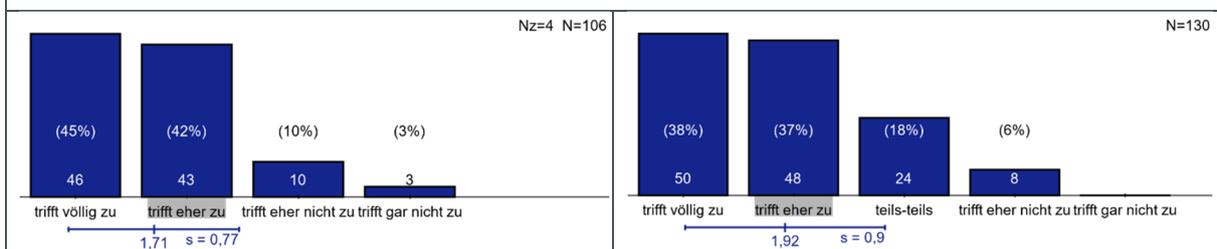
30) Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.



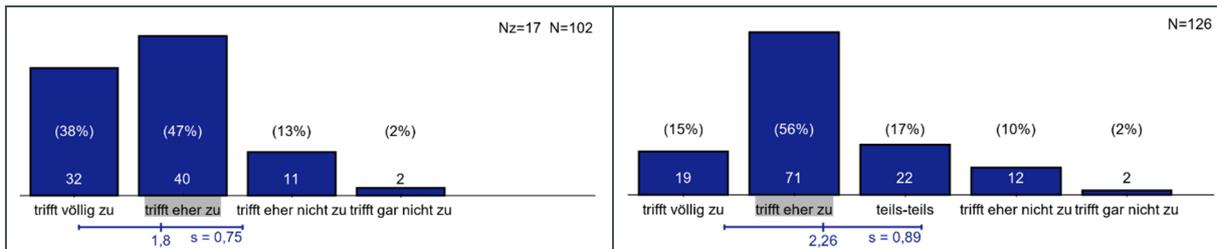
31) Ich habe die Sorge, dass Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen von den übrigen Schüler\*innen der Klasse nicht akzeptiert werden.



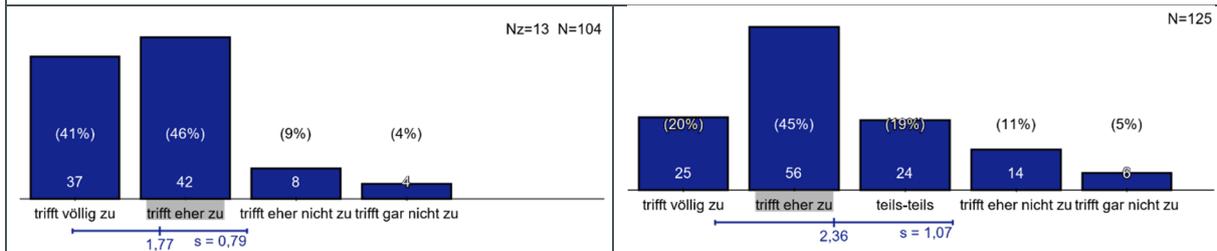
32) Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Schüler\*innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.



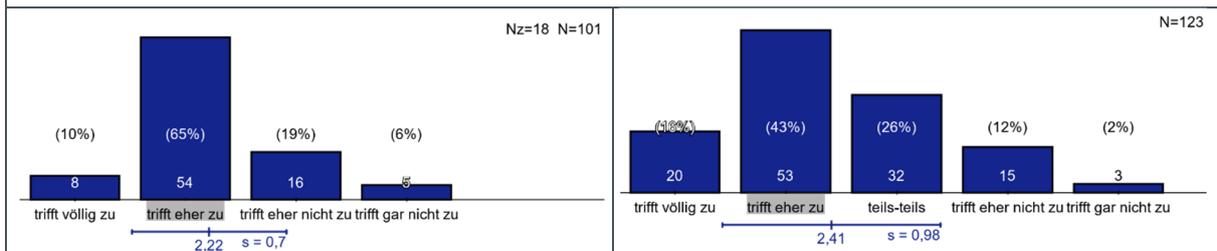
33) Ich weiß, wie ich die Lebenswelt meiner Schüler\*innen regelmäßig in den Unterricht mit einbeziehe.



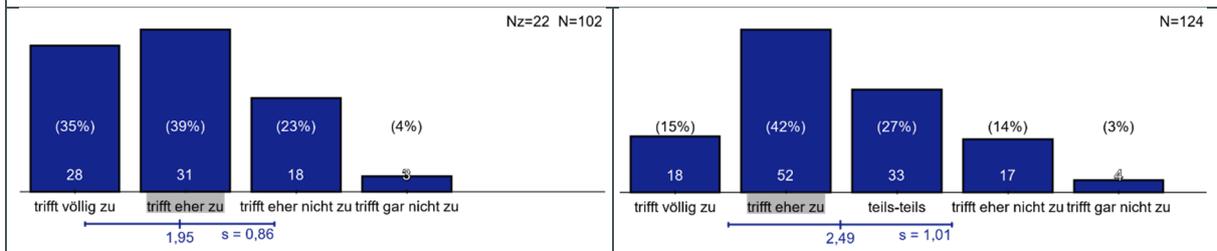
34) Ich habe das notwendige Wissen, um Unterrichtsmaterialien auf Vorurteile und Stereotype zu überprüfen.



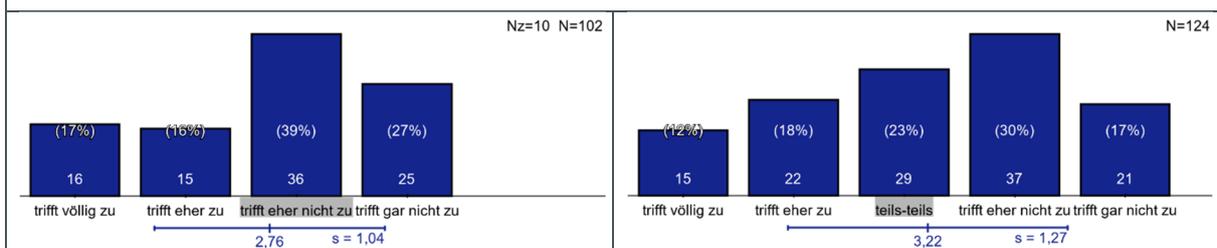
35) Verhalten sich Personen mit anderskulturellen Hintergründen mir gegenüber auf den ersten Blick nicht, wie ich es erwartet hätte, so macht mich das neugierig.



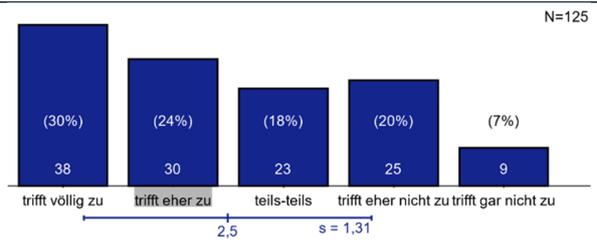
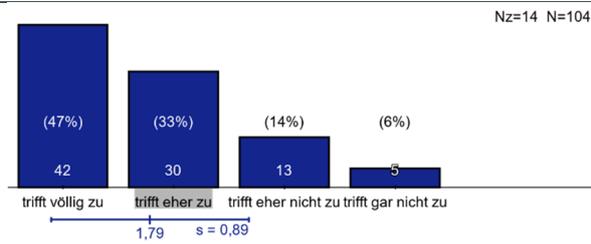
36) Ich kann in Unterrichtsentwürfen Themen über fremde Lebenswelten integrieren.



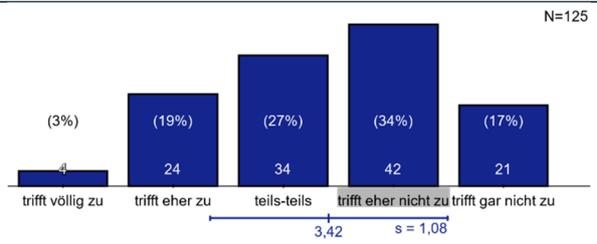
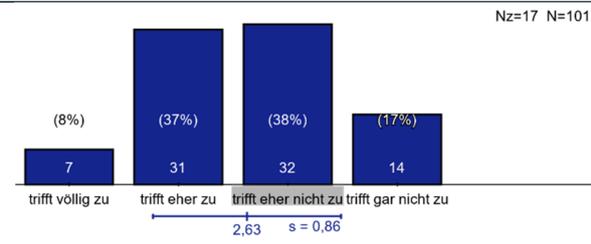
37) Die Beziehung von Schüler\*innen und Lehrkräften zueinander ist nicht kulturell beeinflusst.



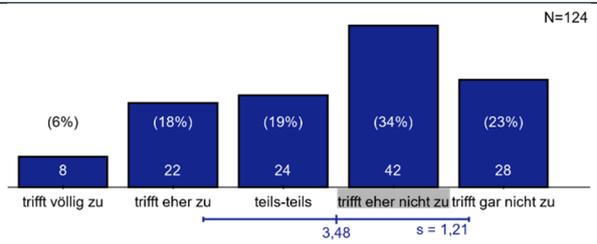
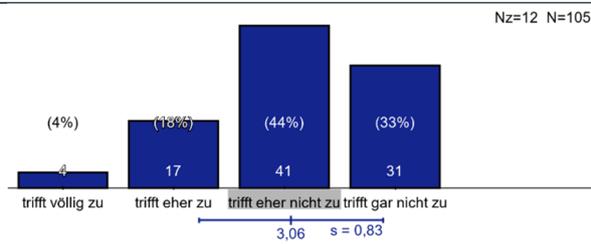
38) Mathematik lernen hat für mich nichts mit kulturellen Hintergründen der Schüler\*innen zu tun.



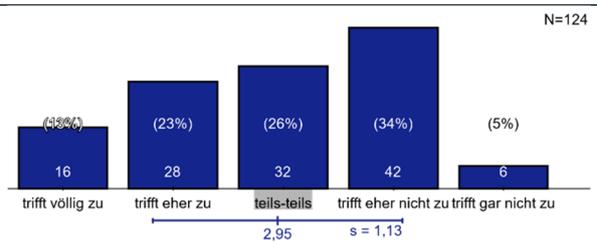
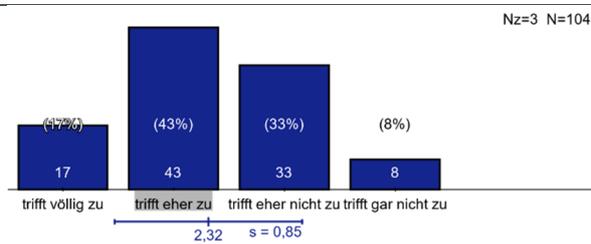
39) Kulturelle Unterschiede zwischen Schüler\*innen stellen in der Schule kein Problem dar.



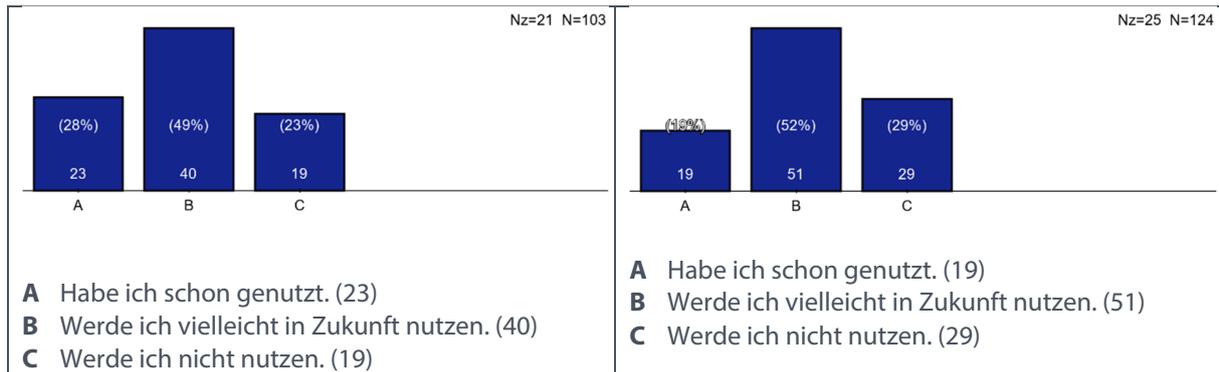
40) Abgesehen von ihrer Sprache fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schüler\*innen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen auf.



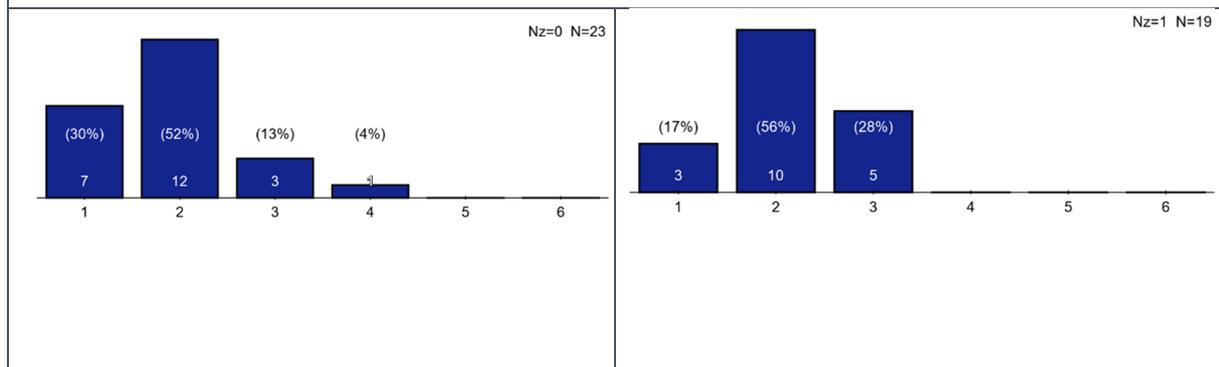
41) Ich bin ausreichend über Angebote für Lehramtsstudierende informiert.



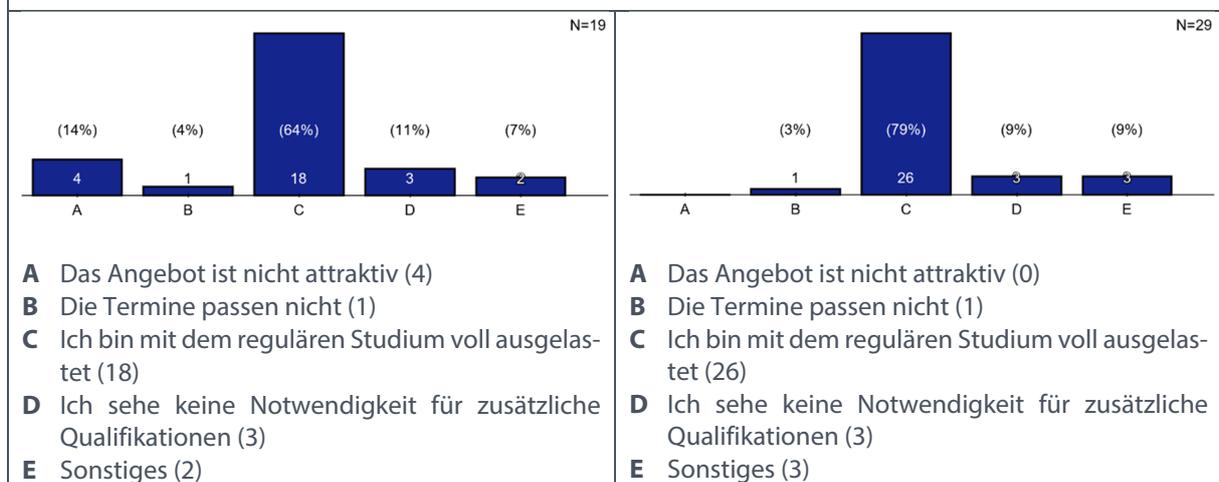
42) Enrichment-Programm für Lehramtsstudierende



43) Bitte bewerten Sie das Angebot auf einer Schulnotenskala von 1 bis 6



44) Warum werden Sie an dem Enrichment-Programm für Lehramtsstudierende nicht teilnehmen?



*Sonstiges-Antworten*

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der wichtigste Grund ist der Zeitmangel. Das Studium ist so sehr zugepackt mit sinnlosen Inhalten, da bleibt einfach keine Zeit mehr für normalbegabte Menschen sich mit etwas anderem zu beschäftigen.</li> <li>• Ich absolviere bereits ein Zusatzstudium im Programm MINT Lehramt-PLUS und er-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich finde es unpassend, relevante und grundlegende Inhalte als "Enrichment" zu verpacken, statt sie verpflichtend für alle in das Studium zu integrieren. Wer nicht finanziell sorglos in sein Studium geht, hat keine Zeit für Enrichment. Weil er mit seinem Nebenjob beschäftigt ist. So viel zu Fainess und Inklusion. Das Enrichment-</li> </ul> |
|---|--|

<p>halte schon dadurch sehr viele Enrichmentangebote, die besser auf mein Studium zugeschnitten sind als die des Enrichment-Programms</p>	<p>Programm ist was für Lehrtätler:innen aus gutbürgerlichen Haushalten, die sich durch das Angebot natürlich weiter profilieren und Vorsprünge erhalten können. Das Enrichment-Programm fördert die (privilegierten) Lehrtätler:innen, die im Grunde keine Förderung brauchen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe bereits ein abgeschlossenes fachstudium sodass z.b. MINT Lehramt plus für mich keinen Sinn hat.</li> <li>• Ich mache ein anderes Zusatzstudium, was mir bessere zusätzliche Qualifikationen liefert und mich auslastet.</li> </ul>
---	--

45) Gastvorträge (ehemals Ringvorlesung) der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

<p style="text-align: right;">Nz=18 N=103</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>9</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>24</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>52</td> <td>61%</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>A</b> Habe ich schon mehrfach besucht. (9)  <b>B</b> Habe ich bereits einmal besucht. (24)  <b>C</b> Habe ich noch nicht besucht. (52)</p>	Kategorie	Anzahl	Prozent	A	9	11%	B	24	28%	C	52	61%	<p style="text-align: right;">Nz=20 N=124</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>7</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>26</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>71</td> <td>68%</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>A</b> Habe ich schon mehrfach besucht. (7)  <b>B</b> Habe ich bereits einmal besucht. (26)  <b>C</b> Habe ich noch nicht besucht. (71)</p>	Kategorie	Anzahl	Prozent	A	7	7%	B	26	25%	C	71	68%
Kategorie	Anzahl	Prozent																							
A	9	11%																							
B	24	28%																							
C	52	61%																							
Kategorie	Anzahl	Prozent																							
A	7	7%																							
B	26	25%																							
C	71	68%																							

46) Warum haben Sie noch keine Ringvorlesung / Gastvorträge besucht?

<p style="text-align: right;">N=52</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>7</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>22</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>5</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>35</td> <td>48%</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>4</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>A</b> Das Angebot ist nicht attraktiv. (7)  <b>B</b> Die Termine passen nicht. (22)  <b>C</b> Ich sehe keine Notwendigkeit für zusätzliche Qualifikationen. (5)  <b>D</b> Ich bin mit dem regulären Studium voll ausgelastet. (35)  <b>E</b> Sonstiges: (4)</p>	Kategorie	Anzahl	Prozent	A	7	10%	B	22	30%	C	5	7%	D	35	48%	E	4	5%	<p style="text-align: right;">N=71</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>14</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>24</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>5</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>56</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>9</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>A</b> Das Angebot ist nicht attraktiv. (14)  <b>B</b> Die Termine passen nicht. (24)  <b>C</b> Ich sehe keine Notwendigkeit für zusätzliche Qualifikationen. (5)  <b>D</b> Ich bin mit dem regulären Studium voll ausgelastet. (56)  <b>E</b> Sonstiges: (9)</p>	Kategorie	Anzahl	Prozent	A	14	13%	B	24	22%	C	5	5%	D	56	52%	E	9	8%
Kategorie	Anzahl	Prozent																																			
A	7	10%																																			
B	22	30%																																			
C	5	7%																																			
D	35	48%																																			
E	4	5%																																			
Kategorie	Anzahl	Prozent																																			
A	14	13%																																			
B	24	22%																																			
C	5	5%																																			
D	56	52%																																			
E	9	8%																																			

Sonstiges-Antworten:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• aus familiären Gründen wenig zusätzliche Zeit</li> <li>• Es bleibt einfach keine Zeit mehr um sich mit etwas anderem zu beschäftigen. Es wird so schon fast niemand innerhalb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgesehen vom Studium, welches mich stark in Anspruch nimmt, beschäftige ich mich auch mit außeruniversitären Dingen, die mir wichtiger sind als die Zusatzqualifikationen</li> </ul>
---	--

<p>mehrerer Jahrzehnte in der Regelstudienzeit fertig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist nicht ersichtlich wann, wo und über was diese Veranstaltungen stattfinden. Das sollte offener und "aggressiver" kommuniziert werden.</li> <li>• fand auf den Aushängen nicht genug Informationen bezüglich Anmeldung, Ort etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Studium berufliche Bildung Metalltechnik / Elektrotechnik ist mit unrealistisch hohen Anforderungen im Bereich Elektrotechnik, Messtechnik, Regelungstechnik und anderer Fächer des MRT-Lehrstuhls von Herrn Prof. Fischerauer belegt. Die Inhalte dieser Fächer sind sehr praxisfern und fast nicht anwendbar im Berufsschulalltag. Das Wissen, welches für den Berufsschulalltag benötigt wird, müssen sich die Absolventen vor bzw. während dem Referendariat selbst aneignen. Wenn Sie ernsthaft eine Verbesserung der Lehre erreichen wollen, dann schmeißen Sie die genannten Fächer aus dem Lehrplan und lassen von einem anderen! Professor praxisnahe Kurse für die genannten Fächer entwickeln. Es wurde einmal die Aussage in den Raum geworfen: "Die Berufsschullehrer sollen fachlich auf einer Ebene stehen mit den Firmenchefs, welche bei kleineren Betrieben meistens auch die Ausbilder sind." Diese Firmenchefs sind überwiegend Meister oder maximal Techniker, selten auch einmal Ingenieure. Wenn gleichwertig ist nicht gleichartig. Gleichwertig ist jemand, dessen Arbeit als genauso wichtig eingeschätzt wird, wie die Arbeit von einer anderen Person mit anderem Aufgabenfeld. Die Meister und Techniker sind eher praxisorientiert und haben mit den zu einem Großteil an der Universität gelehrt wissenschaftlichen Grundlagen nicht viel am Hut. Die Ingenieure wissen vielleicht mehr, erwarten aber genauso einen praxisgerechten Theorieunterricht von den Berufsschullehrkräften. Wenn Sie anderer Meinung sind, dann qualifizieren Sie doch Ingenieure nach, wenn Sie denn genug finden würden, die bereit sind die gleiche pädagogische und didaktische Ausbildung zu durchlaufen. Sie finden aber nicht genug, weil die potentiellen Kandidaten besser bezahlt werden müssten.</li> </ul>
--	---

Die Leute, welche den Quereinstieg machen, haben kaum pädagogische und didaktische Ausbildung genossen. Deshalb sind sie oft nur für Technikerschulen oder Ausbildungsberufe mit hohem inhaltlichen Ansprüchen geeignet, weil sie nicht wissen, wie Sie mit leistungsschwachen Schülern umgehen sollen, die heute gut sichtbar in den meisten gängigen Ausbildungsberufen vertreten sind. .

- Die Fragen dieser Umfrage machen auf mich den Eindruck, dass bei der Qualitäts-offensive Lehrerbildung die Prioritäten falsch gesetzt sind und eine völlig verzerrte Realitätsvorstellung vorherrscht. Bei der Lehrerbildung könnte man an allen Ecken und Enden ansetzen. Es gäbe so viel Verbesserungsbedarf. Aber Inklusion und kulturelle Unterschiede haben in meiner Lebensrealität noch nie eine erst-hafte Rolle gespielt. Zwar sind diese Themen sind nicht völlig zu vernachlässigen aber im metaphorischen Sinne: Mir scheint Sie bemalen die Ornamente der Fassade an einem Haus dessen Fundament bröckelt und wo knietief das Wasser im Keller steht. Schauen Sie ich doch mal in den Unis und Schulen um! Glauben Sie wirklich Sie tun irgendjemandem einen Gefallen, wenn Sie den Lehramtsstudierenden eintrichtern, dass auch im Matheunterricht die kulturelle Diversität im Vordergrund stehen soll? Da fasst man sich an die Kopf. Begleiten Sie doch den Unterricht an einer Schule für ein paar Tage und suchen Sie sich Ziele und Themen für die sich der Aufwand lohnt!
- Die Uhrzeiten der VL liegen immer in der regulären VL-Zeit und ich hatte jedes Mal ein Pflichtseminar zu dieser Zeit (was sehr ärgerlich ist). Ich und viele andere wären gern anwesend gewesen! Man sollte die Zeiten anpassen (erst ab 19/20 Uhr oder Samstag dazu nutzen).
- Es gibt kaum Ringvorlesungen zu für Lehramtsstudierende.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich kenne die Angebote nicht</li> <li>• Im 1. Semester und dann noch zu Corona hatte ich nicht genügend Kapazitäten, mir noch eine weitere Onlineveranstaltung anzuhören und zu sehen, was sich wohl in diesem Semester, dem SS21 nicht vermeiden lassen wird, ich aber schade finde</li> <li>• Weil Lessing tot ist.</li> <li>• Zu spät davon erfahren</li> </ul>
--	---

**Nur im WiSe 2019/2020 abgefragt:**

**Meine Ideen / Anregungen / Kritik zur Organisation und Struktur des Lehramtsstudiums an der Universität Bayreuth:**

- Organisation der Fächer untereinander leider für die Studierenden oftmals ein Ärgernis.. (u.a. der Fächer Eng/Spo) Viele Überschneidungen von Klausuren, Veranstaltungen, etc.
  - Die Studierenden haben häufig den Eindruck, dass die unterschiedlichen Organe der Universität nicht wirklich wissen, was genau die anderen machen: Abstimmung von Prüfungsamt, Studierendenkanzlei, Fakultäten und und und sollte reibungsloser funktionieren - Wichtige Dokumente/Termin des Prüfungsamts für Staatsexamensanmeldung und so weiter sollten Online einfacher erreichbar und generell verfügbar sein. - Eintragung der Leistungspunkte in CampusOnline und CMLife von Fach zu Fach und von Dozent zu Dozent sehr! unterschiedlich.. In einigen Fächern funktioniert dies fast reibungslos. Kompliment
- Organisation des Betriebspraktikums ist schwierig, da viele Firmen, die etwas mit den entsprechenden Studienfächern zu tun haben, sich weigern, Lehramtsstudenten zu nehmen. Hier wäre Unterstützung durch die Universität hilfreich. - Da in den Ferien sämtliche Praktika zu absolvieren sind, hat man eigentlich kaum Zeit, während des Studiums auch mal freie Zeit zu haben - vielleicht wäre ein Praktikumsemester eine sinnvolle und tiefgehendere Alternative. - In Fachdidaktik Englisch wird sehr viel Wert auf theoretische Modelle zur Unterrichtsgestaltung gelegt, aber extrem wenig auf Unterrichtspraxis anhand konkreter Beispiele und konkrete Ideen zur Umsetzung bestimmter Themen/ Umgang mit häufigen Schwierigkeiten von Schülern. Das wäre meiner Meinung nach viel hilfreicher, als Jahr für Jahr die gleichen Modelle zu Leseverständnis, interkulturellem Lernen, etc. durchzugehen. - Die strikte Modulzuordnungsstruktur in CampusOnline macht es sehr schwierig, zusätzliche Veranstaltungen zu besuchen und diese auch in der Leistungsübersicht zu vermerken, selbst wenn man sich diese nicht anrechnen lassen kann. Ich finde, es sollte eher gewürdigt werden, wenn man sich als Studierender weiterbilden möchte und nicht mit zusätzlichen Hindernissen verbunden sein - ein freiwilliger Bereich, in dem Zusatzleistungen vermerkt werden könnten, wäre also hilfreich. - Es wäre hilfreich, im Englischstudium Lektürelisten u.Ä. schon zu Beginn des Studiums transparent zur Verfügung zu stellen, sodass man frühzeitig einen guten Überblick bekommt, was im Rahmen eines Selbststudiums sinnvoll wäre. Dies erst kurz vor dem Staatsexamen zu tun, macht den Prozess der Vorbereitung unnötig stressig.
- Bei Immatrikulation zum Lehramtsstudium Information dazu, dass Praktika bereits vor Beginn des Studiums absolviert werden sollten.
- Bessere Absprachen zwischen den verschiedenen Fakultäten (z.B. Naturwissenschaften

und SpLit), da meist der Stundenplan/ Studienverlaufsplan absolut zeitlich nicht vereinbar ist; bzw. keiner fühlt sich dafür zuständig und man wird immer weiter geschickt (Dozent -> Lehrstuhl -> Prüfungsamt -> Sprachenzentrum -> Dozent)

- Bessere Homepage mit Berücksichtigung der Fächerkombination
- Bessere Organisation der Fächerkombination Biologie/ Englisch Ermahnung der Biologiedozenten zu mehr Akzeptanz und Respekt gegenüber Lehramtsstudierenden Spezialisierungsmodule im Bereich Fachdidaktik wären wesentlich sinnvoller, eventuell Bachelorarbeit im Bereich Fachdidaktik als Option (BA im Bereich Fachwissenschaft ist maximal sinnlos)
- Bessere Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wäre sehr hilfreich. Generell sollte das Studium mehr Didaktikkurse vorsehen.
- bessere Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken mehr praxisorientierte Phasen, weniger fachwissenschaftliche Inhalte (warum 5 BWL-Bachelorvorlesungen aus dem Bereich BWL belegen und bestehen müssen?)
- Das Erstellen von Unterrichtsmaterial sollte einen größeren Stellenwert erhalten.
- Das Prüfungsamt für LA ist sehr schlecht. Man muss sich teilweise ein Bein ausreißen, um sich Sachen anrechnen zu lassen.
- Den Fokus nicht nur auf das Gymnasium legen (oft wird nur auf das Gymnasium, nicht aber auf Realschulen und Berufsschulen eingegangen. Dabei sollte an einer Universität, die die Studiengänge Lehramt für Realschulen und Berufliche Bildung anbietet, auch auf diese Schulformen eingehen) Mehr Praxisbezug (als sehr gut empfand ich die Möglichkeit, im Seminar Theorie des Unterrichts, eine Unterrichtsstunde zu besuchen und gemeinsam zu reflektieren / auf das Gelernte zu beziehen) Biologiedidaktik: Nicht nur Kurse zu Schulversuchen, sondern auch Praktika / Seminare zu anderen Gebieten (außerschulische Lernorte, grünes Klassenzimmer) Seminare zur Sexualerziehung Englischdidaktik: Einführungsveranstaltung verbessern -> weniger study weeks ohne Mehrwert, mehr Praxisbezug
- Didaktik/ Erziehungswissenschaft ist zu theoretisch. Man hat keinen praktischen Bezug zur Schule oder zum echten Unterricht. Das Studium sollte auch mehr auf den späteren praktischen Gebrauch gebogen sein, mit Beispielstunden/aufgaben. Klarere Struktur für den Studienverlauf und Angaben welche Kurse wirklich sinnvoll sind für das Lehramtsstudium speziell (manche Kurse sind nicht relevant und manche sind wirklich notwendig aber dies ist für den Studenten kaum ersichtlich).
- die Qualitätsoffensive hat so viele tolle Angebote! Leider fehlt vollkommen die Zeit dazu diese neben dem regulären Studium wahrzunehmen. Mein Wunsch wäre, einen freien Bereich von 20-30 Leistungspunkten zu schaffen, in dem man sich aus den Angeboten der Qualitätsoffensive Veranstaltungen herausuchen und belegen muss. Ansonsten, wie schon gesagt, innerhalb der Vorgegebenen Regeln die Fachwissenschaft so gut es geht zusammenkürzen oder zumindest Angebote für Lehramtler schaffen. z.B. statt der regulären Stochastik Vorlesung in Mathe, deren Stoff weder in Schule noch im Staatsexamen vorkommt, eine Stochastik für Lehramtler Vorlesung anbieten, in dem die Schul-Stochastik Themen behandelt werden. Diese kommen im kompletten Lehramtsstudium nie vor! (Stichwort Hypothesentest, etc.)
- Eigene Lehramt-Fakultät mit eigenen Ansprechpartnern. In jedem Fach gibt es einzelne, das führt zu Komplikationen.

- Eine für Studierende und Lehrende beider Fachwissenschaften zufriedenstellende Absprache in der Gestaltung des Studiengangs Lehramt Biologie/Englisch. Es kann nicht sein, dass aufgrund organisatorischer Fehler stets die Studierenden die Auswirkungen tragen müssen → siehe Praktika.
- Eine generelle Überarbeitung des Lehramtstudiums. Bessere Vorbereitung auf das Staatsexamen. Keine Diskriminierung von weiblichen Mathematikstudentinnen durch Professoren bzw. Übungsleitern.
- Es gibt oft terminliche Überschneidungen, obwohl die Veranstaltungen im Studienverlaufsplan für das gleiche Semester vorgesehen sind. Das führt zu einem hohen Koordinationsaufwand für die Studierenden.
- Es ist sehr schade, dass man wenig Einblicke bekommt, was einen im Lehramtsberuf erwarten wird, was den Bachelor angeht. Leider werden die Erziehungswissenschaften erst im Master Gymnasium so wirklich eingeführt. Man studiert (wenn es blöd läuft) also 6 Semester oder länger für einen Beruf, von dem man erst im Master merkt, dass er für einen gar nicht geeignet ist. Die Vorlesungen EWS 1 AP b und 2 a sind dafür nicht ausreichend, da man kaum etwas praktisch nützliches für das spätere Lehrerleben erfährt.
- Fachwissenschaftliche Ausbildung geht in vielen Gebieten über das Ziel der Lehrerbildung hinaus. Themen, die nach Lehrplan gelehrt werden müssen, werden wenig (bis nicht) in den Vorlesungen besprochen. Insbesondere in der Informatik ist dies erkennbar.
- Häufige Überschneidung von Vorlesungen zwischen den Fachbereichen. Vorallem Blockpraktika der Biologie. Anwesenheitspflichten können deshalb nicht immer eingehalten werden, wenig/kein Verständnis der Seminarleiter diesbezüglich. Klausuren (!) die in der letzten Vorlesungswoche stattfinden überschneiden sich besonders oft.
- Häufig ist die Informationslage hinsichtlich Studienorganisation schlecht. Es gibt zumindest meiner Erfahrung nach gibt es oft keinen Ansprechpartner. Lehrende verwiesen an Studienkoordinatoren, dort verwieset dann eine Fachrichtung verweist auf die Zuständigkeit einer anderen oder darauf, dass sie sich nur mit Bachelorstudiengängen, nicht aber mit Lehramtsstudiengängen auskenne. Dann wird ggf. an das Prüfungsamt verwiesen und von da ans Kultusministerium und so weiter. Es wär schön wenn einen Experten zum Thema Lehramtsstudium gäbe an den man fragen richten kann und Nachforschungen anstellt, wenn eine Frage nicht zu klären ist.
- Ich bin der Meinung, dass die Fachwissenschaft viel zu weit von dem Fachwissen, das in der Schule benötigt wird entfernt ist und die Didaktik einen viel zu geringen Teil in diesem Fach einnimmt. Daher die Wahl dieser Antwort, denn ich werde wohl 90% der Fachwissenschaft nach dem ersten Staatsexamen wegwerfen und vergessen können es ist lediglich Mittel zum Zweck, und hilft mir nicht dabei später Schülern die Schulmathematik näher zu bringen. Die Verteilung der ECTS Punkte zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik spielt dabei eine tragende Rolle.
- Ich bin nicht besonders glücklich mit der Aufteilung der zu belegenden Veranstaltungen im Studienverlaufsplan. Einerseits verstehe ich, dass ich zu Beginn viel Mathe lernen muss, um eine Bachelorarbeit in Mathe zu schreiben. Andererseits hat das die Konsequenz, dass ich im Bachelor, gerade in den ersten beiden Semestern, von Mathe und Physikveranstaltungen überhäuft, geradezu begraben wurde. Die könnte man ggf mit etwas EWS auflockern. Dagegen habe ich jetzt im Master kaum noch Mathe, was einerseits schade ist, weil mir das ab und an tatsächlich Spaß macht, und außerdem, weil eine

beträchtliche Lücke zw. Staatsexamen und letzter MatheVL entsteht. Stattdessen wird man jetzt mit EWS-Veranstaltungen geflutet. Natürlich ist ein Studienverlaufsplan nicht verpflichtend, aber doch prägend, und insbesondere die Aufteilung in Bachelor und MAster stellt ein Problem dar, denn hier können nicht einfach Veranstaltungen getauscht werden (aus Gründen wie bessere Mischung, oder auch, weil man eine VL gern bei einem bestimmten Prof hören würde, weil das deutlich lehrreicher sein könnte, als beim Nachfolger), da das zu Problemen mit Höchststudiendauer oder, und das noch schneller, mit Bafögbezug führt. Ich würde mir diesbezüglich mehr Freiheiten wünschen. Mit dem, was ich bisher an EWS erlebt habe, bin ich auch nicht immer ganz glücklich. Gerade in Schulpädagogik habe ich das Gefühl, noch nicht wirklich etwas gelernt zu haben, obwohl ich die Einführungsvorlesung und zwei Seminare dazu besucht habe. Von Seminaren mit Studentenreferaten halte ich auch immer weniger, außer, es gelingt irgendwie, Studenten zu motivieren, gute Vorträge zu halten. Hier ist definitiv die Einstellung vieler Studenten zu bemängeln (möglichst gut mit möglichst wenig Aufwand durchkommen), diese ist traurig, sie wird aber durch ein Unisystem, das ständig Leistungen erfordert, unterstützt, denn es ist leider nur all zu menschlich, sich nur für das anzustrengen, was benotet wird und viel zählt, und selbst da geht es nicht um Lerngewinn, sondern um Strategien, möglichst gute Noten zu bekommen.

- Ich finde es etwas beunruhigend, dass die Prüfungsordnung für LA RS vorsieht, dass Prüfungen innerhalb einer bestimmten Versuchsanzahl zu bestehen sind, während LA Gym dafür keine direkt festgelegte Anzahl aufweist. Dies wird meist damit begründet, dass LA Gym mehr leisten muss, allerdings haben beide Studiengänge, nach Vergleich unter Studierenden, für die anfänglichen Semester, die gleichen Module und Klausuren. Das lässt ein wenig den Eindruck erwecken, als wären LA RS nicht so wichtig und als würde es keinen Unterschied machen, wenn da der ein oder andere exmatrikuliert wird.
- Informationsquellen werden nur selten genutzt, da hierbei nur selten die Metalltechnik integriert ist. Veranstaltungen sind eigentlich immer für andere Lehrämter ausgelegt und bieten somit keinen Mehrwert für Metalltechnik Studenten.
- Leider werden gerade im Bereich der Erziehungswissenschaft oft Idealstrukturen vermittelt, die leider nichts mit der Realität zu tun haben und außerhalb der Theorie in der Praxis leider völlig unsinnig sind.
- LPO Realschullehramt bzgl. Klausurversuchen an LPO Gymnasiallehramt anpassen (unbegrenzte Anzahl an Versuchen)
- Mehr Ausbildung in Richtung Unterricht an der jeweiligen Schulart / Weniger vertiefte Ausbildung in Richtung Maschinenbau (Metalltechnik) / Informatik. Theoretische Informatik / Elektrotechnik und einige andere Vorlesungen/Klausuren sind so weit von dem Unterricht an Schulen und auch den zu unterrichteten Themengebieten weg, dass das nichts mit didaktischer Reduktion oder Mehrwissen für Lehrer zu tun hat.
- Mehr die Organisation des Studiums erklären, Fakten wie Anmeldung zum StEx aktiver vermitteln.
- Mehr Infoveranstaltungen
- Mehr lehramtsbezogene Veranstaltungen und mehr Didaktik
- Mehr Praxis, ein Didaktik Seminar mit Unterrichtsbesuchen wäre schön oder etwas ähnlich der Lehrwerkstadt, wie sie die Uni Erlangen veranstaltet
- Mehr Praxisbezug. Mehr Alternativen zum Frontalstil.
- Mehr Praxisrelevanz wäre schön

- Mehr Transparenz, bessere Kommunikation zwischen den Studiengängen
- Mehr Vorlesungen für nur Lehramtler in den Naturwissenschaften, die auf das Wissen in der Schule zugeschnitten sind. Ich finde es wichtig eine allgemeine Grundbildung zu erhalten, aber es gibt viele Sachen/ Grundlagen, die vor allem in der Schule behandelt werden, die KOMPLETT übergangen werden.
- Meine Kommilitonen und ich haben schon geredet, dass ein Dualer Lehramtsstudiengang, in Hinsicht auf die spätere Arbeit mit den Schülern, einen deutlicheren Erfolg im Kompetenzerwerb als Lehrkraft bringen würde. Vorallem jetzt im ersten Semester in Mathematik wird man 0,0 auf die Schule und das Unterrichten vorbereitet.
- Meine Kritik bezieht sich eher auf die Lehramtsausbildung in ganz Bayern. Mir ist bewusst, dass in der jetzigen Struktur meine folgenden Kritikpunkte nicht zwingend umsetzbar sind. - Zu wenig und zu späte Praxis: Die Schule sollte schon ab einem viel früheren Zeitpunkt in die Lehramtsausbildung mit einbezogen werden. Dementsprechend sollte sie intensiver (im Sinne des zeitlichen Pensums) sein. - Die Praxis sollte einen langsam an das Unterrichten heranführen. Im Moment fühlt es sich nach "naja jetzt halt mal eine Stunde und schau wie es läuft" an. Man hat kaum Möglichkeit sich über einen Zeitraum "heranzutasten" und sich zu verbessern. - Dementsprechend hat man kaum Möglichkeit sich als potentieller Lehrer kennenzulernen. Dies ist in der aktuellen Form der Praktika nicht möglich. (ich kann mir im 7. Semester immernoch nicht sicher sein, dass mir der Beruf liegt) - EWS hilft mir nichts für meinen künftigen Beruf. Dieses Fach empfinde ich vornehmlich als zeitliche Belastung. Die Seminare sind sehr interessant, aber ich empfinde sie nicht als hilfreich für die Zukunft. - Zu viel Theorie statt Praxis. Allerdings ist dies ab dem Master deutlich besser und interessanter.
- Nicht so realitätsfern von Inklusion sprechen.
- Schreiben sie Qualitätsoffensive in der Überschrift richtig.
- Stärkere Einbindung der Pädagogik im Bachelor. Teilweise gesonderte Veranstaltungen im Hauptfach, welche auf die Zukunft an der Schule vorbereiten, z.B. Elektrotechnik für Lehrer. Begleitveranstaltungen zur Fachwissenschaft anbieten. Die Veranstaltungen Elektrotechnik, Messtechnik und Regelungstechnik durch Alternativen ersetzen. Im Zweitfach Didaktikfächer für die Berufsschule anbieten.
- Theorie und Praxis sollten mehr verzahnt werden. Umfangreiches Wissen nützt nichts, wenn man es den SuS nicht vermitteln kann. Es sollte mehr angebote geben Unterrichte vorzubereiten und durchzusprechen (Auser SPS1 Praktikum).
- Trennung von Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudenten in den Fachwissenschaften. Fachwissenschaften gezielter für die Staatsexamen auslegen.
- Viele fachdidaktische Seminare (v.A. in der Chemiedidaktik) werden schlecht bis gar nicht kommuniziert bzw. darauf hingewiesen, dass eine Voranmeldung im vorherigen Semester erfolgen muss. Eine bessere Kommunikation bzw. Aufklärung, was die Ziele welchen Seminars sind und welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen etc., erachte ich als sinnvoll.
- Weniger Fachwissenschaft, mehr Fachdidaktik. In der Fachdidaktik mehr auf Auftreten und Sprache eingehen.
- Weniger Listenwirtschaft, es ist teilweise schwer den Überblick über alle schwarzen Bretter zu behalten. Besonders da sie sich in verschiedenen Gebäuden/Fakultäten befinden.
- Weniger politische Entscheidungen. Es sollte ein Universitätsunabhängiges Kontrollorgan geben, welches die Inhalte und das dabei angelegte Niveau überprüft, die aktuell

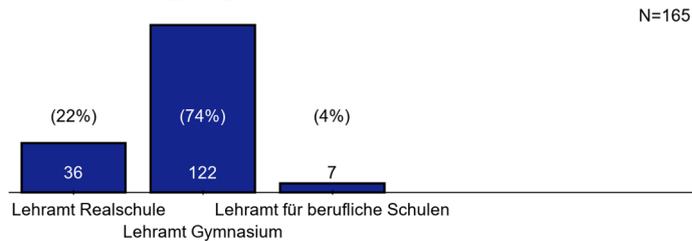
in diesem Studiengang Studierenden befragt und insbesondere ehemalige Studierende die Berufserfahrung gesammelt haben befragt. Die zu lehrenden Inhalte sollten an den tatsächlichen Bedarf der Berufspraxis angepasst werden.

- Wir lernen so viel unnützes Zeug vor allem in Englischer Linguistik und Literaturwissenschaft was wir nie wieder brauchen werden, aber haben genau EINEN!!!! Grammatikkurs! Das macht so absolut gar keinen Sinn. Keiner von uns wird auf die Schule vorbereitet. Da sollten sie sich ein Beispiel an Sport nehmen da ist das besser aufgezogen.
- Überschneidungen der Lehrveranstaltungen möglichst vermeiden, damit man frei in seiner Planung ist.

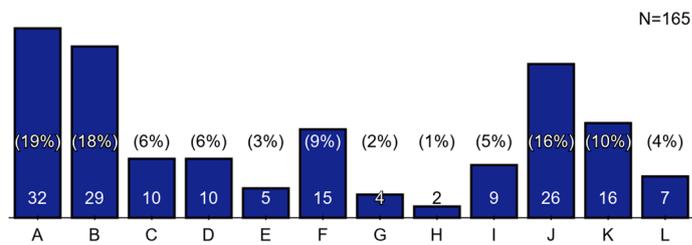
## 19.2. Studierendenbefragung WiSe 2021/2022

### Stichprobe

#### Ihr Studiengang:



#### Ihr Erstfach (Wählen Sie ein Element aus):



**A** Mathematik (32)

**B** Biologie (29)

**C** Chemie (10)

**D** Physik (10)

**E** Informatik (5)

**F** Geographie (15)

**G** Sport (4)

**H** Geschichte (2)

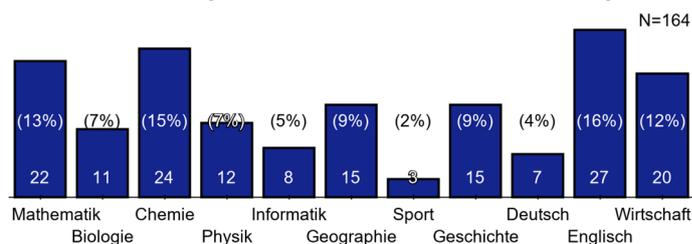
**I** Deutsch (9)

**J** Englisch (26)

**K** Wirtschaft (16)

**L** Metalltechnik (7)

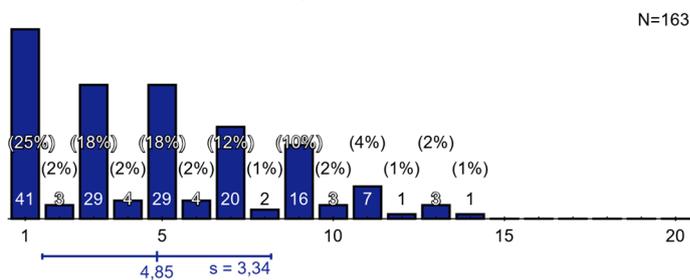
#### Ihr Zweitfach (Wählen Sie ein Element aus):



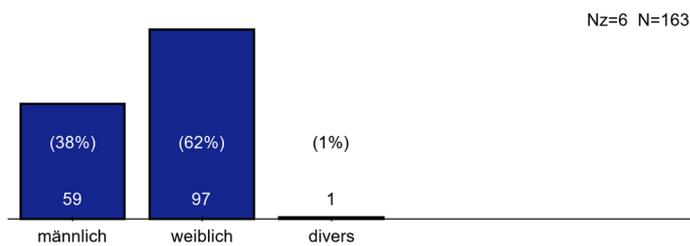
#### Ihr Drittfach/Erweiterungsfach:

- Lmöömlä
- Biologie (2 Mal)
- Darstellendes Spiel (3 Mal)
- Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
- DiDaZ (3 Mal)
- Didaz
- Erziehungswissenschaften
- MINT Lehramtplus
- Sport (2 Mal)
- Wirtschaft

**Ihr Fachsemester (Bitte tragen Sie eine Zahl zwischen 1 und 20 ein, in jedes Kästchen nur eine Ziffer)**



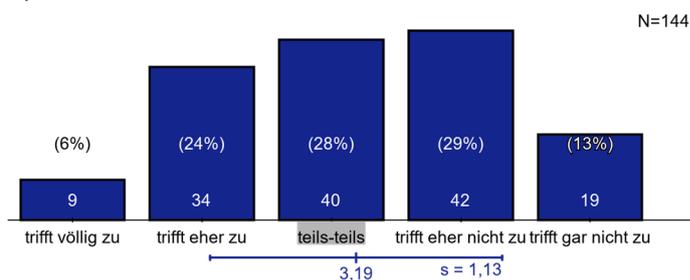
**Geschlecht:**



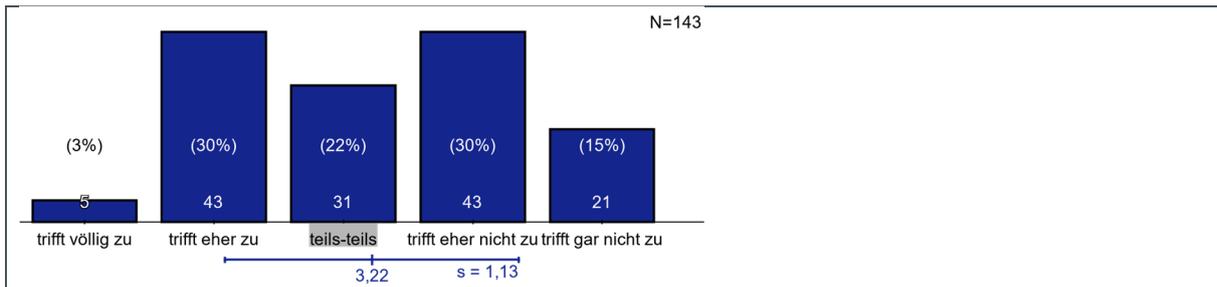
**Vernetzung der Lehrerbildung**

**Fachwissenschaft und Fachdidaktik sind gut verzahnt...**

1) ... in meinem Erstfach

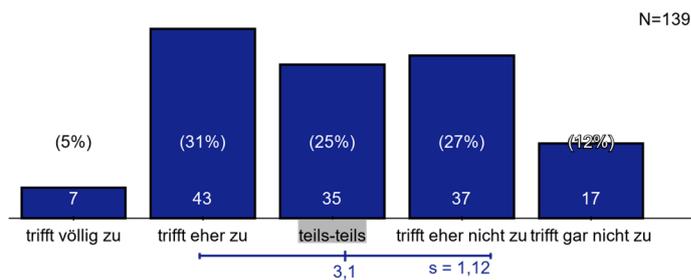


2) ... in meinem Zweitfach

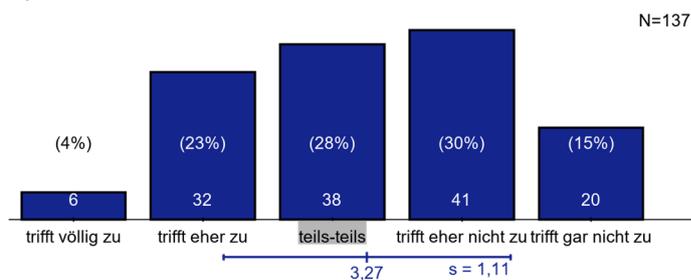


## Ich lerne Inhalte und Fragestellungen der Fachwissenschaft für den Unterricht aufzubereiten...

### 3) ... in meinem Erstfach



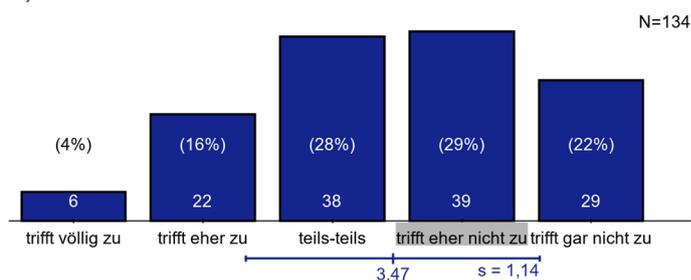
### 4) ... in meinem Zweitfach



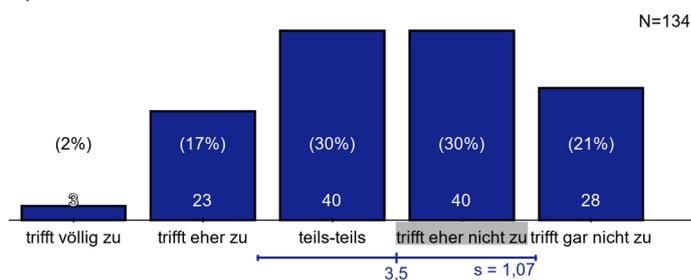
## Selbstwahrnehmung von Lehramtsstudierenden

### Es wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen...

### 5) ... in meinem Erstfach

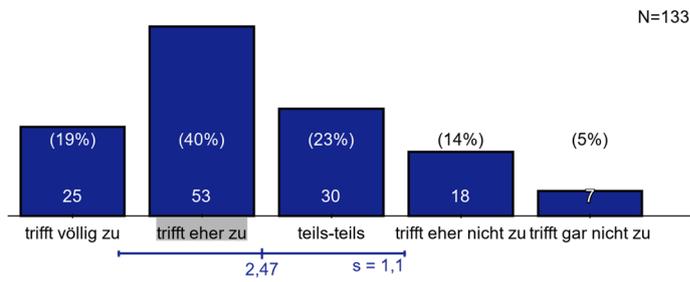


### 6) ... in meinem Zweitfach

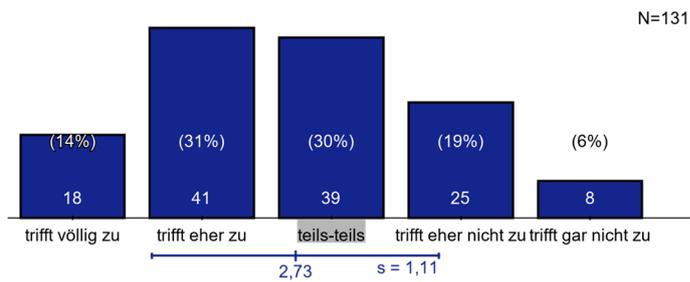


**Es wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstarken Studierenden eingegangen...**

7) ... in meinem Erstfach

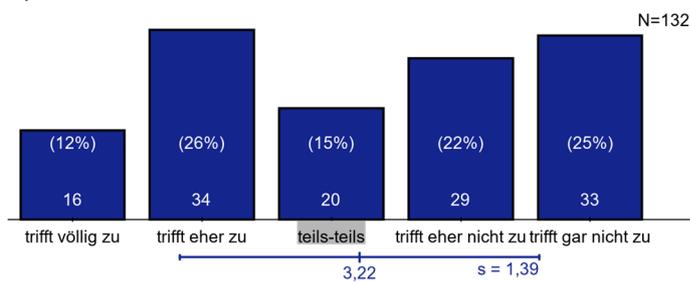


8) ... in meinem Zweitfach

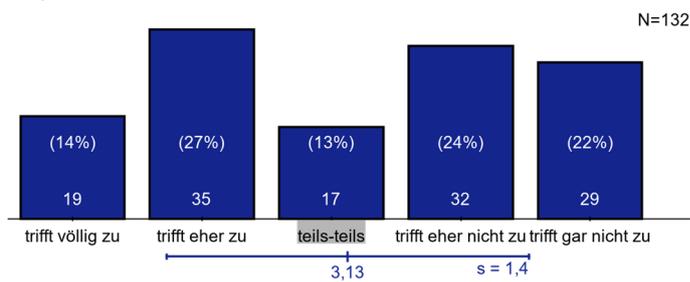


**Lehramtsstudierende werden im Vergleich zu nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt...**

9) ... in meinem Erstfach

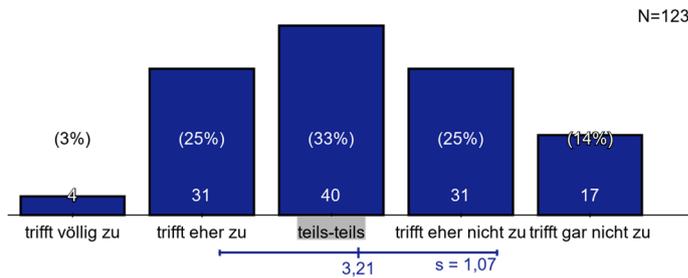


10) ... in meinem Zweitfach

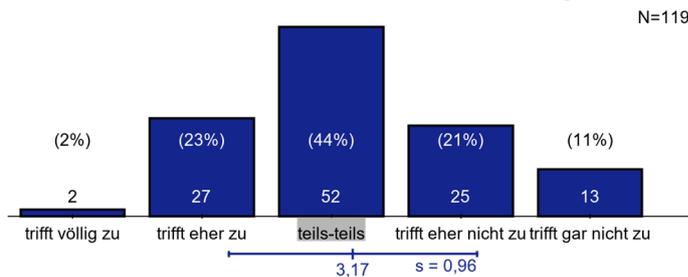


## In den Erziehungswissenschaften

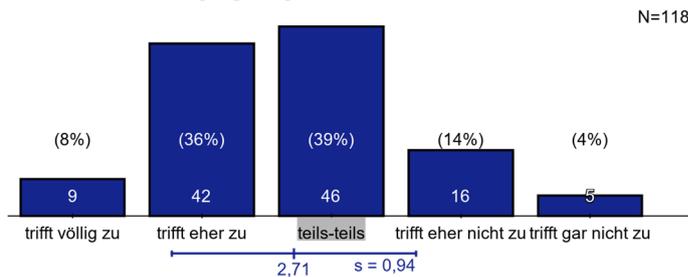
11) ... erworbenes Wissen kann ich für Veranstaltungen der Fachdidaktik einsetzen.



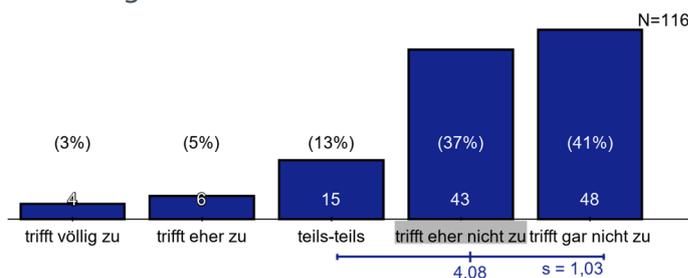
12) ... wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen.



13) ... wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstarken Studierenden eingegangen.

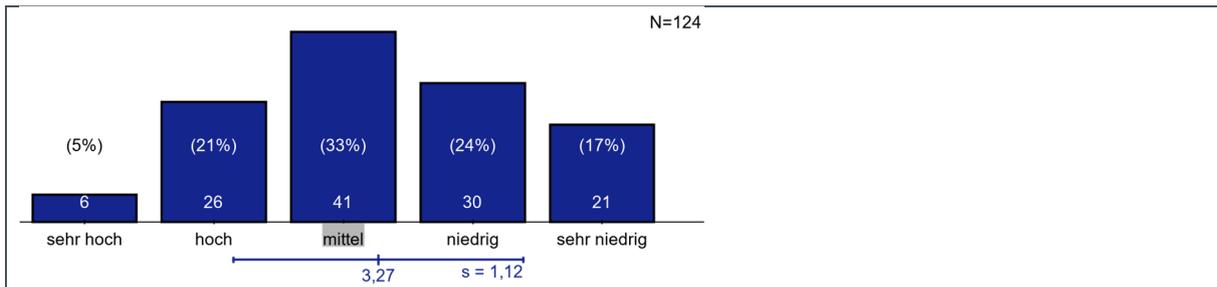


14) ... werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt.

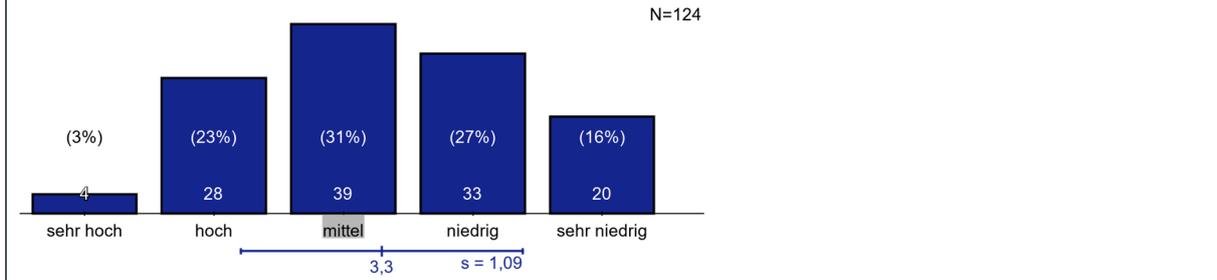


### Bitte bewerten Sie folgende Aussagen!

Auf den Umgang mit kultureller Diversität (z.B. Jugend-/Familien-/Regionalkulturen, Sprachen oder Ethnien) von Lernenden bin ich vorbereitet.



Auf den Umgang mit Leistungsheterogenität (z.B. Leistungsschwäche oder Hochbegabung) von Lernenden bin ich vorbereitet.



### Inklusive Bildung

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler\*innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam (=inklusiv) unterrichtet werden.

Um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wird der Unterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst (= Individualisierung und Differenzierung)

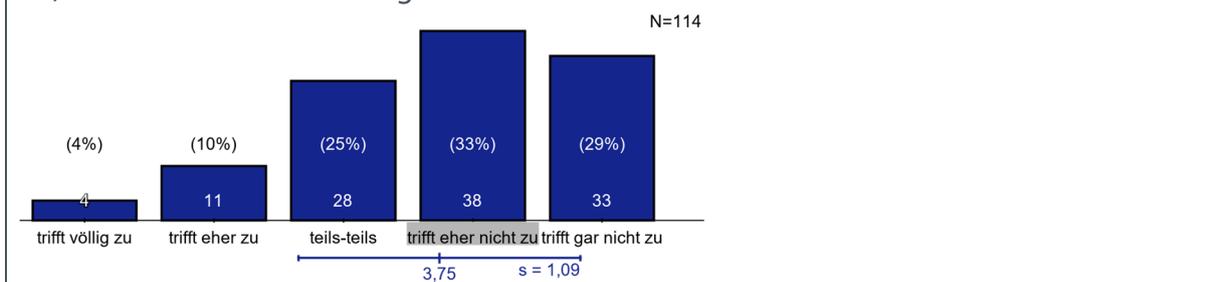
Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.

Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über wenig Praxiserfahrung.

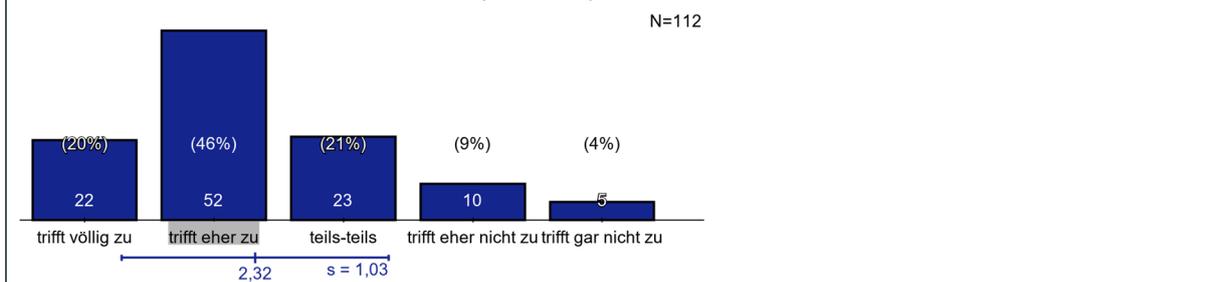
Geben Sie dann an, wie Sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!

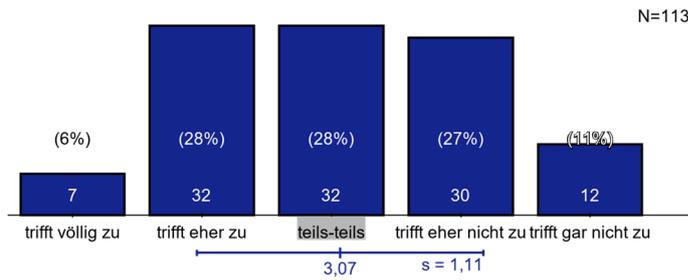
17) Ich kenne die Gesetzeslage zur Inklusion.



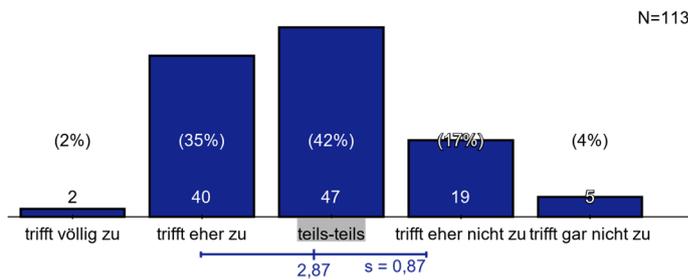
18) Ich kenne eine Vielzahl an unterrichtsrelevanten Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler\*innen unterscheiden (können).



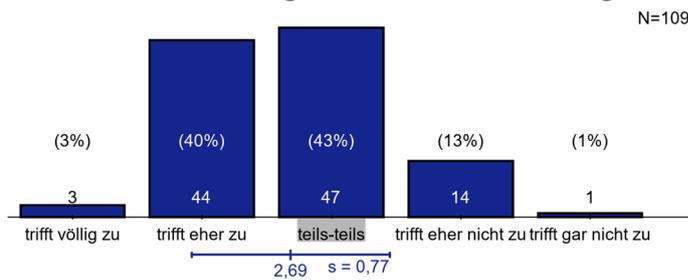
19) Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen.



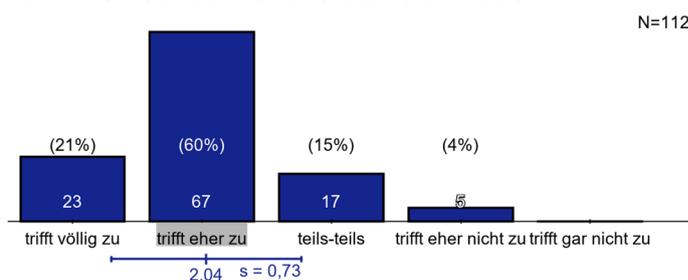
20) Ich kann genau abschätzen, was Schüler\*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.



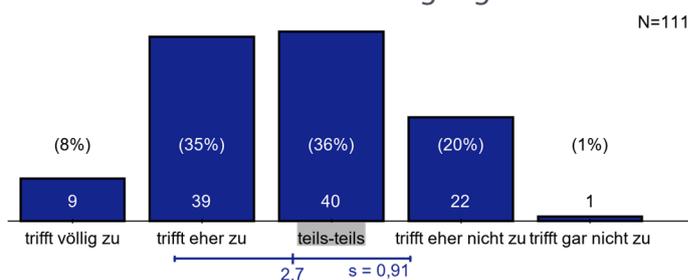
21) Ich schaffe es, begabte Schüler\*innen angemessen zu fordern.



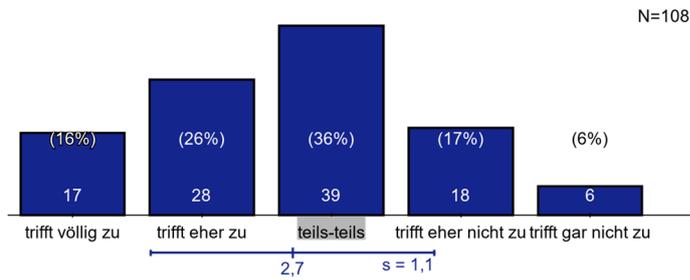
22) Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler\*innen etwas nicht verstanden haben.



23) Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.

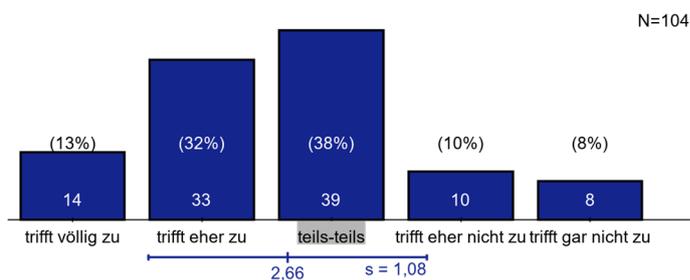


24) Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B. Portfolio, lernzielorientierte Beurteilung etc.).

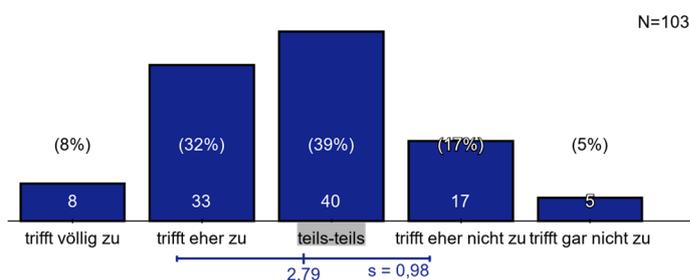


**Bewerten Sie bitte folgende Aussagen!**

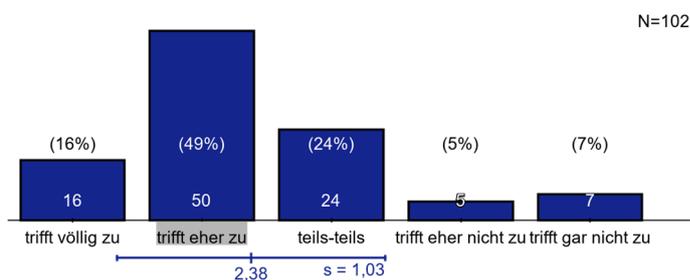
25) Schüler\*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.



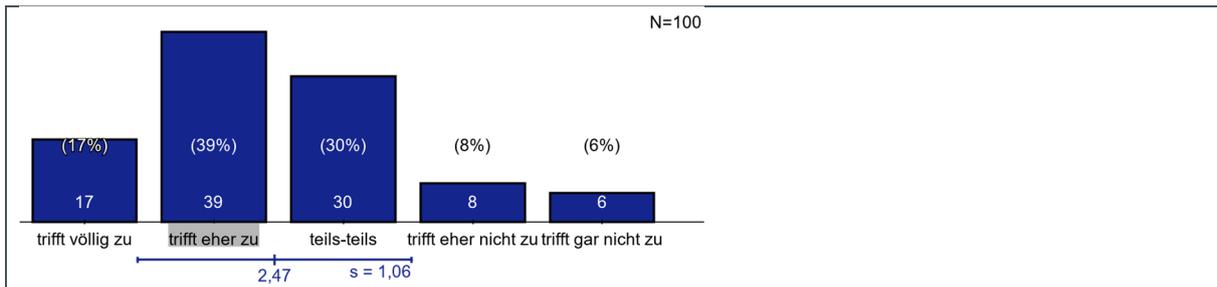
26) Schüler\*innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.



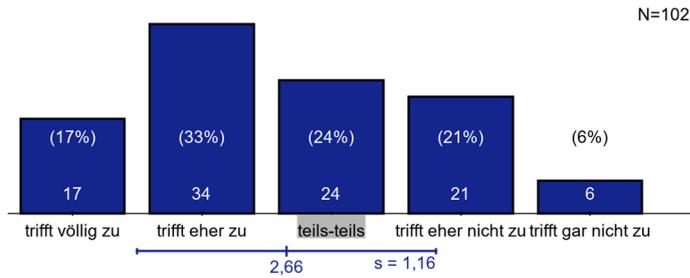
27) Schüler\*innen, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.



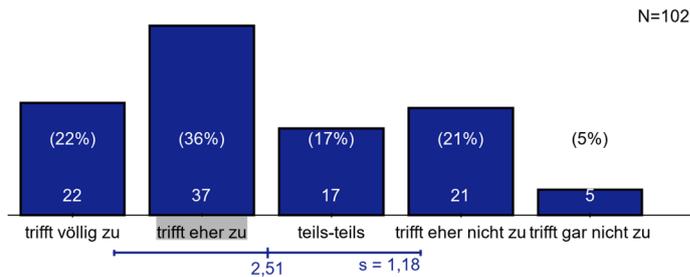
28) Auch Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsproblemen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.



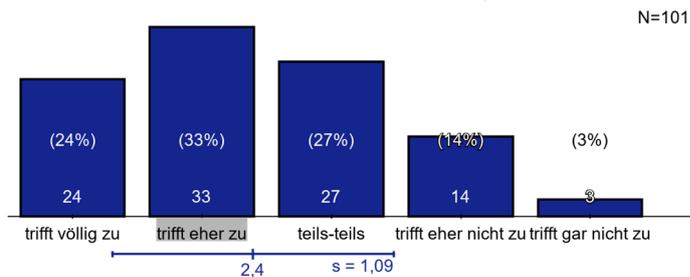
29) Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.



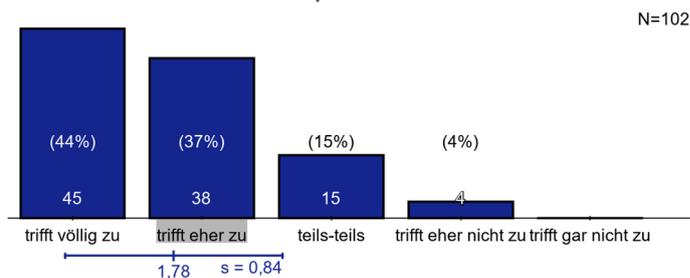
30) Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.



31) Ich habe die Sorge, dass Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen von den übrigen Schüler\*innen der Klasse nicht akzeptiert werden.



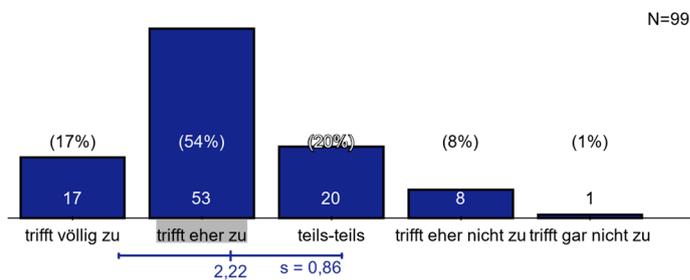
32) Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Schüler\*innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.



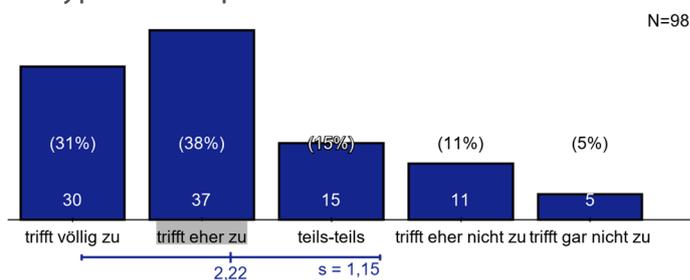
**Kulturelle Vielfalt**

### Bewerten Sie bitte folgende Aussagen!

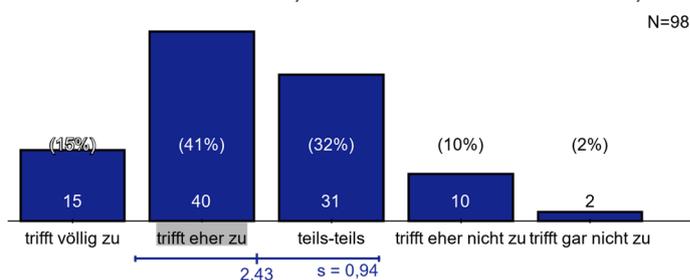
33) Ich weiß, wie ich die Lebenswelt meiner Schüler\*innen regelmäßig in den Unterricht mit einbeziehe.



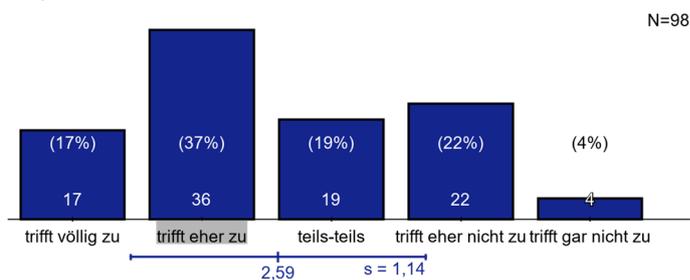
34) Ich habe das notwendige Wissen, um Unterrichtsmaterialien auf Vorurteile und Stereotype zu überprüfen.



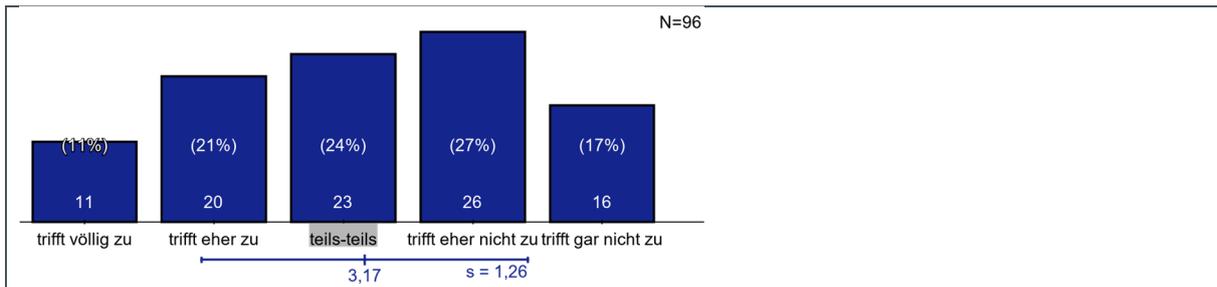
35) Verhalten sich Personen mit anderskulturellen Hintergründen mir gegenüber auf den ersten Blick nicht, wie ich es erwartet hätte, so macht mich das neugierig.



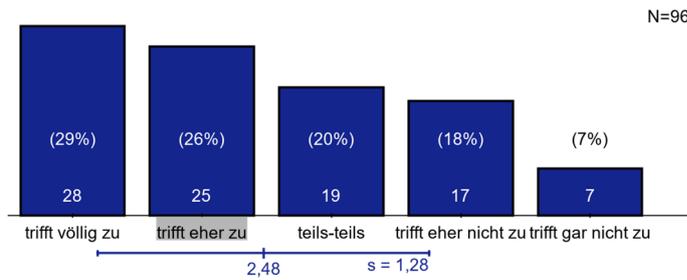
36) Ich kann in Unterrichtsentwürfen Themen über fremde Lebenswelten integrieren.



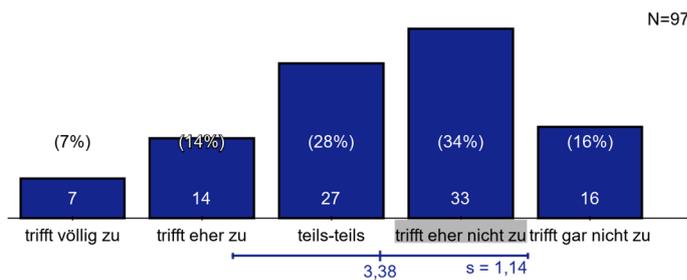
37) Die Beziehung von Schüler\*innen und Lehrkräften zueinander ist nicht kulturell beeinflusst.



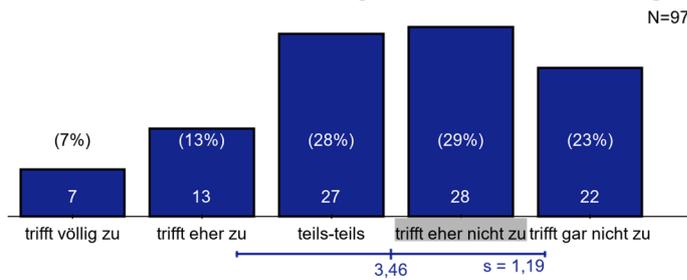
38) Mathematik lernen hat für mich nichts mit kulturellen Hintergründen der Schüler\*innen zu tun.



39) Kulturelle Unterschiede zwischen Schüler\*innen stellen in der Schule kein Problem dar.



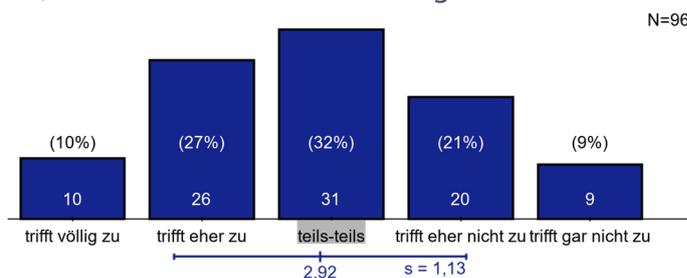
40) Abgesehen von ihrer Sprache fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schüler\*innen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen auf.



## Angebote für Lehramtsstudierende

**Bewerten Sie bitte folgende Aussage!**

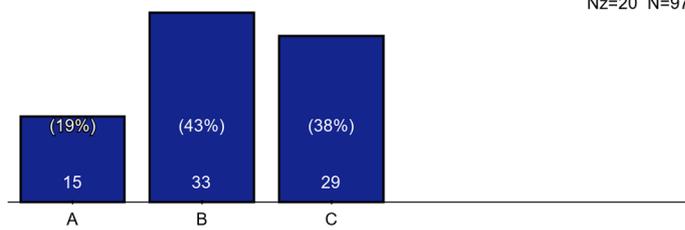
41) Ich bin ausreichend über Angebote für Lehramtsstudierende informiert.



### Bewerten Sie bitte folgende Zusatzangebote!

42) Enrichment-Programm für Lehramtsstudierende

Nz=20 N=97



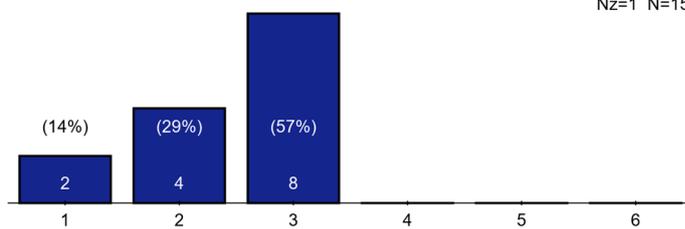
**A** Habe ich schon genutzt. (15)

**B** Werde ich vielleicht in Zukunft nutzen. (33)

**C** Werde ich nicht nutzen. (29)

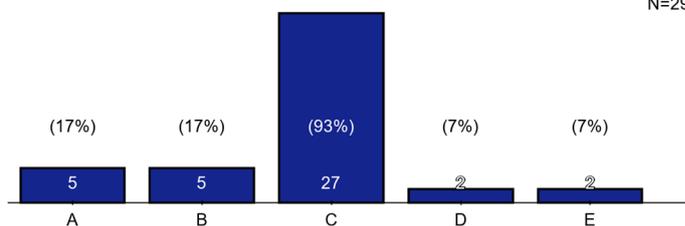
43) Bitte bewerten Sie das Angebot auf einer Schulnotenskala von 1 bis 6.

Nz=1 N=15



44) Warum werden Sie an dem Enrichment-Programm für Lehramtsstudierende nicht teilnehmen?

N=29



**A** Das Angebot ist nicht attraktiv (5)

**B** Die Termine passen nicht (5)

**C** Ich bin mit dem regulären Studium voll ausgelastet (27)

**D** Ich sehe keine Notwendigkeit für zusätzliche Qualifikationen (2)

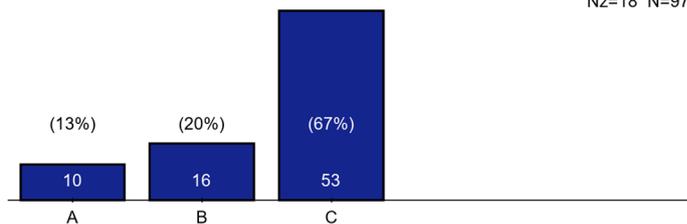
**E** Sonstiges (2)

Sonstiges-Antworten

- Außerdem ist mein Notenschnitt nicht gut genug
- Die Gestaltung der Inhalte der Fächer Elektrotechnik und Messtechnik sind nicht zielführend für den Schuldienst ausgelegt. Außerdem sind sie nicht realistisch mit Leistungspunkten hinsichtlich des benötigten zeitlichen Aufwands bewertet. Die Studierenden für Lehramt Metalltechnik haben bereits mehr Fächer im Studienplan als die Ingenieure, weil für sie bestimmte Fächer mit weniger Leistungspunkten bewertet werden als bei den Ingenieuren, obwohl sie die gleichen Vorlesungen besuchen und die selben Prüfungen schreiben

#### 47) Gastvorträge (ehemals Ringvorlesung) der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Nz=18 N=97



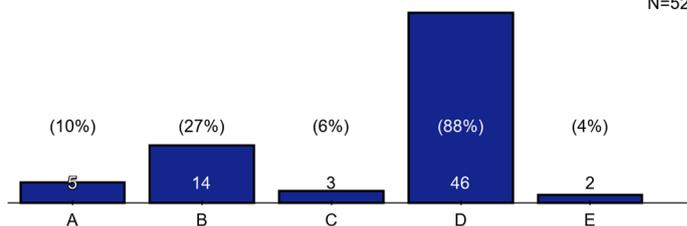
**A** Habe ich schon mehrfach besucht. (10)

**B** Habe ich bereits einmal besucht. (16)

**C** Habe ich noch nicht besucht. (53)

#### 48) Warum haben Sie noch keine Ringvorlesung / Gastvorträge besucht?

N=52



**A** Das Angebot ist nicht attraktiv. (5)

**B** Die Termine passen nicht. (14)

**C** Ich sehe keine Notwendigkeit für zusätzliche Qualifikationen. (3)

**D** Ich bin mit dem regulären Studium voll ausgelastet. (46)

**E** Sonstiges: (2)

#### Sonstiges-Antworten

- Die Gestaltung der Inhalte der Fächer Elektrotechnik und Messtechnik sind nicht zielführend für den Schuldienst ausgelegt. Außerdem sind sie nicht realistisch mit Leistungspunkten hinsichtlich des benötigten zeitlichen Aufwands bewertet. Die Studierenden für Lehramt Metalltechnik haben bereits mehr Fächer im Studienplan als die Ingenieure, weil für sie bestimmte Fächer mit weniger Leistungspunkten bewertet werden als bei den Ingenieuren, obwohl sie die gleichen Vorlesungen besuchen und die selben Prüfungen schreiben.
- Frage 48 beschreibt eigentlich alles sehr gut, in Mathematik und Physik ist man bis auf Pump ausgelastet. Ich würde mich sehr gerne mit derartigen Ringvorlesungen beschäftigen, aber es geht nicht. Ich muss sagen, dass ich sehr enttäuscht vom Studium bin und zusätzlich auch mittlerweile sehr sauer und deprimiert! Nahezu NICHTS was ich in fachwissenschaftlichen Vorlesungen gelehrt bekomme hat Schulrelevanz. Zudem gehört das Studium einfach grunderneuert, und zwar sowohl in Physik als auch in Mathe. Ich würde sagen, dass alles bis auf zwei-drei Kurse der Mathematikdidaktik für mein späteres Lehrerleben höchst irrelevant ist. Dann bekommt man eine Befragung der Studenten zum Studium und es geht hauptsächlich um Inklusion und Heterogenität, was natürlich wichtig ist, aber nicht so wichtig, wie erstmal generell auf das spätere Schulleben vorbereitet zu werden. Das soll jetzt keine Kritik an die Umfrage sein, ich weiß, demjenigen der das hier liest sind wahrscheinlich auch nur die Hände

gebunden. Also hier ein zusammenfassender Hilfeschrei aus dem Mathe-Physik-Studium: Bitte runderneuern, weniger fachwissenschaftliche Vorlesungen oder bitte fachwissenschaftliche Vorlesungen zur Vertiefung des Schulstoffs. Speziell für Bayreuth wäre eine Neubesetzung der Physikdidaktik von größter Not (wir machen dort nichts Sinnvolles und grundsätzliche Skills zu Experimenten werden als gekonnt vorausgesetzt, aber wir bekommen diese Skills NIE gelernt und machen stattdessen Versuche, die größtenteils nicht im Lehrplan auftauchen und für uns Studenten als höchst-irrelevant abgestempelt werden). Generell kann so viel als schulirrelevant abgestempelt werden und wird es auch, umso ärgerlicher und nerviger, dass man sich damit beschäftigen muss, um Prüfungen zu bestehen. Und diese Zeit ist immens in Mathe und Physik (Stichwort wöchentliche Abgaben von Übungsaufgaben, die natürlich auch keine Schulrelevanz haben). Das Wort Wochenende ist in unserem Studium auch nur so ein Mythos. Dadurch folgt natürlich, dass die zwei-drei wenigen sinnvollen Kurse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werden kann und man dort auch nur so mitschwimmt. Damit wäre der Rückbezug zum Eingangssatz getan, wir laufen wirklich wie Maschinen auf Pump und es braucht ein gutes soziales Umfeld, um nicht komplett mental auszubrennen bis zum Burnout und das sagt ein Student, der gute bis sehr gute Noten hat (nicht angeberisch gemeint, nur zur Einschätzung meines Statements).

### 19.3. Dozierendenbefragung SoSe 2020

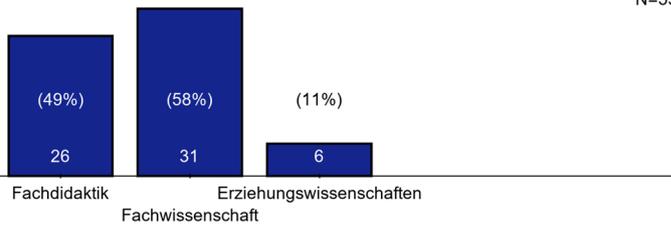
#### Stichprobe

##### Mein Fachbereich (z.B. Physik, Schulpädagogik etc.):

- a
- Biogeografie
- Biogeographie
- Biologie (4 Mal)
- BWL
- Chemie (2 Mal)
- Englisch (5 Mal)
- Geographie (4 Mal)
- Geowissenschaften (2 Mal)
- Germanistik (2 Mal)
- Gesundheitswissenschaften
- Informatik (2 Mal)
- Mathematik (3 Mal)
- Metalltechnik (2 Mal)
- Physik (6 Mal)
- Schulpädagogik (2 Mal)
- Shulpädagogik
- Sport (2 Mal)
- Sportmedizin
- Sportwissenschaft (6 Mal)
- Sportökonomie
- Wirtschaftswissenschaften
- ZLB

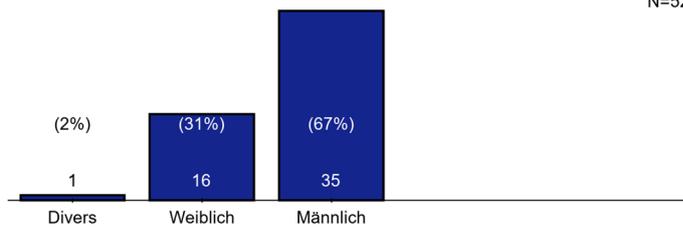
### Mein Bereich:

N=53



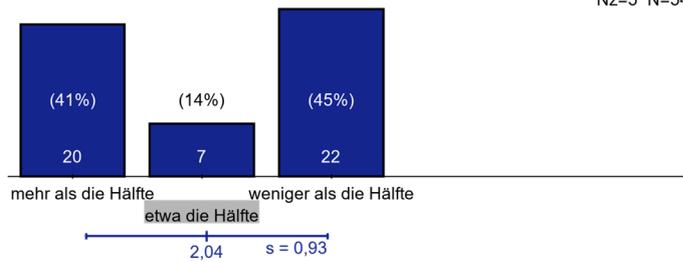
### Mein Geschlecht:

N=52



### Wie hoch ist der Anteil von Lehramtsstudierenden in Ihren Veranstaltungen?

Nz=5 N=54



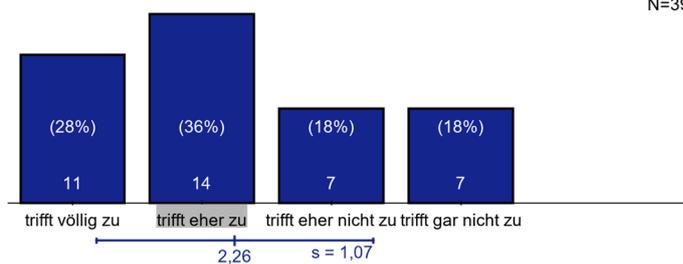
## Vernetzung der Lehrerbildung

### Interdisziplinäre Vernetzung der Lehrerbildung

#### In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit ...

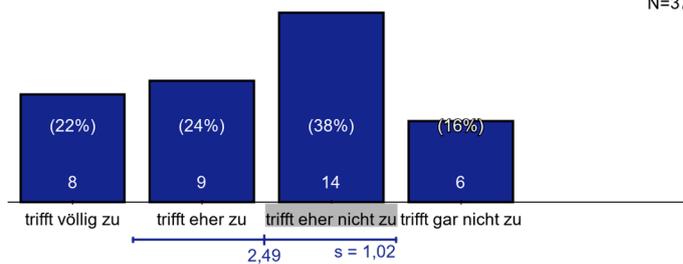
... Fachwissenschaften anderer Fächer.

N=39

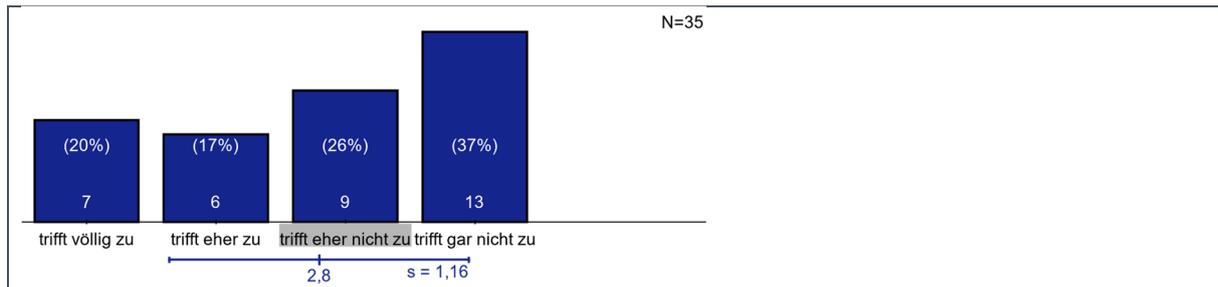


... Fachdidaktiken anderer Fächer.

N=37



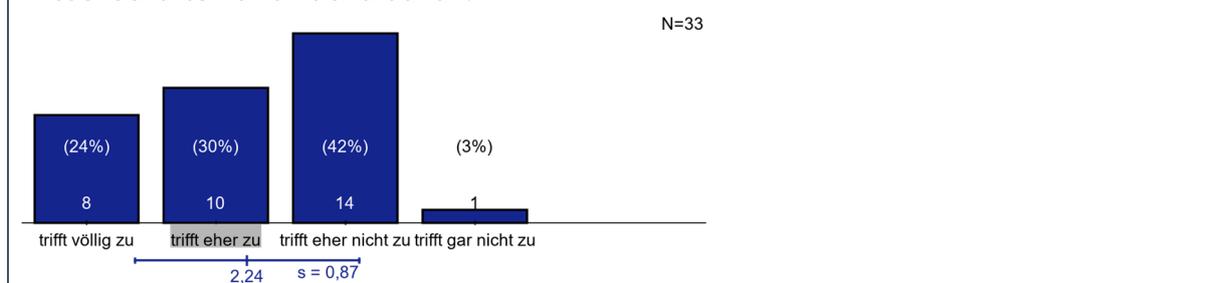
... den Erziehungswissenschaften.



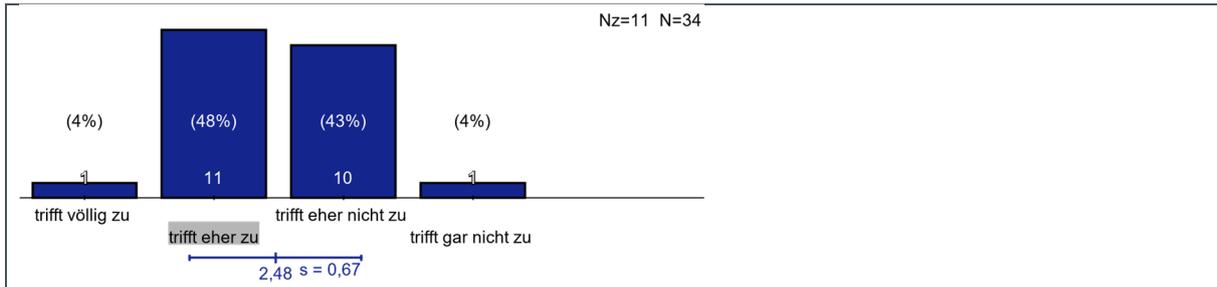
Falls Austausch besteht: Worin besteht dieser?

- - Planung und Koordination der Fächerkombinationen im Lehramtsstudium
- gemeinsam geplante Lehrveranstaltungen
- Austausch organisatorischer, inhaltlicher und didaktischer Vorgehensweisen
- Der Austausch besteht hauptsächlich in der Planung gemeinsamer Veranstaltungen im Rahmen der QLB.
- Gegenseitiger Austausch von Experimentiermaterial, Medien, Information über Fach- und Unterrichtsmethoden sowie fachspezifischen Lernschwierigkeiten.
- Gemeinsame Lehrveranstaltungen, interdisziplinäre Forschung und Publikationen, Projekte
- Gemeinsame Nutzung von Ressourcen wie zB Seminarräume, Whiteboards, Experimente | gemeinsame Forschungsprojekte
- gemeinsame Projekte innerhalb der QLB
- gemeinsame Veranstaltungen
- Gemeinsame Veranstaltungen, fachlicher Austausch, inhaltliche Abstimmung
- Ich habe keinen Überblick darüber, was "in meinem Fachbereich" alles passiert und ob es dort einen Austausch gibt. Ich selbst habe keinen.
- Inhalte, Methoden
- Kooperation in Forschungsvorhaben
- Planung und Durchführung von Forschungsprojekten, Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Weiterentwicklung von Studiengängen, Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten
- Wenige Lehrkoop. mit der Fachwiss.  
Praktikumskoop. mit der Schulpädagogik  
Fachdid. Projekte innerhalb der Qualitätsoffensive

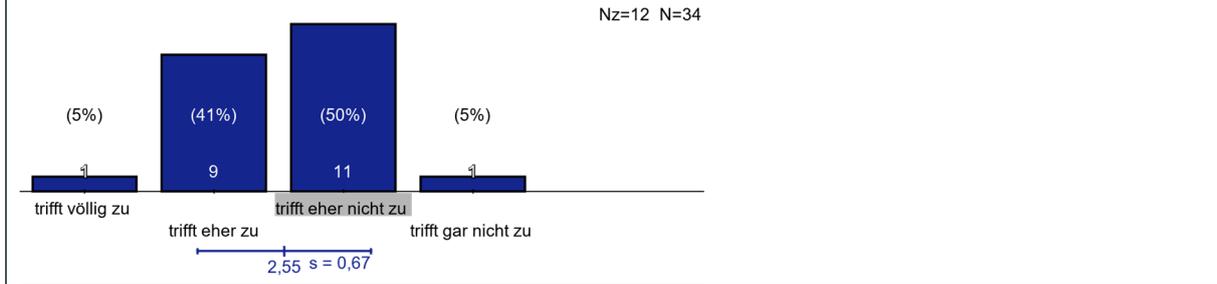
Innerhalb meines Fachbereichs gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik.



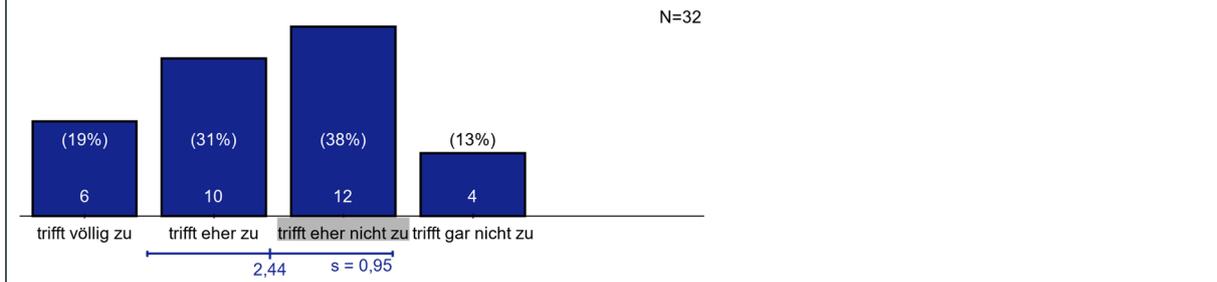
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf Leistungsheterogenität.



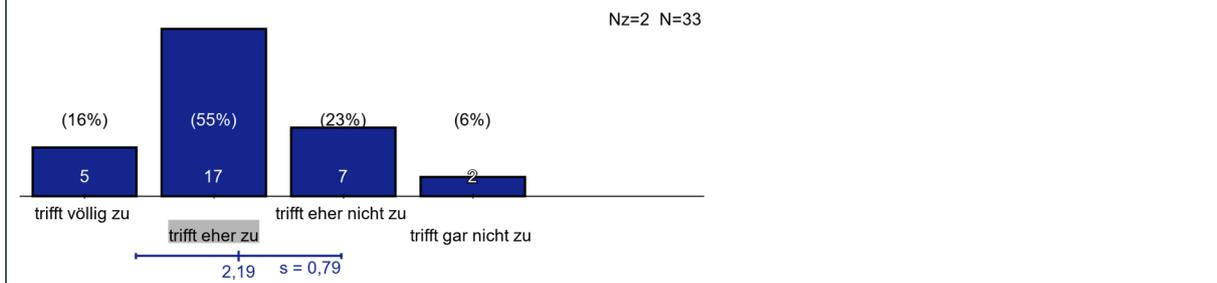
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf kulturelle Diversität.



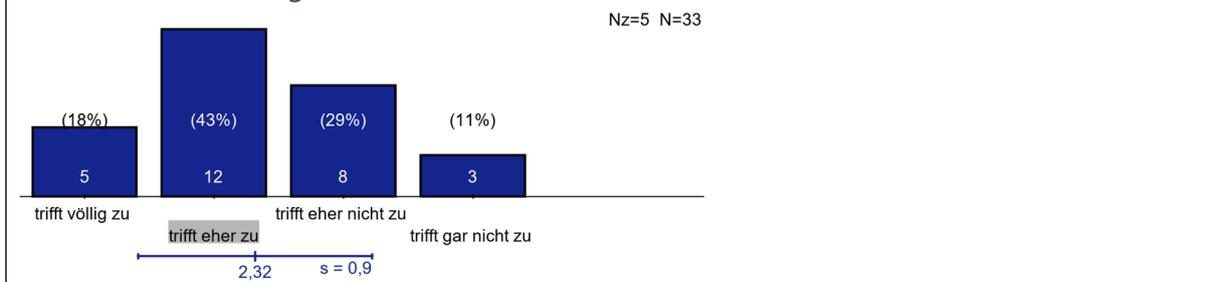
**Es sollte ein intensiverer Austausch stattfinden...**  
... innerhalb meines Faches.



... mit anderen Fächern.



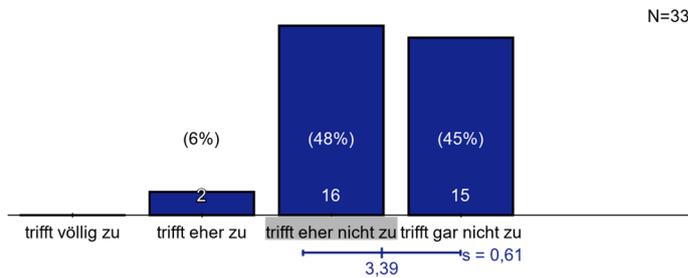
... mit den Erziehungswissenschaften.



### Leistungsheterogenität

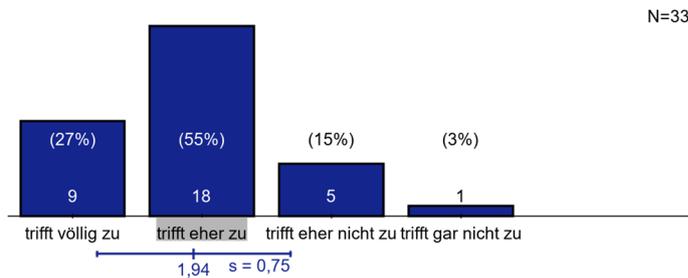
**Bezüglich des Umgangs mit Lehramtsstudierenden:**

In meinem Fachbereich werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt.

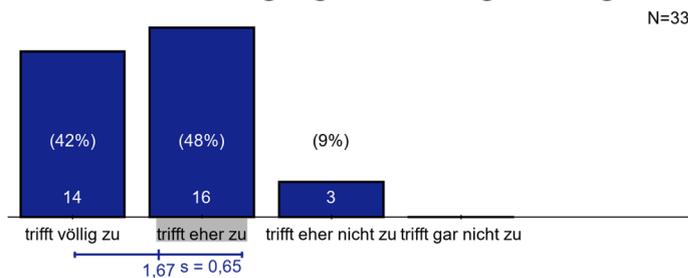


### Umgang mit Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre

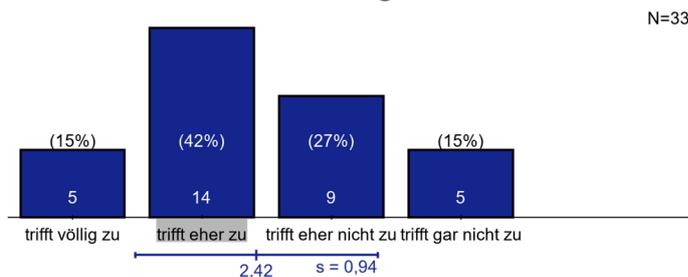
Ich bin auf den Umgang mit kulturell diversen Gruppen vorbereitet.



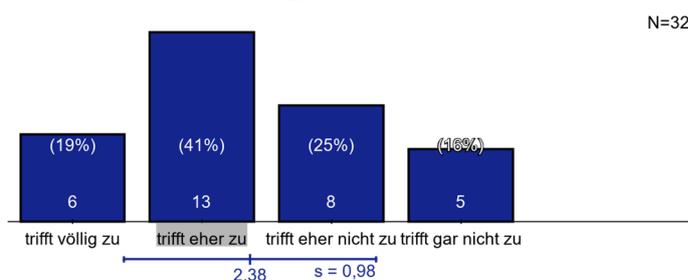
Ich bin auf den Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen vorbereitet.



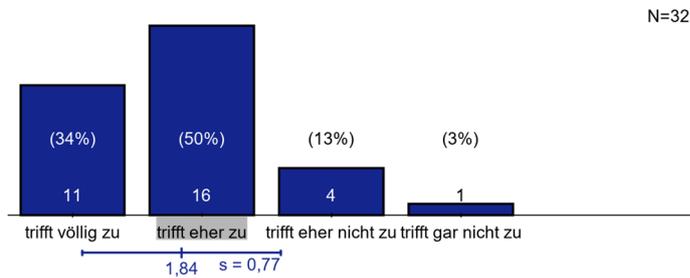
In meinen Lehrveranstaltungen thematisiere ich kulturelle Diversität.



In meinen Lehrveranstaltungen rege ich die Studierenden dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



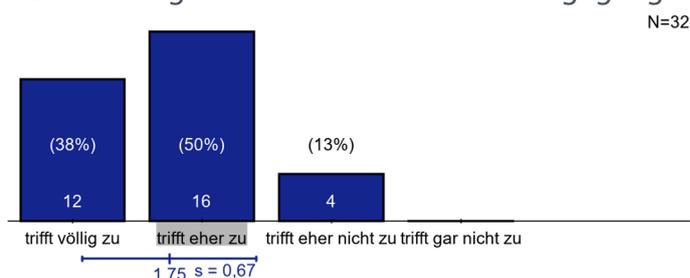
In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen.



Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- Behebung von Verständnisschwierigkeiten
- Durch Gastvorträge (z.B. Blindenfußball) und Thematisierung bestimmter Aspekte (Rassismus, Homosexualität, Depression etc. im Sport)
- Einordnung, Anpassung, Diskussion des Übungsspektrums in den Sportarten (Leistungsbezug).  
Vergleich und Diskussion verschiedener Perspektiven (bzw. Leitbilder) in Konfliktfeldern Mensch-Umwelt (kultureller Bezug)
- Individualisierung im Unterricht, Differenzierungsmöglichkeiten, Hilfsangebote in der Schule
- Individuelle Beratung & Rückmeldung zu eingereichten Arbeiten etc.
- Individuelle Betreuung der Studierenden
- Individuelle Wahl von Themen und Anforderungsbereichen.
- Leistungsschwächere Studierende haben insbesondere die Möglichkeit, unser engmaschiges Betreuungsangebot und unsere kaum reglementierte Büro-Sprechzeiten (stets offene Tür für Studierende) zu nutzen.
- mehr und individuelle Beratung; geeignete Gruppenbildungen in der Lehrveranstaltung; Versuch, eine offene und angstfreie Kommunikation zu fördern; ausreichend Gelegenheit im Seminar, Fragen zu stellen; Kontakt herstellen zum Schreibzentrum
- Spezielle Fragestunden, z.Z. auch online; regelmäßiges Rückfragen und Gesprächsangebote
- Tutorien, Quizze
- Unterschiedliche Leistungsanforderungen und Hilfestellungen
- Wir haben hohe Anforderungen und können diese nicht aufgrund der Teilnahme leistungsschwächerer Studierender über Bord werfen.
- z. B. bei sprachlichen Defiziten der Stud. im Deutschen, bei thematisch ohnehin affinen Lehrveranstaltungen, im Hinblick auf Schulunterricht

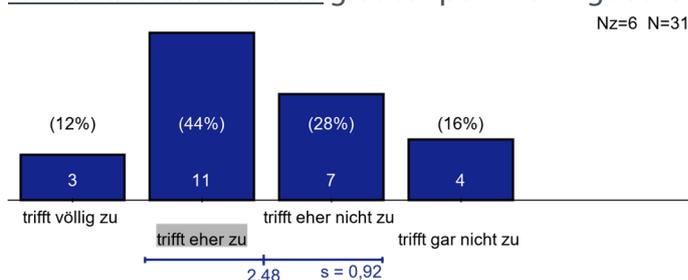
In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstärkeren Studierenden eingegangen.



Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- Ab und zu spezielle Übungsaufgaben, "Nebenkapitel"
- Angebot von zusätzlichen Veranstaltungen, Qualifikationsmöglichkeiten, Leistungen und Projekten.
- Auswahl/Schwierigkeitsgrad des zu bearbeitenden Materials; Rolle der Stud. bei Gruppenarbeit.
- Differenzierte Leistungsanforderungen zum Arbeiten auf verschiedenen Niveaus
- Differenzierung bei Aufgaben; Förderung der aktiven Beteiligung
- Individualisiertes Feedback in den Sportarten, auf allen Leveln.  
Thematisierung: Vergleich der Bedürfnisse und Lernkurven von Beginner\*innen (z.B. Schule, Verein, Kindes- & Erwachsenenalter) mit Leistungssportler\*innen.
- Individuelle Betreuung der Studierenden
- Individuelles Engagement über die Pflichtangebote hinaus sollte ermutigt werden.
- Möglichkeit, weitergehende Fragen zu diskutieren. Teilweise Bonusübungen.
- Sonderangebote in den Seminaren, Extra Übungsaufgaben
- Weitere Angebote (Konferenzen, Studienangebote, Studium im Ausland etc.) werden aufgezeigt.
- Weiterführende Erläuterung komplexer Sachverhalte

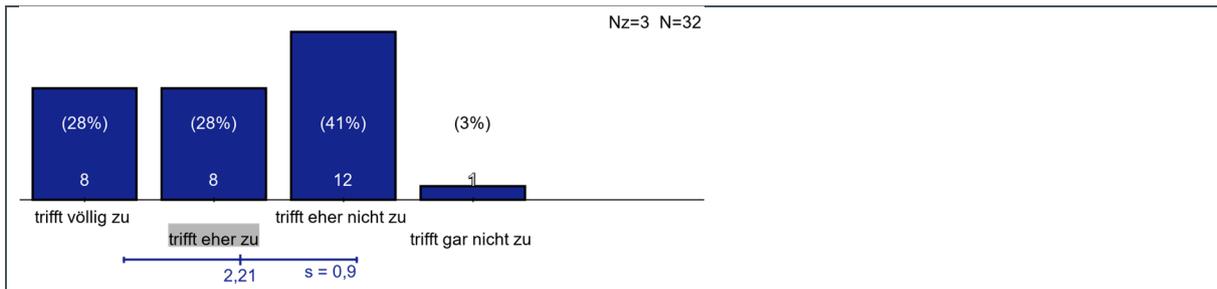
In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für leistungsschwächere Studierende.



Welche?

- Anpassung der Themen, des Niveaus bei arbeitsteiligen Aufgabenstellungen
- Freiwillige Tutorien und Kolloquien
- Lernzentrum
- Lernzentrum Chemie / Module zum Thema Lernstrategien und Zeitmanagement / Module zur effektiven Prüfungsvorbereitung Organische Chemie, Anorganische Chemie und Physikalische Chemie
- Lernzentrum Mathematik, Tutorien in kleinen Gruppen
- nur allgemeine: edu-care, Schreibberatung etc.
- Staatsexamen-Vorbereitungskurse
- Tutorien
- Tutorium
- Zusätzliche Beratung für die Hausarbeit, kann aber von allen genutzt werden
- Zusätzliche Beratungsangebote

In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für besonders interessierte bzw. leistungsstärkere Studierende.



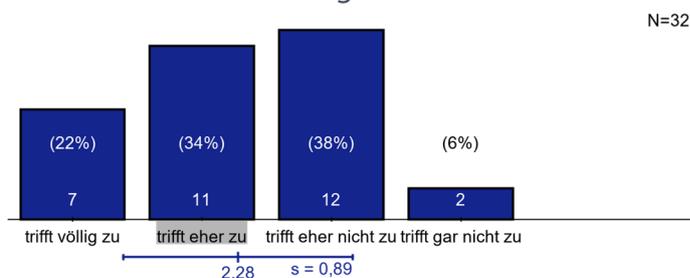
### Welche?

- Elite-Studienprogramm Biological Physics
- Ich leite einen Studiengang im Elitenetzwerk Bayern, der aufgrund der Förderrichtlinien die Unterstützung besonders leistungsbereiter Studierender zum Ziel hat.
- Individualisiertes Feedback in den Sportarten, auf allen Leveln. Angebot, als Tutor\*innen tätig zu werden, um vermittlungskompetenzen zu erwerben und zu steigern.
- MINT-Lehramt PLUS
- MM II (Modul Vertiefte Multimediakompetenz), FD-DC VII (Fachdidaktisches Vertiefungsmodul), FD-DC VIII (Fachdidaktische Zusatzqualifikation und Vertiefung I), FD-DC IX (Fachdidaktische Zusatzqualifikation und Vertiefung II)
- Projekt Lernreise / Module zum sprachsensiblen Fachunterricht
- Spezialangebote, Hiwi-Moeglichkeit, Einbindung in Forschung bei Bedarf, Einbindung in GYPT auf Wunsch, etc
- wenige differenzierende Lehrveranstaltungsangebote; Problem dafür zu geringer Studierendenzahlen
- z.B. Elitestudienprogramm Biological Physics, Macromolecular Sciene

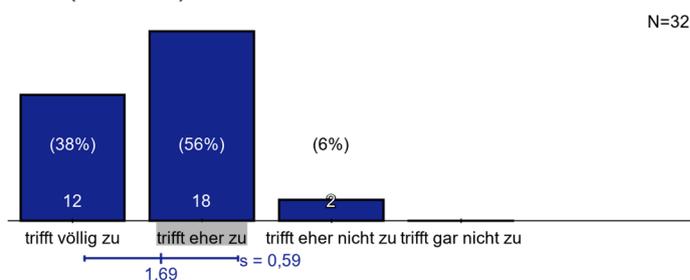
### Inklusion

#### Fachwissen zu Inklusion

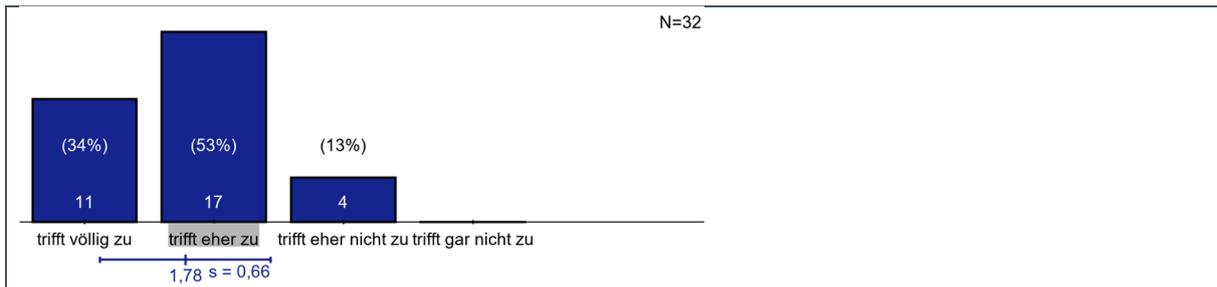
Ich kenne die Gesetzeslage zur Inklusion.



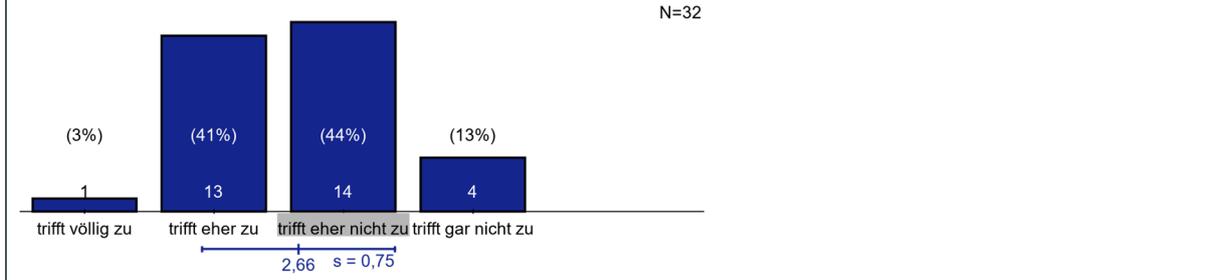
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden (können).



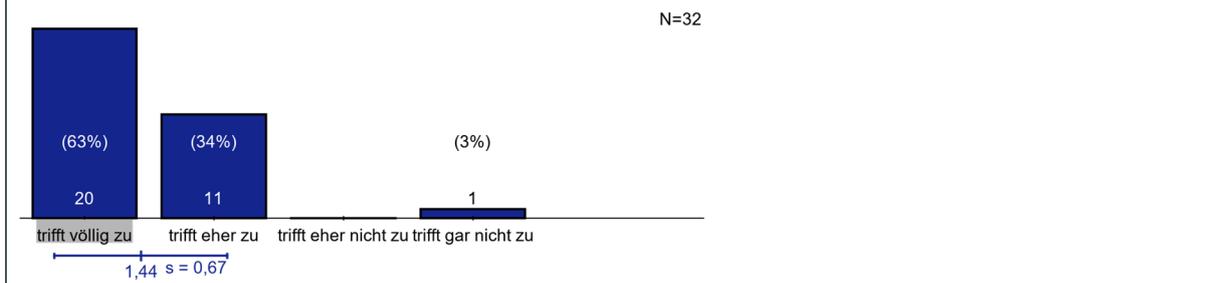
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften von Studierenden, die für meine Lehre relevant sein können.



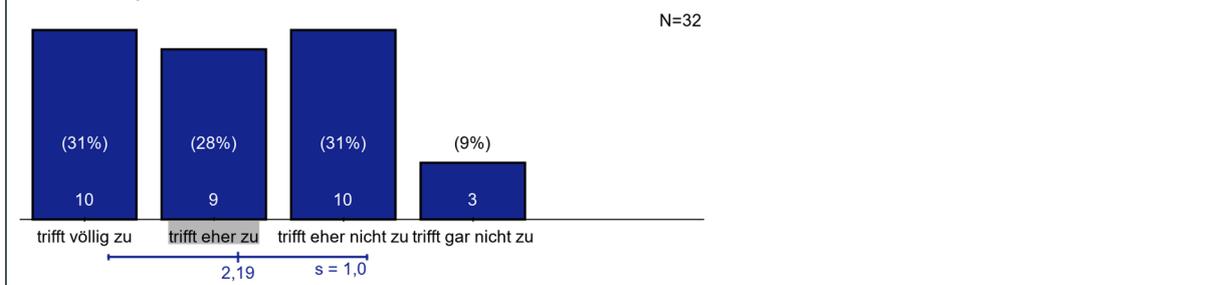
Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Studierenden mit Beeinträchtigungen.



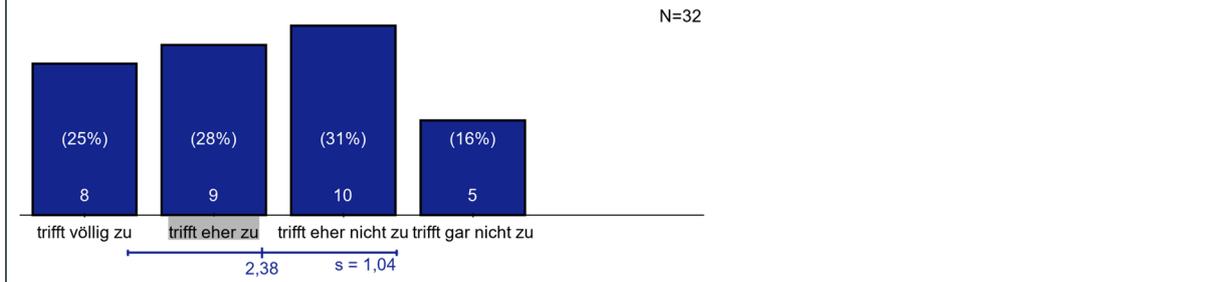
Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Studierende etwas nicht verstanden haben.



Ich verwende in meinen Veranstaltungen unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B. Portfolio).

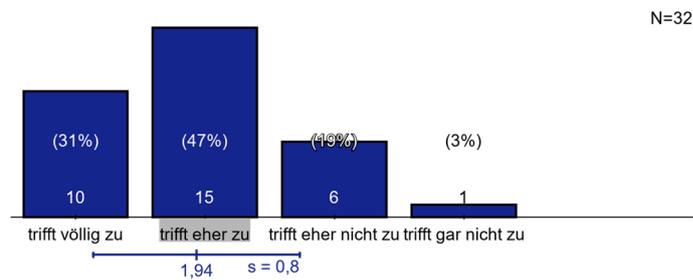


Ich thematisiere Angebote der Universität Bayreuth für Studierende mit Beeinträchtigung und/oder chronischen Krankheiten in meiner Lehre.

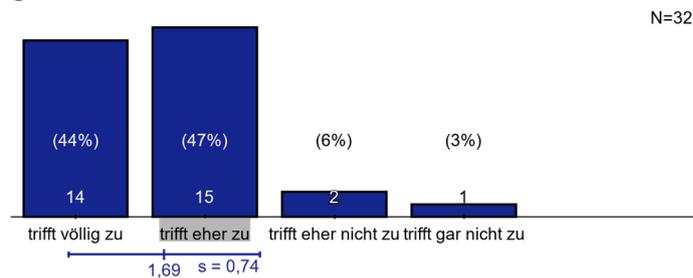


## Einstellungen zu Inklusion

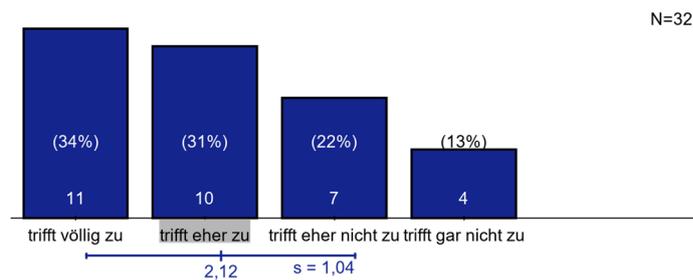
Studierende mit Beeinträchtigung sollten alternative Leistungsnachweise erbringen dürfen.



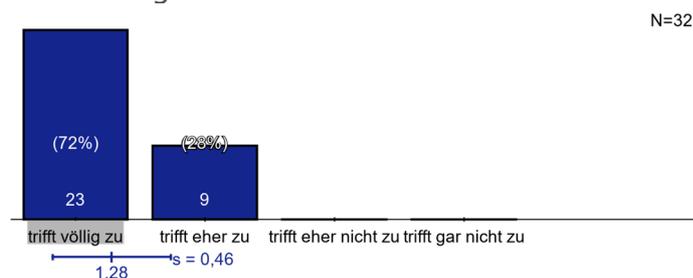
Studierende mit Beeinträchtigung sollten individuell zugeschnittene Unterstützungsangebote erhalten.



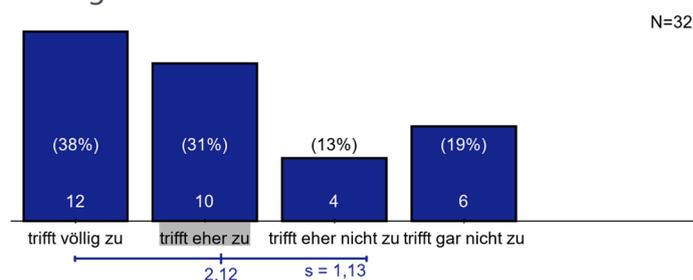
Studierende mit Beeinträchtigung sollten flexible Studienzugangsvoraussetzungen erfüllen dürfen.



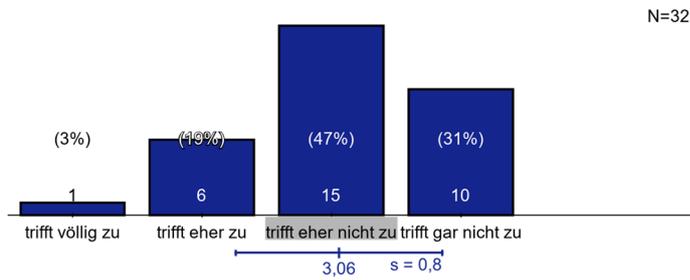
Hochschulgebäude sollten ausnahmslos barrierefrei sein.



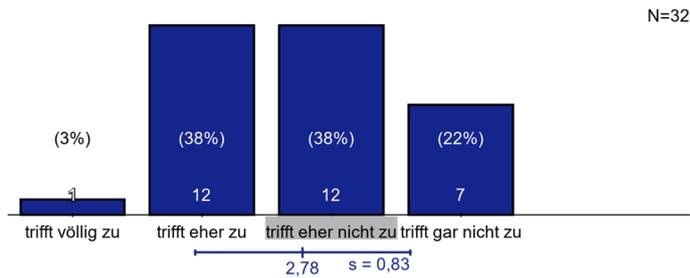
Dozent\*innen sollten ihre Lehre (Sprache, Materialien, Medien, etc. ...) möglichst barrierefrei gestalten.



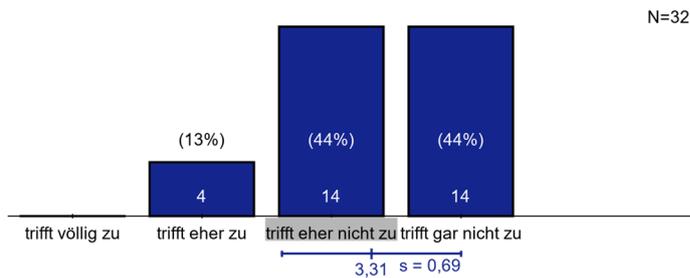
Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.



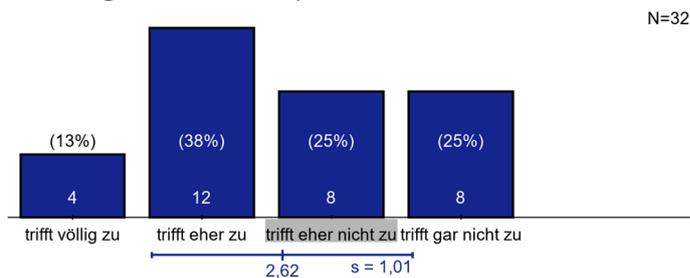
Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöht, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.



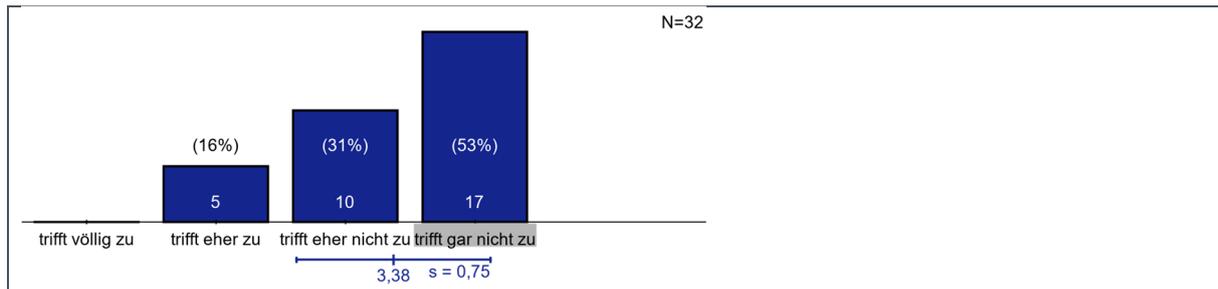
Ich habe die Sorge, dass Studierende mit Beeinträchtigungen von den übrigen Studierenden nicht akzeptiert werden.



Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Studierenden in einem inklusiven Lehrangebot die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.



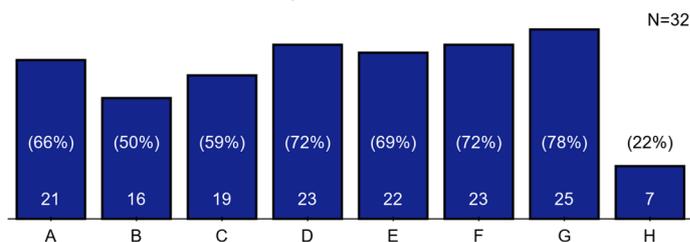
Ich habe die Sorge, dass inklusiv gestaltete Lehrveranstaltungen sich negativ auf den Lernerfolg der nicht beeinträchtigten Studierenden auswirkt.



## Interkulturelle Vielfalt

### Interkulturelle Kompetenz

Wenn ich Kultur höre, denke ich an...



**A** Ethnien (21)

**B** Familienkulturen (16)

**C** Jugendkulturen (19)

**D** Länder (23)

**E** Regionalkulturen (22)

**F** Religionen (23)

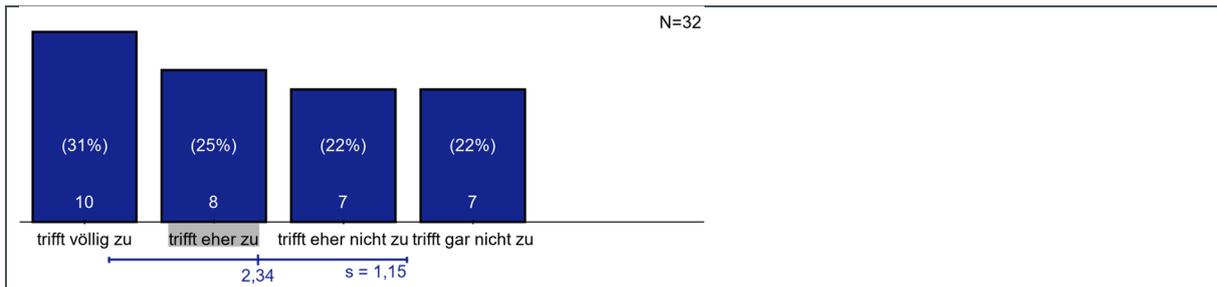
**G** Sprachen (25)

**H** Sonstige Angaben (7)

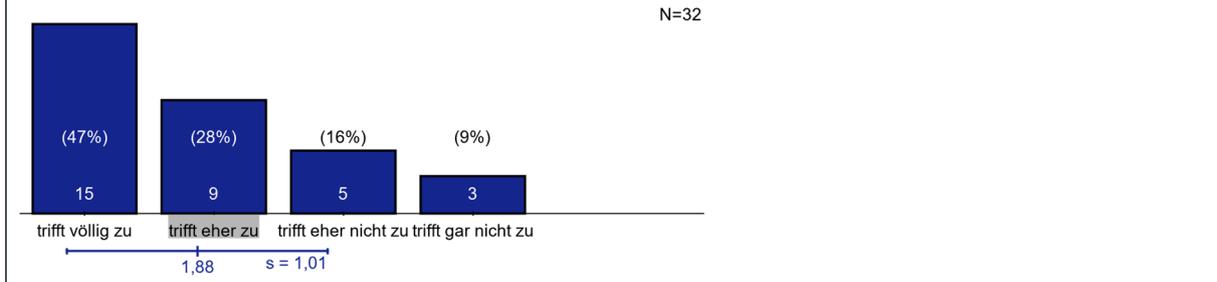
Sonstiges-Antworten

- Geschlecht
- Hier wird eine unreflektierte und willkürliche Antwortauswahl angeboten. Daher keine Antwort.
- Interessensgruppen (Ökonomie/Soziales/Ökologie, ideelle/wirtschaftliche Interessen)
- Je nach Zusammenhang an eines davon
- Kunst
- Theater & Konzerte
- Tradition; Erinnerungskultur; Kunst (Musik, Theater, bildende Kunst, Tanz usw.); Essen; Geschlechterrollen; Kultivierung

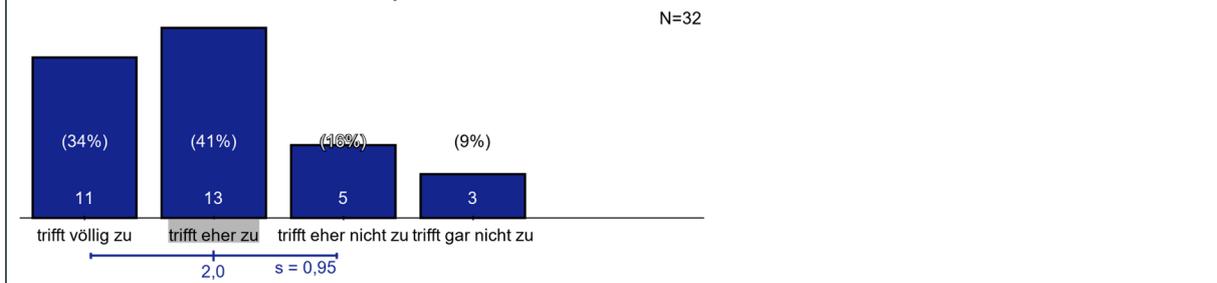
In meinen Veranstaltungen rege ich Studierende dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



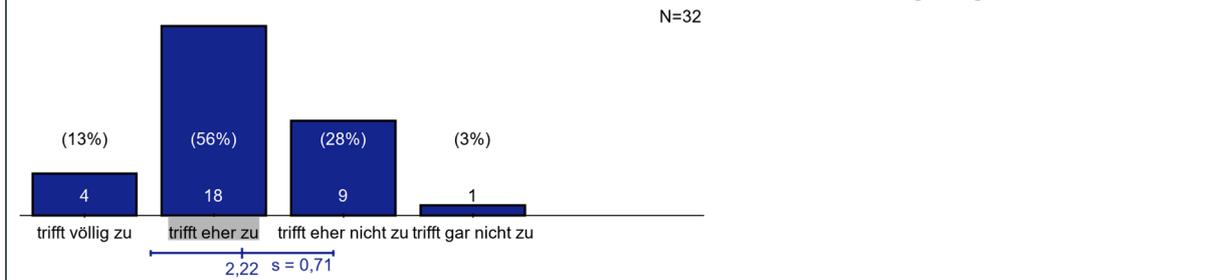
Ich beziehe die Lebenswelt meiner Studierenden regelmäßig in meine Lehrveranstaltungen mit ein.



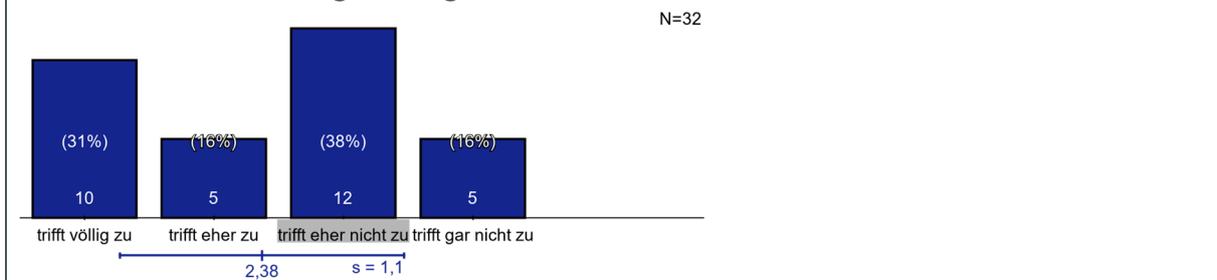
Meine Lehrmaterialien überprüfe ich darauf, ob sie Vorurteile vermitteln.



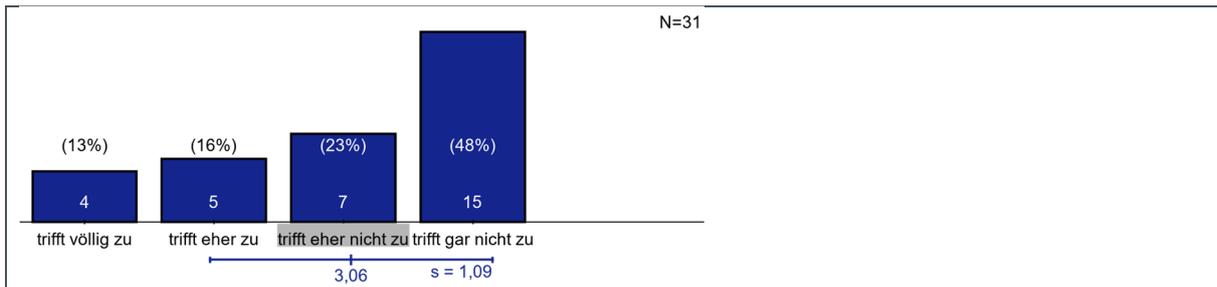
Verhalten sich Studierende mit anderskulturellen Hintergründen mir gegenüber auf den ersten Blick nicht, wie ich es erwartet hätte, so macht mich das neugierig.



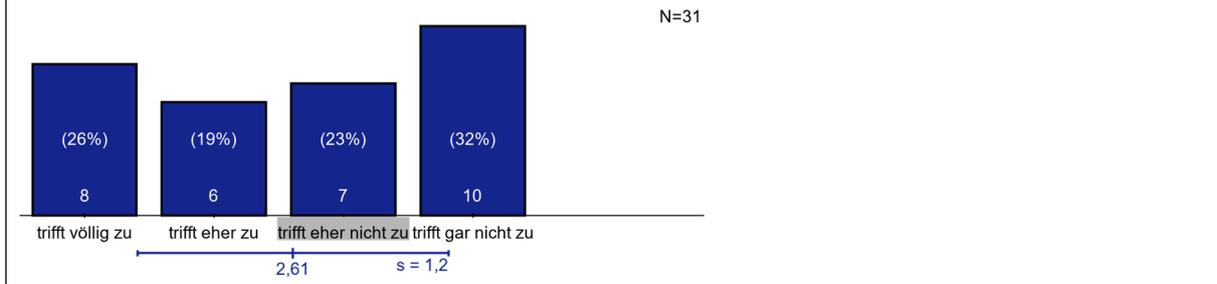
In meinen Veranstaltungen integriere ich Themen über fremde Lebenswelten.



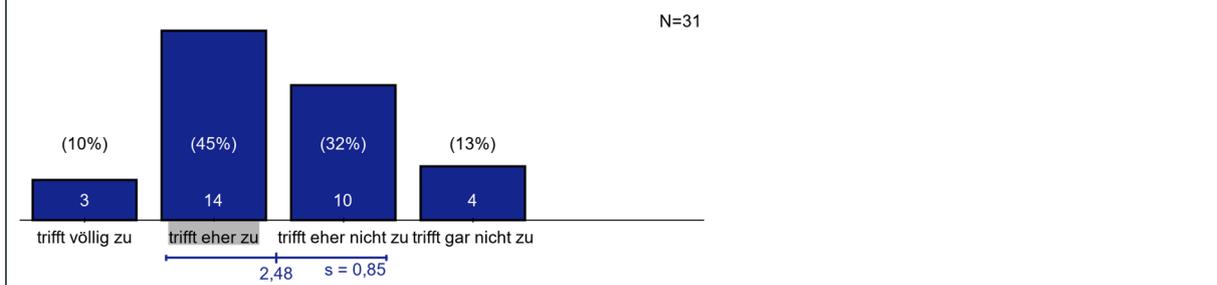
Die Beziehung von Studierenden und Lehrenden zueinander ist nicht kulturell beeinflusst.



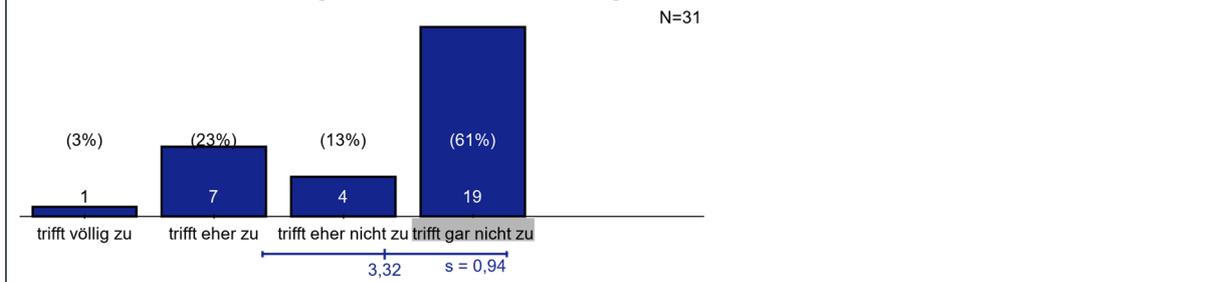
Mathematik zu studieren hat für mich nichts mit kulturellen Hintergründen der Studierenden zu tun.



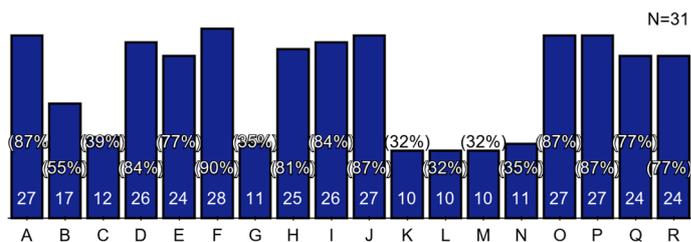
Kulturelle Unterschiede zwischen Studierenden stellen an der Hochschule kein Problem dar.



Abgesehen von ihrer Sprache fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit vielfältigen kulturellen Hintergründen auf.



Kreuzen Sie die Fächer an, in denen sich Interkulturalität thematisieren lässt.



**A** Allg. Pädagogik (27)

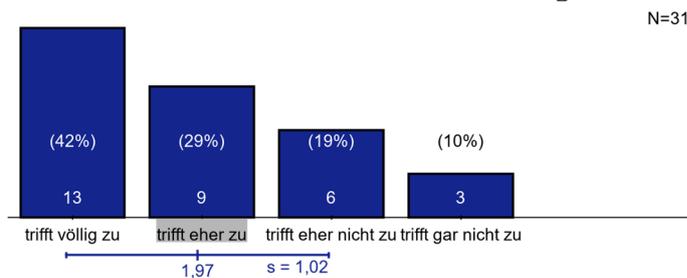
**B** Biologie (17)

- C** Chemie (12)
- D** Darstellendes Spiel (26)
- E** Deutsch (24)
- F** Deutsch als Zweitspr. (28)
- G** Elektrotechnik (11)
- H** Englisch (25)
- I** Geographie (26)
- J** Geschichte (27)
- K** Informatik (10)
- L** Metalltechnik (10)
- M** Mathematik (10)
- N** Physik (11)
- O** Psychologie (27)
- P** Schulpädagogik (27)
- Q** Sport (24)
- R** Wirtschaft (24)

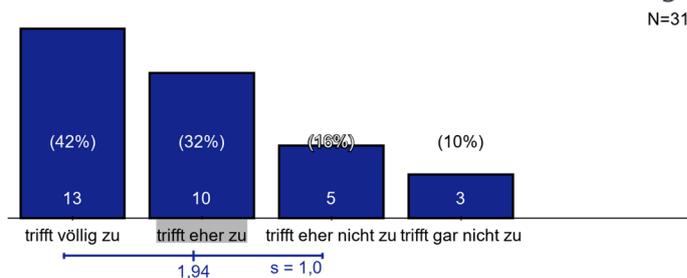
### Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

#### Wirkung der QLB an der Universität Bayreuth

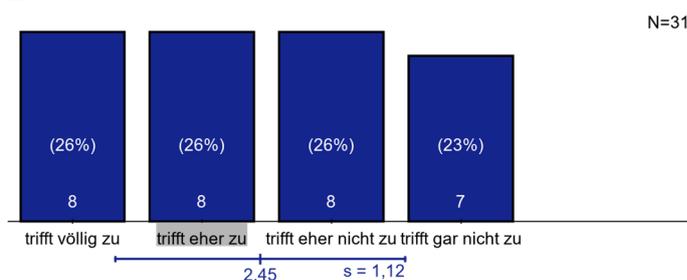
Ziele der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.



#### Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.

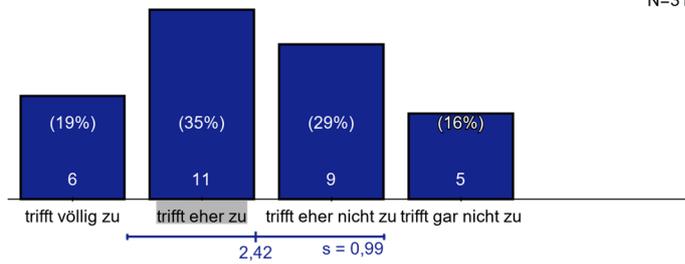


#### Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT habe ich Anregungen für meine Lehre erhalten.



Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat das Thema „Umgang mit Diversität“ in meinem Fachbereich an Bedeutung gewonnen.

N=31

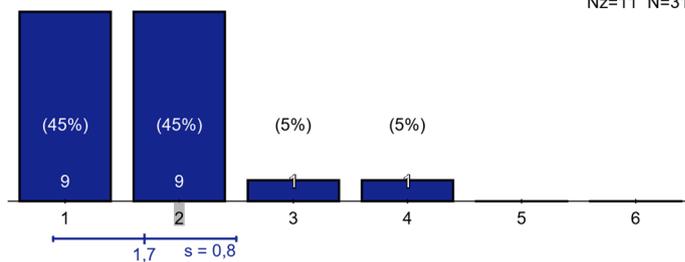


**Bitte bewerten Sie die einzelnen Maßnahmen (Schulnoten)...**

**Angebote des ZLB**

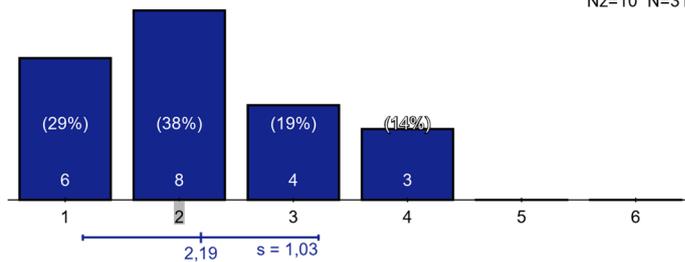
Enrichment

Nz=11 N=31



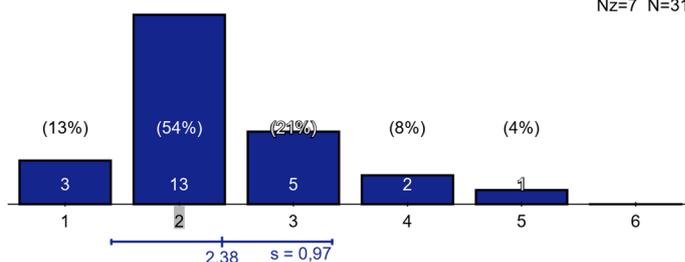
**Schulkooperationen**

Nz=10 N=31



**Gastvorträge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung**

Nz=7 N=31



## 19.4. Dozierendenbefragung SoSe 2021

### Stichprobe

**Mein Fachbereich (z.B. Physik, Schulpädagogik etc.):**

- das hebt die Anonymität aus!

Anglistik

Biologie (2 Mal)

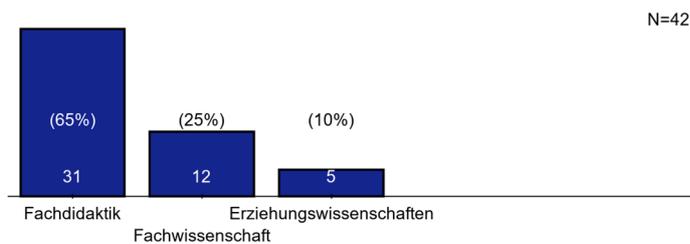
Chemie (2 Mal)

Deutsch

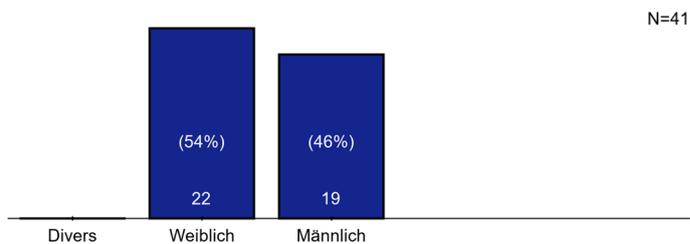
Deutsche Sprache und Literatur

Englisch (2 Mal)  
 Erziehungswissenschaften  
 Geographie (3 Mal)  
 Germanistik (5 Mal)  
 Lehrerbildung  
 Mathematik (5 Mal)  
 Mathematik Didaktik  
 Metalltechnik  
 Metalltechnik, Elektrotechnik  
 Physik  
 Psychologie  
 Recht  
 Schulpädagogik (2 Mal)  
 Sport (3 Mal)  
 Sport (Trainings- und Bewegungswissenschaft, Didaktik und Methodik der Sportarten)  
 Sportdidaktik und Sportpädagogik  
 Sportwissenschaft (3 Mal)

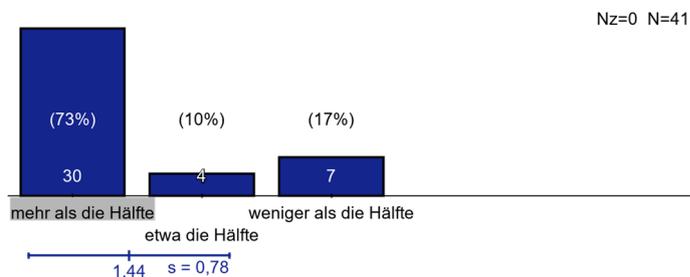
**Mein Bereich:**



**Mein Geschlecht:**

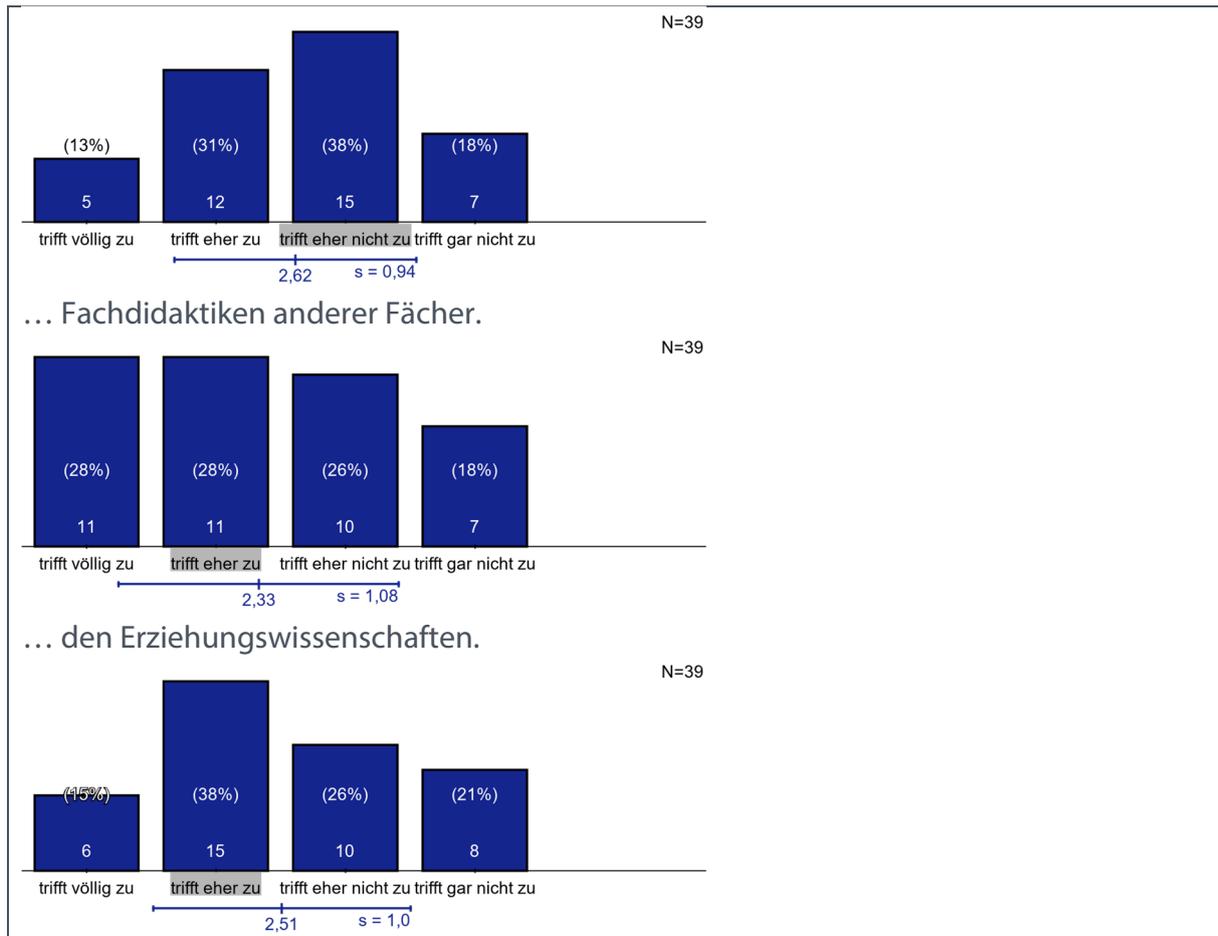


**Wie hoch ist der Anteil von Lehramtsstudierenden in Ihren Veranstaltungen?**



**Vernetzung der Lehrerbildung**

**Interdisziplinäre Vernetzung der Lehrerbildung**  
**In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit ...**  
 ... Fachwissenschaften anderer Fächer.

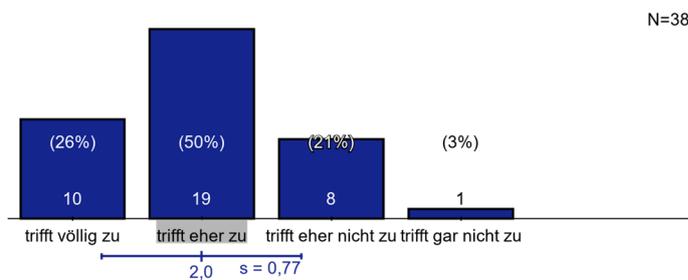


#### Falls Austausch besteht: Worin besteht dieser?

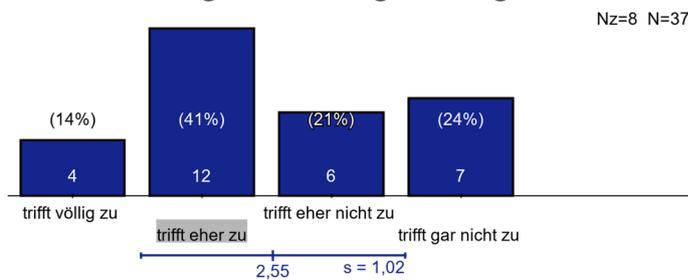
- - mit anderen Fachwiss. im Rahmen gemeinsam angebotener Studiengänge (Lehramt und andere) - mit Fachdid. und EWS im Rahmen der QLB (Austausch über Strukturen und Querschnittsthemen der Lehrerbildung; teils auch fachliche Zusammenarbeit (Lehrerfortbildungen)
- Annika Linke
- Austausch u. a. im Rahmen der QLB, ZLB, Fakultätsrat etc.
- Austausch unter den Mitarbeiter\*innen der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften über Lehrkonzepte und inhaltliche Fragen bezüglich Diversität von Lernenden, Austausch über eigene Forschungsprojekte
- Der Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer beschränkt sich meist auf die gemeinsamen Aufgabenbereiche in der QLB.
- Digilab (z.B. Zusammenarbeit Seyferth-Zapf)
- Durchführung von gemeinsamen Projekten
- Forschungswerkstatt
- Gemeinsame Forschungswerkstatt, gemeinsame Projekte
- Gemeinsame Kolloquien, Lehrkräftefortbildungen,
- Gemeinsame Projektarbeiten (Bspw. über die fachspezifische Konstruktion von Fachlichkeit im Unterricht)
- Gemeinsames Seminar, Austausch und Planung gemeinsamer Veranstaltungen und zukünftiger Seminare

- Gemeinsame Veranstaltungen
- Kooperationen im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie extracurricularen Formaten (z.B. QLB-Gastvorträge, EWS-Forschungswerkstatt), fachlicher Austausch z.B. im Rahmen der Dissertation oder sonstigen Forschungsschwerpunkten (z.B. QLB-Forum, Workshops)
- Kooperationen und Absprachen zur Seminarplanung
- Kooperation in Form gemeinsamer Sitzungen
- Kooperation zwischen Fachdidaktiken, z.B. Planung von gemeinsamen Lehrveranstaltungen, Planung von Studienbegl., fachdidaktischen Praktika, Planung von Studien- und Stundenplänen
- Persönliche Gespräche, Teamteaching
- Teamteaching in einem Seminar zum Schulpraktikum
- Verknüpfung Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Lehrveranstaltungen über das ZLB gemeinsame Betreuung von Promotionen

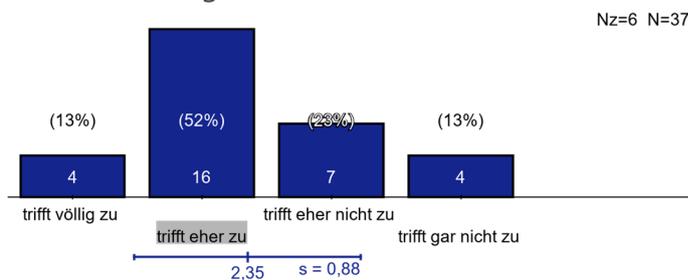
Innerhalb meines Fachbereichs gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik.



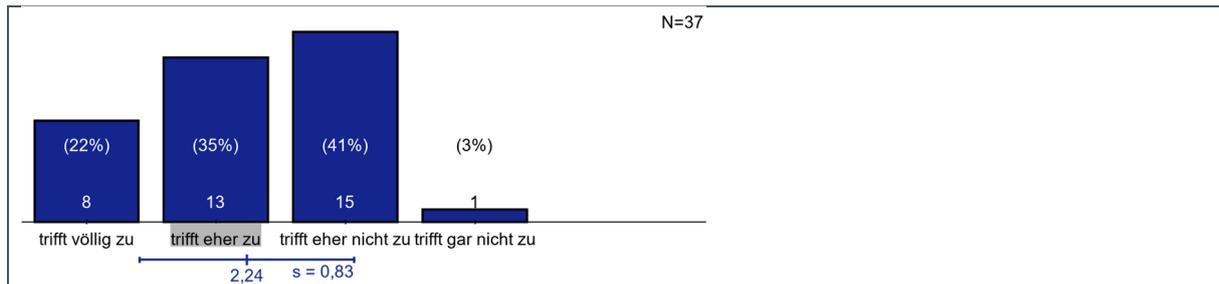
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf Leistungsheterogenität.



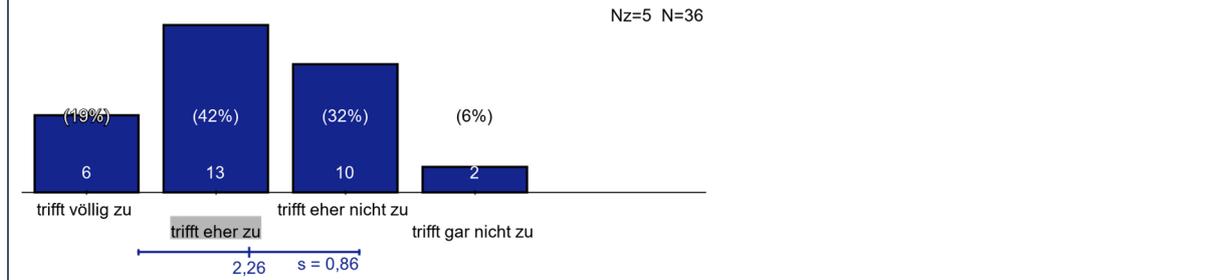
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf kulturelle Diversität.



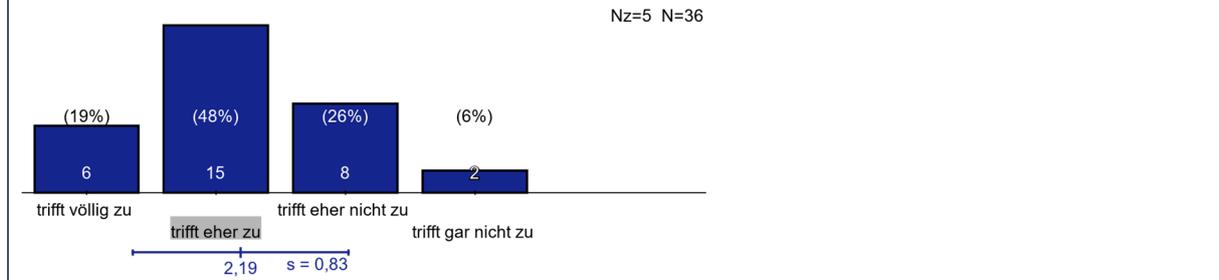
**Es sollte ein intensiverer Austausch stattfinden...**  
... innerhalb meines Faches.



... mit anderen Fächern.



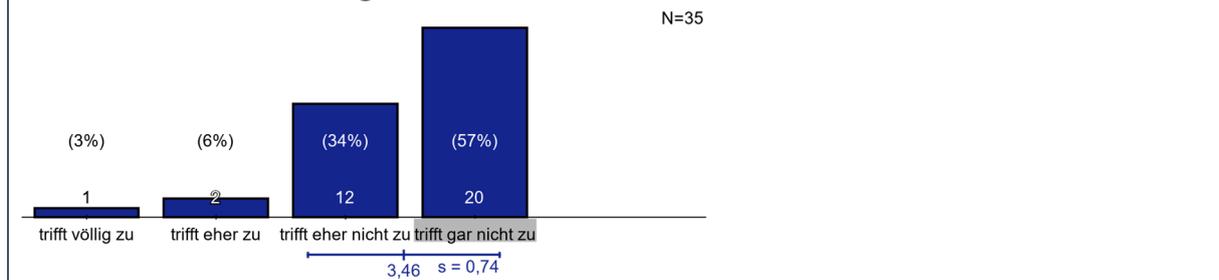
... mit den Erziehungswissenschaften.



### Leistungsheterogenität

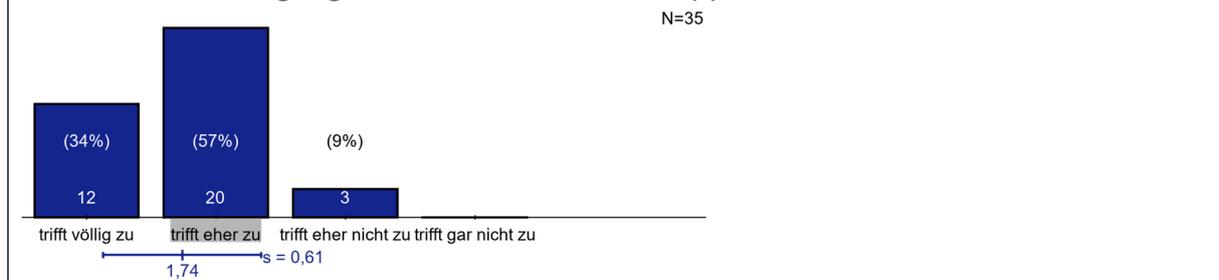
#### Bezüglich des Umgangs mit Lehramtsstudierenden:

In meinem Fachbereich werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt.

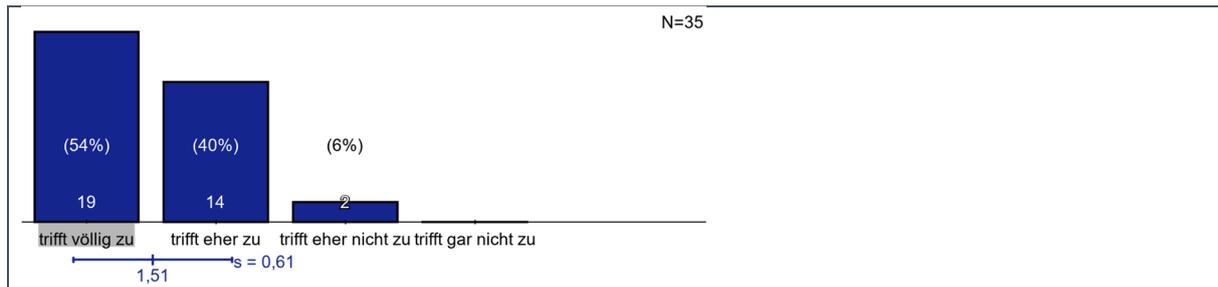


#### Umgang mit Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre

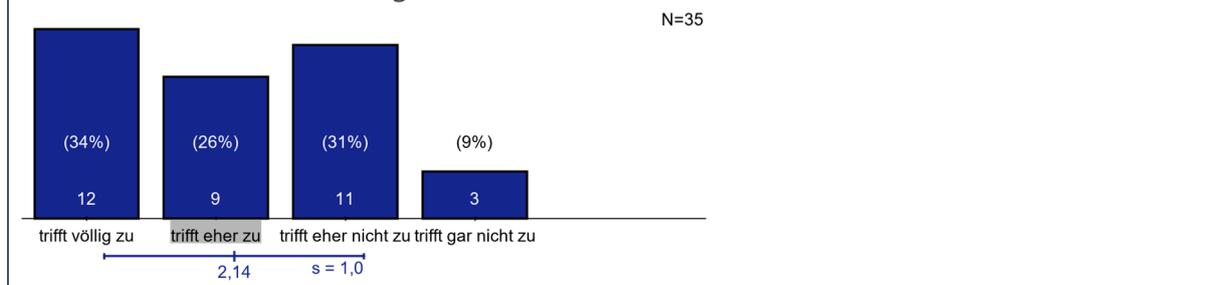
Ich bin auf den Umgang mit kulturell diversen Gruppen vorbereitet.



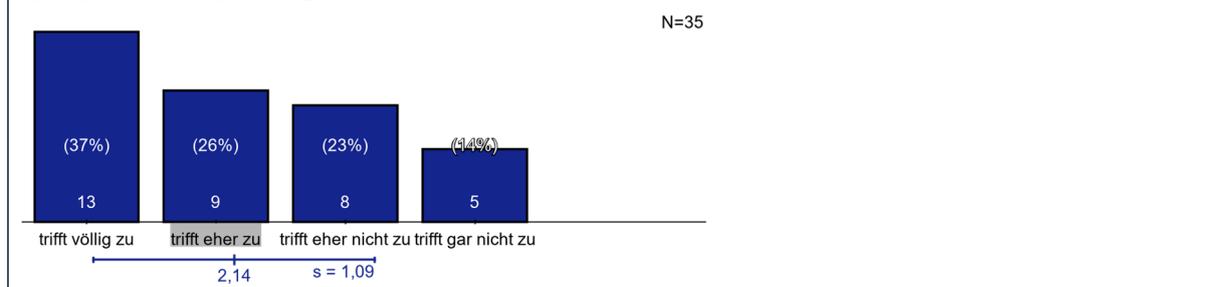
Ich bin auf den Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen vorbereitet.



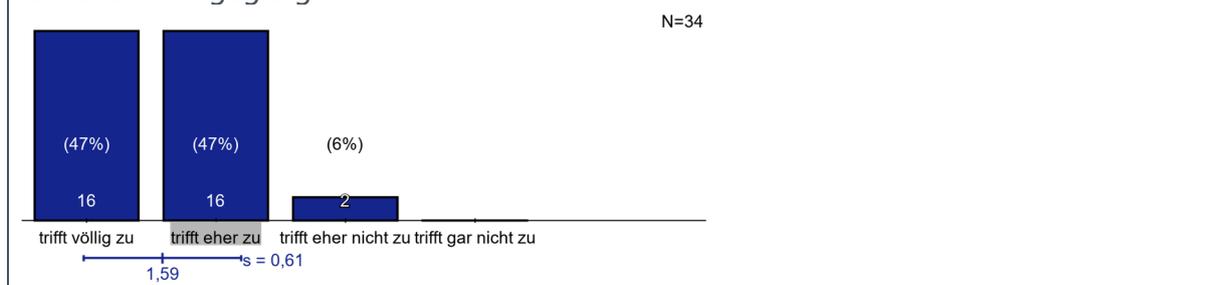
In meinen Lehrveranstaltungen thematisiere ich kulturelle Diversität.



In meinen Lehrveranstaltungen rege ich die Studierenden dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen.



Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- "Kultur" (z.B. in Form von interkulturellem Lernen, kulturpsychologischen Ansätzen, kritischen Ansätzen, Transkulturalität) als inhaltliches Kernthema in allen meinen Lehrveranstaltungen. Dabei wird stets der Fokus auf die Dekonstruktion eines engen, geschlossenen (alltagsweltlichen, nationalkulturellen) Kulturverständnisses gelegt und stattdessen ein den Kulturwissenschaften entsprechender Kulturbegriff an den Tag gelegt und z.B. problematisiert, warum es (z.B. mit Blick auf postkoloniale Kulturverständnisse wie dem von Homi Bhabha) redundant erscheint, auf psychosozialer Ebene von "kulturell diversen Gruppen" zu sprechen. Ich versuche die Individualität der Studierenden zu berücksichtigen, indem ich ihnen möglichst viele Wahlmöglichkeiten lasse (z.B. thematische Schwerpunktsetzungen), verschiedene Sozialformen

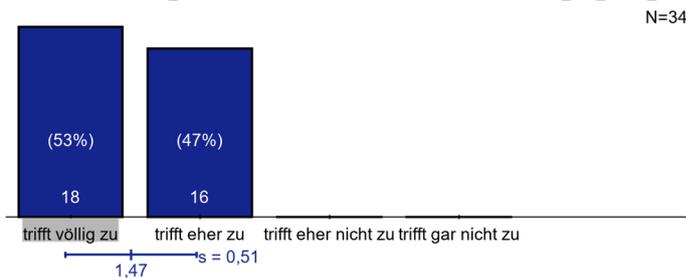
praktiziere und methodisch abwechslungsreiche LV gestalte, wenn möglich differenziere (z.B. bzgl. Zeit oder Anspruchsniveau von Texten), offen für Feedback + Kritik bin und den Bedürfnissen der Studierenden weitestgehend entgegenkomme (z.B. Erbringen einer Zusatzleistung bei mehr als 2x unentschuldigtem Fehlen).

- - geeignetes Teambuilding - Zusatzmaterial - verstärkte individuelle Betreuung
- anhand von Beispielen, Diskussionen, Übungen
- Diversität als Diskussionsinhalt, Differenzierung in der Gruppe der Studierenden
- Durch Eingehen auf Fragen auch außerhalb der Seminare
- Durch leistungsheterogene Aufgabenstellungen und Projektarbeiten, die individuelle Betreuung ermöglichen.
- Eine Universität muss sich als die anspruchvollste aller Bildungseinrichtungen nicht dezidiert um leistungsschwächere Personen kümmern. Es gibt ja genügend Alternativen. In einzelnen Fällen (z.B. bei erkennbarem Gesamt-Engagement und sich abzeichnendem Talent als Lehrkraft) unterstütze ich leistungsschwächere Personen aber z.B. durch Gespräche, Nachbesserungsmöglichkeiten oder großzügigere Handhabung von Abgabefristen.
- Entwicklungsprozesse der Studierenden im Laufe der Semester werden teilweise berücksichtigt.
- Es ist schwierig innerhalb eines Seminarverlaufes eine echte Leistungsschwäche herauszufiltern. Außerdem sinkt das Niveau der Studierenden generell und es stellt sich die allgemeine Frage, ob es Ziel einer universitären Lehre sein sollte, nur schwache Studierende zu fördern, damit diese zu einem Abschluss gelangen, mit dem sie auf dem Arbeitsmarkt (gerade Lehramt Bayern/ Staatsexamensnote) auch nicht bestehen können. Ist dies sinnvoll, wenn Studierende wirklich in vielen Bereichen leistungsschwach sind???
- Ich gebe Hinweise, worauf man im Umgang mit anderen Kulturen achten muss. Dies könnte bspw. sein, dass teilweise muslimische Frauen im Sport nicht von männlichen Übungsleitern berührt werden wollen/sollten. Da Diversität etwas ganz natürliches ist, wird es von mir selten direkt thematisiert und eher nur gelebt. Würde man es zu deutlich thematisieren, könnte der Eindruck erweckt werden, dass etwas daran unnormal sein könnte oder gar kompliziert/schlecht ist.
- Individuelles Coaching
- In meinen Lehrveranstaltungen geht es in erster Linie um den Umgang mit der fachlichen Diversität von Lernenden. Im Rahmen der Behandlung von Möglichkeiten der Binnendifferenzierung werden dabei auch andere Diversitätsaspekte angerissen, die im Zusammenhang mit kultureller Diversität stehen (z.B. sprachliche Diversität im Zusammenhang mit Sprachförderung im Fach bzw. der Differenzierung nach sprachlicher Komplexität). Diese stehen hierbei aber nicht im Zentrum der Lehrveranstaltungen, deswegen 'trifft eher nicht zu' bei 'In meinen Lehrveranstaltungen thematisiere ich kulturelle Diversität.' Auf leistungsschwächerer Studierende wird in meinen Lehrveranstaltungen eingegangen, indem ich auch in den Lehrveranstaltungen für die Studierenden selbst Maßnahmen der Differenzierung einsetze. Beispielsweise gibt es immer wieder offene Arbeitsaufträge, die von den Studierenden auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können, oder auch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Themenwahl, sodass sich leistungsschwächere Studierende selbst etwas weniger anspruchsvolle Themen herausuchen können. Zudem können die Studierenden sich

in Gruppenarbeiten gegenseitig unterstützen und ich gebe regelmäßig ein individuelles Feedback zu den bearbeiteten Arbeitsaufträgen.

- Man könnte natürlich wild über die kulturelle Diversität z.B. der Leichtathletik philosophieren aber 100 Meter Sprint ist nun mal 100 Meter Sprint. Überall. In sportpraktisch dominierten Veranstaltungen gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte an Fachwissenschaft und Didaktik die sinnvoller zu nutzen erscheint als kulturelle Diversität. Auf leistungsschwächere Studierende wird mit individuellen Hinweisen, möglichen Übungen und "Hausaufgaben" eingegangen, durch die Zurseitstellung von leistungsstarken Studierenden soweit möglich und durch regelmäßig angebotene angebotene Tutorien.
- Reflexionsaufgaben, konstruktivistisch orientierte Lernumgebungen, offene Gruppenarbeiten, individuelle Betreuung durch ausführliche Rückmeldungen in schriftlicher und mündlicher Form, zur Verfügung stellen von zusätzlichen Aufgaben und Hilfestellungen
- Sprechstunden und Hilfestellungen bei Fragen zu Hausarbeiten
- Themenwahl zur Bearbeitung in Veranstaltungen und in Prüfungen.
- Themen zu kultureller Diversität als Inhalt der Lehrveranstaltung Reflexionsphasen
- Theoretische Konzepte, Praktische Umsetzung

In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstärkeren Studierenden eingegangen.



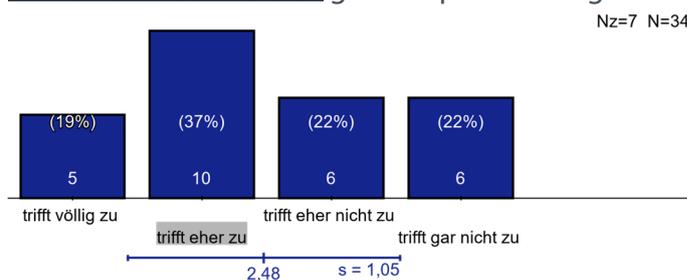
Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- - Leitungsfunktionen für diese Stud. anbieten (Moderation etc.) - Freiheiten geben für Selbstständigkeit und interessengeleitetes Arbeiten
- Anspruchsvolle Texte
- bei Bedarf extra Angebote (z.B. ergänzende Sitzungen mit Diskussion von Artikeln), zur Verfügung-Stellen weiterer Fachliteratur
- Diversität als Diskussionsinhalt, Differenzierung in der Gruppe der Studierenden
- Durch eine weitreichende Öffnung des Unterrichts und Projektarbeit.
- Es werden individuell fortgeschrittene Elemente/Techniken/Methoden thematisiert, die gegebenenfalls in Kleingruppen selbständig vertieft werden können. Da dies oft über das geforderte Prüfungsniveau hinaus geht, wird dem idR. weniger Aufmerksamkeit geschenkt, als den besonderen Bedürfnissen von schwächeren Studierenden.
- Förderung einer Elite, die wir dringend wieder brauchen bzw. damit gute/sehr gute und interessierte/engagierte Studierende die Chance bekommen gefördert zu werden
- Gleiche Begründung wie oben, deswegen hier nochmal eingefügt: Auf leistungsstärkere Studierende wird in meinen Lehrveranstaltungen eingegangen, indem ich

auch in den Lehrveranstaltungen für die Studierenden selbst Maßnahmen der Differenzierung einsetze. Beispielweise gibt es immer wieder offene Arbeitsaufträge, die von den Studierenden auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können, oder auch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Themenwahl, sodass sich leistungsstärkere Studierende selbst etwas anspruchsvollere Themen herausuchen können. Zudem können die Studierenden sich in Gruppenarbeiten gegenseitig unterstützen und dabei die Inhalte selbst noch mehr vertiefen. Zudem gebe ich regelmäßig ein individuelles Feedback zu den bearbeiteten Arbeitsaufträgen, durch das leistungsstärkeren Studierenden zusätzliche Anreize und Ideen mitgegeben werden können.

- individuelle Aufgaben
- Individuelle Herausforderungen
- Kleingruppen- oder bilaterale Besprechungen über die Seminarzeit hinaus; Einladung zu Formaten wie den Gastvorträgen der QLB; Bereitstellung von Literatur, die über die Pflichtlektüre für's Seminar hinausgeht; Verweis auf Zusatzangebote, z.B. durch Zusenden von Links oder sonstigen digitalen Tools; ausführliches Feedback zu sämtlichen von den Studierenden eingebrachten Nachweisen; Möglichkeit des Einbringens eigener Wünsche in den LV
- konstruktivistisch orientierte Lernumgebungen, offene Gruppenarbeiten, individuelle Betreuung durch ausführliche Rückmeldungen in schriftlicher und mündlicher Form, zur Verfügung stellen von zusätzlichen Aufgaben und vertiefenden Inhalten
- Regelmäßiges Einholen von Feedback, um das Seminar den Wünschen der Studierenden anzupassen - leider werden selten Wünsche geäußert
- Stärke Einbeziehung in den Unterricht durch bspw. aktive Fragen, Vormachen etc.
- Themenwahl zur Bearbeitung in Veranstaltungen und in Prüfungen.
- Zusätzliche Literaturhinweise, persönliche Fachgespräche
- Zusätzliche Trainingszeiten, freiwilliges Online-Feedback per Video, Vereinsempfehlungen, persönliche Beratungsmöglichkeiten (Sprechzeiten), extra Blocktermine

In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für leistungsschwächere Studierende.

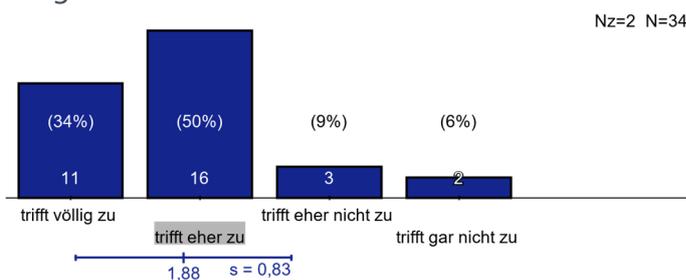


Welche?

- Besondere Unterstützung durch Tutor\*innen. Dieses Angebot wird leider von den leistungsschwächeren Studierenden oft nicht bzw. zu wenig genutzt.
- Die Angebote (persönliche Beratung, freiwilliges Video-Feedback) gelten sowohl für leistungsstarke als auch leistungsschwache Studis. Ich mache hier keinen Unterschied.
- Lernzentrum Chemie
- Lernzentrum Mathematik

- Lernzentrum Mathematik, (Examensseminare in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik; diese richten sich zwar an alle Studierenden und werden auch von Studierenden aller Leistungsniveaus gleichermaßen angenommen, sie bieten aber insbesondere den leistungsschwächeren Studierenden die Möglichkeit, den Stoff zu wiederholen, Lücken zu schließen und Fragen zu stellen.)
- Tutorien (3 Mal)
- Tutorien für Sportarten und Bewegungsfelder
- Übungen, freiwillige Abgaben

In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für besonders interessierte bzw. leistungsstärkere Studierende.



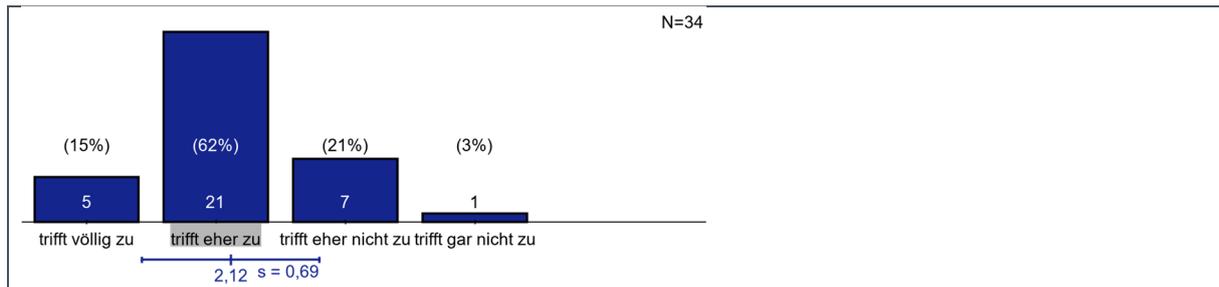
Welche?

- Beteiligung bei Forschungsprojekten als wiss. Hilfräfte
- Enrichment
- FD-DC IX: Fachdidaktische Zusatzqualifikation und Vertiefung II: Seminar Fortgeschrittenes fachdidaktisches Arbeiten; Modul Lernreise
- Ich persönlich biete die Möglichkeit, als Gesprächsperson und eine Art Tutor (für die Schulpraxis) zur Verfügung zu stehen.
- im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (z.B. QLB-Enrichmentprogramm, Ringvorlesung)
- Kolloquium zur Examensvorbereitung, Möglichkeit als Gasthörer\_in ohne ECTS-Erwerb bei sämtlichen LV teilzunehmen, Teilnahme an psychologischen Experimenten oder anderen Formen der Datenerhebung (Enrichment)
- MINT-Lehramt PLUS
- Mitwirkung an Forschung
- nur das Enrichment-Angebot
- Projekte
- Vertiefungsmodule und die Möglichkeit, an weiterführenden Projekten mitzuwirken.
- Vielfältige Angebote des MINT-Lehramt-Plus-Elitestudiengangs (Zusatzveranstaltungen in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, Forschungspraktika, Ferienakademien, etc.)
- z.B. Teilnahme an Forschungswerkstatt
- Übungen, freiwillige Abgaben

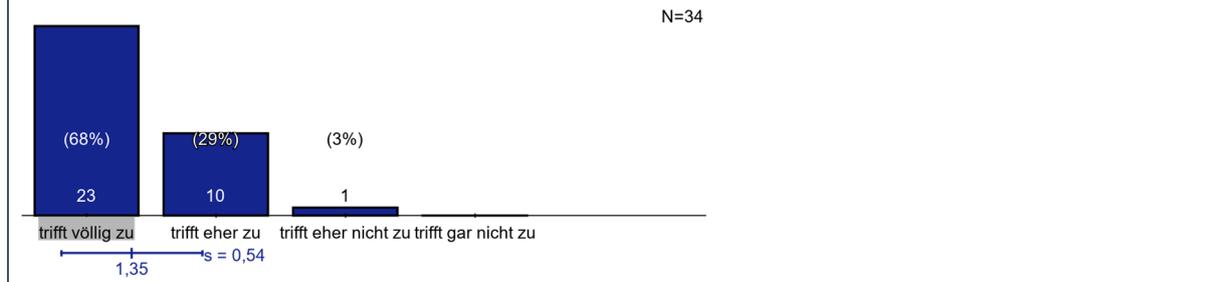
## Inklusion

### Fachwissen zu Inklusion

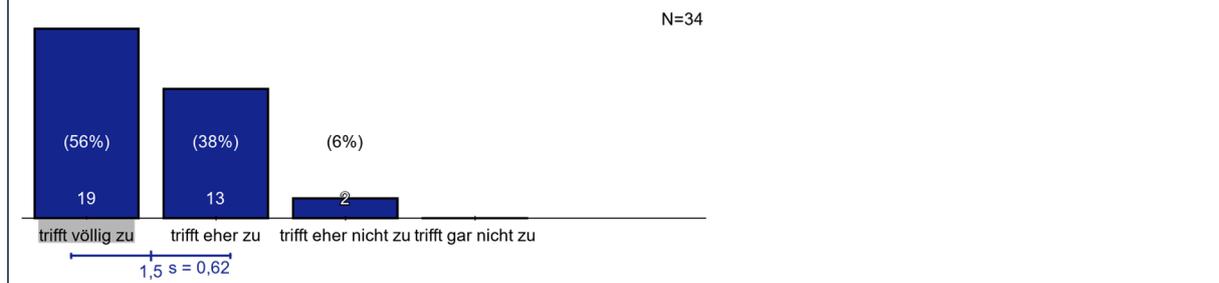
Ich kenne die Gesetzeslage zur Inklusion.



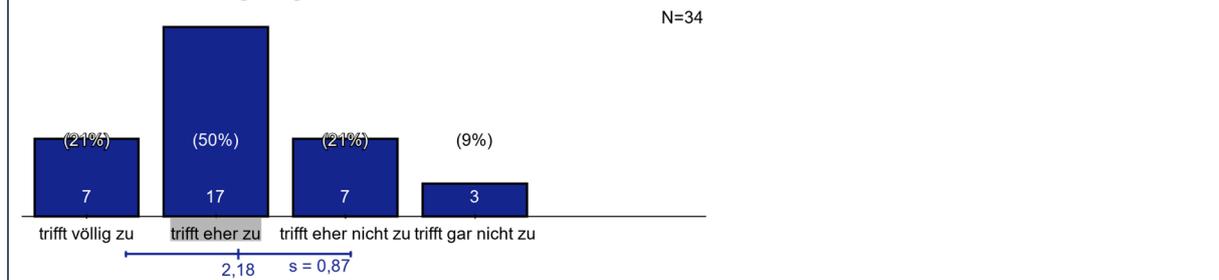
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden (können).



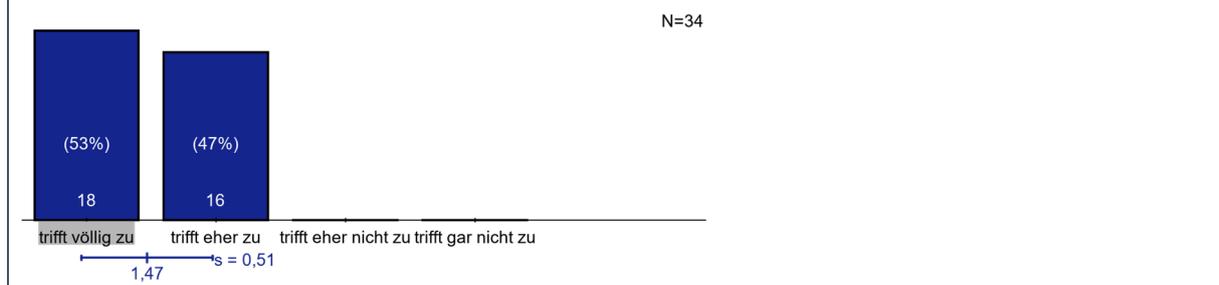
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften von Studierenden, die für meine Lehre relevant sein können.



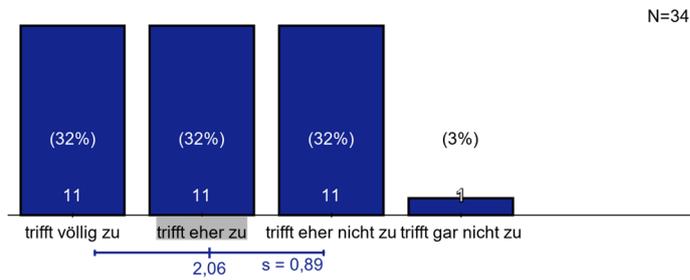
Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Studierenden mit Beeinträchtigungen.



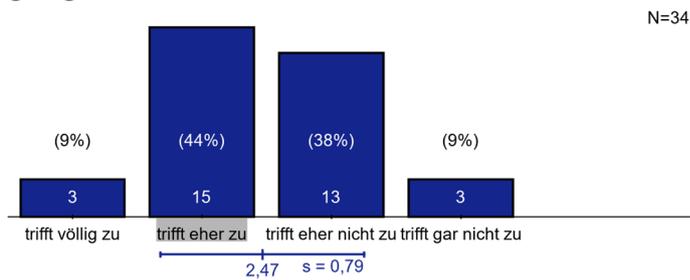
Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Studierende etwas nicht verstanden haben.



Ich verwende in meinen Veranstaltungen unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B. Portfolio).

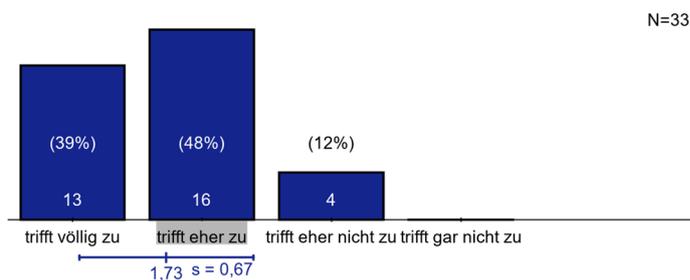


Ich thematisiere Angebote der Universität Bayreuth für Studierende mit Beeinträchtigung und/oder chronischen Krankheiten in meiner Lehre.

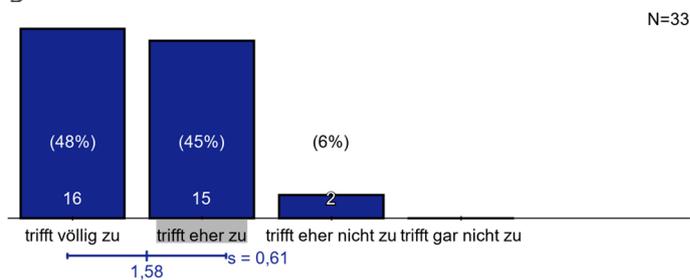


### Einstellungen zu Inklusion

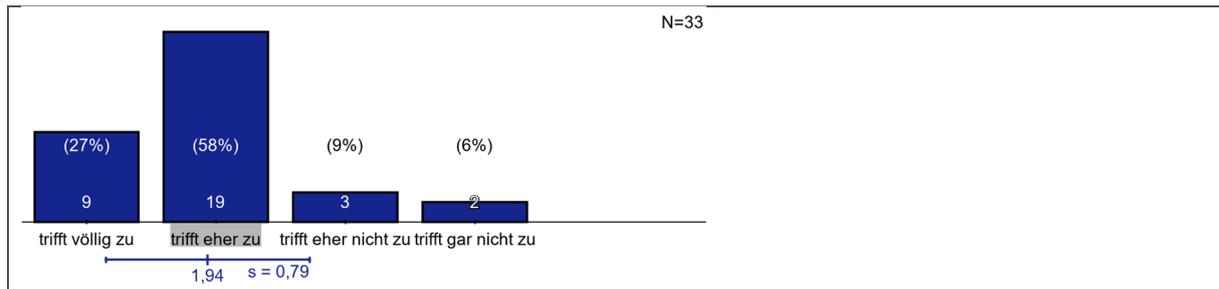
Studierende mit Beeinträchtigung sollten alternative Leistungsnachweise erbringen dürfen.



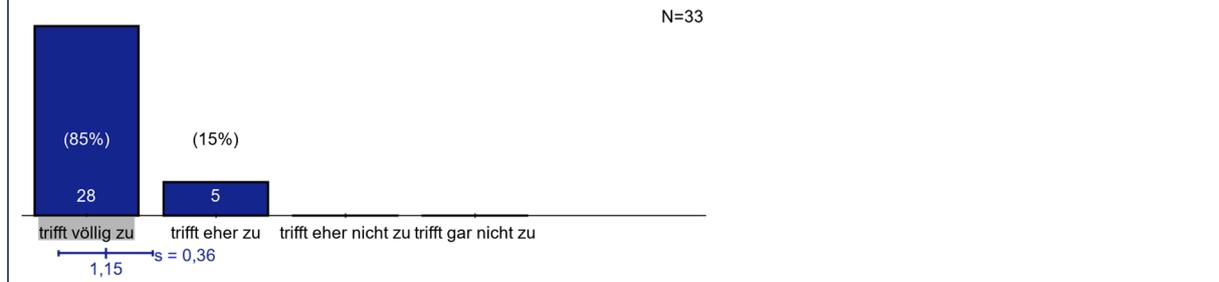
Studierende mit Beeinträchtigung sollten individuell zugeschnittene Unterstützungsangebote erhalten.



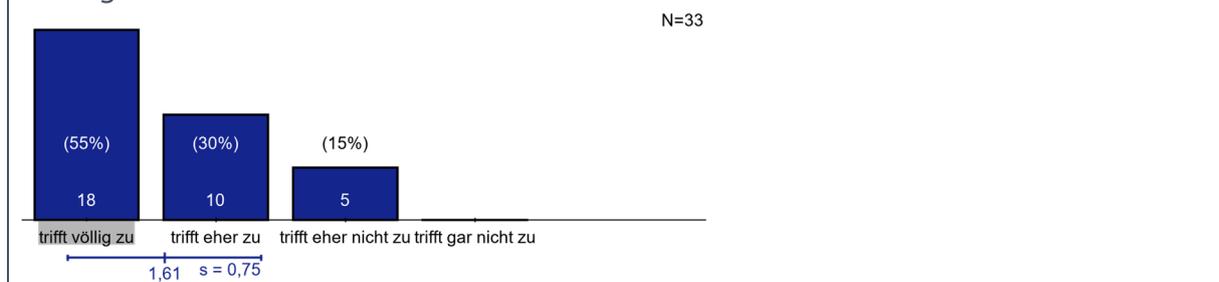
Studierende mit Beeinträchtigung sollten flexible Studienzugangsvoraussetzungen erfüllen dürfen.



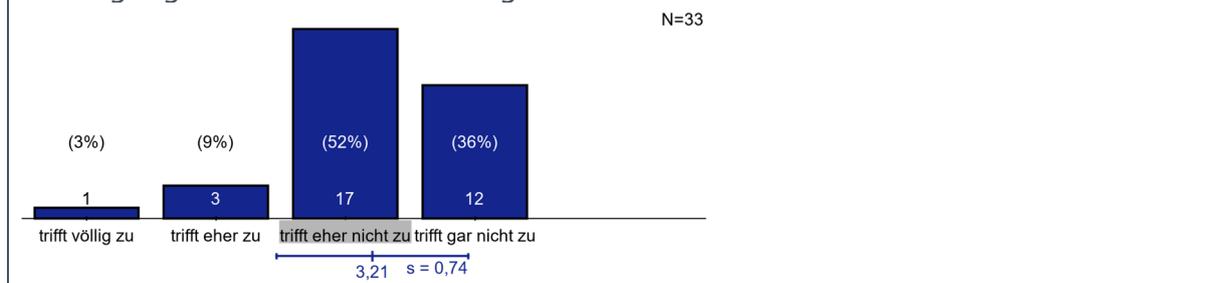
Hochschulgebäude sollten ausnahmslos barrierefrei sein.



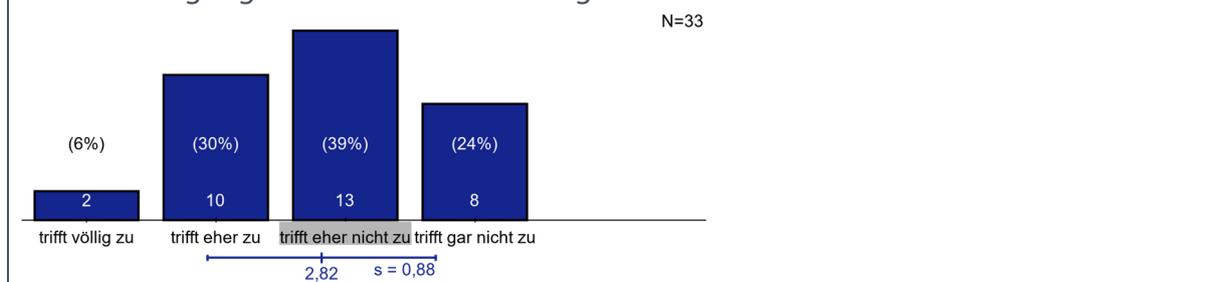
Dozent\*innen sollten ihre Lehre (Sprache, Materialien, Medien, etc. ...) möglichst barrierefrei gestalten.



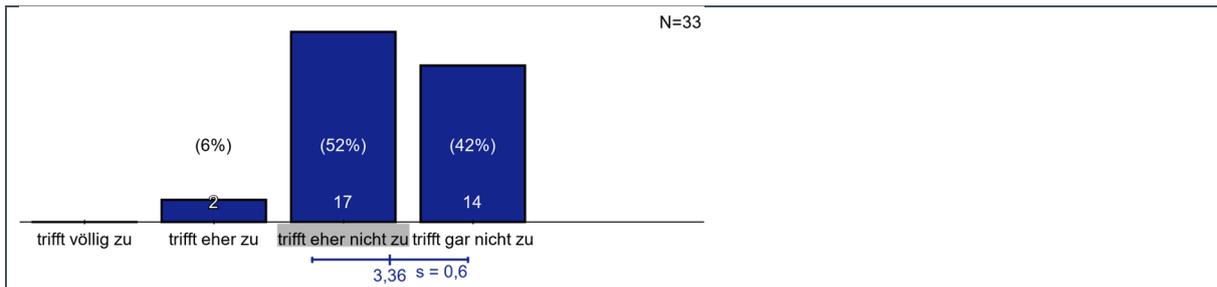
Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.



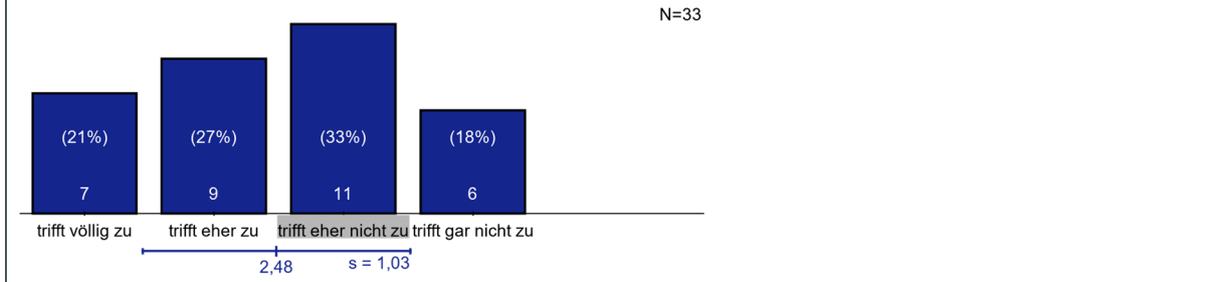
Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöht, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.



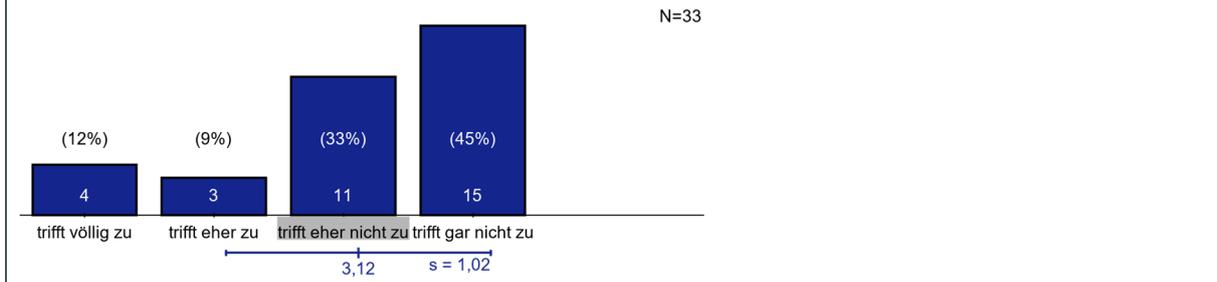
Ich habe die Sorge, dass Studierende mit Beeinträchtigungen von den übrigen Studierenden nicht akzeptiert werden.



Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Studierenden in einem inklusiven Lehrangebot die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.



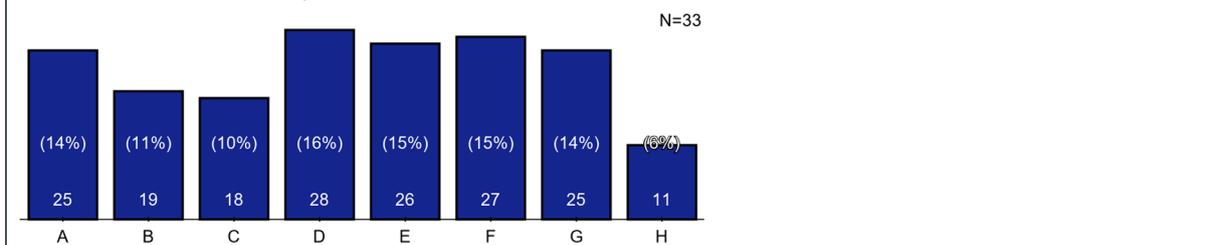
Ich habe die Sorge, dass inklusiv gestaltete Lehrveranstaltungen sich negativ auf den Lernerfolg der nicht beeinträchtigten Studierenden auswirkt.



## Interkulturelle Vielfalt

### Interkulturelle Kompetenz

Wenn ich Kultur höre, denke ich an...



**A** Ethnien (25)

**B** Familienkulturen (19)

**C** Jugendkulturen (18)

**D** Länder (28)

**E** Regionalkulturen (26)

**F** Religionen (27)

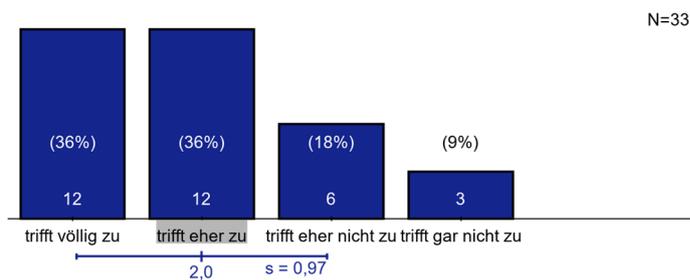
**G** Sprachen (25)

**H** Sonstige Angaben (11)

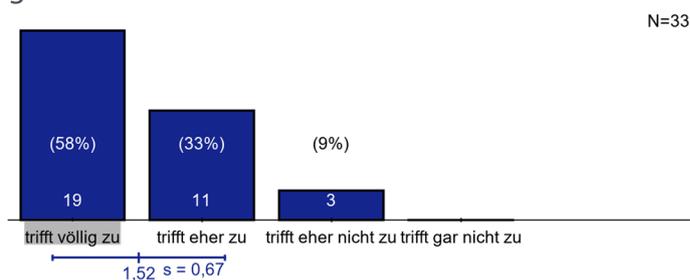
### Sonstiges-Antworten

- alle Kollektive - nicht nur räumlich-geografischer Art - in denen geteilte Sinn- und Bedeutungsmuster vorhanden sind: D.h. von der Reddit-Forumkultur einer On-linegamingcommunity über den Habitus des örtlichen Kleingartenvereins bis hin zur Universitätskultur ist alles dabei. "Kultur" ist dabei stets fluide und dynamisch, hat keine fixen Grenzen und manifestiert sich doch temporär in kulturellen Praktiken, z.B. Begriffen, Symbolen etc.
- Bildung
- Bildungsstatus der Herkunftsfamilien
- Der Begriff wäre für mich noch sehr viel umfänglicher aufzufächern
- die Künste
- Gesamtheit von Leistungen/Ansichten/Verständnissen einer Gemeinschaft
- Geschichte
- Geschlechter / Gender
- gesellschaftliche Werte (Ökologie, Ökonomie, Soziales)
- Missverständnisse, Akzeptanz, Toleranz, Perspektive, Empathie, Miteinander, Unterschiede, Lernziel
- normative Ordnungen des Sozialen, die Alltagspraktiken und Werthaltungen strukturieren

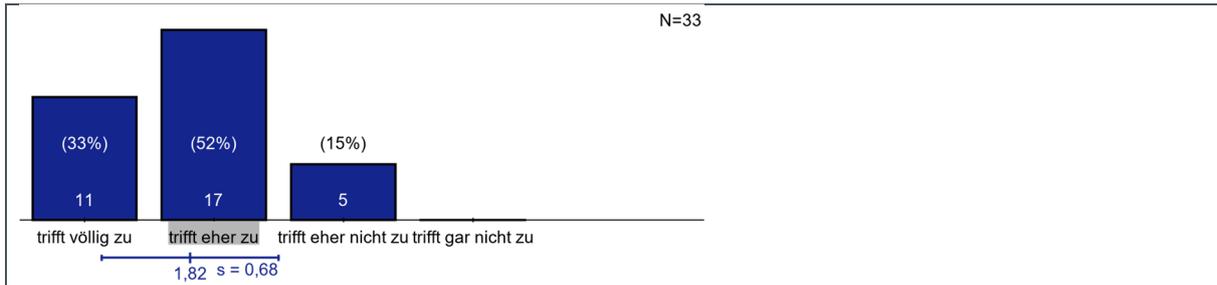
In meinen Veranstaltungen rege ich Studierende dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



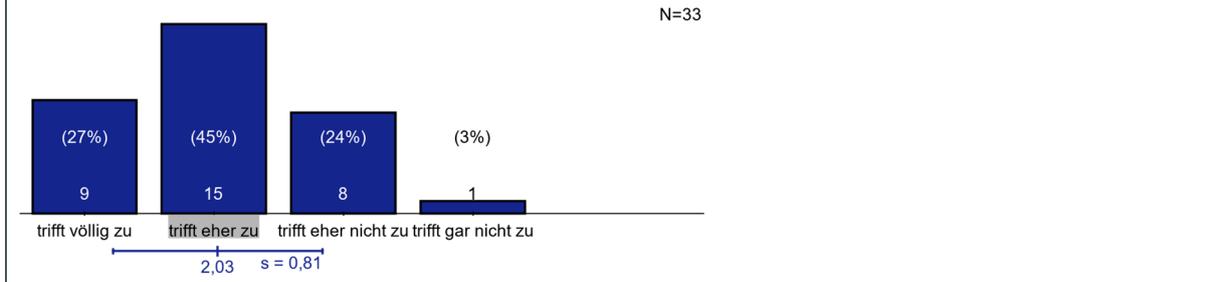
Ich beziehe die Lebenswelt meiner Studierenden regelmäßig in meine Lehrveranstaltungen mit ein.



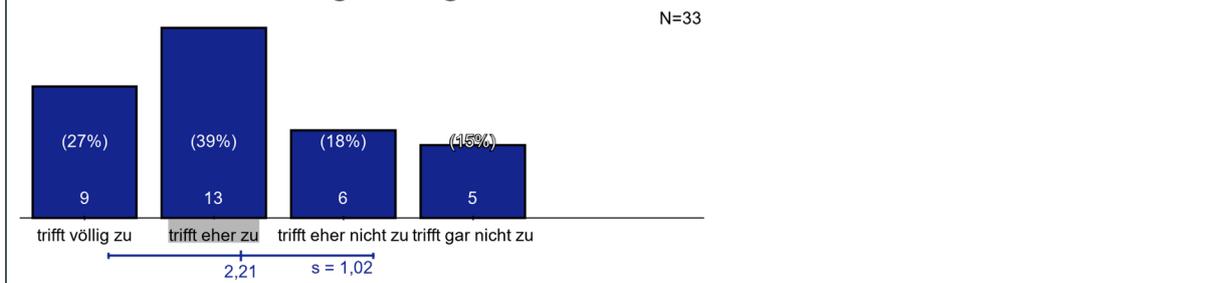
Meine Lehrmaterialien überprüfe ich darauf, ob sie Vorurteile vermitteln.



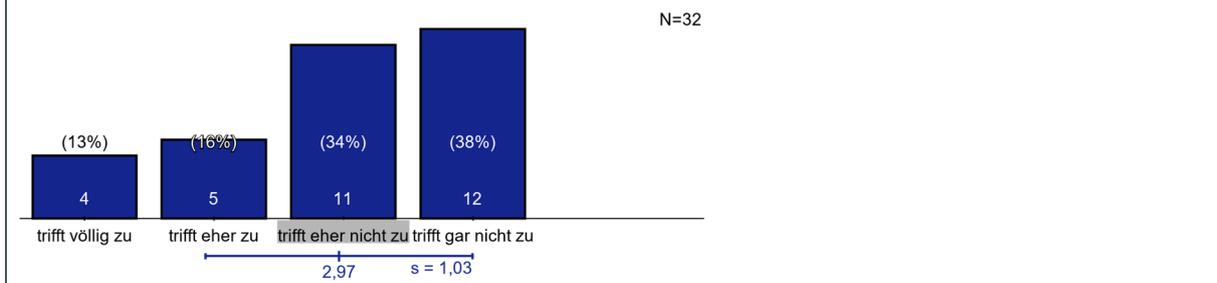
Verhalten sich Studierende mit anderskulturellen Hintergründen mir gegenüber auf den ersten Blick nicht, wie ich es erwartet hätte, so macht mich das neugierig.



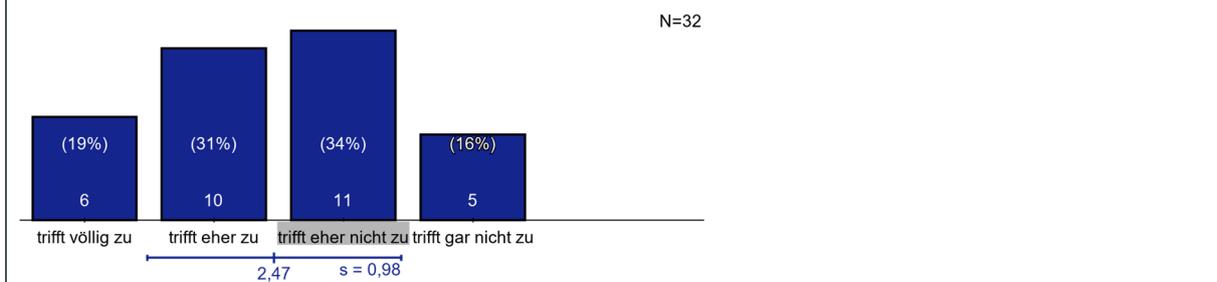
In meinen Veranstaltungen integriere ich Themen über fremde Lebenswelten.



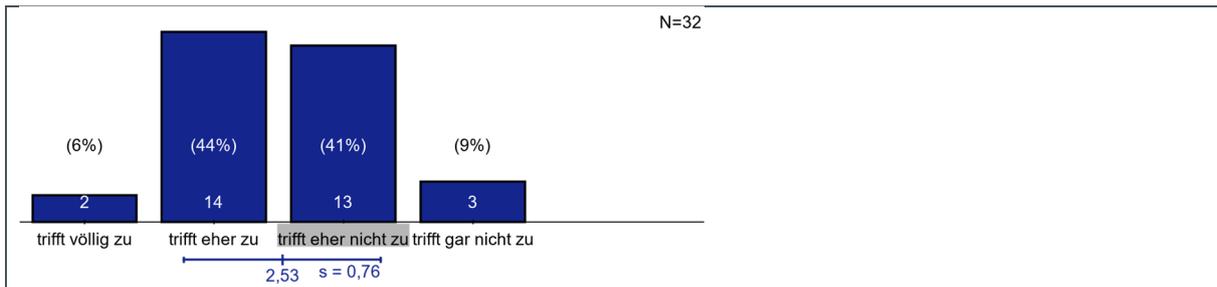
Die Beziehung von Studierenden und Lehrenden zueinander ist nicht kulturell beeinflusst.



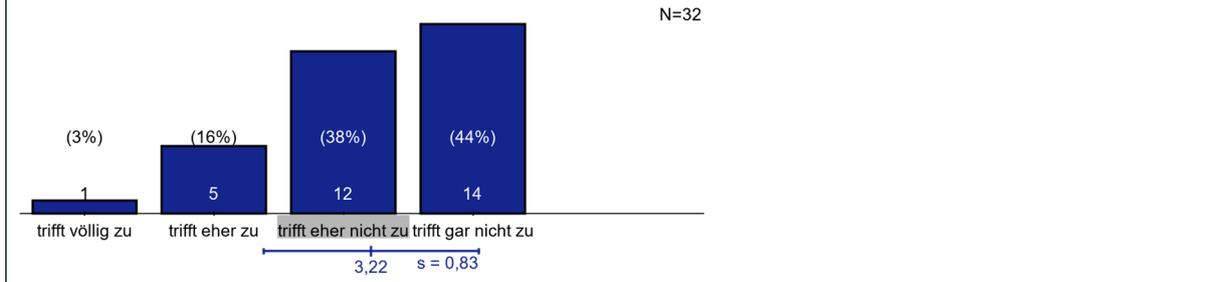
Mathematik zu studieren hat für mich nichts mit kulturellen Hintergründen der Studierenden zu tun.



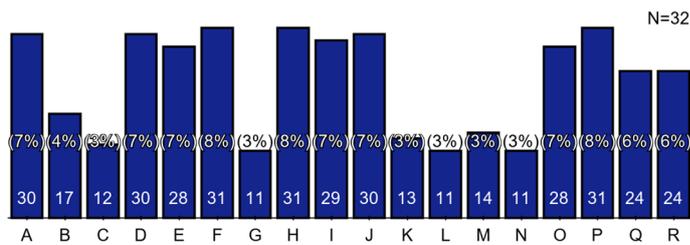
Kulturelle Unterschiede zwischen Studierenden stellen an der Hochschule kein Problem dar.



Abgesehen von ihrer Sprache fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit vielfältigen kulturellen Hintergründen auf.



Kreuzen Sie die Fächer an, in denen sich Interkulturalität thematisieren lässt.



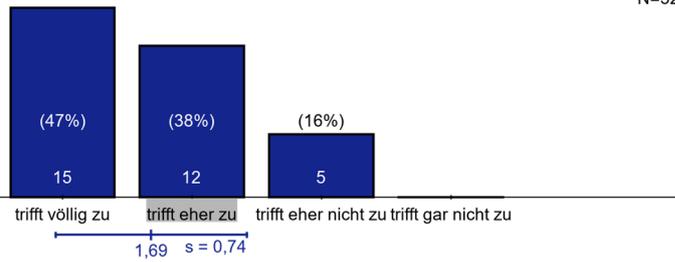
- A** Allg. Pädagogik (30)
- B** Biologie (17)
- C** Chemie (12)
- D** Darstellendes Spiel (30)
- E** Deutsch (28)
- F** Deutsch als Zweitspr. (31)
- G** Elektrotechnik (11)
- H** Englisch (31)
- I** Geographie (29)
- J** Geschichte (30)
- K** Informatik (13)
- L** Metalltechnik (11)
- M** Mathematik (14)
- N** Physik (11)
- O** Psychologie (28)
- P** Schulpädagogik (31)
- Q** Sport (24)
- R** Wirtschaft (24)

**Wirkung der QLB und Angebote des ZLB**

**Wirkung der QLB an der Universität Bayreuth**

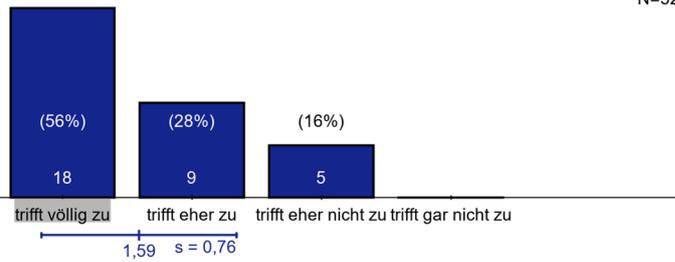
Ziele der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.

N=32



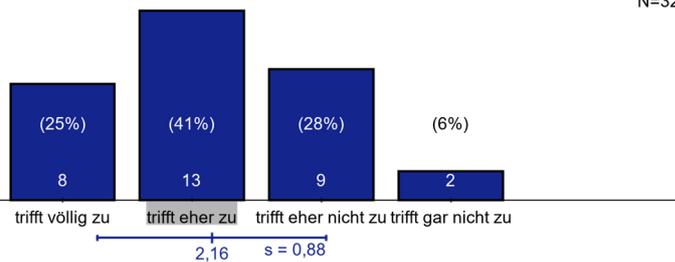
Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.

N=32



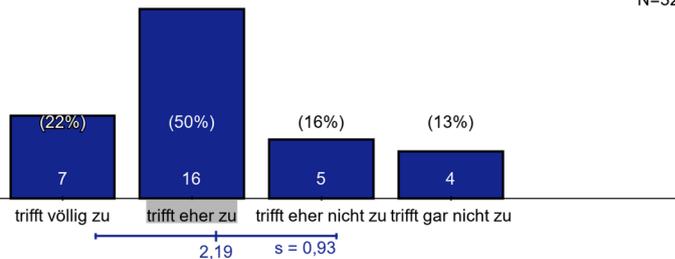
Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT habe ich Anregungen für meine Lehre erhalten.

N=32



Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat das Thema „Umgang mit Diversität“ in meinem Fachbereich an Bedeutung gewonnen.

N=32

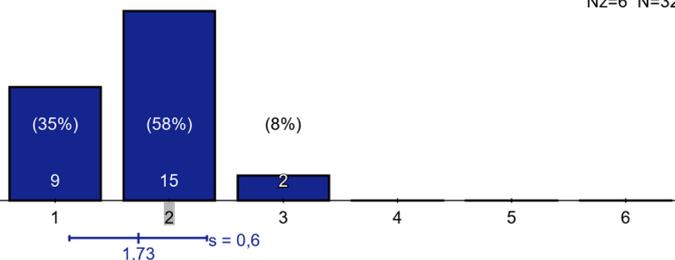


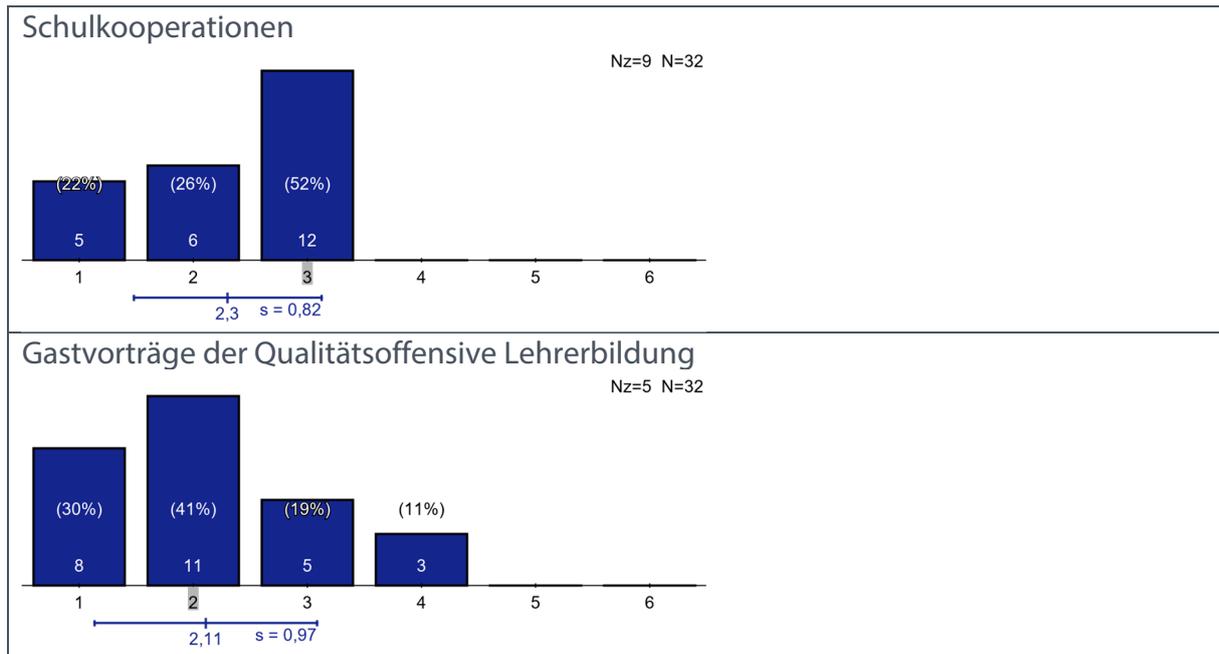
**Bitte bewerten Sie die einzelnen Maßnahmen (Schulnoten)...**

**Angebote des ZLB**

Enrichment

Nz=6 N=32





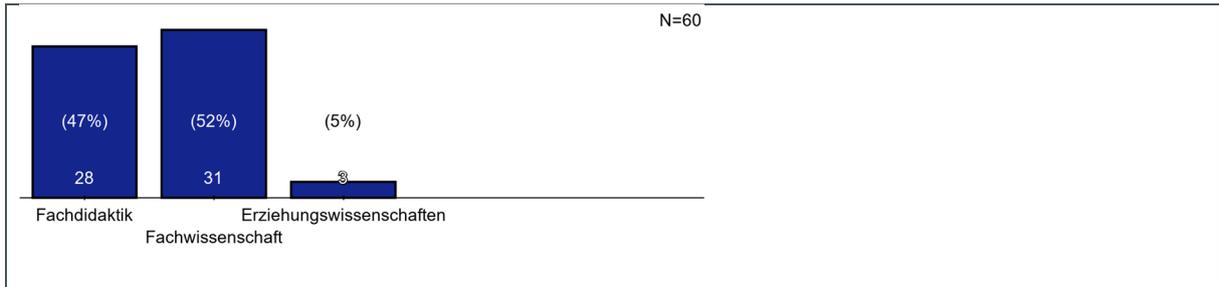
## 19.5. Dozierendenbefragung SoSe 2022

### Stichprobe

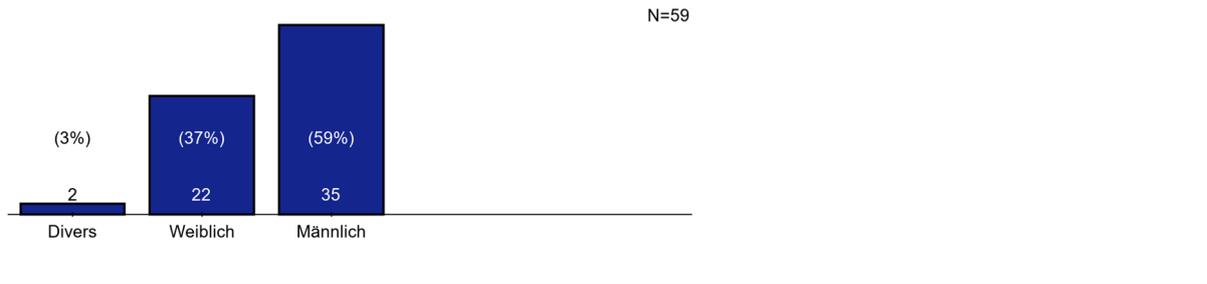
#### Mein Fachbereich (z.B. Physik, Schulpädagogik etc.):

- anonym
- Biogeographie
- BWL
- Chemie (2 Mal)
- Deutsch
- Deutschdidaktik
- Englisch (2 Mal)
- Geographie (4 Mal)
- Geographiedidaktik
- Germanistik (4 Mal)
- Geschichtsdidaktik
- Informatik (4 Mal)
- Ingenieurmathematik
- k.A.
- Mathedidaktik, MINT-Lehramt PLUS
- Mathematik (23 Mal)
- Physik (2 Mal)
- Psychologie
- Rechtswissenschaft (2 Mal)
- Rechtswissenschaften (2 Mal)
- Schulpädagogik
- Sportdidaktik
- Sportwissenschaft
- Wirtschaftswissenschaften

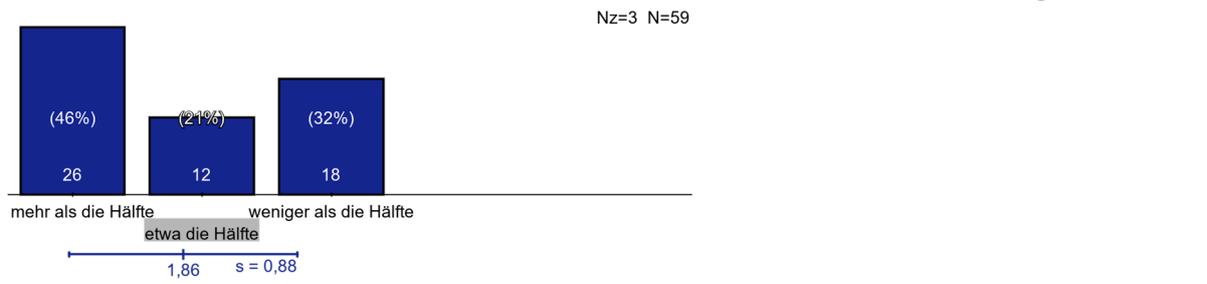
#### Mein Bereich:



### Mein Geschlecht:

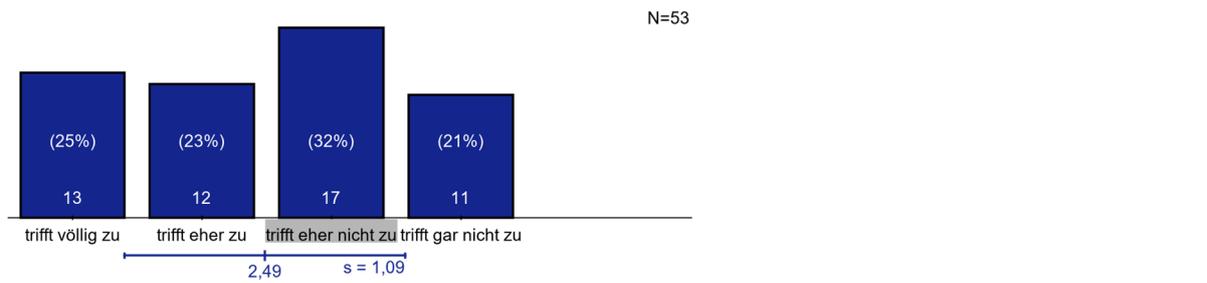


### Wie hoch ist der Anteil von Lehramtsstudierenden in Ihren Veranstaltungen?

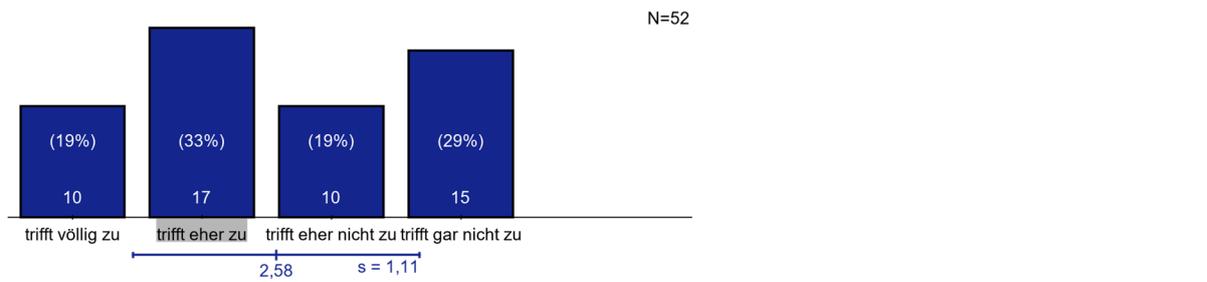


## Vernetzung der Lehrerbildung

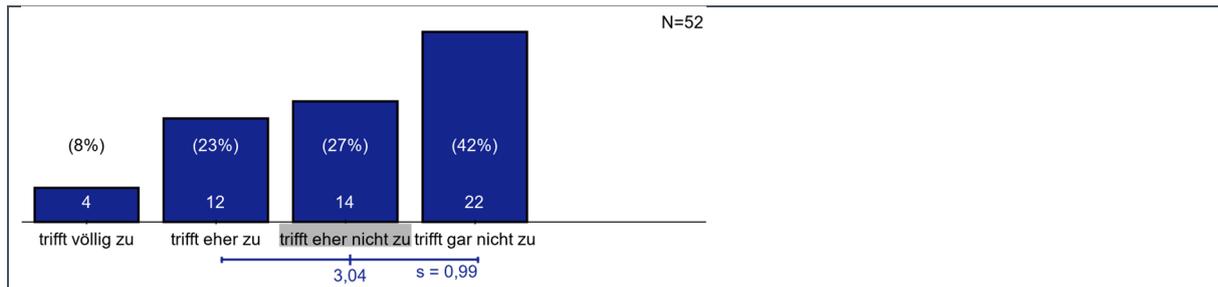
### Interdisziplinäre Vernetzung der Lehrerbildung In meinem Fachbereich gibt es einen regelmäßigen Austausch mit ... ... Fachwissenschaften anderer Fächer.



### ... Fachdidaktiken anderer Fächer.



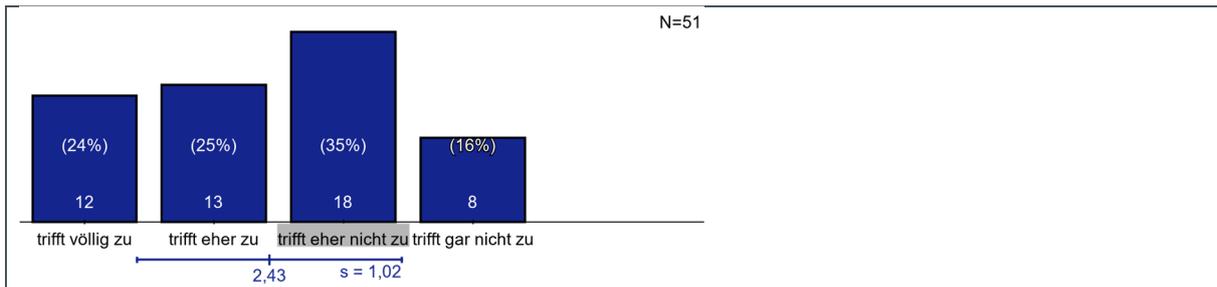
### ... den Erziehungswissenschaften.



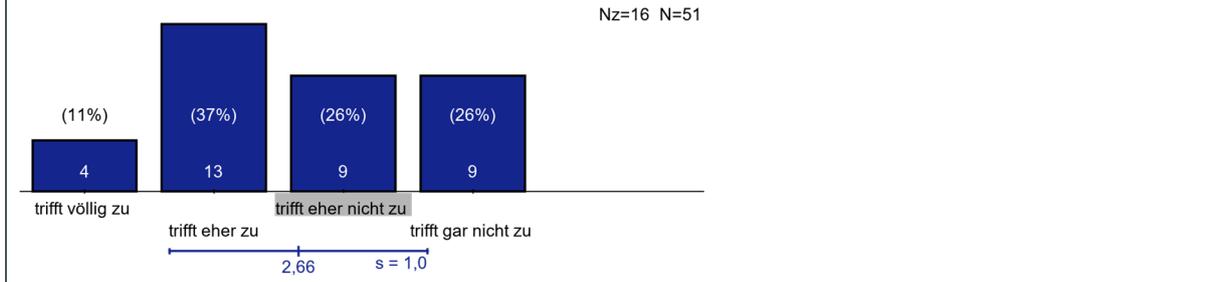
#### Falls Austausch besteht: Worin besteht dieser?

- An anderen Lehrstühle ... outgesourcst
- Austausch mit den Fachdidaktiken anderer Fächer im Rahmen der QLB
- Austausch v. Forschung in Konferenzen. Austausch v. Erfahrungen in der Lehre.
- Beratung in unterrichtsmethodischen Fragen des anderen Faches
- Bezogen auf den Austausch mit Fachdidaktiken anderer Fächer/den Erziehungswissenschaften: persönlicher Austausch unter einzelnen Dozierenden über Lehrformate und Forschungsprojekte
- Durchführung von Forschungsprojekten, Gestaltung von Studiengängen und Lehre, Akademische Selbstverwaltung
- Fachlicher Austausch zumeist aus Sicht der Forschung, teilweise aber auch über Inhalte von Lehrveranstaltungen.
- Forschungsaustausch
- Forschungskolloquien, gemeinsame Lehrveranstaltungen
- Fächerübergreifende Diskussionen, Methoden, Personalentwicklung, Qualität der Lehrerbildung in Bayreuth, Gemeinsame Aktivitäten
- gemeinsame Lehre; Abstimmungen innerhalb der Fachgruppe
- Gemeinsame Projekte
- Gemeinsame Veranstaltungen (punktuell)
- Kooperationsveranstaltungen
- Leider erfolgt ein Austausch nur im Rahmen der QLB-Sitzungen.
- organisatorische Fragen, Kooperation in MINT-Lehramt PLUS
- Persönliche, informelle Gespräche. Keine systematischer Austausch.
- Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen
- Planung und Durchführung von Veranstaltungen für MINT-Lehramt PLUS
- Regelmäßige Sitzungen, Fachgruppensitzungen, persönliche Gespräche
- Vorlesungsthemen
- Wissenschaft
- Zusammenarbeit im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung und der QLB; eher strukturell, weniger fachlich.

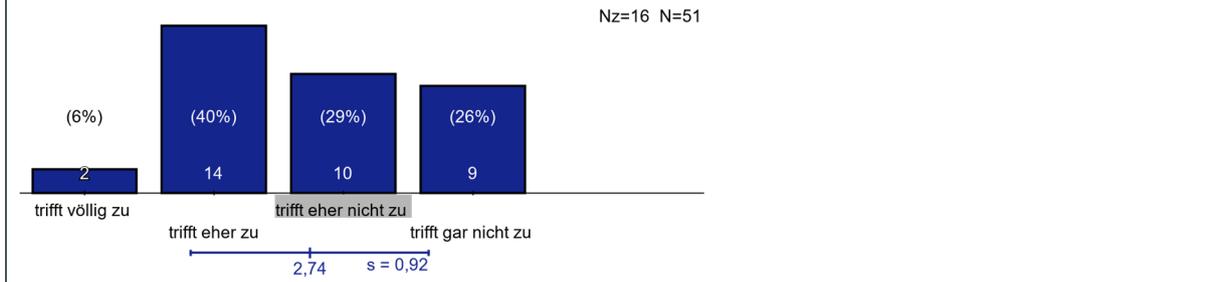
Innerhalb meines Fachbereichs gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik.



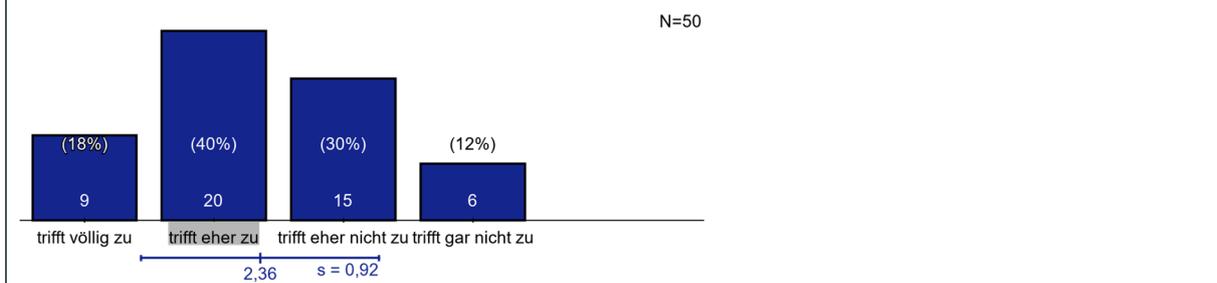
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf Leistungsheterogenität.



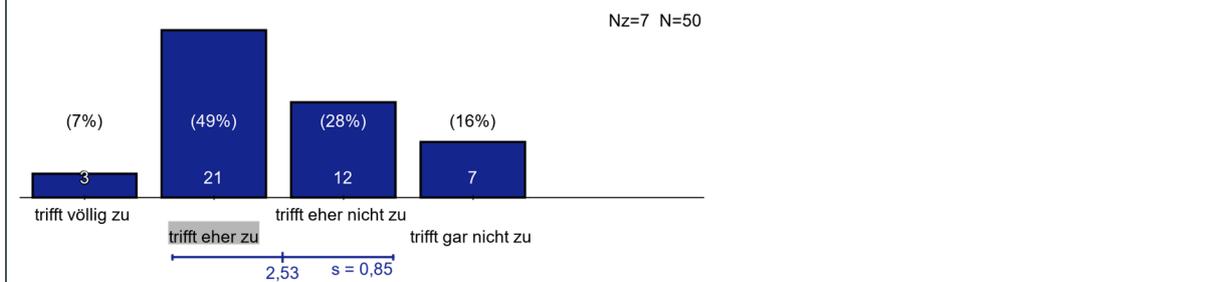
Zwischen den an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fachbereichen gibt es einen Austausch in Bezug auf kulturelle Diversität.



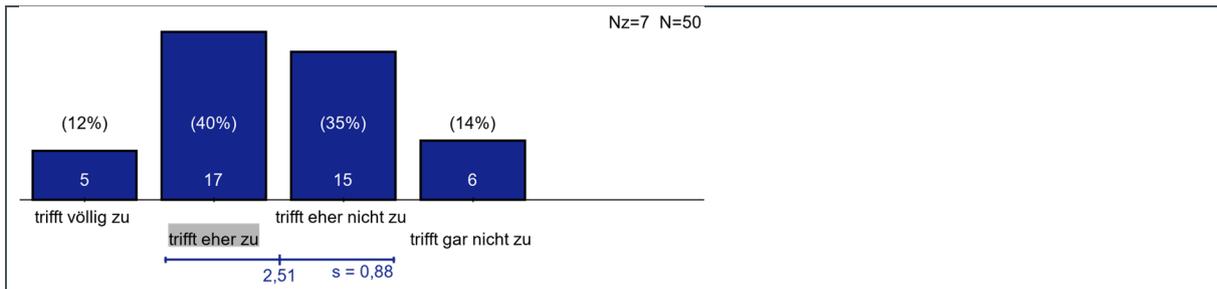
**Es sollte ein intensiverer Austausch stattfinden...**  
... innerhalb meines Faches.



... mit anderen Fächern.



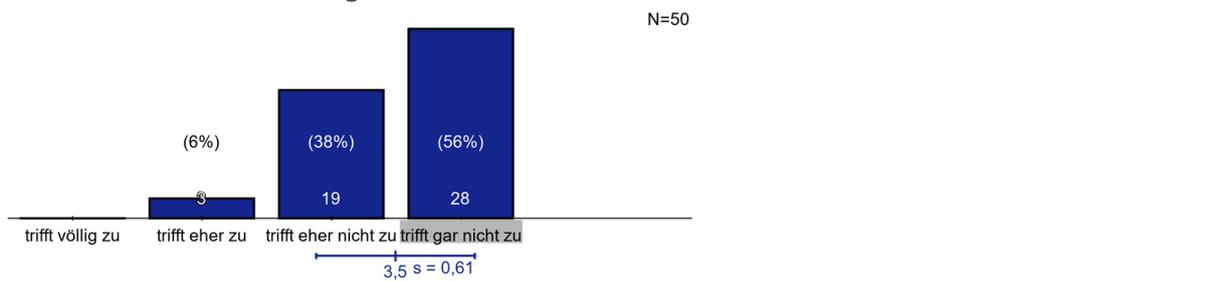
... mit den Erziehungswissenschaften.



### Leistungsheterogenität

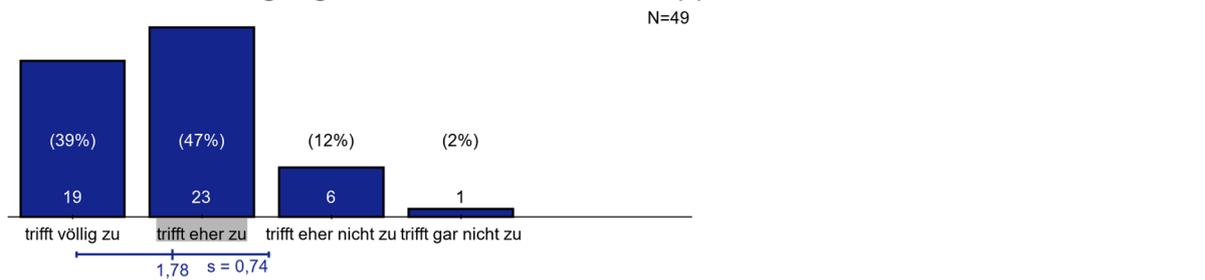
#### Bezüglich des Umgangs mit Lehramtsstudierenden:

In meinem Fachbereich werden Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden benachteiligt.

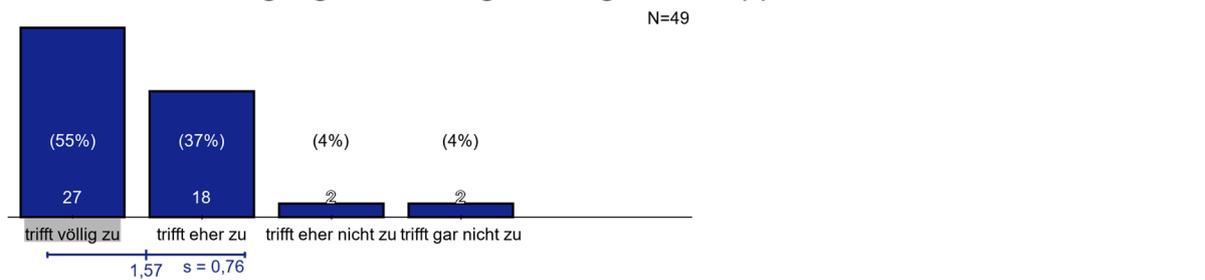


#### Umgang mit Diversität und Leistungsheterogenität in der Lehre

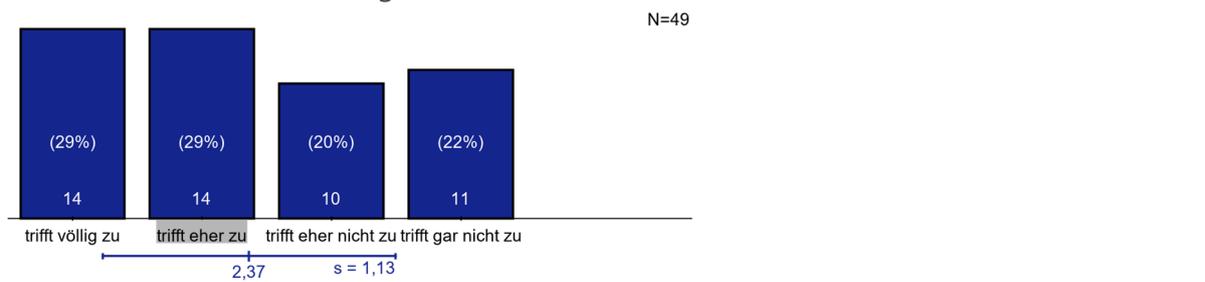
Ich bin auf den Umgang mit kulturell diversen Gruppen vorbereitet.



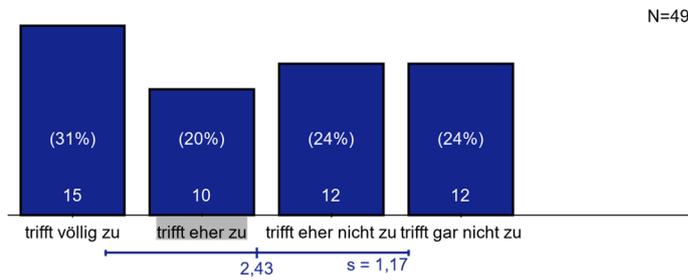
Ich bin auf den Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen vorbereitet.



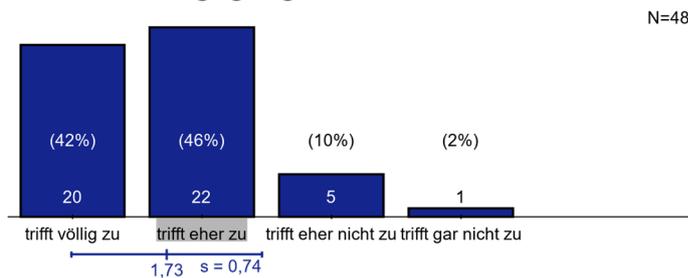
In meinen Lehrveranstaltungen thematisiere ich kulturelle Diversität.



In meinen Lehrveranstaltungen rege ich die Studierenden dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von leistungsschwächeren Studierenden eingegangen.

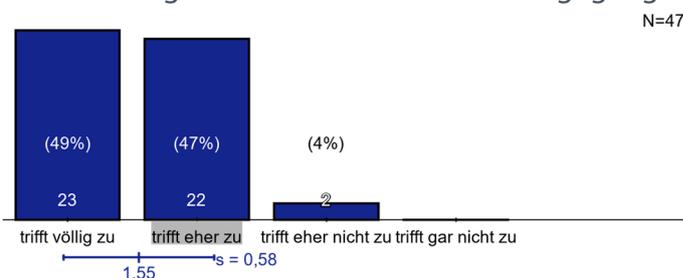


Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- Ausgiebiges Angebot an Tutorien und Beratung im Lernzentrum sowie Fragestunden.
- Beim Bau einer neuen Klimaanlage für den zukünftigen ICE geht es darum, dass die Strömungsmechanik korrekt ist, damit anschließend die Klimaanlage funktioniert, nicht darum dass der/die Verantwortliche für die Konstruktion, eine Ausrede hat, weil ich divers bzw. aus Nicht-Europa komme, funktioniert meine Lösung nicht, dto für Mathematik: es gibt richtig und falsch, darüber kann nicht diskutiert werden! Sonst gibt es keine funktionierenden (Elektro-)Autos usw. Es muss auch eine lange Kette richtiger zuverlässig Schlüsse durchgezogen werden, ein Fehler und das technische Produkt funktioniert nicht.
- Dies ist vor allem der Fall bei Stud., für die Deutsch eine Zweitsprache ist.
- Ansonsten in punkto Arbeitstempo und Gruppenzusammensetzung
- Differenzierung durch selbstständige Themenwahl; regelmäßiges, individuelles Feedback; Schaffung zusätzlicher Übungsmöglichkeiten; Bereitstellung zusätzlicher Zusammenfassungen zur selbstständigen Wiederholung zentraler Themen der Mathematikdidaktik
- Differenzierung von Aufgabenstellungen; Individualisierung der Methodik
- Diversität stellt eines von mehreren wesentlichen Strukturprinzipien in allen Veranstaltungen dar. In meinen Veranstaltungen ist das Anforderungsniveau nicht so hoch, dass man auf die Bedürfnisse leistungsschwächerer Studierenden besonders eingehen muss.
- Diversität und Differenzierung werden explizit thematisiert. Dadurch wird auf den Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen vorbereitet.
- Zusätzliche Unterstützungsangebote für leistungsschwächere Studierende berücksichtigen deren Bedürfnisse.

- Es gibt ein gewisses Spektrum von Aufgaben, wobei Leistungsschwächere die Chance haben, sich etwas leichteres auszusuchen. Das Anforderungsniveau darf aber nicht zu sehr absinken. Universitäten sind schließlich auf der höchsten Niveaustufe des Bildungssystems.
- Es wird angeboten, jederzeit Fragen zu stellen und ich bin bemüht, stets auch Dinge von Grund auf zu erklären, sodass auch schwächere Studierende mitkommen.
- Ich arbeite mit Studierenden in der Studieneingangsphase. Ziel ist, den Anfang des Studiums zu erleichtern, insbes. für leistungsschwächere Studierende.
- Ich versuche stets flexibel zu sein was Leistungsnachweise von Studierenden angeht - je nach individueller Situation kann von der "Standarderbringung" abgewichen werden, z.B. durch Kompensationsangebote, alternative Formate, Nachholaufgaben.
- Im Seminaralltag versuche ich ein Lernklima zu schaffen, in dem Studierende ausreichend Wahlmöglichkeiten haben und sich auf unterschiedliche Weise in die Veranstaltung einbringen können.
- individuelle Betreuung nach Lehrstandsanalyse
- individuelle Unterstützung
- Kennenlernen, erklären, einüben, ermutigen. Kulturelle Diversität in Bezug auf Mathematik betrifft die extremen Typen "Was soll ich auswendiglernen?" und "Warum ist das denn so?". Das korreliert etwas mit der Herkunft, das spielt aber nicht die Hauptrolle. Damit kann und muss man unterschiedlich umgehen und beiden einen Fortschritt ermöglichen.
- Kulturelle Diversität ist theoretischer und methodischer Teil der Lehrveranstaltungen;
- Schaffen von Stützstrukturen für leistungsschwächere Studierende
- keine umfassende Thematisierung von kultureller Diversität aufgrund mangelnder Anknüpfungspunkte zu den Fachinhalten
- Sehr unterschiedlicher fachlicher und internationaler Hintergrund erfordert individuellen Zugang.
- Thematisierung von Unterstützungsmöglichkeiten
- Unterstützung durch die Dozentin nach individuellem Bedarf
- Verschiedene Aufgabenstellungen, offene Unterrichtsgestaltung
- z. B. Entwerfen von binnendifferenzierten Unterrichtseinheiten, dabei individuelle Unterstützung

In meinen Lehrveranstaltungen wird auf die Bedürfnisse von besonders interessierten bzw. leistungsstärkeren Studierenden eingegangen.

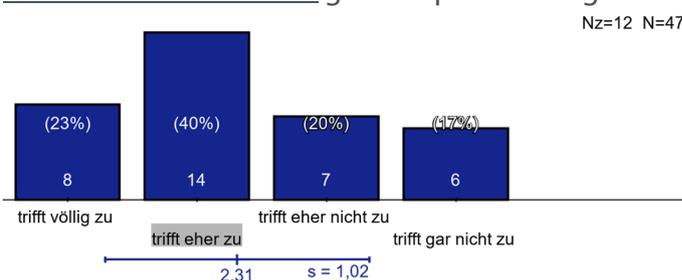


Inwiefern wird darauf eingegangen? / Weshalb wird nicht darauf eingegangen?

- Angebot zusätzlicher (freiwilliger) veranstaltungen
- anspruchsvollere Aufgaben

- Aus Zeitmangel und der Gruppengröße (im 1. Semester waren es im WS 21/22 knapp 500) ...
- Differenzierung durch selbstständige Themenwahl; regelmäßiges, individuelles Feedback; Bereitstellung von Material zu weiterführenden, forschungsbezogenen Themen; Literaturvorschläge für eine vertiefte Beschäftigung mit den Seminarinhalten
- Differenzierung von Aufgabenstellungen; Individualisierung der Methodik
- Es werden Angebote für Studierende geschaffen, in deren Rahmen sie sich vertieft und selbstständig mit weiteren Inhalten beschäftigen können, die in der Regel in Bezug zur Veranstaltung stehen, stellenweise aber auch darüber hinaus gehen.
- Fragen über den Horizont mancher Aufgaben hinaus
- Förderung z.B. durch Praktika oder Lehrtätigkeit als Hilfskraft.
- Herausfordernde Themen für Seminare und Abschlussarbeiten
- Häufig differenzierte, individuelle Themenwahl bei Prüfungen und schriftlichen Arbeiten.
- Ich versuche zu kennzeichnen, welche Dinge eher von leistungsstärkeren Studierenden in Klausuren erwartet werden kann.
- Individuelle Förderung in einem Elitestudiengang
- Leistungsstärkere Studierende sind aktiver. Sie fragen gezielt und bekommen Antworten.
- Nachbesprechungen und Sprechstunden, Literaturtipps, Veranstaltungshinweise oder sonstige Zusatzangebote
- Starke Einbeziehung dieser Stud. in Diskussionen. Eingehen auf weiterführende Impulse durch Stud.
- Veranstaltungen im Bereich MINT-Lehramt PLUS richten sich gezielt an diese Gruppe.
- Verschiedene Aufgabenstellungen, offene Unterrichtsgestaltung
- Vertiefte Förderung durch Aufgaben
- Verweis auf Zusatzangebote und Anbieten von tiefergehenden Inhalten
- z. B. binnendifferenzierte Gestaltung der Seminare z. B. durch Heranziehung von Expert\*innen
- Zusatzmaterial

In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für leistungsschwächere Studierende.

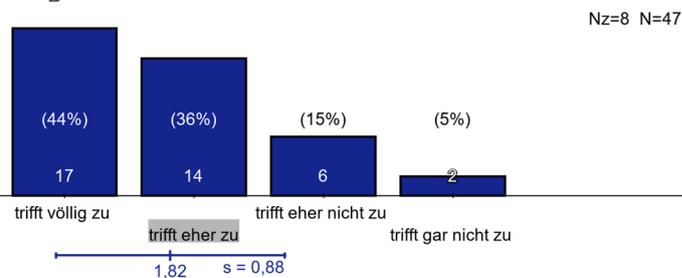


Welche?

- Beratungen und extra Seminare, z.B für Elite-Studenten.
- Übungen und spezielle Tutorien für die Ing.math. Studenten.
- Besprechungen alter Klausuren.
- Jedoch findet in Veranstaltung binnendifferenzierte Lehre statt (spezielle Veranstaltungen gibt es jedoch nach meinem Kenntnisstand nicht)
- Lernzentrum (2 Mal)

- Lernzentrum (leider nicht mehr von der UBT ausreichend unterstützt)
- Lernzentrum, Präsenzübungen
- Lernzentrum, Tutorien
- Lernzentrum Chemie, Workshops zur effektiven Prüfungsvorbereitung
- Lernzentrum Mathematik
- Speziell im Fachbereich Mathematik gibt es das Lernzentrum, das leistungsschwächeren Studierenden in Form von Hilfe zur Selbsthilfe ein Unterstützungsangebot macht.
- Tutorien (2 Mal)
- Weitere Tutorien neben Statistik sind in Planung; viele Seminare vertiefen ausgewählte Inhalte aus den Vorlesungen (z.B. zu Lerntheorien) und sind so nicht nur für die Modulprüfungen sinnvoll, sondern auch zur Examensvorbereitung nebst der ohnehin in jedem Semester eigens dafür angebotenen Veranstaltung
- Zusatz-Übungen - sofern diese Angebote wahrgenommen werden...
- Zusätzliche Fragestunden, individuelle Betreuung

In meinem Fachbereich gibt es spezielle Angebote für besonders interessierte bzw. leistungsstärkere Studierende.



Welche?

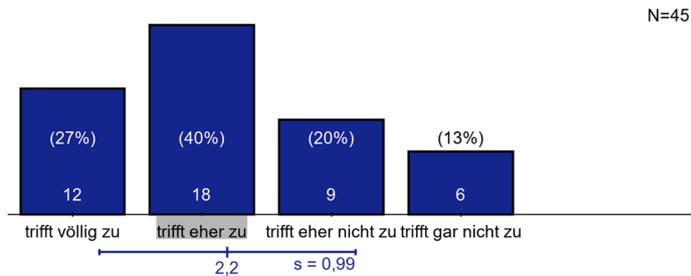
- anspruchsvolle Spezialvorlesungen
- Aufbau Seminare, Externe Projekte
- Einladung zum Team Teaching und zur Mitarbeit in Forschungsprojekten
- Elite-Programm MINT Lehramt PLUS
- Elitestudiengang im ENB
- Hilfskraftstellen in der Forschung
- MINT-Lehramt PLUS
- MINT Lehramt PLUS
- MINT Lehramt Plus
- Spezialseminare (Wahl und Wahlpflicht)
- Speziell für Lehramtsstudierende wurde z. B. ein Elite-Studiengang (MINT-Lehramt PLUS) eingerichtet, der sich dezidiert an leistungsstärkere Studierende richtet.
- Aus dem Mathematikstudium sind mir entsprechende Angebote nicht bekannt.
- Viele Veranstaltungen gehen thematisch über die Basics im Lehramtsstudium hinaus und können von interessierten Studierenden besucht werden, z.B. zu Forschungsmethoden. Leistungspunkteerwerb ist im Rahmen des Regelstudiums oder im Enrichment (z.B. auch Gastvorträge) möglich.
- Weiterbildungsangebote, wie z.B. Zusatzstudien, Enrichment etc.
- z. B. Lecture Series, Geographisches Kolloquium, Fortbildungsveranstaltungen schwerpunktmäßig zum Thema Globales Lernen/BNE
- Zusatzstudium MINT-Lehramt PLUS

- zusätzliche (freiwillige) Veranstaltungen zu verschiedenen fachdidaktischen Themen
- Zusätzliche Wahlmodule für Zusatzstudium oder ENB mit besonderen, auch vorzuschlagenden Themen

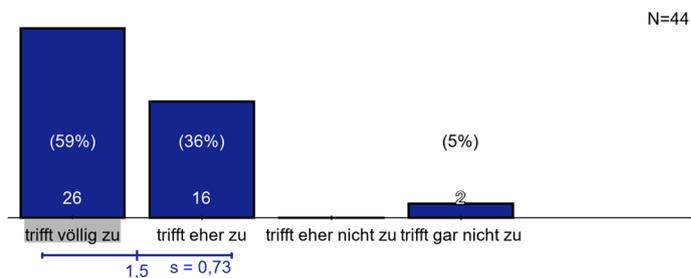
## Inklusion

### Fachwissen zu Inklusion

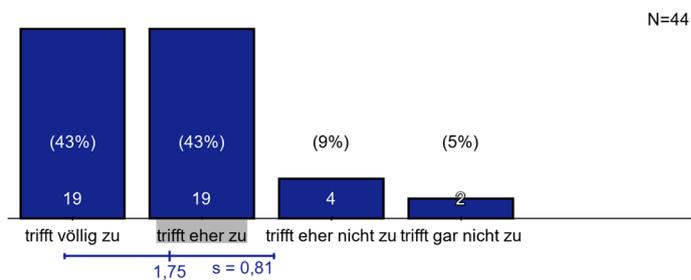
Ich kenne die Gesetzeslage zur Inklusion.



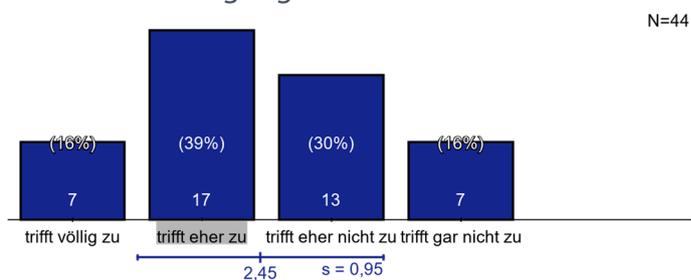
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Studierende unterscheiden (können).



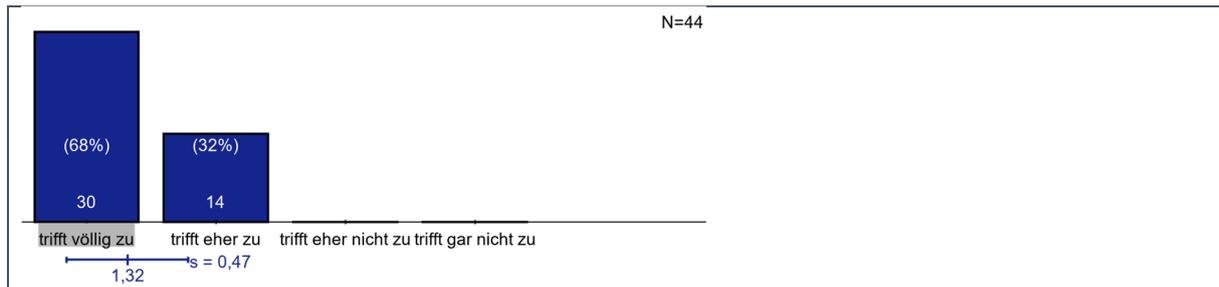
Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften von Studierenden, die für meine Lehre relevant sein können.



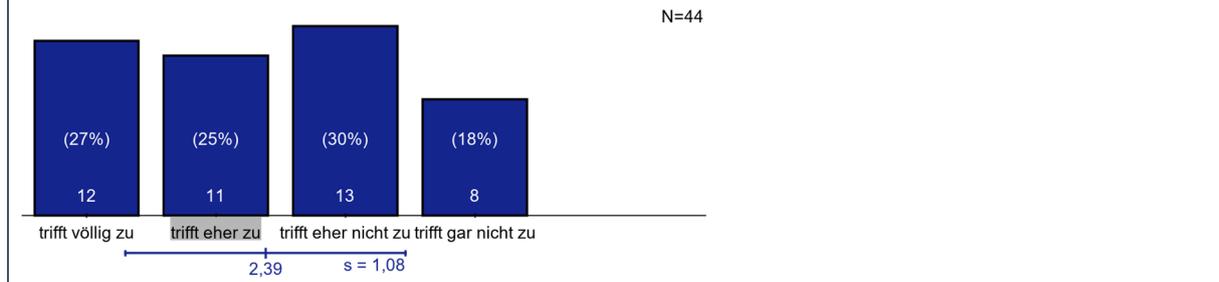
Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Studierenden mit Beeinträchtigungen.



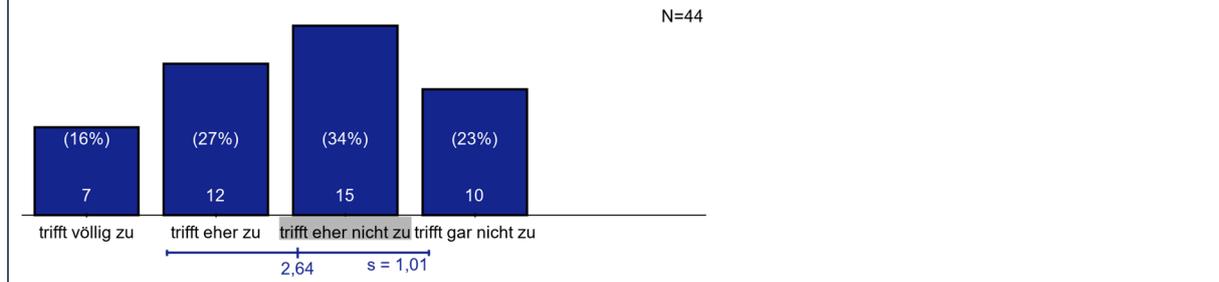
Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Studierende etwas nicht verstanden haben.



Ich verwende in meinen Veranstaltungen unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B. Portfolio).

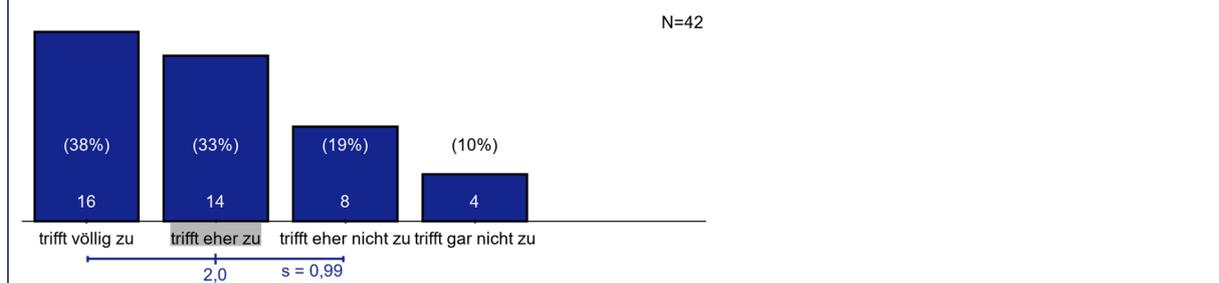


Ich thematisiere Angebote der Universität Bayreuth für Studierende mit Beeinträchtigung und/oder chronischen Krankheiten in meiner Lehre.

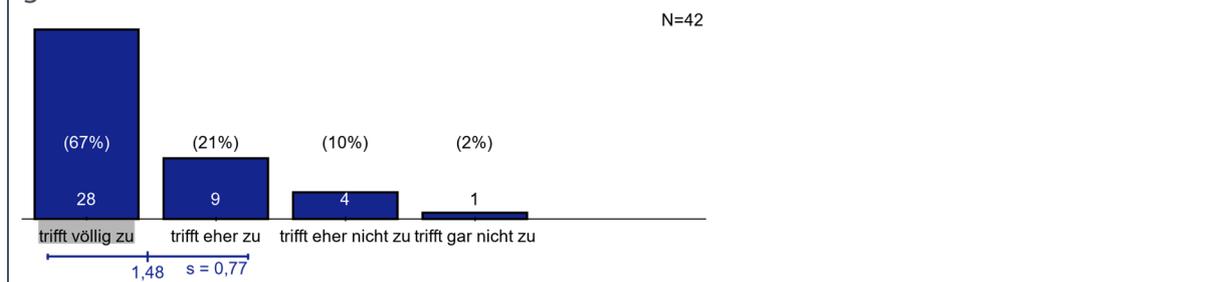


### Einstellungen zu Inklusion

Studierende mit Beeinträchtigung sollten alternative Leistungsnachweise erbringen dürfen.

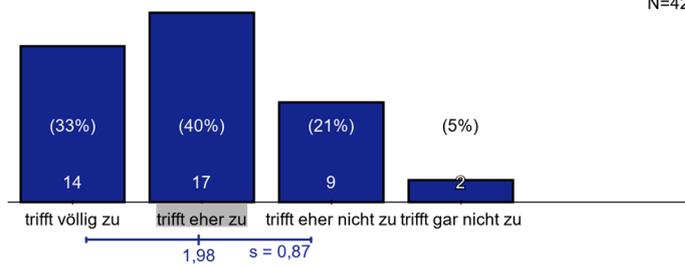


Studierende mit Beeinträchtigung sollten individuell zugeschnittene Unterstützungsangebote erhalten.



Studierende mit Beeinträchtigung sollten flexible Studienzugangsvoraussetzungen erfüllen dürfen.

N=42



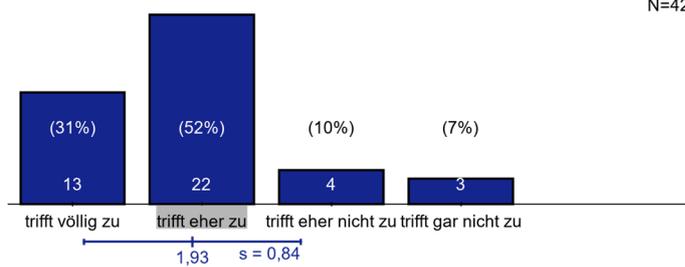
Hochschulgebäude sollten ausnahmslos barrierefrei sein.

N=42



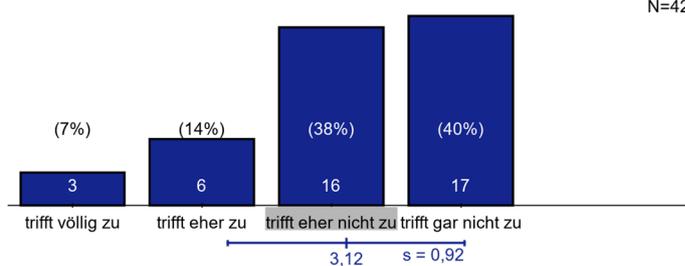
Dozent\*innen sollten ihre Lehre (Sprache, Materialien, Medien, etc. ...) möglichst barrierefrei gestalten.

N=42



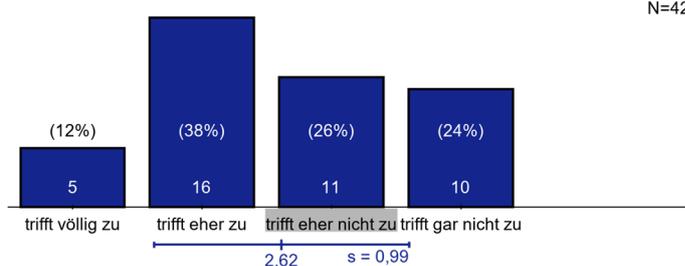
Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.

N=42

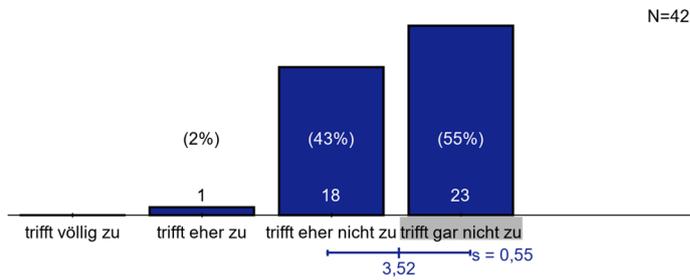


Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöht, wenn sich Studierende mit Beeinträchtigung in meinen Veranstaltungen befinden.

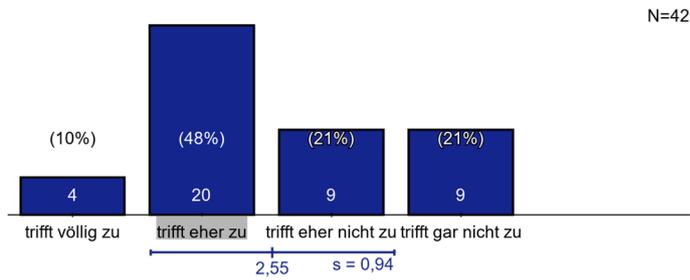
N=42



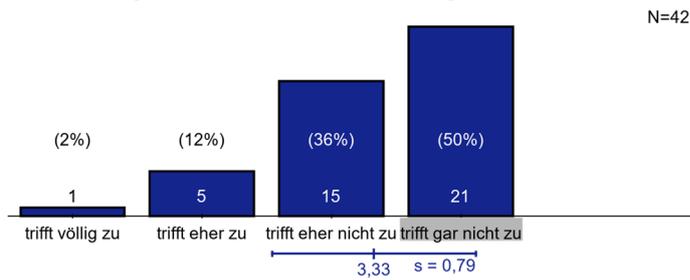
Ich habe die Sorge, dass Studierende mit Beeinträchtigungen von den übrigen Studierenden nicht akzeptiert werden.



Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Studierenden in einem inklusiven Lehrangebot die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.



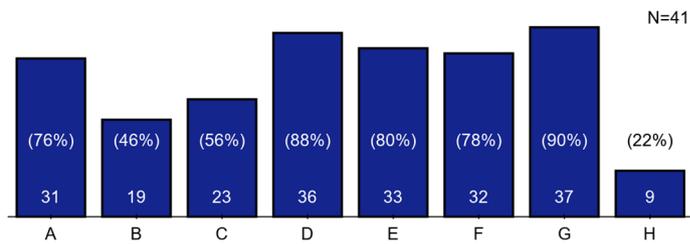
Ich habe die Sorge, dass inklusiv gestaltete Lehrveranstaltungen sich negativ auf den Lernerfolg der nicht beeinträchtigten Studierenden auswirkt.



## Interkulturelle Vielfalt

### Interkulturelle Kompetenz

Wenn ich Kultur höre, denke ich an...



**A** Ethnien (31)

**B** Familienkulturen (19)

**C** Jugendkulturen (23)

**D** Länder (36)

**E** Regionalkulturen (33)

**F** Religionen (32)

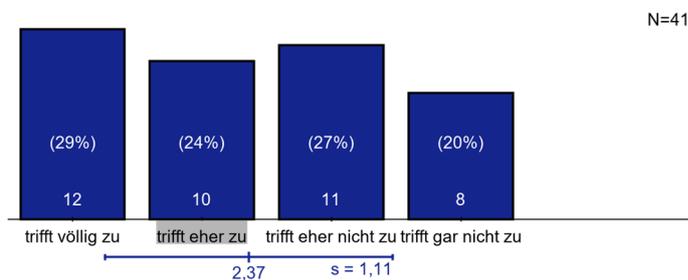
**G** Sprachen (37)

## H Sonstige Angaben (9)

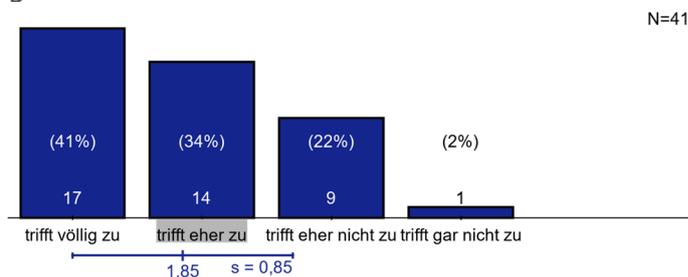
### Sonstiges-Antworten

- alle möglichen Gruppen von Menschen, die sich auf ein ähnliches sinnstiftendes Orientierungssystem zur Welterklärung berufen (z.B. Parteien, Vereine)
- Individuelle Werte und Normen
- Kultur auch im Sinne von geschichtlicher, gesellschaftlicher und örtlicher Prägung
- Kunst, Musik, Literatur
- Kunst und Literatur (2 Mal)
- Musik, Kunst etc.
- Musik, Literatur, Kunst
- Umgang mit Ferausforderungen, Umgang mit Autoritäten, Umgang mit Kritik

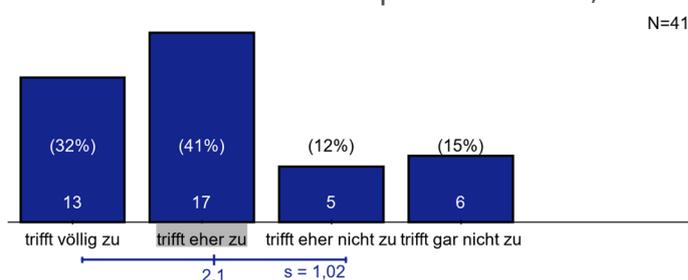
In meinen Veranstaltungen rege ich Studierende dazu an, ihren Umgang mit kultureller Diversität zu reflektieren.



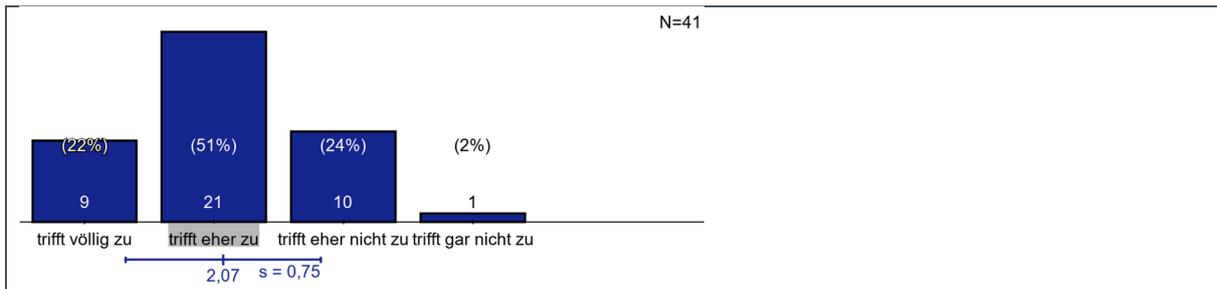
Ich beziehe die Lebenswelt meiner Studierenden regelmäßig in meine Lehrveranstaltungen mit ein.



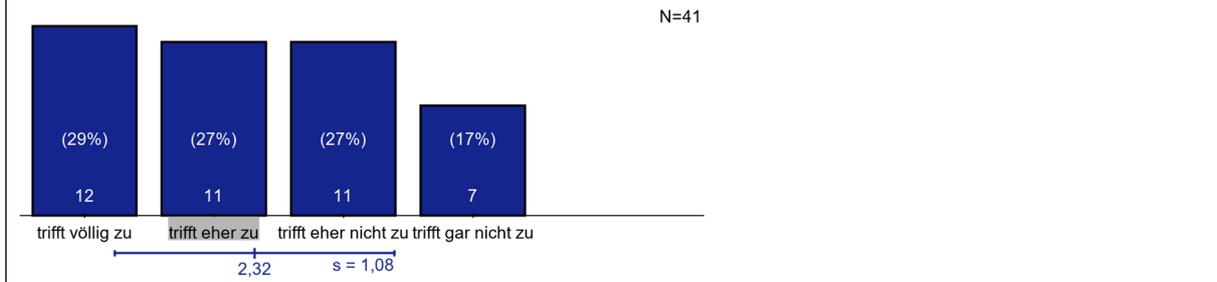
Meine Lehrmaterialien überprüfe ich darauf, ob sie Vorurteile vermitteln.



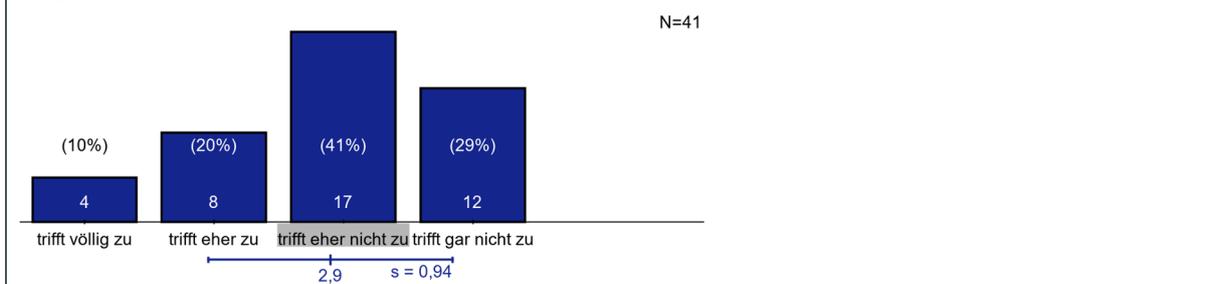
Verhalten sich Studierende mit anderskulturellen Hintergründen mir gegenüber auf den ersten Blick nicht, wie ich es erwartet hätte, so macht mich das neugierig.



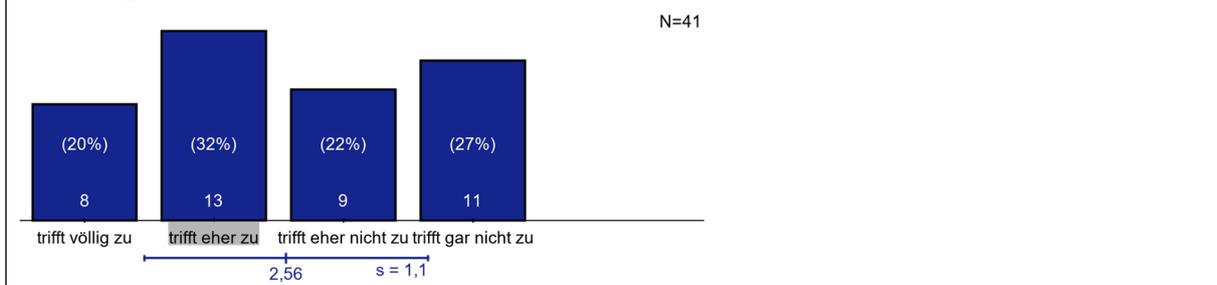
In meinen Veranstaltungen integriere ich Themen über fremde Lebenswelten.



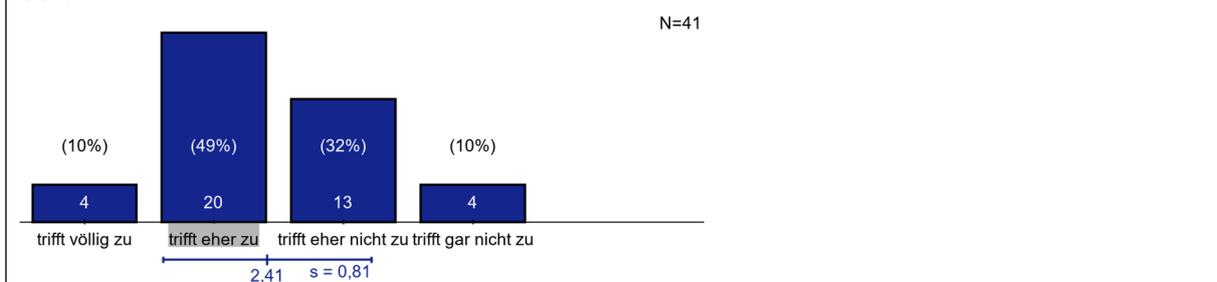
Die Beziehung von Studierenden und Lehrenden zueinander ist nicht kulturell beeinflusst.



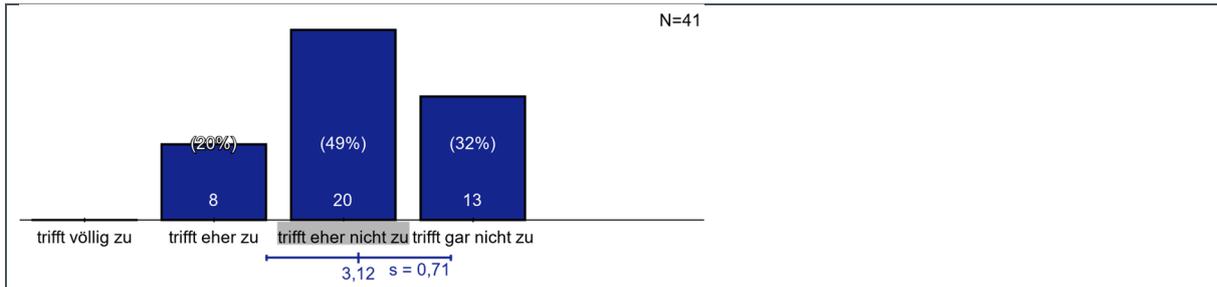
Mathematik zu studieren hat für mich nichts mit kulturellen Hintergründen der Studierenden zu tun.



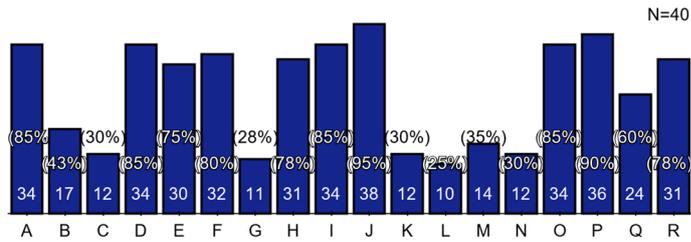
Kulturelle Unterschiede zwischen Studierenden stellen an der Hochschule kein Problem dar.



Abgesehen von ihrer Sprache fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit vielfältigen kulturellen Hintergründen auf.



Kreuzen Sie die Fächer an, in denen sich Interkulturalität thematisieren lässt.



**A** Allg. Pädagogik (34)

**B** Biologie (17)

**C** Chemie (12)

**D** Darstellendes Spiel (34)

**E** Deutsch (30)

**F** Deutsch als Zweitspr. (32)

**G** Elektrotechnik (11)

**H** Englisch (31)

**I** Geographie (34)

**J** Geschichte (38)

**K** Informatik (12)

**L** Metalltechnik (10)

**M** Mathematik (14)

**N** Physik (12)

**O** Psychologie (34)

**P** Schulpädagogik (36)

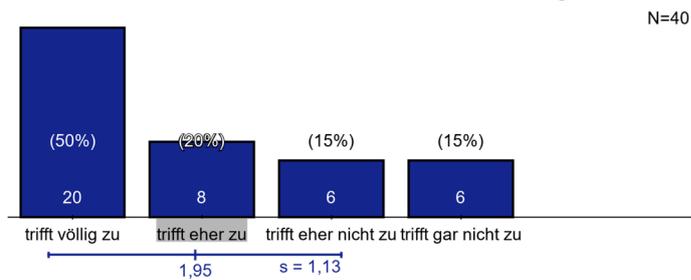
**Q** Sport (24)

**R** Wirtschaft (31)

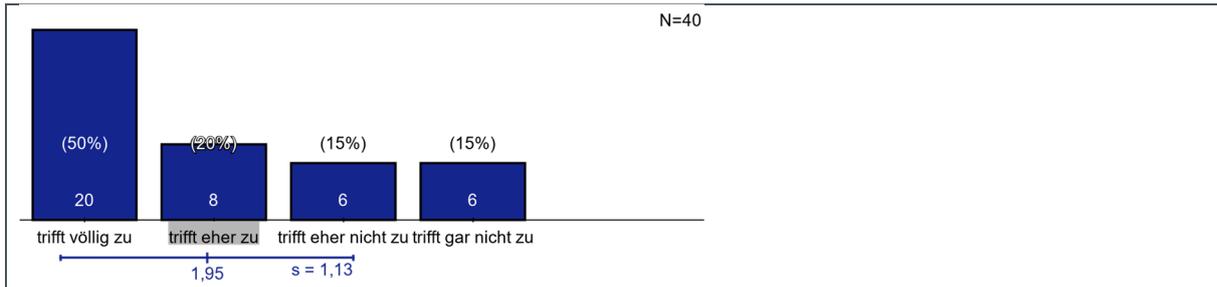
### Wirkung der QLB und Angebote des ZLB

#### Wirkung der QLB an der Universität Bayreuth

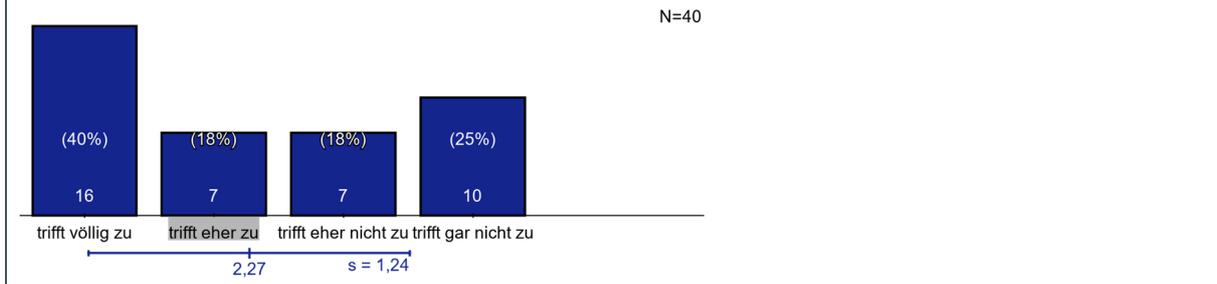
Ziele der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.



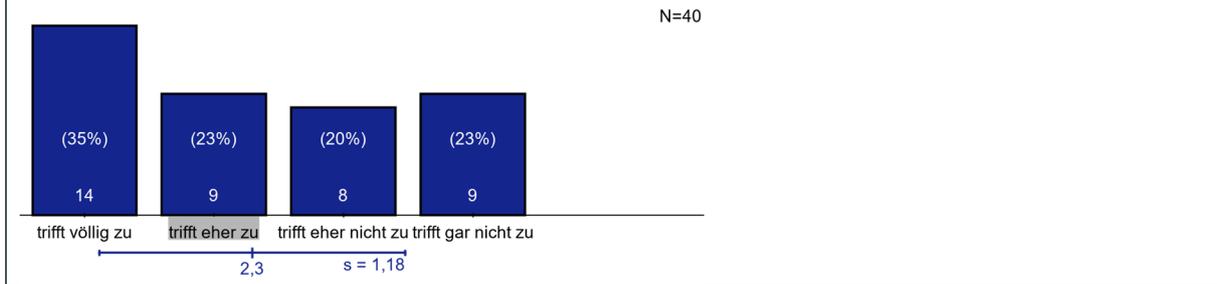
Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT sind mir bekannt.



Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der UBT habe ich Anregungen für meine Lehre erhalten.



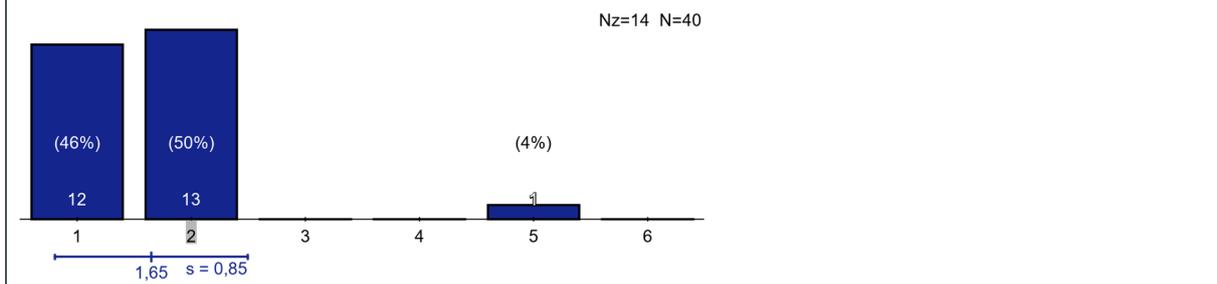
Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat das Thema „Umgang mit Diversität“ in meinem Fachbereich an Bedeutung gewonnen.



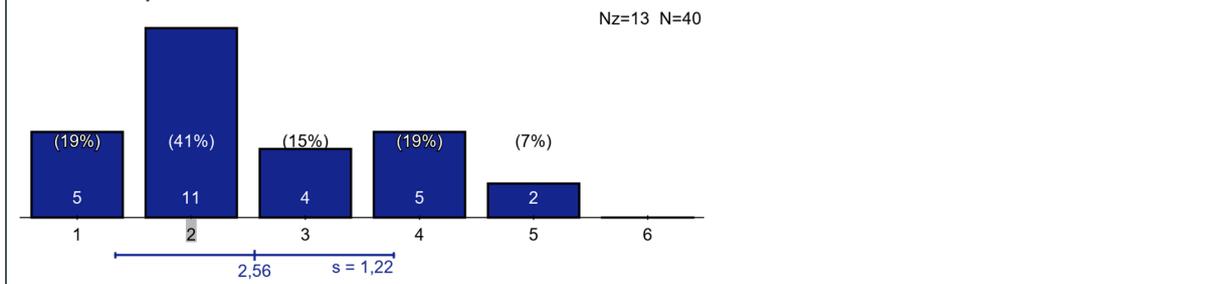
Bitte bewerten Sie die einzelnen Maßnahmen (Schulnoten)...

### Angebote des ZLB

#### Enrichment



#### Schulkooperationen



#### Gastvorträge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

