

Bericht: Diversität im Lehramtsstudium

Johanna Lojewski, Lilian Streblov, André Brandhorst

Bielefeld School of Education, Arbeitsbereich Qualitätssicherung

19.05.2020

Einleitung

Für den nachfolgenden Bericht wurden die Ergebnisse der BiEd-Studierendenbefragung herangezogen, die im Rahmen der Begleitseminare zur Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (16 Kohorten, n = 3711), im Rahmen der Vorbereitungsseminare zum Praxissemester (11 Kohorten, n = 1102) sowie direkt nach dem Praxissemester per Online-Fragebogen (9 Kohorten, n = 609) durchgeführt wurde. An passender Stelle werden Befunde aus den Kennzahlenreporten des zentralen Qualitätsmanagements (insbesondere: Studierendenbefragung der Universität Bielefeld) und der Absolvent*innenbefragung der Universität Bielefeld hinzugezogen. Aus Gründen des Umfangs dieses Berichts bleiben diese ohne Abbildungen. Durch die verschiedenen Zugänge an Daten soll eine multiperspektivische Betrachtung der Thematik ermöglicht werden.

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse der OPSE-Befragungen im Kohortenvergleich dargestellt, um die Entwicklung der zentralen Diversitätsmerkmale der Studienanfänger*innen für das Lehramt im Zeitverlauf abzubilden.

Im Anschluss werden die Studienanfänger*innen im LA-Bachelor mit LA-Masterstudierenden hinsichtlich der Diversitätsmerkmale verglichen sowie die Unterschiede zwischen den jeweiligen LA-Varianten dargestellt.

Schließlich werden Ergebnisse zu Auswirkungen von Diversitätsmerkmalen auf die durchschnittliche Studiendauer im Bachelor berichtet. In der Studierendenbefragung wird die Studiendauer im Bachelor über die Differenz zwischen dem selbst berichteten Studienbeginn und dem Befragungszeitpunkt operationalisiert. Aus diesem Grund beinhaltet diese Variable an zwei Stellen eine Ungenauigkeit: zum Einen kann der selbstberichtete Studienbeginn von dem tatsächlichen abweichen, zum anderen muss die Teilnahme an der VPS-Veranstaltung nicht zwingend zu Beginn der Masterstudiums erfolgen.

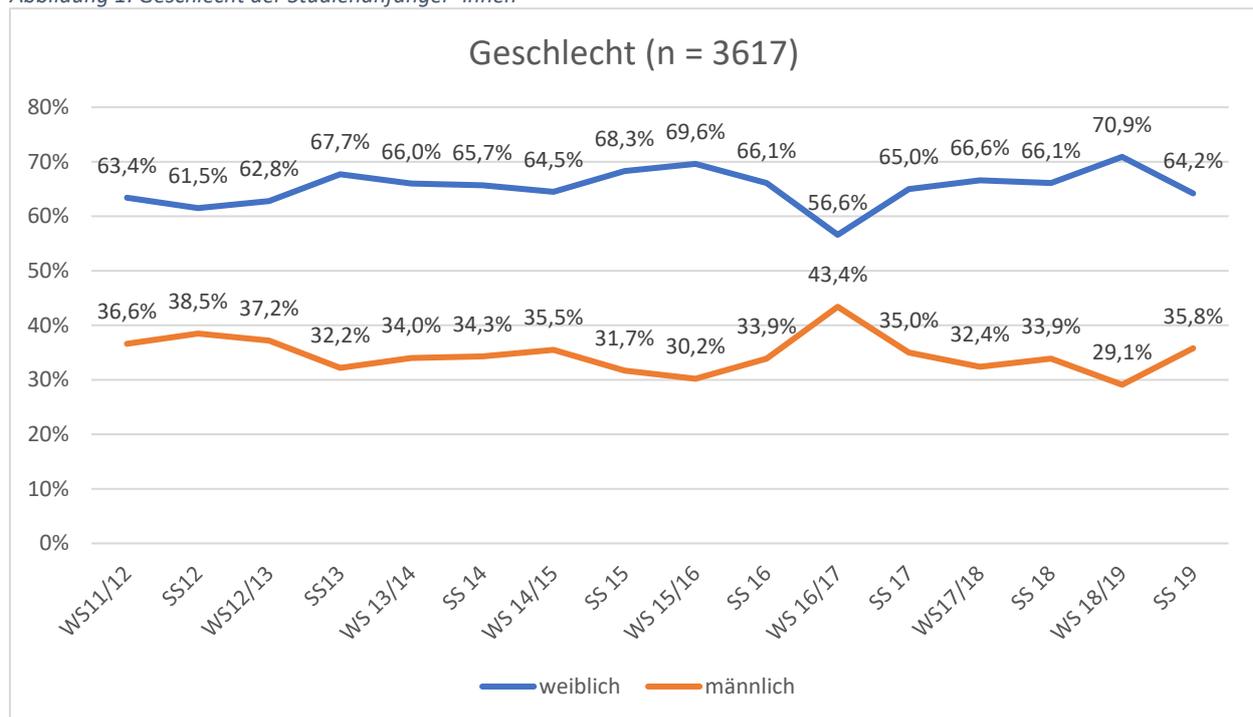
Zum Schluss ist darauf hinzuweisen, dass bei der Interpretation der Ergebnisse die im Studienverlauf abnehmenden Rücklaufquoten zu berücksichtigen sind: Während zum ersten Befragungszeitpunkt etwa zwei Drittel der Studierenden teilnehmen, sind es zum zweiten Zeitpunkt etwa 50% und zum dritten nur noch ca. 30%. Außerdem ist zu beachten, dass die in den Grafiken verwendeten Fallzahlen von den oben genannten Fallzahlen aufgrund fehlender Angaben in den hier betrachteten Variablen teilweise abweichen können, da nur die gültigen Antworten berichtet werden.

1. Diversität zu Studienbeginn - Kohortenvergleiche (OPSE-Befragungen)

In Bezug auf das Geschlecht der Studienanfänger*innen ist zu beobachten, dass abgesehen von einzelnen „Ausreißern“ (z.B. WS 16/17) sich der Anteil weiblicher und männlicher Studierender im Schnitt bei einem Verhältnis von etwa zwei Drittel zu einem Drittel einpendelt. Dies deckt sich mit der Betrachtung im Rahmen der Kennzahlenreporte bzgl. der Anzahl der Studienanfänger*innen in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen. Dass dort der Anteil der weiblichen Studierenden ebenfalls bei ca. 2/3 liegt, könnte man in aller Vorsicht so ausdeuten, dass es innerhalb der Studieneingangsphase vor Absolvieren der OPSE zu keiner Geschlechtsspezifik beim Abbruch des Studiums kommt. Zu Überlegungen zu Studienabbrüchen nach Geschlecht im Laufe des Bachelorstudiums vgl. Abschnitt 2.

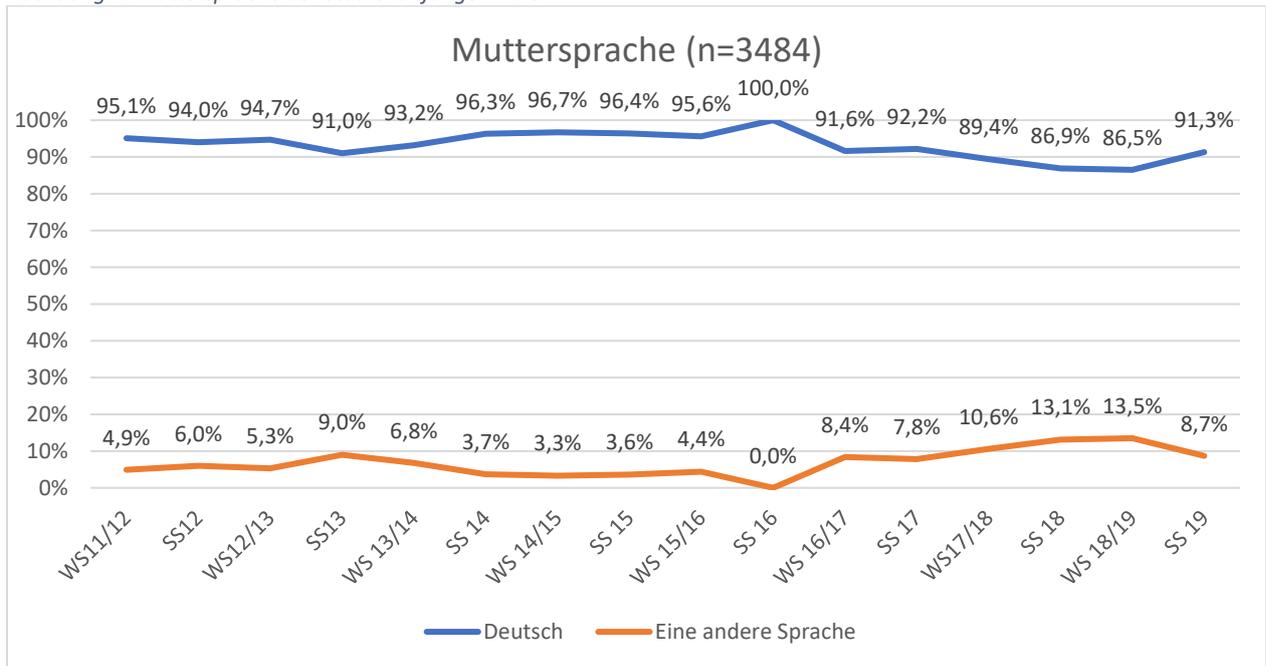
Differenziert man das Geschlechterverhältnis anhand der lehramtsbezogenen Studiengänge, so ergibt sich eine ungleiche Verteilung. Seit dem Wintersemester 2014/15 beträgt der Anteil der weiblichen Studienanfänger*innen für das Lehramt GymGe 55%, für das Lehramt HRSGe bei 57%, für das Lehramt Grundschule bei 83% und für das Lehramt Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik bei 87%. Während das Geschlechterverhältnis in den Lehrämtern im Sekundarbereich zumindest annäherungsweise gleich verteilt ist, ist der überwiegende Teil der Studierenden im Grundschulbereich weiblich.

Abbildung 1: Geschlecht der Studienanfänger*innen



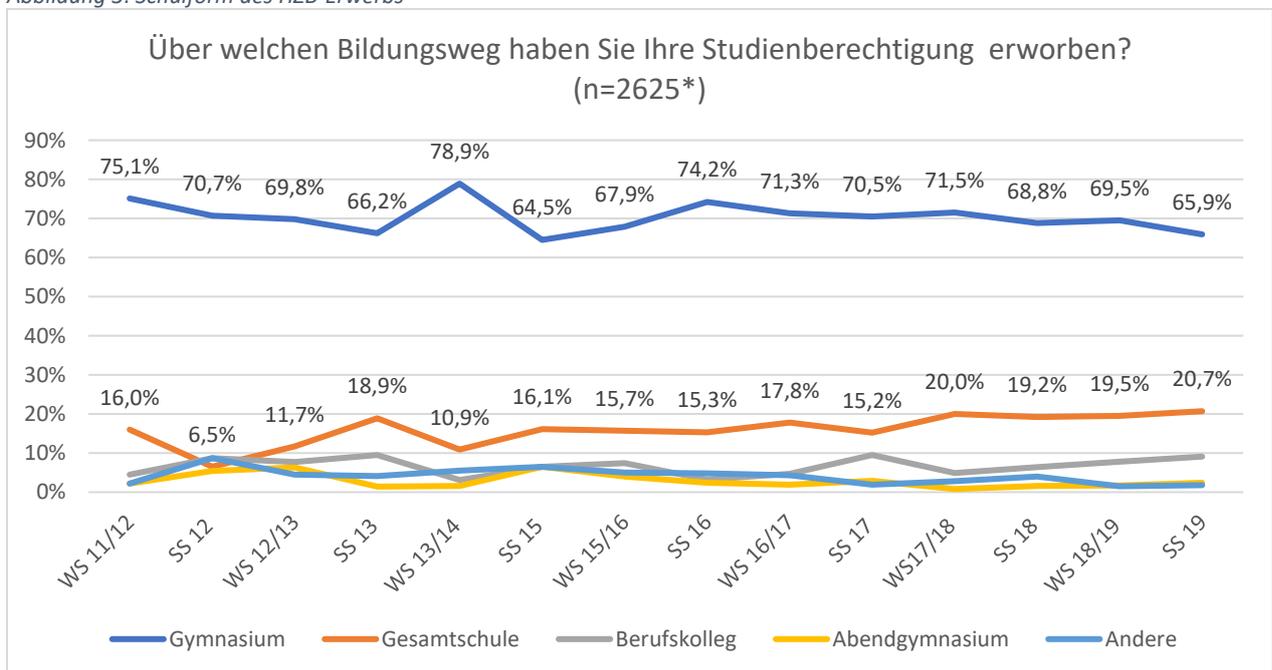
Hinsichtlich der Muttersprache der LA-Studienanfänger*innen, die einen potentiellen Migrationshintergrund indiziert, wird deutlich, dass es sich bei den LA-Studierenden dahingehend um eine recht homogene Gruppe handelt. Nur ca. 7% der Studienanfänger*innen geben an, dass Deutsch nicht ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist. Allerdings geben weitere ca. 8% der befragten Studienanfänger*innen an, zwei Erst- bzw. Muttersprachen zu haben (ohne Abb.). Beide Anteile weisen im Zeitverlauf eine steigende Tendenz auf.

Abbildung 2: Muttersprache der Studienanfänger*innen



Mehr als zwei Drittel der Studienanfänger*innen haben Ihre Hochschulzugangsberechtigung über das Gymnasium erworben, etwas weniger als 20% über die Gesamtschule. Andere Schulformen wie Berufskollegs oder Abendgymnasien spielen (noch) eine marginale Rolle. Im Zeitverlauf zeigt sich eine leichte Zunahme des Anteils der an Gesamtschulen erworbenen HZB.

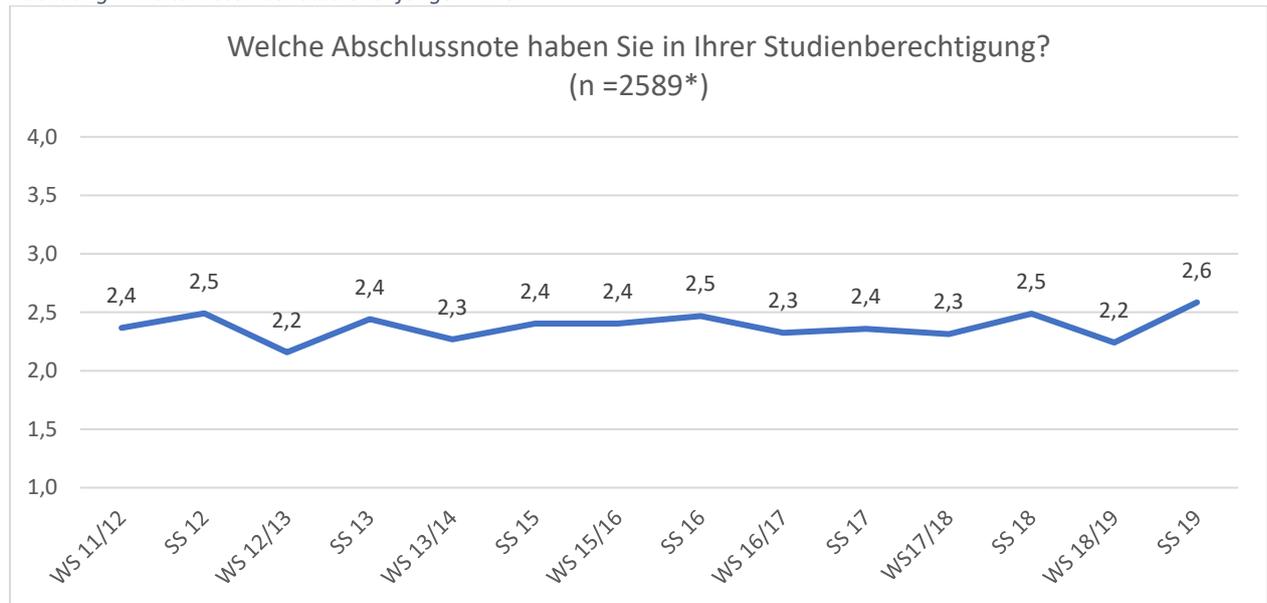
Abbildung 3: Schulform des HZB-Erwerbs



* Anmerkung: im Jahr 2014 wurde die Variable nicht abgefragt

Im Schnitt beträgt die Abiturnote der Studienanfänger*innen im Lehramt 2,4, wobei der Durchschnitt bei Kohorten, die ihr Studium im Sommersemester aufnehmen, meist leicht darüber liegt. Besonders deutlich fällt die Diskrepanz in den letzten drei Kohorten aus. Dabei weisen männliche Studienanfänger im Schnitt eine schlechtere Note auf (2,40 zu 2,31; p = .001)

Abbildung 4: Abiturnoten der Studienanfänger*innen

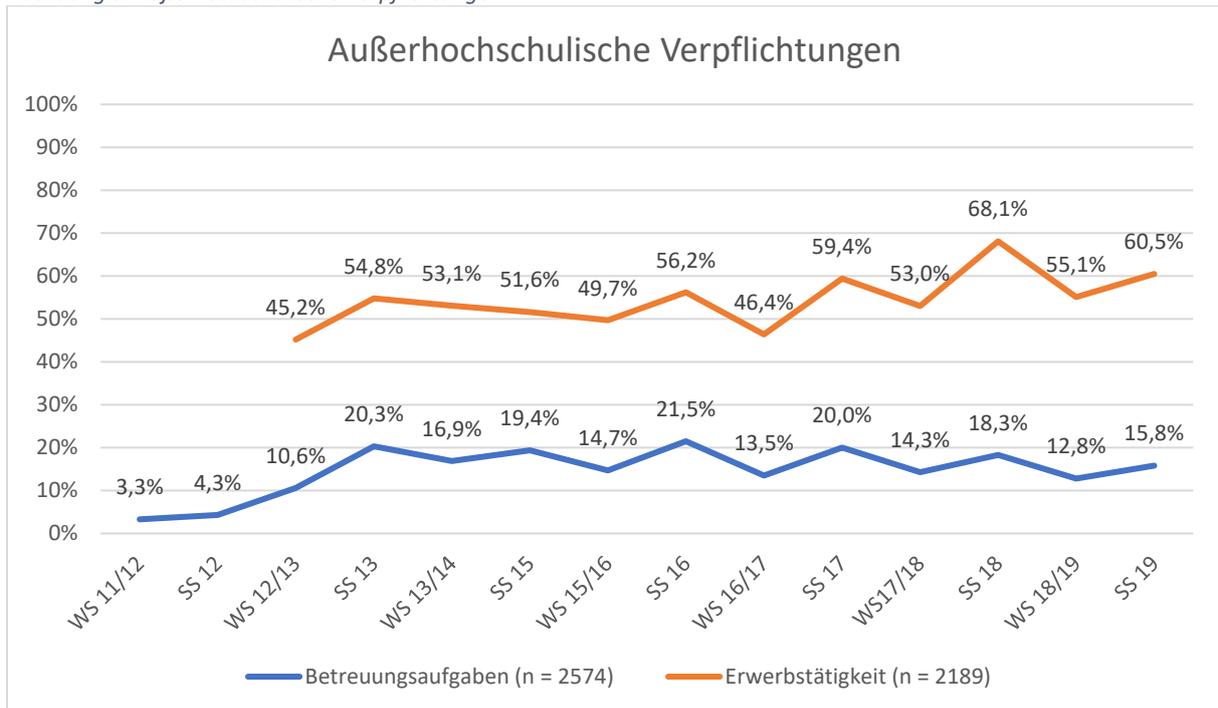


* Anmerkung: im Jahr 2014 wurde diese Variable nicht abgefragt

Etwas mehr als die Hälfte der Studienanfänger*innen geht bereits bei Studienbeginn einer Erwerbstätigkeit nach, für diesen Anteil ist ein leichter Aufwärtstrend zu beobachten. In der Auswertung der Studierendenbefragung der Universität Bielefeld ist dieser Wert geringfügig höher beziffert (ca. 60%). Dies lässt sich aus den unterschiedlichen Zeitpunkten der Befragungen erklären: während der erste Messzeitpunkt der BiSEd-Studierendenbefragung für die meisten Studierenden am Ende des ersten Fachsemesters erfolgt, adressiert die Studierendenbefragung der Universität Bielefeld alle Studierenden unabhängig des Fachsemesters. In letzterer Erhebung hatten Studierende sowohl mehr Zeit und Gelegenheiten zur Arbeitssuche als auch ggfs. eine erhöhte Notwendigkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Diese Ausdeutung ist konsistent mit dem Befund, dass die Erwerbstätigkeit im Master of Education nochmals erhöht ist (s.u.), wodurch sich ein kontinuierlicher Anstieg studentischer Erwerbstätigkeit im Studienverlauf nachzeichnen lässt.

Der Anteil der Studierenden, die angeben, Betreuungsaufgaben zu übernehmen (Kinder oder zu pflegende Angehörige) bewegt sich seit SoSe 2013 zumeist zwischen 15% und 20%. Der Studierendenbefragung der Universität Bielefeld zufolge liegt der Anteil der Studierenden mit Kind in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen zwischen 3% (für Studierende im Lehramt GymGe) und 8% (im Lehramt Grundschule).

Abbildung 5: Außerhochschulische Verpflichtungen



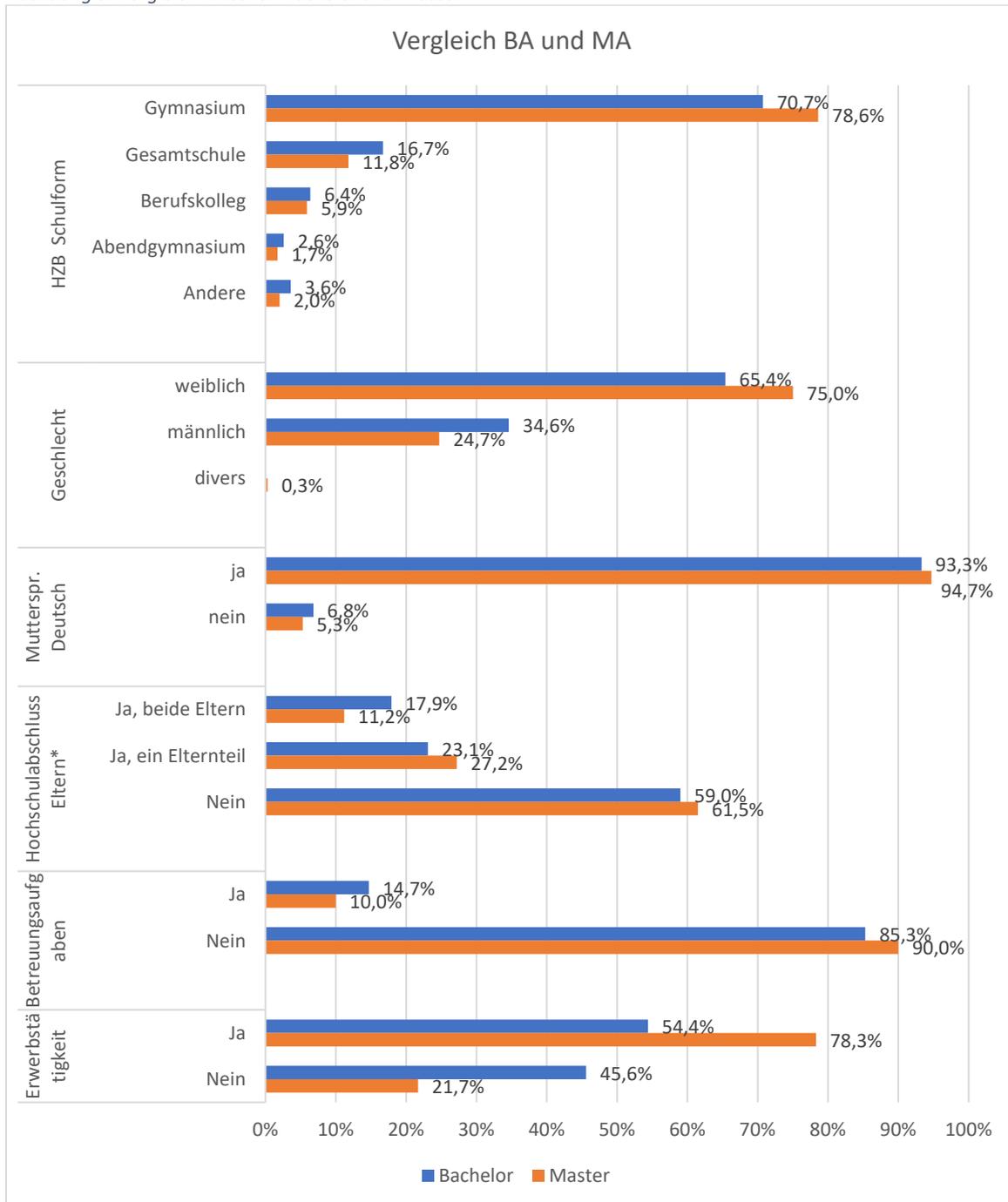
* Anmerkung: im Jahr 2014 wurden die Variablen nicht abgefragt, Erwerbstätigkeit erst ab WS 12/13

2. Vergleich zentraler Diversitätsmerkmale im Bachelor und Master

In der nachfolgenden Grafik werden die zentralen Diversitätsmerkmale der befragten Studienanfänger*innen und Masterstudierenden im Lehramt dargestellt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass anhand dieser Gegenüberstellung keine eindeutigen Rückschlüsse über potentielle Selektionseffekte im Studienverlauf möglich sind. Hierfür bietet die BiEd-Studierendenbefragung nicht die notwendige Datenbasis, da ihr keinen offiziellen Studienverlaufsdaten zugrunde liegen. Zudem sind in der Vergleichsgruppe der Bachelor-Studierenden auch Kohorten enthalten, die noch nicht im Master angekommen sind. In der Gruppe der befragten Masterstudierenden können möglicherweise bestimmte Studierendengruppen überrepräsentiert sein, da die Teilnahmebereitschaft zu späteren Befragungszeitpunkten sinkt und mutmaßlich nicht unabhängig von Diversitätsmerkmalen ist (siehe Einleitung).

Nach der Grafik werden die Befunde diskutiert und teilweise mit Befunden der Absolvent*innenbefragung der Universität Bielefeld kontrastiert.

Abbildung 6: Vergleich zwischen Bachelor und Master



* Ab SoSe 2018

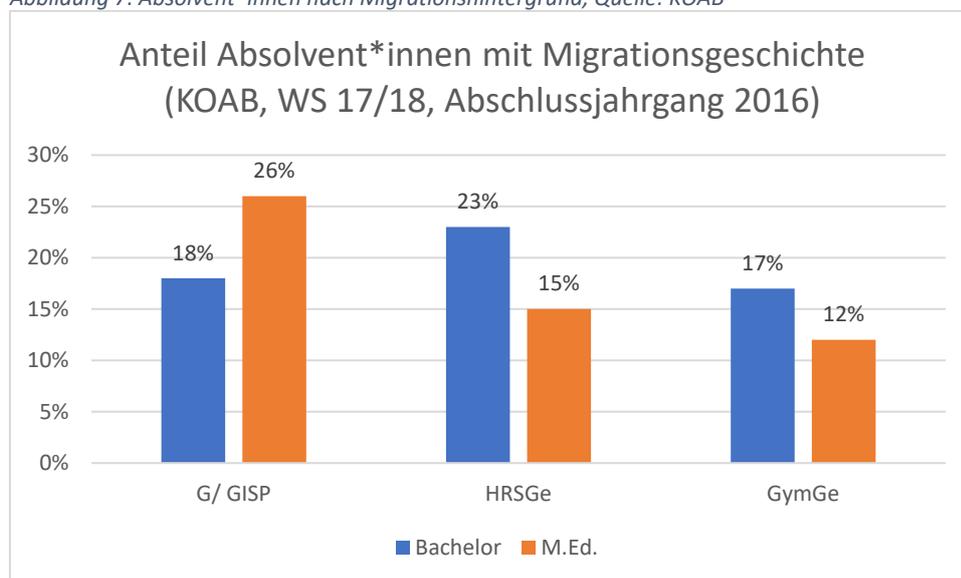
Zum Vergleich der HZB lässt sich feststellen, dass zu dem Zeitpunkt des Masters of Education Studierende, die ihre HZB an einem Gymnasium gegenüber einer Gesamtschule erworben haben, einen größeren Anteil der Studierenden ausmachen als in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen.

Zur Verteilung der Geschlechter lässt sich feststellen, dass Studentinnen gegenüber Studenten im höheren Maße im Master of Education vertreten sind als im Bachelor. Dies ist - im geringeren Umfang - auch im akademischen Berichtswesen zu erkennen: betrachtet man die Studierenden seit der Implementierung des aktuellen Masters of Education im Wintersemester 2014/15, so beträgt der Anteil an Studentinnen 71%. Letztlich bleibt die Interpretation des Befundes spekulativ, es lässt sich aber zumindest stark vermuten, dass die starke Repräsentation von Studentinnen zum Teil der

schnelleren Studiendauer im Lehramt Grundschule geschuldet ist. Hierfür spricht, dass der Anteil weiblicher Studierender im Lehramt GymGe zwischen Bachelor und Master of Education gleich bleibt.

Zur Muttersprache Deutsch als Indikator für eine Migrationsgeschichte lässt sich feststellen, dass dies kaum zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen abweicht. In der Absolvent*innenstudie der Universität Bielefeld werden statt einer Operationalisierung über die Muttersprache die Geburtsländer der Eltern erfragt. Somit erhöht sich der Anteil der erfolgreichen Studierenden stark (s. untenstehende Grafik). Vergleicht man die – qua Definition bereits positiv selektierten – Absolvent*innen der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge mit denen der Masterstudiengänge, so lassen sich Unterschiede identifizieren (vgl. untenstehende Grafik). Möglicherweise drückt die erhöhte Anzahl der Bachelorabsolvent*innen bereits das Anwachsen einer diesbezüglich zunehmend heterogeneren Studierendenschaft aus, welche aber den Master noch nicht abgeschlossen hat.

Abbildung 7: Absolvent*innen nach Migrationshintergrund, Quelle: KOAB



Betreffend des Hochschulabschlusses der Eltern lässt sich feststellen, dass Studierende, deren Eltern beide ein Studium absolviert haben, im Master of Education stärker als in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen repräsentiert sind. Aus der Studierendenbefragung der Universität Bielefeld lässt sich der Befund ableiten, dass es bezüglich des Anteils des akademischen Elternhauses, differenziert nach betrachteter Lehramtsvariante, keinen nennenswerten Unterschied zwischen Studierenden im Bachelor und Master gibt. Für die Absolvent*innen des Masters of Education stellt die Absolvent*innenbefragung der Universität Bielefeld insgesamt einen Anteil von 45% der Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss fest. Für die Hypothese, welche – nach „Überstehen“ der Studieneingangsphase im Bachelor – einen höheren Studienabbruch für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern postuliert, gibt es also in der Studierendenbefragung der Universität keine Evidenz.

Der Anteil der Studierenden mit Betreuungsaufgaben ist im Bachelor gegenüber dem Masterstudiengang erhöht. Eine Hypothese wäre, dass die Studienzeitverlängerung durch Betreuungsaufgaben dafür sorgt, dass die Studierenden noch nicht im Master angekommen sind. Sollte dies der Fall sein, müsste sich der Anteil mit zunehmender Dauer des Studienmodells angleichen. Dies ist zukünftig zu prüfen.

Die Ausdeutung der steigenden Erwerbstätigkeit wurde bereits weiter oben diskutiert. Die Daten aus der Studierendenbefragung der Universität stützen die Befunde der BiSEd-Studierendenbefragung.

Unter den befragten Masterstudierenden sind etwas weniger GymGe und HRSGe-Studierende vertreten, wohingegen deutlich mehr Studierende des Grundschullehramts mit Integrierter Sonderpädagogik teilgenommen haben. Zudem weist die Gruppe der Masterstudierenden eine signifikant ($p < .001$) niedrigere, sprich: bessere Abiturnote auf. Hier könnte es sich jedoch um Verzögerungseffekte anstatt einer Selektion durch Studienabbrüche oder -unterbrechungen handeln, in dem Sinne, dass Studierende der Lehramts GISP und diejenigen mit besseren Abiturnoten etwas schneller studieren und daher in der BiEd-Studierendenbefragung im Master (noch) leicht überrepräsentiert sind.

Abbildung 8: Lehramtsvarianten im BA- und MA-Studium

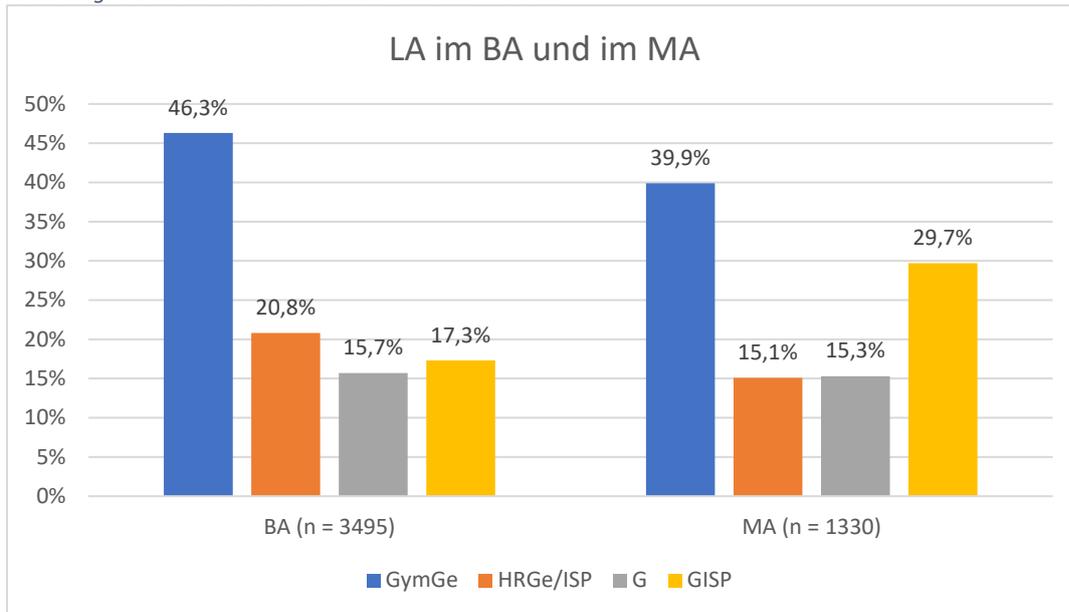
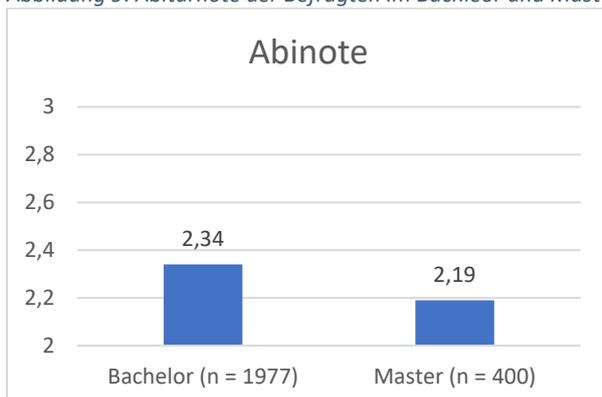


Abbildung 9: Abiturnote der Befragten im Bachelor und Master

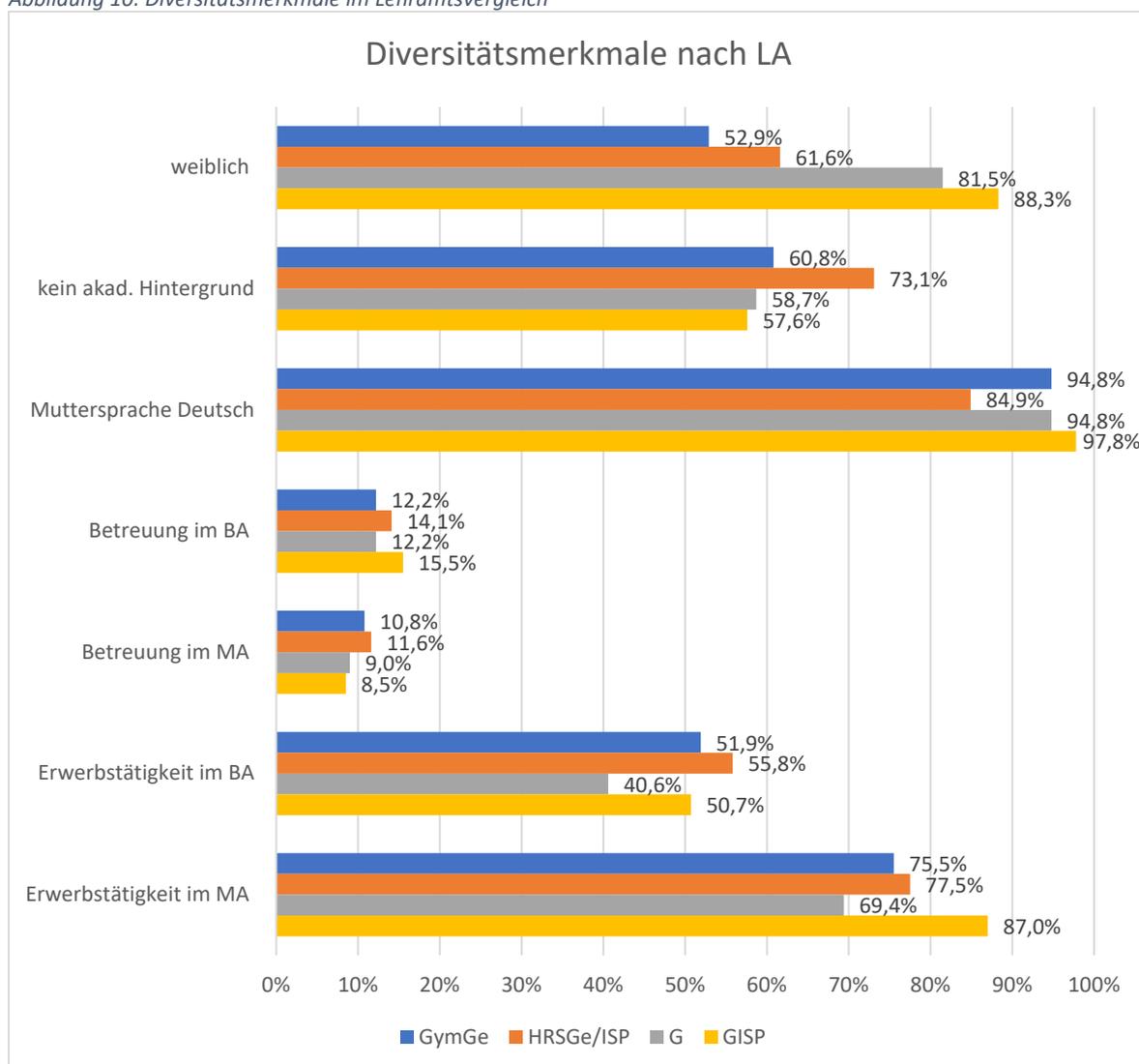


3. Vergleich zentraler Diversitätsmerkmale nach Lehramt

Für die folgenden lehramtsbezogenen Vergleiche wurden teilweise sowohl Angaben aus dem ersten Befragungszeitpunkt als auch Angaben aus dem zweiten bzw. dritten Befragungszeitpunkt berücksichtigt, dies betrifft die Variablen Erwerbstätigkeit und Betreuungsaufgaben, weil es sich hierbei um veränderbare Variablen handelt.

Es zeigen sich zum Teil große Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsvarianten, so etwa hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses. Im Lehramt HRSGe fällt der höhere Anteil der Studierenden ohne akademischen Bildungshintergrund der Eltern und mit nicht-deutscher Muttersprache auf, im Lehramt der Grundschulen vor allem der geringere Anteil der Erwerbstätigkeit. Darüber hinaus sind sie, wie auch die Studierenden der Lehramts G/ISP, vorwiegend weiblich und Muttersprachler*innen im Deutsch. Diese Befunde werden auch durch die Studierendenbefragung der Universität Bielefeld und das akademische Controlling gestützt.

Abbildung 10: Diversitätsmerkmale im Lehramtsvergleich



In Bezug auf die Studienvoraussetzungen ist festzustellen, dass Studierenden des Lehramts für HRSGe deutlich häufiger ihr Abitur an einer Gesamtschule oder anderen Schulformen erwerben (vgl. Abb. 11).

Gleichzeitig weisen sie die höchste, sprich: schlechtere Abiturnote auf (vgl. Abb. 12), der

Notenunterschied zu den Gymnasiast*innen beträgt einen halben Notenpunkt und ist signifikant ($p < .001$). Insgesamt unterscheiden sich alle vier Lehramtsvarianten hinsichtlich der Abiturnoten signifikant voneinander. Dies ist sicherlich zu einem Teil, aber eben nicht gänzlich, durch die unterschiedlichen NCs der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge bedingt.

Abbildung 11: Schulform des HZB-Erwerbs im Lehramtsvergleich

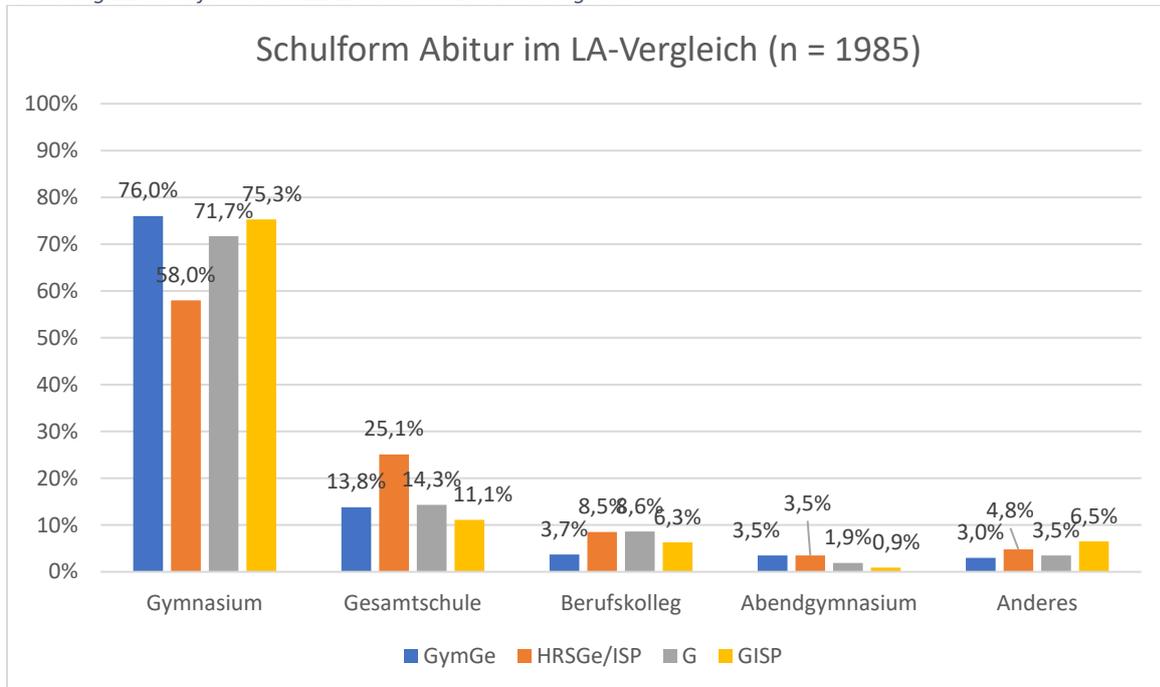
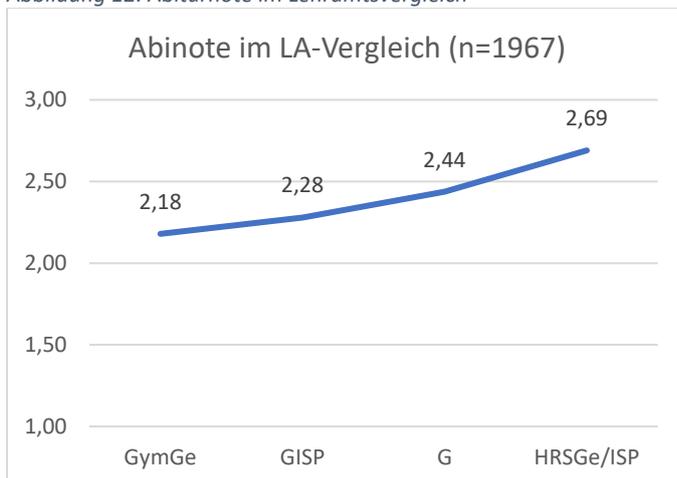


Abbildung 12: Abiturnote im Lehramtsvergleich



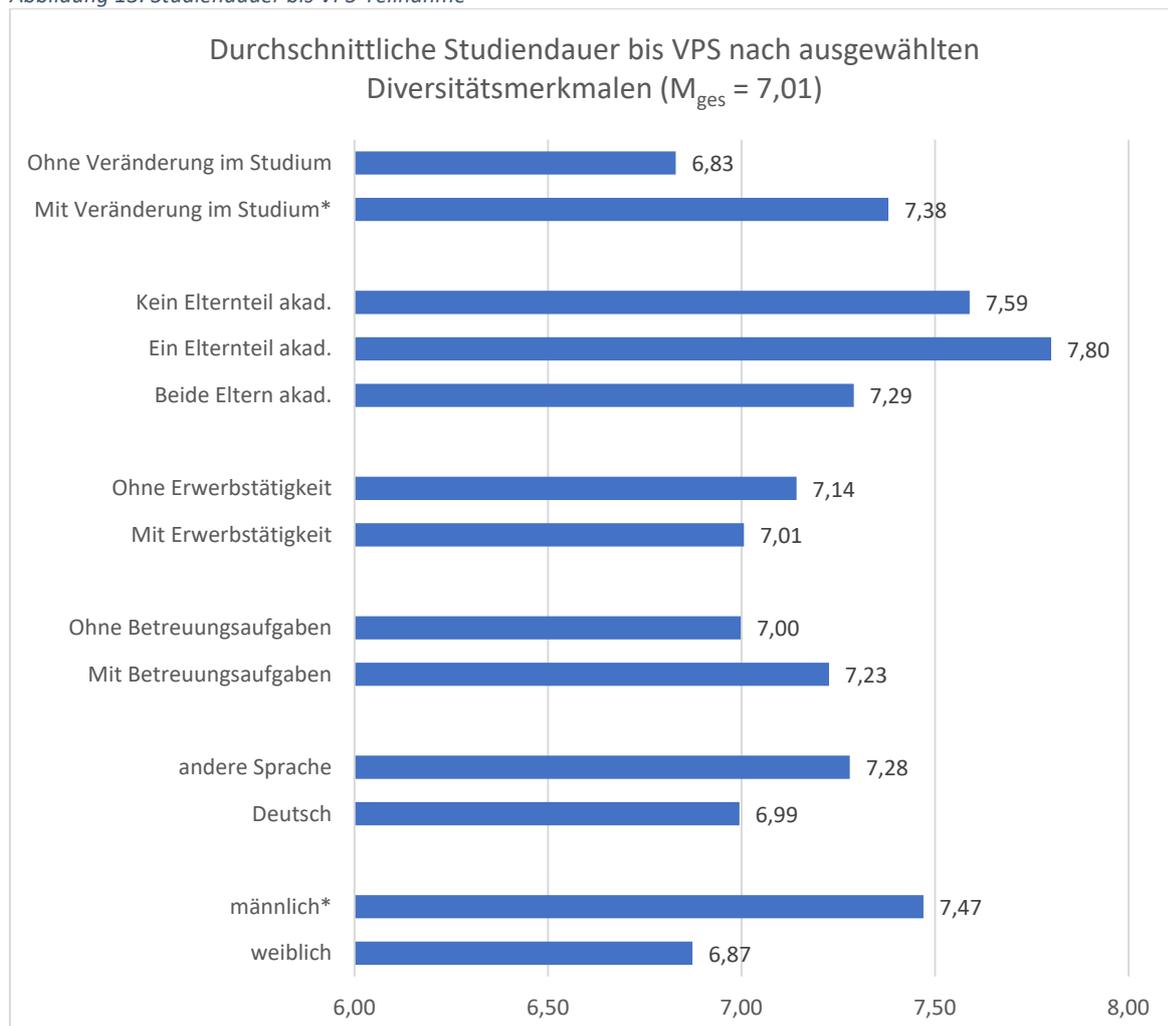
4. Studiendauer bis VPS

Von Interesse ist ebenfalls, ob sich die hier betrachteten Diversitätsmerkmale auch auf die Studiendauer im Bachelor auswirken, die hier - wie bereits in der Einleitung beschrieben – über die Differenz zwischen dem selbstberichteten Studienbeginn und dem jeweiligen Befragungszeitpunkt (Semester der zweiten Befragung im VPS) operationalisiert wird. Dabei wurden auch die Angaben aus dem dritten Befragungszeitpunkt (nach Praxissemester) berücksichtigt, da im Semester vor dem Praxissemester zwingend ein VPS-Seminar besucht werden musste. Insgesamt liegen von n = 1273 Befragten gültige Angaben zur Studiendauer bis VPS vor. Der niedrigste Wert liegt bei 1 Semester, der höchste bei 16 Semestern.

Zusätzlich zu den zentralen Diversitätsmerkmalen wurden auch Angaben zu Veränderungen im Studium (Fachwechsel, Studiengangwechsel etc.) berücksichtigt, da zu vermuten ist, dass diese sich auf die Studiendauer auswirken. Etwa jede/r dritte Studierende (31,5%) gibt an, eine Veränderung im Studium vorgenommen zu haben.

Im Schnitt belegen die Studierenden das VPS-Seminar im 7. Semester. Signifikant länger brauchen männliche Studierende sowie Studierende, die im Studium eine Veränderung vorgenommen haben. Die Angaben zum Bildungshintergrund der Eltern liegen erst sein Sommersemester 2018 vor (n = 308) und sind daher nur mit Vorsicht zu interpretieren, da es sich hier um einen Kohorteneffekt handeln könnte (vgl. dazu Abb. 15)

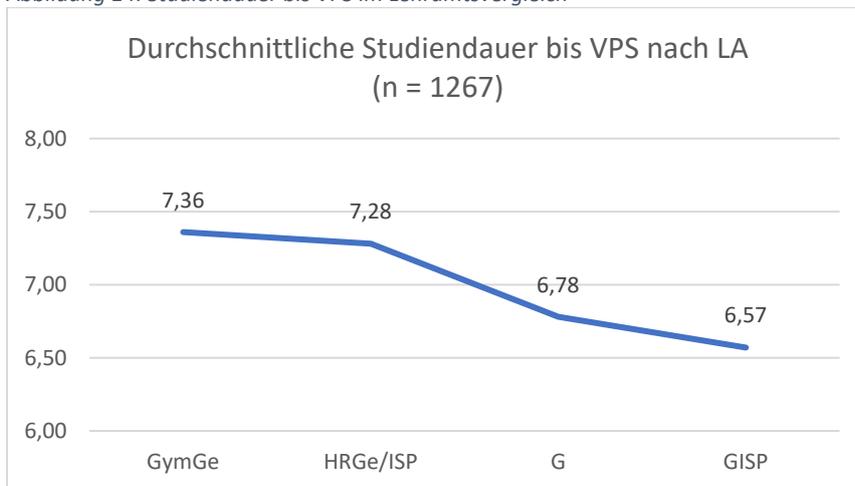
Abbildung 13: Studiendauer bis VPS-Teilnahme



*Signifikanter Unterschied. Akad. Hintergrund des Elternhauses ab SS 2018 (n = 308)

Im Lehramtsvergleich (vgl. Abb. 14) zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Grundschulstudierenden und den anderen Lehramtsvarianten ($p < .01$).

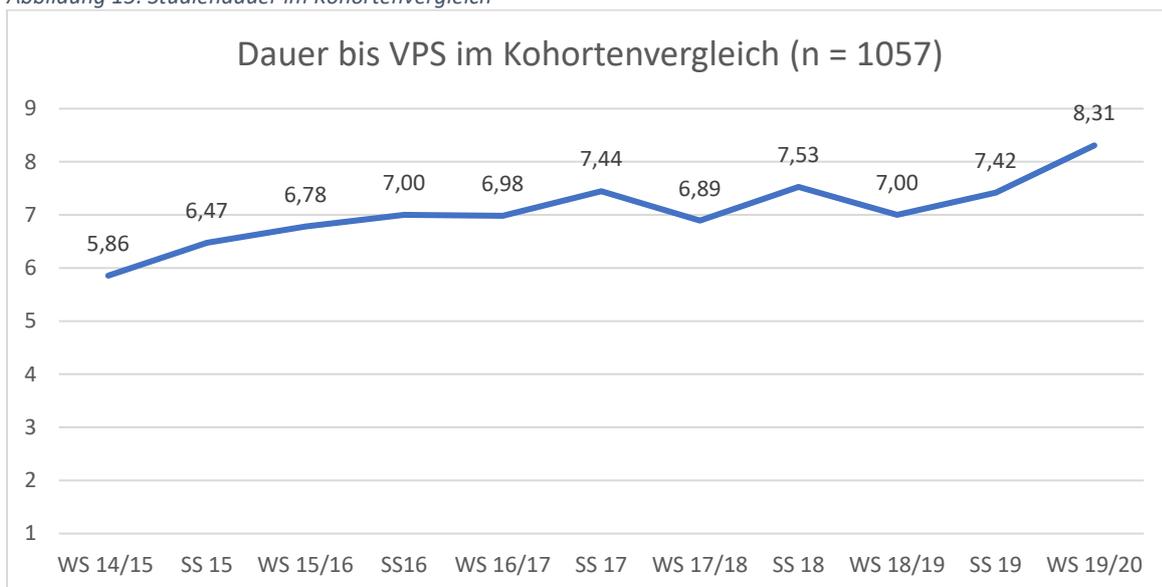
Abbildung 14: Studiendauer bis VPS im Lehramtsvergleich



Wie bereits oben vermutet, zeigt sich im Kohortenvergleich (Abb. 15) eine zunehmend längere Studiendauer. Ob sich dieser Trend fortsetzt, werden die zukünftigen Studierendenbefragungen zeigen. Über die Gründe kann man derzeit nur spekulieren: So könnte es z.B. sein, dass jetzt vermehrt Studierende erfasst werden, die für ihr Bachelorstudium länger gebraucht haben (Verzögerungseffekt) oder dass immer mehr Studierende dazu neigen, das Praxissemester zu einem späteren Zeitpunkt ihres Studiums zu absolvieren als es in der Studienverlaufsplanung vorgesehen ist.

Desweiteren brauchen Studierende, die ihr Studium im Sommersemester aufgenommen haben, etwas länger als Studierende, die im Wintersemester begonnen haben. Dies liegt vermutlich daran, dass bestimmte Pflichtveranstaltungen nur im Wintersemester angeboten werden, so dass Studierende, die im Sommersemester ihr Studium beginnen, diesbezüglich im Nachteil sind.

Abbildung 15: Studiendauer im Kohortenvergleich



5. Einfaches Regressionsmodell für Studiendauer bis VPS (AV) mit Geschlecht, Veränderung im Studium und Lehramt (UVs)

Um zu prüfen, welche der drei oben identifizierten Einflussgrößen (Geschlecht, Veränderung im Studium oder Lehramt) sich letztlich auf die Studiendauer auswirkt bzw. ob der Effekt allein durch eine Variable, die mit anderen konfundiert ist (z.B. Geschlecht und Lehramt) bedingt ist, wurde eine einfache hierarchische Regression mit der Studiendauer bis VPS als unabhängige Variable berechnet.

Die nachfolgenden Tabellen weisen die Ergebnisse der Berechnung aus. Insgesamt klärt das Modell ca. 10% der Varianz in der Studiendauer auf ($r^2 = .10$). Alle im Modell berücksichtigten Variablen haben einen signifikanten Einfluss auf die Studiendauer, wobei sich der Einfluss des Geschlechts unter Kontrolle des Lehramts leicht abschwächt. Hier wäre zu diskutieren, worin die Gründe der längeren Studiendauer bzw. der späteren Teilnahme an VPS-Veranstaltungen in den Lehrämtern der Sekundarstufe liegen. Die Studienverlaufsdaten (basierend auf den Kennzahlenreporten der Uni Bielefeld) bestätigen, dass die Dauer des Bachelorstudiums im starken Umfang von der gewählten Studiengangsvariante abhängt: Studierende im Lehramt Grundschule studieren den Bachelor deutlich wahrscheinlicher in Regelstudienzeit als Studierende in den für den Sekundarbereich qualifizierenden Lehrämtern.

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalyse

Modellzusammenfassung						
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers		
1	,172 ^a	,030	,029	1,48663		
2	,255 ^b	,065	,063	1,46004		
3	,316 ^c	,100	,096	1,43423		
a. Einflußvariablen : (Konstante), dummy_sex						
b. Einflußvariablen : (Konstante), dummy_sex, dummy_veraend						
c. Einflußvariablen : (Konstante), dummy_sex, dummy_veraend, dummy_hrsge, dummy_g, dummy_gymge						
Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		B	Std.-Fehler	Beta		
1	(Konstante)	7,478	,087		86,101	,000
	dummy_sex	-,609	,100	-,172	-6,121	,000
2	(Konstante)	7,286	,090		81,115	,000
	dummy_sex	-,625	,098	-,177	-6,396	,000
	dummy_veraend	,596	,088	,188	6,792	,000
3	(Konstante)	6,745	,122		55,379	,000
	dummy_sex	-,408	,101	-,115	-4,037	,000
	dummy_veraend	,587	,087	,185	6,787	,000
	dummy_gymge	,683	,103	,220	6,616	,000
	dummy_hrsge	,546	,130	,129	4,188	,000
	dummy_g	,230	,128	,055	1,806	,071

Fazit

Die hier vorgestellten Daten der BiSEd-Studierendenbefragung zeigen mehrere Aspekte auf:

1. Es zeigen sich keine gravierenden Abweichungen seitens der BiSEd-Studierendenbefragung im Vergleich zu anderen, zentralen Datenquellen der Universität Bielefeld. Die BiSEd-Studierendenbefragung scheint die Studierendenschaft bezüglich der in diesem Bericht ausgewählten Merkmale gut zu repräsentieren.
2. Hinsichtlich eines eventuell vorliegenden Migrationshintergrundes handelt es sich bei den Studienanfänger*innen im Lehramtsstudium um eine relativ homogene Gruppe, die mehrheitlich keine Migrationsgeschichte aufweist. Allerdings zeichnet sich diesbezüglich in den letzten Semestern eine zunehmende Heterogenität der Studienanfänger*innen ab.
3. Ein nicht unbedeutender Teil der Studierenden hat außerhochschulische Verpflichtungen: Mehr als die Hälfte der Studienanfänger*innen gehen bereits zu Studienbeginn einer Erwerbstätigkeit nach. Es zeichnet sich sowohl im Kohortenvergleich als auch im Studienverlauf ein weiterer Anstieg dieses Anteils ab: die Chance, als Student*in erwerbstätig zu sein steigt mit dem Fachsemester und jüngere Kohorten haben eine erhöhte Chance, bereits zu Studienbeginn einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Etwa jede/r fünfte Studierende übernimmt Betreuungsaufgaben in Form von Kindererziehung und/ oder der Pflege.
4. Große Unterschiede zeigen sich zwischen den Lehrämtern sowohl hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses, des Migrationshintergrundes als auch hinsichtlich der Noten der Hochschulzulassungsberechtigung und der Studiendauer in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen (gemessen an der Dauer bis zur Teilnahme am VPS).
5. Die Mehrheit der Studierenden absolviert die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge in Regelstudienzeit. Allerdings gibt es Hinweise auf eine im Kohortenvergleich zunehmend längere Studiendauer oder eine spätere Aufnahme des Praxissemesters als im Studienverlaufsplan vorgesehen.
6. Die längere Studiendauer hängt erwartungsgemäß mit einer Änderung im Studienverlauf im Sinne eines Wechsels von Lehramt und / oder Fach zusammen: etwa ein Drittel der Studierenden führt mindestens einen Wechsel durch. Daneben sind auch das Geschlecht und das Lehramt für die Studiendauer bedeutsam. Hier wäre danach zu fragen, warum Studierende des Sekundarstufenlehramts länger zum Abschluss des Bachelors brauchen als Studierende des Grundschullehramts. Vor allem die Studierenden des Lehramts GymGe benötigen länger, trotz der vergleichsweise besten Studienvoraussetzungen (gemessen an der Abiturnote).